

83. 380 ✓
R-638

Revista de EDUCACION

9



BAQUERO GOYANES: La educación de la sensibilidad literaria * ROF CARBALLO: La Enseñanza de la Patología médica y de la Terapéutica * SERRANO DE HARO: La Escuela rural * HERNÁNDEZ-VISTA: La Enseñanza del Latín * JOSÉ MALLART: La unificación terminológica en orientación y formación profesionales.

INFORMACION EXTRANJERA.—La enseñanza de lenguas vivas en el extranjero * Reeduación del Japón * Una Universidad del Trabajo, la Política y la Economía en Alemania * Una Universidad por televisión en los Estados Unidos

CRONICAS. — La capacitación agrícola del campesino (conclusión) * El Congreso Nacional de Estudiantes * La enseñanza del rumano en España * Universidades hispánicas.

*CARTAS A LA REDACCION * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO*

AÑO II * VOL. IV * ABRIL * NUMERO 9

MADRID, 1953

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES * ESTUDIOS * INFORMACION EXTRANJERA
Y DE HISPANOAMERICA * CARTAS A LA REDACCION * CRO-
NICAS * 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

	<u>Pesetas</u>
España.....	20
Hispanoamérica.....	25
Extranjero.....	30
Número atrasado.....	30

SUSCRIPCIONES

	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
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)

LA EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD LITERARIA

MARIANO BAQUERO GOYANES

I

Todo cuanto puede decirse de la educación de la sensibilidad literaria parece presuponer la existencia de ésta en el educando, incidiendo así en la vieja y universitaria sentencia salmanticense, negadora de la posibilidad de dar al escolar lo que la naturaleza no le haya concedido.

Cuando la donación o la existencia de una determinada cualidad humana se centran en algo tan huidizo como la llamada *sensibilidad literaria*, el problema educacional se hace más agudo y merecedor de cuidadosa atención. Ligado como está al de la enseñanza de la literatura (1), puede, sin embargo, ser considerado como un aspecto fundamental de éste: de qué manera un alumno ha de llegar a ser capaz de *sentir* la obra literaria.

Naturalmente, la conquista de la sensibilidad literaria va acompañada de un contenido histórico-crítico que, insertado en esa sensi-

(1) Vid. en esta misma revista los excelentes artículos de Fernando Lázaro: "La lengua y literatura españolas en la Enseñanza Media" (núm. 5, noviembre-diciembre 1952, págs. 155 y sigs.); y de Ernesto Giménez Caballero, "Los planes de materias en el nuevo Bachillerato", "Sobre la enseñanza de Lengua y Literatura" (núm. 7, febrero 1953, pág. 117 y siguientes). En uno y otro se alude a la formación de la sensibilidad literaria del estudiante —la "sensibilidad estética" de que habla la nueva Ley de Enseñanza Media— y a cómo han de ordenarse y distribuirse las lecturas y comentarios de textos en orden a tal formación.

MARIANO BAQUERO GOYANES, *joven catedrático de literatura de la Universidad de Murcia, es autor de "El cuento español en el siglo XIX" y otros estudios de historia y de crítica literaria. En este artículo analiza las condiciones de la educación de la sensibilidad literaria, mediante la atracción a la lectura de los clásicos, muchas veces lograda gracias a los contemporáneos. El entusiasmo y la habilidad del profesor son quienes deben conquistar la atención del alumno y conducirla a su perfeccionamiento.*

bilidad, se enriquece entonces y autentifica, al dejar de ser repertorio de nombres y de fechas, y al convertirse, para el alumno, en manantial de experiencias y de posibilidades de goce estético. Toda tarea de hacer viva una obra literaria —sobre todo una obra clásica— ha de estar montada sobre el supuesto de que viva es la sensibilidad del alumno sobre la que ha de actuar. Lo contrario equivaldría a descubrir valores de permanente e intacta belleza, a insuflar vida y movimiento a seres —a revelarlos, más bien, puesto que en ellos, en las obras, están esperando sólo el ligero pero exactísimo toque de la mano del crítico— que no podrán ser vistos ni oídos, ya que los ojos y oídos ante los que han de moverse están cerrados o muertos.

Puede que el principal problema de la educación literaria esté no tanto en hacer revivir las obras clásicas ante el alumno como en —antes— despertar y mantener vibrante la receptiva sensibilidad de éste. Claro es que, inmediatamente cabe pensar que es imposible lograr esto sin el conocimiento, en vivo, de un conjunto de obras sin las cuales no cabe imaginar en el vacío y brotada ex nihilo una sensibilidad literaria, es decir, una sensibilidad que se alimenta de la letra y que por ella tiene existencia. De esta manera —al llegar a tan cerrado círculo conceptual— nos hemos situado ya frente al verdadero problema, quizás el más antiguo y siempre nuevo que la enseñanza de la literatura tiene planteado (2).

(2) En cierto modo toda la actual y compleja discusión sobre Historia o Teoría de la Literatura, métodos historicistas o ahistoricistas, etc., gira sobre ese último gozne del fenómeno literario considerado en su marco histórico o en su dimensión estrictamente estética. Transplantado simplistamente el problema al plano de la enseñanza, es fácil percibir la doble cara que puede presentar: literatura para la memoria y literatura para la sensibilidad.

Sobre advertir que tal escisión es tan perjudicial como falsa y artificiosa, y que no cabe imaginar teoría sin apoyatura histórica, ni circunstancia histórica sin contenido crítico-teórico.

El concepto —y, como consecuencia, la enseñanza— de la literatura debe ser completo, integral, histórico y teórico, tal como, por ejemplo, René Wellek y Austin Warren preconizan en su ya tan conocida *Theory of literature* (New York, 1949).

II

No sé exactamente hasta qué punto equivale a una forzada paradoja la de imaginar una sensibilidad literaria sin el soporte necesario, es decir, sin la experiencia literaria dada por la lectura y la fruición de ésta. Hay que acudir al viejo tópico de las vocaciones innatas y recordar el imaginario pero bello y convincente caso de *El joven Arquímedes*, de Aldous Huxley: el niño para el que una primera audición de Bach resulta inteligible y cautivadora, llegando desde ella al número y al orden geométrico. La intelección de todo ese mundo musical-geométrico estaba en el niño, y su experiencia o contacto con tal mundo no hace más que descubrir, sacar a la luz todo lo ya contenido en su naturaleza.

Con la sensibilidad literaria puede que ocurra algo parecido. Se posea o no, y la labor del educador queda entonces limitada a la responsabilidad de desarrollarla, hacerla amplia o flexible, o bien —por fracaso o ineptia— empuñarla e incluso pervertirla. Un buen gusto literario instintivo es capaz de reaccionar contra falseamientos e imposiciones. Pero en determinadas edades, en sensibilidades jóvenes y vacilantes, la responsabilidad educadora es grande. Creo que todo profesor de literatura ha conocido o conoce casos de estudiantes en los que se percibe algo así como el aprisionamiento de su sensibilidad literaria, encerrada en caminos que en un tiempo se le prefijaron —no importa por quiénes: educadores, padres o amigos— y de los que ya le resulta difícil salir.

Me parece que ha de ser misión del educador aumentar y ensanchar esos caminos, hacer que las posibilidades de reacción de la sensibilidad del alumno crezcan de día en día, en vez de limitarlas o recortarlas con prejuicios que las más de las veces cabe incluir dentro de la en parte caducada y en parte siempre viva querrela de los antiguos y los modernos.

Puede que suene a lamentación de Larra el comparar —con envidia— el conocimiento que de sus clásicos tienen los alumnos franceses con el que de los nuestros tienen los españoles. Es esta una experiencia pulsable y renovable cada día. Discutir las causas de tal situación equivaldría a alejarse del tema de hoy y a entrar en algo así como en una sociología del gusto literario actual español. Basta recordar, como indicio significativo, la escasa atención que en el público teatral despiertan las representaciones de nuestros clásicos, y compararla con la actualidad que para el teatro francés tienen sus dramaturgos del xvii y del xviii.

Cabría pensar que tal situación no puede afectar al estudiante que en una Facultad universitaria orienta su voluntaria atención hacia el estudio de una literatura cuyas obras —de todos los tiempos— deben interesarle, según

sería lógico suponer. No hay que engañarse, sin embargo. Es muy frecuente el caso del alumno de Literatura que se contenta con el manual, sin apenas acudir a la lectura directa de las obras. Cuando ésta se les recomienda como ejercicio de clase o de seminario, para que tras la lectura pueda redactar el alumno un juicio crítico, es casi seguro que el mayor número de comentarios estarán formados por repetidas alabanzas y tópicos interpretativos extraídos de manuales o de ediciones comentadas. El libro clásico se convierte así en algo poco menos que intangible, inaccesible a la crítica sincera, puesto que entre la lectura directa y el juicio a emitir está constantemente interponiéndose un prestigio secular, un respeto que más que de la auténtica admiración, nace de la ignorancia, de la pereza y del temor a caer en la herejía estética.

No obstante, sería pesimista y falso creer que el estudiante español es incapaz de vencer esos prejuicios —que el ambiente, la colectividad suelen imponerle— contra las obras clásicas, consideradas como escasamente interesantes y de enojosa, tediosa lectura (3). Los métodos de acercamiento a los clásicos, de actualización de éstos, componen un problema distinto del que hoy deseo tratar, aunque con él conectado (4). Si de educar la sensibilidad del estudiante se trata, es evidente que ésta no puede darse o se dará incompleta y pobre si a su logro no han contribuido —vivificándola, adensándola— obras como las de Cervantes, Garcilaso, Góngora, Quevedo, Lope, etc. Tal vez sea atrevido afirmar que el tópico laudatorio ha hecho a tales autores más daño que beneficio (5) y que, hoy, es necesario en muchos casos presentarlos al alumno desde una perspectiva que, si no es inédita, lo parezca en

(3) Pese a la ingente topiquización cristalizada en torno a Cervantes, podría afirmarse que es uno de nuestros clásicos que de *verdad* interesan al estudiante español, capaz de reaccionar pura y sencillamente frente a sus obras.

(4) Vid. sobre esto los citados estudios de F. Lázaro y E. Giménez Caballero.

(5) Obsérvese, por contraste, la reacción de la sensibilidad literaria actual en favor de los autores *condenados* oficialmente en anteriores épocas: Calderón, Góngora, etc. Naturalmente, estas reacciones no suelen nacer en los medios estudiantiles, pero es indudable que en ellos repercuten y que siempre, para una sensibilidad joven, ofrecerá más interés un autor antes censurado y revalorizado recientemente que el intocado en su fama y su prestigio.

Y esto no supone convertir la educación de la sensibilidad literaria en un repertorio de concesiones a las más estrepitosas novedades críticas e interpretativas.

Si a ello me he referido aquí, ha sido sólo a título de ejemplo, y para aclarar cómo el estudiante suele estar predispuesto en contra del tópico y a favor de posibles inversiones de valores. Actitud peligrosa ésta, que conviene conocer y controlar en evitación de posibles e injustos desenfoques críticos.

cierto modo, evitando no el elogio, pero sí el gesto de ciega adoración, y buscando la aproximación por la brecha afectiva que permita un más rápido, profundo y auténtico encuentro. Para nadie es un secreto asegurar que Quevedo resulta accesible, vivo y actual para el estudiante, más que por obras como el *Marco Bruto*, por el humor esperpéntico de *El buscón*, o por el angustiado tono de cierto sector de su poesía (por ejemplo, el soneto que comienza: ¡Ah de la vida! ¡Nadie me responde?) Es asimismo evidente que el Lope que hoy puede interesar más, para conseguir una primera e intensa aproximación, no es el de los poemas mitológicos, sino, por ejemplo, el de esa especie de apasionada novela naturalista barroca —perdónese la paradoja— que es *La Dorotea*.

Esa brecha de acceso a los clásicos no siempre es la misma, y ha de conseguirse de distintas maneras. La conexión entre un texto de otro tiempo y un lector joven, un estudiante de hoy —el logro de lo que Dámaso Alonso llama la relación expresivo-impresiva—, dependerá, a efectos docentes y de enriquecimiento de la sensibilidad literaria, de numerosos factores y circunstancias, tanto de la obra misma como de su lector: mayor o menor antigüedad del libro, lenguaje, alusiones, estilo, tema, etcétera; y por otro lado, edad del estudiante, conocimientos histórico-literarios, matiz especial de su sensibilidad, etc. (6).

III

La actualización de los clásicos no exige, naturalmente, el sacrificio, condena o postergación de la literatura de otras épocas, sobre todo la plenamente contemporánea, la que más suele leer el estudiante. Hoy se tiende a valorar y recomendar su estudio, por entenderse que puede constituir un buen apoyo desde el que saltar a la lectura de los clásicos (7). Al-

(6) Sabido es que la sensibilidad literaria, siendo una en el fondo, se manifiesta de diferentes maneras. Hay temperamentos más sensibles para unos determinados géneros literarios que para otros. Al profesor de literatura incumbe saber conquistar para el goce de la novela o del teatro, al apasionado lector de poesía, o viceversa. Siempre habrá un último reducto inexpugnable de devoción hacia un género, que será preciso respetar. En todo caso, el conocimiento del matiz especial de la sensibilidad literaria del estudiante —fácilmente captable— permitirá una mejor orientación de ésta.

(7) Ya en 1931 en el *I Congreso Internacional de Historia Literaria*, celebrado en Budapest, en el que se discutieron *Los métodos de la Historia Literaria*, hubo quien, como Bernard Fay, defendió el estudio de la literatura contemporánea.

Fay creía que era preciso cultivar el sentido literario de los estudiantes, para los cuales tiene más valor la percepción sincera de algunas obras maestras

guna vez he visto cómo un alumno por la lectura de la *Electra* de O'Neill llegaba a Esquilo, Sófocles y Eurípides. Encontrar a Lope, a Góngora, a Quevedo glosados por nuestros poetas contemporáneos, leídos por el estudiante, puede inducir a éste a leer directamente a tales escritores clásicos. La recreación, en forma entremesística, hecha por Alejandro Casona, del episodio del mancebo que casó con una mujer muy brava, del *Conde Lucanor*, moverá a cualquier lector de hoy a acudir al texto medieval. Asimismo si al estudiante aficionado al teatro de García Lorca se le hace ver la raíz lopesca de algunos aspectos de ésta, es lógico suponer que Lope tendrá un lector más. Y no vale decir que estas son ilegítimas añagazas, trucos de charlatán, con los que traspasar la atención de un objeto a otro. Dentro de un exigente plano de calidad literaria, tanto da caminar de la greguería conceptista de Quevedo a la de Gómez de la Serna, como viceversa.

Olvidarse de lo contemporáneo en la enseñanza de la literatura equivale, en definitiva, a cerrar al estudiante puertas de acceso a lo clásico. Pues hay que tener en cuenta que para el alumno aficionado a las letras actuales sólo podrá parecerle auténtico el elogio de una obra clásica, cuando sepa que el profesor que lo hace, lejos de sentir desdén por la literatura contemporánea, la conoce perfectamente y es capaz, desde ese conocimiento, de poder hablar con sinceridad y sin prejuicios de la vieja literatura.

No quiere esto decir que el descubrimiento o el desarrollo de la sensibilidad literaria en un estudiante hayan de conseguirse con sólo la lectura de obras contemporáneas, ya que, como

que una documentación anónima y estéril sobre treinta siglos de literatura.

En opinión de Fay, la literatura contemporánea puede ser el gran resorte gracias al cual el profesor puede tantear y educar el sentido literario de sus alumnos, ya que ante esa literatura desaparecen las reverencias afectadas y los respetos humanos. (Vid. *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, núm. 14, febrero 1932, *Proceedings of the first International Congress of Literary History*, Budapest, 1931, *Les Presses Universitaires de France*, 1932.)

Recientemente, Wellek y Warren, en su obra citada, defienden también el estudio de la literatura contemporánea quejándose de las funestas consecuencias que puede traer el desdenarla. Incluso en Norteamérica se tiene aún por atrevidos —según Wellek y Warren— a los pocos profesores que defienden y practican el estudio universitario de la literatura contemporánea. Se suele esgrimir, como argumento justificador de la preterición al uso, el de que es imposible estudiar la literatura contemporánea por carecerse de la perspectiva necesaria. Esa desventaja —señalan los citados autores— parece poca cosa comparada con las ventajas que da el conocer a los autores, su ambiente, su época, las facilidades de las entrevistas e interrogatorios directos, etc. (Vid. ob. cit., páginas 35 y 36).

antes apunté, son las creaciones clásicas las que mejor pueden servir para esa labor. Sin embargo, no hay que olvidar que, en un porcentaje muy elevado de casos, las grandes emociones que en la adolescencia provocan determinadas lecturas vienen dadas por obras contemporáneas o casi contemporáneas. Quizá se presume hoy de estar de vuelta de *Platero y yo*, pero es evidente que hubo un tiempo, muy cercano aún, en que muchos bachilleres españoles se descubrieron sensibles al hecho literario con la lectura de esa obra.

Lo importante es, pues, acertar con el texto, el autor, el tono o los temas literarios capaces de actuar como de reactivos reveladores de una sensibilidad literaria, de su existencia. Es preciso perseguir rigurosa y delicadamente las reacciones del alumno frente a los textos comentados, pensar en cuáles son los resortes literario-afectivos capaces de provocar en él la vibración deseada. Y es preciso también no sacrificarlo todo ni a la amenidad ni a la intangibilidad de lo clásico. Quien en la tarea de acercamiento del escolar a los textos literarios se apoya exclusivamente en el factor amenidad —bueno para ciertas edades del escolar, inadecuado en las más altas—, corre el riesgo de empequeñecer y achicar el panorama de las valoraciones literarias, referidas entonces a una sola dimensión como pasatiempo. Por el camino de solamente la amenidad, equivalente al chiste y a lo divertido, se llega a hacer bachilleres para los que la literatura española se reduce a saber de memoria la *Cena jocosa* de Baltasar del Alcázar o algunas fábulas, epigramas y letrillas.

Hacer intangibles a los clásicos es tanto como hacerlos letra muerta. No son la admiración y el respeto impuestos *a priori* los que conviene al escolar, sino el respeto y la admiración surgiendo *a posteriori* de un conocimiento auténtico y fructivo de las obras clásicas, alcanzable sin aparatosa idolatría.

Al tipo más puro de universitario de Letras le gusta sentir la obra literaria como problema más que como solución cómoda, en la que todo está etiquetado y adjetivado. De ahí que para mejor orientar el desarrollo de su sensibilidad literaria, deban presentársele las obras clásicas de una manera que deje margen a su aportación interpretativa.

En ocasiones —muy abundantes—, cuando a un alumno universitario de Literatura se le pide un comentario de una obra, suele expresar su desconcierto ante el temor de no saber hacerlo. Creo que en la actual organización de los estudios de Filología románica las cátedras llamadas de Crítica Literaria pueden ser las encargadas de facilitar a los estudiantes ese instrumental —métodos interpretativos, críticos, estilísticos— con el que intentar el comentario de textos. En la explicación y enseñanza teóricas del fenómeno literario, todo es susceptible de adquirir un contorno problemá-

tico que deje hueco a la cálida inserción personal. Una obra literaria situada en el plano teórico no es ya sólo una fecha, una biografía, un debe y un haber de fuentes y de influencias, etcétera, es también un mundo bellamente cerrado y estudiable por sí sólo, sin desgajamiento de su contorno histórico —sin el cual se hace ininteligible o inteligible a medias—, pero con las características de lo autónomo y de lo único.

Es, de todas formas, en los cursos comunes de Filosofía y Letras donde el profesor ha de poner en juego toda su sensibilidad para despertar y captar la del alumno. Es muy frecuente, muy conocido el caso del estudiante de Letras que llega a la Universidad empujado por una inquietud literaria —ese alumno que desearía escribir poesía, novela, teatro— y que, en el laberinto de asignaturas de los cursos comunes, siente algo así como una desilusión, la de un escamoteamiento. Si la literatura, en esa etapa expectante e ilusionada del universitario, le es ofrecida sólo en su marco histórico, dirigida más hacia la memoria que hacia la sensibilidad, puede ocurrir que el estudiante separe entonces la literatura como deber —la de puertas adentro de la Universidad— de la literatura como fruición: la de puertas afuera.

IV

Para despertar y conquistar las jóvenes sensibilidades literarias sólo parece haber una receta: aquella en que todo queda confiado al pulso e intuición del profesor. Es precisamente la de los estudiantes expansiva, contagiosamente (8).

Pero si en este terreno no caben fórmulas ni preceptos, sí parece que podría resultar provechoso tener en cuenta algunas especiales circunstancias de la cuestión, sin las cuales no es fácil que la sensibilidad literaria del escolar se entregue y abra plenamente ante el profesor. Premisa esencial me parece la de la sinceridad mutua, a la que aludí líneas arriba, el entendimiento de profesor y alumno en un plano interpretativo y crítico, en el que si —como es natural— la orientación fundamental ha de estar a cargo del primero, deberá procurarse al mismo tiempo no menoscabar e incluso respetar las reacciones y gustos del estudiante, sin rígidas imposiciones estéticas ni repudios rotundos que puedan herir y humillar una sensibilidad en vías de formación.

(8) Rodrigo Fernández-Carvajal, en un reciente artículo sobre *Una nueva Ley de Enseñanza Media* (en *Revista*, núm. 47), ha señalado certeramente cómo las deficiencias educacionales nacen del desamor, diciendo, por ejemplo: "El profesor de Latín que no vibre poéticamente con Virgilio, jamás tendrá un discípulo verdadero".

Si existe una sensibilidad literaria en el estudiante —esa tan fácilmente perceptible capacidad de entusiasmo incluso por lo que, desde la perspectiva del profesor, no lo merecería—, no importa demasiado, en principio, que no esté del todo bien orientada. (Otra cosa es la total desorientación, la radical perversión del gusto a la que aludí en un principio, frente a la que no creo quepan concesiones.) Esas muchachas que se emocionan auténticamente con las *Rimas* y las *Leyendas* de Bécquer pueden ser ganadas para un entendimiento y goce más amplio de lo literario si se sabe valorar y dirigir su gusto inicial. Si, por el contrario, se las hace ver crudamente lo limitado y hasta atrasado de su repertorio de lecturas, puede ocurrir que se produzca una situación de dignidad herida e incluso de desconfianza. Al universitario que sólo lee a Steinbeck o a O'Neill es preciso ganarle para un más extenso margen de lecturas, apoyándose precisamente en las que le son más gratas, mostrando interés por ellas y convirtiéndolas en objeto de estudio y de comentario, alineándolas sin desdén junto a las que normalmente son leídas y estudiadas en las aulas universitarias.

Proceder con bruscos resortes e imposiciones equivale, muchas veces, a provocar un movimiento retráctil por parte del alumno y a permitir que éste desarrolle por sí solo su gusto y su sensibilidad literaria, con los consiguientes riesgos de confusión y sin la ayuda de la necesaria experiencia y saber que el profesor debe facilitar.

Junto a la sinceridad expositiva por parte del profesor juzgo condición importante para la total eficacia de sus explicaciones la presen-

cia en éstas de un cierto acento personal, el evitar que todo o casi todo en tales explicaciones suene a eco, a cosa ya dicha. Es ingenuo creer que el alumno universitario es incapaz de percibir la resonancia de ese eco —aun desconociendo la voz original—, el tono de lección aprendida en otros críticos o historiadores. Resultará siempre muy difícil ganar a un estudiante para la lectura y el goce de una obra literaria, si el profesor no está también ganado de antemano por ella. Rara vez podrá lograrse un impacto y una vibración en la sensibilidad del escolar provocadas por una lectura si ésta no los ha conseguido asimismo en el profesor (9). Sin defender la arbitrariedad a la que puede llegarse por el camino de la interpretación crítica personal, creo que el alumno perdonará antes una opinión de su profesor, no muy sólida pero sí muy personal, que un repertorio de intachables opiniones ajenas.

Es desde la capacidad de entusiasmo del profesor desde la que ha de conquistarse la atención del alumno. Entre la mirada de éste y el texto literario se encuentran —encarnadas en el cometido del profesor— el riesgo y la belleza de una de las más difíciles etapas de la educación, la de la sensibilidad del hombre, es decir, la del más delicado sector de su espíritu.

(9) De ahí que para Wellek y Warren el profesor de Literatura debería ser un hombre de letras, como el profesor de filosofía debería ser un filósofo y no un mero historiador de la filosofía. En el hombre de letras cabe ver no sólo el que escribe novela, poesía o teatro, sino el que tiene la experiencia de la literatura como un arte (ob. cit., pág. 290).

LA ENSEÑANZA DE LA PATOLOGÍA MÉDICA Y LA TERAPÉUTICA

J. ROF CARBALLO

Así como en la Patología médica se corona toda la labor previa de formación del médico, también en su enseñanza se integra cuanto el alumno ha aprendido sobre farmacología y terapéutica, pero ahora sobre esa realidad, eternamente cambiante y llena de sugestivas sorpresas, que es la realidad clínica. La misión primordial del médico es curar y ha de enseñársele a hacerlo de la mejor manera posible. En general la enseñanza de la terapéutica en *Patología médica* puede decirse que ha pasado por tres períodos.

EL NIHILISMO TERAPÉUTICO

En el primero, que ha durado hasta hace poco tiempo, lo imperante de una manera tácita era el *nihilismo terapéutico* que caracterizó las grandes escuelas de París y de Viena. Lo que importaba era diagnosticar bien al enfermo; en cuanto a la terapéutica, o no se creía en ella —que era lo más corriente— o se la consideraba con una consecuencia lógica de la que el ocuparse no tenía suficiente rango científico. Quien corriera en esta época, como hicimos nosotros, las principales clínicas europeas podría encontrar muchos profesores que explicaran admirablemente la interpretación de las radiografías o la patogenia de las enfermedades. Rarísima vez surgía uno que, con igual pasión, hablase de terapéutica.

LA PANACEA FARMACÉUTICA

La época del nihilismo terapéutico ha pasado, como anuncié yo hace muchos años, cuan-

do todavía no se podía prever que nuestra generación viviría la era de mayores triunfos terapéuticos en la historia de la Medicina. Pero he aquí lo que ha venido a sustituirla. Si antes los estudiantes eran poco o mal informados de las técnicas terapéuticas (no me refiero a España, sino a toda Europa), ahora lo son en exceso, pero por las casas de productos químicos. La terapéutica se ha vuelto enormemente eficaz, tanto que muchas gentes piensan que los médicos, en realidad, somos menos necesarios que antes. Los médicos quedan reducidos, para muchas personas, a unos meros "dispensadores" de las grandes panaceas que la industria química contemporánea ha regalado al hombre. He hablado de esto en mi libro *El hombre a prueba*. Hay una tendencia subconsciente en el hombre de nuestra época a suprimir al médico como intermediario entre él y la ciencia de curar. O a considerarlo, en el mejor de los casos, como un simple intermediario, pues quien le cura, en quien tiene puesta su fe es en la Ciencia, en la magia de la ciencia que va a curarle de su tremendo terror a la muerte, al apartar de su camino las infecciones, la tuberculosis o el cáncer. He escrito en otro lugar: "Si el hombre de hoy quiere, en el fondo de su alma, que los médicos no fuéramos necesarios, que la ciencia o la industria —o el demonio!— inventaran pastillas y ampollas que nos volvieran superfluos, es porque, aun suponiéndose creyente, está lleno de angustia ante la muerte, está subconscientemente dispuesto a hacer de Fausto. El médico como persona le recuerda demasiado que su enfermedad, que sus dolencias, están ligadas a su destino personal, y esto, aunque el médico sea "organicista" a ultranza. Por eso prefiere el Mefistófeles de la ciencia, la ampolla o el tubo de pastillas que le renuevan su mágica ilusión de ser perenne."

EL MÉDICO SIN FE EN EL MÉDICO

Lo grave para la enseñanza de la Medicina es que el estudiante ha pasado de una situación en la que, involuntariamente, de manera tácita y subconsciente, sus maestros le infundían una falta de fe en la terapéutica, a otra en la que, en efecto, ya no tiene esa falta de

El doctor ROF CARBALLO, patólogo sobresaliente, se ha preocupado siempre por incorporar a las enseñanzas que forman instrumentalmente al buen médico aquella atmósfera emocional que acoge conjuntamente al paciente y al médico, dando fe en sí mismo a éste y enriqueciendo su técnica con las conquistas de la psicotecnia. Esta es la tesis que se mantiene en el presente trabajo del autor de la "Introducción a la medicina psicosomática", "El hombre a prueba" y "Cerebro interno y mundo emocional".

fe, ya cree él, como todo el mundo, en la maravillosa eficacia de los antibióticos y de las hormonas. Pero, a cambio de eso, *ha perdido la fe en sí mismo* como médico, como hombre capaz de curar no ya por lo que sabe, sino por lo que es, por su virtud personal, fruto de una larga y penosa formación. Lo grave es que quien participa de esa nueva superstición de nuestras masas ilustradas, de que los avances de la química hacen relativamente superfluo al médico, son también los propios médicos. He escrito en alguna ocasión: "... es la enseñanza de una medicina orientada exclusivamente a la "máquina del cuerpo, a la interpretación mecanicista del hombre quien ha creado este tipo de médico sin fe en la grandeza de su misión y, por tanto, fácil de derrotar por las máquinas que hacen productos químicos y por las máquinas burocráticas que organizan una medicina social. Si el médico, dócilmente, se deja convertir en pieza de maquinaria es porque antes las Universidades no han sabido hacer de él lo que debieran."

Del tercer período todavía muchos médicos no se han percatado debidamente. Recordemos la crisis de Krehl, esa crisis de la que dió cuenta en el histórico prólogo a su *Entstehung, Erkennung und Behandlung*: "Soy médico y para el médico el hombre lo es todo... No es permitido preguntarse: ¿pertenece esta investigación a las ciencias naturales, a la Biología o a las ciencias del espíritu? El médico las necesita todas, está vinculado a todas y en más de un aspecto sobre ellas se funda, ha de conocerlas, pero sin perderse en ninguna de ellas porque algo muy esencial se añade ahora a su menester, algo singular y peculiarísimo..." y su frase: "... Contra lo que he deseado y esperado durante la mitad de mi vida no es la terapéutica una consecuencia, sino un complemento de la fisiopatología."

LA TERAPÉUTICA, MAESTRA DE LA FISIOPATOLOGÍA

¡Cómo lo comprendemos ahora! Los antibióticos, la aureomicina, la terramicina nos han abierto a una concepción fisiopatológica de enorme fecundidad, la de la necesaria simbiosis con el perimundo bacteriano que acompaña al hombre, la de la enorme complejidad de sus interacciones, proporcionándonos o sustrayéndonos valiosos elementos nutritivos. La terapéutica con los que en un tiempo se llamaron "factores accesorios" de la nutrición nos ha obligado a cambiar nuestros puntos de vista sobre las más delicadas estructuras bioquímicas de la célula. El ACTH, con su eficacia en las enfermedades alérgicas o en la nefrosis, nos obliga a considerar de nuevo, de pies a cabeza, todo lo que sobre estos procesos creíamos saber. Las mostazas nitrogenadas o sus derivados sintéticos, lo mismo que las diamidinas o el

uretano nos sitúan de pronto en los umbrales de un gigantesco capítulo de la patología, la patología nuclear, que a la fisiopatología clásica había pasado completamente inadvertido. Es decir, la terapéutica se ha convertido en maestra de la fisiopatología, en soberana sugeridora de problemas, desconcertante e inquietadora. Pero no es esto todo. Lo que Krehl quería indicar era otra cosa: "... la investigación del hombre enfermo implica algo radicalmente diferente de la de los demás seres vivos. Significa algo peculiar, en tanto que el hombre enfermo pertenece al mismo mundo creador al que pertenece quien le observa, el médico. *El hombre puede modelar sus procesos morbosos por su propia influencia...*" En enero de 1950 publicó St. Wolff en el *Journal of Clinical Investigation* un minucioso trabajo sobre la farmacología de los placebos, titulado "Efecto de la sugestión y condicionamiento en la acción de los agentes químicos en el hombre". En él se demuestra que productos de acción farmacológica tan singular y constante como la prostigmina, la atropina, el benadril o la ipecacuana producen, experimentalmente, efectos contrarios a los esperados si se modifica la situación anímica del sujeto de experiencia. Las observaciones que se reúnen en mi libro *Cerebro interno y mundo emocional* y la conclusión a que en él se llega sobre el sentido y función del sistema neurovegetativo permiten comprender el mecanismo de estos paradójicos resultados de las pruebas farmacológicas. El hombre interviene, como sujeto, en los resultados de las experiencias, modificando, según su "entonamiento afectivo" con el mundo en torno, la *objetiva reactividad de sus órganos periféricos*. El cambio de esta reactividad en el *sector terminal*, sobre el que se ejerce la acción de un fármaco, puede ser superior, como demuestra Wolff, a la más potente acción farmacológica. No sólo este trabajo, sino muchos otros nos prueban, hoy, de manera concluyente y experimental, que el hombre modela por su subjetividad sus procesos morbosos y sus reacciones a los medicamentos, y que la frase de Siebeck de que la psicoterapia puede potenciar la acción de la digital es mucho más real y profunda de lo que cree un lector apresurado.

LA INDISPENSABLE RELACIÓN EMOCIONAL ENTRE PACIENTE Y MÉDICO

Efectivamente, hoy constituye, *aun dentro de la medicina más ortodoxa, un grave error técnico* publicar un trabajo examinando la eficacia terapéutica de un preparado cualquiera, por ejemplo, sobre el asma bronquial o sobre la hipertensión arterial, sin tener en cuenta, *como importantísima causa de error, la relación o vinculación afectiva que durante las ex-*

periencias se han establecido entre el paciente y el médico. En la literatura americana más reciente, esta posible causa de error es tomada rigurosamente en consideración, ya que se ha demostrado multitud de veces que esta influencia puede ser tanto o más poderosa que la acción farmacológica.

LA PSICOTERAPIA, EN LA ENSEÑANZA DE LA PATOLOGÍA MÉDICA

¿Por qué se ignora en la enseñanza de la Patología médica una de las más importantes fuerzas curativas del médico, su dominio de los factores psicológicos? ¿Quizás porque se piensa que son arbitrarios y empíricos y por ello se habla, torpemente, de "sugestión"? Pero, si un médico no puede ignorar los modernos progresos de la fisiopatología del riñón, tampoco debía estar autorizado a profesar sobre la Psicopatología moderna conceptos antediluvianos. La Psicoterapia tiene sus técnicas, bastante complejas y de muy difícil aprendizaje, pero tan sólidas y objetivas como las de la farmacología. Sólo un argumento tiene cierta validez en defensa de que no se provea al futuro médico con una de las armas que han de proporcionarle más triunfos con sus enfermos, de que no se le enseñen unas técnicas con las que puede reportar inmensos beneficios a la humanidad, y este argumento es la conveniencia de no sobrecargar en exceso una preparación profesional demasiado compleja. Mas esto no debería impedir que por lo menos se despierte en su ánimo el interés por algo, al que deberá luego en su vida una potenciación considerable de su capacidad curativa.

Debemos reconocer la dificultad que, en el terreno didáctico, presenta la enseñanza de una *impecable objetivación de síntomas y signos*, haciéndola compatible con la debida atención

a los factores subjetivos que intervienen en la enfermedad, en forma tal que ésta no perjudique a aquélla. En muchas clínicas americanas esto se logra, especialmente en los cursos de postgraduados, presentando a un enfermo en las sesiones clínicas enfocado desde dos puntos de vista diferentes: el organicista y el psicológico por dos personas de formación diferente y entablándose una discusión, de la cual salen los defensores de las dos tesis mutuamente enriquecidos en su visión de la realidad clínica. Es este un buen método para aleccionar a los escépticos, enseñándoles cómo, así, la visión que se tiene sobre el enfermo gana en profundidad y, sobre todo, en eficacia curativa. Mis colegas suramericanos me han referido que, sirviéndose de un método parecido, han ido convenciendo paulatinamente de las ventajas de esta *visión estereoscópica* de la clínica a los más reacios. También puede servir de un útil método de enseñanza. La principal ventaja que nosotros vemos en el aprendizaje por el médico de los principios de la psicoterapia es que con ello se le conforta y robustece en la seguridad de su actuación. *Un médico completo*, es decir, un médico armónicamente preparado para afrontar los problemas terapéuticos desde la fisiopatología más ortodoxa y, a la vez, desde un conocimiento psicológico adecuado, no desfallecerá nunca ante la "mecanización" de la moderna medicina. Sabe, de una vez para siempre, que no hay antibiótico ni aparato, ni organización que pueda sustituirla en su íntima virtud curativa, en su "persona de médico". Se sentirá mejor hasta en los últimos reconvencos de su ser y, al mismo tiempo, producto insustituible e irremplazable. Habrá ganado infinitamente en la seguridad de su actuación, tendrá mayor fe en su eficacia y, ante todo, *quedará sensibilizado para adquirir una experiencia que, de otra manera, va a pasar ante sus ojos sin poder darse cuenta de ella.*

LA ESCUELA RURAL

AGUSTIN SERRANO DE HARO

Hay dentro del vasto campo de la docencia española un problema, si no abandonado, casi intacto en cuanto a la eficacia de las soluciones: el de la Escuela rural.

De su magnitud y trascendencia puede dar idea este simple dato: en España hay 8.000 municipios que no alcanzan 5.000 habitantes, y 5.000 de ellos tienen menos de 1.000 almas. Y los millones de españoles que los pueblan no suelen tener otro centro que los eduque e instruya si no es la Escuela Nacional.

Podríamos denominar propiamente rural a esta Escuela, puesto que su matrícula se nutre casi exclusivamente de hijos de campesinos y la pobreza de medios con que se desenvuelve y la carencia de elementos coeducadores y la densidad de incultura del ambiente, la caracterizan específicamente, en contraposición a la Escuela urbana, bien asistida, dotada e instalada. En este sentido hemos podido poner casi como lema de un libro nuestro sobre la materia que "toda Escuela española tiene mucho de Escuela rural" (1), afirmación que, con abundancia de datos estadísticos, magistralmente manejados, ha hecho buena el P. Braulio Manzano, S. J., en la obra, aun inédita, *La*

Escuela rural y la vigente Ley de Enseñanza Primaria; en la que llega a la siguiente conclusión: "Legislar en España para la enseñanza oficial equivale a hacerlo, en más de sus tres cuartas partes, para los niños, los maestros y las Escuelas rurales".

Mas para ahorrarnos tiempo y digresiones conviene que, ya desde el principio, restrinjamos el concepto fijándonos sólo en la que ordinaria y universalmente suele llamarse rural, que es la Escuela del pueblo chico, alejado, carente de buenas comunicaciones y de las comodidades elementales; la Escuela a la que los Maestros no suelen querer ir.

Y esto, que parece y no deja de ser una circunstancia accesoría, es lo que la ha venido a determinar y a constituir en verdadera preocupación, en preocupación que llamaríamos obsesionante si hubiera muchos que por la enseñanza primaria llegaran a sentir obsesión.

"Los Maestros huyen de las Escuelas de los pueblos", se ha repetido en todos los tonos y todas las formas. Y sin tomarse excesiva molestia en comprobarlo y, sobre todo, en analizar las causas de ese pernicioso, absentismo, se han lanzado teorizantes y hasta legisladores a buscar soluciones a un conflicto que para nosotros las tiene más claras y expeditas que el famoso huevo de Colón.

En primer lugar protestamos de que la afirmación se generalice. Gracias a Dios, tiene España millares y millares de Maestros que, solos, incomprendidos, sin medios para desenvolverse a veces hasta sin viviendas que les ofrezcan la más rudimentaria comodidad, enseñan y evangelizan en el campo, con una abnegación y un espíritu del que tenemos mucho que aprender quienes dogmatizamos en altos centros de enseñanza, gobierno y cultura.

El hecho, afortunadamente aislado, de que alguna vez se denuncie a un Maestro rural porque no está en su destino, no podemos tomarlo como expresión del pensamiento y la conducta de miles y miles de Maestros. Ello sería tan injusto como asegurar que los catedráticos desatienden sus cátedras porque alguno falte a la suya con demasiada frecuencia.

Mas, aunque se resienta la lógica, generalicemos los datos aislados y aceptemos que los Maestros (así, en plural) no quieren las Escuelas rurales.

Más importante que un hecho, lamentable y

(1) Agustín Serrano de Haro: *La Escuela rural*, 2.ª edición.

Don AGUSTÍN SERRANO DE HARO, Inspector general de Enseñanza Primaria, critica en este artículo algunas de las soluciones que tratan de darse al problema de la escuela rural; el confiarla a personas no tituladas, el hacer correr la enseñanza a cargo de Maestros sin oposición y el entregarla al cuidado de los respectivos Párrocos. Frente a estas tres soluciones, el articulista propugna como única solución racional el mantenimiento de la Escuela rural en manos de un Magisterio profesional con demostrada competencia; pero elevando, a través de una más intensa ayuda económica, su nivel de vida y perfeccionando las instalaciones. El señor Serrano de Haro es autor de un libro y diversos trabajos sobre el mismo tema objeto de este artículo y de otras muchas publicaciones pedagógicas y literarias, cuatro de ellas premiadas en concursos nacionales.

vitando, es el análisis de las causas que lo provocan. ¿Por qué no quieren ir los maestros a las Escuelas rurales? Acerquémonos a esas mismas Escuelas, adentrémonos en el medio social y geográfico en que se desenvuelven y con muy poco esfuerzo quedará satisfecha la interrogación.

Es innegable que la ciudad casi todo se lo debe originariamente al campo: los manjares con que se alimenta, las sedas con que se engalana, los perfumes con que se deleita, las aguas con que se lava y vivifica. Y ¿qué le da ella, en retorno de tanta riqueza, de tanta alegría, de tanta salud?

Desde el punto de vista espiritual y educativo e instructivo exclusivamente una escuela primaria (2), que es la única lámpara sistemática y continuamente encendida por la patria para guiar a aquellos hijos suyos por los anchos y complicados caminos de la vida.

Y ¿cómo es esta escuela? Debería ser excelente, bella, rica, completa, superabundantemente dotada, ya que es ella, en el inmenso medio que domina, la única institución que encarna y propaga los más altos valores de la vida del hombre: la fe, el amor patrio, los principios de la moral, los dictados fundamentales de la convivencia humana, el alumbramiento y la persistencia de los más nobles ideales, la capacitación para un trabajo que no sea el trabajo simple y material de los brutos, la exaltación y el dominio de los imperativos del espíritu sobre las torvas exigencias de las pasiones.

Debería ser excelente; pero, ¿cómo es?

Nos abstenemos de describir el tipo más general, por desgracia, de nuestras escuelas rurales, acurrucadas en un rincón estrecho y giboso, frías, inhospitalarias, antítesis de las cascadas de luz, aromas y trinos que llenan las colinas y los valles que las circundan. Y el maestro mal pagado y viviendo —¡si eso es vivir!— en una mala casucha que consiguió a duras penas de la cicatería de un vecino y que no quiso o no supo sustituir por una morada digna la incompreensión o la incuria de la autoridad municipal...

Y todavía hay quien, con una ingenuidad desconcertante, se da a pensar en soluciones raras para asegurar maestros a esas escuelas.

Estas soluciones suelen reducirse a tres, y algunas de ellas, a nuestro juicio las peores, han sido consagradas por la ley (3).

Primera solución: cuando no haya Maestro que quiera ir a una Escuela del campo, que vaya cualquier hijo de vecino. Si lo hay en el lugar con estudios, para él la Escuela; si no

lo hay, quienes “manifiesten deseo o aptitud”.

Y así ha quedado deshecho el título de Maestro. Y así se ha consagrado legalmente el intrusismo en una de las profesiones más exquisitas y más difíciles dentro del amplio inventario de las actividades humanas.

En ninguna parte puede ni debe enseñar el que no sea Maestro, como no ejerce la Medicina el que no es Médico, ni abre una Farmacia el que no es Farmacéutico, ni se permite poner una simple inyección al que no tiene el título de Practicante; pero muchísimo menos donde el Magisterio representa todos los valores culturales y la función magistral está revestida de toda su augusta dignidad y más fácilmente puede infiltrar o venenos o triacas en lo más hondo y lo más vivo de la entraña de la conciencia popular.

Padece, precisamente, el campo español una epidemia muy peligrosa que urge contener y cortar: la de esos “enseñadores” ambulantes, procedentes muchos de ellos de capas sociales confusas, hasta de presidio algunos, que sin solvencia y sin control recorren cortijadas y caseríos enseñando a descifrar malamente el enigma del abecedario, pero pudiendo mezclar a su exigua ración de ciencia (¿?) ideas torpes y malsanas.

En el menos malo de los casos, estas gentes hacen el gran mal de que, satisfechos los campesinos con los conocimientos que les administran, no sientan mayores apetencias y, creyéndose ya cultos, se queden estancados en la más crasa de las inculturas. Es algo semejante al daño que causan los curanderos recibiendo la confesión de enfermedades que sólo los Médicos deben conocer para curar.

O existen o no existen la Psicología y la Pedagogía. Si no existen, vamos a suprimir leyes y estudios y escalafones, y que enseñe quien quiera. Pero si existen, que se acaben de una vez para siempre *espontáneos*, intrusos y aficionados, y que enseñe solamente el que demuestra que sabe enseñar y educar.

Por eso, ni la técnica ni el prestigio de la docencia española perderían mucho si desapareciese de nuestra legislación la concesión torpe e impropia. Es aún más fácil borrarla porque, a Dios gracias, todavía no se ha llegado a aplicar.

Sí se ha aplicado, en cambio, la medida de dar las Escuelas rurales a Maestros sin oposiciones y que tienen prestados luengos años de servicios interinos.

Entre ellos los hay dignísimos y eficaces. Pero no juzgamos a las personas, sino el procedimiento. Y el procedimiento es fatal. Fatal, porque lleva a esas Escuelas a los Maestros oficialmente menos competentes y más limitados, limitándose así en principio los alcances de su función y privando a una gran parte de la población escolar española —precisamente a la que en justicia más se debe por ser la que menos recibe— de las amplias perspectivas

(2) Prescindimos por el momento de la obra admirable y secular de la Iglesia.

(3) Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, art. 73 y ap. F) del cap. II del Estatuto del Magisterio, de 24 de octubre de 1947.

que pueden ofrecerle un educador plenamente capacitado y una Escuela que no tenga cerrados los horizontes sobre sí.

En alguna parte escribimos hace tiempo que "no debe haber castas entre los Maestros; pero, de haberlas, a la Escuela rural deberían ir los brahmanes, no los parias". Y hoy sostenemos con igual firmeza nuestra afirmación.

Ha surgido, por último, una tercera solución que parece ofrecer más garantías, porque las entraña naturalmente en su misma esencia: que se entreguen a los Párrocos las Escuelas del campo.

Con todos los respetos, con los máximos respetos, no la compartimos.

Tenemos un concepto tan elevado, tan exclusivo, de la altísima función pastoral, que creemos firmemente que el Párroco sólo puede ser Párroco; que todo otro cargo, por elevado que sea, aunque sea el de Maestro, no puede acomodarse, sin violencia, a la misión sobrenatural de la cura de almas.

Pero hay, además, otras razones concretas. Mencionaremos siquiera una:

La Escuela Primaria, como toda obra docente, más aún que las que la continúan, exige regularidad. Cuando la regularidad falta, fracasa la Escuela. Si las puertas de la Escuela se abren un día a las nueve, y otro a las diez, y otro no se abren, y otro se cierran apresuradamente antes de la hora habitual, cunde entre hijos y padres una desmoralización de consecuencias fatales. Lo hemos visto con nuestros propios ojos y puede verlo quien quiera observar. Como puede verse que la eficacia educativa e instructiva demandan regularidad también en el cumplimiento de los horarios y en el desarrollo de los programas: si los días en que se debe dar una asignatura no se da, el conocimiento de ella se resiente, y con él todo el complejo educativo de que forma parte.

Pues bien, al párroco-maestro no se le puede pedir regularidad, por bueno que sea; y cuanto más bueno, menos se le puede pedir.

El está en el pueblo para atender a las exigencias de orden sobrenatural, y nada más que para eso y a eso ha de subordinarlo todo, sea lo que fuere. Y mal párroco será si no lo subordina.

Si conviene a sus feligreses que celebren tarde la Santa Misa, tarde la debe celebrar. Si hay quien quiere confesarse, él ha de estar pronto a atenderlo. Si un enfermo lo reclama, el interés supremo de éste debe anteponerse a todos los intereses, aunque tenga que desplazarse a los últimos confines de su Parroquia, a veces bien lejanos. Si sus hijos espirituales llegan a pedirle consejo, intervención o ayuda, ellos han de ser los primeros para él.

¿Es todo esto levemente enumerado, compatible con sus deberes de maestro de escuela?

Y si falta a ellos —como en los supuestos anotados haría, y no seríamos nosotros quienes lo contuviésemos—, los padres notan, como

han de notar, que sus hijos no progresan y que el maestro, como tal maestro, no es óptimo; aunque el párroco, como tal párroco, lo sea, ¿no redundará ello en seguro quebranto del prestigio de persona y de intereses que debemos salvar, cuando sea posible, de las mordeduras de críticas y murmuraciones?

Y si el párroco resulta mal maestro —lo cual no es imposible—, ¿qué mermas no podrá acarrear ello a las esencias más vivas de su misión pastoral?

Piense cada uno lo que quiera; pero yo sostengo que ya tiene el párroco bastante con serlo: que no es poco ni exige poco encarnar al mismo Cristo —"alter Christus"— y hacerlo vivir en las almas, como único don que tiene ya en sí todos los supremos secretos para la vida y para la eternidad.

Nos vamos quedando, a fin de cuentas, con la primera y única solución: a las Escuelas del campo, como a cualesquiera otras, tienen que ir Maestros sin mixtificaciones ni restricciones, Maestros en la franca y plena acepción de la palabra, y a los cuales inclusive habría que dar una capacitación inmediata para que su función respondiera a los imperativos ineludibles del medio rural.

Pero vuelve la dificultad: los Maestros no quieren ir. Aunque ya hemos distinguido en ella, démosla por aceptada de frente y en todo su valor. Pero discurremos un poco. Imaginemos, por vía de ejemplo, que en un lugar remoto e inhospitalario se descubren unos preciosos filones y se constituyen en seguida unas compañías de explotación. Al poco tiempo se comprueba que los ingenieros colocados al frente de los trabajos ponen en ellos poco empeño, y hasta, más o menos subrepticamente, los abandonan. Se quejan de falta de sueldo, de mala instalación, de carencia de elementos de trabajo.

Ante tal actitud de los ingenieros, las compañías deliberan y adoptan determinaciones distintas. Una acepta la realidad de los hechos y se resigna: "Pues si no quieren estar los ingenieros, llevaremos capataces o aficionados"...

La otra reacciona con brío: "Oh, no. Los ingenieros no se pueden ir. Si viven mal, hagámosles viviendas. Si ganan poco, subámosles el sueldo. Si necesitan elementos técnicos, démoselos. ¡Todo menos poner en manos ineptas tal tesoro!

Y yo pregunto: ¿Cuál de las dos compañías procedió con más acierto? A la larga y a la corta, ¿cuál tuvo más fino sentido económico? ¿Cuál llegaría a constituirse en empresa ejemplar?

Pues apliquemos la comparación a lo nuestro. Y lo que, sin duda alguna, haríamos por un mineral valioso, hagámoslo por esos millones de almas, que valen más, infinitamente más, que todos los otros tesoros de España.

No es que los Maestros no quieran vivir en

el campo; es que no pueden vivir. Es que el sueldo es miserable; es que no tienen vivienda, o la que tienen es mísera; es que en los locales no pueden rebullirse los niños, y es que por todo material disponen de cuatro pupitres desvencijados, un mapa mugriento y un encerado raído.

¿Quién, por muy buena voluntad que tenga, trabajará en tales condiciones con ilusión?

Pues la consecuencia no precisa de muchas cavilaciones. Demos a los Maestros del campo un sobresueldo generoso que recompense el mayor esfuerzo que se les pide; una casa decorosa, limpia y alegre; un local donde el trabajo no sea una perpetua tortura; unos medios técnicos elementales para desenvolverse; una institución efectiva que acoja en la ciudad a sus hijos, para que, sumidos en el medio aldeano, no se hagan unos ganapanes más. Y veremos entonces si los Maestros de España quieren o no quieren trabajar en las Escuelas rurales.

Pero a condición de que lo que se haga no sea aplicar paños calientes inocuos, sino de que la protección que propugnamos sea amplia y efectiva. Hasta un buen aparato de radio y una buena biblioteca y la suscripción a una buena revista debería darse a cada Maestro de los que trabajan en el campo. ¿No se dan estos elementos y otros más valiosos a los centros docentes y culturales de la ciudad, donde vienen a sumarse con los que ya la ciudad posee en abundancia? Pues, ¿por qué no los ha de tener la población campesina y no hemos de darlos al hombre que mandamos allí para que la ponga en tensión y la mantenga incorporada a las ascensiones del espíritu?

Pero ¡esto no se hace! Esto apenas si tímidamente empieza a iniciarse. ¡Esto acaso no se haga nunca en un arranque brioso y definitivo! Y no se hará, no por falta de dinero, que un Estado tiene siempre dinero para resolver los grandes problemas elementales, sino porque —dicho con ruda franqueza— las cuestiones escolares primarias pesan poco en el ba-

lance de los grandes valores, balance que tiene que hacer no un Ministro, ni un Gobierno, sino la conciencia social que es la secularmente responsable. Si consiguiéramos despertar esta conveniencia, el panorama todo de la educación primaria variaría de modo radical.

Aún hay para la Escuela rural otras soluciones: las Escuelas de temporada, los Maestros ambulantes, los Hogares de Enseñanza Primaria. Y la óptima entre todas: la del apostolado en su más puro sentido. Es muy duro el sacrificio que se pide a los Maestros rurales y es inmenso el cortejo de abnegaciones que le sigue. No es extraño que, dignamente, trate de desembarazarse de ellas por medios lícitos o, por lo menos, de acortar su duración, la persona que no se siente llamada a las grandes renunciaciones.

En cambio, el que circuncido carne y espíritu en holocausto de perfección, está ya *a priori* dispuesto para toda obra que pida como primer requisito imponer silencio a todas las demandas de la sensualidad.

Si, como la ciudad las tiene en abundancia, surgieran Congregaciones docentes (4) consagradas a los medios campesinos, las cosechas que recogieran serían el asombro de las gentes y el gran consuelo de la Iglesia y de la Patria.

Sea como fuere, por razones de conciencia, de justicia y hasta de egoísmo nacional, hay que abordar de frente el gran problema de las Escuelas del campo y darle soluciones, no de bajo vuelo y mezquinos alcances, artificiosas y arraigadas, sino soluciones de altura, llenas de comprensión, de generosidad y de brío.

Como España sabe hacer las cosas, cuando siente su enorme responsabilidad ante la Historia y ante Dios.

(4) Existe ya en Andalucía la Hermandad de Maestros Misioneros, germen vivo y admirable de una obra que puede ser colosal. Idénticos ideales animan a las Damas de la Paz, establecidas en Aravaca. Y ya que de instituciones hablamos, ésta merece especial mención.

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN Y REFERENCIAS A LA DEL ESPAÑOL

V. EUGENIO HERNANDEZ-VISTA

A los profesores de ambas
lenguas.

OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Razones de oportunidad y espíritu de servicio a la vocación por un lado, y por otro el deseo de que no se nos diga aquello de que "una cosa es predicar y otra dar trigo", nos ha inducido a intercalar este artículo con la serie de los relativos al profesorado de latín. En efecto, tenemos a la vista un nuevo plan de estudios y será sin duda oportuno arrojar alguna luz sobre el asunto. No es que creamos que un plan de estudios pueda remediar graves males. Claramente hemos dicho (1) que la renovación de nuestra enseñanza depende de la del profesorado. Perfeccionar al profesorado oficial es muy sencillo, pues tiene lo más difícil: la capacidad.

Ya en el susodicho artículo hicimos un pequeño injerto sobre la enseñanza del español, que emergía accidentalmente desde el fondo de nuestras preocupaciones, sin que pudiéramos afrontar en serio y con la necesaria extensión un problema sin resolver, que hiere gravemente no ya a nuestra enseñanza, sino a nuestra vida política y social enteras. Este problema se llama la enseñanza del español, y vinculada a él muy de cerca, la del latín. Desgraciadamente, los límites de este trabajo también me obligan a segregar gran parte de mi estudio

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, marzo 1953.

En nuestro número anterior, dedicado a temas de Enseñanza Media, el catedrático de latín V. EUGENIO HERNÁNDEZ-VISTA inició una serie de tres artículos sobre el profesorado en la enseñanza de la lengua latina. Según el autor, el presente trabajo representa un paréntesis positivo dentro de la serie crítica ya iniciada, aunque en directa relación con el contenido de ésta, ya que Hernández-Vista enriquece el estudio del estado actual de la Enseñanza del Latín con la presentación de un nuevo plan de estudios de esta importante disciplina formativa.

sobre el español en lo que era un trabajo conjunto sobre ambas enseñanzas. Mas por lo que a la enseñanza del español se refiere, el Estado tiene portavoces certeros y eficaces. Nosotros no pretendimos enseñar a maestros. Los profesores Gili Gaya, Fernando Lázaro, Giménez Caballero, han señalado males y remedios y las líneas generales de una buena metodología del español, con toda claridad, en esta REVISTA. Como ellos, los catedráticos de Lengua y Literatura Españolas están, sin duda, en condiciones de acometer la tarea.

Nuestros bachilleres no saben la lengua patria. *Saber una lengua es sencillamente saber leerla, entender los textos literarios y el lenguaje culto y ser capaz de expresarse en ella sobre todo por escrito.* Una buena lectura de un texto supone una total inteligencia del mismo, y ésta un sólido dominio del léxico. La realidad manifiesta en millares de redacciones es una pobreza expresiva que denota claramente una "incultura general alarmanante", porque ser culto, reducida la cuestión a su último límite, es conocer muchas palabras en profundidad y extensión, abarcando no sólo su significado, sino también sus acepciones, es decir, su sentido total.

Una buena enseñanza del español tiene que dotar al alumno de un amplio acervo de vocablos y expresiones, sabidos con profundidad y extensión. Conocer las palabras en profundidad quiere decir poseer la perspectiva histórica total de las mismas. No nos podemos extender en aclaraciones; bástenos decir que el léxico se nos manifiesta como una medida histórico-cultural concreta de la vida de un pueblo; que la lengua es el museo viviente de una colectividad; que hay que aprender a interpretarlos. La humanidad ha hecho un penoso recorrido de la barbarie a la civilización, de lo concreto a lo abstracto. Pues bien, cada palabra conserva la huella de ese recorrido que ella misma ha hecho y que tiene que hacer el alumno. Cada palabra es portadora en su seno de una humanidad milenaria. Este recorrido ascensional de la mano de las palabras es lo que realmente puede hacer hombres cultos. Las

etapas evidentes y visibles son los textos literarios. Es en ellos donde el profesor tiene que dotar debidamente el sentido lingüístico del alumno. Labor esta delicada, pero bella y desde luego más sencilla para el alumno —aunque no para el profesor— que la aburridísima de distinguir substantivos de adjetivos, condicionales potenciales de irreales, a partir de principios lógicos que a menudo no tienen forma lingüística. No es que le niegue valor a esta tarea tradicional; pero cada cosa a su hora. Y la hora de esta tarea es en los dos últimos años del Bachillerato y hecha además con un sentido crítico que casi nadie emplea hoy.

Conocer en extensión las palabras significa aquí, además de poseer un amplio vocabulario, ser sensible al sistema de relaciones mutuas que en la lengua actual o en cada corte hecho en la historia, determina el contenido de las mismas. Naturalmente, un estudio del léxico español en esas dimensiones no es posible sin una constante referencia al latín. La lengua española, como todas las romances, ha emergido, diríamos, de un cataclismo: el hundimiento del continente lingüístico latino. El aspecto que las lenguas romances ofrecen es el de una especie de Oceanía con millares de pequeñas islas, restos del antiguo sistema, que emergen acá y acullá; el español presenta en este aspecto un carácter discontinuo, asistemático, que lejos de facilitar al alumno el aprendizaje de su propia lengua, se lo dificulta. La lengua española y las romances son, pues, un camino de sabiduría más áspero que las clásicas, cuyo sistema de relaciones mutuas no está tan fragmentado. Repetimos que si no se completa con el conocimiento del latín podremos tener técnicos de la ciencia y hasta de la cultura —pseudo-cultos—, pero no hombres cultos, pues ser capaz de establecer esas relaciones, eso es ser culto. Recientemente he manifestado mi oposición a que los profesores de latín se encargasen de la enseñanza del español, ni aun en los primeros cursos. La razón que tengo para ello es que temo fundadamente que introduzcan o acentúen vicios en la enseñanza del español, heredados de la equivocada en vigor del latín; es que temo se hayan valorado positivamente los conocimientos gramaticales, que se supone mayores del profesor de latín. ¿Pero es que el español se estudia para aprender su Gramática, sobre todo la Sintaxis, o que la Gramática enseña a entender, leer y expresarse en español? Hace tiempo que sabemos que no. Pero es que hay más: tampoco la Sintaxis tradicional sirve para aprender latín... hasta que uno lo ha aprendido ya. Y entonces es su hora en la forma que diremos. *La vía de penetración única en una lengua es su vocabulario y morfología.* Nos sobran Sintaxis y clasificaciones lógicas en cinco de los siete años del Bachillerato, tanto en latín como en español.

EL LATÍN DE AYER Y EL DE HOY

¿Cómo se estudia hoy el latín? De todos es sabido el procedimiento ordinario, porque todos lo hemos padecido: machaqueo de declinaciones y conjugaciones; ejercicios pesadísimos de análisis; traducción y versión de frases y más frases; textos clásicos; traducción y análisis sintáctico, es decir, confronte de la expresión latina con las categorías lógicas; comentario admirativo del texto; diccionario incansablemente y sintaxis hasta la saciedad. Resultados de la enseñanza: los alumnos más valiosos llegan a traducir aceptablemente; también habrían llegado ellos solos. Infecundidad general de la enseñanza. Odio general a tan molesta materia. ¿Es que no hay otros métodos mejores y más concordes con la mentalidad de nuestro tiempo y el estado de la ciencia lingüística? Desde luego los hay y teóricamente han sido formulados hace mucho tiempo. Por eso no pretendemos ningún descubrimiento en lo que a continuación vamos a decir. Todos los grandes maestros actuales de las letras clásicas claman por la necesidad de renovar los métodos, hasta el punto de que algunos temen la desaparición de estos estudios si no se procede en consecuencia (2). Además se sabe muy bien en qué sentido hay que renovar. Pero a la hora de llevar a la práctica estas ideas el avance es escaso. Corren por ahí muchos libros de texto apenas diferentes de los de hace cien años. Los más progresivos no han introducido alteraciones de cierta importancia más que en la exposición de la doctrina de los casos. ¿A qué se debe esto? Nosotros creemos que a que en el fondo los principios que inspiran nuestros textos latinos son los mismos que inspiraban en el Renacimiento, pese a que han cambiado profundamente los fines de esta enseñanza y los conocimientos sobre el lenguaje. En el Renacimiento se estudiaba el latín por dos motivos: primero por un motivo práctico. Hablar y escribir elegantemente el latín era una vía excelente para conquistar grandes honores. Pensemos solamente en que los libros de ciencia y filosofía, las reuniones "internacionales", la correspondencia diplomática, la enseñanza superior, tenían como vehículo el latín. En este sentido, el latín era una técnica tan provechosa como las técnicas de ahora. La enseñanza en aquel tiempo trataba de poner al alumno en posesión de tan útil instrumento. Desde muy niños los hijos de buena familia tenían a su lado preceptores que les hablaban, no ya el latín que Cicerón empleaba en su casa, sino el que empleaba en el Senado. De esta manera asimilaban el vocabulario y las expresiones latinas sin gran esfuerzo. Al mismo tiempo, desde muy

(2) Vid. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, marzo 1953, nuestro artículo.

pronto el alumno se dedicaba a entrenarse en la conversación latina, a redactar directamente el latín, para así crear los reflejos que permitieran llegar a pensar el latín. La Gramática le daba regla tras regla, explicándole qué forma expresiva adoptaban en el buen latín cada una de las categorías del pensamiento. Añadamos a todo esto las disertaciones, el *pen-sum* y, sobre todo, un ambiente extraordinariamente propicio, no sólo en el colegio, sino en la sociedad entera a estas tareas. Hoy día estos motivos no existen. Y, sin embargo, la Gramática, sobre todo la exposición sintáctica, sigue siendo la misma. Añadamos que, aunque nos propusiéramos el mismo fin, el progreso de la Lingüística introduciría notables modificaciones en el método.

En segundo lugar por un motivo cultural. El descubrimiento de la Antigüedad dejó entusiasmados a los hombres del Renacimiento. No había nada comparable a Grecia en Roma. En todos los órdenes de la cultura y aun de la vida constituían el canon total y eterno.

Esta motivación persiste hoy día, aunque con el punto de vista rectificado. Roma no nos interesa como modelo, pese a su enorme significado, que valoramos debidamente. Nos interesa principalmente como unidad cultural única en la historia humana. El estudio de su lengua tiene en este sentido un interés sin igual, además de las cualidades formativas que le son peculiares. Creemos también que sólo es culto quien posee una sólida formación lingüística —lo que no quiere decir que para ser culto haya que leer a diario a Cicerón— y pensamos que ninguna es más radical y llena de interés que la que se suministra por medio del latín. Por lo tanto, hoy día nos interesa extraer de la lengua latina su potencia formativa por un lado, por otro penetrar en el “Homo vulgaris latinus” a través de la lengua. ¿Y qué vía emplean para este fin los textos vigentes? La de hace cuatrocientos años, pero desvitalizada. Veamos: Primero. Los alumnos no adquieren el léxico por el oído, y el ambiente propicio se ha vuelto hostil. El sucedáneo empleado es el *diccionario, primer enemigo mortal de la enseñanza latina*. Las expresiones propias de la lengua no tienen ningún camino adecuado para el aprendizaje. Segundo. La sintaxis sigue siendo un estudio confrontativo de la lógica con la expresión latina, carente hoy día de un fin útil, al menos hasta los quince años.

LIBROS Y ANTOLOGÍAS ACTUALES

Un libro de texto latino hecho con arreglo a propósitos y medios actuales ha de proponerse: 1.º *Enseñar el léxico y las expresiones*. No cualquier léxico, sino el que se encontrará en los textos. El latín es una lengua de cultura y su estudio tiene para nosotros principalmente un fin cultural. Ciertamente que este lé-

xico por su abstracción es dificultoso; sin embargo tenemos que elevar al joven necesariamente de lo concreto a lo abstracto. Un libro de latín, lengua hoy día no destinada al uso, que enseñase al alumno el léxico del uso diario romano, de los oficios y herramientas, palabras que nunca encontrará en un texto literario, sería absurdo, salvo propósitos determinados, y, naturalmente, sin que pretendamos una exclusión total. La única puerta de entrada en un idioma es un vocabulario. 2.º *La enseñanza de la Gramática debe responder hasta una edad adecuada a la naturaleza de la lengua*. Abramos un texto latino y veamos qué presenta. Aunque el latín sea una lengua sin interpretar, sabríamos todos que es una lengua sintética, con declinación y conjugación, y, aun sin saber el significado de las palabras, distinguiríamos las formas casuales. El primer paso de toda enseñanza latina es dominar las formas de las palabras. Pero este paso ha de ser paralelo al aprendizaje del léxico. La primera parte de la propuesta la practica todo el mundo; en cambio casi todo el mundo desdén la segunda.

Las gramáticas corrientes ponen en cambio mucho empeño en sus tradicionales definiciones del nombre substantivo y adjetivo, del verbo o de la preposición, sin caer en la cuenta de que, sobre ser incomprensibles antes de haber estudiado la filosofía, no ayudan en nada a la inteligencia de los textos, pues la presuponen, ni emanan de la forma visible de la palabra, que es lo asequible para un muchacho de doce años, sino de nociones filosóficas. Por eso optamos por definiciones estrictamente lingüísticas, como por ejemplo: *nombre substantivo es la palabra que no presenta más que una sola forma en cada caso aplicable a un solo género. Sobre todo nunca distinguirá el neutro de los otros dos géneros*. Los casos del tipo *lupus-lupa, filius-filia*, sin perjuicio de que entran en la definición, tienen asequible explicación lingüística. Pero, sobre todo, lo importante es que el substantivo queda claramente opuesto al adjetivo en la definición lingüística de éste: *adjetivo es la palabra auxiliar del substantivo que tiene en algún caso (nominativo o acusativo) una forma para el neutro frente a otra u otras dos para el masculino y femenino*. Sólo subsidiariamente y muy vulgarizadas pueden utilizarse las definiciones tradicionales. Es claro que la comprensión profunda de la definición tradicional del substantivo supone conocer las nociones de “ser” y “sustancia”, y la del adjetivo las de “accidente” y que incluye la de “extensión”. Esto no está al alcance de la mentalidad de un muchacho de once o doce años (3).

(3) Claro es que las definiciones que proponemos no son esenciales ni, por lo tanto, de valor universal. Son válidas para el latín. Lo cual no dice nada en contra, pues del latín se trata. La única objeción es

Si de aquí pasamos a la Sintaxis propiamente dicha, hasta los últimos cursos he aquí lo que únicamente nos interesa: 1.º Deberemos estudiar las fórmulas sintácticas en cuanto a signos que cubren un sentido inequívoco o al menos limitadamente equívoco. En estas primeras etapas lo que nos interesa son los diferentes usos de las partículas en relación con el modo del verbo, en cuanto a signos de un sentido determinado al que aluden. Nuestra sintaxis en los primeros años nos hablará del uso de los nombres y relaciones mutuas, del uso del verbo, del de las conjunciones y restringiéndose a los límites indicados. Por otro lado, de la misma forma que la lengua no establece distinción entre Morfología y Sintaxis, y no distingue la lengua de la obra literaria, tampoco nosotros la establecemos salvo en lo que la necesidad pedagógica aconseje.

En cuanto a los textos a manejar, preferimos el criterio lingüístico sobre cualquier otro. Plauto es en general más fácil que Cicerón o Livio, aunque no sea el mismo el interés de todos estos autores para la educación de nuestros jóvenes. Textos elegidos con vistas al dominio del léxico, según un criterio semántico, adaptados al conocimiento progresivo de la Morfología y los usos sintácticos, son los que harán visible la ventaja que supone esta prudente rotura de los viejos moldes. No se piense que lo que preconizamos es el método directo, ya gastado en las mismas lenguas vivas. Basta pensar que desde muy pronto tienen entrada con este método la misma Fonética y Morfología históricas, si bien entendidas funcionalmente, es decir, en cuanto testimonios espontáneos e inconscientes de las vicisitudes históricas de una colectividad y, por tanto, en cuanto a signos de problemas humanos, a los que hay que dar la correspondiente interpretación. En este sentido, estas dos partes de la Gramática tienen un papel educativo extraordinario.

LUGAR Y VALOR DE LA GRAMÁTICA TRADICIONAL

En cuanto a la Gramática tradicional y sus análisis, consistentes en confrontar las fórmulas de expresión de una lengua, con las formas del pensamiento que discierne la Lógica, la reservamos para el final; aquí la creemos útil; el profesor de latín y el de filosofía se encuentran en este terreno. Entonces será la hora de estudiar la Gramática tradicional, pero con sentido crítico; de mostrar cómo un

que para ser consecuentes hasta el fin habría que cambiar hasta la nomenclatura de las partes de la oración. Lo cual, sobre muy difícil, ni es necesario ni conveniente. En fin, espero innumerables objeciones, porque no es fácil desprenderse del punto de vista lógico para adoptar el lingüístico.

instrumento tan cambiante y flúido como el lenguaje, si es verdad que no se sujeta a fórmulas apriorísticas de ninguna clase, ni se deja apresarse en esquemas elaborados sobre principios generales externos, también lo es que es a la vez el instrumento único y flexible a la medida del espíritu humano y sus necesidades de todo tipo. La labor de confrontar lenguaje y pensamiento, representado aquí el lenguaje por la tradicional Gramática, en esa edad y hecha de ese modo, es, a nuestro juicio, altamente formativa, y por esta vía la vieja Gramática, naturalmente, remozada puede cobrar en la Enseñanza Media todo el prestigio que tan perdido tiene.

Hay que convencer a todos de que la vieja Gramática es una disciplina muy difícil y compleja; de que los jóvenes, hasta que alcanzan una madurez mental suficiente, pueden progresar por el camino de su formación intelectual sin echar mano a nuestras caras definiciones y viejas tareas de confronte entre Lógica y lengua; que lo que los alumnos hacen, por más que les pese a los profesores, es traducir primero y analizar después sintácticamente; en lo cual llevan la razón casi siempre, pues mal se puede analizar lógicamente con precisión lo que no se entiende; que el diccionario es un grave enemigo de la enseñanza latina y que la Sintaxis, como habitualmente se estudia, es otro enemigo no menos grave; que la Sintaxis que se les debe ofrecer hasta esa edad cabe en cuarenta páginas y que debe ser estrictamente lingüística. Llegar a este convencimiento es difícil. Porque lo curioso es que el profesorado oficial, que tiene una formación lingüística sólida, y siempre suficiente, salvo en la vivificación que con la prudente utilización de la lingüística aporta a la enseñanza (lo cual supone mucho) ni en sus métodos ni en sus textos ha llegado a poner en práctica las conclusiones a que está adherido, en cuanto a los fines de la enseñanza del latín hoy día y en cuanto a los métodos adecuados a esos fines que suponen sus estudios lingüísticos. En este profesorado científicamente bien preparado esto se debe sin duda a la timidez natural que impone el peso de una tradición centenaria y quizá también a falta de meditación —¡le deja a uno la necesidad de vivir tan poco tiempo para pensar!—. Quien haya afrontado la tarea de hacer un texto con afán de mejora sabe bien lo que es el peso de esa tradición, que se concreta en quince o veinte textos españoles y extranjeros, de todas las nacionalidades, repitiéndose todos como hermanos gemelos. Esporádicamente asoma alguna moderada excepción. En otros profesores la forma tradicional de enseñar el latín no es más que una magnífica patente de corso; el profesor lo tiene todo hecho: los libros, las traducciones, la gramática, las claves, tan frecuente tabla de salvación...; el alumno tiene señalada la ración

que cada día debe aprender. El método tradicional significa para ellos ni más ni menos que su subsistencia.

PROFESORES Y MÉTODOS. EL CATEDRÁTICO DE INSTITUTO

Porque la aplicación de un método como el que hemos esbozado tiene para el profesorado grandes exigencias científicas pedagógicas. Exigencias que jamás debieran perdonarse. Sin duda es lo racional que el Estado controle al profesorado, en vez de a la enseñanza y al alumno, por medio de exámenes frecuentes. Que el profesorado de todo Centro sean *totalmente* licenciados en Letras y Ciencias por las Universidades del Estado, o que el Estado reconozca que haya demostrado su capacidad y aptitud pedagógica durante un par de cursos teórico-prácticos potenciales, y no tendrá el Estado necesidad de más exámenes que los que una buena técnica pedagógica aconseje; que entre estos hombres extraiga y seleccione el Estado a los más sabios para sus cátedras, a fin de que en el ejército de la cultura, cuyo generalato corresponde a la Universidad, haya unos cuadros de mando sensibles a los movimientos que en ella se engendren y suficientemente numeroso para crear el ambiente sobre el que la misma Universidad pueda asentarse y en el que pueda surgir el equipo de jóvenes destinados a la dirección que un Estado moderno necesita. *Porque tres misiones tiene el catedrático de Instituto: la de enseñar, la de juzgar y la de difundir la cultura.*

Solamente sobre las dos primeras se ha hecho hincapié. Pero la verdad es que en ambas puede ser de un modo o de otro sustituido. En la de juzgar lo ha sido, aunque con grandes dificultades, de las que el pasado próximo y el presente inmediato son testigos; en la de enseñar puede ser sustituido en cierto sentido y de hecho lo es frecuentemente por los licenciados adjuntos que le auxilian en su cátedra. Pero donde es insustituible es en esta labor de capitania difusora de los movimientos culturales, como el catedrático de la Universidad lo es en su labor creadora. Piénsese atentamente en esto a la hora de los programas de oposiciones; piénsese que en España no ha habido griego mientras no hubo catedráticos de Instituto de Griego; piénsese que si se reduce el nivel científico de estas cátedras, fatalmente sufrirá la cultura nacional el correspondiente descenso; piénsese en que esta misión del catedrático de Instituto es más importante, desde luego, que la de juzgar y tan importante como la de enseñar, con la circunstancia de que no es sustituable por ningún sucedáneo (4).

(4) Gran parte de las ideas de este epígrafe son fruto de una conversación con el conocido profesor catedrático del Instituto "Ramiro de Maeztu" A. Ma-

LOS MÉTODOS ACTIVOS

La renovación que proponemos supone tanto para el latín como para el español la aplicación de los métodos activos. Es esta una palabra muy de moda aquí y fuera de aquí. Por eso algunas observaciones. Lo primero que hay que advertir es que se trata de actividad por parte del alumno en la clase, que se opone a la actitud receptiva y pasiva habitual. La actividad del profesor consiste en este método en desencadenar, estimular y orientar la del alumno, y se opone a la actividad discursadora tradicional desplegada por el maestro. Es mucha verdad que el método activo violenta al discípulo y al maestro, porque obliga a hablar a aquél, que de ordinario preferiría oír y callar —esto es más cómodo— y a callar a éste, que suele ser más inclinado a echar discursos. Este método se opone a los que tratan de hacer fácil todo para el muchacho. Sin un esfuerzo intelectual voluntarioso no se consigue nada. Además es necesario "recrear" y "redescubrir" todos y cada uno de los saberes, para incorporarlos vitalmente al propio espíritu. Por muy vivamente que sienta el profesor sus explicaciones —él las tiene incorporadas vitalmente—, por muy claras y elocuentes que sean, si el alumno mantiene una actitud receptiva, para él resultarán postizas. En el mejor de los casos las aprenderá y recitará de memoria, lo que no quiere decir que las haga suyas. Eso sí, quizá el alumno haga unos exámenes brillantes, si el examinador no es muy entrometido, o si tiene del saber este concepto pasivo. La humanidad se ha elevado con un penoso esfuerzo desde la barbarie a la civilización, del mundo de lo concreto al de lo abstracto. Es necesario que en cada individuo, como en un laboratorio, se reproduzca artificialmente este proceso ascensional mediante la educación. Estas son las ideas centrales que animan el método activo.

Pues bien, el proceso indicado con ningún instrumento se desencadena mejor que con el estudio lingüístico. Pensemos, como ya hemos dicho, que cada palabra lleva en su seno la huella de ese proceso ascensional, que muchas veces ella misma ha recorrido. El terreno concreto sobre el que el alumno ha de realizar a diario este esfuerzo son los textos. Los cuales pueden explicarse de dos maneras: 1.ª, introducción, vida del autor, situación de la obra, influencias, fuentes, reflejos. Se trata del encuadramiento de la obra en unas teorías gene-

gariños, que supo formular con claridad lo que el autor de este artículo sentía. Solamente añadiremos por nuestra parte que creemos convenientes dos o tres exámenes distribuidos debidamente a lo largo del Bachillerato, siempre y cuando el tribunal sea competente y esté bien documentado; es decir, exámenes bien organizados.

rales. Naturalmente el texto, pasaje a pasaje, no se adapta a ninguna tesis. No se trata de desterrar esto, sino de extraerlo de los textos directamente; 2.ª, poquísimas introducciones. Lo demás sobra casi todo y ha de ir graduado según la edad del alumno. Lectura del texto (es un texto de español). Cuestionario concretísimo sobre unos cuantos pasajes. Los alumnos trabajan en pequeños grupos o uno a uno, cada cual con el texto entero a la vista, pero sobre un pasaje determinado. En el cuestionario no hay preguntas vagas: "¿te gusta esto?, ¿por qué?, ¿qué es lo típico de este autor?". Sino estas otras: "¿qué significa esta palabra?, ¿qué otros significados conoces de ella?, ¿por qué está repetida?, ¿percibes alguna diferencia?, ¿por qué emplea el autor tal aliteración? Explicad por escrito y en otros términos todo esto". Es posible que operando sobre el mismo texto surjan pareceres diferentes. Tanto mejor. Luego viene la discusión (5).

Es claro que esto es bastante más difícil que tomar la lección, pero más bello y útil. Un buen profesor puede desplegar aquí sus talentos más originalmente que con ninguna explicación. Por lo demás, tampoco quedan excluidas las explicaciones una vez desencadenada la discusión.

¿Pero y si se trata de un texto latino? No hace falta decir que el método tiene que acomodarse a las etapas del aprendizaje y sufre las limitaciones naturales. Desde luego, si los alumnos no dominan el léxico, no se podrá aplicar nunca plenamente. En fin, es necesario que el profesorado tenga tiempo de pensar, y para ello que viva de una sola cosa, su profesión —las tres misiones señaladas—, y no de dos o tres, como hoy hace, y para esto que la sociedad española piense en que una buena educación exige un alto precio, y si no que nuestro Estado, que se define por su calidad de juez del interés nacional, proceda a ello; pues bien podría ser hubiera gentes interesadas en que la cultura nacional y su fundamento, la enseñanza y los que a ella se consagran, arrastren una vida lánguida y difícil.

LOS CUESTIONARIOS

Algunas palabras sobre esta materia. Los cuestionarios de latín han sido siempre un obstáculo para una buena enseñanza y, sobre todo, para hacer unos buenos textos. He aquí en concreto lo que con respecto a ello pedimos:

A) *En cuanto a la materia:*

1.º Es necesario que no parcelen la enseñanza, distinguiendo la lengua de la literatura, el estudio de la Morfología del de la Sintaxis, etc.

2.º En los primeros cursos bastaría con indicaciones muy generales, como, por ejemplo: Léxico y expresiones. Estudio de las formas regulares. Concepto ejemplificado de evolución lingüística.

3.º Que reserven la Sintaxis estudiada sistemáticamente para cuando el alumno estudie la Filosofía, concibiéndola como una tarea lógico-lingüística.

4.º Que la Sintaxis que preconice hasta ese momento sea lo más estrictamente lingüística posible, es decir, un estudio de los usos y relaciones de las palabras y frases en cuanto signos del contenido. Así se liberará el profesor de tener que entrar en el estudio lógico del período hipotético cuando no es hora, o de tener que soslayar el cuestionario con habilidades, para que no le digan que su texto no lo sigue.

5.º El estudio del léxico debe propugnarse en todos los cursos, de modo que el alumno de último curso sea capaz de enfrentarse con textos no difíciles, incluso sin diccionario, y con ayuda de éste traducir con rapidez cantidades grandes. Se podría llegar a un estudio estadístico —creo que está ya hecho en lengua inglesa— de las palabras de uso ordinario que aparecen en los textos y de sus frecuencias. A la par el resto del léxico y expresiones, agrupados por materias y combinado con la selección de los textos se irá recorriendo año tras año, hasta tener un conocimiento suficiente de los vocablos y expresiones políticas, filosóficas, militares, etc.

B) *En cuanto a los autores:*

1.º Preconizamos el criterio lingüístico. Desde el punto de vista actual de esta enseñanza, tan interesantes son Plauto y las inscripciones Prudencio y San Agustín, como Cicerón y Virgilio, si bien la atención que estos últimos autores merecen será mayor por la encrucijada histórica en que vivieron y las calidades de su obra.

2.º Creemos conveniente la entrada de cualquier autor en todos los cursos. El sentido de lo que es clásico no se identificará así con ningún criterio normativo. Nosotros no tenemos la idea de que los alumnos escriban como Cicerón. El sentido de lo correcto viene determinado por lo que la comunidad lingüística siente como tal en cada momento. En los primeros cursos los autores deberán ser adaptados al conocimiento gradual de las formas y los textos seleccionados con arreglo a este criterio y al de la adquisición del léxico, así como a motivos educativos de diverso tipo. Tenemos la seguridad de que si el profesor sabe trabajar con habilidad y prudencia al mismo tiempo que con rigor científico y sentido humano, esta disciplina se convertirá en la preferida de un buen núcleo de alumnos, quizá la mayoría; al menos podemos presentar experiencias favorables en este sentido.

(5) Vid. P. Clarac en "Les Etudes Classiques", abril-julio 1951, págs. 161 y sigs.

RESUMEN

Para concluir vamos a presentar resumidas las tesis de este trabajo.

A) *Saber una lengua* es leerla bien, entender sus textos literarios y ser capaz de expresarse en ella correctamente por escrito (si es lengua de uso actual).

B) *Fines de la enseñanza del latín*: En el renacimiento con el estudio del latín se proponían dos cosas:

1.º Dominar una provechosa técnica para utilizarla, es decir, para hablar y escribir con la máxima elegancia.

2.º Asimilar una cultura superior considerada como modelo eterno.

Los métodos docentes y los libros respondían a estas finalidades.

En la actualidad con el estudio del latín nos proponemos:

1.º Poner al hombre actual en contacto con el período humano más interesante que la Historia ofrece, para que, estudiando a aquellos hombres, se perfeccione como hombre y comprenda mejor a sus semejantes.

2.º Reproducir y realizar en cada joven el proceso de ascensión del estado de naturaleza al de cultura mediante el estudio del latín (algo de esto y algunas otras cosas más es el "valor formativo", tan traído y llevado), oportuno instrumento debidamente combinado con el de la lengua nacional. Como se ve, el primer punto de vista del Renacimiento está poco menos que descartado, y el segundo, rectificado. Capitalmente lo que interesa es que los alumnos entiendan los textos, y aun esto más como un medio que como un fin total.

C) *Los métodos*:

1.º La única vía de acceso a la entraña de una lengua es el dominio paralelo del léxico, las formas y las expresiones. Hay que ir a la conquista de un amplio acervo de vocablos en extensión y profundidad. ¿Qué léxico hay que trabajar? No el vulgar de uso diario, sino el cultural. Al muchacho hay que empujarle hacia el pensamiento abstracto. ¿Dónde estudiar ese léxico? En los mismos textos. ¿Cómo? Con el comentario en clase. ¿Quién? El propio alumno debidamente dirigido. En el Renacimiento el dominio del léxico se conseguía con la inmersión del joven en un ambiente de latinidad desde muy chico. Hoy no existe ni es posible crearlo. El sucedáneo de este ambiente son el diccionario y la Sintaxis lógica. Este sucedáneo, el diccionario, debe ser desterrado hasta que los muchachos sepan ya bastante latín. En su lugar debe procederse a un estudio sistemático del léxico y las expresiones.

2.º La enseñanza parcelada tradicional de la Morfología, Sintaxis, Preceptiva (hoy Estilística), Historia literaria, etc., debe ser desterrada totalmente o reservada para una síntesis al final del Bachillerato. Es de notar que la lingüística tiene un gran papel en la renovación de los métodos: los cambios fonéticos, morfológicos, semánticos para nosotros son signos concretos e inconscientes y permanentes de la actividad histórica del hombre. La lingüística nos ayuda a interpretarlos de un modo correcto.

3.º La Sintaxis tradicional, cuya tarea típica es determinar qué expresión adoptan en latín las formas del pensamiento que la lógica descubre, debe ser desterrada del Bachillerato hasta los dos últimos cursos. Antes es inasequible para los jóvenes y, por lo tanto, inútil. En los dos últimos cursos, en cambio, enseñada con elevado sentido crítico por profesores que dominen las ciencias del lenguaje, es altamente formativa. Este estudio será filosófico-lingüístico.

4.º En los cinco primeros cursos esa Sintaxis debe ser sustituida por otra más estrictamente lingüística y sólo desempeñará un papel subsidiario. Tal sintaxis estudiará las relaciones entre las palabras y frases en cuantos signos orientadores de un determinado contenido. Cabe en muy pocas páginas.

D) *Los cuestionarios deben responder a estos principios*:

En cuanto a la materia deben ser generales; no deben imponer el estudio de determinada doctrina morfológica o sintáctica, limitándose a exigir resultados. En cuanto a los autores deben permitir una gran libertad; no deben imponer modelos determinados; es preferible el criterio lingüístico. Lo único que deben advertir es que tras dos cursos de clase diaria, el alumno ha de estar en condiciones de traducir con soltura y rapidez una cantidad suficiente de texto, que no serán las ridículas cinco líneas del Examen de Estado actual, y de entre variados autores de todas las épocas. En el examen de sexto curso el alumno debe ser capaz de hacer largas traducciones (veinte líneas en una hora, por ejemplo) de autores sencillos sin diccionario, sin perjuicio de pasajes más difíciles con diccionario. Hay que forzar el convencimiento de que sin vocabulario no se sabe la lengua. El alumno sale además ganando en el cambio hecho en los cursos anteriores de Sintaxis por léxico.

E) *Los textos*.—Necesitan un cambio radical; sin embargo, un texto que se enfrente con la rutina corre grandes riesgos. Cuando surja el texto, será hora de que el Ministerio lo proteja.

F) *Los profesores*.—Ya hemos dicho que es muy preferible que el Estado controle al profesorado. Naturalmente, esto no afecta al profesorado oficial, sobre el que ya ejerce tal control. Pero el hablar de los profesores lo hemos dejado para otros trabajos.

LA UNIFICACION TERMINOLOGICA EN ORIENTACION Y FORMACION PROFESIONALES

JOSE MALLART CUTO

NECESIDAD DE FIJAR CONCEPTOS Y DE UNIFICAR INTERNACIONALMENTE LOS TÉRMINOS

Son ya muy diversas las entidades y las categorías de personas que se preocupan por la orientación profesional sistemática de los jóvenes o de los que, en la edad adulta, se ven obligados a cambiar el rumbo de su actividad. Son aún más numerosos y dispares los núcleos de interés por formar técnicamente para el ejercicio adecuado, cada día más exigente, de las profesiones y ocupaciones.

En las administraciones públicas: estatales, provinciales y municipales (generalmente las primeras no excluyen a las de carácter provincial y local, sino más bien colaboran con ellas), cobran progresivamente importancia las atenciones para el desarrollo y la dotación de instituciones orientadoras y formadoras de capacidades humanas.

Se crean y se desarrollan asociaciones de profesionales e investigadores dedicados a Orientación profesional, a Psicotecnia, a enseñanza profesional, unas de carácter nacional, otras de carácter internacional (1).

En el ámbito mundial, entidades oficiales integradas en la Organización de las Naciones Unidas o colaboradoras de los organismos técnicos de ésta (Oficina Internacional del Trabajo, UNESCO, Oficina Internacional de Edu-

cación, etc.), y en el ámbito iberoamericano, entidades oficiales o particulares integradas en la Organización de los Estados de América (Unión Panamericana), en el Instituto de Cultura Hispánica (Madrid), en el Instituto de Asuntos Interamericanos (Wáshington) organizan Conferencias técnicas y Congresos Hispano-Americanos de Potencial Humano, de Formación Profesional, de Organización Científica del Trabajo, con la colaboración de la Asociación Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfacción en el Trabajo, de la Oficina de Educación Iberoamericana, del Seminario Interamericano de Formación Profesional de la Universidad de Maryland. En todas estas reuniones se pone de manifiesto el aumento de aquellas atenciones y de la necesidad de comprensión clara en los intercambios (2). En todas las actuaciones de Orientación vocacional y profesional y de Enseñanza técnica, reflejadas ya en numerosas publicaciones, se presentan problemas terminológicos que conviene resolver cuanto antes.

Frecuentemente las personas y los grupos que han de tratar de estas materias están en desacuerdo acerca del significado de muchas de las designaciones que usan, y esto crea numerosas confusiones que complican la organización de las instituciones y trascienden al público que ha de servirse de ellas.

No podemos pretender que estos problemas de definición y unificación terminológica en la rama que nos ocupa sean resueltos por una sola persona. Menos se puede pensar que en un artículo se puedan ni siquiera esbozar soluciones definitivas para el gran número de conceptos que necesitan ser definidos y convenientemente designados. Por esto aquí me limitaré a considerar algunos de los términos fundamentales empleados ya en el lenguaje corriente entre educadores y administradores de la enseñanza.

(1) Entre estas últimas, la Asociación Internacional de Psicotecnia, 41, Rue Gay-Lussac (París), y la Asociación Internacional de Orientación Profesional, Rue Jean Robie, 77 (Bruxelles).

JOSÉ MALLART CUTO es jefe de Departamento en el Instituto Nacional de Psicotecnia y profesor en la Escuela de Capacitación Social (Madrid). Tiene publicados varios libros y numerosos estudios sobre Orientación profesional, Organización científica del Trabajo y Pedagogía laboral. Recientemente ha fundado la Asociación Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfacción en el Trabajo, que tiene ya adheridos en dieciséis países.

(2) Recordemos que en las recomendaciones de la Conferencia Internacional del Trabajo y de otras entidades se han hecho definiciones, pero no suelen concordar bastante. Sobre todo al hacerse las traducciones se suele sufrir la influencia de los términos de la lengua en que han sido redactados los originales.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL, INFORMACIÓN
 PROFESIONAL, ORIENTACIÓN VOCACIONAL
 Y ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

Parece a punto de terminar totalmente la confusión a que ha dado lugar la generalización del uso del término "orientación profesional", en cuanto al sentido que parecía convertirlo en equivalente de "iniciación dentro de una profesión". Esta equivalencia se funda en una de las acepciones que el verbo *orientar* (orienter, orientare, etc.) tiene en los idiomas neolatinos, que es la acepción tercera del "Diccionario de la Academia Española de la Lengua" para esta palabra, donde se define textualmente así: "Informar a uno de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa manejarse en él."

Dado que "orientación profesional" es una locución puesta en gran circulación para designar la acción y el efecto de elegir fundamentalmente oficio o carrera, de buscar profesión o trabajo habitual adecuados a las condiciones del individuo; puesto que el empleo de esta locución se ha extendido al mismo tiempo de constituirse todo un arte, y aun toda una ciencia aplicada que cuenta con un creciente número de personas y de servicios dedicados a ella, no debería dar lugar a dudas.

Sin embargo, por olvido o por ignorancia de eso, a veces se habla de "orientación profesional" teniendo en la mente la idea de la propia profesión, o sea en el sentido de INFORMACIÓN ÚTIL para determinada categoría de profesionales. Entiendo que cuando se haga indicación de instrucciones o de prácticas que puedan servir a los que se inician en una determinada profesión o a los que la ejercen ya, se estará en los dominios de la enseñanza profesional y, todo lo más, se tendrá, simplemente, ORIENTACIÓN AGRÍCOLA, ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA, ORIENTACIÓN MÉDICA, etc., o bien orientación de agricultores, de PEDAGOGOS, de médicos, etcétera, reservando, en todo caso, las locuciones "orientación profesional agrícola", "orientación profesional pedagógica", etc., para lo que sea esclarecer qué camino le conviene al individuo seguir al elegir una de las profesiones agrícolas al tratar de dedicarse a una de las modalidades pedagógicas o a una de las especialidades médicas.

Podrá, quizás, hablarse de *orientación ocupacional* y de *orientación laboral* cuando se trate de buscar simplemente ocupación o trabajo adecuado al individuo. Esto se hará con adultos desocupados o inadaptados, con inválidos o jubilados, o aun con jóvenes orientados profesionalmente a quienes haya de ayudar para que encuentren la ocupación o el trabajo apropiados. Esto es una parte o un complemento de la orientación profesional. El empleo de estos dos términos no da lugar a confusión.

Pero últimamente ha surgido otro equívoco que, tal vez, tenga más importancia que el anteriormente considerado.

El término "orientación profesional", con su acepción técnica unánimemente admitida en todos los países de idioma neolatino, ha empezado a ser sustituido por el de "orientación vocacional", bajo el influjo de la locución inglesa, considerada equivalente, *vocational guidance*. Y lo más grave está en que esa sustitución ha empezado a hacerse en el momento en que *vocational guidance* comienza a perder tal equivalencia, por cuanto en el mismo idioma inglés se habla ya de *professional guidance* y de *occupational guidance*, además de emplearse para zonas próximas de actuación las locuciones *child guidance*, *juvenil guidance* y *educational guidance*.

La equivalencia entre "vocational guidance" y "orientación profesional" fué reconocida en reuniones internacionales (3) y en traducciones autorizadas. La razón decisiva de ello estaba en que cuando hablábamos de "orientación profesional" tratábamos de abarcar también lo que se refería a la vocación; de la misma manera que en inglés, cuando se hablaba de *vocational guidance*, se comprendía lo referente a la profesión. Así figura todavía definida la *vocational guidance* debajo del título de la revista norteamericana *Occupations* (órgano de la National Vocational Guidance Association, 82 Beaver Street, New York 5, N. Y.) como "proceso de asistencia al individuo para elegir una ocupación, prepararse para ella y entrar y avanzar en la misma" (4).

En igual sentido se habla, en inglés, de *vocational education*, *vocational training*, *vocational schools*; porque la palabra inglesa *vocation*, como la alemana *Beruf*, algunas veces debe traducirse literalmente por *vocación*; pero más veces, principalmente cuando adjetiva, como en los casos citados, ha de ser traducida por *oficio*, *profesión* u *ocupación*.

Sería psicológica y moralmente deseable poder siempre integrar prácticamente la *vocación* dentro de la profesión. Pero, desgraciadamente, ni hablando ambiguamente como en este caso se hace, en inglés o en alemán, se puede lograr. Por eso hay que diferenciar si se trata de "llamamiento o fuerte inclinación hacia un determinado tipo de actividad" o bien si nos referimos al oficio u ocupación que uno ha podido conseguir para ganarse la vida, muchas veces renunciando a sus gustos e inclinaciones.

Basten estas consideraciones para mostrar que en el caso que nos ocupa existe una mayor precisión por el lado de la terminología espa-

(3) Entre ellas, la II Conferencia Internacional de Psicotecnia celebrada en Barcelona en 1921.

(4) "Vocational guidance is the process of assisting the individual to choose an occupation, prepare for, enter upon and progress in it".

ñola y, en general, neolatina, que por el lado de la anglosajona y la germana, en las que se confunde fácilmente *profesión* y *oficio* con *vocación*. Así, pues, aunque no se admitiera que en francés se ha empezado antes y con más frecuencia que en español a emplear el término "orientación profesional", habríamos de afirmar que, en esta ocasión, no existen tan poderosas razones para traducir textualmente del inglés, como para hacerlo del francés; por más que se invoque la de que el inglés hoy es hablado o entendido por la mitad de los habitantes del globo. Hemos de tener en cuenta que, no sólo en francés se dice *orientation professionnelle*, sino que en italiano se dice *orientamento professionale* y en portugués se dice *orientação profissional*, locuciones que, además de haber sido convenidas en congresos y conferencias de especialistas, han sido definidas en textos de carácter nacional y de carácter internacional, por las entidades de sede europea antes citadas. Además, el peso que en la cultura tienen las personas que emplean idiomas neolatinos sigue siendo muy considerable.

Muy lejos de sumarme a los que en nuestro lenguaje técnico parecen, si no dispuestos, por lo menos propensos a desandar lo andado, publiqué en la revista *Psicotecnia* (Madrid, 1941, volumen II) una proposición tendente al esclarecimiento de la cuestión terminológica que acabo de traer aquí. Fundándome en que el concepto ya difundido como correspondiente a "orientación profesional" sea muy amplio, puesto que, además de la idea de razonada y metódica intervención para elegir oficio, carrera u ocupación acordes con las condiciones del individuo, comprendía, según el Estatuto de Formación Profesional español, de 1928, las de *determinación inicial y comprobación continua de la formación profesional más adecuada para cada individuo*, proponía una diferenciación.

Vista la inconveniencia de llamar "orientación vocacional" a lo que es "orientación profesional", es decir, a lo que sea determinar, con la amplitud de los medios puestos hoy a nuestro alcance, qué profesión o tipo de formación profesional pueden ser más adecuados para el individuo, en atención a sus aptitudes naturales y a las circunstancias económicas y sociales en que éste haya de desenvolverse, propuse utilizar el término "orientación vocacional" para designar una actuación especialmente guiadora de la vocación, actuación que puede estar comprendida dentro de la orientación profesional; pero que también puede estar alrededor de ella, o ser anterior y, aun más frecuentemente, posterior.

A los servicios de Orientación profesional acuden muchachos con manifiesta vocación decidida por una determinada profesión o por un tipo de actividad que se pueda dar en varias profesiones, o sea casos en los que la vocación está mejor o peor orientada; otros mu-

chachos que declaran estar dispuestos a emprender algún camino profesional entre varios que indican —a veces completamente dispares— o bien hablan de sus preferencias por un *ambiente* (de vida tanto como de trabajo, a veces): La vida en el campo, actividades marítimas, etc. Estos últimos son casos en los que la vocación está sin orientar. Pero todavía hay una nueva categoría, constituida por los que plantean el problema vocacional más seriamente: es la de los muchachos que se muestran llenos de dudas, o bien, cerrados, o aun indiferentes ante las posibles soluciones que el Servicio encuentre al problema de situarlos en la vida activa. En éstos podemos considerar que, no sólo no existe una orientación de la vocación (podemos ya decir *orientación vocacional*), sino que ni siquiera existe vocación. Son los casos en que conviene intervenir, no sólo para encauzar los gustos o deseos profesionales, sino para despertarlos.

Es frecuente que la vocación se oriente en cuanto se descubren al sujeto sus aptitudes predominantes y sus posibilidades de aplicación en la vida práctica. En estos casos, la orientación vocacional aparece íntimamente unida a la orientación profesional, y aun dependiente de ella. Sin embargo, de los mismos Servicios de Orientación profesional vemos salir, a veces, muchachos que aun habiendo sido fundadamente aconsejados para que sigan una determinada vía profesional, no se muestran suficientemente animados a seguirla, sin duda porque el dictamen de orientación profesional contraría las opiniones que tenían formadas sobre su capacidad personal o sobre el porvenir de la profesión que parecía gustarles, o bien, simplemente, no les basta para encarrilar su vocación. En estos últimos casos es frecuente que la vocación no se encarrile, porque no existe ningún ideal, ningún móvil de actividad; porque sólo encontramos una aterradoramente pasividad.

He aquí el problema de la *orientación vocacional*, el más pedagógico de los problemas que encierra la orientación profesional, el que, a su vez, comprende el problema de la *educación vocacional*, de esa educación que echamos de menos en los individuos que se presentan en la Consulta de Orientación profesional sin gusto y sin interés por ninguna clase de trabajo; de esa educación que quisiéramos ver practicar, no ya sólo en la escuela de pre-aprendizaje, sino también en la escuela primaria o en la de bachillerato y que muchas veces tenemos que suplir como complementación de la labor de convencimiento que hemos de añadir al dictamen de orientación profesional, que, generalmente, es también de orientación vocacional, por cuanto suele descubrir gustos e inclinaciones, aunque sólo sean revelados de un modo indirecto, a veces inconscientemente. Tal educación, si se hace *a posteriori*, ha de tener por objeto despertar aficiones acordes con aquel dictamen, ha-

cer surgir intereses relacionados con las aptitudes naturales y las modalidades caracterológicas encontradas. Si se hace con anterioridad a la orientación profesional, se limitará a despertar aficiones de trabajo e intensificando la labor del escolar, hará que éste tome la escuela como campo de ensayo de sus aptitudes naturales y facilitará la preorientación profesional, que corresponde al período escolar primario, a la edad prepuberal.

Como se ve, la cuestión terminológica traída aquí encierra interés teórico y práctico a un tiempo, como la mayoría de cuestiones de terminología de ciencia aplicada y de técnica, cuya dilucidación permite, generalmente, delimitar los campos institucionales y perfeccionar los métodos de trabajo. La solución que propuse por medio de la revista *Psicotecnia* fué, al parecer, bien recibida; porque nadie me ha dicho nada en contra y, en cambio, ha sido objeto de varias aprobaciones expresas, incluso fuera del radio de nuestra lengua —en Portugal—, donde la revista del *Comisariado de Desempleo* (fascículo de enero-febrero 1946) me hizo el honor de un artículo francamente aprobatorio. Además, ya los términos *orientación vocacional* y *educación vocacional* en el sentido antes propuesto se encuentra ya al lado del de *professional guidance* en algún texto inglés y norteamericano, aunque no hemos de olvidar que en inglés “profesión” es carrera u ocupación que requiere una preparación académica.

Al enfrentarse con la necesidad de despertar deseos, no propiamente profesionales, pero sí de actividad productora, desde antes de conocer las aptitudes naturales, y, sobre todo, al observar la conveniencia de ejercer sobre numerosos individuos a quienes se ha indicado una cierta dirección profesional, una acción guiadora que sirva para concretar y adaptar aquella dirección a los gustos, a los ideales y a las circunstancias de la vida de cada individuo, vemos que eso necesita un nombre. Yo propongo ya definitivamente que se llame *orientación vocacional*. Por otra parte, haciendo falta unas actuaciones educativas dirigidas a disponer favorablemente la vida afectiva y volitiva de los orientados, con objeto de que éstos sean sensibles a los verdaderos llamamientos, divinos o humanos, que les indican que han de prepararse debidamente para un cierto tipo de trabajo o que les recomiendan dedicarse inmediatamente a un género de actividad que los haga felices, pido que se acepte de un modo general el término “educación vocacional”, no como equivalente al inglés “vocational education” en boga hasta ahora, sino como expresivo de *preparación emocional para el trabajo y para la acomodación psicológica a las modalidades de forma o a las especialidades profesionales que más convengan al individuo*.

Esto aclara el concepto de *orientación vocacional* como dirección que se imprime a la

vocación una vez son conocidas experimentalmente las aptitudes naturales y las capacidades del individuo. Esta dirección puede ser tomada por el mismo sujeto (auto-orientación), o bien puede ejercerse desde fuera por un orientador.

Para los que pudieran pensar que mi petición acarreará peligrosas divisiones o disgregaciones de actividad, en vez de fortalecer la ligazón de las diversas instituciones educativas y sociales interesadas en estos problemas, anotaré que, así como la orientación vocacional es un complemento de la orientación profesional, y, aunque se anticipe, queda, en gran parte, dependiente de ésta la educación vocacional, no ha de ser más que un complemento de la educación general o de la profesional, según las circunstancias en que se encuentre el educando.

La orientación vocacional, además de dar sentido a la educación en el orden vocacional, puede imprimirse a la educación entera, influyendo en la determinación de metas pedagógicas, haciendo una verdadera *orientación educacional*, que podríamos definir como “asistencia técnica, científicamente fundada en las aptitudes naturales y la vocación, por un lado, y en la conveniencia social, por otro lado, que se presta a los jóvenes durante su formación”. Dentro de ésta podríamos considerar la llamada *orientación escolar*, que es la encargada de dirigir a los estudiantes en sus movimientos de elección de centros y secciones de enseñanza, sirviéndoles de guía esclarecida a través de los diversos grados y tipos de formación durante el período de su escolaridad.

Todavía deberíamos recordar que se pide a la educación un sentido funcional. Considerando la conveniencia de que la formación de los individuos y de las colectividades tenga una finalidad funcional, Claparède escribió el libro *La educación funcional*, y este modesto discípulo suyo escribió la obra *Orientación funcional y formación profesional*, ambas publicadas por Espasa-Calpe, Madrid. Igualmente se puede considerar la necesidad de que la educación tenga una *orientación social*, entendida no sólo como tendencia, sino también como guía de los grupos humanos y de sus individuos para la armonización de la vida entre ellos, como acción educativa para la combinación de actividades con nuestros semejantes para un óptimo desenvolvimiento individual y colectivo y para el necesario intercambio de servicios.

EDUCACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN
PROFESIONAL. ENSEÑANZA TÉCNICA, INSTRUCCIÓN LABORAL Y ADIESTRAMIENTO
OCUPACIONAL

FORMAR suele hacerse sinónimo de EDUCAR, de desarrollar las capacidades humanas; pero, en realidad, es un concepto más limitado. Así

como la educación procura especialmente desenvolver para disponer a los hombres de modo que se adapten fácilmente a las posibles necesidades sociales, que promuevan el progreso colectivo, a la vez que traten de ascender profesional y económicamente como individuos, la formación trata más bien de ESTRUCTURAR. Por esto en los países latinos se ha extendido el uso del término *Formación profesional*, que es "encuadrar en una determinada profesión" en vez del de *educación profesional*, que es desarrollar capacidades profesionales, flexibilizar para el ejercicio en un sector amplio de profesiones, sin meter al individuo en los moldes de una profesión determinada.

Hay una formación general, de menos amplitud que la *educación general*; por cuanto ésta se encuentra menos limitada por las formas sociales, o por los esquemas ideológicos en que se pretende meter al que se forma; pero a la formación general ha de suceder la formación profesional, de menor extensión en el área de los moldeamientos y de los conocimientos humanos, pero más intensa y honda.

Madariaga comprende dentro de la formación profesional "la orientación y la selección profesionales, la instrucción parcial o completa, complementaria o de perfeccionamiento de los trabajadores profesionales de uno y otro sexo en las diferentes manifestaciones individuales del trabajo industrial". Para él son *trabajadores profesionales* "los individuos de uno y otro sexo capacitados para idear o ejecutar parcial o íntegramente, aislada o colectivamente y en funciones directivas o dirigidas, los diversos procesos, planes o servicios industriales. Entiende por *trabajo industrial* todo trabajo que tiene por objeto la extracción, preparación, elaboración, manufactura o transporte de los productos y la ejecución de los servicios que el hombre necesita para su vida privada y social (5).

Novo Miguel comienza su obra *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España* reconociendo la imprecisión del término *formación profesional* (6).

José Antonio Maravall, catedrático de Universidad, actualmente director del Colegio Español de París, cuando era jefe de la Sección de Formación Profesional en nuestro Ministerio de Educación Nacional, escribió en un artículo:

En realidad, formación profesional es toda preparación para el ejercicio de una profesión o actividad que constituya la base económica del sujeto que la ejerce; pero en el sistema le-

gislativo español se ha reservado aquella denominación para los estudios teóricos y prácticos, fundamentalmente estos últimos, que capacitan para un oficio de la industria moderna, racionalizada, y sus derivaciones, según las necesidades de la vida social presente. Sin duda, influido por el hecho de que la sección llamada "de formación profesional" que funciona en el Ministerio de Educación Nacional, dependiente de la llamada ahora Dirección General de Enseñanza profesional y técnica, no administra más que un tipo de centros de formación profesional, añadía: No se refiere a las industrias extractivas —agricultura, minería, etc.— ni aquellas actividades ligadas a otras formas de producción industrial en las que predomina el trabajo individualizado y dotado de especiales manifestaciones imaginativas y artísticas. La formación profesional sirve a las necesidades de mano de obra en las industrias de transformación, según el concepto clásico de los tratados de Economía Política, que producen en serie o, por lo menos, sin tomar en cuenta las circunstancias específicas del gusto personal, sino la mayor eficacia funcional en supuestos objetivos iguales, que se traduce, desde el punto de vista de los individuos que colaboran en la explotación, en un rendimiento económico mayor.

A esta noción limitativa, contraria a la definición general de *Formación Profesional* hecha por el mismo Sr. Maravall al principio de su escrito, se opone la concepción expresada de las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo (7) y en otras numerosas publicadas en los países de lengua neolatina. Así, por ejemplo, el folleto de 111 págs., *Formación Profesional. Normas generales*, publicado por la Delegación Nacional de Sindicatos, Madrid, 1942, dice:

"Formación profesional es formación total." Debe abarcar a "toda la persona" y prepararla para la dura vida del trabajo. Error imperdonable sería considerar la formación profesional como una escolaridad. Sin poderse separar de ella, está por encima en su conjunto. Por consiguiente, formación profesional es la unidad orgánica de escolaridad y formación. Es, pues, mucho más que simple instrucción."

Esto parece ser más bien *educación profesional*, y, en efecto, el párrafo siguiente, con él se continúa el texto citado, lo confirma. Dice:

No se trata sólo de aprender y de enseñar. El fin que se propone es predisponer al individuo para el mundo práctico en forma que preste en él rendimiento más alto. Por esto, al trabajador intelectual o manual hay que implicarlo en

(5) César de Madariaga: *La formación profesional de los trabajadores*, M. Aguilar Editor. Madrid. 1933 (pág. 20).

(6) Luciano Novo Miguel: *Estudio de la organización administrativa de la enseñanza profesional y técnico industrial en España*. Barcelona, 1933. 148 páginas.

(7) Una de las más recientes es *La formación profesional en América latina*. Estudios y Documentos. Nueva serie, núm. 28, Ginebra, 1951 (IV + 324 páginas en 4.º).

cuerpo y alma. Junto a su capacidad de rendimiento debe estar su voluntad de rendir. En él debe despertarse cuanto haya de capacidad de lucha, de habilidad operatoria y de pensador.

La delimitación hecha por J. A. Maravall se refiere a la extensión de las aplicaciones y la definición que da el folleto de la Delegación de Sindicatos se dirige a la naturaleza de la formación profesional. Sin embargo, esta definición inclina a pensar que, si bien las "Normas generales" que da son para la educación y la formación de trabajadores industriales, no entiende que la "formación profesional" sea cosa exclusiva de éstos, como tiende a considerar Madariaga en la definición que de él hemos reproducido antes.

Quizás en vez de intentar una definición sintética de la formación profesional, sea mejor analizar y definir los diversos grados que ésta comprende.

TERMINOLOGÍA REFERENTE A GRADOS Y MODOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

1. *Iniciación laboral.*—Es la primera fase de la preparación para el trabajo. Es una formación para actuaciones sin especificar o muy poco especificadas, a base de experiencia de trabajo, como medio de conocimiento práctico y como manera de despertar hábitos y aficiones de actividad. Corresponde a una parte superior del período escolar primario de doce-catorce años de edad, llamado en la ley española de Enseñanza Primaria *Iniciación profesional*. Ha de dar nociones elementales de rendimiento de economía de los movimientos laborales, pero no es necesario que enseñe ninguna profesión especializada. Acaba dando al individuo sometido a ella una *preorientación profesional*.

2. *Formaciones pre-profesional.*—Es una introducción formativa para el tipo de actividades señalado en la pre-orientación profesional. Da enseñanza científica y técnica general correspondiente a la rama (amplia) elegida, comprendiendo, como materia fundamental común a todas las especialidades de la rama, la Organización Científica del Trabajo (economía de movimientos, principalmente) que lo mismo se aplica a la industria y a la agricultura que al comercio y a los servicios. Cuando se dirige a actividades de realización predominantemente manual (industria manufacturera, oficios de construcción, cultivo agrícola) se suele llamar *pre-aprendizaje*.

Con objeto de extenderlo a la gran masa de la población juvenil, se tiende a que las escuelas primarias tengan este grado para las edades de catorce-quince años. Pero además de ramificarse en diversos tipos de actividad, con arreglo a las necesidades locales o comarcales,

en España se desarrolla bifurcándose en dos específicas modalidades institucionales de enseñanza:

a) Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje (Enseñanza eminentemente práctica).

b) Institutos de Enseñanza Media, diversificados a su vez con el Bachillerato que apunta hacia las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores y, por otro lado, con los Bachilleratos laborales o profesionales, que en España se cursan en los Institutos de Enseñanza Media y Profesional, llamados también "Institutos laborales".

Al término de este grado se concreta la orientación escolar o la orientación profesional (punto de vista del individuo, para quien se busca, en unos casos, formación profesional escolar, y en otros, profesión u ocupación adecuada a sus aptitudes) o bien el individuo ha de someterse a selección escolar o a selección de personal (fundada en exigencias de ingreso en los centros de enseñanza, o bien en las necesidades de las empresas o establecimientos que han de admitir colaboradores).

3. *Formación profesional propiamente dicha.*—Es la preparación para una cierta profesión o para una determinada modalidad de trabajo. Toma una de las formas expresadas a continuación, o en una combinación de ellas:

a) Enseñanza técnica específica, predominantemente escolar, con aplicaciones de Ciencia del Trabajo a la especialidad profesional de que se trate. Institución típica: Escuela de Trabajo.

b) Complementación de aprendizaje práctico en la empresa o establecimiento de trabajo. Generalmente debe comprender una cierta educación, y no una simple instrucción, para que el personal se "integre" en la correspondiente "comunidad laboral" y para que colabore en los mejoramientos de organización del trabajo en la empresa.

c) Enseñanza predominantemente científica, dirigida a ciertas aplicaciones profesionales, para las cuales faculta legalmente o habilita efectivamente. Formación típica de las facultades universitarias y las escuelas técnicas superiores.

4. *Educación de adultos.*—Es una preparación para la vida general, pero teniendo en cuenta la profesión u ocupación del individuo, hacia la que se debe proyectar el interés para que se utilice como medio de desenvolvimiento global del trabajador o profesional; inversamente ha de procurar que, mediante un buen empleo de los ocios, se mantenga éste sano y se conserven o desarrollen sus capacidades.

5. *Formación profesional complementaria.* Es la que permite seguir los progresos de la profesión y facilitar el ascenso y la adaptación

a los cambios tecnológicos. Es la preparación que hace falta para lograr sucesivos perfeccionamientos de procedimiento y de organización general en las empresas para conseguir el adelanto continuo de las profesiones.

En España se suele llamar a esto *Perfeccionamiento profesional*, entendiéndolo como acción dirigida a mejorar los conocimientos, las capacidades de relación y los rendimientos de los profesionales y sus especialidades respectivas. Según el Estatuto de Formación Profesional de 1928, se entiende también por *perfeccionamiento profesional* la mejora de las condiciones técnicas y psicofisiológicas de las profesiones. Este mismo Estatuto prevé el funcionamiento de Instituciones de perfeccionamiento profesional de tres órdenes:

- a) Centros de perfeccionamiento profesional en el país y en el extranjero.
- b) Centros de documentación profesional.
- c) Centros de estudio y aplicación de Fisiología del trabajo, de psicotecnia y de organización científica del trabajo.

El perfeccionamiento profesional está unido al ascenso, a la promoción a cargos de mayor exigencia profesional o responsabilidad. Es el que ha de procurar constancia en la idoneidad profesional; pero, sobre todo, está vinculado a la función de Orientación profesional de los adultos en sus movimientos verticales y horizontales dentro de la misma empresa o establecimiento y en los cambios realizados en busca de una mejor adaptación personal, de un mayor desarrollo de las aptitudes y una más completa adquisición de habilidades (8)

El concepto de *idoneidad* es más limitativo que los de *aptitud* y *disposición* y, aun, que los de *suficiencia* y *competencia*, por cuanto la condición de *idóneo* la da la relación entre una capacidad específica del sujeto y unas exigencias también específicas del objeto de actuación, mientras que la condición de *apto*, de *dispuesto*, de *suficiente* y de *competente* se consideran existir en amplitud para un ejercicio profesio-

(8) Recordemos que Sollier y Draps definen la aptitud como "disposición natural para hacer inmediatamente una cosa mejor y más fácilmente que la media de las personas en las mismas condiciones".

nal menos determinado. Por esto *idoneidad* es sinónimo de *capacidad para...*

Cuando se tiene idoneidad para un empleo de superior categoría a la presente se merece la promoción a ese empleo. Pero aquí volvemos al terreno de la Orientación profesional y de la Orientación vocacional, por cuanto hay que ver qué actitudes latentes quedan en el individuo y si el nuevo empleo al que se trata de promoverlo responde a su vocación.

Los fines de armonización social y de buena relación laboral que persiguen los organizadores del trabajo y que hoy son objeto de actividad sistemática por entidades como la Asociación Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfacción en el Trabajo, han planteado delicados problemas de psicología y de táctica en el ascenso. La organología laboral tiene un capítulo importante dedicado a la *promoción del personal*.

Entonces la palabra *Promoción* expresa conjunto de principios y de normas prácticas referentes a procedimientos para ascender al personal a funciones superiores a las que desempeña. Sigue este término significando acción y efecto de elevar una persona o un grupo de personas a un determinado cargo o dignidad; al mismo tiempo sirve para designar, como es sabido, el conjunto de individuos promovidos al mismo tiempo a un determinado empleo o categoría profesional. Sin embargo, si en el terreno de la Economía y la Organización del Trabajo se ha de entender que la promoción o ascenso del personal plantea una serie de problemas de gran trascendencia para el mejoramiento de la productividad y de la vida laboral, en Orientación profesional se ha de ver que la promoción de personal, continuando el proceso de adaptación del hombre, debe buscar a éste sucesivamente los puestos de actividad que corresponden a la evolución de sus aptitudes y gustos en relación con la edad, la experiencia y la situación social.

Por esto podemos considerar que el proceso de Orientación profesional no termina hasta la edad de jubilación y aun quizás, hasta la muerte, por cuanto aun los retirados necesitan ocupaciones de distracción para la que, antes de elegirlas, en el trance —a veces difícil— de dejar la profesión habitual, frecuentemente habrán de tener asesoramiento técnico.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS VIVAS EN EL EXTRANJERO

LOS IDIOMAS ENSEÑADOS

Se ha podido comprobar que en la mayor parte de los países las lenguas vivas que se enseñan no son precisamente aquellas que se hablan en los países limítrofes. Generalmente, los idiomas que se imponen en la enseñanza son las tres lenguas europeas: el Alemán, el Francés y el Inglés, incluso en los países lejanos, como el Irán, China, etc. El solo hecho de que la enseñanza de las lenguas de los países fronterizos con los cuales se mantienen relaciones de tipo social y económico se abandone a menudo un poco, parece indicar que la elección de las lenguas que se deben enseñar no se hace basándose en la utilidad práctica que éstas pudieran tener. A menudo las lenguas vivas se han insertado en los problemas de enseñanza simplemente como "sustitutivos" del Latín o del Griego, y considerándolas, sobre todo, desde un punto de vista educativo, por su literatura.

Otros países, además, subrayan la importancia del Alemán para los estudios científicos. En Ontario (*Canadá*), por ejemplo, se enseña el Alemán con vistas a los cursos universitarios. El manual de los exámenes públicos de Queensland (*Australia*) recomienda el estudio del Alemán por su importancia para los estudios científicos superiores. En el *Brasil* se enseña el Alemán con las mismas normas que el Inglés, durante dos de los años de estudios de la carrera de Medicina; es decir, durante el curso complementario secundario. La enseñanza del Inglés parece que está ganando terreno en nuestra época, cuando la facilidad de transportes ha exigido el conocimiento de una lengua extranjera para un creciente número de profesiones.

El Español, el Italiano y el Ruso también se suelen mencionar en los diversos informes. El Español es el que aparece más a menudo. Donde más se enseña dicho idioma es en los países anglosajones; uno de los informes señala que ello es debido a su utilidad para el comercio.

El Español, el Italiano y el Ruso son objeto de una enseñanza a veces obligatoria y a veces facultativa. Estos idiomas se enseñan, sobre todo, en las Escuelas de Comercio, como,

por ejemplo, las de los *Países Bajos*, las del Gran Ducado de *Luxemburgo* y las de *Suiza*; asimismo, se enseñan como idioma de países limítrofes. En este caso las relaciones de vecindad juegan su papel.

En algunos casos, las lenguas enseñadas varían en las diversas regiones de un país; es decir, con arreglo a los países fronterizos o a las relaciones comerciales del mismo con las naciones colindantes. En algunos centros del *Suroeste de Francia* se enseña el Italiano con preferencia a cualquier otra lengua extranjera; lo mismo ocurre en el *Suroeste* de dicho país, en lo que se refiere al Español. En algunas ciudades *finlandesas* situadas a orillas del mar los alumnos están autorizados, desde el comienzo de sus estudios secundarios, a hacer un curso facultativo de Inglés, además del curso obligatorio de Alemán.

LOS IDIOMAS FACULTATIVOS

En muchos países una o varias lenguas de las que se enseñan tienen carácter facultativo. El problema reside únicamente en determinar quién ha de hacer esta elección. Existen dos posibilidades: a), que sea el alumno mismo quien deba optar por una u otra lengua, o b), como en *Italia*, por ejemplo, que la lengua que se ha de estudiar sea fijada especialmente para cada centro docente por el Ministerio de Educación o, como en otros países, por la autoridad correspondiente. Cuando es el alumno quien elige, pueden surgir ciertas dificultades. En el curso de sus estudios el alumno puede llegar a descubrir que alguna otra lengua, distinta de la que estudia, podría serle más útil o más fácil de aprender, y deseando quizá hacer un cambio. Para que dicho peligro no exista, los reglamentos indican a veces que la lengua elegida debe ser estudiada hasta el final de los cursos del liceo o de los dos ciclos secundarios; este es el caso dado, por ejemplo, en *Rumanía*, *Canadá* y *Chile*. En *Escocia*, por el contrario, se puede dejar de estudiar un idioma cuando se está en el grado superior de la Escuela secundaria, o bien puede ser reemplazado por otro, conforme a las circunstancias especiales de cada alumno; asimismo, se puede comenzar a

estudiar una nueva lengua en el curso de sus estudios.

En los países en que los alumnos pueden elegir entre diversas lenguas, es necesario dejar previsto cierto número de enseñanzas. Ahora bien: para asegurarse de que los grupos de alumnos que hayan de estudiar un idioma hayan de ser siempre lo suficientemente numerosos para poder justificar dicha enseñanza, se ha fijado un número mínimo de alumnos en diversos países para cada uno de estos grupos. Este es el caso de *Chile*, por ejemplo, donde para que un liceo pueda ofrecer la enseñanza de dos o tres lenguas es indispensable que en el primer año estudien el Inglés y el Francés un mínimo de veinte alumnos, y el Alemán de quince (quince y diez, respectivamente, en el segundo año, doce y ocho en el tercero). En efecto, un menor número de alumnos no justificaría los gastos originados por dicha enseñanza. En este mismo país la elección de la segunda lengua se hace cuidadosamente, de forma que los alumnos puedan aprender un idioma latino y otro germánico. Así, pues, los que han elegido en un principio el Inglés o el Alemán están obligados, al llegar al cuarto año de sus estudios, a elegir, como segundo idioma, el Francés o el Italiano, y viceversa.

La enseñanza de las lenguas vivas es obligatoria en todos los países, a excepción de los anglosajones. En efecto, en *Inglaterra* la elección de las diversas ramas del programa de estudios corresponde a las autoridades locales y al cuerpo docente de cada escuela. En los *Estados Unidos* el estudio de los idiomas extranjeros es igualmente facultativo en los distintos tipos de escuela. Las lenguas vivas son también facultativas en el *Canadá*, en *Australia* y en el estado libre de *Irlanda*. Sin embargo, esta aparente libertad encuentra a veces algunos obstáculos cuando se llevan a la práctica. En *Inglaterra*, por ejemplo, la elección de asignaturas que se han de estudiar depende de las exigencias de los exámenes que se realicen fuera de la escuela. Los programas de varias escuelas de los Estados Unidos exigen el estudio de idiomas extranjeros. Las exigencias de la matrícula en las Universidades de *Australia* obliga a las escuelas, tanto a las del Estado como a las privadas, a que incluyan en sus programas la enseñanza de lenguas extranjeras, de forma que, incluso en los Estados en que no existen grandes relaciones de tipo oficial, la mayoría de los alumnos tengan sólidos conocimientos de alguna lengua (viva o muerta).

FINES ASIGNADOS A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Hace relativamente poco tiempo todavía eran distintas las opiniones que se daban sobre la finalidad de la enseñanza de idiomas vivos. Unos creían que lo más importante era cultivar

los espíritus, enriqueciéndolos con nuevos conocimientos a la par que se excitaba la atención de los alumnos por la literatura y la civilización de otros países. Otros, por el contrario, pensaban que era suficiente con prepararlos simplemente para la vida comercial, industrial y científica.

Esta diversidad de opiniones ha dado lugar a que se llegue a un acuerdo casi unánime. En efecto, al revisar los informes estudiados por la VI Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Ginebra, 1937) y que fueron publicados por el "Bureau International d'Education", se puede comprobar que en ellos se da generalmente a la enseñanza de las lenguas vivas una finalidad práctica de tipo cultural que tiende a formar el espíritu y a proporcionar una idea completa del espíritu de las demás naciones. A pesar de que las razones para el estudio de las lenguas no se hayan definido siempre explícitamente en programas o disposiciones oficiales —sobre todo en los países en que el profesorado goza de gran libertad—, tienen siempre una influencia preponderante. Los programas escolares de varios países trazan únicamente las líneas generales de la enseñanza dando libertad a los maestros para enseñar a sus alumnos del país en que ejerce su profesión la lengua (por medio de conversaciones, lecturas, etcétera) y para estudiar la civilización, la historia y el folklore.

Los tres fines que se pueden asignar a la enseñanza de idiomas no siempre se logran al mismo tiempo o de la misma forma en los diversos tipos o secciones de escuelas.

En el Estado libre de *Irlanda*, por ejemplo, se reconocen oficialmente dos cursos de lenguas paralelos: 1.º, un curso cultural, en el que forma parte el estudio de la literatura, de la vida y de las costumbres de la nación cuya lengua se enseña, y 2.º, un curso práctico destinado especialmente a aquellos alumnos que quieren llegar a la lectura y comprensión del idioma. Las escuelas secundarias tienen libertad para adoptar cualquiera de estos cursos.

Algunas veces, se asigna una finalidad distinta a cada una de las lenguas vivas que se enseñan. Así pues, en *Bolivia*, por ejemplo, la enseñanza intensiva del Inglés tiene una finalidad esencialmente práctica, en tanto que la del Francés tiende a necesidades de cultura general.

En *Inglaterra* los programas de los exámenes de los primeros cursos exigen solamente una lengua; en los segundos exámenes se exige, además del conocimiento de la lengua, el estudio de la literatura y de la cultura del país en cuestión.

En las dos clases superiores de las escuelas del *Uruguay* se orienta la enseñanza hacia el estudio de la civilización, de la historia y de la "Volkskunde" de los países cuyas lenguas se están estudiando.

En la mayoría de las escuelas secundarias se

presta atención a las tres finalidades que se pueden aplicar a la enseñanza de las lenguas vivas.

En lo que concierne a las escuelas de Enseñanza Primaria, hay un informe que estima que la enseñanza de idiomas en las mismas no puede tener un fin definido. En los países en que se hablan dos o más idiomas esta enseñanza tiene desde luego una finalidad práctica; mientras que en otros las características de la enseñanza que se da en las Escuelas Primarias Superiores son las mismas que las de la Enseñanza Secundaria, aunque con menos años de estudios o con una tendencia cultural menos pronunciada. En la Enseñanza técnica de estos países, el vocabulario que se enseña y la manera de estudiar las costumbres, la historia y la cultura de los países extranjeros tiene un marcado carácter técnico.

En general, parece ser que la enseñanza de las lenguas vivas tiene una finalidad más bien utilitaria en las escuelas técnicas y profesionales, así como en las Escuelas de Comercio, donde se limita al conocimiento práctico de las lenguas, con vistas a las transacciones comerciales y a la correspondencia de tipo comercial. Sin embargo, en los Institutos técnicos de comercio de *Italia* se estudia, a la par que el idioma, la cultura, la historia y el folklore del país concerniente.

El conocimiento de las lenguas vivas tiene, pues, en un principio, un valor práctico, que es casi el único que el gran público ha concedido a dicha enseñanza. El conocimiento de idiomas se ha hecho indispensable en todos los países, y esta necesidad ha sido reconocida en la mayoría de los Centros docentes y por las autoridades en materia de enseñanza durante todo el siglo XIX. La manera de lograr esta finalidad varía, desde luego, según las circunstancias; es decir, que se trate de un país en el que se hablen varias lenguas o no; del orden por el que se van enseñando los idiomas, etcétera.

Uno de los informes define la finalidad de la enseñanza de las lenguas vivas en las escuelas de primera enseñanza de la siguiente manera: "La enseñanza del Alemán y del Francés tiene como finalidad el dotar a los niños de conocimientos lingüísticos suficientes para que éstos puedan leer fácilmente y expresarse con corrección, tanto por la forma oral como por la forma escrita en estos idiomas." En este informe se hablaba de un país con uso de más de un idioma.

En lo que concierne a la enseñanza de la primera lengua que se debe estudiar en una escuela media, he aquí lo que decía uno de los informes: "Al salir de la escuela, los alumnos han de estar en condiciones de poder leer, con la ayuda de un diccionario, las partes literarias de la lengua que han estudiado; asimismo deben estar capacitados para comprender las disertaciones que se les dirija y que estén a la

altura de su desarrollo intelectual, para tomar parte en una conversación, para expresarse con sencillez, aunque sin faltas gramaticales, en idioma distinto al suyo, y, finalmente, deben tener un vocabulario de 3.000 a 3.500 palabras." Estas exigencias son menores cuando se trata de la segunda lengua estudiada: se considera que un vocabulario de unas 2.000 palabras es suficiente. Ahora bien: este informe añade que dichos requisitos no se suelen llenar de forma satisfactoria."

La enseñanza de idiomas en la escuela normal de *Dinamarca* debe llevarse a cabo con la intensidad necesaria para que los alumnos lleguen a leer y a pronunciar bien la lengua que estudian. Asimismo, deben poseer un vocabulario lo más rico posible. El estudio de la Gramática se reduce al mínimo. Esta enseñanza tiene como finalidad preparar a los futuros maestros para la enseñanza de dichos idiomas.

En lo que concierne al "Gymnasium", algunas de las exigencias, a veces un tanto típicas, se formulan por medio de uno de los informes en los siguientes términos: "En cuanto a la primera lengua que se estudia, es preciso dotar a los alumnos de los conocimientos suficientes para que puedan: 1.º, leer las partes de la literatura escrita en dicha lengua; 2.º, seguir fácilmente una disertación o una conversación; 3.º, expresarse correctamente, tanto en forma oral como en forma escrita. En cuanto a la segunda, es preciso que los alumnos adquieran la facultad de: 1.º, comprender las obras relacionadas con las ramas especiales de la escuela en que se estudia; 2.º, poder seguir una conversación, y 3.º, poder expresarse".

Las normas del Departamento de las escuelas protestantes de Quebec (*Canadá*) van todavía más lejos; intentan, en efecto, que los alumnos lleguen a familiarizarse con el idioma estudiado, de tal forma que puedan servirse de él fácilmente en cualquier circunstancia que se les presente.

La finalidad de estos estudios en el *Irán* tiene un carácter más especializado: los estudiantes deben llegar a conocer lo suficientemente bien estos idiomas, de forma que puedan hacer uso de los libros escritos en la lengua extranjera que estudian y seguir los cursos dados en las facultades universitarias por los profesores extranjeros pertenecientes al cuerpo docente ordinario.

En general, se hacen esfuerzos por que los alumnos tengan al final de sus estudios unos conocimientos lingüísticos sólidos y prácticos que les ponga en condiciones de seguir los cursos de lengua y literatura extranjera, llevados a cabo en las Facultades de Letras o bien de sacar del estudio de dichos idiomas el mejor partido posible desde el punto de vista profesional (dedicándose a actividades como las de intérpretes, traductores, secretarios, comerciantes, etcétera).

En otros países la enseñanza de idiomas tie-

ne también como finalidad el que los alumnos puedan valerse de aquello que ha sido escrito en una lengua extranjera, y que está en relación con su propia especialidad.

En las escuelas primarias se dan normas más elementales. En el *Canadá*, por ejemplo, los alumnos de las escuelas primarias deben dar pruebas de sus conocimientos en lo que concierne a la lengua escrita; la capacidad de poder expresarse se reserva para la Enseñanza Media.

Por otra parte, en casi todos los países se considera que el estudio de las lenguas vivas es uno de los medios culturales cuyo papel ha de ser despertar, desarrollar y formar la inteligencia del alumno de forma que éste adquiera mayor cultura y una mejor capacidad de comprensión. Tal es la causa por la cual se concede a esta disciplina un carácter predominantemente cultural, según lo hemos señalado ya en las escuelas secundarias no especializadas. Las lenguas vivas deben continuar siendo una disciplina y un instrumento de cultura general, tanto por las comparaciones que suscita con la lengua materna, como por los conocimientos, aunque elementales, de lingüística y de filología que proporciona a los alumnos, y, sobre todo, en fin, por el alto valor literario y artístico de los textos estudiados. Algunos informes hacen resaltar que el estudio de las lenguas vivas constituye, especialmente, la ventaja de ser un valor disciplinario que desarrolla la costumbre de reconcentrarse, de trabajar con paciencia, con perseverancia, con precisión, a mayores facultades para hacer un buen análisis en un momento determinado y para generalizar imparcialmente. Hay informes que consideran que esta enseñanza estimula la corrección de la expresión, tanto en una lengua extranjera como en la lengua materna, por medio de la práctica, del estudio y de la observación. Además, se desarrolla aún más la inteligencia, la capacidad para juzgar y el sentido crítico (todo lo cual ayuda a comprender mejor la lengua materna y la estructura de las lenguas en general), así como la construcción estética y literaria de las frases; esto último gracias a la literatura de los otros idiomas extranjeros.

Por último, no es solamente la lengua la que, según la mayoría de los informes, es objeto de estudio, sino también la nación y su cultura. La lengua y la literatura solamente son los medios indispensables para conocer la vida y el espíritu de los demás pueblos, puesto que por medio de su lengua es como expresa una nación su concepción del mundo, las riquezas espirituales que ha ido atesorando siglo tras siglo. Por medio de la lengua se puede llegar a constituir el patrimonio de los pensamientos y de los sueños, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días.

LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS VIVAS

Las autoridades que se ocupan de la educación están persuadidas, en muchos países, de que es mejor dar una cierta libertad para que se manifieste más ampliamente la personalidad del profesor, y no han hecho pública oficialmente ninguna norma en lo que concierne a los métodos que se deben emplear para la enseñanza. Efectivamente, ciertos directores de escuelas e inspectores generales opinan que es una pérdida de tiempo el obligar a los profesores a enseñar con un sistema distinto a aquel que éstos eligieron y que al intentar contradecirles se corre el riesgo de perjudicar sus posibilidades; asimismo consideran que la mejor táctica consiste en conseguir que se desarrollen más aún el propio criterio y las propias aptitudes de los maestros, y, finalmente, que las instrucciones oficiales lo más que pueden hacer es recomendar algún método. Pero a pesar de otras tendencias en contrario, parece desprenderse de los informes recibidos, que se va a llegar a un común acuerdo.

EL MÉTODO INDIRECTO

Son pocos los países que estiman en la actualidad que la enseñanza de idiomas no necesita de métodos especiales, y que aquellos que se han venido usando desde tiempos inmemoriales para la enseñanza del Griego y del Latín (temas, versiones, explicaciones de trozos literarios, etc.) han de seguir siempre igual.

En efecto, hemos podido comprobar por medio de los informes recibidos, que solamente el "gymnase" que se dedica a la enseñanza de las Humanidades, en el cantón de Bâle (Suiza) ha prescindido por completo del método directo para la enseñanza de las lenguas vivas. El cuerpo docente de dicho centro está unánimemente persuadido de la ineficacia de dicho método para esta clase de escuelas. La mayoría de los informes de otros países señalan que en ninguna escuela se usa el método directo integral, el cual, por otra parte, sería enérgicamente rechazado, sobre todo en los dos primeros cursos.

MÉTODO DIRECTO

En esta época en que el fin que nos hemos propuesto alcanzar es que los conocimientos que se hayan de adquirir en lo que se refiere a los idiomas sean lo más completos posible, se considera que los métodos activos y prácticos son los más necesarios. En un cierto número de países se ha señalado ya el método directo o natural inaugurado hace ya más de medio siglo por Vietor. Este método está conforme, en

principio, con las leyes fundamentales del estudio natural del idioma; no se sirve nunca de otra lengua ya estudiada como intermediario; ahora bien, al exigir que se adquiera un vocabulario de cierta extensión, y al hacer uso de ciertas generalidades gramaticales, impone ya cierta disciplina.

Efectivamente, se considera muy natural el que al comenzar a estudiar un idioma se haga uso del método directo. Pero más tarde, cuando a las facultades intelectuales del alumno se añade la reflexión, el vocabulario debe ser más rico que el de los niños que solamente retienen los nombres de los objetos y de los actos más habituales, puesto que los nombres que los representan son el resultado de aquello que aprecian directamente, y dichos nombres están en relación constante con aquello que representan. Es por esto por lo que el método preferido es, al parecer, aquel en que se combinan las ventajas de ambos sistemas, tanto las del directo como las del indirecto. La enseñanza no se ciñe exclusivamente al idioma que se estudia; si se prescinde totalmente de la lengua materna se favorece la tendencia hacia lo vago y lo impreciso que se manifiesta en muchos alumnos. Por el contrario, el maestro debe velar siempre que esté en ejercicio de sus funciones docentes por la precisión y la corrección, tanto del vocabulario como de la pronunciación y de la Gramática. Este método, que se viene llamando "moderado", profetiza la separación de las lenguas, la vuelta, a grandes pasos, a la lengua materna (en Francia se habla de los intermedios) y a los ejercicios de traducción. Gracias a esta distinción entre las lenguas se favorece con este método la correcta pronunciación del idioma extranjero y lo preserva de ser contaminado por la lengua materna; asimismo da lugar a que se desarrolle más la fonética y el lenguaje espontáneo, dos factores que no es necesario cuidar en las lenguas muertas y que pertenecen exclusivamente al dominio de las lenguas vivas.

En cuanto a los ejercicios de traducción, hay algunos informes que consideran que los temas y las versiones no pueden ser reemplazados por ningún otro ejercicio para asimilar las formas gramaticales y las reglas de sintaxis. Aunque no se llegara a establecer ningún método especial, las normas de tipo oficial pueden basarse en directrices de la clase de las siguientes: "Es necesario que al enseñar la gramática los profesores comenten los textos del idioma extranjero que se estudia, que van insertados en los libros y que conversen con sus alumnos en dicha lengua." En todo esto se ve una especie de indecisión entre el viejo método, basado en el estudio de la gramática, y el método directo, nacido de la reforma hecha por Vietor.

En resumen, según los informes recibidos, parece ser que el método indirecto integral no se usa ya para la enseñanza de las lenguas vivas; que los métodos que más se usan son el

directo y, sobre todo, el directo mixto o perfeccionado.

Con el fin de que la enseñanza entre de lleno en el terreno activo y se estudie el idioma a viva voz, se ha echado mano de todos los medios posibles: conversaciones, diálogos, representaciones teatrales, canto, lectura de diarios y de revistas, comentario y discusión sobre lo que se ha leído, audición de discos, proyecciones, periódicos murales, correspondencia escolar internacional, etc. En los programas se hace constar que se debe despertar el interés de los alumnos por el estudio de las lenguas vivas; es por esto, pues, por lo que dichos programas se deben basar en aquellas actividades que constantemente solicita el alumno. Pero aun hay otro factor que influye en los métodos empleados: la finalidad de la enseñanza debe determinar la forma en que se ha de enseñar. En general, el final del estudio de un idioma es hacer un examen escrito; por lo tanto, la mayor parte de los esfuerzos del profesor están orientados a lograr el mayor éxito en estos exámenes. Así, el informe de Finlandia ha manifestado que el hablar el idioma extranjero que se estudia no es lo más importante de todo, sino también las traducciones y los temas orales y escritos, puesto que los exámenes del Bachillerato exigen que se haga una traducción y ejercicios orales y escritos.

LA NACIONALIDAD DE LOS PROFESORES DE LENGUAS VIVAS

A causa de las dificultades, a veces casi imposibles de vencer, que presenta el estudio de un idioma extranjero, quizá parezca a primera vista que los mejores profesores de una lengua viva deben ser los que son nativos del país correspondiente. En ciertos países, en efecto, la mayoría de los profesores de lenguas vivas proceden del extranjero (en Colombia y en Uruguay, por ejemplo). Sin embargo, los informes de estos países no precisan si la razón de esta preferencia se debe a que se considera mejor la enseñanza dada por los profesores de origen extranjero o a la falta de personal docente en dicho país.

En otros países los profesores de lenguas vivas pueden ser, o bien nacionales, o bien nativos del país cuya lengua enseñan (como en el caso del Japón, Argentina o Venezuela). En Japón, sin embargo, se exige, en ciertos casos, que los profesores sean japoneses.

El 50 ó 75 por 100 de los profesores que enseñan en los colegios de alguna importancia y en las Universidades de los Estados Unidos son nativos del país cuya lengua enseñan, o bien han tenido un estrecho contacto con dicho país. Este porcentaje es bastante más bajo en los colegios de menor importancia.

JUAN ROGER

REEDUCACION DEL JAPON

La postguerra del 1945 nos ha puesto en frente a dos colosales procesos de reeducación de pueblos, que constituyen experiencias inéditas en la Historia. Sin duda, puede hallárseles precedentes, pero la capacidad organizadora norteamericana ha dado características inéditas a estos procesos. No tanto en el caso de Alemania, en el caso del Japón el proceso reeducativo ha sido llevado hasta límites insospechados.

Entre ambos casos hay diferencias esenciales. Las principales son: 1.ª, la no fundamental diferencia cultural entre Alemania y Estados Unidos, ambos países herederos de la cultura helénica y con un sustrato cristiano, a diferencia del caso del Japón, en que se trata de un país de cultura y mentalidad extraños a lo occidental; y 2.ª, el estar ocupado el Japón exclusivamente por los Estados Unidos, con lo cual los métodos a aplicar y la finalidad son estrictamente homogéneos. Todo ello hace que no quepa, en sentido riguroso, un paralelo entre ambos casos, aunque sí pueden hacerse, con las debidas limitaciones, comparaciones valiosas.

Un hecho evidente, y sobrado conocido, es el carácter de totales que progresivamente han ido adquiriendo las guerras modernas. De ser hechas por ejércitos profesionales han pasado a ser guerras del país entero; y esto, tanto sufriendo la guerra como después sus consecuencias. Especialmente cuando se le ha dado el carácter de guerra ideológica, en que, para tranquilidad del vencedor, no basta recoger los frutos inmediatos de la victoria, sino que se hace necesario el prever que el pueblo vencido vuelva a acometer la misma empresa.

Los antiguos métodos de exterminio han sido sustituidos por los ensayos de "reeducación", con los que se intenta modificar la mentalidad del pueblo vencido. Se exige un primer supuesto, de orden doctrinal: la no esencial diferencia de ambos pueblos, vencido y vencedor, para que el primero pueda asimilar la concepción política del segundo. Ello es, teóricamente, fundado en el caso que vamos a exponer, por apoyarse la democracia en el supuesto de que la elevación del nivel cultural de los pueblos y el desarrollo de la personalidad llevan a la madurez suficiente para establecer esta forma política. Por otra parte, la mentalidad de un pueblo, forjada a lo largo de numerosas generaciones, no se modifica fácilmente; por este motivo, la "reeducación" se orienta según un doble fin: uno, inmediato, netamente político, en que, por coacción o convencimiento, se lleva a los hombres hechos, maduros, del país vencido,

a la nueva forma de vida; y uno segundo, más lento, de educación de las nuevas generaciones. El logro del primero es fácil, pero efímero, ya que, en general, se reduce a una apariencia; el hombre que por su educación ha ganado una determinada mentalidad, no la cambia. En cambio, las nuevas generaciones, el futuro del país, se ofrecen propicias al experimento.

Por ello, cuando se habla de "reeducación" del Japón hay que entender dos cosas distintas, aunque tan íntimamente hermanadas que a veces es difícil separarlas: reeducación de los vencidos y educación de los hijos y nietos de los vencidos. La educación de las nuevas generaciones no se da, sin embargo, en un ambiente educacional "puro", sino que, por la interferencia del otro proceso, al menos por hoy, sufre grandes restricciones.

EL JAPÓN ANTES DE LA DERROTA

Querer hacer la semblanza del Japón de antes de la derrota es algo que escapa a las pretensiones de un simple estudio informativo. Por otra parte, los aspectos centrales son sobrado conocidos. Voy a hacer referencia exclusivamente, y en forma somera, a aquellos que interesan desde nuestro punto de vista.

Ahora bien, como la reeducación del Japón no atañe exclusivamente a la organización de la enseñanza, sino a las formas de vida del japonés, es preciso señalar, al menos, aquellas formas que la reeducación intenta cambiar. Fundamentalmente son:

La creencia de ser el Japón un pueblo privilegiado, llamado a conquistar y dominar a los demás. Con expresión de "slogan" político, su imperialismo, el cual, en este caso concreto, se encontraba en conexión con la estructura política misma del país: el *Shinto*. El culto oficial al Emperador, descendiente de los dioses, era el ligamen espiritual de la tendencia expansionista.

La organización feudal, conservada a través de la filosofía del *Zen*, que dió el *Bushido*, con la consiguiente organización militarista del Imperio y el predominio de los medios bélicos de expansión sobre los pacíficos. Con otras palabras, la típica organización feudal conservada hasta nuestros días (1). El confucismo, con el culto a la piedad filial, y la iluminación del

(1) E. Rufini Arondo: "Il Feudalesimo Giapponese...", *Riv. St. Diritto Italiano*, III (Roma, 1930), 21-68.

Tao, coadyuvaban a conservar esta estructura social. Este feudalismo queda en todo momento al directo servicio del Imperio.

En el orden económico, el moderno Japón ofrecía igualmente un régimen feudal. Los grandes "trusts" familiares controlaban las riquezas del país.

En consecuencia, la educación estaba orientada a inculcar a las nuevas generaciones las creencias centrales, necesarias para la prosecución de los grandes fines elegidos. En la enseñanza, como en todas las técnicas, el Japón había tomado del Occidente todo lo que podía serle necesario (2). La enseñanza estaba dirigida a obtener súbditos con determinada mentalidad, cultivando y desarrollando la ancestral del país; y los técnicos, educadores, emplean para esta finalidad la más depurada técnica europea, sabiamente adaptada a la idiosincrasia japonesa (3). En 1890 se dictó el "Edicto Imperial sobre Educación", que fijaba los fines de la educación. El "Memorial Tanaka", famoso en muchos aspectos, contribuyó a esta clasificación, así como la obra "Principios fundamentales de la entidad del Japón". Propiamente, eran los textos básicos, reguladores de la concepción de la vida que el educador inculcaba, y con éxito, en las jóvenes inteligencias.

Acerca del estado de la organización de la enseñanza bastará con señalar que, en un período de unos ochenta años, el Japón pasó, de ser uno de los países de más bajo nivel cultural, a ponerse a la cabeza, emparejado con los más avanzados. En un periódico norteamericano, de información para las tropas de ocupación, se daba la siguiente panorámica: "Al comenzar la segunda guerra mundial, dicho sistema [de educación en Japón] tenía 16.000.000 de estudiantes, 400.000 maestros y más de 50.000 escuelas. El presupuesto era de más de 600.000.000 de yens. Debe tenerse en cuenta su importancia para la vida del Japón, por el hecho de que este presupuesto era mayor que los destinados al Ejército y a la Marina, juntos, hasta el 1932, y que el 37 por 100 de la población asistía a las escuelas elementales, o a las escuelas de iniciación, ya que habían alcanzado un 99,6 por 100 de alfabetismo" (4).

Un país que ha alcanzado el 99,6 por 100 de alfabetismo ha superado el problema, ya que tal cifra quiere decir que tan sólo es analfabeto el impedido.

Durante la guerra del 1939-45, como es lógico, el Japón dedicó todas sus fuerzas a la situación del momento, pero no por ello dejó

desatendida la enseñanza. Hasta 1943 continuaron abiertas la mayor parte de las Universidades, y la Enseñanza Primaria no fué desatendida, a pesar de la penuria de maestros.

LA OCUPACIÓN

Con la rendición del Japón dió comienzo la ocupación militar norteamericana. Respecto al tema que nos ocupa, pueden distinguirse tres etapas:

Del 1945 al 48, el Japón es considerado por los Estados Unidos como un país enemigo, vencido y ocupado, que hay que reeducar.

Del 1948 al 51, el Japón es un aliado potencial, al que se está reeducando.

Desde el 1951, el Japón es un aliado, en el que no se tiene excesiva confianza, pero que "promete" merecerla para el futuro. La reeducación se continúa por norteamericanos y japoneses.

Indudablemente, en estas etapas intervienen factores variados, no producidos por la reeducación, al menos en forma inmediata.

King Hall, que dirigió hasta el 1948 el programa educacional de las fuerzas norteamericanas de ocupación, definió la situación del primer momento con estas palabras: "¿Cuál ha sido el marco en que se ha desenvuelto esta guerra, cuyo objetivo es la conquista de la mentalidad japonesa, de este experimento educacional gigantesco que se propone cambiar la filosofía básica y la cultura de un pueblo, convirtiéndolo en adepto de una particular filosofía y credo político occidentales? Las tres características sobresalientes que se hicieron evidentes para cualquier observador, durante los primeros meses de ocupación, fueron: la destrucción, el hambre y el miedo" (5). Un pueblo que ha perdido de un golpe todos sus ideales, que ve en ruinas íntegramente todas sus ciudades, que no encuentra para comer el puñado de arroz a que ya antes estaba reducido, y cuyos nervios desquiciados siguen sobresaltándose a cualquier ruido que le recuerde los bombardeos exterminadores, queda, así, sujeto, por imposición del ocupante, a reeducarse. King Hall continúa: "La ocupación es la escuela del Japón. El sistema educacional formal es meramente una importante, aunque relativamente pequeña, parte del inmenso y complicado aparato educacional de la ocupación. El marco de miseria —hambre, miedo y destrucción— es el aula escolar. La propaganda de diversos orígenes, externo o interno, ya sea comunismo, democracia, fascismo, militarismo japonés tradicional y misticismo oriental, constituyen las lecciones. La radio, el cinematógrafo, los periódicos y las discusiones forman el material de

(2) Recuérdese el caso conocido, ininteligible para un europeo, del estudiante japonés de Astronomía, brillantemente Doctorado sobre Eclipses, en Suiza, que seguía creyendo en la explicación religiosa popular de los eclipses, a pesar de lo que "científicamente" había investigado y hecho progresar la materia.

(3) K. Yoshida: *Japanese Education*. Japan, 1937.

(4) Maptal, V (Tokio, 3-IV-1946).

(5) R. King Hall: *La Educación en crisis*. Universidad Nacional de Tucumán (1950), 80-81.

enseñanza. Las colas que forma el pueblo que espera por sus raciones de arroz, los centenares de japoneses silenciosos que se reúnen todos los días para ver pasar al Supremo Comandante de los Poderes Aliados, Mc Arthur, y los trabajadores que desfilan y hacen huelgas, son los estudiantes" (6).

Toda manifestación social es factor, por tanto, en la reeducación. Y no creo exageradas las frases de King Hall, bien conocido en Pedagogía por su ecuanimidad.

Por otra parte, el japonés se encuentra de repente con que le garantizan la libertad personal, de palabra, expresión, reunión, etc., pero que en la práctica no siempre es así; por de pronto, todo lo que suene a antigua situación es castigado; el Mando Militar norteamericano autoriza las huelgas, pero luego, si son de envergadura, las prohíbe; la depuración aterra; el hambre se extiende; el Japón nunca había llegado a producir el 70 por 100 de sus alimentos, y después de la guerra había aumentado la población en un 14 por 100, por la fuerte natalidad y por la repatriación forzosa. En 1945, tan sólo se le respetó su economía rural; todavía en 1948, tan sólo producía alimentos para nueve meses de consumo, sobre base de una gran austeridad: arroz y yerba, incluso para las clases adineradas.

Esta es la situación. Las medidas de índole política aplicadas son bien conocidas: conservación del Emperador, pero como simple símbolo; afirmando que el poder reside en el pueblo; aniquilación de la aristocracia militar; destrucción de los *trusts* financieros, y depuración.

Por una parte, el Mando Militar norteamericano dirigió la instauración de un régimen político democrático. Por otro, el Cuartel General del Supremo Comando organizó, inmediatamente de la ocupación, la División de Información Civil y Educación, y dentro de ésta, en el mes de octubre, la Subsección de Educación, que estableció en seguida un plan básico. En todo caso, la finalidad es clara: el Informe del Ministerio de Educación japonés (1951-52) presentado a la U. N. E. S. C. O. comienza así: *La reforma de la educación en el Japón desde que terminó la guerra se resume en una palabra: democratización.*

Al realizar la ocupación, la Junta de Jefes de Estado Mayor y el Comité Coordinador de Guerra, Marina y Gobernación norteamericanos dictaron unas *Directivas*, de las que nos interesa recoger las siguientes: Comisión a las fuerzas de ocupación de barrer el militarismo, el culto oficial al Shinto y eliminación de los maestros inaceptables; introducción de principios democráticos; difusión de la forma en que se realizó la derrota japonesa y hacer saber a los japoneses su responsabilidad para mantener su propio nivel de vida; salvaguarda

de la libertad religiosa y, en lo posible, de opinión, palabra, prensa y reunión, y, finalmente, control de las instituciones educacionales, abrir escuelas y determinar las personas que pudieran recibir cargos, públicos o privados, de importancia.

A estas *Directivas* se reducía todo lo previsto en el primer momento (7), hasta que la Subsección de Educación elaboró su plan. Desde el punto de vista educacional, la primera consecuencia fué la depuración de maestros, de los que fueron separados de la enseñanza unos 110.000, es decir, casi el 25 por 100; unos 5.000 lo fueron directamente por el Cuartel General Aliado y el resto por las autoridades japonesas, con asesores norteamericanos. Ciento sesenta millones de libros de texto fueron reimpresos, tras pasar por una censura especial, antes de acabar el 1947.

A fines de 1945 el Presidente Truman aprobó un plan de política inicial a aplicar en el Japón. Los objetivos eran: "Asegurarse de que el Japón no será otra vez una amenaza para los Estados Unidos y para la paz y seguridad del mundo"; "Establecer provisionalmente un Gobierno pacifista que respete los derechos de las demás naciones y que apoye los objetivos de los Estados Unidos, enunciados en los principios de la Carta de las Naciones Unidas" (8).

En consecuencia de estos principios, la *Constitución*, aprobada en 1946, en su art. 26 dice: "Todos los individuos tienen el derecho de recibir una educación equivalente, correspondiente a sus aptitudes, según las disposiciones de la Ley. Toda persona que tenga a su cuidado niños —muchachas o muchachos— está obligada a velar porque esos niños reciban la instrucción prevista por la Ley". Y el art. 23 garantiza la libertad académica de todos los maestros. Pocos meses después el Ministerio de Educación publicó la *Guía de la Nueva Educación del Japón*. Esta Guía había sido precedida (IV-1946) por el informe de la Misión Educativa de los Estados Unidos en el Japón (integrada por Senadores norteamericanos), centrado en dos puntos: descentralización de la enseñanza, para desligarla de la política, y adopción de una escritura con caracteres latinos. El primer punto, recogido en la *Guía* del Ministerio de Educación japonés, ha regido toda la posterior política educacional. No así el segundo, que no ha sido llevado a la práctica, salvo en casos de excepción, limitándose a reducir los caracteres chinos (9).

(7) Particularmente, se publicaron varios proyectos de cómo debía ser la reeducación del Japón; destacó el de W. C. Johnston: *The futur of Japon*. Oxford Univ. Press, 1945.

(8) *Ocupación del Japón: Política y Progreso*. Publicación núm. 2.671 del Departamento de Estado americano, pág. 73 y sigs.

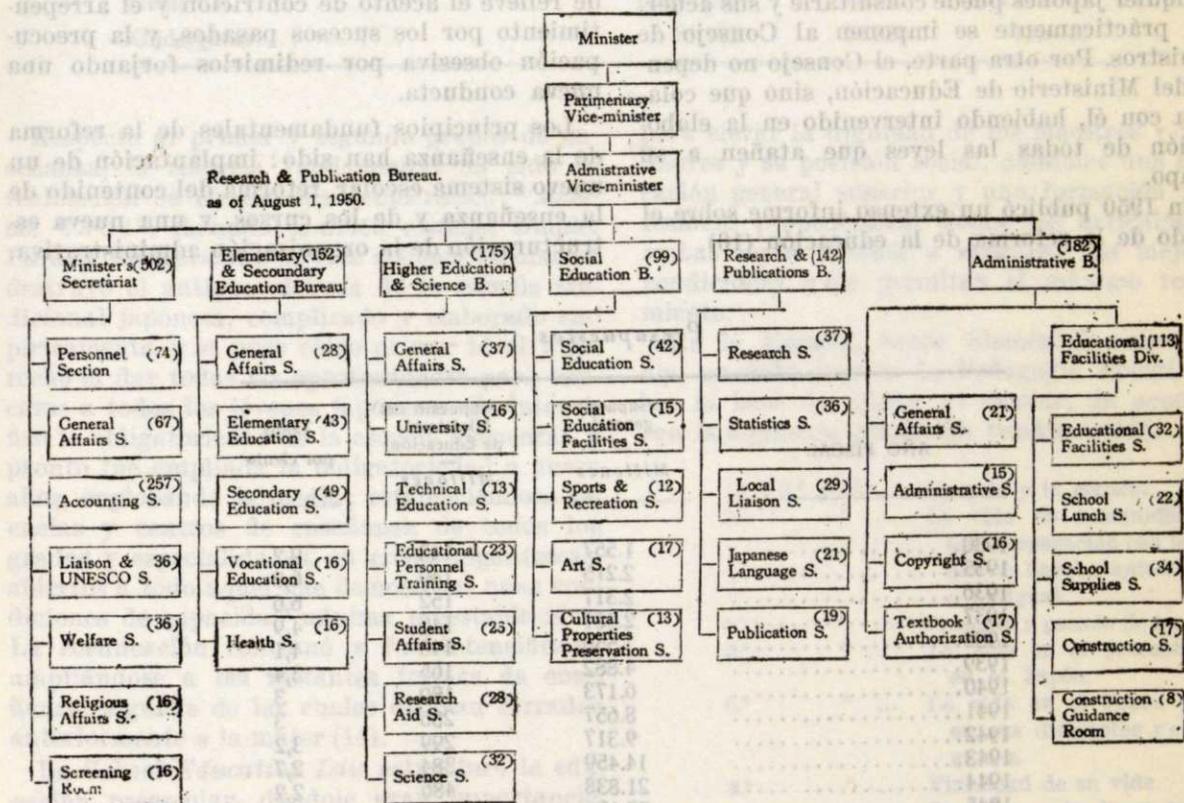
(9) L. Magnino: "Giaponne. Riforma Scolastica e Lingüística", *Boll. Legisl. Scol. Comp.*, 2 (Roma, 1950), página 70 y sigs.

(6) *Idem*, 84.5.

El 25-III-47 la Dieta japonesa aprobó la nueva Ley de Educación, por la que se abrogaba el Edicto Imperial; su art. 1.º dice: "La educación es la búsqueda de la verdad y la preparación para la vida en una nación democrática, así como también es preparación para el cumplimiento de las responsabilidades sociales y políticas que la libertad entraña. Se dará la mayor importancia a la dignidad y valor del individuo, al valor del pensamiento independiente y de la iniciativa, y al desarrollo del espíritu científico... Se pondrá de relieve el espíritu de justicia, de juego limpio (*sic*), el respeto de los derechos de los demás, especialmen-

cados a la educación, coincidió una modificación de la orientación general del Mando Militar. Todos los laboratorios de investigación científica, especialmente los de aplicación a la aviación, habían sido cerrados en 1945. En 1947 se permitió funcionar a la mayor parte y se equipó abundantemente los de las Universidades.

Esta variación respondía a la nueva política de considerar al Japón ya no como simple enemigo ocupado, sino como un aliado en potencia. Así, se rearmó a la policía, se comenzó a organizar una fuerza naval y se permitió reconstruir la industria pesada. Respecto a ésta,



te los de las minorías, y la necesidad de la amistad, basada en el respeto de los hombres de cualquier raza y religión. Se destacará especialmente la santidad de la palabra dada, en todas las relaciones humanas, entre individuos y entre naciones. Tan pronto como sea posible, se dictarán las medidas necesarias para lograr la igualdad de oportunidades educacionales, independientemente del sexo y de la posición social..."

Y el art. 3.º dice: "Las mismas posibilidades de recibir una enseñanza correspondiente a sus aptitudes, deben ser ofrecidas a todos los individuos, y nadie puede ser objeto de una discriminación escolar basada en la raza, la creencia, el sexo, la clase social, la condición económica o el origen."

Con la promulgación de estos principios, apli-

es de advertir que los Estados Unidos, no habiendo podido lograr que el pueblo japonés produjese suficientes alimentos para su consumo, desde el 1945 al 47 había suplido el déficit, y había llegado a un momento en que se apreció que, sin industria, el Japón no podía subsistir. Por otra parte, el juego de Partidos permitía una mayor elasticidad en la ocupación.

En el primer período los Estados Unidos lograron implantar una máquina política y burocrática democrática. En el segundo período se vió ya a esta estructura en funcionamiento. En 1948, King Hall no se atrevía todavía a opinar sobre el fruto de esta reeducación; en tal fecha las masas japonesas seguían al margen de la política, llevada a cabo por pequeños grupos.

La labor conjunta del nuevo "Consejo para

la Reforma de la Educación japonesa", que tomó este nombre en 1949, habiendo funcionado desde 1946, y del Ministerio de Educación japonés imprimió un ritmo más rápido al desarrollo docente propiamente dicho. Y cada vez se ha visto, con más claridad, separarse la educación en sentido estricto y la reeducación del país, siendo ambas igualmente cuidadas por los Estados Unidos. El Consejo es nombrado por el Gobierno, y sus deberes son la inspección y la discusión de las cuestiones de importancia relativas a la educación. No es un organismo burocrático, como los anteriores, sino que está compuesto por cuarenta miembros representativos de la enseñanza, de la cultura, de los negocios, etc. Desde el primer Ministro a cualquier japonés puede consultarle y sus acuerdos prácticamente se imponen al Consejo de Ministros. Por otra parte, el Consejo no depende del Ministerio de Educación, sino que colabora con él, habiendo intervenido en la elaboración de todas las leyes que atañen a su campo.

En 1950 publicó un extenso informe sobre el estado de la reforma de la educación (10).

La estructura del Ministerio de Educación japonés es, en la actualidad, según el esquema de la página anterior (11):

ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

El Informe del Ministerio de Educación japonés del 1950 (12), haciendo revisión de los cinco años pasados, en una recapitulación previa, parte de considerar la reforma como una auténtica revolución, por la profunda modificación realizada de los principios doctrinales, y es considerada como la verdadera manera de *rehabilitarse* el Japón. No es necesario poner de relieve el acento de contricción y el arrepentimiento por los sucesos pasados, y la preocupación obsesiva por redimirlos forjando una nueva conducta.

Los principios fundamentales de la reforma de la enseñanza han sido: implantación de un nuevo sistema escolar, reforma del contenido de la enseñanza y de los cursos, y una nueva estructuración de la organización administrativa.

Presupuestos

AÑO FISCAL	Presupuesto general — Millones	Presupuesto del Ministerio de Educación — Millones	Tanto por ciento
1930.....	1.557	143	9,2
1935.....	2.215	149	6,8
1936.....	2.317	152	6,6
1937.....	2.981	146	4,9
1938.....	3.550	146	4,1
1939.....	4.882	165	3,4
1940.....	6.173	189	3
1941.....	8.657	266	3
1942.....	9.317	299	3,2
1943.....	14.459	384	2,7
1944.....	21.838	486	2,2
1945.....	29.154	647	2,1
1946.....	119.087	2.191	1,8
1947.....	214.256	8.783	4

El presupuesto para el año 1951 fué de 53.161.000.000 de yens. De ellos, mil millones fueron dedicados a ayuda a la enseñanza privada.

La enseñanza, como anteriormente, está organizada en los tres tradicionales grados: la Escuela Elemental, con seis años; la Escuela Media, con cinco años, y la Enseñanza Universitaria, con tres o cuatro años. Las enseñanzas profesionales están comprendidas en el grado medio, con organización y estructura paralelas; abarcan: agrícola, técnica y comercial. Independientemente del grado medio existen Institutos

de Veterinaria, de Electricidad, Textiles, de Música, de Bellas Artes, de Lenguas, de Educación Física, etc., pero con una duración y una intensidad de los estudios equivalentes, en general, al grado medio.

Respecto a métodos didácticos, en su conjunto, se hace hincapié en la desaparición, o al menos fuerte disminución, del método inflexible de gobierno del maestro anterior a la guerra, sustituido por métodos activistas (de la Escue-

(11) *Progress of Education Reform in Japan* (s. l., 1950), 56 págs.

(12) *Progres of Education Reform in Japan*. Report by Ministry of Education (s. l., 1950), 194 págs.

(10) *Education Reform in Japan* (s. l.), 196 págs.

la Nueva) y desarrollo del self-control. Respecto a las obras de texto, a partir del 1947 se disponía ya, en número y variedad suficientes, para todos los grados de enseñanza, redactadas todas por un Comité especialmente elegido,

hasta que, desde 1948, el Gobierno mismo ha asumido la tarea de publicarlos. En todos los *Reports* publicados se insiste en que hay escasez de maestros capaces de aplicar los nuevos métodos.

Estadística de alumnos (13)

CLASIFICACION	Nacionales	Públicas	Privadas	Totales
Universidades	1.462.950	217.184	778.009	2.458.143
Media.....	—	4.123.664	1.121.697	5.245.361
Elemental.....	—	12.855.586	20.042	12.875.628
Kindergaten.....	—	81.192	64.850	146.042

Respecto al primer y segundo grados de enseñanza, la reforma fundamental ha sido la realización de un sistema democrático: "sistema 6-3-3-4", llamado también sistema simple. Para la instauración de este sistema escolar se destruyó el antiguo sistema de la escuela tradicional japonesa, complicado y elaborado empíricamente, y se puso como primer ideal y derecho el dar todas las oportunidades para educarse a todos los jóvenes japoneses. Se intensificó la obligatoriedad de la escuela elemental, y pronto fué ampliada la obligatoriedad a nueve años, englobando la media; estableciéndose escuelas y centros de enseñanza de todos los grados y especialidades, en cifras gigantescas, abiertos a todo aquel que demostrase unas condiciones de capacidad mínima preestablecidas. La coeducación continuó y fué intensificada, ampliándose a las restantes formas de enseñanza, algunas de las cuales estaban cerradas anteriormente a la mujer (14).

La *School Education Law* estructuró la educación preescolar, dándole gran importancia, así como las escuelas para desviados, ciegos, sordos, etc. Los "Kindergarten" pasaron, así, a ocupar un puesto privilegiado en el sistema general de la educación japonesa.

Por otra parte, el Estatuto del Profesorado de las Escuelas Elementales quedó regulado mediante una serie de leyes y disposiciones estableciendo un régimen progresivo racionalizado; las más importantes son: *Law for Special Regulations concerning Educational Public Service* (promulgada el 12-I-1949) y la *Educational Personnel Certification Law* (el 31-V-1949). Se exige a los maestros y profesores una preparación docente mucho más elevada, de acuerdo con el principio fundamental sostenido de la conveniencia de la graduación universitaria,

para elevar la dignidad de los maestros y profesores y su posición social, dándoles una educación general superior y una formación profesional propedéutica. Todos los artículos de ambas leyes tienden a asegurar las mejores condiciones que permitan el máximo rendimiento.

En la Escuela, tanto Elemental como Media, quedaba inserta la Pedagogía Social, sobre la base de iniciar al escolar, de acuerdo con la siguiente gradación temática (15):

1.º y 2.º grado...	La vida y la escuela.
3.º " ...	La vida en comunidad (en comparación con la que se llevaba antes..., o antigua).
4.º " ...	Presente y pasado de su vida.
5.º " ...	La vida en el presente en el Japón.
6.º " ...	La vida en el Japón y en sus diferentes regiones.
7.º " ...	Finalidad de su vida.
8.º " ...	La vida en la época industrial moderna.
9.º " ...	Desarrollo de la democracia.
y 10.º " ...	Problemas fundamentales de su vida social.

Muy especial interés se dedicó a los estudios vocacionales, con tres a cuatro horas semanales, para mostrar las principales profesiones y estudiar las vocaciones, orientando a los escolares. Los métodos psicotécnicos, tomados de Norteamérica, se aplican con gran perfección.

Dadas las condiciones críticas que pasaba el país por la escasez de alimentos, en diciembre de 1946 se aprobó un plan para dar a los esco-

(13) *The Report of the Japanese Education Reform Council* (1950), 124.

(14) Véase Reshete, J. S.: "The educational Weapon", *Ann. Polit. Social. Sci.*, 271 (1950), págs. 135-45.

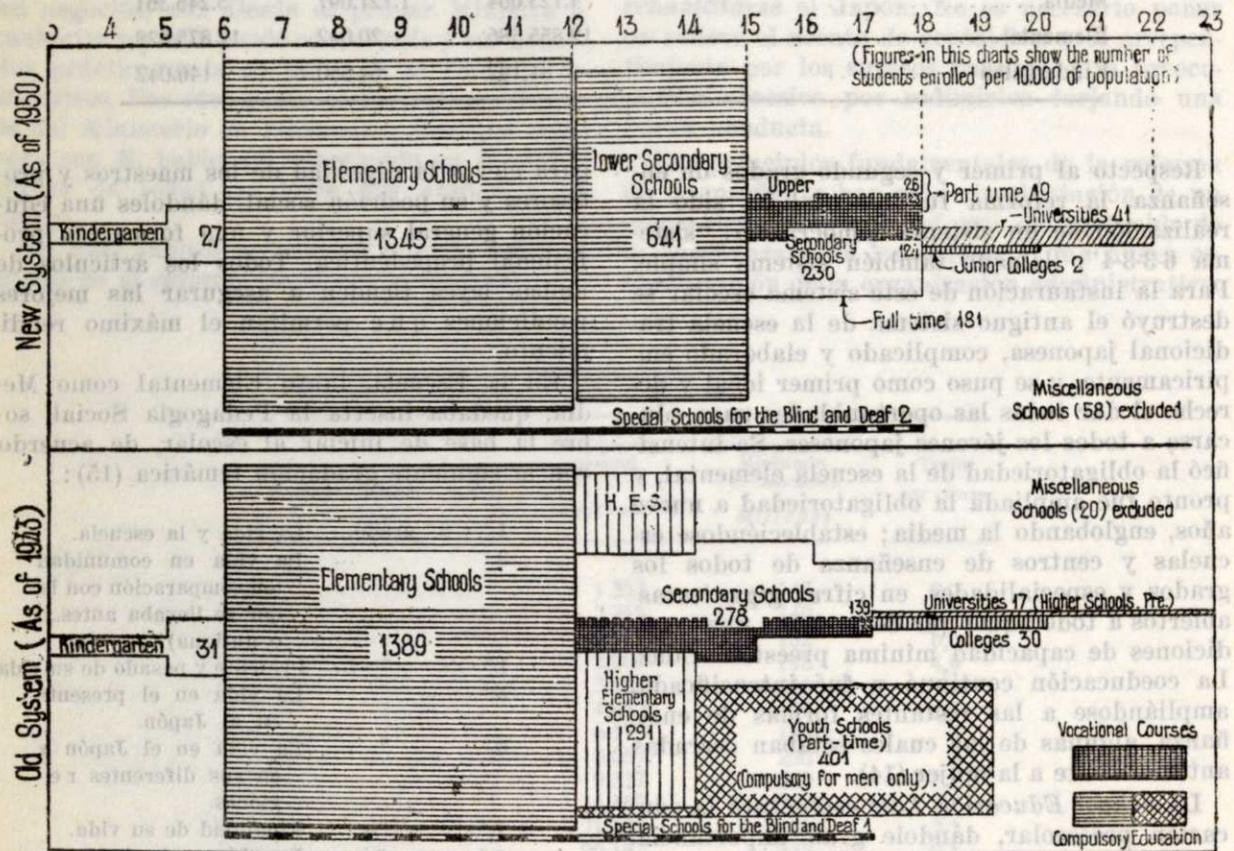
(15) En el último informe presentado por el Ministerio de Educación japonés a la U. N. E. S. C. O. (1951-52) se pone de relieve, como segundo punto en importancia, el adaptar la educación a las condiciones sociales japonesas.

lares la comida del mediodía en la escuela. A pesar de las graves dificultades económicas, el Ministerio de Educación ha logrado que, en 1950, 7,3 millones de alumnos de las Escuelas Elementales la recibiesen, lo que representa, prácticamente, el 70 por 100.

En 1951, las Escuelas Elementales públicas japonesas acogían a 13 millones de escolares. Escuelas privadas existían solamente 62, con 20.042 alumnos, la mayor parte budistas, y algunas católicas y protestantes. 27.200 Escuelas

anterior, en que se daba una gran influencia francesa, y especialmente del tipo germánico. Respondiendo a la general preocupación de las Universidades norteamericanas, las japonesas ponen en primer lugar la cultura general, así como la preparación para la investigación científica. Por otra parte, y también como característica general, se ha intensificado el trabajo vocacional como preparación para la vida.

En noviembre de 1945, el Ministerio de Educación japonés estableció un Consejo, encar-



Medias públicas, con 6.400.000 alumnos, y 2.700 privadas, con 800.000 alumnos.

Las Escuelas Elementales católicas llevan ventaja en número a las protestantes. Las primeras son 22, con 6.000 alumnos, y las segundas seis, con 1.600 alumnos. Hay 104 Escuelas Medias católicas, con 31.000 alumnos, por 110 protestantes, con 46.000 alumnos. Se ha de tener en cuenta que estas Escuelas educan a sus escolares independientemente de su religión, aunque son causa de conversiones (16).

La Enseñanza Superior, en su nueva formalidad, es, naturalmente, de influencia norteamericana, que predomina, a diferencia de la

gado de dar uniformidad a las Universidades. Este Consejo, integrado por representantes del Gobierno y de las Universidades públicas y privadas de sistema antiguo, presentó un plan de conjunto en junio de 1947, regulando casi todos sus aspectos, especialmente el título equivalente a "Bachelor".

La Enseñanza Superior japonesa está representada por las nuevas instituciones fundadas en 1949 y por los "College Juniors", creados en 1950; las instituciones anteriormente existentes fueron integradas dentro del marco general de las de nueva creación. Por consiguiente, son dos etapas: la fundamental, que comienza en 1947 con la reorganización general, y otra que podríamos llamar de ampliación en el 1950. La característica básica de la reforma general es el estar orientada a corregir los defectos de

(16) J. Besineau, S. J.: "La educación católica en el Japón", *Ecclesia* (1952), pág. 263. Las cifras que da Besineau sólo son aproximadamente exactas.

las instituciones universitarias del antiguo régimen, cuidando el desarrollo cultural de los estudiantes, el estudio académico y vocacional, menospreciado en el régimen nacionalista; dedicando igualmente gran atención a la enseñanza técnica. Con otras palabras, el nuevo sistema asigna a la Universidad la misión de dirigir la formación de los futuros jefes de una sociedad democrática, provistos de adecuados conocimientos y de sentido común. Además, el establecer una Universidad estatal en cada provincia, e incrementar la enseñanza por correspondencia, fueron medidas para abrir la Universidad al público más amplio posible. Se reconoce, sin embargo, que se encuentran serias y graves dificultades para la estructuración de la Universidad así entendida. La escasez de medios materiales y de instrumental para la investigación dificultaba la realización de la misión intrínseca de la Universidad. Muchas carecían de los medios necesarios, por lo que sólo cumplían parcialmente su misión. Igualmente, la escasez de profesores (en proporción con el repentino aumento de alumnos) dificultó una rápida reorganización. Se señala, como problema todavía candente, el que hoy gran parte de los profesores, debido a su escasez relativa, son extraordinariamente jóvenes, por lo que suele faltarles madurez. Se ha procurado atraer al Profesorado las personas capacitadas, elevando su remuneración y su posición social.

Se ha tendido, igual que en la Escuela Elemental a la descentralización, es decir, en este caso, a la autonomía universitaria, procurando asegurar su independencia y perfeccionar su eficiencia y funcionamiento. La promulgación de la "Private School Law" y el "University Control Bill" han sido pasos decisivos en la reforma de la Administración universitaria. De esta manera, el Ministerio de Educación no satisface los gastos totales de la enseñanza, que recaen sobre las instituciones regionales y comarcales, principalmente, así como sobre instituciones privadas.

El número de Universidades ha crecido vertiginosamente, enlazado con el problema, planteado a partir de 1950, de elevar el nivel de los universitarios. Por ello, se estudió nuevamente la unificación de las distintas instituciones, y se organizó el "Junior Course", reajustando el Departamento de Literatura y Ciencia y el de Educación General, para asegurar un mayor nivel en los primeros cursos universitarios.

Durante el curso 1951-52, la Universidad de Tokio, que cuenta con nueve Facultades, 10.000 estudiantes y 600 profesores, admitió 2.000 nuevos alumnos de los 16.000 solicitantes, a través de duros exámenes y pruebas psicotécnicas. Sin embargo, no se da "numerus clausus" en ninguna institución. El número de universitarios llegó en tres años a ser el 5 por 100 de la población de diecisiete a veintidós años (en Estados Unidos es el 15 por 100), lo que planteó

el problema de la entrada de *masas* en las Universidades.

En abril de 1951 se aprobó el "University Chartering Council", como órgano asesor del Ministerio de Educación. Y para proporcionar la ocasión de estudiar a todos los que lo deseen se han creado treinta Universidades nuevas, se ha aumentado el número de Facultades en otras noventa y dos, y el de Escuelas Superiores en otras once.

En el año 1951, el Ministerio de Educación japonés dedicó, en la Enseñanza Superior, 2.400 millones de yens para becas y ayuda a estudiantes (aproximadamente, el 50 por 100 de su presupuesto). El número de becarios fué el de 19.800. Ello representa un aumento del 60 por 100 con respecto al 1950, y de un 80 por 100 en lo referente al número de universitarios favorecidos. La proporción de universitarios becarios en 1951 fué del 20 por 100 del total.

Aparte de las Universidades estatales, tienen gran importancia las protestantes, en número de 40, con 23.500 estudiantes; mientras que las católicas son 10, con 2.300 estudiantes. El 35 por 100 de los alumnos que salen de las Escuelas Elementales y Medias protestantes cursan estudios universitarios, mientras que sólo los cursa el 5 por 100 de los que salen de las católicas.

Acercas de la enseñanza protestante se debe recordar el regalo, en 1945, de un millón de Biblias al Japón por los protestantes norteamericanos. Sus principales Universidades se encuentran en Rikkyo, Aoyama, Joshi y Kansai, habiendo creado en 1950 una Universidad Cristiana Internacional.

El régimen de descentralización escolar y de libertad religiosa actual favorece las Universidades no estatales (17).

Las Universidades católicas se encuentran dos en Tokio (por la Universidad femenina del Sagrado Corazón, Nanzan y Nagoya, y especialmente la Jochi, que posee Facultades de Teología, Filosofía, Literatura, Historia y Periodismo, con un millar de estudiantes.

"Es preciso reconocer el prestigio intelectual, el ascendiente social y la superioridad de Profesorado y material de la Universidad del Estado. La ambición de todo joven japonés es llegar un día a la Universidad de Tokio, la antigua Universidad imperial. Aquí encontrará una especie de Soborna; los mejores profesores, la mejor biblioteca, un ambiente intelectual de verdad... Si no llega a superar el examen de la Universidad de Tokio, el joven japonés buscará, en la serie de las Universidades privadas, la más prestigiosa posible: la Universidad Waseda, la Keiyo, la Meiji, la Nippon" (18).

(17) Véase J. Rouggendorf: "La religion dans l'Ecole d'Etat au Japon", *Lumen Vitae*, V (1950), 115-33.

(18) J. Besineau, S. J.: Ob. cit., págs. 263-4.

Diagrama 1: Proporción del número de estudiantes en las Universidades de nuevo sistema por Departamentos (19):

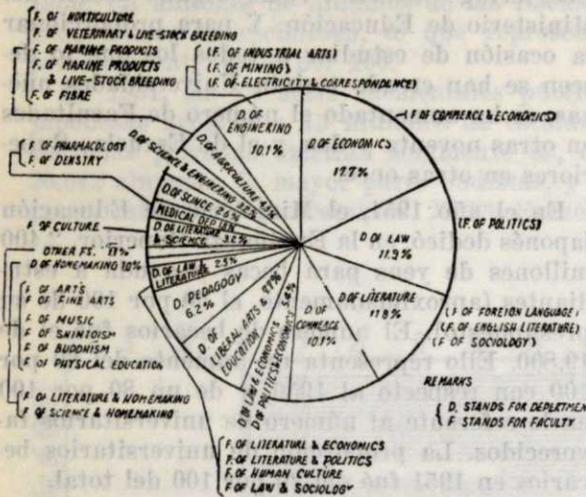


Diagrama 1

Diagrama 2: Proporción del número de estudiantes en las Universidades de antiguo sistema por Facultades (20):

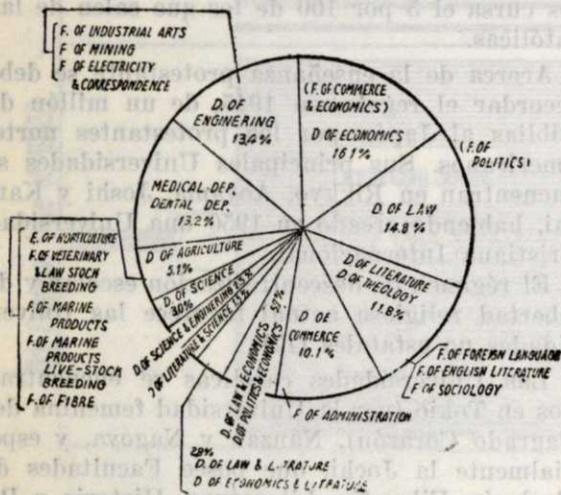


DIAGRAMA 2

EDUCACIÓN DE LA MUJER

Es bien sabido que éste es tema candente hoy en la mayor parte de los países, y especialmente en los países "reeducados". Por ello recogemos los informes presentados a la XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la U. N. E. S. C. O. y el B. I. E. (21).

(19) Bureau of Research and Publication (15-VII-1949).

(20) Idem.

(21) *L'accès des Femmes à l'éducation*. Unesco. Publicación núm. 140. Genève, 1952; págs. 148-51.

La Constitución japonesa proclama la igualdad de derechos del hombre y de la mujer, y la legislación escolar la reconoce (en lo que a la educación se refiere).

En la Escuela Elemental, niños y niñas están sujetos a una escolaridad obligatoria igual en todos sus puntos: duración, límites de edad, plan de estudios, contenido de las disciplinas y libros de texto. La coeducación se practica en todas las Escuelas Elementales, que pueden ser confiadas, indistintamente, a maestros o maestras. Las mujeres pueden ser directoras de escuela.

Respecto a la Escuela Media, no hay ninguna reservada a alumnos de un sexo, aunque en la práctica es frecuente que se dé la separación en las Escuelas de Orientación Profesional. Los planes y textos son idénticos. Las mujeres pueden ser directoras de escuela. En las Escuelas Profesionales es evidente que las de trabajos domésticos son directamente abiertas para la mujer, así como algunas industriales y agrícolas para varones, pero sin que haya plazas reservadas. Donde sí se dan es en algunos Centros privados.

En cuanto a la Enseñanza Superior, ningún Centro universitario está reservado a un solo sexo, aunque algunos (economía doméstica, etcétera) sean preferentemente femeninos. En conjunto, la proporción de mujeres es en las de cuatro años de duración: 9,8 por 100 en las nacionales; 14,1 por 100 en las establecidas por autoridades locales; 8,6 por 100 en las privadas. En las de dos o tres años la proporción es: 0,3 por 100 en las nacionales; 50,8 por 100 en las establecidas por autoridades locales; 42,8 por 100 en las privadas. La mujer tiene acceso al Profesorado de la Enseñanza Superior.

RECAPITULACIÓN

Pasados siete años, el proceso de la "reeducación" del Japón continúa. Indudablemente, para valorar su resultado definitivo no es todavía tiempo suficiente. Sin embargo, se puede apreciar el grado del acierto en lo ya realizado. En el año 1948 King Hall, en la obra ya citada, no se atrevía a predecir el resultado del experimento. Cuatro años más tarde los técnicos aseveran que, al menos en su mitad, el éxito ha sido logrado.

La reeducación de la población japonesa ha sido impuesta y puramente superficial. El terrible choque de la derrota pudo ayudar a destruir facetas del pasado, pero no bastó para fundar una nueva concepción de la vida. Los técnicos norteamericanos pronto se dieron cuenta y centraron sus mayores esfuerzos en la juventud, intentando además adaptar los principios democráticos a la mentalidad oriental.

En 1950 se señalaban una serie de dificul-

tades por vencer (22): 1.ª La deformación del concepto de democracia en el campo de la educación, dándole interpretaciones equívocas. El caso más general es el de los Profesores y estudiantes que confunden "responsabilidad" con desorden, lo que los orienta hacia una política revolucionaria ruinoso para la escuela, o bien el que algunos Profesores quieran intervenir en la administración de la escuela.

2.ª Es frecuente el caso entre colegiales de tender a instaurar un orden entre ellos; los Profesores pecan a veces de negligencia en su obligación de inculcar la importancia del orden entre los niños, pues se siente el vacío dejado por el principio de la obediencia impuesta por la fuerza.

3.ª La búsqueda del "autoestudio" y de la

"autoadquisición" de saberes por parte del alumno encuentra el obstáculo de la falta de iniciativa de muchos maestros y el peligro de la delincuencia infantil.

4.ª Un agudo problema en muchas escuelas es la insuficiencia de material de enseñanza.

Respecto a los pareceres que se muestran insatisfechos en cuanto a los aspectos técnicos, se debe tener en cuenta que no son debidos a que la enseñanza japonesa sea deficiente, sino tan sólo a que son inferiores a las realizaciones logradas en los Estados Unidos, lo cual quiere decir que la enseñanza japonesa no es tan perfecta como la norteamericana, pero siendo muy superior a muchos países y comparable con la de cualquier nación europea de primer orden.

Donde mayores frutos ha obtenido la "reedu-

Enseñanza Profesional (Media)

CURSOS DE:	ENSEÑANZA DE TIEMPO COMPLETO		ENSEÑANZA DE TIEMPO PARCIAL	
	Varones	Hembras	Varones	Hembras
Agricultura.....	109.449	13.418	60.644	12.025
Pesca.....	7.859	168	638	104
Industria.....	137.201	812	55.409	144
Marina Mercante.....	290	—	—	—
Comercio.....	145.021	41.099	45.363	4.591
Trabajos domésticos y/o manuales.....	26	99.734	—	39.429
Lenguas extranjeras.....	99	105	37	6
Bellas Artes.....	348	120	78	3
Música.....	297	830	—	—
Otros.....	1.110	152	27	—

cación" ha sido en la juventud universitaria, cuya mayor capacidad cultural la predispone más fácilmente. Es en cambio en las escuelas populares concurridas por campesinos donde las dificultades son mayores, coincidiendo además, en general, con un más bajo nivel en los maestros.

En cuanto a la organización de la enseñanza, el paso dado ha sido vertiginoso, comparable al plan soviético de alfabetización o a la lucha en los Estados del Sur en Brasil. La preocupación por elevar el nivel de vida y el cultural es pareja y se ha manifestado el esfuerzo realizado en el hecho de poder ofrecer a todo el que lo desee el tipo de enseñanza deseado.

Después de realizada la anterior panorámica, el cotejo con la reeducación de Alemania se hace imposible: son dos experiencias que han tomado rumbos diferentes. Pero hay otra posible comparación, que nos lleva al terreno de la hipótesis histórica. Viendo el proceso his-

tórico de la formación de los Estados Unidos de Norteamérica, se aprecia en seguida que el solo lazo de unión de sus ciudadanos es la posesión de una determinada forma de vida. Sucesivamente ha ido integrando países o territorios por el exclusivo medio de la "aclimatación. Así vemos ha sucedido con los territorios españoles tomados a Méjico, con Hawai, con Alaska y, recientemente, Puerto Rico. Hoy los Estados Unidos no lo son ya de Norteamérica, pues han desbordado este marco geográfico. No se trata de una expansión colonialista, sino de la integración dentro del propio marco político, de unidades de origen diverso.

La comparación con el caso del Japón es arriesgada y resulta todavía demasiado nueva para que no produzca extrañeza. ¿Es posible que el Japón se convierta en un Estado más dentro de la Unión?

Las dificultades son: 1, que habría de contarse con el explícito deseo de una mayoría de japoneses; 2, con el deseo explícito por parte norteamericana, y 3, con que la masa japonesa poseyese esa determinada forma de vida.

Respecto al primer punto, sólo cabe esperar al futuro, dependiendo en gran parte del terce-

(22) *Progress of Education Reform in Japan*, página 121 y sigs.

ro. Sin embargo, no es difícil imaginarlo en solución afirmativa sobre dos supuestos: el éxito de la reeducación y el instinto del hombre, que prefiere la mejor forma de vida, cuando ésta no se muestra incompatible con sus sentimientos locales. El segundo punto, en un orden teórico, ya tiene su solución afirmativa, al prescindir la mentalidad norteamericana de los prejuicios de raza; en un orden práctico, el Congreso no ha puesto obstáculos en los casos de Hawai o de Puerto Rico. El tercer punto es el en conexión con el tema del presente ar-

tículo, verdadera clave de todas las demás consideraciones.

Por tanto, como hipótesis, se la puede considerar posible. Hasta hoy la reeducación del Japón, en lo que a las jóvenes generaciones se refiere, tiene éxito; los mismos japoneses realizan hoy esta labor, que si es continuada, quizá cambie totalmente la estructura del mundo y las posibilidades de realización de ententes supranacionales.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

UNA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO, LA POLÍTICA Y LA ECONOMÍA EN ALEMANIA (1)

El Gobierno federado de Niedersachsen, en Hannover, determinó el 17 de marzo de 1952 otorgar el *status* de universidad científica independiente a la Universidad del Trabajo, la Política y la Economía. Con el comienzo del séptimo semestre de esta institución se estableció la constitución definitiva del nuevo rectorado el 2 de mayo de 1952, consiguiendo con ello interesar en la empresa a las más destacadas jerarquías académicas de la República Federal Alemana. En una subsiguiente asamblea universitaria quedaron patentes la necesidad y el deber de laborar en el desarrollo de la vida intelectual alemana, cuyo contenido, organización y resultados obtenidos en el terreno universitario deben considerarse con justicia con el interés de todo ejemplo interesante y hasta fructuoso para nuestras propias cuestiones académicas.

ANTECEDENTES DE LA NUEVA UNIVERSIDAD

La Universidad del Trabajo, la Política y la Economía en Wilhelmshaven, fué fun-

dada en 1947 como consecuencia de las graves dificultades sociales, políticas y económicas del primer año de postguerra, inaugurando sus cursos en 1949 tras de haber superado múltiples obstáculos, de modo especial los de carácter financiero. Al montar esta nueva institución docente se quiso poner en práctica una tesis renovadora de los caminos transitados hasta entonces en la formación universitaria, reduciendo los estudios a pequeños programas de materia científica, pedagógica y social. Desde el ángulo científico hubo de cuidarse primordialmente de las ciencias jurídicas y de las ciencias económicas, de la sociología y de las ciencias políticas, montando un centro universitario para la enseñanza y para la investigación, que fuese a facilitar y a ampliar sobre el terreno de la docencia universitaria el conocimiento y la solución de los problemas especializados *en su propia interdependencia*, en virtud de un reforzamiento de la elaboración conjunta de todas las cuestiones especiales, en forma particularmente sintetizadora y evidente. Según la opinión de los fundadores de esta Universidad, el conocimiento de la acción futura del pensar y del obrar humanos (en muchos casos sólo especializaciones de la economía política o de la jurisprudencia fundamentadas defectuosamente), debiera apoyarse en un nuevo sistema de enseñanza forjado científicamente, que recogiese de modo especial la conciencia del corpus integrador de las relaciones humanas. Los iniciadores estaban conformes en que, partiendo de un punto de vista pedagógico, para conseguir esta meta era necesario un cuadro de investigadores, de profesores y de alumnos estrechamente unido. Por cuanto tenían de relación con el ámbito externo universitario, sus hipótesis fueron llevadas a la práctica con la instalación de la Universidad en una colonia reservada ex profeso para

(1) Para la redacción de esta crónica se han consultado y acumulado materiales referentes a la organización de la nueva Universidad de Wilhelmshaven, publicados en la revista *Deutsche Universitätszeitung* y en la *Schweizerische Hochschulzeitung*, de Berna. Asimismo hubo oportunidad de leer las actas de la *Konferenz* de Rectores Universitarios de la Alemania Occidental, celebrada en Marburg los días 3 y 4 de mayo de 1952, en lo referente a los acuerdos tomados por la Conferencia sobre el informe presentado por la Comisión de estudios nombrada para investigar la capacidad docente y formativa de la Universidad para el Trabajo, la Política y la Economía. Los trabajos más importantes entre los consultados se deben a los profesores H.-R. Merian, M. Girschner, P. Bockelmann, W. Bogs, F. Voigt y H. Kahler.

ella. En esta colonia se ha conseguido desarrollar ostensiblemente una actitud personal caracterizada en sus rasgos principales por una inquietud de equipo comunitario, tanto entre personal docente como entre la comunidad estudiantil, preocupación que ha de considerarse como un retorno vital a los auténticos y tradicionales procedimientos de la *universitas*.

La proyección específicamente social de la Universidad que posibilitaba una actitud vital y de trabajo entre sus componentes aconsejó hacer recaer sobre el rectorado de la Universidad la responsabilidad de la educación de los estudiantes no poseedores del grado de *Madurität* (equivalente a nuestro título de Bachiller), con lo cual los futuros alumnos carecerían de los conocimientos previos que dan los estudios preuniversitarios y que son base para el ingreso en las Facultades y Escuelas Superiores tras un examen semejante al de Estado o de reválida. Precisamente esta abolición de la obligatoria *Madurität* del grado secundario ha sido el argumento que más se ha esgrimido, incluso desde las altas esferas educacionales alemanas, en contra del sistema docente actual de la Universidad de Wilhelmshaven.

Este agudo problema, aparecido con intensidad creciente a la terminación de la guerra, de abrir el camino de la Universidad a miembros auténticos y experimentados de todas las extracciones sociales, se agudizó, pues, al faltar a éstos una preparación suficiente para su acceso a otros estudios superiores. De ahí que la Universidad del Trabajo, la política y la Economía tuviera que acomodarse a las circunstancias impuestas entonces, con el fin de dar solución a problemas de auténtica emergencia.

Como acuerdo fundamental para este fin fué creado con carácter de urgencia un cuadro de profesores que pudieran transmitir, junto a un esquema panorámico de las ciencias sociales (*studium generale*), los fundamentos básicos para una formación especializada. Con este objeto fueron nombrados los siguientes catedráticos titulares:

Derecho Laboral y Dcho. Social.	Prof. Dr. W. Bogs.
Ciencia general del Derecho ...	Prof. Dr. G. Paulus.
Sociología	Prof. Dr. M. E. Graf. zu Solms-Rodelheim.
Economía Política	Prof. Dr. H. Raupach.
	Prof. Dr. S. Wendt.
	Prof. F. Lenz.

Además de las clases de una cátedra de Historia Contemporánea, se impartieron las siguientes enseñanzas:

Filosofía.
Historia de la Literatura.

Economía Industrial.
Ciencia de las Finanzas.
Economía Agraria.
Geografía Económica.
Derecho Internacional Público.
Administración Pública.
Derecho de la Vivienda.
Organización Sindical.
Organización Comunitaria.
Psicología Social, y
Medicina Social.

Además se dictaron cursos sobre Lenguas vivas, Latín y Matemáticas.

Hasta el semestre estival de 1952 los cursados y aprobados en la Universidad del Trabajo fueron reconocidos con carácter de convalidación para los correspondientes semestres iniciales o de ingreso en otras Universidades, con respecto a las asignaturas de Jurisprudencia, Economía Nacional, Política y Sociología.

Las Corporaciones de trabajadores y profesionales de profesores, ayudantes y alumnos acabaron por organizarse en el lugar denominado "Hochschuldorf" (Aldea universitaria), antigua plaza de maniobras de la Marina de guerra, terreno que dispone de los edificios necesarios para seminarios y aulas, además de una veintena de viviendas y alojamientos. Los edificios se encuentran en el centro de un bosque, junto al dique del Mar del Norte, en Jadedusen. La colonia instalada en la aldea pesquera de Rüstertiel, a unos ocho kilómetros de la ciudad de Wilhelmshaven, ofrece condiciones ideales para la enseñanza y el estudio. Los estudiantes se encuentran alejados de las preocupaciones cotidianas, viviendo comunitariamente. Según su particular deseo, pueden alojarse por módico precio en habitaciones individuales o tripartitas, amuebladas convenientemente para el estudio y la convivencia. Funciona una "Mesa" central (cantina de servicio libre) que ofrece una alimentación nutritiva y barata. En invierno todos los edificios reciben calor a través de un sistema de calefacción central. La administración recae sobre un miembro de la colonia, elegido por un parlamento, cuyo presidente tiene jerarquía de burgomaestre estudiantil. Además, la colonia dispone de instalaciones deportivas, tales como el gimnasio, salas de tenis de mesa, billares, etcétera. A la llegada de la buena estación, los universitarios pueden utilizar la playa a orillas del Mar del Norte. También se dispone de locales para llevar a cabo experimentos científicos y organizar actos culturales.

Puesto que el número de habitantes estudiantiles de la Universidad está limitado a unos doscientos, existe la posibilidad de conseguir una efectiva vida de comunicación y convivencia. Con el fin de conseguir tan importante objetivo, todo catedrático o ayudante de la Universidad tiene la misión de extender sus actividades docentes al cuidado del comportamien-

to fuera de las aulas y locales de estudio de los miembros de la comunidad en toda clase de relaciones sociales. Sin embargo, en esta vida comunitaria se respeta la libertad individual, no inmiscuyéndose los profesores en la esfera privada de los universitarios, pudiendo cada uno de éstos escoger entre el cuerpo docente un catedrático que actuará de *Tutor* o consejero directo, elección que tendrá validez para todo el semestre en curso.

El cumplimiento de la misión tan altamente responsable de educar a los jóvenes en todos los grados de formación cultural y de toda clase de procedencias sociales está reglamentado por una "Ordenación del examen de capacitación para la *madurez universitaria*". Según esta legislación, todo aspirante a la licenciatura tendrá que cursar y aprobar en la Universidad del Trabajo por lo menos dos semestres, hasta un máximo de tres. Durante este tiempo deberá asistir con aprovechamiento a la Propedéutica de Historia, Alemán, Geografía y un idioma extranjero. A continuación puede pasar por un examen sobre materia concerniente a las asignaturas de Sociología, Política, Ciencias Económicas y Ciencias Políticas. Para aprobar la asignatura base, los alumnos presentarán un trabajo realizado fuera de cátedra y una especie de tesis al final del semestre. Además, se celebrarán exámenes orales de todas las asignaturas. El Tribunal de examen está compuesto por cuatro miembros del Profesorado, y está presidido por el Rector. Puede afirmarse, expresamente, que sólo les será reconocido el estado de *madurez universitaria* o de ingreso definitivo en la Universidad, a los alumnos considerados como más capaces tras de pasar la prueba del examen de capacitación. A estos alumnos se les convalidará uno de los semestres aprobados en caso de proseguir sus estudios en otras Universidades, preferentemente en la Gotinga y en la Universidad Libre de Berlín.

ESTADO ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO

Las características actuales de esta Universidad se definieron con la aludida promulgación del Decreto-Ley dado a conocer el 17 de marzo de 1952. Según esta nueva Ley, la Universidad del Trabajo, la Política y la Economía en Wilhelmshaven-Rüstersiel tiene "el cometido de dar a conocer y exponer, con libertad e independencia, como comunidad docente y discente, la realidad política como ordenación de la convivencia humana en el Estado y en la Sociedad, utilizando como instrumento la investigación y la enseñanza científicas y presentando de forma especialísima los problemas actuales de la sociedad industrial según un triple criterio científico, jurídico y social". De modo preferente, "esta Universi-

dad ha de impartir conocimientos científicos para el entendimiento de los hechos sociales, científicos y políticos entre los miembros de todos los estratos sociales, preparándolos para la colaboración responsabilizada en la vida pública".

La orientación del nuevo rectorado no trajo, pues, novedades de importancia. En realidad, es intención del Estado que esta Institución esté capacitada únicamente para expedir un *Título de Ciencias Sociales* tras de haber cursado y aprobado el alumno de seis a ocho semestres de estudios. Sin embargo, luego de expedir el diploma, la Universidad del Trabajo está autorizada para promover al grado de *doctor disciplinae politicae*, y admitir al doctorado como "Privat-Dozent" (profesor auxiliar). La comunidad estudiantil está asistida del derecho a establecer un estatuto, que será reconocido expresamente por las jerarquías universitarias.

Es evidente que el rectorado de la Universidad del Trabajo tiene conciencia de las muchas lagunas que aún quedan por llenar en la organización universitaria antes de que ésta pueda considerarse fundamentada en la integridad de su cometido. Puede decirse, sin embargo, que cumple una función importante, susceptible de perfeccionamiento. Constantemente practican la enseñanza, junto a los Catedráticos titulares, siete "Privat-Dozenten" más doce Encargados de curso. Como parte especial y urgente del programa de enseñanzas, las autoridades ministeriales han recomendado el desarrollo intensivo de la docencia de la Economía Industrial, de la Filosofía y de la Psicología Social (2). En un sentido positivo ha de hacerse notar que el índice de lecciones dictadas en los últimos trimestres representa un avance considerable hacia la consecución de los altos cometidos de la Universidad, tenida en cuenta también la novísima problemática de sus disciplinas y, en consecuencia, la ausencia total de precedentes. Operan con idéntica

(2) La *Deutsche Universitätszeitung* (Revista Universitaria Alemana) ha dedicado preferente atención, número tras número, a estos aspectos técnicos de la enseñanza en la Universidad para el Trabajo, la Política y la Economía. El lector interesado en estos problemas podrá encontrar otros trabajos informativos en los siguientes números de esta admirable revista universitaria: Cfr. F. Voigt, Crítica de la Crítica: "Polémica en torno a la Universidad de Wilhelmshaven", *D. U. Z.* (22-2-52), pág. 10.—H. Kahler: "La Universidad de Wilhelmshaven en el Mar del Norte. La enseñanza de las Ciencias Sociales", *D. U. Z.* (12-10-52), pág. 9.—"Wilhelmshaven" (comentario), *D. U. Z.* (21-11-51), pág. 5.—"El derecho a la reválida". *D. U. Z.*, ibidem.—W. Bogs: "Misión de la Universidad de Wilhelmshaven", *D. U. Z.* (17-12-51), página 15.—P. Bockelmann: "Problemática de la Universidad de Wilhelmshaven", *D. U. Z.* (11-1-52), página 15.—M. Girschner: "Encuentro en Hochschuldorf", *D. U. Z.* (8-2-52); "Reuniones universitarias", *D. U. Z.* (8-4-52).

intención docente las excursiones llevadas a cabo a los lugares de mayor importancia económica del Norte de Alemania.

Es indudable que la vida universitaria alemana se ha enriquecido también desde fuera con la elevada aportación de los Congresos científicos. Pero la circunstancia que más ha contribuido a este progreso ha sido precisamente el constante espíritu de colaboración general y de trabajo en pequeños grupos de estudio entre profesores y alumnos, colaboración creada tomando por base las nuevas y singulares características vitales que brinda la Universidad de Wilhelmshaven. Esta labor de equipo se ha realizado no sólo en sentido inmediato en virtud de una enseñanza especialmente subjetiva basada en el número de alumnos relativamente pequeño y en la convivencia especial de un medio establecido adecuadamente. (La Biblioteca de la Universidad, por ejemplo, abarca ya unos 13.000 volúmenes, 200 revistas y un servicio de 75 diarios.) La Universidad para el Trabajo ha conseguido una experiencia pedagógica desconocida en muchos ámbitos educativos, o bien no lograda con igual intensidad en otros aspectos de la enseñanza. Además habrá que depositar particular esperanza en la futura colaboración de "Privat-Dozenten" de todas las asignaturas, destacados en diversas Facultades, que darán conferencias, constituyendo los llamados "Sozialwissenschaftliche Vorlesungsgruppen" (grupos docentes para cursos de Ciencias Sociales), tratando diversos temas bajo puntos de vista diferentes. El curso sobre "Doctrina general del Estado", por ejemplo, no se limita únicamente a las tres horas semanales sobre Derecho Internacional Público y Derecho Político, a cargo del catedrático titular llamado *Ordinarius*. Durante el mismo semestre, este curso corre a cargo también de un catedrático de Ciencias Económicas, quien abordará el tema desde su aspecto científico en clase de una hora semanal. Idéntica labor realiza el *Ordinarius* de Sociología, de tal modo que los alumnos están servidos por tres catedráticos titulares que pueden trabajar simultáneamente en un coloquio mantenido con los oyentes, en el que se tratará el mismo tema considerado desde tres aspectos con intensidad y diversidad contrastables. E igual sucede con la asignatura llamada "Derecho de Propiedad", la cual se estudia desde los puntos de vista de la Ciencia jurídica, la Economía Política, la Economía Industrial y la Sociología. Asimismo, los oyentes de los cursos fundamentales de Economía Política reciben explicaciones generales dictadas sistemáticamente por un profesorado complementario correspondiente a otras ramas del saber y de la enseñanza.

La eficacia real de esta Universidad en relación con su cometido social puede ponerse de relieve a través de los datos estadísticos que suministran los universitarios. Durante el pasado semestre (semestre estival de 1952) el nú-

mero de estudiantes osciló alrededor de los 200. Aproximadamente, la mitad eran estudiantes sin certificado de *Madurität*, esto es, sin suficiente preparación del grado medio para los estudios universitarios. En los primeros seis semestres, noventa y ocho no habituados alcanzaron el grado de madurez o de ingreso en la Universidad del Trabajo, luego de haber pasado el examen de capacitación, siendo diecisiete los ingresados en el *Wintersemester* de 1951-1952. Es asimismo de gran interés la procedencia social de los estudiantes. He aquí algunos datos estadísticos aproximados, según cálculos semestrales:

Profesión paterna	Porcentaje estudiantil
Universitarios	11
Trabajadores	21
Dependientes no comerciales	8
Empleados	17
Profesores de Institutos y del Magisterio ...	8
Dependientes de Comercio	6
Campesinos	7
Profesiones liberales	8
Comerciantes, propietarios y artesanos ...	14
TOTAL	100

Las consecuencias de la última guerra mundial quedaron reflejadas claramente en el *Wintersemester* de 1951-52, durante el cual el 41 por 100 de los estudiantes estuvo constituido por exilados de guerra. La administración independiente de la comunidad estudiantil, como jerarquía de la nueva Universidad, no ha proporcionado datos de valor especial. Las Corporaciones consideradas en sentido tradicional, no existen en la práctica. La juventud estudiantil ha constituido las siguientes comunidades autorizadas legalmente por la Universidad: una "Guerrilla universitaria" (*akademische Freischar*), un "Círculo estudiantil democrático" (*demokratischen Studentenkreis*), un "Grupo estudiantil sindicado" (*gewerkschaftliche Studengruppe*), un "Grupo universitario de la Asociación de la Juventud Alemana" (*Hochschulgruppe des Bundes deutscher Jugend*) y una "Asociación Alemana de Estudiantes Socialistas" (*socialistischer deutschen Studentenbund*). Las corporaciones estudiantiles de ambas confesiones han instalado por sus propios medios una capilla de servicio común adornada con atractiva sencillez. Cada dos o tres semanas el rector convoca a una reunión general de estudiantes, en la que los jóvenes universitarios tienen ocasión de conversar con él sobre cuestiones de estudios o bien sobre temas generales relacionados con la vida universitaria. Tanto los profesores como los alumnos estudian la intensificación de un programa de ayuda escolar y social para estudiantes sin posibilidades económicas. Se han presentado, y se encuentran en vías de realización, varios

proyectos sobre becas para retorno al hogar una vez terminados los estudios, colocación profesional de graduados, auxilio para exilados de guerra, problemas de la vivienda, etc.

LA OPINIÓN DE UN ESPECIALISTA

He aquí, en extracto, la opinión del profesor Hans-Rudolf Merian, respecto de la Universidad del Trabajo, cuyos precedentes y organización actual estudió recientemente. "De esta Universidad, auténtico prototipo en su especie, puede asegurarse cuanto sigue. Basta una visita a esta Institución para percibir el hecho real de un avance provechoso por caminos poco comunes, en algunos casos vírgenes, que conducen a un laborar científico, pedagógico y social en el ámbito universitario. Bien es cierto que no se ha conseguido todo cuanto cabría esperar o desear. Con preferencia ante cualquier otra cuestión se presenta como el más importante y urgentísimo problema, tanto en Alemania como en otros países europeos, la creación de un profesorado apto y en número suficiente, sobre todo para la complementación de estudios especiales en aquellas regiones relativamente apartadas de los centros culturales e intelectuales de la Alemania Occidental, en los cuales es punto medio que imposible la adopción de un profesorado idóneo, tanto en la competencia como en la cantidad. No obstante, en el caso de la Universidad de Wilhelmshaven se nos presenta un riguroso intento de experimentar en pequeños grupos la investigación y la docencia científicas, en núcleos que deben ser tomados en consideración por las autoridades docentes de la Universidad, dedicándoles muy detenida atención y dedicación de medios materiales más cuantiosos". Y prosigue el doctor Merian: "La tendencia, tan frecuente por desgracia entre la jerarquía universitaria alemana, hacia una más estrecha limitación de asignaturas y la al parecer inevitable despersonalización de las actuales fuerzas docentes, sólo podrán neutralizarse mediante el desempeño y la distribución adecuadas de la docencia. El ejemplo inicial, susceptible de muchos perfeccionamientos, que nos da la Universidad para el Trabajo, abre indudables caminos que, debidamente transitados, pueden conducir a nuevas conquistas para la enseñanza y formación de técnicos capaces bien alejados del inhumano tipo del especialista en estado puro". Todas estas deducciones sirven igualmente para valorar los intentos (muy importantes sobre todo desde el punto de vista social) de abrir las puertas de las Universidades alemanas a todos aquellos estratos de la población para los cuales normalmente, según el orden social de nuestros días, están cerradas por razones ajenas en absoluto a la necesidad y al deber de la Educación. Pero estas realidades incuestionables no parecen ser las únicas que mueven los intereses de los educadores res-

ponsables de la enseñanza. En el caso de la Universidad alemana se aprecia claramente un síntoma que debe considerarse como consecuencia del profundo espíritu renovador, frecuente en Alemania, y que es posible encontrar igualmente hoy en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos, y también en España (véanse, por ejemplo, los Institutos Laborales en el plano equivalente del Grado Medio). Este síntoma se reconoce por la acción positiva y pujante de impulsos espirituales cuyo origen hay que buscarlo en las notas de urgencia comunes a nuestro tiempo.

El profesor Merian resume su artículo con estas últimas palabras: "Cualquier atento observador de las actividades realizadas por esta Universidad podrá apreciar la acción de una actitud intelectual frente a los problemas políticos, económicos y sociales, que debe conducir a una evidente mejora del orden nacional, de la vida privada de los alemanes y, en conjunto, del orden generacional. Las jóvenes generaciones académicas de esta Universidad del Trabajo contribuirán, humildemente quizás, pero de modo incuestionable, al engrandecimiento de las grandes y orgullosas Universidades científicas del saber tradicional de Alemania, y ya van constituyendo una nueva ayuda técnica y humana que colabore en la desaparición de los males individuales y colectivos que para Alemania acarrió la segunda guerra mundial" (3).

Nadie crea que esta Universidad es perfecta y que no precisa de muchas otras pruebas y ensayos. Es significativo, y por ello lo reproducimos aquí como final de la crónica, las declaraciones de la Conferencia de Rectores universitarios de la Alemania Occidental, reunida en Marburg en los días 3 y 4 de mayo de 1952. La Conferencia se decidió, respecto de la Universidad del Trabajo, basándose en el informe de una Comisión de Estudios (4) nombrada para estudiar la suficiencia docente de la Universidad de Wilhelmshaven. La Conferencia estableció que para que esta Universidad fuera considerada como modelo en su género habría de suprimir determinados e importantes defectos, entre los que se encuentran: a), su débil base científica y b), sobre todo, su hasta actual falta de rigor en la admisión de aspirantes sin título de Bachiller. La Conferencia de Rectores expresó su opinión de que, para dar solución a tan evidente problema, que es justamente la exigencia terminante del principio de *Madurität*, habría que establecer nuevas y más adecuadas condiciones educativas, indispensables para el reconocimiento oficial de la Universidad de Wilhelmshaven.

R. E.

(3) Hans-Rudolf Merian: "Die Hochschule für Arbeit, Politik und Wirtschaft in Wilhelmshaven-Rüsteriel", *Schweizerische Hochschulzeitung*, 1 (Berna, marzo 1953), 23-30.

(4) *Deutsche Universitätszeitung*, núm. 10, pág. 19.

UNA UNIVERSIDAD POR TELEVISIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

El campo educativo norteamericano presenta feracidad de tierra virgen sobre la que vuela un pájaro imaginativo y creador buscando siempre un nuevo canto en una nueva rama.

Esta nueva rama a veces no sostiene tan sólo un nuevo canto, sino también una nueva postura, porque lo que ahora se nos ofrece es a la vez imagen y sonido en la fórmula hasta el presente inédita de la Universidad por Televisión.

La televisión puede estudiarse desde un poliedro de ángulos que van desde sus dimensiones científicas, artísticas y comerciales hasta su valor revolucionario en la psicología y en la sociología. Yo, como no soy ni físico ni comerciante de aparatos electrónicos, me he reservado el campo de las dimensiones humanas de la televisión y de sus repercusiones en el individuo y en la sociedad, sin olvidar la más importante de ellas que es la familia. Todo esto, que es objeto de un ensayo mío sobre la televisión como fenómeno humano, va a concretarse en este artículo a uno de los aspectos de este fenómeno que es el de las posibilidades educativas de la televisión, como integrables en una fórmula institucional, es decir, una escuela en la que las enseñanzas se imparten exclusivamente por televisión.

Este problema no me lo he planteado yo, sino que ha llegado a mí en forma de un congreso o reunión celebrada en la Universidad de Georgetown, en Washington, por el Instituto de Televisión Educativa, durante los últimos días de octubre del presente año. Yo asistí a las reuniones como a un espectáculo, pero muy pronto, a los pocos minutos, el espectáculo se me convirtió en problema y empecé a pensar, que es lo más opuesto que un hombre puede hacer ante la televisión.

La reunión desde el primer momento tuvo un carácter elegante, contagiado sin duda del perfil aristocrático de la torre de la Universidad y del mismo prestigio fonético de Washington. El presidente del Comité de Comunicaciones Federales, Paul A. Walker, nos describió cómo hacía un siglo y medio que había llegado a las selvas del Potomac un aristócrata francés, el marqués de L'Enfant, y que al mirar la selva intuyó en ella a la gran ciudad que había de ser la capital del mundo. Algunas de sus avenidas debían tener cincuenta metros de ancho. Una de ellas ciento veinte metros, y más de la mitad del área urbana de-

bería reservarse para las calles. Se pensaba y planeaba, pues, una gran ciudad para un gran futuro. Al llegar aquí, Mr. Walker ejecutó un salto prodigioso y se encontró en el año actual con la Comisión Federal de Comunicaciones, que por ley del 14 de abril había trazado en la rosa de los vientos dos mil posibles estaciones de televisión, como anchas avenidas para el mundo del futuro, y de estas dos mil estaciones había reservado doscientas cuarenta y dos para que fuesen exclusivamente educativas, sin mezcla alguna de lo comercial. Este es el paso histórico y este es el ambiente de exaltación maravillosa en que discurrió el Congreso del Instituto de Televisión Educativa que voy a traducir ahora a un estilo de prosa tranquila, ajena igualmente a Mr. Walker y al marqués de L'Enfant.

Conviene observar atentamente el fenómeno de la televisión en los Estados Unidos en todo su valor factual y numérico. Existen hoy más de dieciocho millones y medio de aparatos de televisión en uso, y como bien se puede calcular, un mínimo de tres personas para cada uno; el gran observatorio humano que tiene sus ojos fijos en la televisión asciende fácilmente a unos cincuenta y cinco millones de norteamericanos. Si cada uno de ellos usa el receptor en un promedio de una hora diaria —que representa un límite mínimo y seguro— nos encontramos con cincuenta y cinco millones de horas diarias dedicadas a la asimilación sensorial de un espectáculo de tremendo poder neuropsicológico. Actualmente hay unas ciento once estaciones de televisión en los Estados Unidos, pero las conexiones por cable coaxial y los relays de microondas cubren a la nación con una fácil red.

Hasta ahora el uso que se ha hecho de la televisión como instrumento educativo ha sido el permitir a algunas instituciones culturales el empleo de parte del tiempo de un programa ordinario comercial, ya sea por cesión gratuita o mediante el alquiler. Si se tiene en cuenta que la utilización de una estación de televisión comercial cuesta doscientos cincuenta dólares por hora en una ciudad pequeña, y hasta más de mil dólares por hora en una capital mayor, bien se comprende que algunas Universidades bien dotadas hayan podido utilizar parte de los programas televisados para presentar en ellos sus clases o conferencias.

Esta utilización pedagógica de la televisión es por otra parte un paso más en un método pedagógico que ya se venía empleando con el

uso de la radio educativa, de la cual hay en Estados Unidos ciento treinta y cuatro estaciones que emiten exclusivamente programas culturales, y que son propiedad de Universidades, colegios o agrupaciones de escuelas. Ya el año 1936 la Universidad de Yale había abierto camino con sus experimentos de televisión educativa, pero a partir del año 1946 es cuando la televisión se generaliza en su forma actual, existiendo en el presente ochenta y seis instituciones universitarias que utilizan los servicios de las estaciones comerciales para sus programas de televisión. A esto hay que añadir treinta grupos de escuelas primarias que están presentando programas, y cinco escuelas de Medicina que emplean la televisión para enseñar cirugía y terapia a sus estudiantes.

Así, pues, la ley del 14 de abril, al establecer la organización de las dos mil estaciones posibles en Estados Unidos y reservar el 12 por 100 de ellas, es decir, doscientas cuarenta y dos para propósitos educativos, lo que hacía era tan sólo recoger y reglamentar una serie de hechos y corrientes nuevas que se han presentado en el campo de la Pedagogía.

La respuesta del mundo académico ha sido extraordinaria. Durante los seis meses a partir de dicha fecha se presentaron setecientas cincuenta y nueve solicitudes para nuevas estaciones, de las cuales la Comisión Federal de Comunicaciones ha concedido setenta y ocho. Nueve de las concesiones se refieren a estaciones puramente educativas, sin propósito comercial, en favor de Kansas State College, Universidad de Southern, California, Universidad de Houston, en Texas, y seis estaciones para la Universidad del Estado de Nueva York, situadas en Nueva York, Albany, Binghamton, Buffalo, Rochester y Syracuse.

Ante estos progresos hechos por otros centros educativos, es natural que los educadores de Washington se hayan sentido desbordados y, si se quiere, anticuados en sus métodos, y se hayan, por tanto, apresurado a planear la utilización del Canal núm. 26, que pertenece al espectro UHF y que entre varias ventajas tiene la de que no puede ser recibido por ninguno de los aparatos existentes ahora en el área de Washington. Pero me apresuro a decir que está prevista la venta de una especie de ojo suplementario, o monóculo cultural, a precios reducidos.

Washington presenta una fisonomía académica bastante sorprendente. Esta capital posee el tanto por ciento de población escolar más alto de todos los Estados Unidos. En su área urbana hay más de trescientos centros de enseñanza, que comprenden una serie de instituciones originales o superlativas en su género, como la Georgetown University, la Universidad católica más antigua de los Estados Unidos; la Catholic University, la única Universidad pontificia en la nación; la Howard University, la única Universidad totalmente de

color y la de más estudiantes. Además de ello, la George Washington University, con 10.000 estudiantes, fundada por Monroe y Quincy Adams; la Universidad de Maryland, con 13.000 estudiantes, y el colegio Gallaudet, fundado por Lincoln, la única Universidad mundial para los sordos. En estos trescientos centros hay una población de más de doscientos cincuenta mil estudiantes y se mantienen con un presupuesto de unos ciento veinte millones de dólares al año, que constituye en Washington el tercer tipo de gastos en la escala financiera.

Otras piezas culturales integrables en el sistema y con una utilización evidente en la televisión son la Biblioteca del Congreso, con sus treinta millones de libros, mapas y fotografías, y su presupuesto anual de nueve millones de dólares; la biblioteca más numerosa del mundo de materias agrícolas situada en el Ministerio de Agricultura, y la mejor biblioteca de material shakespeariano fuera de Inglaterra. Los museos de Washington contienen millares de obras artísticas que pueden ser riquísimo material para los programas televisados, tales como las Galerías Corcoran y Frick, el Museo de la Smithsonian y la Galería Nacional, con más de diez mil obras artísticas y cuyo valor de exhibición óptica se calcula en más de cien millones de dólares.

La estación de televisión en su aspecto económico presenta un presupuesto de doscientos mil dólares para coste de instalación y ciento cincuenta mil dólares anuales para gastos de funcionamiento, sin incluir en esta cifra los gastos originados por la programación, es decir, estipendios a conferenciantes y profesores y utilización de material escolar o artístico presentado en la pantalla. Parece, por tanto, que un plan quinquenal de trescientos mil dólares anuales, que es el proyecto del Padre McGrath, satisfará plenamente todas las exigencias económicas. Como se prevén treinta grupos afiliados y que cada uno puede aportar diez mil dólares anuales, el porvenir financiero evidentemente sonrío sobre la torre todavía imaginada de la Universidad washingtoniana por televisión.

Si todo esto se proyecta sobre las posibilidades financieras de los habitantes de Washington, que tienen el porcentaje de renta más alto de los Estados Unidos, y de sus cincuenta instituciones educativas de carácter nacional que radican en la capital, entre las que se encuentran sociedades tan famosas como la Academia Nacional de Ciencias, la Sociedad Geográfica Nacional y la Institución de Carnegie, que ha dado cuarenta y seis millones de dólares para investigaciones biológicas... se comprenderá fácilmente que una Universidad por televisión en Washington no es un sueño, sino un plan perfectamente realizable desde el punto de vista financiero de quien la va a pagar, y educativo de quien va a enseñar en ella.

Al llegar aquí quizá alguien haga la pregun-

ta de quién va a ser educado en dicha Universidad. La pregunta, francamente, me parece indiscreta, o al menos así pareció a los respetables miembros del Instituto de Televisión Educativa para Wáshington reunidos en la Universidad de Georgetown ante los cuales formulé yo esta pregunta. Claro es que yo entonces no sabía que en Wáshington funcionaban 386.799 receptores y que, por tanto, existía un mínimo de 773.598 ojos educables. Mi pregunta la formulé en forma de dilema: ya que la estación ha de funcionar ocho horas diarias según la ley, es evidente que los programas, o bien se dan en las horas en que los estudiantes están en las escuelas y los funcionarios en sus empleos, o bien en las horas en que todo el mundo se retira a su casa. Si se dan durante las horas lectivas, entonces la televisión se intenta parcialmente como un sustituto del profesor o de las prácticas de laboratorio o estudio privado, lo cual parece un error. Si los programas se reservan para las horas en que regresamos a casa, después del trabajo o del estudio, es muy de temer que los miles de empleados federales que forman la población washingtoniana estén cansados de una labor eminentemente intelectual y nerviosa, y que no quieran recibir más educación en tiempo de descanso, prefiriendo los programas de deportes, de música o de comedia, sin olvidarse de acompañar diariamente a los *cow-boys* y a los dramas policíacos.

El presidente de la Comisión, al escuchar esta objeción dijo que era la primera seria que se presentaba en la tarde, e invitó a algunos de los circunstantes a contestarla, entre los

cuales dos tomaron la palabra. El primero nos dijo que tenía una hija de cinco años, llamada Sussie, muy salada, que después de ver en la televisión los programas hacía preguntas sobre ellos, lo cual ponía de relieve el valor educativo del artefacto. El segundo nos dijo que la televisión educativa podría enseñarnos cómo se hacen muchas cosas de las que estamos rodeados, como por ejemplo, una botella, y que esto era muy interesante. Todo el mundo encontró las respuestas verdaderamente iluminadoras, y yo comprendí una vez más que tal vez la televisión pudiera tener los efectos educativos que preconizaban el padre de Sussie y la señora de la botella.

Pero en todo caso, por encima de las dificultades técnicas y legales, que son bastantes, pero que se pueden resolver, y más allá de las objeciones de carácter pedagógico, psicológico y social, que son muchas más y algunas de las cuales yo no creo que se puedan superar, el proyecto de una Universidad por televisión en Wáshington empieza a abrirse camino al lado de otros hermanos que ya han asomado sus ojos a la vida, y con ello está iniciada una fase de una revolución pedagógica y humana cuyas consecuencias por ahora son difíciles de prever. Yo mientras tanto me limito a subirme en esta tarde suavísima a la torre de piedra del viejo Georgetown, para desde allí saludar a la torre invisible de la nueva Universidad por televisión que levanta sus antenas de esperanza en un poniente de escarlata.

JOSÉ A. DE SOBRINO

Antes de considerar los problemas que surgen al tratar de hacer universal la enseñanza superior, creo conveniente apuntar la necesidad de que el Estado llame la atención social de la población laboral, precisamente por que esta sea, donde desarrollan su actividad los pro-

Que todos no podemos ser ingenieros, médicos o arquitectos es evidente; pero que a los dos deben dárseles las mismas oportunidades de serlo, esto es justo. Como es justo que luego ejerzan estas profesiones privilegiadas los más dignos de ello por su talento, por su vocación y por sus méritos sociales, no aquellos que para lograr ese ejercicio sólo exhiben como mérito el que sus padres tienen dinero.

Antes de considerar los problemas que surgen al tratar de hacer universal la enseñanza superior, creo conveniente apuntar la necesidad de que el Estado llame la atención social de la población laboral, precisamente por que esta sea, donde desarrollan su actividad los pro-

A pesar de las indiscutibles mejoras sociales de que hoy disfruta el trabajador, hay todavía en España una numerosa muchedumbre de ciudadanos de segunda categoría. Son los que tenemos alejados del bienestar, del confort, de la seguridad, de la cultura, de todo aquello que constituye a la vida humana digna y feliz. Son todos aquellos que con su salario compran muchísimas cosas buenas de las que con su trabajo producen. Son los que están privados de todo lo que nuestra sociedad moderna

Cartas a la Redacción

UNIVERSIDAD PARA TODOS

Muy distinguido señor:

Suscitados por personas de autoridad, corren por ahí vientos que nos aseguran de una nueva e inmediata reforma de la Universidad.

Mucho se ha escrito sobre el tema, y la misma REVISTA DE EDUCACIÓN nos ha tenido bien informados. A pesar de todo lo escrito creo que aún faltan las primeras palabras sobre esa reforma. Por eso es de temer que no vaya a plantearse de raíz el problema de la Universidad española actual.

Es evidente que no pueden resolverse bien problemas que carecen de un acertado planteamiento, y si me dirijo a la REVISTA DE EDUCACIÓN es porque ignoro si hay alguien que se haya percatado de que el primer problema de la Universidad española, el problema más radical, es el de situarla en su contexto; es decir, dotarla de un mecanismo que vaya constituyendo a la Enseñanza Superior en los mismos modos y estilo funcional que va constituyéndose la nación española: mundo católico, social y representativo.

La Enseñanza Superior ha sido y sigue siendo en muchos aspectos liberal, individualista; y estos pecados ni los permite ya la sociedad y el tiempo en que vivimos, ni son compatibles con un reino católico y social.

La Universidad (y con esta palabra quiero referirme siempre a la Enseñanza Superior) es una institución pública, y, como tal, ordenada según las exigencias del bien común. Pero es que, además, la Universidad, institución de un reino católico, social y representativo, debe participar también de estos caracteres. Por eso la preocupación primordial del que quiera reformar la Universidad española debe ser la de organizarla de forma que se convierta verdaderamente en un servicio público, es decir, en un servicio del que puedan beneficiarse inmediatamente y con la misma facilidad todos aquellos que lo deseen.

A pesar de las indiscutibles mejoras sociales de que hoy disfruta el trabajador, hay todavía en España una numerosa muchedumbre de ciudadanos de segunda categoría. Son los que tenemos alejados del bienestar, del confort, de la seguridad, de la cultura, de todo aquello que confiere a la vida humana alegría y satisfacción. Son todos aquellos que con su salario compran muchísimos menos bienes de los que con su trabajo producen. Son los que están privados de todo lo que nuestra sociedad reserva

para quienes han pasado por la Enseñanza Media y Superior.

La Enseñanza, sobre todo la Enseñanza Media y Superior, dota al que pasa por ellas de una sobrenaturalidad. Por ella el hombre se encuentra en posesión de unos saberes y unos poderes con los que le es más fácil vencer en la lucha por la vida. Mientras el hombre que no ha recibido esa enseñanza tiene sólo su raquílica estatura originaria y natural, aquel que, en cambio, ha pasado por la Enseñanza Superior ve aumentada su estatura y su potencia humana.

Un Estado católico, es decir, un Estado que tiende a crear las condiciones sociales necesarias para que todos se amen y desaparezcan las diferencias innaturales entre los hombres, y reduplicativamente un Estado social, es decir, preocupado por eliminar aquellos privilegios que no se justifiquen prácticamente en razón del bien común, tiene que dar nacimiento a una Universidad que sea accesible para todos los que quieran llegar a ella.

La tentativa de hacer asequible a todos la Enseñanza Superior presentará problemas, no cabe duda. Ahora bien, nadie podrá negar que toda sociedad que quiere llamarse cristiana y todo Estado que diga constituirse con preocupaciones sociales, debe ordenar las cosas de suerte que, independientemente de su linaje, de su condición social y de sus bienes de fortuna, cualquier ciudadano tenga posibilidad real de llegar con su propio esfuerzo, si lo desea, a los puestos superiores de la sociedad, puestos que en la inmensa mayoría de los casos hoy no se consiguen sino después de haber aumentado la originaria estatura humana a través de la Enseñanza Superior.

Que todos no podemos ser ingenieros, médicos o arquitectos, es evidente; pero que a todos deben dárseles las mismas oportunidades de serlo, esto es justo. Como es justo que luego ejerzan estas profesiones privilegiadas los más dignos de ello por su talento, por su vocación y por sus méritos sociales, no aquellos que para lograr ese ejercicio sólo exhiben como mérito el que sus padres tienen dinero.

Antes de considerar los problemas que surgen al tratar de hacer universal la Enseñanza Superior, creo conveniente apuntar la necesidad de que el Estado llamado social desplaze la plétora laboral, precisamente por esas razones, donde desarrollan su actividad las profesiones

siones más lucrativas. Los campos más feraces —y estos son los cultivados por las profesiones liberales— son los que deben soportar una mayor densidad de colonos.

El acceso real a la Enseñanza Superior de una mayor cantidad de ciudadanos procedentes de las clases económicamente inferiores, presenta en verdad problemas. Pero son problemas, en la mayor parte de los casos, de fácil solución. Hay que partir de dos supuestos:

1.º El Estado no puede exigir al estudiante lo que éste no puede dar.

2.º La Universidad y todo cuanto la constituye está para el estudiante; no al revés.

Vengamos al primer punto. Es evidente que si el Estado quiere acabar con la Universidad como coto cerrado para unos cuantos privilegiados, tiene que empezar por no exigir al estudiante lo que el estudiante no puede dar. Es decir, al estudiante que no tiene dinero, la Universidad no puede exigirle dinero al pretender éste graduarse. Si el estudiante no puede asistir a clase, la Universidad no puede exigirle que asista. Este último caso, visto además desde el segundo supuesto enunciado, da la siguiente solución al problema del que quiere pasar por la Enseñanza Superior, pero su distancia física de los Centros Superiores o su trabajo en las horas que éstas funcionan se lo impiden.

La Universidad debería dar sus enseñanzas en aquellas horas en que esté asegurada la mayor asistencia posible de alumnos, esto es, las horas fuera de la jornada laboral de trabajo. Si no todas, al menos aquellas clases que más difícilmente pueden suplirse con el estudio, deberían reservarse para esas horas, o bien duplicar las mismas clases mañana y tarde cuando para las horas vespertinas hubiera suficiente número de alumnos.

Para estas clases difíciles de suplir debe utilizarse la radio. Es de maravillar que, pretendiendo la Enseñanza pública llegar al mayor número posible de hombres, no haya utilizado hasta ahora la radio, que es el instrumento con el que tales fines se logran mejor.

El estudiante que además es trabajador, que es precisamente el estudiante que más méritos exhibe para que se le permita estudiar, pues además de hacer lo que hacen los otros, rinde a la sociedad con su trabajo no escolar una utilidad cualquiera, si pudiera oír en la radio un poco menos música y un poco más de lo que él necesita saber como complemento de lo que le enseñan los libros, y esto, claro está, a la hora en que él no trabaja, recibiría una satisfacción útil y justa.

Los ensayos que desde hace varios años vienen realizándose en países como Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, utilizando la televisión como método educativo, hablan muy alto de estas y otras posibilidades instrumentales.

Para el que no puede asistir a clases, más aún que para el que puede hacerlo, sería demás imprescindible que todo Catedrático dejase, de veras, en la Secretaría de la Facultad, para que ésta lo editara, no sólo el programa de lo que es razonable que sepa el que aspira a graduarse, sino, además, el libro por él o por otros elaborado, donde se contenga el saber que se le exige. Y pedirle al Catedrático, si es necesario, que, en beneficio del estudiante, aumente el número de horas que trabaja al servicio de la Universidad sin nueva retribución, no sería injusto socialmente, si se tiene en cuenta que la inmensa mayoría de los ciudadanos, trabajando diariamente de ocho a doce horas, y sin vacaciones escolares trimestrales, vive peor que él en la sociedad.

Están, pues, ligeramente esbozados los principios e incluso soluciones al problema radical de la Universidad, visto en una perspectiva social.

Para los que además de estudiar están obligados a trabajar, ésta es la solución poco más o menos. Solución y principios que aparecen como justos y razonables para los que quisieran y no pueden llegar arriba.

EULOGIO RAMÍREZ

LA CAPACITACION AGRICOLA DEL CAMPESINO (*)

(Conclusión)

La labor de los Agentes del Servicio de Extensión podría completarse en España con una bien montada Cátedra Ambulante, que ya ha existido y demostrado su eficacia en los años próximos al 1930, entonces, y ahora con la que tiene establecida, de modo permanente, la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S., y de modo ocasional el Frente de Juventudes, cuyas actuaciones aisladas, en las provincias de Burgos, Badajoz y Málaga, despertaron el entusiasmo de las gentes.

En defecto de la Cátedra Ambulante, cuya organización es indudablemente cara, puede funcionar un Servicio de Consultas, en el que el agricultor sabe que, por escrito, le resuelven cuantas cuestiones sean susceptibles de plantear en una cuartilla, comprobando de paso que las instituciones oficiales están a su servicio, con un gran beneficio para el prestigio de las mismas.

Creemos, en este punto, haber expuesto, muy someramente, los medios de lo que hemos llamado *Divulgación* o capacitación para grandes masas.

Próximamente consideraremos la capacitación a individuos determinados, o *Enseñanza*.

La dividiremos en dos grandes grupos: Formación agrícola escolar y Formación agrícola postescolar.

En la primera, la acción a emprender ha de ser la Enseñanza primaria en las Escuelas rurales, y la enseñanza dada en un Bachillerato profesional especializado.

No vamos a pretender, y este es nuestro concepto sobre el asunto, enseñar agricultura a los niños.

Hay que tener en cuenta que las características de la enseñanza agrícola son totalmente diferentes de la capacitación de otros técnicos. Un buen mecánico puede serlo sin estar verdaderamente impuesto en la fragua, en la laminación, es decir, en las técnicas auxiliares o complementarias, y, en cambio, un buen agricultor tiene que tener idea sobre la Mecánica,

la Biología, la Meteorología, la Química; hablo, naturalmente, de conceptos primarios de estas ramas del saber humano.

En estas circunstancias no puede pretenderse enseñar verdadera agricultura a los niños del medio rural; ni, por otra parte, hay que hablarles de nada que sea nuevo para ellos en los conceptos elementales de la agricultura, cuyo medio ambiente le es familiar desde que nacen: conocen las plantas, los cultivos, han visto hacer las distintas faenas agrícolas, y en muchas ocasiones las han hecho probablemente, y saben ya mucho de lo que a los adultos ajenos al campo costaría mucho enseñar.

Hay que actuar, por tanto, enseñando a los niños los principios elementalísimos de conceptos y modos nuevos que ellos no ven en su ambiente. Por ejemplo, y a modo de cultura general, los fundamentos de cómo viven las plantas y los animales, es decir, una especie de fisiología vegetal y animal muy vulgarizada; cómo germinan las semillas; el modo de combatir las plagas más conocidas de la región; cómo han de seleccionar semillas de siembra, etc.; pero todo ello mezclado, muy mezclado, y hasta íntimamente mezclado con las bases de la cultura general.

Creemos que lo mejor que puede hacerse para que el niño, ya crecido, y luego el joven rural, llegue a saber agricultura es enseñarle e inculcarle un nivel mínimo; con que aprendan a leer y se desarrolle en ellos el amor a la lectura y a los libros; con que sepan las cuatro reglas y las proporciones; la Geografía, y alguna otra materia fundamental, tiene suficiente para que con la base práctica de que disponen y el pequeño bagaje de conocimientos agrícolas a que antes nos hemos referido, estén preparados para seguir adelante, que es lo que debe ser la meta fundamental de las Escuelas rurales.

Y pasemos ya a la formación escolar en segundo grado: el Bachillerato profesional especializado.

De esto creo inútil hablar en este ambiente. El ensayo ha sido acometido con éxito hasta ahora, aunque hay un largo camino que recorrer aún.

¿Es preferible un conjunto solamente de conocimientos especializados profesionalmente, o alcanza mejor los objetivos propuestos una do-

(*) La primera parte de esta crónica sobre divulgación y enseñanza agrícola, de la que es autor don Ramón Beneyto Sanchís, se publicó en el núm. 7 (febrero de 1953), págs. 155-8, de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

sificación conveniente de éstos, unidos a una cultura humanística en el medio rural?

Creo sinceramente que si tuviésemos la fortuna de tener un país con una cultura elevada o media, por lo menos, en la masa campesina, lo procedente sería lo primero. Pero en nuestro solar hispano, donde esto no ocurre, y donde los medios económicos del Estado no son ilimitados, ni siquiera suficientes, consideramos que es mejor el segundo sistema; es decir, aquel que tienda a elevar el nivel medio de cultura general del adolescente, coordinándolo con unos conocimientos profesionales que arraigarán mejor en un alumno formado ya en el aspecto general.

Así pues, el ensayo emprendido por el Estado español merece la decidida colaboración de todos y, por supuesto, de quienes por sus circunstancias pueden materialmente contribuir al éxito.

Como bases fundamentales del mismo conceptuamos la *perfecta formación del profesorado*, partiendo, desde luego, de su adecuación a la labor a desarrollar; la *disponibilidad de medios materiales* y, sobre todo, el *carácter eminentemente práctico* de las enseñanzas profesionales.

Es necesario que el profesor sea, no un titulado que por similitud de sus conocimientos pueda ocupar sin violencia su magisterio. No. Es imprescindible que ostente un verdadero acervo de conocimientos especializados en su cátedra. Que sepa decir las cosas, transmitir las a sus alumnos y, sobre todo, que sepa *hacerlas*. No es, pues, una misión similar a la de algunos catedráticos de Universidad o de Instituto. Tiene un matiz de profesionalidad no exigido en aquellas cátedras, y de no ser así, de no iniciar a los muchachos en las tareas laborales, corremos el peligro de transformar la enseñanza media y profesional en unos Institutos B de segunda enseñanza.

Por lo tanto, juzgamos de una tremenda responsabilidad, primero, la cuidadosa selección del profesorado, y segundo, la formación complementaria del mismo en el caso en que las circunstancias hubiesen obligado a que esa selección no fuera perfecta. Pero hay que hacer lo que sea por encima de todo.

Si en el aspecto industrial un muchacho que quiere aprender a manejar un torno, una fresa, ha de aprenderlo todo desde el principio, sin que por esta circunstancia pueda quizá apreciar el grado de dominio que el profesor tenga de la materia, en el aspecto agrícola el daño puede ser irreparable y el desprestigio de la cátedra, total y definitivo. Piénsese que, como ya indicamos en palabras anteriores, el alumno del Bachillerato laboral de modalidad agrícola y ganadera será hijo de un empresario o de un productor agrícola y ha vivido el ambiente de lo que va a aprender, estando en óptimas condiciones para juzgar de lo que se le

va a decir como nuevo o como mejor de lo que él ya sabe.

Los medios materiales en la enseñanza laboral son indispensables. Creo que no necesito aclarar y robustecer la idea, tanto más cuanto que esta exigencia es consecuencia de lo que a continuación vamos a exponer: el carácter eminentemente práctico de su enseñanza.

En el aspecto agrícola no es posible iniciar un conjunto de conocimientos agrarios sin disponer de un medio donde trabajar. Todos los que me escucháis sabéis la verdad que esta afirmación representa. Si quisiéramos expresar gráficamente esta idea, llamaríamos a los Institutos de Enseñanza Media y Profesional, Granjas Escuelas de Enseñanza Laboral, para que hasta en el nombre apareciesen indisolublemente unidas la palabra Escuela y la idea de prácticas, de realidad viva que supone la palabra Granja. O si queréis de otro modo, para no herir algunas susceptibilidades que, por desgracia, nos quedan aún en España, como reductos del partidismo y de la incompreensión ante la realización de una idea grande, Institutos-Granjas de Enseñanza Laboral.

Ya comprenderéis que la alusión que hago al título no es más que la expresión de mi concepto de que hay que asociar íntimamente al Instituto Laboral un taller y una granja. Si no pudiésemos conseguirlo, si por falta de medios u otra circunstancia saliesen las primeras promociones de Bachilleres laborales sin haber pasado entre las fraguas y los bancos de carpintero y las parcelas y los animales, sería fácil la profecía del fracaso del sistema.

Afortunadamente puedo tranquilizaros. Conozco bien la benemérita labor del Ministerio de Educación en este aspecto y tengo plena fe en que por la causa apuntada no serán deficientes nuestros Bachilleres laborales.

La tarea es dura: profesores; programas—muchísima importancia hay que darle a la cuestión—; libros de texto; talleres; campos de prácticas y al propio tiempo, la formación del profesorado, serán los temas para los que a todos pide colaboración el Estado español para conseguir que esta experiencia, que ha comenzado para una mejor formación de nuestra juventud, sea un éxito pleno.

En la formación agraria postescolar diferenciamos dos clases: Las enseñanzas de *ciclo corto*: para la masa general están constituidas por los *Cursillos*, y para los que ya son Bachilleres laborales por conocimientos que los convertirán en agricultores con alguna denominación que luego veremos; y las de *ciclo largo*, que para los no Bachilleres podrían ser los capataces y para los Bachilleres un nuevo caudal de superiores conocimientos.

Los cursillos pueden o deben ser de dos clases: Unos cortos, de diez o quince días como máximo, para enseñar un conocimiento determinadamente práctico y concreto, y otros de tres meses como mínimo, para enseñar un con-

junto de conocimientos de una mayor extensión.

Unos y otros exigen, a mi modo de ver, las siguientes condiciones:

1.º Temas, nunca generales y siempre concretos.

2.º Celebrarse en medios y locales apropiados, y a ser posible siempre en granjas del Estado, de las Diputaciones, Organizaciones Sindicales o fincas modelo particulares.

3.º Contar con elementos pedagógicos: material, campos, máquinas, etc.

4.º Profesorado competente, práctico y especializado.

Quizá habría que especializar a cada región en unos pocos tipos de cursillo y el celebrarlos, a ser posible, en fechas fijas todos los años, con una buena campaña de propaganda, contribuiría al éxito de esta capacitación.

Los temas deben ser siempre alrededor de una misma actividad escogida de cualquiera de las materias que a modo de ejemplo enunciamos:

Mecánicos. Tractoristas.
Regadores. Horticultores.
Plagas del campo.
Viticultores y bodegueros.
Practicatura. Ganadería.
Industrias: Lácteas. Conserveras. Rurales.

De las cuatro condiciones que estimo deben reunir los cursillos, no me cansaré de insistir en las del profesorado. Considero este punto fundamental, y volvería a repetir algo de lo que dije al hablar del profesorado de Enseñanza Laboral, sólo que aquí aun más han de estar en perfecto dominio de la práctica. En diez días sólo puede enseñar a podar el olivo quien domine perfectamente el tema y sea, independientemente de sus conocimientos teóricos, o mejor, además de ellos, un maestro en la materia.

El tipo de enseñanza de ciclo corto para un Bachiller laboral podría realizarse enviando al que esté en posesión del título a pasar y trabajar materialmente un año completo en una finca agrícola, y tras una relación por correspondencia con el Instituto, pasar por unos exámenes al final del año de prácticas ante técnicos del Ministerio de Agricultura y profesores del Instituto, que le darán derecho a ostentar el título de Agricultor Graduado, por ejemplo. Con sus conocimientos del Instituto, el ambiente rural en que ha vivido siempre y un año practicando las diversas técnicas de una explotación, tendremos, con seguridad, un buen agricultor en potencia.

Las enseñanzas de ciclo largo las hemos establecido en dos clases: Los *capataces*, para los no Bachilleres, y los *agricultores expertos* y *diplomados* para los que ostenten aquel título.

Estaréis conformes conmigo en que los conocimientos, o mejor, los grados de la jerarquía en la técnica agrícola empiezan con el ingeniero agrónomo, siguen por el perito agrícola y después nada. ¡Cuántas fincas españolas con un buen capataz presentarían una fisonomía diferente!

Cualquier propietario conoce la amargura hasta encontrar un buen capataz. Si entiende de faenas agrícolas, no sabe escribir. Si conoce ambas cosas, no tiene una sólida formación moral. Si reúne las tres cosas, no sabe multiplicar.

Es, pues, un hueco que es imprescindible rellenar. Quizá tan preciso o más que los técnicos de grado medio. Quisiera extenderme en consideraciones sobre este tipo de enseñanza, pero el tiempo apremia y sólo debo decir que las cinco o seis Escuelas de Capataces que han empezado el ensayo adolecen todas de un mal general: la falta de alumnos adecuados. He dicho alumnos adecuados, no alumnos. Es decir, que a ellas debieran ir agricultores adultos con una juventud ya hecha y reposada, que dominando de un modo total los conocimientos prácticos, sintiesen la curiosidad de conocer los fundamentos teóricos de todo lo que ellos hacen.

La enseñanza de capataces debe ir dirigida a agricultores jóvenes que en su ambiente estén dotados superiormente con relación a los demás y quieran perfeccionar o, mejor dicho, completar sus conocimientos agrícolas.

Nuevamente quiero hacer desde aquí una llamada a las Cámaras Sindicales Agrarias y a las entidades locales para que ellas subvencionen y bequen la asistencia a las escuelas de Capataces a los alumnos de estas características, cuyo "descubrimiento", si es que procede llamarlo así, sólo ellas pueden llevar a cabo.

Por eso, es necesario hacer un pequeño examen de ingreso para saber que en las Escuelas existe una primera materia que tiene ya un cierto nivel, por ejemplo, leer y escribir correctamente, conocer las cuatro reglas y algunos otros sencillos fundamentos, y después de esto dotarles con una enseñanza mínima de dos años, forzosamente internos, para que la intensidad de la enseñanza sea garantía del éxito y en esos dos años darles unos conocimientos de carácter general y unos conocimientos de carácter especial; por ejemplo, la organización de las Escuelas de Capataces ha comenzado a enseñarse en España, por supuesto, en régimen de internado como antes decimos; considera como nociones de carácter general las siguientes:

Aritmética, Geometría y Agrimensura; Botánica y Zoología; Física y Química; Contabilidad Agrícola y organización de explotación, cooperación y mutualismo y organización sindical.

Y como conocimientos especiales un conjun-

to de materias, no de asignaturas, de las que puedo leerlos algunos ejemplos. Helos aquí:

Capataces agrícolas

Estudio del suelo.
 Los abonos y su empleo.
 Cultivos de secano.
 Cultivos de regadío.
 Sistemas de riego y elementos de los mismos.
 Maquinaria agrícola: manejo, ajuste y cuidado.
 Plagas del campo.
 Nociones elementales de Arboricultura, Fruticultura y Jardinería.
 Detalles constructivos agrícolas.
 Ganadería.
 Industrias agrícolas.

Capataces ganaderos

Alimentación del ganado.
 Nociones de Genética y mejora de razas.
 Ganadería especial.
 Enfermedades e higiene del ganado.
 Instalaciones de edificios ganaderos.

Capataces forestales

Nociones de Agrimensura forestal.
 Instalaciones y cuidados de un vivero.
 Selvicultura.
 Praticultura.
 Repoblación forestal y de márgenes.
 Plagas forestales.
 Explotaciones forestales.
 Piscicultura y Cinegética.

Capataces mecánicos agrícolas

El motor de explosión y el motor eléctrico.
 Máquinas hidráulicas y eléctricas.
 El tractor.
 Maquinaria de recolección: Sembradoras, plantadoras, distribuidoras de abono y otra maquinaria.
 Trabajo de taller: Empleo de la fragua, soldadura autógena y eléctrica y demás operaciones de taller.
 Reparaciones sencillas de maquinaria y motores.
 Código de circulación.

Capataces de plagas

Nociones elementales de Entomología y Microbiología.
 Estudio elemental de los distintos medios de lucha.

Plagas y enfermedades de los principales cultivos.

Herbicidas.

Capataces, bodegueros y vitivinicultores

Estudio de la vid: Plantación, injerto y poda.
 Variedades de patrón e injerto. Cultivo.
 Enfermedades de la vid. Nociones de Química y Microbiología general y del vino. Análisis. Enología. Tipos de vino y su elaboración.
 Otras bebidas alcohólicas.
 Construcciones e instalaciones en las bodegas.

Capataces de industrias agrícolas

a) Generalidades.
 b) Especialidades.
 Ampliación de operaciones aritméticas y contabilidad.

1.ª *Industrias de leche:*

Nociones de Química y Microbiología.
 Estudio y análisis de la leche.
 Microbiología.
 Fabricación de quesos.
 Manteca.
 Leche desecada, yoghurt y otros productos.
 Aprovechamiento de subproductos.

2.ª *Conservaría:*

Conservación por desecación.
 Conservación por frío.
 Conservación por química.
 Conservación por esterilización.
 Conservas cárnicas. Chacinería.

3.ª *Industrias oleaginosas:*

Estudio de plantas y variedades oleaginosas.
 Estudio y análisis de los aceites, en especial el de oliva.
 Diversos métodos de extracción de los aceites.
 Aprovechamientos de subproductos.

4.ª *Molinería y panadería:*

Variedades de trigo y sus cualidades panaderas.
 Estudio y análisis de harinas.
 La industria panadera.

En todas las especialidades habrá de darse la máxima importancia al aspecto práctico de las enseñanzas.

No hace falta que os diga que las enseñanzas de capataces han de ser eminentemente prácticas y, sobre todo, continuadas, y quizá una de las circunstancias que más influyen para que el futuro capataz pase por toda clase de faenas agrícolas, es la del internado a que antes os he hecho referencia.

Y vamos, por último, con las enseñanzas de ciclo largo para agricultores que tengan el título de Bachillerato laboral de modalidad agrícola y ganadera.

El fin primordial de estas enseñanzas ha de ser no dejar en medio del camino del aprendizaje agrícola a aquellos que, sintiendo un deseo y una curiosidad de aprender, comenzaron el Bachillerato laboral y lo terminaron, y quizá después siguieron ese curso práctico en una finca agrícola que he descrito y que he colocado como enseñanza de ciclo corto a los no Bachilleres.

A juicio nuestro, si en España surgen agricultores que sienten ese deseo de saber y de aprender, no podemos a la mitad de su formación decirles que no tienen nada más ya que saber.

otro año y en la cual se le instruyese desde el punto de vista de trabajador normal y también comenzara a conocer las razones de la dirección de la finca en todos sus aspectos. Así podría simultanear este estudio de cuestiones prácticas con unos textos apropiados, siempre en contacto con los Institutos Laborales, y al final de curso, que podría abarcar una o dos temporadas agrícolas, se examinaría y podría adquirir el título de *agricultor experto*.

Un último grado ahora, que habría de ser consecuencia de seguir unos cursos como alumnos libres en cualquiera de las cátedras de Escuelas Especiales o Universidades, podría darle el título de *agricultor diplomado*.

Con las consideraciones anteriores hemos dado fin a todo el aspecto de divulgación de enseñanza, en forma de enunciación somera, ya que en una conferencia de esta naturaleza, con tiempo limitado por la fatiga de los oyentes, no puede hacerse de otro modo.

Y como deseo que quede la sistematización que he seguido en las clasificaciones de los distintos métodos, he aquí, pues, el siguiente resumen:

Divulgación (Capacitación para la población rural)	De acción material.	Publicaciones.
		Radio.
De acción personal.	Cinematografía.	
	Premios, concursos, exposiciones.	
Enseñanza (Capacitación e individuos determinados)	Formación agrícola escolar	Servicios de Extensión.
		Consultas.
		Cátedra ambulante.
Formación agrícola postescolar ...	Formación agrícola	Primaria: Escuelas Rurales.
		Bachiller Laboral.
		Formación agrícola del magisterio.
Enseñanzas de ciclo corto	Enseñanzas de ciclo corto	Para Bachilleres: Agricultores certificados.
		Para no Bachilleres: Cursos.
Enseñanzas de ciclo largo	Enseñanzas de ciclo largo	Para Bachilleres: Agricultores diplomados y encargados de explotación.
		Para no Bachilleres: Capataces.

Por eso es preciso completar la formación antes expuesta, y os digo completar porque tener en cuenta que el Bachiller laboral agrícola termina a una edad en que tendrán conocimientos teóricos y prácticos, pero no están formados desde el punto de vista humano y, por consiguiente, no tienen los conocimientos reposados aún, ni mucho menos esa experiencia que, según el refrán popular, "vale tanto como la ciencia".

Así pues, hay que dar una oportunidad para que el agricultor adulto llegue a tener los conocimientos que acabo de exponer, y, a mi juicio, esto podría hacerse obligando a que el que antes obtuvo el título de agricultor titulado volviera a una explotación agrícola durante

Con esta agrupación termino mis palabras expresando mi gratitud a la Dirección del Instituto de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola y ganadera de Alcira, por haberme dispensado el honor de ocupar inmerecidamente esta honrosa tribuna, y a todos vosotros por la atención que me habéis prestado en un problema, en muchas ocasiones quizá muy abstracto, haciendo votos porque el Estado español y los agricultores, a través de sus organizaciones o aisladamente, intenten todos los medios precisos para aumentar la cultura agrícola de nuestro campo, que a fin de cuentas es elevar el nivel también de nuestra patria.

RAMÓN BENEYTO SANCHÍS

CRONICA DEL CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES

El 5 de noviembre de 1952 fué firmada por los Ministros de Educación Nacional y Secretario general del Movimiento una Orden conjunta, por la que se autorizaba a la Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario para organizar el I Congreso Nacional de Estudiantes. Desde aquella fecha, el S. E. U. puso en juego todas sus energías para conseguir que la Asamblea resultase ejemplar en su organización y resultados; advirtiéndose a todos los estudiantes de los centros de enseñanza superior españoles el carácter de representación que habían de conferir a los delegados de curso, que ellos habían de elegir libremente en aquellas primeras fechas del curso académico. Puestos en marcha los trabajos preparatorios, el S. E. U., por boca de su Jefe nacional, Jorge Jordana Fuentes, se comprometió en la empresa, afirmando que "nuestro trabajo, el estilo de nuestras discusiones y debates y la certeza de las conclusiones, darán la medida de lo que vale nuestro Sindicato".

El día 6 de abril se inauguró el Congreso, bajo la presidencia honoraria del Caudillo y efectiva del Jefe Nacional del Sindicato Universitario, utilizándose los locales de la Escuela de Estomatología de la Ciudad Universitaria.

En total los congresistas de número sumaron mil doscientos. De ellos ochocientos eran los delegados de curso, antes mencionados, que os-

EL PRIMER PLENO

La vida del Congreso se polarizó en torno a las cuatro sesiones plenarias, en las cuales se aprobaron las conclusiones definitivas a que habían llegado las Comisiones respectivas. Por ello esquematizaremos nuestra crónica con arreglo a estas etapas. Naturalmente, las ponencias de tipo particular estudiadas por los alumnos de cada centro produjeron un número considerable de conclusiones concretas y especializadas. Los alumnos de Periodismo expresaron el deseo de que su Escuela tomase carácter de Escuela Especial; los de Náutica solicitaron mayores posibilidades para la realización de sus días de mar, y así podríamos seguir una enumeración inacabable, cuyo interés se reduce al ámbito de cada especialidad. Vamos a pasar por alto, pues, el cúmulo de Ponencias particulares para prestar atención más detallada a los que significan ordenación general de la Enseñanza y de la vida estudiantil.

tentaban por elección la representación directa de sus compañeros. Los restantes asistentes eran los delegados del S. E. U. en las respectivas Facultades y Escuelas, los Jefes del S. E. U. de cada Distrito Universitario, los representantes de la F. E. C. U. M. y de la A. C. N. P., además de un grupo de miembros designados por la Jefatura Nacional del S. E. U. entre los estudiantes que por su capacidad o relevancia se creyó que podrían hacer aportaciones válidas al Congreso. En calidad de observadores asistieron varios estudiantes extranjeros, algunos de ellos figuras destacadas de las agrupaciones estudiantiles en sus países, y un grupo numeroso de hispanoamericanos.

El acto de inauguración fué presidido por el Director general de Enseñanza Técnica, Excelentísimo señor don Armando Durán. Desarrollado con absoluta sencillez, tuvo carácter de punto de partida para las tareas que a continuación habían de iniciarse. Tomó la palabra el Jefe Nacional del S. E. U., como Presidente del Congreso, para saludar a los concurrentes. En su discurso tuvo especial importancia el diagnóstico sobre la actual juventud española. "Nos dibujan —dijo— como el concierto de todos los defectos que se puedan dar sobre una promoción de gentes jóvenes". "Vosotros sabéis por experiencia que eso es mentira". Seguidamente, comenzaron los primeros trabajos de las Comisiones.

Las ponencias aprobadas en el primer pleno fueron las denominadas "Estatuto del Estudiante", "Estética Universitaria", "Ciudadanía Cultural Hispánica", "Proyección Cultural Universitaria", "Ingreso en la Universidad" y "Organización de la Enseñanza Universitaria".

EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTE

Especial interés tuvo esta ponencia, dirigida por Antonio Castro Villacañas, por englobar en sí los principios generales que animaban los distintos trabajos del Congreso. Nos detendremos en ella con especial interés.

Comienza declarando al estudiante como "joven trabajador intelectual" y, en consecuencia, se piden para él los derechos correspondientes a estos tres calificativos. El estudio, en cuanto manifestación de la vida del espíritu, mere-

ce la máxima consideración y es título suficiente para exigir la tutela y asistencia social. Se justifica por ello un plan de seguridad social que abarque los riesgos de enfermedad, accidentes profesionales, invalidez y período post-escolar. Dada la característica de justicia social con que se enfoca al derecho al estudio, se reafirma el viejo postulado senista de que ningún talento se malogre por falta de medios económicos.

El estudiante, como trabajador, tendrá derecho al descanso; afirmándose, en primer lugar, que la jornada lectiva, práctica y de repaso no excederá de las diez horas. Además se procurará facilitar el desarrollo de las vacaciones del estudiante en un ambiente apropiado mediante la creación de albergues, campamentos, etcétera. El estudiante, como clase social débil y necesitada del viaje y del cultivo de la sensibilidad artística, tendrá derecho a tarifas reducidas en los vehículos y espectáculos. Tendrá una asistencia eclesiástica conveniente. Se le proporcionarán medios de cultura física. Medios de estudio, como libros e instrumental a precios reducidos.

El estudiante afirma su voluntad de convivencia con los restantes grupos sociales de España. Pretende llegar a ellos por medio de la extensión universitaria. Pide estar representado en los órganos de la vida pública española. Y solicita una ampliación de sus contactos con el extranjero a través del intercambio cultural.

Con respecto a la orgánica interna de los centros docentes, pide que se regulen las relaciones entre profesores y alumnos; que se dicte un Reglamento de disciplina universitaria; que no haya diferencias, por lo menos en tanto persista el actual sistema; en el trato académico y administrativo entre los alumnos asistentes o no asistentes a las aulas. Finalmente, se reafirma la voluntad de sindicación única y obligatoria de todos los estudiantes en el seno del Sindicato Español Universitario.

LAS OTRAS PONENCIAS

La de "Estética Universitaria", dirigida por Jaime Suárez, resumió sus conclusiones en la necesidad de que los usos, normas y tradiciones universitarias sean cuidadas en su estilo. El protocolo habrá de tener un contenido reli-

gioso, nacional, intelectual y deportivo. Las fiestas universitarias serán la apertura y clausura del curso, la fiesta de Santo Tomás, la conmemoración de los estudiantes caídos, el aniversario de la fundación del S. E. U. y la fiesta de cada Facultad. Se deberán aprovechar estas fiestas para realizar actividades de tipo artístico. Se propone el uso de la beca como distintivo estudiantil. Se afirma que las actividades universitarias cumplirán una misión de novedad.

Bajo la presidencia honoraria del Director del Instituto de Cultura Hispánica, don Alfredo Sánchez Bella, y efectiva del universitario argentino Juan Carlos Aguela, la ponencia "Ciudadanía Cultural Hispánica" llegó a la conclusión de que era necesario que la comunidad hispánica se reflejase en una concreción jurídica, efectiva y positiva. Se pide la equiparación académica, igualdad de títulos y convalidación de estudios para todos los miembros de la comunidad. Y también facilidades para la circulación de material cultural.

En cuanto a la "Proyección Cultural Universitaria", ponencia presentada por Jaime Ferrán, se acuerda la creación del Servicio de Extensión Universitaria, que lleve al ámbito nacional la preocupación por el enriquecimiento cultural de los españoles, luchando, principalmente, contra el analfabetismo.

"Ingreso en la Universidad" fué la ponencia dirigida por Marcelo Arraita-Jáuregui. Sus enunciados dicen que a la Universidad tendrán acceso todos los españoles capacitados para ello. Se deberá hacer una selección rigurosa de tipo cualitativo, pero nunca cuantitativo. Para ello se propone un primer curso selectivo, en el que se estudien disciplinas básicas. Este curso habrá de aprobarse conjuntamente; habrá un número máximo de posibles repeticiones, y los alumnos se encuadrarán en grupos limitados.

Respecto a la "Organización de la Enseñanza en la Universidad" se declaró la necesidad de medios indispensables para las clases prácticas. La admisión de universitarios en fábricas, laboratorios, clínicas, etc., con este objeto. También se declaró la necesidad de creación de escuelas de Formación Profesional, muy urgentemente la de Abogacía. Finalmente, se acordó pedir la integración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en la Universidad.

EL SEGUNDO PLENO

En el segundo pleno se aprobaron las conclusiones de las ponencias de "Formación Política", "Aula de Cultura", "Educación Física" y "Formación Profesional".

Antes de clausurarse la sesión, el Jefe Nacional del S. E. U. comunicó a los congresistas que el Delegado Nacional de Sindicatos había

firmado una orden concediendo becas para hijos de trabajadores por valor de 1.006.000 pesetas.

También se dió lectura a un mensaje que al Congreso de Estudiantes dirigieron las juventudes campesinas manchegas, reunidos aquellos días en su I Asamblea Provincial. A este men-

saje contestó el Presidente del Congreso y Jefe Nacional del S. E. U., con otro, extensivo a todas las juventudes españolas, con las cuales se sienten fundidos y hermanados todos los estudiantes. La ponencia "Aula de Cultura" concluyó sus discusiones expresando la necesidad de que estas "Aulas" sean creadas en todos los distritos universitarios. Se acordó que las materias a tratar en el "Aula de Cultura" fuesen la Física, Biología, Sociología, Filología, Antropología, Artes y Teología.

En "Formación Profesional", Javier Herrero Saura pidió la aplicación real de varios artículos de la Ley de Ordenación Universitaria, publicación de los programas desde principio de curso y varias consideraciones de carácter particular referentes a las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Farmacia, Ciencias y Veterinaria. Se añadió una petición rogando que se dé carácter preceptivo a la segunda vuelta en todas las convocatorias de exámenes.

LA FORMACIÓN POLÍTICA

La ponencia de "Formación Política", de la que es autor Manuel Galea, fué objeto de apasionada discusión, y se le presentaron en total doce enmiendas, que fueron sometidas a votación por apartados, siendo necesario en una ocasión verificar el recuento de votos por Delegación.

Tal y como quedó aprobada, sus conclusiones fueron, en primer lugar, su necesidad y obligatoriedad. La tarea de la formación política de nuestros estudiantes ha de ser el resultado de la colaboración de la Universidad, el S. E. U. y los Colegios Mayores. Se desarrollará duran-

te tres cursos, que tratarán el tema del hombre y la sociedad, España como problema, y el último, la realidad de España, especializado éste en sus distintos aspectos, según la carrera de los alumnos. Los profesores de estas materias estarán en posesión de título académico y serán designados por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta del S. E. U. Se pidió, además, la creación en todas las Universidades españolas de la cátedra "José Antonio".

LA EDUCACIÓN FÍSICA

Esta ponencia, también muy discutida, fué dirigida por Virgilio Hernández Rivadulla. Se acordó la necesidad de dar mayor categoría a la calidad de deportista universitario, y por medio de él conseguir la recuperación del deporte aficionado. Para esta tarea se requiere la ayuda del Estado, que podría basar sobre el deporte profesional. También se acordó pedir al Ministerio de Información que obligue a la prensa nacional a una mayor preocupación por el deporte aficionado, en especial el universitario.

Para el desarrollo de éste se expuso la necesidad de construcción y acondicionamiento de campos deportivos en todos los distritos, y para su eficacia la coordinación de los planes de Educación Física en la Enseñanza Media y Universitaria.

También se acordó que los Juegos Universitarios Nacionales se celebren cada dos años, coincidiendo con la celebración de las Semanas Deportivas de la F. I. S. U., como preparación y selección para la asistencia a la misma.

EL TERCER PLENO

El tercer pleno fué presidido por José Antonio Elola, Delegado Nacional del Frente de Juventudes. En él se aprobaron las conclusiones definitivas de las ponencias "Colegios Mayores", "Movimiento Cooperativo", "Servicio Universitario del Trabajo" y "Relaciones Internacionales".

Expuso las conclusiones sobre "Colegios Mayores" el estudiante de Filosofía Luis Illueca, que se concretaban en los siguientes puntos: vinculación de los Colegios a la vida de la Universidad, pidiéndose su presencia en los órganos rectores de la misma; selección de los colegiales; revisión de las instituciones actualmente denominados "Colegios Mayores", revocando esta consideración legal a las que no reúnan las condiciones necesarias; finalmente, procurar la aspiración de la residencia o adscripción obligatoria de todos los estudiantes a los Colegios Mayores, como órganos formativos de la Universidad.

La ponencia "Movimiento Cooperativo", de que es autor Santiago Joaniquet, acordó la constitución de cooperativas para resolver el problema económico del encarecimiento del material docente, declarándose de especial urgencia la creación de una Cooperativa Nacional del Libro. El debate sobre "Servicio Universitario del Trabajo" resultó movido e interesante, aprobándose como conclusiones más importantes la extensión de este servicio a todos los distritos universitarios, pidiéndose ayuda económica para ello. El Servicio Universitario del Trabajo deberá llevar a sus campos los ideales político-sociales del Movimiento. Se extenderá también este servicio a los universitarios, de acuerdo en su dirección y organización, con la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S. Se acordó también la creación de Bolsas Universitarias de Trabajo. Los trabajos de esta ponencia fueron dirigidos personalmente por el Delegado Nacional de Sindicatos.

RELACIONES INTERNACIONALES

La última ponencia presentada al pleno fué la titulada "Relaciones internacionales del S. E. U.". En esta Comisión se acordó intensificar las relaciones con las distintas Uniones Nacionales de Estudiantes y con el Servicio de Intercambio Familiar. Estos intercambios se llevarán a sus límites máximos, siempre que en sus bases se establezca la comprensión mutua y la indiscriminación religiosa, política y social, con un criterio de reciprocidad. Se propuso que estos lazos sean especialmente íntimos y cordiales con las Uniones Nacionales de Estudiantes de Hispanoamérica y del mundo árabe. Se acordó también la continuación de la constante y enérgica postura anticomunista de

los estudiantes españoles, rechazando todas las críticas a la constitución, organización o actividades del S. E. U. que se hagan o puedan hacerse desde cualquier clase de asociaciones internacionales.

Para fomentar los intercambios estudiantiles se acordó como conveniente la creación de campos internacionales de trabajo y la constitución de una red de albergues internacionales, coordinando las instituciones ya existentes e integrada en la Federación Internacional de Albergues para la juventud. También se pidió la creación de una oficina universitaria de viajes al extranjero. Finalmente, dada la importancia del S. E. U. en la organización de relaciones culturales internacionales, se pidió que haya representantes del mismo en la Comisión española en la Unesco.

EL CUARTO PLENO

El cuarto pleno fué presidido por el Director general de Enseñanza Universitaria, señor Pérez Villanueva, a quien dedicaron extensos aplausos los congresistas. Pérez Villanueva pronunció unas palabras, en las que hizo ver lo que este Congreso significaba para los estudiantes y para el Ministerio de Educación Nacional, "que lo viene siguiendo con el interés y con la identificación de puntos de vista que corresponde a su importancia". Declaró su identificación plena con lo que en punto a pasión por una Universidad mejor representan y son sus sesiones. "Ya no podrán decirse en lo sucesivo —dijo— determinadas apreciaciones que sobre la juventud universitaria española han venido vertiéndose. Ya no podrá ponerse en duda ni vuestro sentido de la responsabilidad ni la línea política a que servís".

En este Pleno se acordó, por aclamación general, enviar un mensaje de hermandad a los estudiantes hispanoamericanos y filipinos, con el saludo de todos los estudiantes de España, unidos con ellos en espíritu, ansias y lengua. También se recibió un mensaje de los estudiantes de países de tras el "telón de acero", firmado por representantes de Bielorrusia, China, Eslovenia, Rumania, Servia, Croacia, Eslovaquia, Hungría, Polonia y Ucrania. Se acordó enviarles una contestación en la que quede constancia del cariño y afecto que los estudiantes españoles sienten por los que, alejados de sus países, han preferido vivir entre nosotros, mostrando al mundo la hospitalidad española.

A continuación se sometieron a la aprobación del Pleno las conclusiones de las ponencias "Enseñanza Técnica", "Previsión Social y Asistencial" y "Formación Religiosa".

Las conclusiones de "Enseñanza Técnica Superior" fueron pedir el establecimiento de una revisión periódica en los planes de estudio, para

su actualización cuando ello sea necesario, unificándose dichos planes en todas las Escuelas de una misma especialidad. Se creyó conveniente que exista una mayor flexibilidad para la renovación de los catedráticos, que se unifiquen los criterios para pasar de curso y que se revise la legislación actual para el ingreso en las Escuelas Especiales.

PREVISIÓN SOCIAL Y ASISTENCIAL

Esta importante ponencia, que se había reunido bajo la presidencia honoraria del Director del Instituto Nacional de Previsión, señor Jordana de Pozas, expuso sus conclusiones por boca de Julián Carrasco Belinchón. Se propone la creación de un Seguro Escolar Universitario, de afiliación obligatoria para todos los estudiantes españoles, basado en una Mutualidad creada y financiada por el Ministerio de Educación Nacional y dirigida por el S. E. U. Tendrá por objeto esta Mutualidad otorgar a los estudiantes el auxilio necesario en caso de enfermedad, de accidente, y ayuda económica cuando se produzca incapacidad permanente o infortunio familiar. Se marcan las formas en que ha de prestarse la ayuda, especificándose que en caso de enfermedad prolongada la asistencia se otorgará por un plazo máximo de tres años. Se creará un Sanatorio Antituberculoso Escolar, donde los enfermos puedan proseguir sus estudios, encargándose el Seguro de que los Tribunales examinadores efectúen su misión en el Sanatorio. Se especifica también que la cuota correspondiente al escolar habrá de ser lo más baja posible, corriendo a cargo de los organismos que costean la matrícula gratuita la correspondiente a los estudiantes que gocen de dicho beneficio.

FORMACIÓN RELIGIOSA

La ponencia de "Formación Religiosa" estuvo a cargo de Rodolfo Argamentoría. Se declaró la enseñanza de la Religión como obligatoria en la Universidad, justificándose este carácter por los propios fines de la misma, que son la aspiración a una completa formación del hombre.

Para el perfeccionamiento de dicha enseñanza se cree útil la organización, en cada Universidad, de una Facultad Eclesiástica, integrada por los profesores de esta disciplina y los capellanes de las Facultades y Colegios Mayores. También se cree conveniente que el profesorado se seleccione entre eclesiásticos que

tengan título de Doctor en las Universidades de la Iglesia y, a ser posible, título académico. Como final de la enseñanza de la Religión en la Universidad se podría instituir un curso de Deontología profesional en cada carrera.

En cuanto a la vida religiosa universitaria se cree que debe manifestarse en actos comunitarios. Se debe designar, en tanto no exista ya uno, un templo universitario en cada distrito. Finalmente, se acordó solicitar que los estudiantes tengan como Patrona a la Santísima Virgen, bajo la advocación de Santa María de los Estudiantes.

Al concluir este cuarto Pleno, se acordó enviar un mensaje de salutación y respeto al Santo Padre, en nombre de todos los estudiantes españoles.

LA CLAUSURA

El día 11 de abril se celebró la clausura de este Congreso Nacional de Estudiantes, en un acto presidido por S. E. el Jefe del Estado y Caudillo de España. Al acto asistieron los ministros Secretario General del Movimiento, de Educación Nacional y de Información y Comercio; el Rector de la Universidad de Madrid, con su Junta de Gobierno; Delegados Nacionales de F. E. T. y de las J. O. N. S.; Directores generales y autoridades académicas, civiles y militares. En la sesión se dió lectura a los conclusiones que hemos enumerado, y después tomó la palabra el Jefe Nacional del S. E. U., para exponer, ante el Caudillo, los móviles fundamentales del Congreso. Las palabras finales las pronunció el Caudillo. Afirmó su fe en la juventud, basando en ella su posición al frente del Movimiento. Hizo alusión a los sectores farisaicos que se rasgaron las vestiduras ante la realización del Congreso, y de los que opinan que la misión del universitario ha de limitarse a la concreción de sus estudios. Pero la misión de la Universidad no es sólo esto: "Si hemos de realizar una revolu-

ción —dijo—, es necesario que la aristocracia de la inteligencia, que las Universidades españolas marchen al frente de ella".

Y así se clausuró, con el contacto entre las altas jerarquías de la Patria y los estudiantes españoles, este Congreso, cuyas jornadas, densas de trabajo y entusiasmo, son síntoma del seguro resurgimiento de la Universidad española, cuyo elemento estudiantil ha dado pruebas de responsabilidad y de capacidad. La organización de la vida sindical de los estudiantes y la hondura de sus preocupaciones reflejan un estado de ánimo de positivo valor para nuestro mundo académico.

El Víctor de Oro del S. E. U., concedido por primera vez a un Jefe Nacional del Sindicato durante el desempeño de su cargo, simboliza la plenitud de este momento de la vida corporativa estudiantil, plasmado en la voluntad de diálogo, que —como recientemente dijo el señor Ruiz-Giménez— constituye la esencia de la vida universitaria.

GABRIEL ELORRIAGA

LA ENSEÑANZA DEL RUMANO EN ESPAÑA

EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En el Acuerdo cultural del 5 de marzo de 1942, que firmaron España y Rumania, se estipulaba, entre otras cláusulas, la de la creación en España de cátedras y lectorados, a base de reciprocidad. Como consecuencia de esta medida se dispuso el funcionamiento de una cátedra facultativa en la Universidad de Madrid, donde se explicaba un curso de lengua y literatura rumanas. Dos años más tarde, por el Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 7 de julio se introdujo en todas las Facultades de Filosofía y Letras, con sección de románica, un curso titulado "Filología rumana", con duración de un cuatrimestre, y obligatorio para los alumnos de Filología románica del cuarto curso (cuatrimestre octavo).

Con esta modificación y extensión del rumano se puede decir que el problema de la enseñanza de dicho idioma en la Universidad española entraba en vía de resolución; pero estaba, y está todavía, bastante lejos de una resolución satisfactoria. Y esto por dos argumentos: 1) La casi imposibilidad para el alumno de familiarizarse con un idioma extranjero en el curso de un solo cuatrimestre; y 2) La subestimación de la importancia sobresaliente que tiene este idioma para la enseñanza de la Filología románica. Y no sólo de la Filología románica, sino de la lingüística general.

Nos explicaremos:

1) El espacio "útil" de un cuatrimestre, o sea deduciendo las vacaciones, los domingos y las demás fiestas, supone, tratándose de clases alternas (tal como son las de rumano), un promedio de unas 25 clases. ¿Qué se puede hacer en tan poco tiempo disponible, tratándose, además, de un idioma del que el alumno no tiene ni la más remota idea? De hecho la situación acaba en paradójica si se piensa que no se puede enseñar la filología de una lengua sin conocer esta lengua, y, al revés, no se puede enseñar una lengua si se desconoce aquella parte de la filología que es la gramática.

2) Es evidente que sería imposible proceder a una investigación seria de la lingüística románica haciendo omisión del rumano. Pero hay más: la importancia de este idioma para la investigación románica se hace más patente aún si se piensa en el hecho de que este idioma, bajo ciertos aspectos, se ha quedado el más próximo al viejo latín vulgar, el que en un determinado momento histórico se hablaba en todo el área de la Rumania. Su aislamiento, no sólo del tronco románico occidental, sino del románico orien-

tal, como también su "enquistamiento" debido a las condiciones históricas en que tuvo que desarrollarse, le dan una singular importancia para la identificación de no pocas formas lingüísticas originarias que en el resto de la Rumania se alteraron o desaparecieron. Fenómenos como la postposición del artículo, como la declinación de la desinencia, como ciertas formas verbales, típicos del latín, han quedado sólo en el rumano.

En una visión lingüística global podemos afirmar que los problemas que hoy plantean la dialectología, la geografía lingüística y, sobre todo, la antropología lingüística no pueden ser abordados sin contar con la filología o, mejor dicho, con la lingüística rumana.

La descollante importancia del rumano ha sido puesta de relieve, no sólo por los lingüistas rumanos, sino por los más eminentes romanistas, tal como *W. v. Wartburg*, *W. Meyer-Lubke*, *Kr. Sanfeld*, *A. Meillet*, *Bertoni*, *M. Bartoli* y otros.

Nos consta, pues, que el legislador universitario español, al enjuiciar el problema de la enseñanza del rumano, tuvo un concepto demasiado estrecho cuando puso este idioma en una situación de evidente inferioridad frente a los demás idiomas románicos (1). Si el francés, el italiano y el portugués gozan de un indiscutible prestigio a causa de su circulación y de los monumentos literarios que han erigido en el curso de unas historias más afortunadas que la del rumano, esto no quiere decir que desde el punto de vista lingüístico sean más importantes que el rumano. Pero aun así, es menester saberlo: que la poesía y la novelística actual rumanas están, indiscutiblemente, a la altura de cualquier género similar de la literatura moderna universal. El "hombre de letras" de nuestro tiempo —y es de suponer que el licenciado de letras sea uno de éstos— no puede prescindir, en su mapa literario, de la literatura rumana. Y como la poesía es intraducible, este hombre de letras tendrá forzosamente que leer el rumano, para conocer así una de las más grandes líricas actuales.

LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD EXTRANJERA

Al enfocar este aspecto —indispensable— de nuestro tema nos limitaremos a Italia y a Francia, países donde la enseñanza del rumano tiene más tradición y está mejor organizada.

(1) Que gozan cada uno de tres cuatrimestres.

En estos países existe un doble sistema de enseñanza: el de las cátedras y el de los lectorados. La cátedra está desempeñada por un profesor titular, con categoría de catedrático, que tiene, además, la ayuda de un lector, que desempeña cargos adyacentes. Los lectorados sueltos funcionan en relación con las cátedras filología románica.

En lo que respecta al plan de estudios, queremos mencionar, como modelo de la enseñanza más completa del rumano, la cátedra de "Langue, Littérature et Civilisation roumaine" de la Sorbona, y que constituye, al mismo tiempo, el núcleo del "Institut d'Etudes roumaines". En ella se explican las siguientes materias: antiguo rumano, estudio del atlas lingüístico rumano (dos cuatrimestres), explicaciones de autores inscritos en el "programme" de certificado de Filología rumana y de estudios rumanos. Un determinado número de conferencias de geografía, de historia y de historia del arte rumanos, destinadas para la preparación del certificado de estudios rumanos. Todas estas vienen explicadas por varios profesores de la Facultad de Letras de París.

El lectorado de París tiene a su cargo en el primer año elementos de gramática y textos fáciles, y en el segundo, traducciones y ejercicios paleográficos.

En el Instituto se dan clases de novelística rumana (en lengua rumana), y se hacen trabajos de bibliografía y de biblioteca.

En Italia —como hemos ya apuntado— existen cátedras (Roma y Padua) con los respectivos lectorados, y sólo lectorados en los principales Centros docentes, tales como Florencia, Palermo, Nápoles (Escuelas de Estudios Orientales), Génova (Academia de Comercio), etc. Los lectorados desempeñan allí un curso de lengua y uno facultativo (para el lector) de literatura rumanas.

El sistema de las asignaturas —por ejemplo, en la Universidad de Roma— es el siguiente: En un bienio se han de cursar tres entre las asignaturas fundamentales o complementarias. El alumno puede, no obstante, cursar en dicho bienio una o dos asignaturas más, pero en tal caso podrá reducir con una o dos, respectivamente, las otras asignaturas, según su criterio.

"DE LEGE FERENDA"

Tal como se ha podido observar, ninguna de las organizaciones de la enseñanza del rumano fuera de las fronteras del país puede considerarse como perfecta. Algunos sistemas, como, por ejemplo, el que rige la cátedra de rumano de la Sorbona, está sobrecargado de disciplinas "literarias", a despecho de las disciplinas estrictamente lingüísticas, y especialmente de las especialidades de índole lingüística moderna. La enseñanza del rumano en Italia adolece de igual enfermedad.

Los elementos informativos y críticos que hemos expuestos pueden servir en la elaboración de un sistema para la enseñanza del rumano en España. A base de las experiencias hechas en España y en el extranjero, consideramos como posible la creación de un sistema que, aun sin ser perfecto, pueda, no obstante, hacer frente a las exigencias que imponen la enseñanza universitaria moderna.

Claro está que sería utópico pretender que cada Universidad española sea provista con una cátedra de rumano. Ello supondría, ante todo, la preparación de un Cuerpo profesoral español adecuado, o la incorporación de romanistas extranjeros disponibles, lo que en las actuales circunstancias difícilmente se podrá conseguir. Ello supondría, además, los fondos necesarios para la dotación de las dichas cátedras, con el material didáctico completo, como bibliotecas, discotecas, mapas lingüísticos, revistas de especialidad, material folklórico rumano de toda clase, etc. Sin embargo, si es difícil conseguir todo esto en cada Universidad (Facultad de Letras con sección de románicas), no es menos cierto que es muy factible un "Instituto de Estudios rumanos" en una Universidad, por ejemplo, en la de Madrid. Más que posible un tal Instituto, es imprescindible, puesto que no se puede concebir en un país de cultura y de tradición latina como España, y donde el afán de renovación y de creación cultural toma un rumbo cada vez mayor, la falta de un instrumento completo y moderno para el estudio del rumano. Y no sólo del idioma, sino de lo que se puede llamar el "fenómeno rumano" como realidad geopolítica, antropológica, histórica y cultural. Con estas preocupaciones, un Instituto similar, lejos de extraviarse de los fines de la "filología", se acerca a éstos, puesto que la lingüística actual ha salido ya del cauce estrictamente filológico para contestar a una problemática de una índole mucho más amplia.

Este Instituto podría organizarse, en sus líneas generales, como el de París, pero eliminando el exceso —señalado ya— de enseñanza "humanista" que agobia, por lo general, la enseñanza francesa, y concentrándose más sobre la investigación lingüística (2). En este sentido tenemos que observar que para el estudio del rumano no basta el punto de vista latino, o sea la filología románica. El rumano, es verdad, es un idioma de estructura esencialmente latina. A pesar de la abundancia del léxico eslavo, o, mejor dicho, paleoeslavo, no puede considerarse por ello, y por otras influencias extralatinas que lo afectan, como un "mischsprache". Sin embargo, tanto su evolución histórica como su

(2) En Madrid ha funcionado un Instituto de Cultura rumano, dependiente de la Legación de este país, pero que no estaba relacionado oficial y legalmente con la Universidad. Dicho Instituto cesó en sus actividades al interrumpirse las relaciones diplomáticas entre España y Rumania.

forma actual no pueden ser explicadas sin tener en cuenta el "substrato" y el "adstrato", que lo afectan y que, además, explican algunas de sus "tendencias". Para tener, pues, una visión de la *universalidad* lingüística del rumano es menester estudiar la lingüística balcánica o sudesteuropea y la eslavística, o, por lo menos, tener algunos conceptos fundamentales de estas disciplinas filológicas.

A continuación nos permitimos a ofrecer un breve esquema para la organización de la enseñanza del rumano en España.

El "Instituto de Estudios rumanos" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad, pongamos de Madrid, que constituiría la actividad completa de la cátedra de "Lingüística y Cultura rumanas" (la actual terminología de "filología rumana" no corresponde a la naturaleza de la enseñanza que proponemos), tendría las siguientes características:

La cátedra. — Duración de los cursos, dos años (de preferencia los últimos). La repartición de los cursos es la siguiente: El primer año (dos cuatrimestres) se explicarán: Prehistoria, Antropología y Etnografía rumanas, Geografía e Historia de Rumania y Lingüística rumana. El segundo año (dos cuatrimestres) se explicarán: Lingüística rumana, Poesía popular, Historia de la Literatura, Historia del Arte rumano, Lingüística sudesteuropea y Lingüística eslava (nociones), Geografía lingüística y Dialectología rumana (provincias).

El lectorado. — Duración de los cursos, un año (dos cuatrimestres). Lengua y Gramática rumana elemental. Ejercicios prácticos de toda clase. Lecturas de textos. Rumano antiguo y dialectos fundamentales (daco-rumano, macedo-rumano, etc.). Este año coincidirá con el primero de la cátedra.

Creemos que se puede adoptar el siguiente sistema, en lo que respecta a la elección de los cursos: las asignaturas esenciales serán obligatorias para todos los alumnos, los cuales las completarán con otras, según su criterio. Las asignaturas fundamentales serán, tal como es lógico: la lingüística rumana, la lingüística sudesteuropea y eslava (nociones), la gramática elemental y un determinado número de ejercicios prácticos, la historia de la literatura rumana. El alumno completará estas asignaturas con dos más, de su libre elección.

La aprobación de dichas asignaturas dará el derecho a la licenciatura en "Lingüística y cultura rumanas". Para el doctorado en la misma especialidad, el aspirante podrá tomar cualquier tema de los cursos que se explican en el Instituto.

La enseñanza del rumano en las demás Facultades de Letras con sección de románicas, se podrá hacer según el sistema que indicamos: La denominación de la enseñanza será la mis-

ma que la de la cátedra (Lingüística y cultura rumanas), y consistirá en un curso con duración de un año (dos cuatrimestres). El curso será totalmente independiente de cualquier otra cátedra de la Facultad (puesto que es una entidad específica, autónoma y completa). El plan de estudios será el siguiente: En el primer cuatrimestre se explicará lingüística rumana y Gramática rumana elemental. Seminario de ejercicios prácticos. En el segundo cuatrimestre se continuará la explicación de la lingüística rumana. Nociones de lingüística sudesteuropea y eslavística; la historia de la literatura rumana.

La aprobación de todas estas materias es obligatoria, y dará derecho a la licenciatura en rumano, previa aprobación de dos asignaturas más, de libre elección, en la Universidad de Madrid, donde se continuará el estudio de las asignaturas complementarias.

En lo que concierne al Instituto, es natural que el titular de la cátedra sea al mismo tiempo su director. Los cursos serán divididos entre el director y varios profesores de la especialidad, que explicarán las diversas materias. Estas personas serán españolas o extranjeras, dándose preferencia, como es lógico en este último caso, a los rumanos.

Una vez aceptada la importancia real de la enseñanza del rumano, es obvio que los titulares de dicha disciplina tendrán que ser asimilados a los catedráticos de Universidad, con el título de "encargado de cátedra".

El nombramiento se puede hacer según las normas vigentes para el de los encargados, o sea por el Ministro, a base de las propuestas de la Universidad respectiva (Junta de la Facultad, con la aprobación del Decano y la propuesta del Rector).

Es menester subrayar que para el buen acoplamiento de la enseñanza del rumano con las demás disciplinas filológicas harán falta unas cuantas modificaciones del plan de éstas, de modo de evitar a los alumnos que se dedican al rumano la sobrecarga de algunas materias secundarias (francés, italiano y portugués), que tendrán que ser reducidas al mínimo indispensable.

La enseñanza de un idioma vivo exige también una práctica en el país donde se habla este idioma. Si, hoy por hoy, las fronteras de Rumania están cerradas al estudioso español, esto no quiere decir que no se puede enjuiciar desde ahora este problema, que además de tener un valor didáctico, tiene otro, no menos significativo, que es aquel de las mutuas relaciones entre dos pueblos, cuyas afinidades son mucho mayores de lo que se suele saber.

C. L. POPOVICI

UNIVERSIDADES HISPANICAS

Hacer un estudio conjunto de las Universidades hispánicas requiere como preámbulo la fijación de los límites del concepto "Universidad hispánica" y de los del propio estudio. Sólo bastarán para ello unas breves indicaciones.

Entendemos por Universidades hispánicas todas aquellas que se han fundado en la Península Ibérica o en las tierras donde fué transportada la cultura hispánica. Por lo tanto, habremos de estudiar conjuntamente las Universidades de España y Portugal y las de los países hispanoamericanos y Filipinas.

Pretendemos hacer un estudio vivo, y, por lo tanto, no nos referiremos más que a las Universidades existentes en la actualidad. Prescindimos, pues, de la dimensión histórica.

Un estudio sobre la organización universitaria de varias naciones debe comprender, por un lado, la información escueta de cada una de las Universidades, agrupadas por países, haciendo constar los datos generales de las mismas; por otro lado, la comparación general de estas Universidades en cuanto a su régimen de funcionamiento y la comparación también desde el punto de vista específico de las Facultades y Escuelas que las integran.

Dividimos, por tanto, este estudio en tres partes: I. Aspecto informativo; II. Organización general; III. Las distintas Facultades en la Universidad hispánica.

PARTE PRIMERA.—Aspecto informativo

ARGENTINA

Existen en Argentina seis Universidades Nacionales, cuya organización está regulada por la Ley de 9 de octubre de 1947, que lleva el núm. 13.031. Son las siguientes: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Eva Perón (La Plata), Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de Tucumán.

La *Universidad Nacional de Buenos Aires* radica en la capital de la nación; fué inaugurada en 1821, aunque el primer proyecto de fundación data de 1771; se nacionalizó en 1880 y consta en la actualidad de ocho Facultades, que son: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Facultad de Agronomía y Veterinaria.

La *Universidad Nacional de Córdoba* fué fundada en Córdoba en 1614 y nacionalizada en 1856, siendo,

por tanto, la más antigua de Argentina. Consta en la actualidad de cinco Facultades, que son: Facultad de Filosofía y Humanidades, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

La *Universidad Nacional de Cuyo* es la más moderna de Argentina, ya que fué fundada en 1939, y radica en Mendoza, con Facultades en San Juan y San Luis. Está integrada actualmente por seis Facultades: Facultad de Filosofía y Letras (Mendoza), Facultad de Ciencias de la Educación (San Luis), Facultad de Ciencias Económicas (Mendoza), Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Tomás Perón" (Mendoza), Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (San Juan) y Facultad de Ciencias Agrarias (Mendoza).

La *Universidad Nacional de Eva Perón (La Plata)*, inaugurada en esta ciudad en 1887, tiene ocho Facultades, que son; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Química y Farmacia, Facultad de Medicina Veterinaria, Facultad de Ciencias Físicomatemáticas, Facultad de Ciencias Naturales y Facultad de Agronomía; localizado en Bahía Blanca funciona, como dependencia de esta Universidad, el Instituto Tecnológico del Sur.

La *Universidad Nacional del Litoral*, reconocida en 1919, se encuentra repartida entre las ciudades de Rosario, Santa Fe y Corrientes. Consta de las siguientes Facultades: Facultad de Filosofía y Letras (Rosario), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Santa Fe), Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas (Rosario), Facultad de Ciencias Médicas (Rosario), Facultad de Higiene y Medicina Preventiva (Santa Fe), Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicoquímicas y Naturales (Rosario), Facultad de Ingeniería Química (Santa Fe) y Facultad de Agricultura (Corrientes).

La *Universidad Nacional de Tucumán*, fundada en 1914 en la ciudad de Tucumán, sólo tiene tres Facultades: Facultad de Ciencias Culturales y Artes, Facultad de Ciencias Biológicas y Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología.

Funcionan, por tanto, en el país seis Universidades, integradas por un total de treinta y ocho Facultades.

BOLIVIA

En Bolivia funcionan las siguientes Universidades: Universidad Autónoma de San Simón, Universidad Autónoma "Tomás Frías", Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho", Universidad Mayor "Gabriel René Moreno", Universidad Mayor de San Andrés,

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca y Universidad Técnica de Oruro.

La *Universidad Autónoma de San Simón* funciona en Cochabamba desde 1832, en que fué fundada. Consta en la actualidad de cinco Facultades: Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Financieras, Facultad de Medicina, Facultad de Ingeniería y Facultad de Agronomía.

La *Universidad Autónoma "Tomás Frías"*, que radica en Potosí, fué inaugurada en 1937, y tiene las siguientes Facultades: Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas, Facultad de Economía y Finanzas y Facultad de Ingeniería (Sección de Minas y de Ingeniería Civil).

La *Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"* es una de las más modernas, puesto que fué fundada en 1946 en la ciudad de Tarija. Tiene solamente tres Facultades: Facultad de Derecho, Facultad de Medicina y Facultad de Farmacia.

La *Universidad Mayor "Gabriel René Moreno"* fué inaugurada en 1880 en Santa Cruz de la Sierra, y tiene también tres Facultades, que son: Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Comercio.

La *Universidad Mayor de San Andrés*, fundada en 1830, en La Paz, consta actualmente de tres Facultades, integradas por tres Escuelas cada una: Facultad de Ciencias Sociales (Derecho y Ciencias Políticas; Ciencias Económicas; Filosofía), Facultad de Ciencias Biológicas (Medicina y Cirugía; Odontología; Farmacia), y Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas (Arquitectura; Ingeniería Civil; Ingeniería Industrial).

La *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca* es la más antigua de Bolivia, ya que fué fundada en el año 1624 en la ciudad de Sucre, y tiene las cinco Facultades siguientes: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Financieras, Facultad de Medicina, Facultad de Farmacia y Facultad de Ingeniería de Petróleos.

La *Universidad Técnica de Oruro* lleva este nombre por estar dedicada especialmente a los estudios de Ingeniería. Tiene tres Facultades: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales; Facultad Nacional de Ingeniería, y Facultad de Ciencias Económicas y Financieras.

Existen, por tanto, siete Universidades, integradas por un total de veinticinco Facultades.

BRASIL

En Brasil existen once Universidades, con un total de 86 Facultades y Escuelas. Sin embargo, hay que advertir que también funcionan 125 Centros de Enseñanza Superior, que no están integrados en ninguna Universidad, sino que son independientes, como la Escuela de Farmacia y Odontología de Alfenas o la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras "Santa María", de Belo Horizonte. Estos centros son particulares en su mayoría y no los vamos a considerar en este trabajo.

Las once Universidades del Brasil son las siguientes: Universidad del Brasil, Universidad de Bahía, Universidad de Minas Gerais, Universidad de Paraná, Universidad de Porto Alegre, Universidad de Recife, Universidad de Sao Paulo, Universidad Rural, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y Universidad Católica de Río Grande do Sul.

La *Universidad de Brasil*, localizada en Río de Janeiro y fundada en 1937, tiene las siguientes Facultades y Escuelas: Facultad Nacional de Filosofía, Facultad Nacional de Derecho, Facultad Nacional de Ciencias Económicas, Facultad Nacional de Medicina, Facultad Nacional de Farmacia, Facultad Nacional de Odontología, Facultad Nacional de Arquitectura, Escuela Nacional de Química, Escuela Nacional de Ingeniería y las Escuelas Nacionales de Música, Bellas Artes, Educación Física y Deportes y Enfermería. Tiene además varios Institutos de Investigación.

La *Universidad de Bahía*, que radica en Salvador (Bahía), tiene cuatro Facultades y cinco Escuelas: Facultad de Filosofía, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Medicina, Escuela de Farmacia, Escuela de Odontología, Escuela de Enfermería, Escuela de Bellas Artes y Escuela Politécnica.

La *Universidad de Minas Gerais*, fundada en Belo Horizonte (Minas Gerais) en 1927, tiene seis Facultades y una Escuela: Facultad de Filosofía, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología y Farmacia, Facultad de Arquitectura y Escuela de Ingeniería.

La *Universidad de Paraná*, localizada en Curitiba (Paraná), donde fué fundada en el año 1912, tiene cuatro Facultades y dos Escuelas anexas a la de Medicina: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Facultad de Derecho, Facultad de Medicina (Escuela de Farmacia y Escuela de Odontología) y Facultad de Ingeniería.

La *Universidad de Porto Alegre*, sita en Porto Alegre (Río Grande do Sul), consta de las siguientes Facultades: Facultad de Filosofía, Facultad de Derecho, Facultad de Economía y Administración, Facultad de Medicina (con Escuelas anexas de Odontología y de Farmacia), Escuela de Ingeniería y Escuela de Agronomía y Veterinaria.

La *Universidad de Recife* está situada en Recife (Pernambuco) y fué fundada en 1946; está integrada por los siguientes centros de enseñanza superior: Facultad de Filosofía, Facultad de Derecho, Facultad de Medicina (con Facultades anexas de Odontología y de Farmacia), Escuela de Ingeniería y Escuela de Bellas Artes.

La *Universidad de Sao Paulo*, fundada en 1934 y situada en la ciudad de Sao Paulo, está compuesta por los centros siguientes: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Facultad de Medicina (con Escuela anexa de Enfermería), Facultad de Farmacia y Odontología, Facultad de Higiene y Salud Pública, Facultad de Medicina Veterinaria, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Escuela Politécnica y Escuela Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz".

La *Universidad Rural*, creada en 1944, funciona en Itaguaí (Río de Janeiro), sólo con dos Escuelas: la Escuela Nacional de Agronomía y la Escuela Nacional de Veterinaria.

La *Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro*, situada en la capital de la nación y fundada en 1940, está integrada por la Facultad de Filosofía, la Facultad de Derecho, la Escuela Politécnica y la Escuela de Servicio Social.

La *Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo*, de carácter particular y fundada en 1934 en la ciudad de Sao Paulo, tiene cuatro Facultades, que son: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras "Sao Bento", Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras "Sedes Sapientiae", Facultad Paulista de Derecho y Facultad de Ingeniería Industrial.

La *Universidad Católica de Río Grande do Sul*, fundada en 1931 en Porto Alegre (Río Grande do Sul), es también particular y tiene tres Facultades: Facultad de Filosofía, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Económicas.

COLOMBIA

Funcionan en Colombia trece Universidades, que son las siguientes: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Libre, Universidad de Antioquía, Pontificia Universidad Católica Bolivariana, Universidad de Cartagena, Universidad del Cauca, Universidad de Nariño, Universidad del Valle, Universidad de Caldas, el Externado de Colombia y el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario.

La *Universidad Nacional de Colombia*, fundada en Bogotá el año 1573, y reorganizada en 1866, tiene las siguientes Facultades: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Medicina, Facultad de Farmacia, Facultad de Odontología, Facultad de Ingeniería, Facultad de Arquitectura, Facultad de Química y Facultad de Medicina Veterinaria.

La *Pontificia Universidad Católica Javeriana*, fundada en 1622 en Bogotá, tiene tres clases de Facultades: Eclesiásticas, Civiles y Femeninas. Las Facultades Eclesiásticas son: Teología, Filosofía, Derecho Canónico. Las Facultades civiles son: Ciencias Económicas y Jurídicas; Medicina, Filosofía, Letras y Pedagogía; Odontología; Arquitectura; Ingeniería. Las Femeninas son: Escuela de Enfermería, Curso de Bacteriología y Curso de Arte y Decoración Arquitectónica. Además funcionan Cursos Especiales de Periodismo y Radiodifusión, de Derecho Laboral, de Cultura Superior Católica y de Capacitación Obrera. Es de carácter privado.

La *Universidad de los Andes* fué fundada en Bogotá en 1949, siendo por tanto una de las más jóvenes de América. Consta de las Facultades de Letras, Arquitectura, Ingeniería Civil, Matemáticas, Economía y Estadística y Aeronáutica.

La *Universidad Libre*, también en Bogotá y de carácter privado, funciona desde 1922, con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

La *Universidad de Antioquia* funciona en Medellín desde 1822 y está integrada por los siguientes centros: Facultad de Derecho, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Escuela de Farmacia, Escuela de Ciencias Químicas, Escuela de Enfermeras e Instituto de Filología y Literatura (Profesorado de Secundaria).

La *Pontificia Universidad Católica Bolivariana*, localizada igualmente en Medellín, donde funciona desde 1936, está integrada por las siguientes Facultades: Derecho y Ciencias Políticas; Ciencias Económicas y Financieras; Ingeniería Química Industrial; Arquitectura y Urbanismo. También tiene Escuelas de Comercio, Artes y Oficios, etc., y una Facultad Femenina de Arte y Decorado. Es de carácter privado.

La *Universidad de Cartagena*, fundada en Cartagena el año 1827, está integrada por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la Facultad de Medicina y Ciencias, la Escuela de Farmacia y la Escuela de Enfermeras.

La *Universidad del Cauca*, que funciona en Popayán desde 1827, está integrada de la forma siguiente: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Matemáticas e Ingeniería Civil, Facultad de Ingeniería Industrial; además consta de una Escuela de Música y otra de Artes y Oficios, así como otros centros diversos.

La *Universidad de Nariño*, creada en Pasto desde 1827 y reorganizada en 1904, tiene los siguientes centros: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Ingeniería y Matemáticas y Escuela de Bellas Artes.

La *Universidad del Valle* funciona en Cali, y es bastante joven, así como la *Universidad de Caldas*, que está localizada en Manizales (1).

También tienen categoría universitaria dos Facultades de Derecho que con otras agregaciones funcionan en Bogotá con los nombres de *Externado de Colombia* (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas) y *Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* (Facultad de Derecho y Escuelas de Servicio Social y Economía Doméstica), creado en 1562.

COSTA RICA

En Costa Rica hay una sola Universidad, que funciona en San José desde 1843: la *Universidad Nacional de Costa Rica*. De ella dependen cinco Facultades y cinco Escuelas: Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Facultad de Ciencias, Facultad de Agronomía, Facultad de Pedagogía, Escuela de Farmacia, Escuela de Cirugía Dental, Escuela de Letras y Filosofía, Escuela de Ingeniería (Civil, Electromecánica y Arquitecto) y Escuela de Bellas Artes.

(1) De estas dos Universidades no poseemos más noticia que la expresada. Sus datos no figuran ni siquiera en "International List of Universities" publicado por el Bureau International des Universités, de la Unesco, en 1952, que es la fuente más reciente de cuantas hemos manejado.

CUBA

En Cuba funcionan cinco Universidades: la Universidad de La Habana, la de Villanueva, la de Oriente, la Central Marta Abreu y la recién creada Universidad "Ignacio Agromonte" de Camagüey.

La *Universidad de San Jerónimo de La Habana*, fundada en 1722, consta de las siguientes Facultades: Filosofía y Letras; Derecho; Ciencias Sociales y Políticas; Ciencias Comerciales; Ciencias; Medicina; Farmacia; Odontología; Veterinaria; Arquitectura; Ingeniería; Ingeniería Agronómica y Azucarera, y Educación.

La *Universidad de Oriente*, que funciona en Santiago de Cuba, fué creada en 1947 y consta de las Facultades siguientes: Facultad de Filosofía y Educación; Facultad de Derecho y Comercio; Facultad de Ingeniería.

La *Universidad Central Marta Abreu*, de Santa Clara (Las Villas), fué creada en 1949; la *Universidad Católica de Santo Tomás de Villanueva* está enclavada en Marianao (La Habana) y se fundó en 1951; la *Universidad "Ignacio Agromonte"* surgió a fines de 1952 con la fusión de la Politécnica y la Privada de Camagüey (2).

CHILE

En Chile funcionan cuatro Universidades, que son: Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Concepción.

La *Universidad de Chile*, fundada en 1738 en Santiago de Chile, está integrada por las siguientes Facultades: Odontología (Escuela Dental); Biología y Ciencias Médicas (Escuelas de Medicina y Salubridad); Arquitectura (Escuela de Arquitectura); Ciencias Pecuarias y Medicina Veterinaria (Escuela de Medicina Veterinaria); Ciencias y Artes Plásticas (Escuelas de Bellas Artes y de Artes Aplicadas); Ciencias y Artes Musicales; Ciencias Jurídicas y Sociales (Escuelas de Derecho en Valparaíso y en Santiago de Chile); Agronomía (Escuela de Agronomía); Economía y Comercio (Escuela de Economía y Comercio); Filosofía y Educación (Instituto Pedagógico e Instituto de Educación Física y Técnica); Ciencias Físicas y Matemáticas (Escuela de Ingeniería); Química y Farmacia (Escuela de Química y Farmacia).

La *Universidad Católica de Chile*, fundada también

(2) De las Universidades de Villanueva y la Central Marta Abreu, de reciente creación, no poseemos tampoco otros datos; tampoco constan en la Lista de la Unesco publicada en 1952. De la Universidad "Ignacio Agromonte" damos a continuación las Facultades que en la Ley-decreto de su constitución se dice que la van a integrar: Pedagogía (con Instituto de Idiomas), Ciencias Comerciales (con Escuela de Secretarios), Escuela Tecnológica, Escuela Obrera y Social, Escuela del Servicio Social, Escuela de Artes Aplicadas (Radiolocución y Arte Dramático) y Facultad de Agronomía (con Escuelas de Agrotecnia y Zootecnia).

en Santiago de Chile en 1888, consta de las Facultades de Teología; Filosofía y Letras (Escuela de Pedagogía); Arquitectura y Bellas Artes (Escuelas de Arquitectura y de Artes Plásticas); Ciencias Jurídicas y Sociales; Comercio y Ciencias Económicas; Ciencias Físicas y Matemáticas (Ingeniería); Agronomía; Medicina y Ciencias Biológicas, y Tecnología (Escuelas de Electrotecnia, de Construcción y de Química Industrial).

La *Universidad Católica de Valparaíso*, fundada en esta ciudad en 1928, consta de cinco Facultades: Ciencias Jurídicas y Sociales; Ciencias Físicas y Matemáticas; Economía y Comercio; Arquitectura, y Educación.

La *Universidad de Concepción*, que funciona en esta ciudad desde 1919, está integrada por seis Facultades: Ciencias Jurídicas y Sociales; Filosofía y Educación; Ciencias Físicas y Matemáticas; Medicina; Química y Farmacia, y Odontología.

ECUADOR

En Ecuador existen cinco Universidades, que son las siguientes: Universidad Central, Universidad Católica de Quito, Universidad de Cuenca, Universidad de Guayas y Universidad de Loja.

La *Universidad Central* de Quito, fundada en 1787, está integrada por siete Facultades: Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Médicas (con Escuelas de Medicina y Cirugía, Odontología, Obstetricia y de Enfermeras); Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (con Escuelas de Arquitectura y Urbanismo y de Ingeniería); Facultad de Ciencias Químicas y Naturales (con Escuelas de Ingeniería Química y de Farmacia y Bioquímica); Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (con Escuela de Periodismo), y Facultad de Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria (con Escuelas de Agronomía y de Medicina Veterinaria).

La *Universidad Católica de Quito*, fundada en 1946, es la más moderna del país. Consta de la Facultad de Derecho y la Escuela de Economía.

La *Universidad de Cuenca*, que funciona en esta ciudad desde 1868, tiene tres Facultades: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Escuela de Derecho); Facultad de Ciencias Médicas (Escuelas de Medicina, Química y Farmacia, Odontología (Obstetricia y de Enfermeras), y Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas (Escuela de Ingeniería Civil). Recientemente ha sido creada la Facultad de Filosofía y Letras, que tendrá tres años de cursos generales, y las especializaciones de Filosofía, Historia y Filología.

La *Universidad de Guayaquil*, fundada en 1897 en Guayaquil, tiene las Facultades siguientes: Facultad de Derecho; Facultad de Medicina; Facultad de Ingeniería; Facultad de Química y Farmacia, y Facultad de Filosofía.

La *Universidad de Loja* funciona desde 1896 y consta de las Facultades de Derecho y de Agronomía.

En total, las cinco Universidades están integradas por 19 Facultades.

EL SALVADOR

En El Salvador sólo funciona una Universidad: la *Universidad Nacional del Salvador*, localizada en San Salvador, donde funciona desde 1847. Está integrada por las siguientes Escuelas: Jurisprudencia y Ciencias Sociales; Medicina; Química y Farmacia; Odontología; Ingeniería, y Economía.

ESPAÑA

En España funcionan doce Universidades, de planes de estudio iguales, reguladas por la Ley de Ordenación Universitaria de 1944, localizadas en Barcelona, Granada, Santa Cruz de Tenerife, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Las carreras técnicas superiores no se estudian en el seno de la Universidad, sino en las trece Escuelas Especiales que funcionan en España, y que son: *Escuelas Superiores de Arquitectura*, de Madrid y Barcelona; *Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos*, de Madrid; *Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos*, de Madrid; *Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos*, de Madrid; *Escuelas Especiales de Ingenieros Industriales*, de Barcelona, Bilbao y Madrid; *Escuela Especial de Ingenieros de Minas*, de Madrid; *Escuela Especial de Ingenieros de Montes*, de Madrid; *Escuela Especial de Ingenieros Navales*, de Madrid; *Escuela de Ingenieros de Telecomunicación*, de Madrid, y *Escuela Especial de Ingenieros de Industrias Textiles*, de Tarrasa (Barcelona).

La *Universidad de Barcelona*, fundada en 1450, tiene cinco Facultades: Ciencias (Físicas, Matemáticas, Químicas y Naturales); Derecho; Farmacia; Filosofía y Letras (Clásicas, Románicas, Semíticas, Filosofía e Historia), y Medicina.

La *Universidad de Granada*, fundada en 1534, tiene cinco Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho, Farmacia; Filosofía y Letras (Semíticas y Románicas), y Medicina.

La *Universidad de La Laguna*, que radica en Santa Cruz de Tenerife (Canarias), tiene, desde su restablecimiento en 1913, tres Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Clásica).

La *Universidad de Madrid*, creada en 1822, es una continuación de la de Alcalá de Henares, fundada en 1499. Tiene siete Facultades: Ciencias (Físicas, Matemáticas, Químicas y Naturales); Ciencias Políticas y Económicas; Derecho; Farmacia; Filosofía y Letras (Filología Clásica, Románica, Semítica, Filosofía, Historia, Historia de América y Pedagogía); Medicina, y Veterinaria.

La *Universidad de Murcia*, creada en 1915, tiene tres Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho, y Filosofía y Letras (Románicas y Filosofía).

La *Universidad de Oviedo*, fundada en 1564, comprende cuatro Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Clásica y Románica), y Veterinaria (que tiene su sede en León).

La *Universidad de Salamanca*, fundada en 1243, es

la más antigua de España, y tiene cuatro Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Clásica y Románica), y Medicina.

La *Universidad de Santiago de Compostela*, creada en 1504, tiene cinco Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Farmacia; Filosofía y Letras (Historia), y Medicina.

La *Universidad de Sevilla*, fundada en 1505, tiene seis Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Historia e Historia de América); Medicina (en Sevilla y en Cádiz), y Veterinaria (en Córdoba).

La *Universidad de Valencia*, creada en 1499, tiene cuatro Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Historia), y Medicina.

La *Universidad de Valladolid*, fundada en 1293, tiene cuatro Facultades: Ciencias (Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Historia), y Medicina.

La *Universidad de Zaragoza*, fundada en 1474, tiene cinco Facultades: Ciencias (Física, Matemáticas y Químicas); Derecho; Filosofía y Letras (Historia); Medicina, y Veterinaria.

FILIPINAS

Funcionan en Filipinas catorce Universidades, casi todas ellas fundadas en nuestro siglo. Son las siguientes:

La *University of the Philippines* (1908, Diliman, Quezon City), que tiene las Facultades de Letras; Comercio; Educación; Ingeniería; Derecho; Odontología; Medicina; Farmacia; Medicina Veterinaria, y Agricultura (3).

La *Far Eastern University* (1928, Manila) tiene las Facultades de Comercio, Letras y Ciencias, Educación, Derecho e Ingeniería.

La *National University* (1900, Sampaloc, Manila) está integrada por las Facultades de Derecho, Comercio, Odontología, Farmacia, Educación, Letras e Ingeniería.

La *University of Manila* (1913, Sampaloc, Manila) consta de las Facultades de Letras, Derecho, Comercio y Administración, Educación, Ingeniería y Música.

La *Philippines Women's University* (1919, Manila) tiene las Facultades de Educación, Economía Doméstica, Letras, Administración, Farmacia, Música y Bellas Artes.

La *Adamson University* (1932, Ermita, Manila) está integrada por las Facultades de Letras y Ciencias, Educación, Farmacia, Derecho, Comercio y Administración e Ingeniería.

La *Arellano University* (1938, Sampaloc, Manila) consta de cuatro Facultades: Letras y Ciencias; Educación; Comercio, y Derecho.

La *Universidad de Santo Tomás*, fundada en 1611 en Manila, está integrada por nueve Facultades: Derecho; Filosofía y Letras; Medicina; Farmacia; In-

(3) Hacemos la salvedad de que aun cuando empleamos la palabra *Facultad*, en realidad las Universidades de Filipinas, estructuradas de modo semejante a las de Norteamérica, tienen como división fundamental el *College*.

geniería; Educación; Artes; Comercio, y Arquitectura y Bellas Artes.

La *University of the East* (1946, Azcárraga, Manila) está integrada por las Facultades de Letras, Comercio, Educación, Odontología y Derecho.

La *Universidad Silliman* (1901, Dumaguete, Oriental Negros) consta de seis Facultades: Ciencias y Letras; Administración; Educación; Ingeniería; Derecho, y Teología.

La *Universidad de San Carlos*, fundada en 1595 en Cebú, está integrada por seis Facultades: Derecho; Letras; Comercio; Educación; Ingeniería y Arquitectura, y Farmacia.

El *Centro Escolar*, de categoría universitaria, se fundó en Manila en 1907, y está integrado por las siguientes Facultades: Farmacia; Letras; Educación; Odontología; Comercio, y Optometría.

También funcionan en Filipinas la *Universidad de San Agustín*, en Ilo-Ilo, y la *University of Southern Philippines*, de Cebú.

GUATEMALA

En Guatemala funciona únicamente la *Universidad de San Carlos*, que fué fundada en 1562 y consiguió la autonomía en 1947. Está integrada por las ocho Facultades siguientes: Facultad de Humanidades (Filosofía, Educación, Historia y Literatura), Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia (Química Biológica, Farmacia, Ingeniería Química, Química Azucarera y Química Agrícola), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Agronomía.

HONDURAS

También en Honduras hay una sola Universidad: la *Universidad Central de Honduras*. Fundada en 1845, consta de las siguientes Facultades en funcionamiento: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Medicina y Cirugía, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Ingeniería), Facultad de Química y Farmacia y Facultad de Ciencias Económicas.

MÉXICO

En México funcionan quince Universidades, integradas por un total de 75 Facultades y Escuelas. Las Universidades son las siguientes: Universidad Autónoma Nacional de México, Universidad Femenina de México, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Universidad de Guanajuato, Universidad de Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Motolinía, Universidad de Nuevo León, Universidad de Puebla, Universidad de Sinaloa, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana, Universidad de Yucatán y Universidad de Querétaro.

La *Universidad Autónoma Nacional de México*, fun-

dada en la capital en 1551, tiene los siguientes centros: Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Ciencias; Escuela de Ciencias Químicas; Escuela de Derecho; Escuela de Comercio y Administración; Escuela de Arquitectura; Escuela de Economía; Escuela de Medicina; Escuela de Enfermería y Obstetricia; Escuela de Odontología; Escuela de Artes Plásticas; Escuela de Música; Escuela de Ingeniería, y Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

La *Universidad Femenina de México*, fundada el año 1943 en el Distrito Federal, tiene cuatro Escuelas Facultativas (Letras, Ciencias Administrativas, Archivos y Bibliotecas, y Ciencias), y bastantes Cursos Especiales de diferentes disciplinas propias de la mujer.

La *Universidad Autónoma de Guadalajara*, fundada en Guadalajara (Jalisco) en 1935, está integrada por las siguientes Facultades: Ciencias Químicas; Derecho y Ciencias Sociales; Comercio y Administración; Medicina; Enfermería; Odontología, e Ingeniería.

La *Universidad de Guadalajara*, que funciona en Guadalajara (Jalisco) desde 1792, está integrada por las Facultades de Ciencias Fisicomatemáticas; Ciencias Químicas; Derecho y Economía; Ciencias Médicas y Biológicas, y Odontología.

La *Universidad Autónoma de San Luis de Potosí*, localizada en esta ciudad, donde fué creada en 1827 y reorganizada en 1923, tiene las Facultades de Ciencias Químicas; de Medicina, y de Jurisprudencia, y las Escuelas de Comercio y Enfermería.

La *Universidad de Guanajuato* fué creada en esta ciudad en 1732, siendo reconocida como oficial en 1945. Tiene siete Escuelas: Derecho y Ciencias Sociales; Ingeniería; Minería; Medicina; Enfermería y Obstetricia; Química y Farmacia, y Economía y Comercio.

La *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* funciona en Morelia (Michoacán) desde 1561; en 1917 obtuvo reconocimiento oficial. Está integrada por tres Facultades y otros departamentos y Escuelas no universitarias; las Facultades son: Jurisprudencia; Medicina y Ciencias Biológicas, e Ingeniería.

La *Universidad Motolinía*, de carácter privado y femenina, está formada por la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela de Ciencias Químicas y la de Decoración.

La *Universidad de Nuevo León* fué fundada en 1932 en Monterrey (Nuevo León). Consta de cinco Facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Medicina; Odontología; Ciencias Químicas, e Ingeniería.

La *Universidad de Puebla de los Angeles*, localizada en esta ciudad desde 1937, tiene seis Facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Ciencias Económico-Administrativas; Medicina; Odontología; Química y Farmacia, e Ingeniería.

La *Universidad de Sinaloa* funciona en Culiacán (Sinaloa) desde 1918, donde fué fundada con el nombre de Universidad de Occidente; posteriormente, desde 1937 hasta 1941, se denominó Universidad Socialista del Noroeste. Está integrada por cuatro Facultades (Enfermería y Obstetricia; Derecho; Ciencias Químicas, e Ingeniería) y una Escuela Normal.

La *Universidad de Sonora*, creada en 1939 en Hermosillo (Sonora), está integrada por la Escuela Su-

perior de Comercio, la Escuela de Enfermería y la Normal.

La *Universidad Veracruzana* funciona desde 1944 en Jalapa-Enríquez (Veracruz). La integran las siguientes Facultades: Facultad de Investigación (Problemas del Estado de Veracruz), Facultad Jurídica; Facultad Biológica; Facultad de Ciencias, y Facultad de Bellas Artes. Esta Universidad está encargada de todos los centros oficiales de enseñanza del Estado de Veracruz.

La *Universidad de Yucatán*, fundada en Mérida (Yucatán) en 1922, funcionó hasta 1938 con el nombre de Universidad Nacional del Sureste. Consta de las cinco Facultades siguientes: Facultades de Jurisprudencia; Facultad de Medicina (con Escuela de Enfermería); Facultad de Química; Facultad de Ingeniería (con Escuela de Ingeniería Civil y de Topografía e Hidrografía), y Facultad de Odontología.

La *Universidad de Querétaro* es una de las más jóvenes entre las hispánicas, y radica en Querétaro (4).

NICARAGUA

En Nicaragua existían hasta hace poco cinco Universidades, localizadas en Managua (dos), Granada y León (dos), que se refundieron en una sola: la *Universidad Nacional de Nicaragua*, localizada en León.

PANAMÁ

En Panamá funciona una sola Universidad: la *Universidad Nacional de Panamá*. Es de reciente creación, ya que fué fundada en 1935 en la capital de la nación. Consta de seis Facultades: Facultad de Filosofía, Letras y Educación (Escuela de Educación y Escuela de Filosofía y Letras); Facultad de Administración Pública y Comercio (Escuelas de Administración Pública, Comercio, de Servicio Social y de Servicio Diplomático y Consular); Facultad de Medicina (Curso de Premedicina y Escuelas de Medicina y de Farmacia); Facultad de Ingeniería y Arquitectura (Escuela de Ingeniería Civil y Escuela de Arquitectura); Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, y Facultad de Ciencias.

En total, seis Facultades integradas en una Universidad.

PARAGUAY

En la República de Paraguay funciona también únicamente una sola Universidad: la *Universidad Nacional de Paraguay*, fundada el año 1890 en Asunción. Consta de cinco Facultades: Facultad de Derecho; Facultad de Matemáticas (Ingeniería Civil, Arquitectura y Agrimensura); Facultad de Medicina; Facultad de Farmacia, y Facultad de Odontología.

(4) Tampoco tenemos más noticia que la expresada de esta Universidad.

PERÚ

En Perú existen cinco Universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad Nacional de San Agustín; Universidad Nacional del Cuzco, y Universidad Nacional de Trujillo.

La *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* es la más antigua del país, ya que fué fundada en Lima el año 1551. Consta de las siguientes Facultades: Facultad de Derecho; Facultad de Letras; Facultad de Medicina; Facultad de Odontología; Facultad de Farmacia; Facultad de Medicina Veterinaria; Facultad de Ciencias; Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales; Facultad de Química, y Facultad de Educación.

La *Pontificia Universidad Católica del Perú*, fundada también en Lima en 1917, tiene los siguientes centros: Facultad de Filosofía, Historia y Letras; Facultad de Derecho y Ciencias Políticas; Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales; Facultad de Ingeniería, y Facultad de Educación; además tiene tres Escuelas de Estudios profesionales (Magisterio y Periodismo) y otros Institutos anejos.

La *Universidad Nacional del Gran Padre San Agustín*, de Arequipa, fundada en 1828, consta de la Facultad de Derecho, la Facultad de Letras, la Facultad de Educación, la Facultad de Ciencias (Sección de Química) y la Escuela de Ciencias Comerciales.

La *Universidad Nacional de San Antonio Abad*, que funciona en Cuzco desde 1692, está integrada por la Facultad de Derecho, la Facultad de Letras, la Facultad de Educación, la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales.

La *Universidad Nacional de Trujillo*, fundada en Trujillo en 1824, consta de las siguientes Facultades: Letras y Pedagogía; Derecho; Ciencias Biológicas (integrada por Secciones preparatorias de Farmacia, Odontología, Medicina y Veterinaria, y por las Escuelas de Ingeniería Química, Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Matemáticas y Físicas). Además funciona la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales.

En total, funcionan en Perú cinco Universidades, integradas por 27 Facultades.

PORTUGAL

En Portugal funcionan tres Universidades: la Universidad de Coimbra, la Universidad de Lisboa y la Universidad de Oporto.

La *Universidad de Coimbra*, fundada en esta ciudad en 1290, está integrada por cinco Facultades: Derecho, Letras, Medicina, Ciencias y Farmacia.

La *Universidad de Lisboa*, que se fundó en la capital de la nación en 1290 y se reorganizó en 1911, está formada por cuatro Facultades: Derecho, Letras, Medicina y Ciencias.

La *Universidad de Oporto*, fundada en 1911, consta de cuatro Facultades: Medicina, Ciencias, Farmacia e Ingeniería.

PUERTO RICO

En Puerto Rico funcionan dos Universidades: la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Católica de Puerto Rico, que funciona en Ponce (5).

La Universidad de Puerto Rico, localizada en Río Piedras, donde fué fundada en 1903, consta de las Facultades de Derecho; Humanidades; Sociología; Ciencias; Educación; Comercio; Farmacia; Agricultura y Mecánica, y de las Escuelas de Medicina Tropical, Sociología y Ciencias.

REPÚBLICA DOMINICANA

Los estudios superiores en la República Dominicana están a cargo de la Universidad de Santo Domingo, la más antigua de América, ya que fué fundada en la actual Ciudad Trujillo el 28 de octubre de 1538. Consta de seis Facultades: la de Filosofía, la de Derecho, la de Medicina, la de Cirugía Dental, la de Farmacia y Ciencias Químicas y la de Ciencias Exactas (Ingeniería Civil, Arquitectura y Agrimensura).

URUGUAY

En Uruguay funciona una sola Universidad: la Universidad de la República, localizada en Montevideo, donde se fundó el año 1840.

(5) Tampoco tenemos datos de esta última Universidad, que no figura en el documento publicado por la Unesco en 1952, antes citado. También funcionan en Puerto Rico, con categoría universitaria, el Instituto Politécnico de San Germán y el Colegio de las Madres de Santurce.

Está integrada por las diez Facultades siguientes: Derecho y Ciencias Sociales; Humanidades y Ciencias; Ciencias Económicas y de Administración; Medicina; Química y Farmacia; Odontología; Veterinaria; Ingeniería; Arquitectura, y Agronomía.

VENEZUELA

Funcionan en Venezuela tres Universidades Nacionales, que se rigen por el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales, aprobado por el Decreto número 408 de la Junta Revolucionaria de Gobierno; estas Universidades son las siguientes: Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes y Universidad del Zulia.

La Universidad Central de Venezuela funciona en Caracas desde 1725, y está integrada por las Facultades de Filosofía y Letras; Ciencias Económicas y Sociales; Farmacia y Química; Odontología; Medicina Veterinaria; Ingeniería Agronómica; Ciencias Matemáticas y Naturales (con Escuelas de Arquitectura, Ingeniería y Ciencias), y Derecho.

La Universidad de los Andes, fundada en Mérida en 1785, consta de las Facultades de Derecho; Farmacia; Ciencias Matemáticas y Físicas, y Odontología.

La Universidad del Zulia, localizada en Maracaibo, está integrada por las siguientes Facultades: Facultad de Derecho; Facultad de Ciencias Médicas, y Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Ingeniería Civil).

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Ante todo, hemos de resumir un extenso y bien trabajado estudio, que, partiendo de la "crisis del Magisterio" (la crisis de la Enseñanza es motivada por la carencia de maestros), pone de relieve la deformación a que se somete a la juventud, peor que el simple analfabetismo; lo que hace ver que no se da una crisis de la enseñanza, sino de la educación. La ciencia ha quedado reducida a un saber práctico, el mundo ha evolucionado restringiendo la libertad, y la vida privada disminuye.

No existe ordenación de los saberes; toda ciencia es un mundo cerrado en sí, y la especialización ha alcanzado un desarrollo patológico. Todo ello provoca un general descontento de los educandos, y arruina todo genuino humanismo. Lo que hoy se llama educación no pasa de ser mera información pragmática. En esta tesitura, la Universidad, ante todo, debe *universalizarse* (que nadie quede fuera), lo que es prácticamente imposible, o debe renunciar a ser la *monopolizadora* del saber. La Universidad debe educar, lo que sólo logrará mediante la jerarquización de saberes, es decir: 1.º, dando una formación religiosa fundamental, con una iniciación en la Teología, educando según el sentido cristiano de la vida, con su dimensión colectiva (ello supondría la supresión de la actual asignatura de Religión); 2.º, lograr dar una verdadera formación política, ya que el hombre vive en el mundo, y no aislado; la sociedad, antes que buenos científicos, debe lograr espléndidos ciudadanos, lo que supone desde la cortesía al dominio de la expresión, pasando por el sentido social; y 3.º, formando profesionales, que no es lo mismo que científicos, y dando formación pedagógica a los futuros profesores, todo lo cual supone que el alumno pueda optar entre el cuadro de disciplinas para poder especializarse. "La Universidad tiene que empezar por considerar que su primera misión es la educativa; no enseñar, sino formar. Así, tendrá que contar con un primer grado, para educar religiosa, filosófica, social y culturalmente; esta enseñanza será necesaria e imprescindible para todos. Después, la Universidad tendría unos cursos estrictamente profesionales para formar buenos médicos, jueces, ingenieros, arquitectos, abogados, etc.; otra gran masa no pasaría de aquí. Un tercer grado consistiría en la formación pedagógica, y estaría integrado —aparte de por los estudios propios— por la enseñanza de la Pedagogía y la práctica del Profesorado. Finalmente, un grupo, ya muy restringido, pasaría a la especialización científica y a la investigación". Todo ello lleva a una conclusión: la revalorización del Magisterio de la docencia univer-

sitaria. El docente universitario debe reunir tres requisitos: vocación, condiciones y práctica. Pero, al mismo tiempo, con una íntima colaboración de maestro y alumnos: "Sólo quien esté convencido de que el Magisterio es una misión ejemplar y casi divina, debe educar" (1).

El mismo autor, en otro artículo, distingue las dos funciones que caben en Filosofía: la de los grandes creadores de sistemas filosóficos e investigadores de crítica filosófica, y los que se dedican a la enseñanza de la Filosofía. Pues bien: "cada curso escolar, dado con pasión y cariño, vale más para un Profesor, y para la misma Filosofía, que un apretado volumen de presuntas investigaciones". Y "Don Manuel García Morente fué precisamente eso: el gran Profesor de la Filosofía española contemporánea", sacrificando el lucimiento personal. Maestro como traductor, pero, sobre todo, maestro oral, fué García Morente, y, tras señalar su posición e influencias, afirma que fué "encarnación viva de la misión de la Universidad". Su conversión debe servir para hermanar en la búsqueda de la verdad (2).

El Rector de la Universidad de Oviedo publicó un extenso artículo, en el que, tras señalar que la crítica que de la Universidad se ha hecho en los últimos años es un valiente examen de conciencia, afirma: "La Universidad tiene, sin duda, varias misiones. Hasta ahora no ha cumplido bien nada más que una, cuando la ha cumplido: la de formar profesionales". No ha cumplido la función universitaria, ni la formativa, pues carece de los órganos adecuados. "Cuando se ha tratado seriamente de hacer investigación, y se han creado órganos adecuados para ello, se empezó por el absurdo de desgajar y desvincular de la Universidad tales órganos. El caso del Consejo de Investigaciones en el área nacional, y del Instituto del Carbón o del *Idea* en la provincial, son ejemplos elocuentes". "Con lo dicho, queremos subrayar que las Facultades universitarias son meros órganos de formación profesional, no otra cosa, y que a ellas no les compete *formar*, sino *enseñar*". Para crear un tipo humano universitario hay que empezar por crear "una comunidad de vida", lo que debe hacerse en los Colegios Mayores, que son "noble y difícil empresa" (3).

Las declaraciones del Director General de Enseñanza Universitaria, reseñadas en nuestro número pasa-

(1) M. Cruz Hernández: "¿Crisis de la Enseñanza o crisis de la Educación?", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 21 (Madrid, 1952), 73-85.

(2) M. Cruz Hernández: "García Morente o la misión de la Universidad", *Ateneo*, 32 (Madrid, 11-IV-53).

(3) T. F. Miranda: "Examen de conciencia", *Revisión* (12-III-53).

do, han sido reproducidas ampliamente por la prensa (4), y han dado lugar a algunos comentarios, en que se pone de relieve que "toda la cultura tiene que ver con la Universidad"; por lo que si necesita autonomía, debe dársele (5).

En *Alcalá*, partiendo de la importancia que en la Universidad alemana se da a la Teología, y de que la cultura ya no gravita sobre la temática racionalista, se llega a la conclusión de que se va a una profunda reorganización de la estructura universitaria, propugnando la creación de Cátedras de Teología en las Facultades de Filosofía (6).

Un articulista, apoyando el artículo del Rector de la Universidad de Madrid, en que respondía a un editorial (ambos ya reseñados), insiste en que el problema de la Universidad no es algo nuevo, ni se resuelve de golpe; que exige tiempo y mucho dinero, y crítica, pero constructiva (7).

ORGANIZACIÓN

"Aplaudimos la convocatoria de la Asamblea General de Universidades, dispuesta por el Consejo de Ministros", por la preocupación e inquietud que la han determinado. Así se tendrá un conocimiento exacto de la situación. Especialmente se hace hincapié en la cuestión económica, pues cuanto se haga sin tenerla en cuenta será ineficaz. Ha de lograrse que el Profesor viva de la Cátedra y para la Cátedra, aumentar el número de auxiliares, etc. (8).

Una encuesta a los Decanos de Ciencias, Derecho y Farmacia, de Granada, les plantea dos preguntas: "¿Cuáles son los más importantes problemas planteados?" "¿Qué soluciones les ve usted?" A lo que el Decano de Ciencias opina que los problemas más importantes son los que se derivan de la propia docencia superior universitaria, referidos a la instrucción y educación integral, a la investigación y a la vida de relación con Centros análogos; también existen otros extrínsecos, complementarios, de orden administrativo, económico y autonómico. Hay que buscar "una sana convivencia, trabajo intenso y de conjunto..., con una vida de relación siempre afectuosa entre Profesor y alumno, con una visión de conjunto de toda clase de problemas planteados". Para ello se requiere personal capacitado. No debe olvidarse que la enseñanza es, ante todo, vida de relación en cursos, coloquios, conferencias, etc., ligando de modo afectuoso a Profesor y alumno. Por lo demás, no debe pensarse en limitar el número de alumnos.

El Decano de Derecho ve como grave problema la evasión de gran parte de la juventud mejor dotada, a causa de la escasa remuneración del Profesorado. Otro problema es la enorme avalancha de alumnos,

que imposibilita una labor directa y eficaz. La solución se halla en centrar en la Universidad una serie de actividades de tipo especulativo que se desarrollan a su margen, y "orientar a la juventud hacia otras actividades técnicas (de orden industrial, agrícola y mercantil) de que España está necesitada".

El Decano de Farmacia, refiriéndose a su Facultad en concreto, señala la deficiencia de aulas y laboratorios, la escasez de personal docente auxiliar (debería haber un auxiliar por asignatura y un ayudante por cada 30 alumnos, bien retribuidos). Solución: o menos alumnos, o más Profesores y locales. Y como lo primero no es justo, se plantea como necesario el construir un nuevo edificio para la Facultad y "aumentar en muchos millones el presupuesto bianual, actualmente en estudio, del Departamento de Educación Nacional" (9).

Respecto a la Universidad de Granada, en otros términos, un corresponsal afirma que, ante todo, sus problemas son los de la Universidad en general, tal como la desproporción entre el crecimiento de la población escolar y los medios de que se dispone. Así se ha apreciado, de manera grave, en los cursos de materias comunes de Medicina, Farmacia y Ciencias, con 400 alumnos, que han tenido que ser divididos en grupos de 40 para las clases teóricas, y de 20 para las prácticas; para ello tienen que intervenir 50 Profesores. Por otra parte, es sintomático que reiteradamente quedan sin cubrir las Adjuntías de Farmacia, y últimamente las de Derecho, a causa de la escasa remuneración, que no hace atractiva esta dedicación. En general, se aprecia la escasez de medios para dar formación práctica. Un interesante proyecto es la proyección de la Facultad de Ciencias sobre la riqueza agrícola granadina (10).

Una interviú con el Profesor Ferrandis informa acerca de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid: "considero que nos encontramos en un decisivo momento de renacer universitario. Pasada la crisis pesimista del primer tercio de siglo, volvemos a sentirnos españoles, y buscamos en nuestro tesoro nacional los argumentos para mirar al frente con optimismo". Se multiplican las Ciudades Universitarias y los Colegios Mayores, los estudiantes tienen conciencia de su responsabilidad, el Profesorado vive en constante emulación. "Nada tenemos que envidiar a los demás países", pues se poseen Archivos, estímulos, Seminarios y Centros de Investigación. El número de alumnos en la Facultad aumenta extraordinariamente, pero pasando a dominar el sexo femenino. De 350 alumnos en el primer curso, solamente unos 50 son varones (11).

El Rector de la Universidad de Valladolid, en una interviú, informa de que, gracias al apoyo del Ministro y del Director General de Enseñanza Universitaria, se han podido poner en marcha antiguos proyectos. Se han mejorado las instalaciones de la Facultad de Derecho, instalado calefacción en la de Fi-

(4) Entre otros, *Alcalá*, 27 (Madrid, 25-II-53).

(5) J. M. García Escudero: "Tiempo. Cultura y Universidad", *Arriba* (Madrid, 7-IV-53).

(6) J. Artigas: "La Universidad ante la cultura de nuestro tiempo", *Alcalá*, 27 (Madrid, 25-II-53).

(7) J. Gutiérrez Sesma: "El saneamiento de nuestra Universidad", *Guía* (Madrid, III-53).

(8) Editorial: "Problemas de la Universidad", *Ya* (Madrid, 3-III-53).

(9) "Los problemas de la Universidad y sus posibles soluciones", *Ideal* (Granada, 22-III-53).

(10) J. M. Velloso: "La Universidad de Granada y sus problemas", *Revista*, 51 (Barcelona, IV-53).

(11) S. Alonso-Fueyo: "Lo que dice el Profesor Ferrandis", *Levante* (Valencia, 20-III-53).

losa y Letras y en el Aula Magna, y prácticamente está terminado el edificio de la de Ciencias, que será ocupado para el próximo curso. Respecto a la Facultad de Medicina, informa que el edificio es deficiente en tal grado, que se impone su total y urgente renovación. Pero no conviene construir una nueva (ello aparejaría construir un nuevo Hospital, mientras que ahora se emplea el de la Diputación), y es preferible el acondicionamiento del actual, cuya renovación se hará en tres etapas (12).

El Rector de la Universidad de Murcia, enjuiciándola en conjunto, opina que ha logrado su plenitud, aunque siempre se desee el mejorarla. Cuenta con Facultades de Derecho, Filosofía y Letras (Secciones de Filosofía y Filología románicas) y Ciencias Químicas. Bien de edificios, cuenta con la Biblioteca general y ocho especializadas; las aulas están instaladas con decoro; la Facultad de Ciencias dispone de aparatos modernos. Se dispone de tres Colegios Mayores: uno de la Universidad, otro del S. E. U. y otro de las MM. Carmelitas. Finalmente, pone de relieve la ayuda del Ayuntamiento y de la Diputación (13).

Señalemos una enumeración de Profesores y disciplinas de la Escuela de Medicina Legal, de Madrid (14).

Estudiando si conviene o no que las Ciudades Universitarias estén fuera de la ciudad, se recalca, en una ocasión, que hay que evitar que la Universidad se desglose de la ciudad. La Universidad supone intereses materiales; pero, además, entraña la existencia en la ciudad de un grupo escogido de personalidades científicas, que dan impulso a la vida cultural. Es, además, el laboratorio donde se forman las nuevas generaciones. La ciudad se ha de sentir orgullosa de poseer su Universidad, más cuando ésta, como en el caso de Zaragoza, está abierta durante el verano, en Jaca, dedicada a extranjeros (15).

En otra ocasión se pone de relieve el interés del Ministro de Educación Nacional por las instalaciones deportivas, que todavía faltan en siete Universidades. Pasando seguidamente a describir el régimen de gobierno y sostenimiento del Hospital Clínico de Barcelona, lo que permite señalar la necesidad de modernizar la Facultad de Medicina. En aquella Universidad se va a construir el edificio de la Facultad de Ciencias, el Colegio Mayor San Raimundo y las instalaciones deportivas (16).

Un articulista comenta: "... el justiciero Decreto creando en la Universidad de Madrid una Cátedra de Ciencia de la Cultura, precisamente para que la ocupe y desempeñe don Eugenio D'Ors, a quien ya dos generaciones llaman "maestro", y, sin embargo, es víctima ilustre de un absurdo sistema de oposiciones". Y, tras hacer dura crítica de las oposiciones a Cáte-

dras, termina: "Buen tema de discusión para el Consejo de Rectores de Universidad, si es que quieren abordarlo, este de las oposiciones, o aquel otro de los exámenes" (17). Otro articulista, con el mismo motivo, hace el elogio de don Eugenio D'Ors (18).

Desde otro punto de vista, se estudian las relaciones entre Seminarios eclesiásticos y Universidades civiles, actualmente divorciados. "Diríase que la vida intelectual religiosa y la civil marchan por dos caminos, no encontrados, pero sí diversos. Porque son diversos los problemas que preocupan a nuestros intelectuales eclesiásticos y laicos, y porque es también diverso el modo de expresión de su pensamiento. No hay sintonía entre unos y otros, al revés de lo que sucede en otros lugares". En Alemania no sucede así. Las Cátedras de Religión en la Universidad sólo han servido para mostrar la hondura de este divorcio. Lo más efectivo contra esta situación han sido las vocaciones tardías. Quizá fuera conveniente crear Facultades de Teología en las Universidades, o, al menos, incrementar el intercambio entre Profesores de las Universidades y de los Seminarios (19).

Con motivo de la celebración del Centenario de la Universidad de Salamanca, se han publicado numerosas semblanzas históricas o reseñas (20).

Por lo demás, continúa publicándose la historia de la Universidad balear (21).

Dos artículos estudian la concepción y la práctica de la enseñanza de García Morente, poniendo de relieve su diaphanidad de exposición, su exigencia en el trabajo, su crítica de los exámenes, etc. (22), dentro del número de *Ateneo* dedicado a la memoria de esta ilustre figura.

Vemos una dura crítica de la enseñanza de la Filosofía y de la Pedagogía cuando la ausencia de maestros hace que los Profesores no enseñen a los alumnos todo lo que deberían enseñarles, con lo que, cuando éstos inician la preparación de sus tesis doctorales, no conocen las técnicas básicas (23).

Un articulista señala la necesidad de que todo universitario viaje por el extranjero, sacudiendo la inercia de quienes no saben para qué puede servir el viajar (24).

En *Juventud*, un articulista sale al paso de las

(12) "La Facultad de Medicina...", *Libertad* (Valadolid, 26-II-53). Igualmente: *El Norte de Castilla* (idem, íd.).

(13) M. Batllé Vázquez: "Plenitud de la Universidad", *La Verdad* (Murcia, 1-III-53).

(14) Editorial: "La Escuela de Medicina Legal, de Madrid", *Yugo* (Almería, 18-III-53).

(15) Editorial: "Proyección de nuestra Universidad", *El Noticiero* (Zaragoza, 24-III-53).

(16) M. Vigil y Vázquez: "El Hospital Clínico de Barcelona...", *Ya* (Madrid, 31-III-53).

(17) A. Clavería: "Una Cátedra sin oposiciones...", *La Voz de España* (San Sebastián, 12-III-53). Véase: *Alcalá*, 27-28 (Madrid, 25-III-53).

(18) J. Carlos de Luna: "Ciencia de la Cultura", *Córdoba* (25-III-53). Idem: *Levante* (Valencia, 27-III-1953). Idem: *Odiel* (27-IV-53).

(19) J. M. Cirarda: "Seminarios y Universidades civiles", *Alcalá*, 27 (Madrid, 25-III-53).

(20) *Ayer* (Jerez de la Frontera, 1-III-53); *Arriba* (Madrid, 4-III-53); *Pueblo* (idem, 5-III-53); *Hierro* (Bilbao, 6-III-53); *La Gaceta Regional* (Salamanca, 20-III-53); *Córdoba* (27-III-53); *Nueva España* (Huesca, 28-III-53); *El Diario Vasco* (San Sebastián, 4-IV-53); *El Correo Español* (Bilbao, 5-IV-53), etc.

(21) J. Lladó y Ferragut: "La antigua Universidad balear", *Correo de Mallorca* (24-III-53).

(22) A. González Álvarez: "Morente, universitario"; V. García Hoz: "Perfil pedagógico del profesor García Morente", *Ateneo*, 32 (Madrid, 11-IV-53).

(23) G. R. Galiana: "Cuando en la Universidad no hay maestros", *Guía* (Madrid, III-53).

(24) E. F. Jareño: "El estudiante español y los viajes al extranjero", *Guía* (Madrid, III-53).

críticas que se hacen contra los universitarios, que, en general, salen malparados. Sin embargo, "el estudiante de hoy supera al de otros tiempos en lo social, lo profesional y lo cultural". En lo social: se ha dejado de señoritismos, y ha tomado contacto con las distintas clases vitales. En lo profesional: estudia más, porque se han recargado los planes y porque se selecciona más. En lo cultural: lo muestra la proliferación de publicaciones universitarias, Aulas de Cultura, Centros de estudio, teatros universitarios, etcétera. "Los estudiantes forman, cosa lógica, el sector más inquieto e interesado de la nación por toda clase de problemas en el orden del arte y de la cultura". "Por todo esto, creo que si el estudiante de nuestros días —con su capacidad, con su ilusión, con su esfuerzo— no es capaz de producir una generación de extraordinaria talla, habrá que pensar que los sistemas de educación de nuestro país no sólo son ineficaces, sino agarradores y nocivos" (25).

COLEGIOS MAYORES

Una interviú con dos Directores de Colegios Mayores, de Oviedo, plantea el tema: El Colegio Mayor debe lograr la formación humana, mediante un "ambiente de exigencia razonado y alegre" y ejerciendo una tutela individual y colectiva sobre los muchachos. Son partidarios de no sobrepasar los 70 colegiales. Hay más solicitudes de ingreso que plazas, lo que obliga a seleccionar, aunque debiera haber para todos los que tienen que salir de la familia. En el Valdés Salas, la pensión son 30 pesetas diarias. En el San Gregorio, en habitación de dos, 27 pesetas. El Director ha de reunir ciertos requisitos, siendo el fundamental el tener vocación (26).

El Rector de la Universidad de Valladolid, en unas declaraciones, recalca que los Colegios Mayores precisan de una autonomía económica; de no lograrla, sería preferible cerrarlos. Está aprobada una ampliación del Santa Cruz, que tendrá, además, un pequeño campo de juegos. Aunque esté totalmente atento al Felipe II, su total terminación está, por hoy, fuera de toda posibilidad económica. Por ello, se va adaptar medio edificio, capaz para 100 colegiales. Está en trámite la construcción, delante de éste, de un gran Estadio de la Universidad (27).

Una visión de los de Granada informa de que entre ellos están el más antiguo y el más moderno de España. En 1649 se creó el de Santiago (luego, San Bartolomé y Santiago), del que hace su historia. Los colegiales hoy usan manto negro y beca azul turquí. Alberga 119 colegiales, y el precio de la pensión, por el curso universitario, es de 6.000 pesetas, disponiendo de habitaciones individuales. Los colegiales tienen la obligación de asistir a misa, a las siete y cuarto, y por la tarde al Rosario, diariamente. Carece de campos de deportes y de lugares de esparcimiento. El

Isabel la Católica, inaugurado en 1952, tiene un edificio de dos plantas (cuyo coste ha sido de 12 millones de pesetas), con capilla, salón de actos, teatro, cine, biblioteca, jardines, tres campos de tennis y uno de baloncesto. Todas las habitaciones son exteriores. Alberga 112 colegiales, más cinco graduados y Catedráticos. Existe un Senado de alumnos, elegido por los colegiales. La pensión es de 7.000 pesetas por curso. El único acto en común obligatorio es la Misa de los domingos y el Rosario de los sábados. A las nueve y media de la noche se cierran las puertas del Colegio (28).

Un antiguo colegial del San Gregorio, de Oviedo, nos habla del "espíritu del Colegio", del ambiente logrado, del sentido de vida corporativa, sazonado en sus cinco años de existencia (29). Dos artículos de tipo histórico hacen la semblanza del Cardenal Belluga, de Murcia, y del San Gregorio, de Oviedo (30).

Finalmente, un editorial comenta elogiosamente la noticia de que ya pronto será reconstruida, en la Ciudad Universitaria de Madrid, la Casa de Velázquez. Las culturas nacionales de Europa deben recuperar un armónico ritmo de trabajo y ayuda recíproca. La Casa de Velázquez está llamada a fomentar un amplio desarrollo universitario y artístico hispano-galo (31).

En artículo bastante extenso, después de poner de relieve la importancia educacional del "clima" del Colegio —refiriéndose a los del S. E. U.—, se señala la conveniencia de que se comience a dar alguna participación en la vida del Colegio a los propios colegiales, en forma gradual, hasta terminar por ponerlo en manos estudiantiles (32).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

La revista *Haz* publicó una carta del Jefe Nacional, en estos términos: "Para el S. E. U., que es, antes que nada, un instrumento al servicio de la mejor política, resulta esencial la formación de Profesores y Catedráticos, sobre quienes recaen, aunque a veces se olvide, la parte más importante de responsabilidad en la vida universitaria". El 5 de marzo tuvo lugar un acto de homenaje, en el Colegio Mayor César Carlos, a diez nuevos Catedráticos seúistas: "Ellos representaban una defensa del nuevo sistema de nombramiento de los Tribunales establecido por el Decreto de 1951: el de la designación objetiva. Ante unos Tribunales imparciales, las gentes del S. E. U. han demostrado que es compatible el éxito universitario con la condición de falangista militante". "Allí se afirmó que todo lo bueno y valioso que existe en la obra de los españoles más notables pertenece a nues-

(28) J. M. Velloso: "Colegios Mayores Universitarios en Granada", *Revista* (Barcelona, 5 y 11-III-53).

(29) C. R. Arango: "Cinco años en el San Gregorio", *Región* (12-III-52).

(30) L. de la Calzada: "El Colegio Mayor Cardenal Belluga", *La Verdad* (Murcia, 1-III-53) y F. C. Gasalla: "El Colegio Mayor San Gregorio...", *Región* (12-III-53).

(31) Editorial: "Ante el resurgir de la Casa de Velázquez", *Ya* (Madrid, 27-III-53).

(32) M. Ortuño: "Participación del estudiante en la gestión del Colegio Mayor", *Alcalá* (Madrid, III-53).

(25) G. Elorriaga: "El estudiante", *Juventud*, 485 (Madrid, 26-II-53 y 4-III-53).

(26) J. M. Fernández: "Hablan los Directores", *Región* (12-III-53).

(27) "Interesantes declaraciones del Rector de la Universidad", *Libertad* (Valladolid, 27-II-53).

tro patrimonio, y que olvidar su nombres o sus obras es una de los peores formas de hacer partidismo" (33).

Un artículo, explicando en qué consiste la Bolsa de Trabajo, informa de que trata de poner en contacto a los universitarios que lo necesiten con las empresas

(33) J. Jordana Fuentes: "Nuevos catedráticos", *Haz* (Madrid, 15-III-53). Véase: *Alcalá*, 28-29 (Madrid, 25-III-53).

que soliciten sus servicios, mediante remuneración, lo que podrá servir de ayuda a muchos durante sus estudios. El proyecto ya está en marcha, abarcando desde empleos burocráticos a servicios manuales (34).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(34) J. L. Algarabel: "La Bolsa de Trabajo", *Juventud* (Madrid, 11-III-53).

ENSEÑANZA MEDIA

Durante largos meses, casi año y medio, hemos podido presenciar el desarrollo de la más viva polémica a que haya podido dar lugar en España la elaboración de una ley. El anuncio de la reforma de la Enseñanza Media despertó un interés y una pasión pocas veces manifestada en tal grado. Ciertamente que la Enseñanza Media es la más decisiva en el nivel cultural del país, que ella condiciona las futuras posiciones ideológicas, religiosas y políticas, pero no puede pasar inadvertido que en esta polémica han intervenido además otras razones.

Todo ello ha dado lugar al ingente número de artículos, buenos y malos, publicados en la prensa y revistas nacionales y de los que en esta sección hemos dado cuenta. En general, aun en tonos que han llegado a la violencia, cuantas opiniones se han manifestado lo han sido de buena fe, aun cuando alguna vez hayan pecado de injustas.

Por último, en febrero pasado ha sido promulgada la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, y cuanto se ha escrito de entonces a hoy han sido meras informaciones sobre su contenido, pequeños comentarios de prensa y algunos otros trabajos, a cuya exposición nos vamos a limitar y de los cuales puede decirse que, en general, son los de más categoría publicados sobre esta cuestión desde que la misma salió a la palestra pública.

EL BACHILLERATO DE 1938

Entre las numerosas críticas formuladas al plan de 1938, la última que hemos encontrado es la de Rodrigo Fernández-Carvajal (1), quien se aleja de analizar los aspectos jurídicos y administrativos del fenecido plan de estudios y sienta una tesis de tipo sociológico, demostrando de paso cuál es el verdadero valor histórico que debe ser asignado al Movimiento Nacional.

El educador —dice el articulista— debe configurar a la juventud según el modelo de la madurez, pero en tal forma que la generación educadora, reconociendo siempre la posibilidad de perfeccionar sus propias formas de vida, se inhiba ante la más joven

y permita a ésta, con el preciso adiestramiento, seguir su propio camino.

Pues bien: observa Fernández Carvajal cómo la sociedad española ha perdido toda virtualidad pedagógica por creerse consustancializada con la verdad. La sociedad española vió en el Movimiento Nacional toda una maduración histórica lograda, no supo estimarlo como cauce, como campo de posibilidades. Así, perdido todo afán de superación, se perdió todo instinto paternal y el sistema docente pasó al servicio de empresas económicas, en el peor de los casos, o, en el mejor, de acciones apostólicas.

Nos deja el autor un sabor amargo al insistir en que el fracaso del Bachillerato de 1938 es un fracaso nacional, añadiendo que, promulgada la nueva ley, "si nuestro sentido educador no se fortalece — y cuántas y cuán sutiles transformaciones de la psicología nacional son para ello necesarias—, no habrán motivos especiales para el optimismo".

LA LEY DE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Todas las opiniones lanzadas en relación con el proyecto de Ley no hacían sino perfilar la existencia de dos posturas difícilmente conciliables: una, estatista, con cierto aire de despotismo ilustrado, y otra, partidaria de la libertad de enseñanza y del reconocimiento de un *status* especial a los centros de la Iglesia. Siendo ineludible la reforma, era preciso contar con la existencia de estas dos posiciones y solucionar el conflicto. El semanario *Revista* (2) parece decir que la solución ha sido encontrada en un punto medio entre ambos extremos, si bien dicho punto medio se acerca en cierto modo a la libertad de enseñanza, no obstante haberse reconocido mayor importancia a la función del profesorado oficial.

En este aspecto profundiza más Lago Carballo (3), al entender que la intención del legislador ha sido recortar excesos y buscar una ruta ancha y viable, pero no para conformarse con soluciones eclécticas, sino para trazar vías superadoras. La ley —insiste— no

(2) *Ibidem*.

(1) Rodrigo Fernández-Carvajal: "Una nueva Ley de Enseñanza Media", *Revista*, 47 (Barcelona, 5-III-53).

(3) Angel Antonio Lago Carballo: "Sentido nacional de una Ley", *Juventud*. Madrid, núm. 488 (19-III-53).

está ligada a ningún sector por legítimo que pueda ser, sino que presenta una fórmula amplia y comprensiva.

Tanto este último autor como la publicación antes reseñada, terminan manifestando que los fines pretendidos por el legislador exceden a la posible virtud de la ley y sólo pueden alcanzarse por sus ejecutores, especialmente por aquellos de quienes cotidianamente se espera su lección y su consejo.

La revista *Ecclesia* (4) ha publicado un documentado artículo editorial, en el que, con objetiva y desapasionada serenidad, enjuicia el contenido de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Después de hacer una historia de las negociaciones del Gobierno español con la Santa Sede y de los trabajos realizados por la Conferencia de Metropolitanos, alude a los criterios que han informado las distintas reglamentaciones que ha tenido hasta hoy la Enseñanza Media.

Respecto de la Ley de Bases de 1938, dice el editorial que representó un gran avance en la cultura religiosa de la juventud contra el laicismo de la República, por lo que *Ecclesia* no pidió nunca su derogación, mas tampoco tuvo un fetichismo exagerado por la misma por dos razones que se extiende en analizar.

La principal deficiencia de la Ley de 1938 es la absoluta ausencia del reconocimiento de los derechos de la Iglesia, dejando a los centros de ésta incluidos en el grupo de colegios particulares. Dicha ley no establece un *status* jurídico especial para los citados colegios, en tal forma que puedan desenvolverse libremente sin dar lugar a la absoluta libertad de enseñanza que siempre favorece a las escuelas neutras y laicas. No se trata de que la Iglesia pida privilegios, sino de que se le reconozca como sociedad perfecta y con derecho a tener sus centros de enseñanza, lo que se ha reconocido al ponerse de acuerdo el Gobierno con la Santa Sede, solución que estima más eficaz que todos los artículos de diarios o revistas y que cualquier campaña de tonos violentos.

Respecto de la nueva ley, la Iglesia sólo se ha interesado por sus propios derechos y por la libertad de sus colegios, no habiéndose inmiscuido en cuestiones opinables, como la unicidad del Bachillerato o su división, los años de duración y separación de las funciones docente y examinadora. Por esto *Ecclesia* declara que por algunos se ha enfocado mal lo que debía tratarse entre la Iglesia y el Estado, cual si fuese una cuestión a estudiar por técnicos y pedagogos.

Seguidamente, el editorial señala que la Ley de 1938 no establecía, ni mucho menos, un régimen de completa libertad, deteniéndose en analizar cuanto regulaba respecto de clasificación de colegios, número de titulados e inspección, y comparando todo ello con los preceptos de la nueva ley.

Señala *Ecclesia* el hecho curioso de que de una for-

ma casi unánime se ha atribuido el gran número de alumnos que tienen hoy en España los colegios de la Iglesia a la Ley de 1938. A su entender, teniendo a la vista otra serie de datos que revelan la vida religiosa del país, puede decirse con toda sinceridad que aun sin dicha ley se encontrarían hoy repletos los colegios de Enseñanza Media de los religiosos, pues la causa principal de este hecho es el clima de altura propicio a la vida cristiana que se vive hoy en España.

En cuanto al Examen de Estado, es ciertamente un sistema que garantiza la paridad de todos los alumnos; pero, sin embargo, es discutido que sea el procedimiento más adecuado para éstos, habiéndose conseguido con la nueva ley un procedimiento distinto, sin merma de la paridad.

El órgano de la Dirección Central de la Acción Católica Española termina este importante documento afirmando que la ley vigente ofrece un desenvolvimiento digno a los colegios de la Iglesia.

Pocos días después de su promulgación ha tenido el semanario *Juventud* (5) el acierto de publicar la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, con comentarios y notas aclaratorias redactadas por Constantino Láscaris Comneno. Entre los comentarios se encuentran algunos en los que el autor demuestra la agudeza de su pensamiento al haber destacado los más importantes y críticos aspectos del texto legal. Así, advierte cómo la educación física se ha transformado en físico-deportiva; cómo hay una evidente desproporción entre el número de profesores auxiliares y los alumnos que exceden de los índices mínimos; cómo es en los centros experimentales donde debe realizar las prácticas el profesorado; cómo resulta paradójico que los profesores especiales adjuntos y ayudantes de los centros oficiales no han de tener menor remuneración que la de los no oficiales, siendo así que debería ser el Estado quien diera ejemplo en este aspecto.

Asimismo advierte Láscaris que al corresponder a la Inspección de la Iglesia en sus propios centros el funcionamiento académico y pedagógico, debe entenderse por tal la distribución del horario, métodos didácticos, pruebas de fin de curso, etc. En cuanto a las asociaciones de padres de alumnos, es de opinión de que con el tiempo debe tenderse a ampliar su intervención en la vida docente, reducida hoy al asesoramiento. Respecto del curso preuniversitario, la dificultad mayor la encuentra en la escasez de profesorado preparado.

En el Bachillerato elemental —continúa el comentarista— el alumno cursará un idioma moderno, en la misma forma que se establece para el Bachillerato superior. Es de esperar —dice— que se trate en cada caso del mismo idioma, pues se ha mostrado como utopía el pretender que el alumno estudie dos idiomas modernos. Igualmente es de esperar que, así como los exámenes de idiomas y cultura general de las Escuelas Especiales se consideran cubiertos por las pruebas de madurez, en la misma forma se amplíe este criterio a la totalidad de la prueba de ingreso en estas

(4) *Ecclesia*: "Editorial". Madrid (7-III-53). Este editorial ha sido reproducido en el núm. 8 de esta revista, págs. 279 y sigs.; sin embargo, extractamos aquí su contenido para mayor comodidad del lector y para no romper la continuidad de nuestras crónicas.

(5) Constantino Láscaris Comneno: "Ley de Ordenación de la Enseñanza Media", *Juventud*. Madrid (12-III-53).

Escuelas, ya que en aquel examen se comprende el dibujo y las matemáticas.

Dentro de esta crónica es de justicia destacar las diez páginas de apretado texto que dedica *Noticias de Educación Iberoamericana* de Madrid a la nueva Ley de Enseñanza Media. Con acertado criterio selectivo, se presentan los rasgos principales de la nueva Ley, así como los discursos del Ministro de Educación y del señor R. de Valcárcel, presentador de la nueva ordenación. *Noticias* reproduce íntegramente la Ley, y recoge una síntesis de los textos editoriales de la revista *Ecclesia* acerca de las relaciones entre la Iglesia y el Estado en ocasión del estudio y de la promulgación de la nueva Ley (5 bis).

No puede faltar en esta crónica una alusión, siquiera sea ligera, a quien tan acertadamente, como Sabino Alonso-Fueyo, ha venido escribiendo sobre la enseñanza en los pasados meses. En el último de sus artículos (6) alude al sentido católico de la nueva ley, que no podía menos de ser recogido por ser la religión el aglutinante de la nación española en todos los momentos de su historia. Importa además — continúa — el aspecto nacional de esa enseñanza, considerada como una misión, pues toda formación cultural que no esté inspirada principalmente por razones sociales, es una educación empobrecida; querer poseer una cultura completamente desligada de la realidad social, es arrancarla de cuajo, destruirla, privarla de toda vida y de todo interés. Termina el autor por manifestar que es preferible el orden y la claridad en los estudios antes que una abundante información.

El semanario *Juventud*, siempre atento a los problemas de la enseñanza, publica un artículo de E. J. Mencarini (7), en el que éste manifiesta su protesta por el hecho de que en las informaciones de cierto sector de la prensa se han ocultado las funciones que en materia de Enseñanza Media encomienda la nueva ley a la Sección Femenina y al Frente de Juventudes. Si las asignaturas de Formación Política y Educación Física no aparecen relacionadas entre las fundamentales que detalla el art. 82, es tan sólo por causa de que la respectiva Comisión de las Cortes ha prescindido, por no aparecer partidista, de las pequeñas minucias de lugar.

(5 bis) "La reforma de la Enseñanza Media en España", "La Iglesia, el Estado y la reforma de la Enseñanza Media", "Texto de la ley", *Noticias de Educación Iberoamericana*, 19 y 20 (Madrid, enero-marzo 1953), 3-12.

(6) Sabino Alonso-Fueyo: "La Ley de Enseñanza Media", *Levante*. Valencia (28-II-53).

(7) E. J. Mencarini: "El artículo 85 y su olvido por los informadores", *Juventud*. Madrid (5-III-53).

FORMACIÓN SOCIAL

En la revista *Fomento Social* aparece un trabajo firmado por Luis-Antonio Sobrerroca Ferrer (8) en el que se plantea la cuestión de la formación social de los escolares. La formación no se logrará si se prescinde de empapar a la juventud en la verdadera caridad de Cristo aplicada a las necesidades y condiciones de los tiempos modernos.

A continuación el autor hace un estudio mejor intencionado que profundo de lo que podría ser la formación social a través de toda clase de asignaturas y estudios, complementado todo ello con un cursillo de Sociología, del que detalla el posible programa y los libros de texto a utilizar.

A todo lo anterior estima el autor que deben añadirse visitas a los pobres, a fábricas o minas y a centros sociales, creación de consultorios médico-jurídico-sociales, etc.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA MEDIA

J. Vicenta Arnal es la autora de un útil y detallado trabajo bibliográfico que publica la *Revista Española de Pedagogía* (9). Se trata de la continuación de una extensa serie de referencias de libros y artículos de revistas publicadas a partir de 1940, casi todos ellos escritos en lengua inglesa.

Dentro de la clasificación adoptada por la autora, figuran en este número de la revista los siguientes apartados:

e) Dirección y administración de Centros de Enseñanza Media.

f) La Enseñanza Media en otros países.

II. Cuestiones de Enseñanza Media relativas a las diferentes materias de estudio.

a) Religión.

b) Lenguas modernas.

c) Lenguas clásicas.

d) Matemáticas.

La utilidad de las referencias bibliográficas aumenta por señalar mediante un asterisco cuántas pueden encontrarse en los fondos de la Biblioteca General y del Instituto San José de Calasanz del C. S. I. C.

JOSÉ FERNÁNDEZ DE VELASCO

(8) Luis-Antonio Sobrerroca Ferrer: "Formación social de colegiales y universitarios", *Fomento Social*. Madrid, núm. 30 (4-III-53).

(9) J. Vicenta Arnal: "Bibliografía pedagógica sobre educación y Enseñanza Media publicada en lenguas extranjeras", *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, núm. 40 (10-XII-52).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

SE AUMENTA EL NÚMERO DE INGENIEROS

El *Boletín Oficial del Estado* de 13 de marzo de 1953 publica el texto de un Decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros de 6 del mismo mes, en el que se fija el número mínimo de alumnos que deben ingresar en las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura para el curso 1952-53. Este Decreto ha sido recogido en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*, con fecha 26 de marzo, y dice así: "El número mínimo de alumnos que deben ingresar en las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura, durante el curso 1952-1953, es el siguiente:

Ingenieros Aeronáuticos	30
Ingenieros Agrónomos	65
Arquitectura de Madrid	35
Arquitectura de Barcelona	15
Caminos, Canales y Puertos	65
Ingenieros Industriales de Barcelona.	100
Ingenieros Industriales de Bilbao ...	50
Ingenieros Industriales de Madrid ...	100
Ingenieros de Minas	60
Ingenieros de Montes	50
Ingenieros Navales	30
Ingenieros de Telecomunicación	30

Este Decreto (1) ha sido reproducido por gran parte de la Prensa española, en especial por la de Madrid y Barcelona (2), concediendo especial importancia a esta nueva medida del Gobierno y de las jerarquías educacionales de España. Entre los comentarios editoriales más interesantes publicados últimamente a este respecto señalamos el del rotativo madrileño *A B C*, en el cual se señalan dos actitudes límites ante el problema de las Escuelas Especiales. Una, de perspectiva personal, y por tanto "egoísta", es partidaria de la restricción del número de ingenieros, creyendo que de este modo se "eleva el prestigio de la profesión"; la otra, un tanto ingenua, que cree que, "como el problema económico de España no tiene más solución que la industrialización", lo que conviene es "fabricar anualmente un ejército de técnicos". Ambas perspectivas —sigue el editorialista— son inaceptables. Es sin duda deseable que España

(1) Decreto de 6 de marzo de 1953, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* del 13 de marzo de 1953, y reproducido en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*, año XIV, núm. 24, pág. 579, de 26 de marzo de 1953.

(2) He aquí algunas de las notas publicadas: "Número mínimo de alumnos que ingresarán en las Escuelas Especiales en este Curso", *Arriba* (Madrid, 13-III-53). "Alumno para las Escuelas Especiales", *A B C*, 14.671 (Madrid, 13-III-53). "Mínimo de alumnos que deberán ingresar en las Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura", *Madrid*, 4.336 (Madrid, 13-III-53). "Se fija el número de alumnos que

deben ingresar en las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos", *Pueblo* (Madrid, 13-III-53). "El número de alumnos en las Escuelas Especiales", *Informaciones*, 8.800 (Madrid, 13-III-53).

cuente con un mayor número de ingenieros para que se multiplique y acelere la explotación de nuestras escasas riquezas naturales. Pero ello requiere, en primer lugar, *medios pedagógicos*, y en segundo término, *tiempo*. "De lo contrario se corre el peligro de lanzar a la vida nacional promociones muy numerosas, pero no de ingenieros auténticos, sino de ingenieros titulados". La solución está —termina el editorial— en incrementar su número, pero respetando en cualquier caso el principio de la calidad. "Y si para ello fuere necesario establecer grados medios o desarrollar los ya existentes —ayudantes, peritos, etc.—, habría que hacerlo" (3).

Por su parte, el diario *Ya* comenta el acuerdo gubernamental, interpretándolo como una tendencia a solucionar la falta de ingenieros, de los cuales depende en gran parte, aunque no como factor decisivo, el progreso técnico del país. Asimismo, el editorialista de *Ya* presenta las dos tendencias ya referidas. Pero la solución no está simplemente en un aumento numérico de los ingenieros. Ha de llegarse a un término medio aceptable entre la exigencia al máximo, mediante una prueba durísima, no siempre de clara eficiencia en lo fundamental, y el exceso de titulados sin colocación (4).

Por su parte, el diario *Arriba* comenta este aumento numérico de los ingenieros en un artículo firmado por Alfredo Cerrolaza, bajo el título de "La producción nacional y los técnicos": "Mientras que el número de alumnos universitarios ha aumentado entre nosotros, y desde 1936, en un 60 por 100, el de Ingenieros solamente ha crecido en un 13 por 100, y en algunos casos, como en el de los de Caminos, ha disminuido en un 22 por 100" (5).

A este artículo contesta, en el mismo diario *Arriba*, el delegado del S. E. U. de la Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, rectificando la última afirmación de Cerrolaza: "Número de alumnos durante el curso 1935-36 en la Escuela de Caminos, Canales y Puertos, 174. Alumnos durante el curso 1952-53, 278. Es decir, un aumento del 59 por 100" (6).

Dentro del caso particular del aumento de ingenieros en la Escuela de Ingenieros de Minas, extractamos aquí el editorial de la revista *Cantera*, una auténtica revista universitaria, publicada por el S. E. U. de aquella Escuela, titulado: "Número mí-

deben ingresar en las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos", *Pueblo* (Madrid, 13-III-53). "El número de alumnos en las Escuelas Especiales", *Informaciones*, 8.800 (Madrid, 13-III-53).

(3) Editorial: "Más ingenieros", *A B C* (Madrid, 15-III-53), 32.

(4) Editorial: "El número de ingenieros", *Ya* (Madrid, 15-III-53).

(5) Alfredo Cerrolaza: "La producción nacional y los técnicos", *Arriba* (Madrid, 17-III-53).

(6) "El número de alumnos en la Escuela de Ingenieros de Caminos", *Arriba* (Madrid, 20-III-53).

nimo: 60". Es cierto que al Estado le incumbe regular el equilibrio entre las Escuelas y Asociaciones profesionales. El aumento de ingenieros fijado tiene una trascendencia superior a la de una mera intervención estatal, ya que lo importante, en verdad, es "la repercusión que la medida puede tener en las economías particulares de los afectados, y en general de España". El editorialista afirma que "debe haber el número de profesionales precisos para atender las necesidades nacionales". "Se opina que un aumento de ingenieros haría crecer nuestra industria; nosotros creemos que actúan asimismo otros factores, sobre todo *el capital*". Hay que cuidar que este aumento no desemboque en un *nuevo problema profesional*, parejo al que plantean hoy los licenciados en Medicina y Derecho. La revista *Cantera*, refiriéndose al caso concreto de su Escuela de Minas, concluye: "El número fijado en la orden para ingreso en nuestra Escuela mantiene prácticamente el de estos últimos años, lo cual nos hace sentirnos satisfechos ante la previsión que demuestra el Claustro" (7).

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

La revista tecnológico-industrial *Acero y Energía* publica un interesante trabajo del Rector de la Universidad de Barcelona, don Francisco Buscarons Ubeda, sobre la colaboración a que debe llegarse entre los Ingenieros y Doctores o Licenciados en Ciencias Químicas, tema que rara vez deja de engarzarse con el de la formación actual de ambos titulados (8). Esta cooperación es en España un hecho indiscutible y afortunado, y viene dando y ha de dar buenos resultados. El autor estudia a continuación los caracteres de esta colaboración, acusándose bien el predominio de una profesionalidad —o de una formación profesional— sobre otra en el terreno práctico, en tanto rijan en nuestro país los actuales planes de estudios, predominio que será impuesto por el carácter de su formación y por las características dominantes en el tipo de industria que se considere. El ideal sería conseguir la participación indistinta de ambos especialistas, con lo que dejan de serlo al ampliárseles el campo de sus conocimientos. Se trata de conservar también las peculiaridades de cada enseñanza, pero con el fin de llegar a una misma meta: la dirección eficaz y competente de una industria, partiendo de orígenes distintos, pero integradores. Este es el caso ya logrado de nuestras industrias del azúcar y del cemento. Es preciso lograr que el técnico se adapte a las características especiales de determinada industria antes de su ingreso en la fábrica, para lo cual no le bastará el conocimiento de las propiedades físicas y químicas de las sustancias que reaccionan y sus posibilidades, sino que dominen asimismo algunas operaciones realizadas en condiciones muy diversas.

(7) Editorial: "Número mínimo: 60", *Cantera*, 8 y 9 (Madrid, abril de 1953), 2.

(8) Francisco Buscarons Ubeda: "Ingenieros y Químicos en la Industria Química", *Acero y Energía*, separata del núm. 54 (Barcelona, noviembre-diciembre de 1952), 1-3.

Es decir, que "aparece la necesidad de que los estudios generales clásicos, más o menos industriales, de Química fuesen acompañados del de la Ingeniería Química". He aquí un cuadro de disciplinas con sus porcentajes de estudio, aplicable a nuestro caso:

Formación general	15 por 100
Matemáticas	12 "
Física	8 "
Mecánica	6 "
Química	28 "
Técnica de los aparatos	12 "
Otras ramas de Ingeniería	14 "
Otras ciencias	2 "
A elección	3 "

Este cuadro se asemeja a los vigentes hoy en los Estados Unidos y a los que imperaron en la Alemania de la última preguerra mundial. El autor termina preguntándose si las enseñanzas actuales en España conducen a esta formación de "Ingeniería industrial", respondiendo con el hecho innegable de su necesidad, y poniendo asimismo de relieve la importancia que en este terreno debe darse al factor personal y al espíritu "creador", y la eficacia de este ejemplo de colaboración técnica entre ingenieros y químicos, entre elementos de la Universidad y de las Escuelas Técnicas, en el seno de la Industria química.

Por su evidente relación con los problemas de la Enseñanza Técnica recogemos un trabajo de Pedro M. Zulueta, "Estudios técnicos de la Universidad española", publicado en el *Boletín de los Seminarios de Formación*, de Madrid, en el que se analiza el estado actual de los estudios de Química desde su ingreso hasta el doctorado. Aun perteneciendo el tema, en principio, a la crónica universitaria, es de destacar el estrecho enlace entre esta enseñanza con la técnica, sobre todo en la formación del químico. Véanse, por ejemplo, las asignaturas que ha de cursar un futuro doctor en Química Industrial, extendido por la Facultad de Ciencias, sección de Química: Química Industrial, Físico-Química, de los procesos industriales, Electrotecnia, Termodinámica, Resistencia de materiales, Dibujo industrial y Metalurgia.

El licenciado en Química podrá ejercer la enseñanza en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Escuelas de Peritos Industriales, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Normales, Escuelas de Peritos Agrícolas, Escuelas de Aparejadores, Escuelas de Ayudantes de Obras Públicas, Escuelas de Comercio y Altos Estudios Mercantiles y Establecimientos, oficiales o no, análogos.

El autor aboga, dada la personalidad actual de los estudios de Química (en Vizcaya, por ejemplo, trabajan en la industria 11.500 productores, dirigidos por 250 Licenciados en Ciencias), por englobar sus enseñanzas en una nueva Facultad, sin limitación del número de alumnos, pero con medios adecuados para la enseñanza, tanto experimental como teórica, atendiendo especialmente al profesorado. Esta Facultad podría instalarse precisamente en Bilbao, por su índole industrial y por el particular aumento de la industria química en Vizcaya, organizándose bajo su nombre un Instituto Químico de Investigación Técnica, sub-

vencionado por la propia industria química vizcaína (9).

Un editorial de *Cantera* examina el estado actual de las enseñanzas prácticas en la Escuela de Ingenieros de Minas de Madrid. Debe realizarse —dice— un estudio a fondo de las deficiencias de las clases prácticas, que proporcionan al futuro ingeniero un saber conducirse ante la realidad. Para realizar parte de estas indispensables prácticas se requieren instalaciones y recursos de que hoy no dispone la Escuela, sacando además todo el partido posible de los medios existentes. No todas estas prácticas pueden realizarse en la Escuela; una gran parte de ellas han de desarrollarse junto a las labores mineras, en la explotación o en la industria de transformación. Es del todo insuficiente el mes de prácticas que se realiza al final del 4.º curso. Las prácticas de residencia deben ser mucho más amplias, extendiéndose a todas las materias fundamentales estudiadas a lo largo de la carrera. Creemos que han de aprovecharse los dos veranos disponibles para conseguir una completa formación práctica. El autor del editorial termina afirmando que ya es hora de revisar el actual concepto de las vacaciones estivales, y de preguntarse hasta qué punto es lógico desperdiciar un tiempo precioso en la formación de los futuros ingenieros (10).

En la misma revista se pone sobre aviso de la falta de orientación profesional de que, en términos generales, sufren los estudiantes de Ingeniería, no sólo en el momento de la elección de una profesión, absolutamente faltos de vocación, sino sobre todo durante sus estudios. "Más de la mitad —escribe Fernando Cueto—, y me quedo corto, no saben para qué estu-

(9) Pedro M. Zulueta: "Estudios técnicos de la Universidad española", *Boletín de los Seminarios de Formación*, 33 (Madrid, septiembre-octubre de 1952), 81-91.

(10) Editorial: "Prácticas", *Cantera*, 4 y 5 (Madrid, XII-52), 4.

dian, qué es un ingeniero de Minas, cuales son sus funciones, sus obligaciones..." Y más lejos: "Es curioso pensar cuántos estudiantes han comenzado a preparar Montes, Caminos, Navales... y ahora estudian Minas". Habría que interesar al alumno en su carrera, enseñándole una asignatura que no se estudia en la Escuela: la *orientación profesional*. El autor preconiza una labor de orientación sobre las actividades del ingeniero, dando a conocer, en términos generales, la vida profesional, el marco en que se desenvuelve, etc. Para ello se dan varios procedimientos, siendo los principales las conferencias en serie y los artículos de divulgación. *Cantera* —dice el autor— pretende algo de esto (11).

La *Revista de Obras Públicas*, órgano de los Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, publica en una crónica las palabras del director de la Escuela de Caminos en el acto de entrega de "Certificados académicos" de fin de carrera a la promoción de ingenieros de 1951-52. Don Luis Martín de Vidales hizo alusión al número de estudiantes de ingreso en la Escuela; asegura que no debe ser desproporcionado a la eficacia de su trabajo y nivel científico. Quizás la solución esté en la creación futura del *técnico de grado medio*; entretanto, la Escuela debe acoger un número superior de alumnos al previsto en el momento de su construcción. Hace más de medio siglo las promociones eran de 30 alumnos. "Hoy hemos de pensar en doblar su número. Y es indispensable la resolución del problema del local y el aumento de profesores" (12).

E. C. R.

(11) Fernando Cueto: "Escarbando...", *Cantera*, 4 y 5 (Madrid, XII-52), 5.

(12) Sin firma: "Entrega de "Certificados Académicos" de fin de carrera a los Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos que terminaron en el Curso 1951-1952". Crónicas. *Revista de Obras Públicas*, 2.856 (Madrid, abril de 1953), 201.

ENSEÑANZA LABORAL

CARTAS QUINCENALES A LOS CLAUSTROS DE LOS INSTITUTOS LABORALES

Una de las iniciativas más interesantes en materia de Enseñanza Laboral la constituyen las cartas circulares que el Ilmo. Sr. Director general dirige, cada quince días a los Claustros de Profesores de Institutos Laborales.

Leídas al Claustro en pleno por el director del Centro, son elevadas a la Superioridad las sugerencias u observaciones pertinentes hechas por el Profesorado. Se consigue de esta forma una relación periódica y directa de los Institutos Laborales con la Dirección General de Enseñanza Laboral, evitándose de paso las noticias de segunda mano, que a veces son adulteradas.

Se espera, con fundamento, que esta iniciativa "contribuya a dar cohesión y espíritu de equipo al joven Profesorado laboral, avanzadilla de la Revolución

Nacional en comarcas y pueblos, regularmente abandonados; vanguardia de la lucha por la Cultura en medios ambientes difíciles a veces, pero fascinadoramente prometedores si en este combate se pone coraje y tesón" (Carta quincenal núm. 1 de 15 de octubre de 1952).

Los asuntos tratados son, generalmente, sobre problemas comunes a todos los Centros, aunque a veces se toquen cuestiones que interesan más a los de alguna modalidad.

También hay notas informativas con noticias de gran interés para el Profesorado, tales como: celebración de Cursillos en la Institución de Formación del Profesorado Laboral; organización de Cursillos monográficos de temas agropecuarios, en colaboración con el Servicio de Capacitación del Ministerio de Agricultura; concursos de mobiliario y material; instalación de Observatorios Meteorológicos en los Centros; constitución de Patronatos Locales; cursos complementarios; Hojas informativas; detalles de ar-

títulos interesantes para los Claustros de Profesores, y manera de adquirirlos, etc., etc.

Hasta ahora son 12 las cartas quincenales enviadas. Interesantes todas ellas por su contenido y exposición, merecen ser leídas con detenimiento e interés, *constituyendo las mismas un claro exponente del dinamismo y actividad que caracterizan a quien con mano certera y segura rige hoy la Dirección General de Enseñanza Laboral. El diálogo y los asesoramiento han sido hechos realidad, y los frutos correspondientes a tal sistema son y serán debidamente recogidos.*

Daremos a conocer, aunque someramente, lo tratado en las cinco primeras cartas, sin perjuicio de que en los próximos artículos vayamos comentando las demás.

CARTA NÚM. 1. DEBER DE RESIDENCIA.—Una vez más insiste la Dirección General en el cumplimiento de este requisito. Se quiere que el Profesorado de estos Centros "viva —en el más amplio sentido del vocablo— los problemas y las vicisitudes de la zona en que el Instituto se halle enclavado; que conozca las inquietudes y los deseos de la población; que sufra con sus sufrimientos, y se alegre con sus alegrías; que en la medida de sus fuerzas ayude a las autoridades y organismos locales en la resolución de cuestiones que afectan fundamentalmente al bienestar del pueblo; que ponga sus conocimientos y su experiencia, sus títulos y su cultura al servicio de los intereses comarcales, no regateando esfuerzo alguno para procurar la elevación del nivel espiritual y material de la demarcación en que ejerce su magisterio... Se quiere evitar que la más joven docencia española adolezca de defectos que corroen el principio básico de todo magisterio: el de la ejemplaridad" (1.ª Carta quincenal).

CARTA NÚM. 2. RELACIONES DEL CENTRO CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS.—Exhorta a mantener relaciones periódicas y personales con los padres de los alumnos para informarles de su aprovechamiento, puntualidad, inteligencia, laboriosidad, conducta, trato con sus compañeros y superiores, etc.

Sugiere las siguientes iniciativas para un mejor conocimiento del alumno y del ambiente que le rodea:

- 1.º Promover visitas de grupos de padres y familiares del alumno al Centro, para que observen el mobiliario, material científico y herramental, Biblioteca, etc.
- 2.º Invitar a los padres y familiares de los escolares a los actos públicos del Instituto.
- 3.º Citarles a los locales del Centro, con cierta frecuencia, para darles verbalmente informes de sus hijos.
- 4.º Organizar Bibliotecas Circulantes entre los padres y familiares con la propia del Centro.
- 5.º Preparar la organización de Asociaciones de Padres de Alumnos de los respectivos Centros, a cuyos directivos se invitará, en ocasiones, a participar en los Claustros.

CARTA NÚM. 3. CARÁCTER FORMATIVO DE LOS INSTITUTOS LABORALES.—Da a conocer la diferencia que existe entre la enseñanza y la formación. La primera

consiste en grabar en la mente del ignorante una serie de conocimientos, y la segunda en formar hombres conforme a un ideal. Insta en esta carta a que los Institutos Laborales enseñen y formen, a la vez, a sus alumnos.

CARTA NÚM. 4. CAMPOS DE PRÁCTICAS AGRÍCOLAS.—Los campos de prácticas agrícolas serán divididos en tres zonas: en la primera, el personal afecto al campo de prácticas, y los propios alumnos efectuarán de modo normal los cultivos más típicos de la comarca; en la segunda, ejecutarán los alumnos las labores principales: manejar arados y herramientas, hacer labores de azada, caballones, regueras, etc.; en la tercera se realizarán las demostraciones experimentales de las clases teóricas. Se compararán los resultados obtenidos mediante una técnica moderna con los realizados habitualmente en la comarca.

Las experiencias más interesantes a realizar deben ser las relacionadas con las semillas, siembras y plantaciones; abonos, estercoladuras y enmiendas; injertos, riegos, labores culturales, tratamientos sanitarios y maquinaria.

CARTA NÚM. 5. DIFUSIÓN Y PROPAGANDA QUE DEBEN REALIZAR LOS CENTROS. FORMACIÓN DE BUENOS AGRICULTORES.—Anima a que se haga una constante y metódica labor de difusión y propaganda de las tareas del Centro, por medio de la revista *Labor* y agencias provinciales y nacionales de prensa y radio.

Trata a continuación de la manera de mejor formar buenos labradores, una de las principales metas de la Enseñanza Laboral Agrícola. La vocación agrícola ha de ser inculcada, afirmada o despertada, mediante lecciones teóricas y prácticas, trabajos en el campo, visitas a instalaciones o explotaciones modelo, diapositivas, películas, folletos y publicaciones. Las materias no específicamente agrícolas han de ser explicadas desde ese punto de vista.

Así, el Latín puede servir para el estudio de las etimologías agrícolas y vocabulario técnico moderno; la Geografía y las Ciencias Naturales deben ser estudiadas desde un punto de vista comarcal; la Literatura despertará vocaciones agrícolas mediante la lectura de temas agrarios y explicación amena de los problemas planteados sobre agricultura; la Historia dará a conocer la semblanza de los grandes agricultores españoles y de los tratadistas más importantes; los trabajos manuales se enfocarán hacia el campo: manejo y reparación de aperos, instrumentos y herramientas, prácticas con maquinaria moderna.—SUCESO ESCALONA.

ENSEÑANZAS AGROPECUARIAS EN EL EJÉRCITO (*)

Sobre este tema, la revista *Ejército* publica un interesante artículo (1). "Los campesinos desean ser

(*) Nos envía este resumen nuestro colaborador don José M. Gárate Córdoba.

(1) Lorenzo Pérez Torres: Enseñanzas agropecuarias en el Ejército", *Ejército*, 159 (Madrid, abril de 1953).

buenos soldados para luchar en la guerra, y buenos labradores para vencer los innumerables obstáculos que cotidianamente se les presentan en el campo y en sus pequeñas explotaciones pecuarias, hoy poco menos que improductivas”.

En el III Congreso Sindical Agrario, los labradores, a través de sus Sindicatos, aprobaron una conclusión en la que solicitaban que la tropa procedente del medio rural reciba enseñanzas agropecuarias durante su permanencia en filas; lo que el autor señala como mucho más eficaz que la campaña de divulgación y capacitación desarrollada a través de las Cámaras Sindicales Agrarias, lenta y costosa para el Estado, y de difícil asistencia para los labradores, por su escasez de tiempo unas veces, otras por lo prohibitivo que les resulta económicamente acudir a la capital.

Para los mandos militares será un honor y una satisfacción —añade el autor— simultanear su tarea de educación cívica con la de instruir al soldado teórica y prácticamente para aumentar y mejorar la producción en beneficio de la economía nacional, que a todos afecta, pues el Estado no podrá sostener un Ejército eficiente sin una sana economía, cuyas principales fuentes de riqueza son en España la Agricultura y la Ganadería.

Medios de que dispone el Ejército. — El Ejército cuenta para cumplir esta nueva misión con los técnicos profesionales de Veterinaria Militar para enseñanza zootécnica, higiénica y de Sanidad veterinaria; con los Oficiales de Complemento de la I. P. S. (carrera de Ingenieros Agrónomos y Peritos Agrícolas), y aun las Cámaras Sindicales Agrarias facilitarían con mucho gusto los técnicos necesarios.

Las enseñanzas teóricas se darían teniendo en cuenta el poco tiempo libre del soldado, por medio de ciclos de conferencias semanales en el cuartel. Las prácticas complementarias en las Granjas de los Cuerpos, en las provinciales o en las estatales que en la plaza existan.

ENSEÑANZA PRIMARIA

OPOSICIONES A CÁTEDRAS DE ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Durante el pasado mes de abril se celebraron en diversas capitales españolas las pruebas correspondientes para proveer las vacantes existentes en las cátedras de Escuelas del Magisterio. La revista *Servicio*, comentando, esperanzada, el hecho, pedía que entre los aspirantes, futuros profesores, se encontrasen hombres capaces de movilizar las dotes personales de los futuros maestros. “Es preciso —añadía— que los nuevos profesores tengan voluntad de permanecer al frente de sus destinos y permanecer satisfechos en sus cátedras” (1). La revista pedía de ellos

El autor ve la posibilidad de implantar con carácter fijo unas Granjas militares de guarnición dedicadas a estas enseñanzas prácticas y a mejorar la alimentación de la tropa, en sustitución de las que aisladamente tienen ahora los Cuerpos.

Disciplinas que abarcaría la enseñanza.—Las materias objeto de estudio podrían comprender los temas que a continuación resumimos del citado artículo:

- 1) Cría y recría de ganado (bovino, ovino y porcino, aves de corral, conejos y abejas), desde los puntos de vista zootécnico, higiénico, profiláctico, alimenticio y económico.
- 2) Obtención de productos de origen animal.
- 3) Explotación de industrias pecuarias rurales derivadas de estos productos.
- 4) Inseminación artificial del ganado doméstico.
- 5) Higiene y profilaxis de las enfermedades infectocontagiosas y parasitarias comunes al hombre y a los animales.
- 6) Nociones sobre la composición y propiedades del suelo laborable. Clases de tierras. Abonos. Influencia del clima en las plantas forrajeras.
- 7) Prados. Cultivo de plantas forrajeras. Cuidados del heno. Malas hierbas y plantas venenosas.
- 8) Vivienda de los animales útiles al hombre. Estiércol y estercoleros.
- 9) Alimentación del ganado vacuno, porcino y aves de corral.
- 10) Signos cronométricos en los équidos y bóvidos. Vicios redhibitorios y sus efectos jurídicos. Nociones de economía rural pecuaria y estadística.

Este interesante trabajo viene a completar el movimiento despertado últimamente en favor de la educación civil en el Ejército, estudiando con detalle, y desde un punto de vista muy práctico y realizable, el aspecto más importante de las enseñanzas técnicas que el soldado necesita.

“comprensión de las circunstancias de cada lugar en la hora presente, y comprensión para las exigencias educativas; no dejarse avasallar por las costumbres; conservar siempre el mando de sí mismo y la rectoría de la función docente” (2).

Escuela Española señalaba el hecho de que, entre los solicitantes a las oposiciones a cátedras de las Escuelas del Magisterio, figuraban, en buen número, catedráticos de Institutos. Tal aspiración, plenamente amparada por unos derechos ya anteriormente consagrados por la legislación, no ha podido ser rechazada por las autoridades. El articulista señalaba que esos inesperados y temibles contrincantes han constituido una gran desilusión para los Licenciados en Pedagogía, que, tras varios años de espera, confiaban poder

(1) Editorial: “Una Escuela del Magisterio joven”, *Servicio*, núm. 439 (III-1953).

(2) *Ibídem.*

demostrar su competencia y aspirar a la ambicionada cátedra (3). "Y podrá darse el caso, que se dará —decía el articulista—, de que muchos de estos jóvenes se queden sin una plaza, mientras los ya catedráticos sumen otra a la que ya poseen" (4). Notaba el autor del artículo que esta acumulación de cátedras no beneficiaría al servicio, caso de que las dos pudiesen desempeñarlas en la misma localidad. Si se tratase de localidades distintas, el catedrático pediría la excedencia en Escuelas del Magisterio, y esto prolongaría el estado de languidez en que se encuentran las citadas Escuelas, por no tener provistas todas sus vacantes (5).

Ante la celebración de las oposiciones, otro articulista llamaba la atención sobre la importancia de una acertada orientación en la formación del Magisterio. Para el articulista, los dos pilares fundamentales, en orden a esa acertada orientación, serían la Inspección y las Escuelas Anejas. La primera, con sus normas directivas, es elemento insustituible para la acertada gestión docente del maestro; y por lo que respecta a las Escuelas Anejas, sabida es de todos la eficacia de su acción formativa del maestro, a través de sus clases prácticas (6).

Refiriéndose al artículo arriba reseñado, y abundando en las mismas ideas, decía otro articulista: "Hay que decirlo, aunque nos duela, que no se pone en el aspecto práctico y vocacional de la formación del Magisterio todo lo que la enorme trascendencia de su labor requiere. Es oportuno recordarlo en estos momentos que van a ser provistas numerosísimas vacantes del Profesorado de Normales" (7).

INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA

"Convocadas las oposiciones a profesores de Escuelas del Magisterio —decía un editorialista—, y nombrados ya los Tribunales, puede aproximarse la hora de la Inspección" (8).

Han sido varios los periódicos profesionales que han tratado, últimamente y en forma repetida, de los problemas de la Inspección. Las cuestiones abordadas pueden reducirse a estas cuatro principales: 1.ª La escasez de Inspectores, en relación con el alcance de su función. 2.ª La falta de medios económicos, para que los existentes puedan realizar su función con eficacia. 3.ª Su débil economía profesional, que les resta, quiérase o no, independencia y autoridad; y 4.ª Si los maestros que no poseen el título de Licenciados en Pedagogía pueden, o no, tener acceso al Cuerpo de la Inspección.

Sobre número de Inspectores, decía *Escuela Española*: "Establece la Ley de Educación Primaria que

(3) Editorial: "Ante las oposiciones a cátedras", *Escuela Española*, núm. 628 (II-1953).

(4) *Ibidem*.

(5) *Ibidem*.

(6) Alfonso Lapeña: "Maestros de maestros", *Escuela Esp.*, núm. 627 (II-1953).

(7) M. R. Lema: "Maestros de maestros", *Escuela Esp.*, núm. 630 (III-1953).

(8) Editorial: "La Inspección de Enseñanza Primaria", *Servicio*, núm. 440 (III-1953).

debe haber el número suficiente de Inspectores para que, al menos una vez al año, visiten todas las Escuelas de la demarcación que les está encomendada. Falta mucho para que eso sea posible. De momento, no hemos de ser nosotros quienes fijemos minuciosamente el número de Inspectores necesarios. Pero no es exagerado decir que algunos centenares más sobre los que ya hay es urgentísimo que los tengamos" (9).

"Con 377 Inspectores para 60.000 Escuelas —decía otro editorialista—, esto es, con un promedio de 160 Escuelas Nacionales por Inspector, más otras 30 ó 40 privadas y de la Iglesia, es decir, con 200 Escuelas y ochenta días anuales de visita no hay modo de cumplir ese precepto de la ley (el art. 81 de la vigente Ley de Educación Primaria)" (10).

Pero no es el principal problema el del número, a juicio de varios articulistas. Lo fundamental, a su parecer, es prestigiar y dar autoridad efectiva a la Inspección. Sin ello, el aumentar las plantillas no llevaría más que a una mayor dificultad para atender económicamente a la retribución del personal de Inspectores y sus gastos de desplazamiento con motivo de las visitas de inspección (11). Es clara también, para otro articulista, que esa revalorización de la función del Inspector se logrará más fácilmente si se atiende a mejorar su débil economía profesional (12).

Cuestión más debatida es la referente a si los maestros que no posean el título de Licenciados en Pedagogía pueden, o no, tener acceso a la Inspección.

"No nos parece ni necesario, ni justo —dice *Escuela Española*—, que el título universitario se exija absolutamente a todos los Inspectores. Hay dos cosas —que son la práctica de la Escuela y la edad— que no se adquieren más que con el tiempo, y que no van incluídas en el título universitario, ni en una práctica escolar apresurada y limitada" (13). Igual manera de pensar muestra un editorialista en la revista *Servicio*, ya que, a su juicio, puede darse el caso de que el aspirante a Inspector posea también una excelente preparación teórica, y eso, sin tener la Licenciatura en Pedagogía (14). Por esa razón, otro articulista defiende la conveniencia de no cerrar las puertas de acceso a la Inspección a los maestros con cinco o más años de servicios excelentes, debidamente comprobados. Por lo menos, hasta que se les den facilidades para que puedan obtener, los que lo merezcan y deseen, la Licenciatura en Pedagogía, sin mengua del cumplimiento de sus deberes profesionales, y con los menores trastornos de orden económico y familiar. Entiende, por otra parte, el articulista que la prohibición establecida en la Ley de 1945, para que los maestros que carezcan del título de Licencia-

(9) Editorial: "¿Cuándo habrá más Inspectores?", *Escuela Esp.*, núm. 627 (II-1953).

(10) Editorial: "El ingreso en la Inspección de Enseñanza Primaria", *Servicio*, núm. 437 (II-1953).

(11) Sección: "... con el puntero...", "¿Problema de número?", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.109 (III-1953).

(12) Editorial: "Ingreso en la Inspección", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.106 (III-1953).

(13) Editorial: "¿Cuándo habrá más Inspectores?", *Escuela Esp.*, núm. 627 (II-1953).

(14) Editorial: "La Inspección de Enseñanza Primaria", *Servicio*, núm. 440 (III-1953).

do puedan presentarse a las oposiciones a Inspectores, carece, como todas las leyes que expresamente no lo consignan, de efecto retroactivo, y, por consiguiente, los ingresados en el Escalafón del Magisterio antes de aquella fecha conservan el derecho a hacer esas oposiciones, ya que optaron por la carrera del Magisterio contando con ese derecho (15).

A esta última sugerencia responde otro editorialista: "Mientras el párrafo segundo del art. 83 de la Ley no sea modificado, no habrá posibilidades de poder prescindir del título de Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, remachado después en la regla transitoria décimoquinta. Aducir ese argumento de que la Ley no puede tener carácter retroactivo, y que, en su consecuencia, sin modificar la Ley podrían convocarse oposiciones para ingreso en la Inspección entre maestros ingresados antes del 18 de julio de 1945, es, a nuestro juicio, una débil razón. Bastaría con que cualquier licenciado recurriese a la orden de convocatoria para echarla abajo de un manotazo. Hay que ir a la reforma de la Ley en este aspecto" (16).

Con todo, tiene el editorialista buen cuidado de advertir que la posible y pedida reforma del art. 83 de la Ley habría de meditarse mucho, ya que —dice— "no puede tampoco tirarse por la borda, alegremente, la Sección de Pedagogía, que representa una conquista para el Magisterio muy digna de respeto" (17).

Escuela Española volvía a expresar su parecer sobre el caso, y aplaudía lo que —según la citada revista— es "el propósito de las autoridades", respecto a la provisión de vacantes de Inspectores. "Por lo que se advierte —decía—, cuando sea el momento oportuno, y no se sabe cuándo será, habrá de convocarse un concurso-oposición entre maestros nacionales que tengan un determinado número de años de servicios. Pero este concurso-oposición no se propondrá cubrir directamente las vacantes —lo que no podría ser mientras subsista el art. 83 de la Ley de Educación Primaria—, sino que tendrá por objeto la obtención de becas destinadas a realizar estudios universitarios. Una vez que los que obtuvieron tales becas hayan terminado la carrera y obtenido el correspondiente título, podrán acudir, en igualdad de condiciones con los demás graduados en la Universidad, a las oposiciones que se anuncien para cubrir plazas de Inspectores" (18).

No deja de reconocer el autor del artículo que el camino abierto no es fácil de recorrer; pero, del mismo modo y por ello, supondrá un gran mérito en el que llegue hasta la meta (19).

EDUCACIÓN DE ANORMALES

En el Consejo de Ministros, correspondiente al día 13 del pasado mes de marzo, fué presentado por el

(15) Editorial: "El ingreso en la Inspección de Enseñanza Primaria", *Servicio*, núm. 437 (II-1953).

(16) Editorial: "Ingreso en la Inspección", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.106 (III-1953).

(17) *Ibidem*.

(18) Editorial: "Es la mejor solución", *Escuela Española*, núm. 633 (III-1953).

(19) *Ibidem*.

titular del de Educación Nacional, y aprobado por el Consejo, un ambicioso proyecto sobre la educación de anormales. Comentando este hecho, decía un editorialista: "No es que en España no se haya hecho nada en este aspecto: hay inteligentes intentos, hay buenas obras aisladas, hay textos legales aprovechables. Pero falta la gran obra conjunta que dé cohesión a las dispersas, que eleve el tono y asegure la eficacia de los esfuerzos singulares, que canalice todas las iniciativas, que se extienda hasta el extremo de que no quede desatendido un solo niño anormal" (20).

Presume el articulista que el legislador habrá previsto la necesidad de capacitar maestros especializados que puedan regir con acierto las correspondientes Escuelas, como prescribe el art. 33 de la vigente Ley de Educación Primaria (21).

Un segundo articulista aprovechaba la coyuntura de la referencia del Consejo de Ministros acerca del citado proyecto para comentar las conclusiones derivadas de la Reunión Internacional de Expertos, celebrada en Roma a principios de este año, y que, organizada por la Comisión Psicopedagógica y Médico-social del B. I. C. E., agrupó a directores y profesores de Escuelas de Anormales para tratar de la formación de educadores especializados para la infancia inadaptada.

"El educador especializado —definía la Conferencia— es un educador profesional que posee el título y la formación especial exigida en su país para asegurar la educación de la infancia inadaptada, aun fuera de las horas de clase y de taller (entendiéndose por inadaptados a los niños privados del medio ambiente educativo normal, deficientes físicos, sensorio-motores, deficientes mentales, psicópatas, delincuentes)" (22).

En la citada Conferencia se pedía que el título de educador especializado de reserva para los educadores que poseyendo las cualidades morales y el equilibrio personal exigido a todo educador, hayan recibido una formación apropiada en un Centro de especialización y demuestren su competencia en establecimientos educativos especiales, en los que suplen a los padres ausentes, deficientes o insuficientemente competentes (23).

La revista *Pro Infancia y Juventud* recogía unas manifestaciones del doctor don Jerónimo de Moragas, sobre el problema de los anormales. "Los organismos públicos sólo actuarán de una manera adecuada cuando maestros y médicos dejen de ignorar el problema de las oligofrenias, y cuando dejen de cruzarse de brazos diciendo que no se puede hacer nada" (24). Dice el doctor Moragas que los organismos públicos han de crear Dispensarios de higiene mental infantil, visitadoras sociales, inspectores escolares especializados y, en cada escuela pública, clases especiales para

(20) Editorial: "La educación de anormales", *Escuela Esp.*, núm. 632 (III-1953).

(21) *Ibidem*.

(22) Isabel Díaz Arnal: "Educación de deficientes", *Escuela Esp.*, núm. 635 (IV-1953).

(23) *Ibidem*.

(24) Sin firma: "El problema de los anormales", *Pro Infancia y Juventud*, núm. 25 (I-II, 1953).

débiles mentales. A su entender, el niño oligofrénico sólo deberá permanecer dentro de la escuela pública cuando tenga buena capacidad para la sintonía y la convivencia, y cuando la escuela disponga de un profesorado especializado que pueda realizar su labor instructiva, como lo haría en un Centro de especialización (25).

RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA MEDIA

La prensa profesional ha continuado abordando este tema en diversas ocasiones.

La nueva Ley de Enseñanza Media señala que sólo podrán ejercer la docencia en Centros de esta Enseñanza los que posean alguno de los títulos previstos en la misma Ley; y después de enumerar los que corresponden a las diferentes circunstancias, se dice para los profesores auxiliares: "Y aquellos otros títulos que sean autorizados por Decreto, previo informe del Consejo Nacional de Educación". La revista *Escuela Española*, preguntándose sobre cuáles serían esos otros títulos, decía: "Hemos de suponer que, teniendo en cuenta que la Enseñanza Primaria alcanza hasta los quince años de edad, y el Bachillerato elemental hasta los catorce, ha de habilitar el título de maestro de Enseñanza Primaria —dentro de la reglamentación correspondiente— para la enseñanza de las asignaturas que contiene el Bachillerato elemental" (26) Y unas líneas más abajo concluía: "Por eso esperamos que al señalarse en el Decreto que la ley anuncia cuáles sean los títulos que habiliten para ejercer el profesorado auxiliar en los Centros de Enseñanza Media, no faltará el de maestro para las asignaturas del Bachillerato elemental" (27).

Sin salir del tema, la revista *Gerunda* reclamaba asimismo la intervención directa y personal del maestro en la composición de los Tribunales de ingreso y en las pruebas de fin de curso (28). De esta manera, aparte de lograrse la lógica y necesaria coordinación entre los estudios de Enseñanza Primaria y Media, se conseguiría —a juicio de otro articulista— robustecer la personalidad de la Enseñanza Primaria y del maestro encargado de darla, y facilitar el acceso al Instituto para aquellos alumnos que hubiesen demostrado suficiente capacidad para los estudios en la Escuela (29).

MUTUALIDAD NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Por un Decreto de 20 de febrero del presente año fué reformado el art. 24 del Reglamento de la Mutualidad Nacional del Magisterio, en el que se establece la

prelación de los beneficios que han de corresponder a los asociados mutualistas, por diversos conceptos.

Antes de que se promulgase el citado Decreto reformador, preguntaba un articulista si no merecería la pena reformar todo el reglamento definitivamente (30). Porque, a su juicio, quizá no exista "un caso de mayor embrollo, menor claridad y sencillez y peor literatura que la de este pobre Reglamento" (31). Por ello pide una nueva redacción para el mismo, ya que —opina— cada asociado tiene derecho a conocer, sin lugar a ninguna duda, sus deberes y sus derechos; los primeros, para poder cumplirlos, y los segundos para ejercitarlos, si hubiere menester (32).

LA CAPACITACIÓN AGRARIA Y LA PRIMERA ENSEÑANZA RURAL

La publicación *Documenta*, editada por la Dirección General de Prensa, dedicaba el número correspondiente al día 4 de abril pasado a la capacitación agraria y la primera enseñanza rural en la agricultura.

Después de señalar la ineludible necesidad de un perfeccionamiento en la capacitación agrícola de las clases campesinas, y de apuntar los medios de difusión de la capacitación agrícola empleados en el extranjero, se pasaba a destacar la trascendental misión de la Escuela rural primaria, en orden a conseguir esa más perfecta capacitación. "Todos los males —se decía— arrancan de una preparación inicial deficitaria. Nuestra población campesina sale de la Escuela primaria con un grado de cultura tan escaso, tan reducido, que la impide aprender con éxito cualquier tipo de preparación, cualquier forma de estudio" (33).

Reconoce el autor de *Documenta*, que el mayor obstáculo para esta indispensable y previa capacitación cultural del alumno es la irregular asistencia del niño a la Escuela. Si se consiguiese esta asistencia, el autor no duda que quedaría prontamente resuelto el primer eslabón negativo de la enseñanza agrícola española.

Para forzar esta asistencia a la Escuela, por parte del niño, decía Adolfo Maíllo en *El Magisterio Español*: "Urge dictar una Ley de Obligatoriedad Escolar, que imponga el control inexorable para la inscripción de los niños, al llegar a los seis años, en una Escuela pública o privada, salvo los raros casos en que los padres acrediten que les han de proporcionar instrucción en el seno de la familia. Y una vez matriculados, exigir la asistencia" (34). Con lo que hay que acabar, a toda costa —a juicio del articulista—, es con "el bochorno de que se despueblen las Escuelas

(30) Sección: "... con el puntero...", "El Reglamento de la Mutualidad", *El Magisterio Esp.*, número 8.099 (II-1953).

(31) *Ibidem*.

(32) *Ibidem*.

(33) "La capacitación agraria y la Primera Enseñanza rural en la agricultura", *Documenta*, núm. 360 (IV-1953).

(34) Adolfo Maíllo: "La frecuentación escolar", *El Magisterio Esp.*, núms. 8.112 y 8.113 (IV-1953).

(25) *Ibidem*.

(26) Editorial: "Los títulos para enseñar Bachillerato", *Escuela Esp.*, núm. 633 (III-1953).

(27) *Ibidem*.

(28) Editorial: "El Magisterio y los Tribunales de Enseñanza Media", *Gerunda*, núm. 314 (IV-1953).

(29) Editorial: "Sugerencias ante la reglamentación de la Ley de Enseñanza Media", *Gerunda*, número 313 (III-1953).

para proporcionar a los patronos agrícolas mano de obra barata, es decir, comprando con la ignorancia permanente de unos la riqueza de otros" (35).

Continuando en el tema de la formación y capacitación agraria de la población escolar campesina, señala el autor de *Documenta* la necesidad de que el maestro rural tenga verdadera vocación y orientación rural, ya que la Escuela y el maestro deben acomodarse al ambiente, y procurar no crear un espíritu en contradicción con el mismo (36).

Como medios para llevar a cabo esa capacitación agraria a través de la Escuela rural, el autor de *Documenta* propone los siguientes:

- 1) Buscar una mayor amplitud y eficacia a la Enseñanza Primaria en el ámbito rural.
- 2) La escuela rural de Enseñanza Primaria se orientará hacia la formación agrícola. Para ello, deberán darse en la misma nociones básicas de agricultura, pero no de técnica agrícola.
- 3) Aumentar al máximo las escuelas rurales de Enseñanza Primaria, intensificando la labor docente que en ellas se realiza.
- 4) Capacitar y estimular al maestro rural para que pueda desarrollar las enseñanzas fundamentales de la agricultura.
- 5) Hacer obligatoria la enseñanza agrícola-ganadero-forestal en las Escuelas Normales, con el fin de

(35) *Ibidem*.

(36) *Documenta*, número citado.

que las nuevas generaciones del Magisterio salgan capacitadas en estas materias.

6) Dar una formación general a los niños hasta los diez años, a partir de cuya edad se les daría una iniciación agraria.

7) Esta iniciación agraria no quiere decir técnica especializada.

8) Hacer obligatoria la asistencia a la escuela rural de los niños, como el medio más eficaz para evitar el analfabetismo.

9) Sancionar a los padres de los niños que no asistan a la escuela rural.

10) Protección económica a las familias menos pudientes o económicamente débiles, mediante la creación de Comedores infantiles, Roperos infantiles, y estableciendo un Subsidio Escolar.

11) Cooperar con las Hermandades de Labradores y Ganaderos en el funcionamiento de las clases nocturnas para adultas y adultos, que se orientarán agropecuariamente y con demostraciones prácticas de pequeña industria derivada de la agricultura y de la ganadería.

12) Establecimiento de campos de demostración agraria y Cotos de Previsión Escolar.

13) Establecimiento de enseñanza práctica de avicultura, apicultura, cunicultura, etc. (37).

JOSÉ M.^a ORTIZ DE SOLÓRZANO

(37) *Ibidem*.

BELLAS ARTES

LAS BELLAS ARTES Y LA EDUCACIÓN

Con este título, que nos sirve de lema general para una serie de artículos publicados en revistas y prensa diaria española sobre igual tema, el diario *La Mañana*, de Lérida, inserta un interesante trabajo de Benito Albero Gotor (1), saliendo al paso de ciertas formas sociales sin contenido, basadas en un arte sensorial "que no es otra cosa sino salvajismo disfrazado de técnica", con repercusión en los medios educativos. El autor pretende precisar el valor educativo de las disciplinas artísticas, agrupadas genéricamente bajo las "Bellas Artes". Estas ramas formativas no son "en sí" morales —escribe Albero—, es decir, educativas, aunque la belleza contenga en potencia a la verdad. "Por tanto, consideramos engañoso su cultivo si no se subordina a una finalidad superior". No es que el autor abogue por el desprecio del cultivo de las Bellas Artes, sino que desea canalizarlo dándole forma divina, y verdadera por lo tanto, ya que "lo bello es el esplendor de la verdad, y lo bueno es siempre bello".

Como en otras capitales, de cuyas inquietudes hemos dado noticia en crónicas anteriores, ahora es la

ciudad de Burgos la que exige urgentemente la creación de una Escuela de Bellas Artes (2). Según se desprende de las declaraciones del pintor burgalés González Arce, la pintura local no cuenta con el apoyo eficaz de los Centros oficiales y entidades culturales. La Diputación —dice— es la única que muestra interés, pero no es bastante. "Debe conceder más becas y subvencionarlas mejor", ya que no es suficiente la labor que realiza la Escuela de Arte de "Educación y deseanso", haciéndose indispensable una Escuela de Bellas Artes, la cual creará, poco a poco, un ambiente artístico que interese al pueblo en el arte, realizando así una positiva labor de extensión artística, de educación de la ciudad.

En el terreno más amplio de lo nacional, igual intención preconiza el artículo de Juan de España, publicado en *Madrid* (3). Como un mensaje a las juventudes artísticas de España, el autor incita a la revalorización de las artes nacionales, apoyando principalmente estos deseos en una visión cordial de los problemas artísticos, desechando a veces, como vehículo educativo, a la Filosofía, engañosa en ocasio-

(1) Benito Albero Gotor: "Las Bellas Artes y la Educación", *La Mañana* (Lérida, 25-II-53).

(2) Francisco Valenzuela: "Burgos exige una Escuela de Bellas Artes", *La Voz de Castilla*, 2.305 (Burgos, 28-II-53).

(3) Juan de España: "Mensaje a las juventudes artísticas de España", *Madrid* (16-IV-53).

nes. Es necesario, ante todo —subraya Juan de España—, un rejuvenecimiento de nuestras artes, manifestadas en sus formas peculiares, sin caer en la torpe imitación de lo extranjero.

De la función educadora de la pintura mural, proyectada en la sensibilidad del pueblo, habla el pintor español Manuel Mampaso, en su entrevista para una revista barcelonesa (4). “Creo que la pintura mural —declara Mampaso— es la pintura del porvenir. En la Edad Media, la Iglesia monopolizó el arte; el Renacimiento creó el arte palatino; la burguesía industrial ha impuesto la pintura de caballete... Ahora, el colectivismo, las nuevas formas políticas, el enorme desarrollo de las actividades del Estado... imponen la pintura mural. El artista ha de hacer cuanto pueda por que el Estado acepte, en sus grandes construcciones, la lección espiritual y humana de la obra mural. Las Universidades Laborales, los grandes edificios oficiales han de quedar revalorizados con la obra artística de nuestro tiempo”.

Otro tema de este tiempo nuestro: la valoración, conservación y restauración del Patrimonio Artístico Nacional. Esta destacada labor, llevada a cabo desde los tiempos de la guerra española por la Dirección General de Bellas Artes, ha sido objeto de ataques extranjeros, reseñados ya en una crónica anterior. Un artículo de *El Norte de Castilla* sale al paso de nuevas imputaciones de abandono (5). El autor hace pequeña historia de los desvelos españoles por la perpetuación de su riqueza artística. Desde los tiempos de la Dictadura se iniciaron los trabajos que dieron fruto en la promulgación de importantes leyes básicas para la recuperación de nuestro patrimonio artístico. Durante la guerra funcionó el llamado Servicio de Recuperación de las importantes obras expoliadas de los Museos del Prado y Arte Moderno; del Monasterio de El Escorial; de los Museos de Barcelona, Reus, Tarragona, Palacio Real, Biblioteca Nacional, etcétera. En 1938 se reorganiza la Defensa del Patrimonio Artístico, llegándose luego hasta la modernísima organización de la actual Dirección General de Bellas Artes, la cual, pese a su módico presupuesto, dedica especialísima atención al Patrimonio Artístico Nacional, en colaboración con la Dirección de Regiones Devastadas en el terreno de la reconstrucción de obras de arte destruidas durante la guerra.

Ahora se cumplen las bodas de oro de la Escuela de Artes y Oficios de Toledo. El rotativo madrileño *El Alcázar* le dedica una crónica en la que se hace historia de la Escuela. A esta sección le interesa preferentemente la parte pedagógica de su organización actual. En la Escuela se dan tres fases de enseñanza: enseñanza general, enseñanza de ampliación y talleres. En la primera se enseñan Gramática y Caligrafía, Aritmética, Elementos de Mecánica, Física y Química, Dibujo lineal, Dibujo artístico y Modelado y Vaciado. En la segunda se incorporan la Composición decorativa o Pintura, y la Escultura e Historia del Arte. Y en los talleres se trabaja la talla y car-

pintería artísticas, cerámica, vidriería, metalistería (comprendiendo en ésta el damasquinado cincelado, cerrajería, esmalte y otros trabajos), bordado y encaje, y corte y confección.

Se pretende que a estas Escuelas de Artes y Oficios se les atribuya la misión de formación profesional auténtica dentro de la Enseñanza Laboral, creando cierto número de Escuelas Superiores en las que se estudien con la extensión debida los oficios artísticos (6).

PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LA MÚSICA

No es nuevo en nuestras crónicas el tema de la música en la Universidad. La revista de Cultura Hispánica *Cuadernos Hispanoamericanos* publica un comentario con este título (7), en el que se hace síntesis de la labor llevada a cabo por la nueva política educacional española durante el último año, en sus afanes de incorporar la música, como alimento espiritual del universitario, a las tareas formativas humanas de la Universidad. En primer lugar, la independización de los Conservatorios de Música de la llamada Sección de Declamación, hoy felizmente integrada en las novísimas Escuelas de Arte Dramático; la creación de la cátedra “Manuel de Falla” en la Universidad de Madrid; la terminación del Teatro Real; la creación de la revista *Música*, y tantas otras conquistas más que están variado por completo el panorama de la música española desde el punto de vista de su incorporación a los medios intelectuales y a la formación de la sensibilidad de los alumnos de todos los grados de la Enseñanza. En la misma revista de Madrid se refunde, asimismo, el diálogo mantenido entre Federico Sopeña y José Luis L. Aranguren en torno a cómo han de ser la música y el magisterio de la música entre los españoles de hoy. Por su interés aconsejamos su lectura (8).

Sin citar fuentes, Luis Máiz Eleizegui, en *El Correo Gallego*, recoge lo publicado en los *Cuadernos Hispanoamericanos* en un artículo titulado igualmente “La música y la Universidad” (9), en el que se resalta la introducción de la música en los medios universitarios como elemento de cultura y como instrumento educativo y formativo de la sensibilidad escolar, proporcionando un elemento primordial para auxiliar a la religión en el modelado del espíritu humano, y no sólo en la Universidad, sino también, y en primer lugar, en las Escuelas de primer grado.

El diario madrileño *Ya* recoge la conferencia pronunciada por el P. Sopeña en la Escuela Diplomá-

(6) A. de Ancos: “Cincuenta años de la Escuela de Artes y Oficios de Toledo”, *El Alcázar*, 5.217 (Madrid, 5-III-53).

(7) E. C.: “La música y la Universidad”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 38 (Madrid, febrero de 1953), 227-9.

(8) C. H. (Editorial): “Diálogo Aranguren-Sopeña”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 38 (Madrid, febrero de 1953), 229-32.

(9) Luis Máiz Eleizegui: “La música y la Universidad”, *El Correo Gallego*, 25.262 (La Coruña, 8-IV-53).

(4) Rodríguez-Aguilera: “Diálogos de Arte: Manuel Mampaso”, *Revista* (Barcelona, 19 y 25-II-53).

(5) Alberto de Castilla: “El Patrimonio Artístico Nacional”. *El Norte de Castilla* (Valladolid, 12-IV-53).

tica (10), en el sentido de destacar la necesidad de una visión cultural de nuestra música, de la historia de la música española, en la que se ve a nuestros compositores al margen de los problemas espirituales de cada tiempo, y a los intelectuales completamente enajenados de lo musical, en frase de Joaquín Rodrigo, con un "intelecto remiso y un tanto duro de oreja".

En esta misión de formación e información intelectuales de nuestros estudiantes y de nuestros profesionales que desarrolla el P. Sopena, es otra vez la revista *Cuadernos Hispanoamericanos* la que recoge en un "asterisco" los rasgos de esta labor tan entusiasmada como señera, en la radio, en la cátedra, en los Colegios Mayores, en el Conservatorio de Música... Su contenido está en consonancia con cuanto se ha informado anteriormente (11).

"Se necesitan Mecenas". Con este contundente título, Antonio Odriozola (el conocido musicólogo, "dis-

(10) J. M.^a C.: "Necesidad de una visión cultural de nuestra música", *Ya* (Madrid, 12-IV-53).

(11) Joaquín Campillo: "Las misiones del Padre Federico", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 39 (Madrid, marzo de 1953), 390-1.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

UNA POLÍTICA DEL LIBRO

La repercusión alcanzada por el extenso artículo publicado en la revista universitaria *Alcalá* (1), en el que el propio Director general expone con claridad la serie de problemas que hoy tienen planteados los Archivos y Bibliotecas en España, nos ha impulsado a recogerlo y comentarlo en esta periódica sección.

Al exponer el panorama de las Bibliotecas, dice el Director general: "Una de las notas más características de la política bibliotecaria para este mismo año será la de poner el libro al alcance de la mayoría de los españoles, especialmente de los que viven en los medios rurales y de los obreros de las grandes urbes, a fin de formarlos o de reforzar su formación, dentro de las directrices religiosas y políticas de nuestro régimen".

Y más adelante añade: "De los 12.000 Municipios existentes en España, actualmente sólo 600 cuentan con bibliotecas; 17.000.000 de españoles no leen porque no tienen libros a su alcance. La Dirección General espera crear, en el próximo año, 150 bibliotecas en los Municipios de tipo mediano; incrementar el servicio de Bibliotecas Viajeras para los Municipios pequeños, bien por medio de bibliobuses, bien por otros medios de transporte, y crear Casas de la Cultura en los Municipios importantes. Acabo de mencionar las Casas de la Cultura. La Casa de la Cultura responde a una nueva concepción de la actividad

cógrafo" y bibliógrafo de la música moderna, colaborador de la revista *Música*) publica un apasionado trabajo, en el que clama por la ayuda a la música y a los músicos españoles (12). El autor inserta dos anuncios urgentes: "SE NECESITAN MECENAS. Urgentemente. Montar e instalar Discoteca Nacional inexistente en España. Contendría todos los discos LP mercado mundial y varios aparatos tocadiscos. Inútil presentarse menos millón pesetas". Y el segundo anuncio: "VENDRÍA BIEN MECENAS interesado cultura musical gallega sufragar tocadiscos y colección escogida música coral grabada LP y ordinarios para Sociedad Coral Polifónica Pontevedra. Ocasión invertir doce mil duros excelente resultado". (Entiéndase que los discos LP citados en los anuncios de Odriozola son de 33,50 revoluciones por minuto, revolucionando el mercado mundial por contener más del doble de música que los discos habituales de 78 revoluciones por minuto.)

ENRIQUE CASAMAYOR

(12) Antonio Odriozola: "Se necesitan Mecenas", *La Noche* (Santiago de Compostela, 20-II-53).

bibliotecaria. Ya no se piensa que el libro debe esperar en los estantes al ocasional lector; se desea, por el contrario, que aquél vaya al encuentro de éste. La Casa de la Cultura se adaptará, en cada caso, a las peculiaridades de la región donde radique. Unas veces su función será, fundamentalmente, erudita o artística; otras tendrá un carácter eminentemente social, pero siempre se adaptará al siguiente esquema: Biblioteca Central (con Secciones Infantil, General, Préstamo y Estudio); Archivo Histórico; Museo; Centros de Investigación Local y Sala de Actos para conciertos y conferencias".

A continuación se refiere a una biblioteca experimental, que funcionará en Madrid para atender a los barrios periféricos; al próximo servicio de bibliobuses; al proyecto de un Cuerpo Adjunto de Archivos y Bibliotecas; a la insuficiencia de las dotaciones, y, después de exponer el plan orgánico de publicaciones que tiene trazado la Dirección General, termina señalando las diversas Asambleas y Congresos del año.

Inmediatamente de publicarse este interesantísimo trabajo, la prensa de Madrid y de toda España se hizo eco del mismo. Así, *Ya*, en un editorial, dice (2): "Las manifestaciones del Director general de Archivos y Bibliotecas, que reproducíamos ayer, merecen, ciertamente, un comentario. La campaña de combate contra el analfabetismo, llevada adelante con tanto acierto desde el Ministerio de Educación Nacional, tiene su complemento en esta otra que el señor Síntes anuncia, y que en su propósito y en su espíritu

(1) Francisco Síntes: "Archivos y Bibliotecas en España", *Alcalá*, 326 (Madrid-Barcelona, 10-II-53).

(2) Editorial: "Plan de difusión del libro", *Ya* (Madrid, 20-II-53).

nos parece muy bien, por lo cual es razonable presumir que también resultará plausible la realización".

Indica a continuación la conveniencia de una acertada selección de los libros que se han de difundir, y agrega: "La experiencia que el Director general se propone llevar a cabo en Madrid puede dar algunas sorpresas, pero creemos que pocas. En la actualidad, la literatura popular en España es un desastre. Apartar de ella a la gente, si eso es posible, será una buena obra".

A propósito también de este mismo artículo, García Escudero, en su leidísima sección de *Arriba*, que titula "Tiempo" (3), nos dice: "El artículo de Francisco Sintés en *Alcalá*, respondiendo a la misma finalidad de exposición, sin rodeos, de los problemas, que ya he señalado en esta sección, da el hecho escueto: 17 millones de españoles no leen porque no tienen libros. Y Sintés expone algunos proyectos: Bibliotecas Rurales, Bibliotecas Viajeras, Bibliobuses, Casas de Cultura... En fin de cuentas, no hay más cultura que la del libro, y no vale engañarse pensando en que prensa, cines y radios van a remediar los males originados porque no se lee".

También el *Heraldo de Aragón* dedica uno de sus editoriales a comentar el artículo del Director general (4). Llega a afirmar: "Es muy lamentable el índice de analfabetismo a que nos hemos referido en otro comentario, y por eso el Ministro de Educación Nacional ha comenzado una campaña con toda energía. Pero no es menos lamentable este otro analfabetismo de los que saben leer y, aun queriendo, no pueden alcanzar un mediano grado de cultura. El problema está, por lo tanto, no sólo en la falta de bibliotecas, sino en los métodos de difusión del libro".

Y *El Ideal Gallego* (5), por su parte, dice a este respecto: "El Director general de Archivos y Bibliotecas acaba de anunciar el propósito que tiene su Departamento de crear un servicio de "Bibliobuses", es decir, de Bibliotecas Ambulantes, destinados a recorrer aquellos pueblos en los que no existen bibliotecas permanentes. La idea ha dado ya en el extranjero excelentes resultados, incluso en aquellos países de nivel cultural más elevado, en los que, sin embargo, no ha sido posible llegar a establecer en las localidades más reducidas y apartadas de los grandes núcleos urbanos bibliotecas públicas".

LOS ARCHIVOS Y SUS PROBLEMAS

"Un pueblo que, como el español (6), fundamenta su modo de ser y su proyección histórica en un brillante pasado, no puede tener desatendidos, de ninguna manera, sus Archivos históricos, guardadores de su tradición y de su gloriosa historia. En primer lugar, los locales en que se encuentran instalados los Archivos españoles no reúnen las condiciones ne-

cesarias, salvo en contadas excepciones. El panorama que ofrecen los Archivos históricos, regionales y provinciales, es francamente desconsolador. Unos se albergan en edificios casi ruinosos y, generalmente, incapaces para contener la totalidad de su documentación. En otros casos, aún más lamentables, ni siquiera se cuenta con local. Urge, pues, emprender la labor de dotar a nuestros Archivos de las condiciones necesarias para que puedan albergar, con la seguridad suficiente, todos sus fondos".

Y por lo que se refiere al problema de los Archivos municipales recogemos un artículo del anterior Director general de Archivos y Bibliotecas (7), en el que, después de exponer la trascendencia de los fondos históricos que integran los Archivos municipales, apunta como solución ideal para asegurar su conservación la de persuadir a los Ayuntamientos para que su documentación histórica sea depositada en el Archivo Histórico de su correspondiente provincia.

"Nada perderían los pueblos con esta solución —añade—, porque:

- 1.º Sus documentos estarían conservados con las máximas garantías.
- 2.º Su valor aumentaría al ser catalogados y estudiados por los investigadores.
- 3.º La propiedad patrimonial se conservaría, puesto que, para el fin que se persigue, es suficiente que la cesión al Archivo Histórico Provincial se haga en calidad de depósito."

Ya en el orden local, el cronista provincial de Guadalajara (8) propugna, en un valiente artículo, la ampliación del Archivo Histórico de aquella provincia, por haberse trasladado la Audiencia Provincial a un nuevo edificio. Y señala la conveniencia de incrementar dicho Archivo con los protocolos de la provincia y los fondos de muchos Archivos municipales, organizando debidamente su funcionamiento mediante la catalogación minuciosa y el personal técnico necesario.

Para resolver debidamente uno de los problemas planteados a los Archivos —el de informar a los investigadores que concurren a los mismos, cada vez en mayor número—, se publicó el Decreto de 27 de junio de 1952, con el que se creaba el Servicio Nacional de Información Documental y Bibliográfica, dando forma legal a la serie de realizaciones que existían hasta esa fecha.

Como comentario a la labor realizada hasta la fecha, y señalando nuevos proyectos, el secretario del Servicio (9) publica un interesante artículo en el *Boletín de la Dirección General*.

PROPIEDAD INTELECTUAL

Sobre las novedades que aporta a la técnica jurídica el Convenio universal sobre Derecho de Autor,

(3) José María García Escudero: "Una política del libro". *Tiempo*, *Arriba* (Madrid, 28-III-53).

(4) Editorial: "Los problemas de la cultura", *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 25-II-53).

(5) R. S.: "Las bibliotecas ambulantes", *El Ideal Gallego* (La Coruña, 6-III-53).

(6) Francisco Sintés: "Archivos y Bibliotecas en España", *Alcalá* (op. cit.).

(7) Miguel Bordonau: "Los Archivos", *Ciudad y Aldea*, núm. 1 (Valencia).

(8) Francisco Layna Serrano: "Ampliación del Archivo Histórico Provincial", *Nueva Alcarria* (Guadalajara, 28-II-53).

(9) Luis Sánchez Belda: "El Servicio Nacional de Información Documental", *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, 1-II-53).

publica un extenso artículo (10) el Marqués de Santa Cruz de Inguanzo, uno de los representantes españoles en aquella Conferencia de la Unesco.

Señala ampliamente las características del citado Convenio, y detiene su atención, especialmente, en la que, a su entender, es "una de las innovaciones más notables que contiene el mismo, y que consiste en la posibilidad de traducir y de editar una obra publicada en idioma distinto del nacional, incluso sin consentimiento del autor, aunque después de pasado un plazo determinado desde su primera publicación en el país de origen".

Y termina su artículo diciendo: "De Ginebra ha salido un Convenio moderno y progresivo, pero solamente interesa a muchos otros Estados en el caso de que lo ratifiquen los Estados Unidos. De lo que hagan los Estados Unidos depende, pues, el futuro del Convenio de Ginebra del 6 de septiembre de 1952".

También sobre este mismo tema publica el *Boletín* de la Dirección General un documentadísimo trabajo del jefe de la Sección (11), en el que minucio-

(10) Manuel de la Calzada: "El Convenio universal sobre Derecho de autor", *Ibidem*, VIII (Madrid).

(11) Lorenzo Perales: "Breve análisis de los antecedentes legales de la Propiedad Intelectual en España", *Ibidem*.

samente va analizando todos los antecedentes históricos de la propiedad intelectual en España hasta llegar a su actual regulación jurídica.

Y *La Vanguardia Española* (12) publica un artículo de Victoriano García Martí, en el que después de fundamentar, filosófica y jurídicamente, la propiedad intelectual, dice así: "Dos criterios pretenden dominar en este terreno: el de los que proclaman que siendo la obra creación del hombre, tiene la máxima categoría de propiedad, y, por el contrario, se argumenta que el hombre es un producto social, que su formación la debe a la sociedad, a su educación, al medio, y, por lo tanto, lo que él crea se debe, en gran parte, a la colectividad".

Termina su artículo proponiendo tres fases a los derechos de autor: "Primera, de percepción de esos derechos por el propio autor; segunda, de percepción de los derechos por sus inmediatos sucesores, y tercera, sustituir el "dominio público" por la percepción de esos derechos, más limitados, por una Sociedad de Escritores del país a que se refiera".

VICENTE SEGRELES

(12) Victoriano García Martí: "Propiedad Intelectual", *La Vanguardia Española* (Barcelona, 15-IV-53).

E S P A Ñ A

EUGENIO D'ORS, CATEDRÁTICO

El Ministerio de Educación Nacional ha acordado nombrar catedrático de Ciencia de la Cultura al eminente pensador don Eugenio d'Ors. En reciente acto, en el que el nuevo catedrático pronunció su primera lección en la nueva Cátedra de Ciencia de la Cultura, el rector de la Universidad de Madrid, doctor Laín Entralgo, hizo semblanza del maestro D'Ors, afirmando que, en un régimen normal de acceso por oposición a la docencia universitaria, el autor de los *Glosarios* llega oficialmente a la Universidad por proposición.

ASAMBLEA DE UNIVERSIDADES

El "Anexo núm. 2" a la Circular de 23 de abril de 1953, por la que el Director general de Enseñanza Universitaria y Presidente de la Comisión organizadora convoca para los días 11 a 16 de julio la Asamblea de Universidades, cuya celebración fué prevista por anterior Orden del día 6 de marzo, especifica cuáles serán los temas a tratar en dicha reunión, y cuáles los ponentes, personalmente responsabilizados, que se encargarán de plantearlos.

El temario es el siguiente:

1.º Personal universitario docente:

a) Selección del profesorado; posible intervención de las Universidades en su adscripción a los respectivos claustros; retribución del profesorado; revisión de la regulación actual y situaciones especiales, tales como excedencias, agregaciones, dispensas de función docente, licencias, etc. Ponente: D. Alvaro d'Ors, catedrático de la Universidad de Santiago.

b) Disciplina universitaria en general. Ponentes: D. Jaime Guasp, decano de la Facultad de Derecho de Madrid, y D. José Maldonado, catedrático de la misma Facultad.

c) Profesores adjuntos, ayudantes de prácticas, etc. Ponentes: D. Fernando Garrillo Falla, catedrático excedente de Universidad y profesor adjunto de la de Madrid; D. Eduardo García Enterría y D. Miguel Merchán González, ad-

juntos de la misma Universidad.

Para la más adecuada discusión de este tema, deberá designarse un profesor adjunto por cada Universidad.

2.º Selección del alumnado universitario:

Selección preuniversitaria; pruebas de madurez previstas por la Ley de Enseñanza Media; cursos preparatorios y selección a lo largo de la carrera, etc. Ponentes: D. Luciano de la Calzada, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia, y D. Antonio Truyol Serra, D. Vicente Iranzo Rubio y D. Manuel Muñoz Cortés, catedráticos de las Facultades de Derecho, Ciencias y Filosofía y Filosofía y Letras de la misma Universidad.

3.º Planes de estudio:

a) Proyectos generales, por Facultades, de los respectivos planes de estudio, al objeto de servir de base a la reforma de los mismos. Ponencias de las respectivas Facultades, oficialmente tramitadas a través de los respectivos Decanatos y Rectorados.

b) Enseñanza técnica y Universidad. Ponencia presidida por don Antonio Rius Miró catedrático de Química Técnica de la Universidad de Madrid, que coordinará las siguientes subponencias: a') D. José García Santemases y D. Emilio Jimeno Gil, catedráticos de la Facultad de Ciencias de Madrid. b') Don Joaquín Pascual Teresa y D. Angel Vien Ortuño, catedráticos de la Facultad de Ciencias de Salamanca. c') D. Vicente Gómez Aranda y D. Mariano Tomeo, catedráticos de la Facultad de Ciencias de Zaragoza. d') D. Francisco Buscarons y D. José Pascual Vila, catedráticos de la Facultad de Ciencias de Barcelona.

c) Extensión universitaria. A subdividir entre dos subponencias, a saber: a') Aulas de Cultura: don Salvador Lissarrague, catedrático de la Universidad de Oviedo. b') Universidad y Sociedad: don Carlos París Amador, catedrático de la Universidad de Santiago.

4.º Régimen jurídico y económico de la Universidad:

a) Posibles reformas de la estructura orgánica universitaria; más amplia función representativa de los claustros y Facultades;

consultas a los mismos, régimen interior, etc. Ponente: D. Luis Jordana de Pozas, catedrático de la Universidad de Madrid.

b) Tasas y matrículas universitarias; su reforma; nueva distribución de sus beneficios, etc. Ponente: D. Luis Sánchez Agesta, rector de la Universidad de Granada; con una subponencia sobre los problemas de la remuneración del catedrático, a cargo de D. Antonio de Luna García, catedrático de la Universidad de Madrid.

c) "Status" administrativo y social del catedrático y, en general, del profesor universitario. Ponentes: D. José María Lacarra, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, y don Angel Canellas López y D. Luis García Arias, catedráticos de la misma Universidad.

5.º Temas varios:

a) El doctorado en las Universidades españolas en general. Ponente: D. Torcuato Fernández Miranda, rector de la Universidad de Oviedo.

b) Especialidades médicas en las Facultades de Medicina. Ponente: D. Emilio María Díaz-Caneja, rector de la Universidad de Valladolid.

c) Centros subordinados y cátedras dependientes. Ponente: don Federico Suárez Verdagner, catedrático de la Universidad de Santiago.

d) Coordinación sanitaria y hospitales clínicos. Ponentes: don Eduardo Ortíz de Landázuri y don Emilio Muñoz, decano y vicedecano de la Facultad de Medicina de Granada.

e) Un sector de comunicaciones libres, que podrán presentar, sobre éstos o sobre cualesquiera otros temas, todos los catedráticos universitarios españoles, con facultad para la Comisión de invitar a participar en las tareas de la Asamblea a quienes las presentasen más interesantes y dignas de atención.

NUEVOS CENTROS LABORALES

En la última Junta Administrativa de la Universidad Laboral de Córdoba, reunida bajo la presidencia del Gobernador civil de la provincia, se dió cuenta de la reciente aprobación, por el organismo rector de las Universidades Labo-

rales, de los trabajos preliminares para la construcción de la Universidad Laboral de Córdoba, que consisten en el camino de acceso y electrificación de la finca "Rabanales", donde se piensa levantar dicho Centro docente. La Junta acordó sacar a concurso-subasta, en plazo inmediato, esas obras.

§

También, bajo la presidencia del Gobernador, se reunió el pasado 13 de marzo el Pleno de la Universidad Laboral de Cáceres, y se adoptaron varias decisiones en orden a la vida docente de la provincia: solicitar de la autoridad militar el desaloje de algunos locales, en los que se proyecta instalar las clases de párvulos del Colegio de San Francisco, a cargo de la Orden Salesiana; subvencionar con 25.000 pesetas, o cantidad superior si los ingresos provinciales lo permiten, al Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional; considerar el plan propuesto por la Dirección General de Enseñanza Laboral de construir en la provincia un mínimo de seis Institutos Laborales, y, finalmente, proseguir las gestiones para la instalación de la Universidad Laboral. La Diputación tomó conocimiento de que el Ayuntamiento de Navalmoral de la Mata acordó conceder una subvención de 500.000 pesetas para la compra de los necesarios terrenos. La finca deberá tener unas 200 hectáreas, principalmente de regadío. Existen varias ofertas.

INAUGURACION EN GRANADA

El día 19 de marzo se inauguraron, con carácter oficial, los servicios del nuevo Hospital Clínico, anejo a la Facultad de Medicina de Granada y del Instituto de Oncología. Asistieron las autoridades universitarias del distrito y civiles de la provincia, y el Director general de Enseñanza Universitaria. Fueron visitados los distintos servicios, que cuentan con instalaciones modernas; entre ellas, un microscopio electrónico y un aparato de radioterapia. Después de la visita se celebró el acto de constitución del Patronato del Hospital Clínico. El Rector y el Director general de Enseñanza Universitaria, en breves palabras, señalaron la importancia que los nuevos Centros clínicos y docentes tienen en orden a la vinculación entre la Universidad y la ciudad. Destacaron también ambos la generosidad de las aportaciones particulares de doña María Julia Castillo López, que donó todos sus bienes para costear una sala de enfermos

de cáncer, y de don Manuel Rodríguez Acosta, que contribuyó a instalar uno de los quirófanos.

ESCUELAS EN YECLA

La Asamblea Comarcal del Movimiento, celebrada últimamente en Yecla, ha adoptado —según nos informa la revista *Cumbre*, que edita el S. E. M. de Murcia— varios acuerdos referentes a la Enseñanza Primaria. La comarca comprende los tres censos escolares de Yecla, Jumilla y Fortuna, y en ninguno de ellos la asistencia es superior al 33 por 100. Según las conclusiones de la Asamblea urge la creación en el primer punto, con población escolar de 4.000 niños, de una graduada de niñas de cinco grados, dos unitarias de niños y cuatro de párvulos; en el segundo, seis escuelas de niños, cinco de niñas y tres de párvulos; y en el tercero, dos unitarias de niños, dos de niñas, dos de párvulos, una mixta en Ajaque-Rambla Salada, y otra mixta en Casicas. Además, habida cuenta de las características del campo de Jumilla y Yecla, donde no existen grupos rurales superiores a 20 vecinos, es necesario formar equipos de maestros ambulantes. Otros acuerdos, de orden más general, propugnan que el saber leer y escribir sea condición indispensable para el licenciamiento militar, y la creación de un Cuerpo de maestros agregados al Ejército.

CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO

Dimos ya cuenta dentro de esta Sección, en los últimos números de la REVISTA, de diversas reuniones y actos culturales, relacionados con la Enseñanza Primaria, que vienen desarrollándose en Pontevedra. El día 9 del pasado mes de marzo se celebró en Sanxenjo una reunión para iniciar la campaña contra el analfabetismo. Durante el presente mes de abril y el pasado de marzo se dieron en el Municipio clases para adultos comprendidos entre trece y cuarenta años, con buenos resultados. Los maestros, en la reunión inicial, recogieron las instrucciones y normas del Inspector Jefe provincial y el Jefe provincial del S. E. M.

REUNION DEL S. E. M. DE OVIEDO

Bajo la presidencia del Jefe del S. E. M. provincial y Director del Instituto Laboral de Cangas de Onís, don Baudillo Arce, se reunió el pasado 6 de marzo el Consejo

Provincial de Oviedo. Se dió cuenta en esta reunión de haber sido creada la Asesoría Técnica de Enseñanza Primaria al servicio de la Diputación Provincial, y fueron estudiadas las conclusiones remitidas por las Delegaciones comarcales de Gijón y Oviedo, por los directores de los Grupos escolares de Gijón y otros de la Residencia provincial de Oviedo, sobre el cuarto período escolar y campaña contra el analfabetismo. Estas conclusiones fueron refundidas en las ponencias que el S. E. M. ovetense tiene a su cargo en la III Asamblea Nacional de Delegados de Educación, de la cual damos noticia en estas mismas páginas.

PLAN DE ORDENACION CULTURAL DE BALEARES

Dimos ya cuenta en nuestro número 4 (pág. 111) del Plan de ordenación cultural elaborado por las autoridades docentes de Baleares, a iniciativa del Gobernador civil de la provincia. Las conclusiones del Plan le fueron entregadas al Ministro de Educación Nacional durante la visita que éste hizo a las tres islas en los primeros días del pasado mes de marzo. Al acto de entrega del Plan al Ministro, celebrado en el salón de actos del Estudio General Luliano, asistió numeroso público. El Rector de este Centro, señor Thomas, saludó al Ministro, y a continuación hizo uso de la palabra el Gobernador civil, don Alejandro Rodríguez de Valcárcel. Detalló éste los principales puntos del Plan: creación de unas 200 escuelas, establecimiento de varios Institutos Laborales y de una Escuela de Peritos Industriales, y construcción de un Grupo escolar en honor de Ramón Llull.

ENSEÑANZA LABORAL EN EL FERROL

Sintetizamos, según la versión de la prensa gallega, las declaraciones que, en relación a la Enseñanza Profesional y Laboral en El Ferrol, hizo últimamente (3-III-53) el Director general de Enseñanza Laboral. "Por lo que se refiere a la Escuela Elemental del Trabajo se la dotará de cuanto precisa, y precisa mucho. Está en estudio la reforma del Estatuto de Enseñanza Laboral, y las modificaciones que en él han de introducirse significarán una renovación básica de esta enseñanza. Puede decir —continuó el señor Rodríguez de Valcárcel, dirigiéndose al periodista interpellante— que me parece muy bien la sugerencia de crear aquí una Escuela de Peritos Mecánicos y Electricistas; pero no un Instituto Laboral, pues los que ahora

se están instalando son de tipo rural, y El Ferrol necesita otra especie de Centros docentes”.

GRUPO ESCOLAR EN ALDAYA

Pronto darán comienzo las obras de un nuevo Grupo escolar en Aldaya (Valencia), para el que ha concedido una subvención de 700.000 pesetas el Ministerio de Trabajo. Subvención que debe sumarse a otra ya anteriormente concedida por el Ministerio de Educación Nacional.

UN INSTITUTO LABORAL PARA AMPOSTA

El domingo 8 de abril, el Gobernador civil de Tarragona, González-Sama, giró una visita a la ciudad de Amposta, en cuyo Ayuntamiento tuvo lugar una reunión de autoridades y representaciones locales. El Gobernador expuso ante ellas el motivo principal del viaje: estudiar la posibilidad de establecer en Amposta un Instituto Laboral. “Una población como Amposta vería mejorado su perfil con ese Centro cultural, donde se formaría la juventud de la ciudad y de la Delta”. En principio, el Municipio ha aceptado contribuir a la nueva obra con los terrenos necesarios para la edificación, parque recreativo y campos experimentales y el tercio del presupuesto necesario: un millón de pesetas. La Diputación está dispuesta también a contribuir al sostenimiento del Centro. La Asamblea estudió seguidamente los detalles de emplazamiento, que se hará en un solar de 1.858 metros. La aportación municipal se distribuirá en tres anualidades sucesivas.

ACUERDO HISPANO-COLOMBIANO

Transcribimos la nota facilitada el día 11 de abril por la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, en relación con el Convenio cultural hispano-colombiano:

“En la mañana de hoy ha tenido lugar, en el Ministerio de Asuntos Exteriores, la ceremonia de la firma del Convenio cultural recientemente negociado entre España y Colombia. Firmaron el Acuerdo el señor Martín Artajo, ministro de Asuntos Exteriores, en representación de España, y el embajador don Guillermo León Valencia, como plenipotenciario de Colombia; asistiendo a la misma el subsecretario de Asuntos Exteriores, señor Navascués; el director general de Enseñanza Universitaria, señor Pérez Villanueva, en representación

del Ministro de Educación Nacional; el jefe de Protocolo, señor Barrón de las Torres; directores generales y alto personal del Ministerio; director del Instituto de Cultura Hispánica, señor Sánchez Bella, y personal diplomático de la Embajada de Colombia en Madrid.”.

El preámbulo del Convenio firmado hoy declara expresamente: “Los Gobiernos de España y Colombia consideran que los principios tradicionales católicos, la lengua y la historia, que les son comunes, constituyen la base esencial de sus respectivas nacionalidades”, y subraya los beneficios que a los pueblos prestará una mayor vinculación cultural con el desenvolvimiento de su intercambio literario, artístico y científico.

En las cláusulas del Convenio se condensa y regula el intercambio cultural desarrollado en los últimos años entre los dos países. Se adoptan normas para cuanto respecta a traslado de conferenciantes, profesores y becarios, grupos o conjuntos de manifestaciones artísticas, literarias y científicas, y el intercambio de películas, noticias, retransmisiones radiofónicas y fomento del turismo entre ambas naciones.

Se acuerda la convalidación automática de títulos académicos y el reconocimiento de estudios especiales, así como el ejercicio de las profesiones liberales de acuerdo con las legislaciones internas de cada uno de los dos países y la protección de la propiedad intelectual, sin necesidad de formalidad alguna por parte de los autores respectivos.

El Gobierno español pone a la disposición del Gobierno colombiano una de las salas del Museo de América en Madrid, con objeto de que se instale en ella una exposición histórica permanente y quede preparado el establecimiento de secciones especiales en las principales bibliotecas públicas de España y de Colombia dedicadas especialmente a libros y publicaciones de uno y otro país, facilitándose asimismo el canje bibliográfico y la difusión de las ediciones por medio de futuras concesiones aduaneras.

Por último, ambos Gobiernos convienen en prohibir la exhibición de películas cinematográficas ofensivas y la difusión de obras y publicaciones contrarias a ambos países, acordando asimismo las medidas conducentes para una revisión de los textos escolares a tenor de su auténtica historia nacional”.

CONGRESO DE LINGÜÍSTICA ROMÁNICA

El día 7 de abril se inauguró en Barcelona el Congreso Internacional de Lingüística Románica, al

que concurrieron las más destacadas autoridades en la materia. El doctor Griera, en la sesión de apertura, reseñó brevemente los progresos de los estudios romanistas en los años últimos. Tras de una conferencia del profesor Von Wartburg, de Basilea, se constituyeron las secciones y comenzó la discusión de temas. Las tareas se prolongaron hasta el día 10. Intervino en la sesión de clausura el director de la Real Academia Española don Ramón Menéndez Pidal, quien disertó sobre la “Toponimia primitiva del reino de Valencia”. El subsecretario de Educación Nacional cerró el acto e impuso condecoraciones de la Orden de Alfonso X el Sabio a los miembros del Comité internacional del Congreso.

JUEGOS NACIONALES ESCOLARES

El día 11 de abril fueron clausurados, bajo la presidencia del Jefe del Estado y con una alocución del Secretario General del Movimiento, los V Juegos Escolares Nacionales, organizados por el Frente de Juventudes. Después de la clausura se celebró el primer encuentro internacional de atletismo entre las selecciones escolares de España y Francia.

La clasificación general de los juegos ha sido la siguiente: 1.º, Lourdes (Valladolid), 178 puntos (campeón nacional); 2.º, Pilar (Madrid), 159; 3.º, San José (León), 143; 4.º, Pilar (Valencia), 137; 5.º, San Juan Bautista (Salamanca), 108; 6.º, San José (Badajoz), 78; 7.º, Sagrado Corazón (Zaragoza), 70, y 8.º, La Salle (Almería), 63.

CENTENARIO DE DONOSO CORTÉS

Bajo la presidencia del subsecretario de Educación Nacional, se reunió la Junta Nacional del Centenario de Juan Donoso Cortés. Fue trazado el plan de actividades que han de desarrollarse a lo largo del año y se acordó iniciarlas con la inauguración de la cátedra “Donoso Cortés” en Badajoz, bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional, el próximo día 3 de mayo. Al día siguiente se celebrarán solemnes funerales en la iglesia parroquial de Santiago de Don Benito.

BECAS PARA EL EXTRANJERO

El Ministro de Educación Nacional concede cuarenta pensiones de estudio, dotadas con 6.000 pesetas cada una, que serán otorgadas por la Jefatura Nacional del S. E. M. Estas becas se destinan a inspectores de Enseñanza Primaria, profesores de escuelas del Magisterio,

directores y maestros nacionales que deseen ampliar estudios en el extranjero. Las solicitudes deberán presentarse hasta el día 8 de junio en las Jefaturas Provinciales del S. E. M.

Los viajes se realizarán colectivamente, en grupos que no excederán de diez personas. Serán visitados Portugal, Francia, Italia, Suiza, Holanda, Bélgica, Inglaterra e Irlanda.

ANIVERSARIO DE LA REAL SOCIEDAD DE FÍSICA Y QUÍMICA

Se han celebrado diversos actos, iniciados con una reunión académica el pasado día 15 de abril en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, conmemorativos del cincuentenario de la fundación de la Real Sociedad Española de Física y Química. Concurren a las reuniones más de 500 científicos españoles y 120 personalidades extranjeras, representantes de 19 sociedades científicas de Alemania, Argentina, Chile, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, Japón y Portugal. Entre ellos destacan tres premios Nóbel: los profesores alemanes Kurt Alder y Otto Hahn y el sueco Arne Tiselius. En la primera sesión, abierta por el Ministro de Educación Nacional, saludó a los congresistas en nombre de la Sociedad el señor Lora Tamayo, que expuso en grandes líneas la situación de la investigación en España. Los invitados recorrieron a continuación las exposiciones de instrumental científico y de Historia de la Física y la Química en España, instaladas con motivo de este Congreso.

En los días siguientes se dió noticia de numerosas comunicaciones de científicos españoles y extranjeros participantes.

CONGRESOS EN SALAMANCA

Durante la primera quincena de abril, y casi simultáneamente, ha sido la Universidad de Salamanca sede de dos Congresos: el V Congreso de Auditores de la Academia de Derecho Internacional de La Haya y el VII Congreso de la Sociedad Luso-hispano-americana de Anatomía.

El primero de ellos tuvo en Madrid sus primeras reuniones, pero celebró en Salamanca su clausura. Participaron en él representantes de diecinueve nacionalidades, que rindieron homenaje al Padre Francisco Vitoria en el Panteón de los Teólogos del convento de San Esteban. Con posterioridad a la clau-

sura se celebró en el paraninfo universitario una reunión extraordinaria de la Asamblea consultiva de la Asociación, que abordó temas referentes a su futura vida: representación de los grupos nacionales en el Consejo, adopción de un emblema internacional (que se acordó fuera el propio de la rama española de la entidad) y fecha de celebración de la próxima Asamblea, que se convino fuera en La Haya el mes de julio próximo.

El segundo de los Congresos fué el VII de los que viene celebrando la Sociedad Luso-hispanoamericana de Anatomía. Los congresistas, miembros de las más destacadas sociedades anatómicas de España y Portugal y dos de la Argentina, ascendían aproximadamente a un centenar. En la primera reunión saludó a los asistentes el decano de

la Facultad de Medicina salmantina, doctor Carrato, e hizo historia de los Congresos celebrados hasta ahora el profesor de la Facultad de Medicina lisboeta doctor Vilhena, y pronunció un discurso el presidente del Congreso y profesor de Anatomía en Oporto, doctor Monteiro. Las sesiones se prolongaron hasta el día 11.

EL NUMERO DE INGENIEROS

Un Decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros del pasado día 6 de marzo (B. O. E. del día 13 siguiente; B. O. M. E. N. del día 26) fija el número mínimo de alumnos que deben ingresar en las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura durante el curso de 1952 a 1953:

	Alumnos
Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos	30
Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos	65
Escuela Superior de Arquitectura de Madrid	35
Escuela Superior de Arquitectura de Barcelona	15
Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos	65
Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Barcelona	100
Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Bilbao.	50
Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Madrid.	100
Escuela Especial de Ingenieros de Minas	60
Escuela Especial de Ingenieros de Montes	40
Escuela Especial de Ingenieros Navales	30
Escuela Especial de Ingenieros de Telecomunicación.	30
Escuela Especial de Ingenieros Industriales Textiles.	50

Las Escuelas Técnicas Superiores albergarán, por consiguiente, durante el año próximo a un mínimo de 740 alumnos de primer curso. Esta decisión ha sido recogida y comentada por la prensa, en general, favorablemente.

CURSILLO EN MALLORCA

Sesenta y nueve maestros nacionales se han reunido durante ocho días en la Estación Preventorial de Son Serra, bajo la dirección del delegado de Enseñanza del Frente de Juventudes de Baleares, don Antonio Ramis. El cursillo tuvo un objetivo doble: especializar a los maestros en técnicas rápidas de alfabetización y adiestrarles en la enseñanza del espíritu nacional. La organización corrió a cargo del Frente de Juventudes, con la colaboración de la Inspección de Enseñanza Primaria y bajo el patrocinio de la Junta Provincial contra el Analfabetismo. La enseñanza ha sido teórico-práctica y los maestros, distribuidos en ocho grupos, realizaron un fecundo trabajo colectivo.

ASAMBLEA DE DELEGADOS DE EDUCACION

En la primera quincena del próximo mes de junio tendrá lugar en Madrid la III Asamblea de Delegados de Educación del Movimiento, a la que acudirán, además de los Delegados de toda España, representantes del Servicio Español del Magisterio, Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media, Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior, Departamento de Cultura y Asesoría Religiosa de la Delegación Nacional.

El temario comprende cuestiones de índole diversa: problemas de organización (estructura interna de la Delegación Nacional y relación con servicios afines), acción cultural y participación de las Delegaciones en el plan de ordenación y extensión cultural en proyecto y asuntos propios de los Servicios del Profesorado y Magisterio (intensificación de la lucha contra el analfabetismo, iniciación profesional en la escuela primaria, desarrollo de la Ley de Enseñanza Media, etc.).

IBEROAMERICA

"NOTICIAS DE EDUCACION
IBEROAMERICANA"

Esta magnífica publicación, órgano de la Oficina de Educación Iberoamericana de Madrid, acaba de publicar un número doble, el 19-20, correspondiente a los meses de enero-marzo de 1953. Este número, que revela en su dirección y redacción el cuidado de los principales acontecimientos del mundo educativo, dedica especialísima atención a la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en España, en ocasión de la reciente promulgación de esta Ley. En sus páginas se recogen los párrafos más significativos de los discursos del Director general de Enseñanza Laboral, señor Rodríguez de Valcárcel, presentador ante las Cortes Españolas del nuevo texto legal, y del discurso del Ministro de Educación. Además de publicar íntegramente el texto de la Ley, en la sección "Legislación Escolar comparada" se recoge igualmente un extracto de las precisiones editoriales de la revista *Ecclesia*, que acaban por poner un punto final inequívoco a las relaciones entre la Iglesia y el Estado en ocasión del estudio y de la promulgación de la nueva Ley de Enseñanza Media.

Este número de *Noticias de Educación Iberoamericana* contiene, además, un interesante artículo sobre "La televisión educativa", con noticia de los ensayos y polémicas realizados a este respecto en los Estados Unidos, Inglaterra y en Francia. Completan el número, además de las secciones habituales de actualidad educativa y reseñas bibliográficas y de revistas, algunos datos acerca de las ponencias presentadas en las Jornadas Educativas de Tucumán, en la República Argentina, un reportaje gráfico del tercer curso superior de Filología Hispánica, celebrado el pasado febrero en la Universidad de Salamanca, y la proclama del Rector de esta Universidad en ocasión del VII Centenario de la Universidad de Salamanca.

LOS PROFESORES MEJICANOS
APRENDEN ENSEÑANDO

Para facilitar la selección de los profesores destinados a los millares de escuelas rurales que se construyen actualmente en Méjico, el Ministro de Educación Nacional, don Manuel Gual Vidal, ha instituido un método original de formación intensiva de profesores.

Este método permite a los futuros profesores ganar su vida aprendiendo el oficio.

Durante el día, enseñan en las escuelas de los pueblos en calidad de período de prácticas; por la noche prosiguen sus estudios. Todos los años su paga aumenta en una sexta parte. Después de haber realizado en su casa sus seis años de prácticas, los "juniores" reciben el diploma de profesor y el salario normal que comporta.

Los alumnos que siguen estas prácticas pueden realizar ambas actividades —formación práctica y estudios pedagógicos— al seguir los cursos por correspondencia del Instituto de Capacitación del Magisterio, cuyo programa es en todo punto semejante al de la Escuela Normal nacional de Méjico.

El año pasado, la primera promoción salida del Instituto, ha dado a Méjico 4.000 nuevos maestros. Y al empezar recientemente el segundo período de prácticas, más de 1.400 estudiantes se han matriculado en la primera semana.

Esta experiencia pedagógica ha sido seguida con mucho interés en Francia, donde el Gobierno ha otorgado recientemente al señor Gual Vidal la Cruz de Caballero de la Legión de Honor.

Con esta ocasión, el Ministro ha dado datos precisos sobre los comienzos de la Escuela de formación de profesores. Su fundación data desde hace seis años. En esta época la selección de profesores para seis mil nuevas escuelas primarias colocaba a Méjico ante un serio problema. De todas partes llegaban llamamientos: "¿De qué nos van a servir las escuelas sin profesores? ¿Dónde se va a seleccionar el personal?". Era necesario a toda costa seleccionar inmediatamente a centenares de profesores; de lo contrario, millares de niños en edad escolar habrían sido privados de toda instrucción.

¿Pero cómo y dónde formarles en tan poco tiempo? La nueva Escuela Normal de Méjico y los establecimientos análogos que existían en los distintos Estados no podían acoger sino un número muy restringido de estudiantes. Y las necesidades del país se habían sensiblemente acrecentado desde que en 1945 se abrió en Méjico una vasta campaña contra el analfabetismo.

Fué entonces cuando nació la idea de formar profesores en sus propios pueblos, y con este fin fué creado el Instituto de Capacitación del Magisterio. El éxito alcanzado con este intento incitó a otros países —Indonesia, por ejemplo, que dirigía igualmente campañas contra el analfabetismo— a adoptar métodos análogos.

En Méjico las grandes diferencias de clima y las barreras mon-

tañosas que aislan ciertas regiones, dificultan especialmente la coordinación del profesor. Más de dos terceras partes, de los 25 millones de mejicanos, viven de la tierra; numerosas tribus indias no hablan aún sino su propia lengua, y muchos millones de ciudadanos son analfabetos.

Hasta estos últimos años los profesores nombrados en los pueblos aislados debían hacer largos viajes en tren o en avión, después en canoa o a lomos de una mula antes de alcanzar su destino. Les era necesario, además, conocer la lengua india local, con el fin de poder enseñar primero en este idioma, antes de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir el español.

De acuerdo con la Escuela de formación de profesores, los Gobiernos de los Estados decidieron seleccionar nuevos profesores entre los alumnos que hubiesen acabado ya su formación primaria. Así sería posible formar en el mismo sitio profesores conociendo a fondo los problemas que se presentan en los pueblos aislados y resolverlos al mismo tiempo que las cuestiones de dialecto y de viaje.

Se ha construido tal cantidad de escuelas en Méjico desde hace algunos años que el Gobierno se ve en la obligación de seleccionar doce mil nuevos profesores. Su nombramiento se hace, pues, casi a continuación, y se les confía una clase de 50 alumnos.

Ya la primera promoción de profesores salidos del Instituto ha permitido asegurar la instrucción elemental de más de sesenta mil niños mejicanos. Las clases están actualmente sobrecargadas, pero se espera en seguida poder doblarlas gracias a la construcción de nuevas escuelas.

"En el curso de los dos últimos años de sus prácticas —declara el señor Gual Vidal— los alumnos-profesores aprenden una lengua extranjera (francés o inglés). Creo que este sistema de formación es único en su género. Es un método práctico —en todo el sentido de la palabra— que estimula el ardor de los futuros profesores."

"Entre los alumnos que se matriculan en el curso del Instituto, están en mayoría los jóvenes. Para ellas los cursos por correspondencia ofrecen la solución ideal, puesto que les permiten aprender un oficio sin dejar el hogar. Una joven se contenta más fácilmente que un joven, con frecuencia cargado de familia, de vivir de un salario modesto durante seis años de prácticas." Y el señor Gual Vidal concluyó: "En la enseñanza es siempre saludable emplear profesores

que han recibido una parte de su formación trabajando ya con los niños."

VENEZUELA: LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

Animados por los éxitos obtenidos en el pasado año escolar en la lucha contra el analfabetismo, los organizadores de las unidades escolares móviles de Venezuela se proponen reunir un mayor número de maestros, a fin de desarrollar los cursos nocturnos y abrir otros nuevos centros. El año pasado se otorgaron unos 1.500 certificados a adultos que habían aprendido a leer y a escribir, pero las peticiones de inscripción fueron tan numerosas que fué imposible satisfacerlas todas. Se sabe, por añadidura, que el Ministerio de Educación se propone crear un Instituto especial encargado de organizar la lucha contra el analfabetismo en el conjunto del país.

CONFERENCIAS EN EL COLEGIO NACIONAL DE MEJICO

El "Colegio Nacional" de Méjico, al que pertenecen muchas de las más relevantes personalidades intelectuales de Méjico, ha dado a conocer el programa de conferencias que durante el presente mes de abril serán pronunciadas por algunos de sus miembros. El doctor Silvio Zavala, notable historiador mejicano, ha iniciado ya su curso "Política de Indias en la Nueva España".

En estas mismas conferencias del Colegio Nacional el pintor Diego Rivera hablará sobre "Reflexiones de un viaje"; el doctor Alfonso Reyes dictará un curso sobre "La Filosofía Griega"; el doctor Ignacio Chávez disertará sobre "Una modalidad clínica" y "Estudios sobre las pericarditis crónicas". Las conferencias serán dadas en los salones que esta Institución tiene en su edificio propio, un antiguo palacio colonial ubicado en el número 23 de las calles de Luis González-Obregón.

INAUGURACION DE CURSO EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE MEJICO

Se ha verificado la apertura de cursos de la Universidad Iberoamericana en su nuevo edificio de la avenida de los Insurgentes, con un acto académico en el que participaron el doctor Felipe Pardiñas Illanes, director del Departamento de Arte, con el tema "La Universidad Iberoamericana en la vida contemporánea de Méjico"; el doctor Manuel Guevara Oropeza, director del Departamento de Psiquiatría, que habló sobre "Estruc-

tura Universitaria y Psiquiatría", y el doctor Ignacio Pérez Becerra, rector de la misma, quien hizo la declaración de la apertura de cursos.

Con este acto la Universidad Iberoamericana ha entrado en una nueva y floreciente etapa de vida cultural guiada por el afán de contribuir al acrecentamiento de la cultura de Méjico y a la sólida formación de sus universitarios. Sin el menor subsidio oficial y sostenida únicamente por la iniciativa privada, la Universidad Iberoamericana, después de múltiples sacrificios, ha podido integrar el más completo cuadro de altos estudios y con un claustro de profesores graduados en la Universidad de Méjico y en Universidades extranjeras y especialistas en las materias que imparten. La Universidad comprende las siguientes facultades: de Filosofía y Letras, de Psicología, de Leyes, de Relaciones Industriales, de Química, Doctorado en Psiquiatría y Departamento de Historia y Ciencias del Arte.

La nota distintiva de la nueva Universidad fué expresada por uno de sus dirigentes, quien afirmó que este nuevo centro de cultura es una concreta afirmación de la verdadera tradición cristiana de la libertad de cátedra. De acuerdo con esta doctrina, la Universidad Iberoamericana pretende formar un tipo humano con las siguientes características: Una base moral insobornable, una honradez rigurosa en la investigación científica, una fidelidad a lo que debe sobrevivir de nuestra tradición occidental y un espíritu alerta a todo lo que signifique verdadero progreso.

LA SOCIEDAD "FRAY ALONSO DE LA VERACRUZ" ESTUDIA SUS PROXIMAS ACTIVIDADES

La Sociedad "Fray Alonso de la Veracruz", en su domicilio de la Biblioteca Méjico, ha reunido a sus miembros para estudiar el programa de actividades culturales que habrá de desarrollar en el año en curso. Bajo la presidencia del maestro José Vasconcelos, del vicepresidente, doctor José Sánchez Villaseñor, y del secretario general, don José Luis Curiel, la Sociedad "Fray Alonso de la Veracruz" acordó organizar mesas redondas que semanalmente estudien las conclusiones de las ponencias del Congreso de Cultura Católica celebrado recientemente en Guadalajara; proseguir el ciclo de conferencias sobre la enseñanza universitaria emprendido el año pasado y que fué confiado a notables personalidades de la cultura mejicana, y reanudar los estudios sobre la personalidad de Fray Alonso de la Veracruz, aprovechan-

do las aportaciones que sobre el primer filósofo mejicano han hecho el doctor Samuel Ramos y el Reverendo Padre Ismael Quiles, S. J.

Otro acuerdo importante tomado en esta asamblea fué el de organizar un seminario que se encargue de hacer un análisis y crítica de la filosofía existencialista ante la realidad mejicana, para saber hasta qué punto es aceptable esta postura adoptada por algunos jóvenes filósofos mejicanos que pretenden, desde la Facultad de Filosofía de la Universidad, introducir el existencialismo como el instrumental más adecuado para interpretar el modo de ser del mejicano.

La Sociedad "Fray Alonso de la Veracruz" fué fundada hace tres años con el fin de impulsar la cultura católica de Méjico, y está dividida en las siguientes secciones: Literatura, Arte, Filosofía, Psicología, Historia y Lenguas Indígenas presididas por acreditadas personalidades de la cultura católica de Méjico.

CURSOS DE INVIERNO EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE MEJICO

Han finalizado los cursos de invierno que anualmente organiza la Facultad de Filosofía y Letras en el Aula Martí del antiguo edificio de Mascarones, donde se halla establecida esta Facultad de la Universidad.

Las más notables conferencias de estos cursos fueron las de Jorge Portilla, que disertó sobre "Dos estilos de vida: Méjico y los Estados Unidos", y en las que su autor presentó una original tesis sobre el tema según la cual el estilo de vida del mejicano es lo trágico y el del norteamericano lo épico, derivado de una ética puritana que solamente ve el mal en los demás; el mejicano, en cambio, lleva consigo un conflicto interno provocado por la conciencia que tiene del bien y del mal. Otros notables conferenciantes fueron el poeta español Luis Cernuda, que en su curso expuso con amplitud y acierto un interesante tema literario bajo el título de "Forma y expresión de la poesía española contemporánea"; José María Ascot, que estudió "Algunos modos de la conciencia existencial", y Horacio Labastida, que tuvo a su cargo el tema de "La economía indígena y la vida nacional".

Estos cursos de invierno fueron nueva ocasión para que los jóvenes filósofos existencialistas de Méjico expusieran sus teorías, que son, por ahora, las más novedosas dentro de la Facultad. Leopoldo Zea, el filósofo que encabeza esta escuela, habló de "Méjico: estímulos y respuesta"; Rogelio Díaz Guerrero tocó el tema de "Psicología

del mejicano", y Emilio Uranga, autor de las más avanzadas teorías mejicano-existencialistas se refirió a "El último existencialismo".

NUEVO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO DE CHILE

Con una sencilla ceremonia el rector-fundador de la Universidad Técnica del Estado, don Octavio Valenzuela Lazo, dió posesión al nuevo rector, recientemente designado por el Gobierno, don José Miguel Seguel, abogado y profesor de la Escuela de Artes y Oficios.

Tras unas palabras del rector saliente, el señor Seguel pronunció un discurso en que esquematizó sus personales ideas sobre lo que debe ser la educación en Chile, expresando que nunca serán rozados los límites de las Universidades tradicionales, de marcado sentido humanista, con la Técnica, que hace suya una gran parte de la responsabilidad del progreso de la cultura chilena. Dijo a continuación que se propone revisar y perfeccionar los planes y programas de estudios, a fin de darles la flexibilidad necesaria para adaptarlos oportunamente a los variantes requerimientos de la industria moderna. A tal fin —agregó el rector— la Universidad Técnica establecerá vínculos permanentes con las diversas ramas de la producción, los Institutos de investigación científica y técnica nacionales y extranjeros, así como con las demás actividades ligadas al desenvolvimiento económico del país.

LA ESCUELA DE INGENIERIA QUIMICA DE CONCEPCION (CHILE) AUMENTA EL NUMERO DE ALUMNOS

El número de alumnos matriculados en la Escuela de Ingeniería Química de la Universidad de Concepción supera al de años anteriores. Con esto se pone de relieve el creciente prestigio de la citada Escuela, que es la primera del país en su género y acaso de las de Sudamérica. Dotada de un eficiente profesorado, especialista de singular relieve nacional en las ciencias químicas, así como de eminentes personalidades extranjeras —procedentes de Alemania, Italia, Francia y Estados Unidos—, la Escuela de Ingeniería Química de la Universidad de Concepción cumple a la perfección el ambicioso proyecto de formar hombres capacitados no sólo para el surgimiento industrial y aprovechamiento de las materias primas de Chile, sino para extender su radio de acción a los diversos países hispanoamericanos, en los que existe una gran demanda de profesionales que, con la suficiente preparación,

se pongan al frente de industrias por nacer o plantas experimentales.

Para facilitar a los alumnos la asimilación de las diferentes asignaturas, se ha adoptado el sistema de semestres, empleado con evidente éxito por universidades extranjeras y que consiste en dividir los seis años de estudios en semestres, pudiendo graduarse el estudiante al finalizar el duodécimo de éstos. Para los alumnos que ingresan al primer año se realizan dos veces en el año escolar, el primero y segundo semestre, lo que permite que nuevos alumnos puedan ingresar en agosto al primer año, cuando se inicia la repetición del primer semestre.

La Escuela de referencia contribuye también al progreso de toda clase de ciencias, pues en sus bien instalados laboratorios, realiza las más altas investigaciones de indiscutible valor científico.

IMPORTANTES RESOLUCIONES DEL CONSEJO DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO DE CHILE

En reciente reunión del Consejo de la Universidad Técnica del Estado, se tomaron importantes resoluciones en orden a la misión cultural que le está encomendada. Entre aquéllas figura la de reducir en un año los cursos previos manuales de Técnicos Electricistas, Mecánicos y Constructores Navales, con lo que se podrá disponer de ochenta nuevas vacantes en aquellos ramos en las Escuelas de Artes y Oficios e Industrial, respectivamente, de la ciudad de Valdivia. Fueron aprobadas las solicitudes de matrícula de un grupo de ex alumnos de la Universidad Católica de esta capital y de otros centros universitarios extranjeros, si bien los solicitantes quedan sometidos a las modalidades de los exámenes de admisión en las respectivas Escuelas de la Universidad Técnica.

Asunto de gran interés fué la supresión del grado de licenciado en la Escuela de Ingenieros Industriales, que venía a impedir que los alumnos alcanzaran su título final, pues muchos de ellos quedaban sólo con la licenciatura, ya que ésta era otorgada al final del tercer año de estudios.

Existe el propósito de organizar un curso de Ingenieros Navales para lo cual se iniciarán, en fecha próxima, los oportunos estudios.

JORNADAS EDUCACIONALES DE TUCUMAN

La revista *Noticias de Educación Iberoamericana* recoge las Primeras Jornadas Educativas, celebradas en Tucumán (República Ar-

gentina), que organizó el Instituto de Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Estas Jornadas estuvieron dedicadas al estudio de los principales problemas de la educación primaria argentina, con particular interés en los problemas educativos típicos del norte del país. El amplio temario consideraba los aspectos axiológico y ético, social y económico, pedagógico, psicológico, didáctico, histórico, magisterial y legislativo de la educación primaria.

Transcribimos a continuación un extracto de las ponencias y conclusiones en sus principales apartados.

ALGUNAS PONENCIAS APROBADAS EN LA ÚLTIMA SESIÓN PLENARIA

Ponencia núm. 2.—Las Primeras Jornadas Educativas de Tucumán verían con agrado:

d) Que se exija la calidad en los maestros, previa su jerarquización, creando la carrera docente, estimulando a los mejores en los ascensos a los cargos directivos, inspecciones, etc., con remuneraciones adecuadas a la importancia de la tarea que realizan.

e) Que la dirección de la Enseñanza, en cualquiera de sus aspectos, esté a cargo de especialistas de la educación.

f) Que se creen escuelas de perfeccionamiento docente en forma permanente, siendo sus egresados los preferidos en los ascensos.

g) Que se propicie una nueva ley de Educación, común hasta el sexto grado como obligatorios, con preparación en los últimos dos años, de carácter técnico-práctico, dentro de una orientación agrícola-ganadera, sin límites de edad.

Ponencia núm. 3.—Dada la urgencia de la reforma educacional habría que adoptar las siguientes medidas inmediatas y mediatas:

a) Preparar al maestro, desarrollando en él aptitudes óptimas, y rodearlo de elementos tales que le permitan cambiar el clima de la escuela, su actitud frente al niño, para poder hacer de él el motivo de la educación como realidad concreta.

b) Cambiar el concepto de disciplina de quietud por el de disciplina de "hacer". Las escuelas se convertirán en talleres, en donde todos trabajen creando.

c) Revisar los programas; echar por tierra el enciclopedismo inútil, y preparar otros que obedezcan a los intereses y posibilidades, permitiendo al niño desarrollar todas las cualidades que Dios ha puesto en su alma, y de las que sólo Él lo puede despojar.

Ponencia núm. 4.— El Gobierno de la provincia arbitraré los me-

dios necesarios, a los efectos de obtener el abaratamiento de los medios de transporte para maestros y escolares.

Ponencia núm. 5.—Bajo ningún concepto ni circunstancias se nombrará en las escuelas primarias del país personal sin título habilitante.

Ponencia núm. 9.—Levantamiento de un censo, tendente a establecer el nivel medio mental e influencias ambientales, para que la estructuración nueva que se disponga contemple la realidad del niño tucumano y de medio ambiente.

Ponencia núm. 10.—Estructuración de los actuales planes de estudios del Magisterio, de acuerdo a los nuevos criterios pedagógicos y a las reales necesidades del país en materia educacional volviendo como primera instancia al antiguo plan de seis años.

Ponencia núm. 12.—Siendo el lenguaje de la fantasía creadora natural en la primera edad del hombre, y un fino instrumento para el desenvolvimiento pleno del espíritu, se procurará que la Escuela Primaria cuide o procure que esa expresión poética continúe desarrollándose, y evite procedimientos y actitudes que coarten tan magnífico medio de expresión de la personalidad y de comprensión entre los hombres.

Ponencia núm. 14.—Que las autoridades nacionales y provinciales presten mayor atención a los Jardines de Infantes, dotándoles de edificios adecuados a su función y de los materiales imprescindibles. Además, que se organicen cursos o Escuelas de perfeccionamiento para las maestras.

Ponencia núm. 15.—Se hace necesaria:

a) La reafirmación de nuestra posición filosóficohumanista, como basamento de nuestra obra educacional, conducente ésta a formar personas cuya inteligencia y voluntad estén fortalecidas por valores morales cristianos.

c) Que se propenda a una Escuela que forme maestros capaces de llevar su obra educacional hasta el hogar, estructurándolos en las características de la familia cristiana, tendentes a la preparación de maestros para la escuela de padres.

Ponencia núm. 16.—Es necesario:

a) Que la enseñanza impartida tenga una raíz nacional; pero que en cada región del país se legisle con un firme y sabio concepto regionalista.

b) Que siendo básica la forma-

ción del docente, el Estado le otorgue atención preferencial.

c) Que el educando sea retenido más horas al día y más días al año en la escuela.

d) Que el personal resida en la escuela o en su zona de influencia; de lo contrario, nunca se podrá realizar la educación integral que se pretende. Por otra parte, la nueva escuela requiere local propio, amplio, moderno, con anexos para internados, dotados de todas las comodidades necesarias y de todos los elementos de trabajo y suficiente terreno para la realización diaria de las indispensables prácticas deportivas, agrícolas, ganaderas, instalación de talleres, laboratorios y otros anexos, a medida que las circunstancias lo aconsejen.

Conclusiones generales

1.^a Es necesaria e imprescindible la reforma de la educación nacional, luego de un estudio detenido, adecuándola a los sabios principios de la Constitución y a la nueva realidad argentina. Ello debe llevar, inevitablemente, a una legislación orgánica de la enseñanza, hasta ahora desvalida a ese respecto.

2.^a La reforma de la educación ha de respetar nuestra posición filosóficohumanista y conducir a la formación de personas, cuya inteligencia y voluntad estén fortalecidas por los principios morales cristianos.

3.^a La reforma de la educación debe atender no sólo a la armazón didáctica de la escuela, sino también, y sobre todo, a su espíritu, para que de una vez todas las escuelas dejen de ser edificios fríos, con maestros y alumnos que nada tienen que ver entre sí.

4.^a La reforma de la educación debe partir de un nuevo concepto del maestro y de su función en los planos social, político, económico y profesional.

5.^a La reforma de la educación debe respetar los valores regionales, levantándose sobre un fondo común nacional.

EL GOBIERNO CHILENO ESTUDIA UNA NUEVA LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA

En un reciente discurso del presidente de la República, pronunciado en la ciudad de Linares, el General Ibáñez puso de relieve los dramáticos contornos que ofrece el problema del analfabetismo en Chile, y manifestó que todos los recursos de la nación serán movilizados para eliminar esta plaga. El llamamiento nacional que en tal sentido hiciera el primer mandatario, ha encontrado eco en todas las organizaciones oficiales y particulares al servicio de la cultura,

y de los más remotos lugares del país llegan ofrecimientos para realizar una intensa campaña que aminore, al menos, las aterradoras cifras de personas que no saben leer ni escribir en este rincón de América, cosa que contrasta con la sólida preparación de los universitarios, cuya formación intelectual raya a gran altura y puede figurar junto a las más distinguidas del Continente.

Como primer paso en la reforma educativa figura la nueva orientación de la Enseñanza Primaria, que tenderá a una mejor y cuidada atención del niño, tanto en el orden físico como en el espiritual. Los planes de estudio serán modificados, y según manifestaciones del Director general del ramo, don Luis Gómez Catalán, la reforma afectará en el presente año a 4.200 escuelas primarias del Estado y a más de 2.100 colegios particulares, con un total de alumnos que se aproxima al millón.

El plan inmediato a realizar comprende los siguientes puntos: Transformación de las actuales escuelas de adultos, para aprovechar más eficazmente sus elementos de enseñanza; reforma de las funciones del profesorado para que la escuela pueda vincularse, de modo efectivo, al medio social y extender su labor cultural a obreros del campo y de la ciudad; participación activa de los estudiantes de las Escuelas Normales, aprovechando su práctica docente, y la creación de escuelas ambulantes de temporada, así como la organización de Misiones de Educación Fundamental en los lugares que más lo necesiten. Acompaña a este plan la construcción de mil escuelas de diversos tipos, dotadas de aquellos elementos técnicos indispensables para el trabajo contra el analfabetismo.

Para financiar este ambicioso plan el señor Gómez Catalán reclama la concesión de cien millones de pesos, cantidad que, si bien puede asustar a algunos "economistas", el país está dispuesto a soportar, dado que su recta inversión ha de constituir uno de los mayores beneficios para el pueblo chileno.

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE

El Director general de Educación Secundaria, dando cumplimiento a los planes de reforma general de la enseñanza, iniciados y estudiados por el Ministro señora María Teresa del Canto Molina, envió a todos los Institutos del país una circular en la que detalla la forma en que se aplicará el llamado "Bachillerato Unico", y que es el tradicional con varias importantes modificaciones.

Parte de la circular dice: los profesores, pese a que sus asignaturas sufran disminución de horas de trabajo, no sufrirán merma en sus emolumentos. Las horas sobrantes las invertirán en cursos de recuperación y otras actividades que señale el jefe del establecimiento en que trabaje.

Modificaciones introducidas

CONSEJO DE CURSO.—En el nuevo Plan se dedica una hora semanal de primero a sexto año de humanidades para Consejo de Curso. La Dirección General impartirá en una circular próxima las instrucciones necesarias para poner en práctica esta modalidad de trabajo.

PLAN VARIABLE. — Se dedicarán tres horas del Plan variable en el tercer año de humanidades para servir intereses vocacionales, prácticos inmediatos o para explorar tendencias científicas o literarias de los alumnos.

Estas últimas clases tendrán por objeto proporcionar oportunidades a los alumnos para manifestar sus inclinaciones con respecto a los estudios del segundo ciclo.

La Dirección General estima que las asignaturas constitutivas del Plan variable deben adaptarse a la realidad social y económica de la ciudad en que radica el Instituto; que éstas deben acordarse por los Consejos de Profesores. Estos cursos funcionarán siempre que tengan una matrícula mínima de 15 alumnos.

PLAN DIFERENCIADO.—El Plan de estudios establece un Plan diferenciado en 5.º y 6.º año.

Durante el curso actual regirá sólo en el 6.º año. Se ruega a los directores de Institutos preparen la distribución de los alumnos en grupos de Letras y Ciencias.

EL PLAN COMÚN ES OBLIGATORIO PARA TODOS LOS ALUMNOS.—En aquellas localidades en que se observe una matrícula muy escasa para la diferenciación aludida, se autoriza el funcionamiento de un solo Plan diferenciado, que debe corresponder a la mayor preferencia señalada en la matrícula.

Los alumnos que hayan elegido la mención excluida podrán seguirla en otro establecimiento, previa autorización de la Dirección.

En cuanto a los programas de materias o contenidos que deberán enseñarse en las horas del Plan diferenciado, están elaborándose y serán puestos en práctica durante el presente año provisionalmente.

Los programas definitivos del Plan, tanto en el primero como en el segundo ciclo, serán estudiados por los organismos técnicos con el concurso de distinguidos maestros, sin desviarse de los principios básicos de la reforma.

Otras innovaciones

NUEVA NOMENCLATURA.—El Plan establece algunas denominaciones nuevas en las asignaturas.

Con el nombre de Artes Plásticas se refunden el Dibujo y la Caligrafía; Educación Manual corresponde a Trabajos Manuales; Educación para el Hogar refunde Labores y Economía Doméstica; Educación Musical corresponde a Canto y demás modalidades que se le agregarán.

En quinto y sexto figura Historia y Geografía de Chile, en lugar

de Educación Cívica y Economía Política.

SITUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS EN EL NUEVO HORARIO.—En el nuevo Plan quedan con igual horario hasta el cuarto año las siguientes asignaturas: Castellano, Historia y Geografía, Artes Plásticas, Religión, Educación Física; Ciencias de la Naturaleza en el primer ciclo; Educación Musical en el segundo ciclo.

Aumentan horas las siguientes asignaturas: Inglés, en el primer ciclo; Educación Musical, en el primer ciclo; Educación Manual; Biología, Física y Química.

Disminuyen horas: Francés, Ma-

EL PLAN DE ESTUDIOS DEL NUEVO BACHILLERATO CHILENO

PRIMER CICLO

	Primer año Horas semanales	Segundo año Horas semanales	Tercer año Horas semanales
Castellano	5	5	4
Historia y Geografía	3	3	3
Inglés	4	4	4
Francés	0	4	3
Religión	1	1	1
Matemáticas	5	4	4
Ciencias de la Naturaleza	3	3	3
Artes Plásticas	2	2	2
Educación Manual o Educación para el Hogar	2	2	4
Educación Musical	2	2	2
Educación Física	3	3	3
Consejo de Curso	1	1	1
Plan Variable	0	0	3
TOTAL	31	34	37

SEGUNDO CICLO

a) *Plan común*

	Cuarto año Horas semanales	Quinto año Horas semanales	Sexto año Horas semanales
Castellano	4	0	0
Filosofía	0	3	3
Historia y Geografía de Chile	0	2	2
Historia y Geografía Universal	4	0	0
Inglés	3	3	3
Francés	3	3	3
Matemáticas	3	0	0
Biología	3	0	0
Física	3	0	0
Química	3	0	0
Artes Plásticas	2	2	2
Educación Manual o Educación para el Hogar	4	2	2
Educación Musical	1	1	1
Educación Física	2	2	2
Consejo de Curso	1	1	1
TOTAL	36	19	19

b) *Plan diferenciado de Letras*

	Quinto año Horas semanales	Sexto año Horas semanales
Castellano	6	6
Historia y Geografía	6	6
Matemáticas y Física	3	2
Biología y Química	2	3
Plan diferenciado de Letras	17	17
Plan Común	19	19
TOTAL	36	36

c) *Plan diferenciado de Ciencias*

	Quinto año Horas semanales	Sexto año Horas semanales
Física	3	3
Matemáticas	4	3
Biología	3	4
Química	3	3
Castellano	2	2
Historia y Geografía	2	2
Plan diferenciado en Ciencias	17	17
Plan Común	19	19
TOTAL	36	36

Buena parte de estas notas informativas proceden del "Boletín Cultural Hispanoamericano" (núm. 1) redactado por la agencia "Amunco" para el Ministerio de Educación Nacional.

temáticas, Educación para el Hogar.

PROGRAMA DE MATERIAS E INSTRUCCIONES GENERALES SOBRE CADA ASIGNATURA.—En todo el primer ciclo regirán los programas aprobados en 1951. El próximo año se entregará el nuevo programa que exige la reforma.

El Departamento Técnico de la Dirección General dará periódicamente instrucciones metodológicas en consonancia con el nuevo espíritu del Bachillerato.

En cuanto a los programas del segundo ciclo, por tratarse de una necesidad urgente, se estudian en estos momentos los correspondientes a las Secciones de Letras y de Ciencias en el sexto año.

Se tendrá muy presente en el Plan común del curso citado el hecho de haber disminuído una hora de Francés y de haberse establecido dos horas de Educación Manual o Educación para el Hogar, y de haberse cambiado la asignatura de Economía Política por la de Historia y Geografía de Chile.

Con respecto al cuarto año de Humanidades, la situación será la siguiente: continuará usándose el programa antiguo y se enviarán instrucciones relativas a la reducción de una hora de Matemáticas, Francés, Educación para el Hogar y el aumento de una hora de Biología, Física y Química, así como Educación Manual.

El Plan de estudios y los programas de quinto año de Humanidades se mantendrán como están, debido a que la diferenciación regirá este año sólo en sexto año de Humanidades.

EXTRANJERO

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN PORTUGAL

Como consecuencia de una intensa campaña de prensa, llevada a cabo, principalmente, por el *Diario Popular*, el *Diario de Noticias* y el *Jornal do Comercio*, todos ellos de Lisboa, el Ministerio de Educación Nacional del vecino país lusitano ha emprendido una decidida acción para acabar con la plaga cultural del analfabetismo en Portugal. Con este fin, el *Diario do Governo* publicó el día 1.º de noviembre último dos Decretos, en los que se señalaban las normas a seguir en esta lucha contra el analfabetismo.

En primer lugar, y en virtud de los citados Decretos, se establece con carácter obligatorio la educación elemental para todos los niños que hayan cumplido ya los siete años, y se fijan severas sanciones de tipo económico para las

familias que no den cumplimiento a esta disposición legal. Al mismo tiempo se encarece a las autoridades gubernativas que extremen su celo y vigilancia, a fin de que la ley no quede sólo en letra muerta, sino que alcance una efectiva realidad.

A tales normas coercitivas acompaña una intensificación de la labor social de la Escuela en favor de las familias económicamente débiles, con objeto de facilitar a las mismas el cumplimiento de esta obligación escolar, en la persona de sus hijos. Para ello se han constituido las llamadas "Cajas Escolares", que tienen por fin el proporcionar a los niños alimento, vestido, etc. Las "Cajas Escolares" nutrirán sus fondos, entre otras fuentes de ingreso, de las recaudaciones que se realicen con motivo de las multas impuestas a las familias que no lleven a sus hijos, en edad escolar, a la Escuela.

Para reducir, asimismo, las posibilidades de burlar esta obligatoriedad escolar, a partir del día 1.º de diciembre del año 1955, y con carácter experimental, ningún empresario, tanto de empresa privada como pública, podrá admitir al trabajo muchachos que no hayan cumplido todavía los dieciocho años.

Por lo que se refiere a la educación de los adultos, el Ministerio de Educación Nacional portugués ha comenzado, en este año de 1953, una "Campaña Nacional de Educación de los Adultos", encaminada a proporcionar la instrucción elemental a todos los analfabetos que se encuentren en una edad comprendida entre los catorce y los treinta y cinco años.

El personal docente, encargado de llevar a cabo este vasto plan de alfabetización, será reclutado, voluntariamente, tanto entre los profesores de cualquier grado de la Enseñanza, que quieran coadyuvar a

esta gran labor, como entre aquellos ciudadanos que, aunque no estén provistos de un título académico específico como profesores, acrediten su competencia pedagógica e idoneidad moral.

Para financiar adecuadamente la realización de la campaña ha sido creado el "Fondo Nacional de Educação de Adultos".

LA SELECCION ESCOLAR EN LA GRAN BRETAÑA

Es sumamente interesante el trabajo que José Luis Pinillos ha publicado sobre "La selección escolar en Gran Bretaña", publicado en la revista *Arbor* (núm. 87). Comienza por afirmar que la eficiencia técnica, e incluso la estabilidad social de un país moderno, dependen, en buena medida, de que las reservas intelectuales sean distribuidas de un modo razonable.

La selección escolar masiva requiere una colaboración de educadores, psicólogos, médicos y estadísticos. Respecto de la Gran Bretaña, puede decirse que la selección escolar se efectúa con la finalidad principal de decidir los candidatos que han de ser admitidos en las *Grammar Schools*.

Las Comisiones competentes realizan la prueba a base de *tests*, complementados con ejercicios de redacción, informe del maestro, la vocación del alumno, los intereses y proyectos de los padres, etc. Algún tiempo después se realiza una segunda prueba para reajustar los casos mal clasificados.

Seguidamente el autor pasa a hacer un estudio comparativo de las ventajas y desventajas del *test* y de los exámenes memorísticos; haciendo un minucioso análisis de aquél, del llamado "factor X" y del valor del informe del maestro.

Ninguno de los índices predictivos es perfecto. Sin embargo, pueden integrarse en un índice total de valor predictivo superior al de cada uno de ellos en particular. Para ello puede recurrirse a la estadística, o sencillamente a la inspección intuitiva de los datos.

Por último, el autor, a la vista de la experiencia inglesa, establece las siguientes conclusiones:

- 1.ª La selección ha de realizarse sobre una base amplia, tanto respecto del número de pruebas como de las técnicas empleadas.
- 2.ª No obstante sus imperfecciones, los *tests* constituyen el instrumento selectivo más seguro en la actualidad.
- 3.ª Los *tests* escolares deben complementarse con el informe del maestro y con *tests* de personalidad.
- 4.ª El empleo del ensayo es aconsejable a fin de mejorar la selección y de estimular el cultivo del idioma.
- 5.ª Las condiciones sociales del

alumno, sus intereses y los de sus padres son factores a emplear con gran cautela.

TELEVISION EDUCATIVA

Varias revistas españolas y extranjeras han dedicado atención preferente, en sus últimos números, a los diversos problemas de orden educativo y moral que plantea la aplicación técnica de la televisión a las tareas pedagógicas, en los diversos grados de la enseñanza. La revista *Noticias de Educación Iberoamericana*, de Madrid, incluye en su último número extraordinario de enero-marzo un artículo titulado: "La televisión educativa es una incógnita"; el *Correo de la Unesco* dedica, por su parte, el número de marzo a cuestiones educativas de la televisión en Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Suiza y varios países iberoamericanos, entre los que se encuentran Méjico, Cuba, Venezuela y el Brasil; la publicación mensual de "Ediciones Mundo Hispánico", de Madrid, *Cuadernos Hispanoamericanos*, impulsa asimismo la importancia y trascendencia del nuevo problema que se les plantea a los educadores de 1953. El artículo se refiere a la influencia que las pantallas televisoras han de tener no sólo en los niños que asisten a programas escolares, sino también a la repercusión de otros programas distintos a los docentes, financiados en su mayoría por firmas comerciales. El tema señalado en los *Cuadernos*, en el artículo "El grave problema de la televisión en los Estados Unidos", señala particularmente los peligros de este extraordinario medio de comunicación entre las masas en un país de tan acusada sensibilidad para la propaganda como son los Estados Unidos.

La Unesco ha divulgado también otro artículo interesante: "El dilema de la televisión", original de Henry Cassirer.

Todos estos trabajos coinciden en señalar el carácter experimental de estas clases de televisión, planteándose una polémica general entre dos amplios bandos: defendiendo el uno las virtudes del nuevo medio técnico educativo —si se le sabe utilizar con tacto e inteligencia—, y atacando el otro la "pasividad" del alumno, su carácter de mero "receptor" ante la pantalla televisora, y los múltiples peligros de las emisiones no controladas. Parece ser que hasta la fecha, a pesar de su relativo florecimiento técnico e industrial en la materia, es Francia el país que ha alcanzado mejores frutos en sus tres emisiones educativas, elaboradas desde los estudios de televisión de la calle Cognac-Jay, en París.

REUNION EN LONDRES DE LA CONFERENCIA EUROPEA ACERCA DE LA EDUCACION SANITARIA POPULAR

En Tavistock House, Londres, se ha reunido la Conferencia europea de Educación Sanitaria popular, bajo los auspicios del Bureau Regional de Europa, de la Organización Mundial de Sanidad.

Bajo la presidencia del doctor James M. Mackintosh, profesor de Sanidad pública en la Escuela de Higiene y de Medicina Tropical de Londres, y del doctor Eugenio Aujaleu, director de Higiene Social en el Ministerio de Sanidad Pública de la población de París, la Conferencia ha examinado el terreno actual de acción y las perspectivas futuras de la educación sanitaria en la comunidad europea.

Médicos, enfermeros y funcionarios de los Servicios Sanitarios de dieciocho países han tomado parte en esta Conferencia, en la que han estado representadas: Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía, el Reino Unido y Yugoslavia. La representación española estaba integrada por el doctor Bravo, Jefe de Propaganda y Coordinación de la Dirección General de Sanidad, y por don Eduardo Canto Rancoño, Director general de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional.

La mayor parte de los delegados han tenido así ocasión de establecer contacto con sus colegas de otros países europeos, y de discutir con ellos los problemas comunes existentes dentro del ámbito de la educación sanitaria. La Conferencia, al establecer una tribuna que ha permitido a los expertos comunicar sus experiencias, ha logrado uno de los fines de la Organización Mundial de Sanidad, que es la de facilitar el intercambio de conocimientos y de métodos en el terreno de la Sanidad pública entre los diversos países.

Durante toda la semana que duró la Conferencia, cuatro grupos de trabajo estudiaron una serie de problemas que habían sido establecidos en el curso de las primeras sesiones plenarias. Tres fueron las conclusiones fundamentales desprendidas de sus trabajos:

- 1) Toda persona que trabaje profesionalmente en el campo de la Sanidad tiene una doble responsabilidad: es preciso no solamente curar, sino también enseñar.
- 2) La educación sanitaria debe formar parte integrante de la educación general.
- 3) La higiene y la sanidad en Europa han alcanzado un grado de desarrollo en el que todo progreso futuro dependerá, principal-

mente, de la participación activa de cada miembro de la colectividad.

Las conclusiones de los cuatro Comités, así como un resumen de las principales comunicaciones hechas a la Conferencia, serán publicadas, bajo la forma de una Memoria, en inglés y en francés, por la Organización Mundial de Sanidad.

La representación española en el Congreso propuso el siguiente plan de educación sanitaria, para la inmediata consideración en la Conferencia:

"Si la educación sanitaria del pueblo, base de la salud pública e individual, ha de ser efectiva, es esencial que la labor realizada en este campo por la Dirección General de Sanidad, a través de su Sección de Propaganda, y con la colaboración de los Servicios y Secciones de Sanidad Provincial y Municipal, sea respaldada por la intensificación y modernización de la instrucción sanitaria en los Centros oficiales de Enseñanza, y particularmente en las Escuelas elementales."

"Por lo tanto, y como primera necesidad, se hace ver la conveniencia de que los maestros sean instruidos en los correspondientes cursos de Sanidad e Higiene, a fin de que ellos sean capaces de inculcar los hábitos de la higiene y de la sanidad en los niños."

Para conseguir este fin, la representación española sugirió:

1) Que la instrucción en Fisiología e Higiene, que reciben hoy los futuros maestros y maestras en las Escuelas del Magisterio, sea complementada con cursos teóricos y prácticos de Educación sanitaria popular, con la ayuda de elementos técnicos de la Dirección General de Sanidad.

2) Que sean concedidas facilidades de tal manera que los maestros nacionales ya en funciones puedan asistir a cursos abreviados de Sanidad Pública e Higiene, que sean organizados por la Escuela Nacional de Sanidad, las Escuelas del Departamento, los Institutos Provinciales de Sanidad y los Centros de Higiene Rural que la Dirección General de Sanidad, de acuerdo con el Ministerio de Educación, pueda considerar más convenientes desde el punto de vista de su emplazamiento, mirando a la conveniencia de evitar viajes innecesarios. Los maestros y maestras que siguieran tales cursos recibirían un Diploma especial.

3) Que el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de la Gobernación, a través de la Dirección General de Sanidad, trabajen en estrecha colaboración, ayudándose mutuamente en todas las cuestiones concernientes a la protección de la salud de los escolares y de los maestros, y haciendo cuanto esté en su poder para crear y

fomentar los hábitos higiénicos tanto en los escolares como en sus maestros. En su labor podrían ser ayudados con material gráfico, folletos de propaganda, proyecciones de películas instructivas, lecturas, emisiones de radio, etc., etc.

4) Que en orden a contribuir eficazmente al control de la tuberculosis en las Escuelas, sea intensificada la investigación acerca de los focos de infección, y que sea hecho, tan pronto como sea posible, un censo radiofotográfico de todos los niños españoles en edad escolar, así como de sus maestros.

5) Que una Comisión conjunta para la educación sanitaria del pueblo sea constituida, debiendo ser seleccionados sus miembros por el Ministerio de Educación y por la Dirección General de Sanidad, a fin de que sean alcanzados los fines perseguidos.

REPERTORIO INTERNACIONAL DE BECAS

La Unesco ha publicado por quinta vez su obra *Estudios en el Extranjero*, volumen que enumera las condiciones de obtención de cerca de 43.000 becas, dotadas por diversos organismos y países. La edición cubre el período 1952-1953. Las Universidades y Escuelas Normales y Técnicas encontrarán en esta obra información exacta y abundante para orientar a sus alumnos acerca de las oportunidades de obtener becas de estudios.

En los cuadros estadísticos que acompañan al libro se hace recuento de los estudiantes que cursan sus carreras en Universidades de países distintos del propio. De los 85.000 inscritos en 55 países, Hispanoamérica ofrece un porcentaje considerable: 9.095 estudiantes extranjeros cursan en sus Universidades.

CONSECUENCIAS DE LA EVOLUCION DEMOGRAFICA EN EL DOMINIO DE LA ENSEÑANZA EN LOS EE. UU.

Desde ahora, a la enseñanza americana le costará trabajo organizar las consecuencias de la ola de natalidad de la guerra y de la postguerra. Los efectivos escolares habían alcanzado su record de antes de la guerra en el curso de los años 30: al comienzo de la década, para las escuelas elementales; al final, para las escuelas secundarias. Al término de este período los demógrafos contaban con que continuase el descenso.

En 1944, Thompson consideraba aún como muy dudoso que el aumento entonces probado de los efectivos inscritos en las escuelas

elementales alcanzaran otra vez el nivel de su record de antes de la guerra (23,6 millones de niños, comprendido en ello los efectivos de las clases de los Jardines de infancia, en 1929-30) (W. S. Thomson, *Plenty of People*, Lancaster, Pennsylvania, Cattell, 1944, página 156). Después de la paralización de los años 40, este record ha sido ahora sobrepasado, probablemente en 1950-51. A comienzos de 1950, los especialistas del "Office of Education" preveían para 1956-1957 un nuevo record (29,5 millones), superior en el 25 por 100 al precedente (*School Life* —U. S. Office of Education—, vol. XXXII, marzo de 1950, págs. 88-89). Pero el sostenimiento, contra toda espera, de altos niveles de natalidad durante el año 1951 certifica que el máximo será más elevado, a lo más tardar, dentro de cuatro años —el tiempo y la cantidad, nadie lo puede decir exactamente—. Parece posible, sin embargo, afirmar que hacia 1960 los efectivos inscritos en las escuelas elementales sobrepasarán los 30 millones de niños, o sea el 50 por 100 más que la población de la mitad de los años 40. El cambio es, ciertamente, impresionante.

Los efectivos inscritos en las escuelas secundarias, aunque aún bajos por la escasa natalidad de los años 30, han comenzado recientemente a aumentar. Se puede pensar que hacia 1956-57 sobrepasarán el record de 1939-40 (7,1 millones de niños), y proseguirán su aumento durante la mayor parte de los años 60 (Ibid.: La referencia citada en la nota siguiente da 7,7 millones de adolescentes, de catorce a diecisiete años, matriculados en las escuelas en abril de 1940; pero algunos de estos niños estaban probablemente en las clases elementales).

Es cierto que los efectivos escolares totales no alcanzarán su máximo en el curso de los años 50, como parecían suponer las previsiones anteriores; pero sí se alcanzará en el curso de los años 60; y este máximo estará más cerca de los 40 millones que de los 37,2 millones que el "Office of Education" ha previsto recientemente para 1957-58.

LA EDUCACION EN EL MUNDO CONTEMPORANEO

La "Association of Teachers in Colleges and Departments of Education, de Londres, ha organizado, del 17 al 20 del pasado mes de abril, su Conferencia Oriental sobre "La educación en un mundo de tensiones". A esta Conferencia han sido invitados representantes de todas aquellas Asociaciones que se ocupan en la formación del profesor. La "Association of Teachers" ofreció alojamiento a los

miembros de la Conferencia en el Homerton College de Cambridge, en cuya Universidad se celebraron las reuniones. He aquí los temas tratados en esta Conferencia: "Fundamental Human Values in Education", "Educational Thought as a Factor in Social Change" y "Common Ground in the Training of Teachers".

UN CONGRESO UNIVERSITARIO EN AMSTERDAM

La Asociación Internacional de Catedráticos de Universidad ha celebrado un Congreso Universitario en la Universidad de Amsterdam durante los días 6 al 11 del pasado mes de abril. Este Congreso es el séptimo de carácter internacional, en el que participan profesores de todas las grandes Universidades del mundo, habiendo sido invitados tanto catedráticos titulares como profesores auxiliares de Universidad. El Congreso ha sido dirigido por el profesor inglés R. C. MacLean.

El Congreso se ha organizado tomando por base diversas ponencias, entre las cuales se seleccionaron las que posteriormente fueron objeto de debate, destacando entre éstas: "La libertad académica", "Equivalencia de títulos universitarios", "Obligaciones, salarios y estatutos de los profesores de Universidad", "Intercambio de catedráticos" y "La investigación en la industria y en las Universidades".

El objetivo principal de este Congreso fué el establecimiento de relaciones personales entre los catedráticos de Universidad en el orden internacional. Los temas tratados respondían al interés de todas las Facultades universitarias.

SITUACION DE LAS UNIVERSIDADES INGLESAS

Como es sabido, Inglaterra atraviesa una situación económica grave, debido, en gran parte, a los gastos que ha debido afrontar con motivo de las dos guerras mundiales ya pasadas, y al rearme para prevenir la tercera.

Sin embargo, a pesar de su mala situación económica, que la ha obligado a adoptar un plan de austeridad que difícilmente aceptarían otros países, Inglaterra confía en que la educación de su juventud, en todas sus etapas —primaria, secundaria y superior—, será el medio que le permitirá resurgir y volver a ocupar la situación de preeminencia que ha tenido durante siglos.

Por este motivo ha dado gran impulso a las diversas ramas de la educación, principalmente a la superior. En consecuencia, de 50.000 estudiantes universitarios que te-

nía en el bienio 1938-39 se ha llegado a 85.000 en el bienio de 1950-1951: un aumento aproximado del 70 por 100.

Naturalmente, este considerable aumento no ha podido conseguirse con las solas fuerzas de las Universidades. Es el Gobierno el encargado de cubrir el déficit; no es cuestión de ideologías políticas, sino de salvación nacional. Pueden hacerse economías en otros rubros, pero no en la educación. El Ministro de Hacienda anunció ("The Economist", 1.º de marzo de 1952) que el subsidio fiscal para las Universidades, que en el año fiscal 1951-52 es de 16,6 millones de libras, subirá a 20 millones de libras en 1952-53, y a 25 millones de libras en 1956-57. Demás está decir que allá, como entre nosotros, el hecho de que el Gobierno otorgue una subvención no significa en modo alguno que va a intervenir en los métodos y programas de las Universidades.

UN PUEBLO DE NIÑOS EN EL TIROL

Gracias a la iniciativa de un estudiante de Medicina de Innsbruck, se acaba de crear un pueblo de niños en Imst, en el Tirol austriaco. Una vez terminado acogerá a 150 niños en 15 chalets, dirigidos cada uno por una "madre". Setenta y cinco niños ya están instalados. El pueblo es administrado por una Asociación (la "Societas socialis"), que cuenta hoy 20.000 miembros, y cuya principal fuente de ingresos es la venta de tarjetas postales en la época de Navidad y de Pascuas.

UNIVERSIDAD LIBRE UCRA- NIANA (U. L. U.)

Más que treinta años de existencia de una Universidad "móvil", como es la Universidad Libre Ucraniana, es caso único en el mundo, y por eso merece cierta atención. Los comienzos de esta Universidad llegan hasta el año 1921, cuando parte de los intelectuales y estudiantes ucranianos, a causa de la pérdida de la independencia estatal de su patria, se halló en exilio. Viena y Praga fueron los centros principales de aquella emigración. Con el fin de dar a la juventud la posibilidad de continuar sus estudios en las ramas de cultura nacional (Historia, Geografía, Literatura, Etnografía, etc.), y al mismo tiempo de crear una base de investigación científica para los profesores, se llegó a la creación de una Universidad libre. Al año siguiente, la sede de la Universidad fué trasladada a Praga, donde la Universidad obtuvo el generoso apoyo del Gobierno checoslovaco. También las autoridades checas han permitido dar clases en

las aulas de la Universidad checa, concedieron muchas becas para los estudiantes y el derecho de asilo.

La U. L. U. se llenó con centenares de estudiantes que fueron soldados del ejército ucraniano, internados después de la guerra en el territorio de Checoslovaquia. Estaban entre ellos también los representantes de otras naciones eslavas. El nivel científico de la enseñanza ya era muy alto. Entre los profesores, algunos tuvieron un gran renombre en la patria y en la ciencia europea, como Horbacheski (químico), Rudnytsky (geógrafo), Kolesa (etnógrafo), Shcherbakivsky (arqueólogo), etc.

Con la ocupación comunista de Checoslovaquia, los profesores y los estudiantes de la Universidad abandonaron el territorio checo y se trasladaron a las zonas aliadas de Alemania. En 1946, la Universidad Libre Ucraniana reanuda sus actividades en Munich. Su Cuerpo educativo aumentó con nuevos catedráticos emigrados de Ucrania durante la segunda guerra. En el año 1950, el Gobierno bávaro otorgó a la Universidad el derecho de conferir grados académicos equivalentes a los otorgados por la Universidad alemana.

El año académico 1947-48 fué el punto cenital de las actividades de la U. L. U. durante su estancia en Munich. En este año, con dos Facultades, Filosofía y Letras y Leyes y Economía (solamente dos se abrieron en Munich), estudiaban 553 estudiantes, entre ellos casi cien extranjeros: polacos, bielorusos, rusos, alemanes y holandeses. En el mismo tiempo, la Universidad contaba 25 catedráticos, 19 catedráticos adjuntos, 15 docentes auxiliares, 20 lectores y 12 ayudantes.

La institución se mantuvo económicamente gracias a las matrículas de los estudiantes y a donativos provenientes de instituciones católicas y de las autoridades norteamericanas. Naturalmente, por el pago insignificante, la colaboración en la U. L. U. exigía mucho sacrificio, abnegación, hasta el heroísmo, por parte de los científicos.

Además del trabajo educativo, la U. L. U. desarrolla su labor editorial, publicando, sobre todo, manuales en ucraniano para los estudiantes, y obras científicas de los profesores; también colaboran éstos en muchas revistas extranjeras, y participan activamente en los Congresos internacionales.

Sin duda, la existencia y la actividad de la U. L. U. durante más de treinta años forma una de las más brillantes páginas en la historia de la emigración ucraniana. La U. L. U. permitió recoger a los ex catedráticos de Ucrania, ofreciéndoles la posibilidad de continuar el desarrollo de la ciencia. Sin la U. L. U. muchos se hubie-

ran visto forzados a buscar otros medios de vida en el exilio. Además, la Universidad Libre prefirió nuevos eruditos e investigadores, especialmente en el campo de la cultura ucraniana. Tomando en consideración el empeño bolchevique de destruir la ciencia de Ucrania, de falsificar su historia y su literatura, la U. L. U. fué y sigue siendo el baluarte principal de la libre ciencia ucraniana en el mundo.

En ese momento, después de la emigración de la mayoría de los ucranianos a Australia, Inglaterra y América, las actividades de la U. L. U. son muy reducidas. Pero se ha creado al lado de la Universidad, con la colaboración de sus profesores, un Instituto de Enseñanza por correspondencia, con las secciones siguientes: Ciencias, Humanidades, Derecho, Economía y Periodismo. De este modo, la juventud ucraniana, estudiando en las Universidades extranjeras o trabajando, ya tiene la posibilidad de aprender las ciencias referentes a la cultura nacional.

LOS INGLESES EXAMINAN TAMBIEN UNA REFORMA DE LA ORTOGRAFIA

El doctor Mont Follick, diputado laborista, ha depositado en la oficina de la Cámara de los Comunes un proyecto de ley, apoyado por diez diputados pertenecientes a los tres partidos, que tiende a crear una ortografía fonética para las palabras más corrientes, con el fin de iniciar más fácilmente a los niños en la lectura del inglés.

Este nuevo sistema —ha declarado M. Pitman, diputado conservador y de los que sostienen este proyecto— se encuentra a mitad de camino entre la escritura china y los alfabetos francés e italiano. Este proyecto ha pasado en segunda lectura el 27 de febrero.

En marzo de 1949, un proyecto análogo, pero aún más revolucionario, fué rechazado en la Cámara por una mayoría de tres votos solamente.

LA EDUCACION FEMENINA EN AUSTRIA

Austria dedica una atención especial, en sus programas docentes, a la formación y educación de la mujer. No solamente tiene muy presente las especiales características psicológicas y sociales de aquélla, cuando se trata de iniciarla en los conocimientos primarios de la Escuela, o de ponerla en condiciones de adquirir una cultura media en las Escuelas Secundarias Femeninas (Frauenoberschulen), sino, sobre todo, llegado el momento de preparar a las jóvenes para las profesiones femeninas más características.

Tal preparación se lleva a cabo a través de la Escuela Profesional Femenina (Frauenberufsschulen), que comprende las Escuelas Técnicas Profesionales Femeninas de Grado Medio (Berufsfachschulen), las Escuelas Superiores de Asistencia Social (Soziale Frauenschulen), las de Profesoras de Economía Doméstica (Hauswirtschaftschulen) y las de Profesoras de Labores Industriales Femeninas (Bildungsanstalt für Frauengewerbelehrerinnen).

De esta manera, la mujer austriaca tiene asegurado el derecho a una educación y a una instrucción que le permiten desarrollar, fuera de toda competencia económica con el hombre, su capacidad de trabajo, de acuerdo con su naturaleza y sensibilidad femeninas.

En el campo de la Enseñanza Profesional Femenina desarrolla una benemérita labor el Instituto Federal Superior de las Profesiones Industriales Femeninas, de Viena. Este Instituto Superior comprende:

A) La Escuela Técnica Profesional de:

a) Sastrería para señora, de enseñanza trienal.

b) Lencería, de enseñanza bienal; y

c) Bordado, también bienal.

B) La Escuela para Maestras de Sastrería, Lencería y Bordado, de enseñanza anual.

C) Instituto del Magisterio, para las Profesoras industriales femeninas, de enseñanza bienal, y con las tres especialidades de Sastrería, Lencería y Bordado.

A') Para ingresar en la Escuela Técnica y Profesional se requiere haber cumplido los quince años, y cursado los estudios de la Escuela Popular. El examen de admisión comprende pruebas de costura, gramática y cálculo.

La Escuela Técnica Profesional prepara a las operarias de Sastrería para señora, Lencería y Bordado. El horario es de cuarenta y dos a cuarenta y seis horas semanales, de las cuales, de veintiséis a treinta y dos se dedican a enseñanzas de taller. Son materias de estudio común y de cultura general, en las tres especialidades de Sastrería, Lencería y Bordado: la Lengua francesa, la Historia de la Cultura y de la Moda, la Educación para la vida social, el Canto y la Educación Física; y de formación técnica: el Dibujo artístico y de moda, las Matemáticas, Cálculo y Contabilidad, correspondencia, nociones de Derecho y de Derecho civil. Son materias facultativas la Lengua inglesa y la Taquígrafa, en la especialidad de Sastrería; y la economía doméstica y el inglés en las de Lencería y Bordado. Las enseñanzas de taller comprenden: el Dibujo de Sastrería, la elaboración de modelos y la técnica de la moda.

B') La Escuela para Maestras de Sastrería, Lencería y Bordado consiste en un curso esencialmente práctico, de un año de duración. Pueden ingresar en la Escuela solamente las alumnas que se hallen en posesión del diploma de la Escuela Técnica Profesional correspondiente.

El horario escolar es de cuarenta y ocho a cincuenta horas semanales, de las que treinta y cuatro se dedican a enseñanzas de taller. Las materias de estudios y de ejercicio son las mismas de la Escuela Técnica Profesional.

C') En el Instituto del Magisterio se forman las que han de ser Profesoras en la Escuela Técnica Profesional Femenina y en la Escuela para Maestras de Sastrería, Lencería y Bordado.

Para ser admitida a cursar los estudios del Instituto del Magisterio, la aspirante debe haber pasado previamente por la Escuela Técnica y la Escuela para Maestras, así como haber realizado un período de prácticas de dieciocho meses, por lo menos; tener cumplidos los diecinueve años, y acreditar poseer talento pedagógico, particular vocación por la enseñanza y sentido de la responsabilidad y del deber. El examen de admisión dura dos días, y comprende pruebas de taller, dibujo de sastrería, de realización de modelos, Gramática y Cálculo. El curso total es de dos años, y en el primero el promedio semanal de horas de clase es de cincuenta, y de cuarenta y siete el segundo.

Al fin de los dos semestres de estudio, la candidata a profesora debe demostrar su capacidad teórica y práctica de docente en un examen final, que comprende: una prueba de confección, dos demostraciones prácticas de enseñanza y exámenes escritos de Dibujo profesional, Gramática y Matemáticas, más exámenes orales de Historia de la Literatura, Historia de la Cultura, Pedagogía y conocimiento de materiales de trabajo.

LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA EN EE. UU.

Según el *Journal for Engineering Education*, los estudiantes de Ingeniería de los Estados Unidos en 1951 se distribuyeron como sigue:

Cíviles	19.701
Mecánica	27.080
Minas	1.266
Electricidad... ..	24.515
Química... ..	11.533
Aeronáutica	3.177
Metalurgia	2.229
	<hr/>
	89.501

Reseña de libros

The Year Book of Education 1952.

Publicación del "Institute of Education" de la Universidad de Londres. Evans Brothers, Ltd. Londres, 1953; IX + 612 págs.

Esta importante publicación es, desgraciadamente, apenas conocida en España. El volumen correspondiente a 1952, de recentísima publicación, ha sido elaborado por el profesor J. A. Lauwerys y por el doctor N. Hans, con la colaboración de Sir Robert Evans, el editor de la obra, en cuya perfección este último ha intervenido como factor considerable. Esta obra puede considerarse, dentro de su género, como una de las fuentes informativo-valorativas más exactas y valiosas para el estudio de las diversas cuestiones planteadas por los educadores durante los últimos años.

El tema más importante, y puede decirse que vertebral de la obra, es la reforma de la enseñanza en todos sus grados, aunque se haya dado preferencia a los estudios universitarios, con las sucesivas reformas de la enseñanza superior realizadas desde el final de la segunda guerra mundial hasta nuestros días, y que han tenido gran repercusión en la organización universitaria, sobre todo en los Estados Unidos, en Francia, en Suiza, en Italia, en Alemania y en Inglaterra, constituyendo la llamada por los alemanes "neue Erziehung".

En sucesivos capítulos, *The Year Book of Education* presenta varios estudios sobre las reformas realizadas, recogiendo datos concretos procedentes de las principales fuentes educacionales de todo el mundo:

1. Aumento de la edad de la licenciatura escolar.
2. Incremento y elevación de la Enseñanza Media.
3. Fomento de la formación técnica y profesional.
4. Nivelación de los sistemas de enseñanza.
5. Acceso de la enseñanza superior para un mayor número de hijos de trabajadores.
6. Distribución justa y equitativa de los presupuestos; y
7. Reconocimiento más liberal de las diferencias nacionales.

A continuación, un grupo de excelentes especialistas estudian determinados problemas educacionales desde su personal punto de vista. En la parte general destaca el trabajo titulado "Education: The

Wiew of a Conservative", escrito por el ex ministro de Educación R. A. Butler, y un estudio semejante, considerado desde el punto de vista socialista, firmado por el profesor G. D. H. Cole. Otros artículos interesantes son debidos a firmas tan solventes como la del doctor Scott Buchanan, quien publica un trabajo titulado "The liberal arts and the great books". El ministro de Educación de Nueva Zelanda, C. Edward Beeby, antiguo director general interino de la Unesco, publica un estudio titulado "Unesco and the reform of Education".

Junto a la exposición de los importantes progresos conseguidos en Gran Bretaña en el terreno de la educación, destacando en esta parte la aportación de W. R. Niblett, bajo el título de "The Development of the British Universities", y los conseguidos en las naciones europeas de habla anglosajona (con algún simple dato estadístico para una nación como Suiza, tan importante dentro del campo universitario), toda la quinta parte del Anuario se dedica a la enseñanza en las "Repúblicas autónomas" de la U. R. R. S., en trabajos debidos a las autorizadas firmas de los correspondientes ministros de Educación soviéticos. Estos artículos tienen un cierto valor documental por tratarse de declaraciones de fuente oficial. Su carácter propagandístico es a todas luces inequívoco, y hay que interpretarlo como una especie de desafío a la verdad. Los datos estadísticos proceden casi siempre de estudios comparativos realizados solamente dentro del marco de las Repúblicas soviéticas; por ejemplo: el número de estudiantes comprende única e invariablemente a los alumnos de las Escuelas Secundarias Superiores, a los de las Técnicas, a los de los cursos de ampliación. Es, pues, dificultoso determinar con cierta verosimilitud el estado cualitativo actual de una enseñanza rusa cuyos porcentajes cuantitativos han sufrido indudable acrecentamiento. Las pocas experiencias prácticas obtenidas hasta la fecha —según se desprende de alguno de los trabajos del presente Anuario— han producido impresión poco favorable. Por ejemplo —asegura en el *Year Book* el director de la "Schweizerische Hochschulzeitung" de Berna, doctor Eduard Fueter—, si el ministro de Educación lituano afirma en su artículo que "la Li-

tuania burguesa dedicó muy poca atención a los problemas educativos", no hace sino incurrir en gran mentira, ya que Lituania contó siempre con una buena Enseñanza Primaria y con Universidades famosas.

The Year Book of Education dedica la última parte a un panorama educativo del Oriente Medio, de otros países asiáticos y de las Colonias británicas en los trópicos. En conjunto, este Anuario puede considerarse como una obra muy útil e interesante, que debería conocerse mejor entre los educadores de los países de habla castellana.—E. C.

Guía de los Archivos de Madrid.

Prólogo del Ilmo. Sr. D. Francisco Sintes Obrador. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1952; X + 592 páginas.

Tras *Archivos de Barcelona* salió al público la *Guía de los Archivos de Madrid* (tomó I), prólogo del Ilmo. Sr. D. Francisco Sintes Obrador. Basta el título para darse cuenta, como en el caso anterior, del interés de una obra semejante, interés que se acrecienta al correr de sus páginas, y encontrar en ellas descritos archivos, tan ricos en fondos y tan esenciales para la Historia de España, como el Histórico Nacional, el del Palacio Real, los de todos los Departamentos ministeriales, el del antiguo Concejo de la Mesta, el del Ayuntamiento y el General Militar, entre otros.

Hacer la mención de cada uno de los depósitos documentales descritos en la *Guía* resultaría tarea por demás extensa. Basta decir, para tener un conocimiento somero del contenido de la misma, que los funcionarios que han intervenido en ella, prácticamente todos los facultativos destinados en Archivos radicados en Madrid, bajo la dirección de Navarro Franco, han seguido un criterio exhaustivo, en cuanto a los Centros de documentación se refiere. En la *Guía* están recogidos, además del Archivo Histórico Nacional, los de la Presidencia del Gobierno, Senado, Cortes Españolas y Consejo de Estado, más los de todos los Ministerios, Direcciones Generales e Ins-

titutos y organismos dependientes de la Administración Central o Provincial y Local; los militares; los de todas las Academias, Museos y organismos culturales, y, finalmente, los eclesiásticos, con excepción de los monásticos.

Hay un total de ciento sesenta y cinco Archivos, descritos, con mayor o menor extensión, en esta *Guía*; cifra que habla por sí sola del interés y valor de este instrumento de trabajo puesto a disposición del público. No todas las noticias referidas en la misma ofrecen un gran valor para la investigación, pues algunas se refieren a Archivos que pueden considerarse como inexistentes a tales efectos. No obstante, aunque sólo sea para indicar esta circunstancia, con la que se ahorrarán consultas inútiles, debían incluirse en una obra de esta naturaleza, y así se ha hecho con un buen criterio. Han quedado fuera de ella, de momento, los Archivos nobiliarios y monásticos, algunos de ellos de inestimable valor. La extensión de los recogidos, junto con las premuras de tiempo con que se ha publicado, aconsejaron la conveniencia de hacer un segundo tomo donde se les dé cabida, y en el que irá también un Índice de materias, que falta, igualmente, en el tomo ahora reseñado. Un tercer tomo será dedicado a los Archivos diseminados por la provincia. Esperemos que dentro del año en curso puedan terminarse estos dos volúmenes que faltan, con lo que se tendrá completa la *Guía* archivística de Madrid, una de las provincias más interesantes de España a este respecto.—R. E.

MARY IRWIN: *American Universities and Colleges*, 1952. Sexta edición, corregida y aumentada. Prólogo de Arthur S. Adams. Ediciones del "American Council on Education". Washington, 1952. 1.105 págs.

El American Council on Education", de Washington, ha publicado la sexta edición, corregida y aumentada, de su magnífica obra *American Universities and Colleges*, preparada por la investigadora Mary Irwin, miembro del citado Consejo, y prologada por el presidente del mismo, doctor Arthur S. Adams.

Si se compara esta sexta edición con las anteriores, y en especial con la quinta, publicada en el año 1949, se observa que se refiere a otras 83 Universidades acreditadas, con las cuales suman hasta 904 las Universidades existentes en activo en 1952 en los Estados Unidos. Estas cifras son un elocuente signo del ininterrumpido crecimiento de las Universidades y del proceso de academización de los

Estados Unidos, comprobada a través de los últimos años, no sólo por los porcentajes crecientes de alumnos que pueblan los Centros Superiores, sino también por las numerosas reformas que se han realizado y se realizarán en el inestable campo de los estudios universitarios.

Esta nueva edición de las *American Universities and Colleges* abarca diversos estudios sobre la evolución y progreso de la Enseñanza superior, número de estudiantes, condiciones de ingreso, derechos de matrícula y de examen, Cuerpo docente, etc., de cada una de las Universidades y de los *Colleges*, con datos recentísimos sobre ellos. Los estudios panorámicos que encabezan el grueso volumen han sido revisados y aumentados, destacando los de Lloyd Blanch sobre "La enseñanza en los EE. UU."; los de John Dale Russel y Donald Daugherty, acerca del "College norteamericano"; el de Francis J. Brown, sobre "Corrientes actuales de la Enseñanza universitaria", y como aportación de Kenneth Holland, presidente del "Institute of International Education", el trabajo titulado "El estudiante extranjero en los Estados Unidos".

Comparando esta edición con las anteriores, puede observarse, en general, el considerable aumento de la influencia, mejor diríamos intervención, del Gobierno federal en los planes universitarios, sobre todo en lo que respecta a una serie de programas auxiliares adicionales, y en especial por medio de programas para la enseñanza a favor de toda clase de personal militar (circunstancia fácilmente comprensible si se tienen en cuenta las especiales condiciones por que viene atravesando el pueblo norteamericano en los últimos años). Al estilo de lo que viene sucediendo en otros países federales, como, por ejemplo, en los Cantones suizos, se intenta salvaguardar la estructura independiente de los Estados norteamericanos en cuanto concierne a toda la enseñanza, limitando toda clase de ayudas centrales para becas suplementarias o programas de urgencia.

También se observa que las causas originarias de algunos de los problemas capitales que plantea la Enseñanza superior norteamericana se han agudizado considerablemente. La economía norteamericana precisa ahora un número mayor de especialistas, debido al llamamiento siempre creciente de ciudadanos para llenar nuevos cuadros militares. Y se plantea el problema de si cabría compaginar los estudios universitarios intensivos con el encuadramiento simultáneo y la instrucción militares. Por su parte, las autoridades educacionales consiguieron dispensar de las prácticas militares a más de medio millón de estudiantes, pese al

plan de movilización de 3,6 millones de reclutas bajo el "Universal Military Training Act". Pero el problema más grave para el inmediato futuro parece ser el de la creación de cuadros de especialistas y de técnicos. "Nuestro más agudo problema a larga vista — escribe Charles E. Wilson, "Director of Defense Mobilization"— consiste en la formación de más y más fuerzas profesionales y técnicas de auténtica capacitación". El problema subsiguiente de la creación de ingenieros mecánicos, aeronáuticos y electricistas es, ciertamente, gigantesco. En el próximo año de 1954 se precisarán, probablemente, 22.000 ingenieros más de los que salgan graduados de sus respectivas Escuelas. Asimismo se notará la falta de 9.000 odontólogos y de 49.000 enfermeras. Con el fin de restañar de alguna forma posible estas graves necesidades, ha sido creado especialmente el "Reserve Officers Training Corps Units" (ROTC) en 505 "College campuses".

En los dos últimos decenios, los estudiantes norteamericanos, bien dotados, pero sin medios económicos, recibieron más estipendios que proporcionalmente los de otros países en iguales condiciones, aunque las comparaciones estrictas sean difíciles de establecer. Igualmente se dieron facilidades de estudios a los veteranos de la segunda guerra mundial.

En cuanto a los programas de las Universidades, muchas instituciones de buena parte de los Estados de la Unión se han acogido a un plan de estudios conjunto. Asimismo funcionan, en este sentido, algunas agrupaciones regionales, comprendiendo varios Estados, como, por ejemplo, la "Board of Control for Southern Regional Education", que comprende catorce Estados del sudeste de los Estados Unidos.

Otro de los detalles que destaca esta sexta edición de *American Universities and Colleges* es la intensificación del *studium generale* en algunas Universidades estadounidenses. (Respecto de este desarrollo, puede consultarse la primera parte del trabajo del educador suizo Eduard Fueter, titulado *Studium generale*, publicado en el número 5, págs. 133-41, de la REVISTA DE EDUCACIÓN.) También se observa un aumento del empleo del cinematógrafo y de la televisión en la enseñanza; el hacer hincapié en la conciencia de los universitarios sobre la responsabilidad internacional de la cultura, y el incremento de la educación de los adultos en la Universidad.

En conjunto, esta obra puede considerarse como una muestra documentadísima de la vida universitaria actual en los Estados Unidos.—C. R.

Las Bibliotecas de Barcelona y su provincia. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional Madrid. [Barcelona, Casa P. de Caridad]. 1952; 145 págs. + 2 hojas + 11 láms.

Como primera publicación de una serie proyectada por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, para favorecer el conocimiento y utilización de los Establecimientos españoles de esta clase, tanto oficiales como privados, debe considerarse esta Guía descriptiva de las Bibliotecas de Barcelona y su provincia. Entendemos que puede hacerse un doble aprecio de publicaciones de este género. Vienen a ser, ante todo, el más eficaz vehículo de acceso a las instituciones de documentación para el estudioso y aun el lector sencillo, y son, además, antecedente imprescindible para iniciar la formación de los anhelados catálogos cooperativos, capaces de satisfacer las necesidades informativas más variadas y de garantizar simultáneamente la conservación del patrimonio bibliográfico. Así lo ha estimado la mayoría de los países cultos, diligentes en la publicación de guías y repertorios de sus organismos de documentación, unas veces por iniciativa privada, otras por la gubernamental. (Por la afinidad de sus fondos bibliográficos con los españoles elegimos, entre las publicaciones extranjeras que pueden citarse en confirmación de este aserto, una belga: *Répertoire des organismes de documentation en Belgique*, par Julien Van Hove. Bruxelles, 1947, y otra italiana.)

Gracias a esta expansión natural del servicio público de Bibliotecas, las colectividades nacionales, que aplican sumas cuantiosas al sostenimiento y mejora de él, se lucran, consecutivamente, de un rendimiento máximo. Recuérdese, con valor ejemplar, la aportación al esfuerzo de guerra norteamericano de las Bibliotecas del país, en las más variadas esferas.

Esta Guía de las Bibliotecas barcelonesas se inicia con prólogo muy breve, donde se advierte que los artículos descriptivos, correspondientes a los materiales compilados, se ofrecen en una ordenación alternativa: alfabético-topográfica para las Bibliotecas de la provincia, y sistemática para las urbanas. La información que se suministra, a propósito de cada una de las Bibliotecas descritas, parece suficiente, atendido el carácter de inventario que se adjudica a la publicación por sus propios redactores. Esta declaración previa, y una promesa de desarrollo futuro para esta misma obra, apenas consienten considerar poco expresiva la descripción de algún Es-

tablecimiento; así hemos juzgado la correspondiente al Monasterio de Montserrat, o la propia de la Biblioteca-Museo "Balaguer", de Villanueva y Geltrú. Puede citarse, en cambio, como muestra de artículo acabado, el que se dedica a la Biblioteca Central, en congruencia con su importancia. Aunque no suponga novedad para los profesionales, se lee con gusto la lista de sus catálogos y la serie de publicaciones propias.

Consideramos también muy aleccionadora la variedad y abundancia de las Bibliotecas especializadas barcelonesas, capaces, en su conjunto, de ofrecer al investigador posibilidades de trabajo fecundo en cualquier ciencia, experimental o del espíritu, sin exclusión de las disciplinas tecnológicas.

Para los artículos descriptivos de las Bibliotecas de la provincia se ha conseguido un tono uniforme, consecutivo a la homogeneidad de su mayoría, integrada por las Bibliotecas Populares de la Diputación y las dependientes de la Caja de Pensiones para la Vejez y Ahorros.

Observemos, en fin, que aun no siendo en esta Guía tan crecido el número de Bibliotecas urbanas que vuelva su búsqueda fatigosa, un índice habría favorecido la rapidez en su consulta. Asimismo, consideramos observación valdadera el acierto representado por las láminas dedicadas a información gráfica, elocuente testimonio del decoro y buen gusto que caracteriza a las Bibliotecas barcelonesas en sus instalaciones.—J. M. H.

Education et Technologie (Evolution technique et tensions sociales). Encuesta internacional preliminar sobre la naturaleza y el valor práctico de la Enseñanza Técnica. Unesco. París, 1953; 72 págs.

La Unesco ha puesto en circulación el folleto titulado *Education et Technologie*, en el que los expertos enfocan algunos problemas sociales y humanos que se derivan de la transformación técnica. La Unesco lo distribuye para suscitar el interés de sociólogos, educadores e industriales por un mayor conocimiento de los problemas escolares. Un país que ofrezca una enseñanza anticuada expone a sus ciudadanos a complicaciones de orden social, psicológico y económico. La escuela tiene que hacerse cargo de las nuevas orientaciones que sigue la sociedad industrializada de nuestros días.

Se mencionan en este librito, en forma muy breve, los casos de la India, Brasil y Turquía, los de Bélgica, Dinamarca, Francia, Países Bajos, Suecia, Suiza y el Reino Unido, con indicación de la interdependencia existente entre la po-

lítica demográfica y de previsión social, la expansión de las industrias y las formas que adquieren los sistemas de educación y de enseñanza.

Con particular insistencia se afirma la necesidad de desarrollar entre los jóvenes estudiantes el espíritu de equipo, y el de colocar al niño en contacto inmediato con la realidad y el medio ambiente. Existe una disyuntiva: la educación, o es demasiado libresca, o, en el caso de la enseñanza técnica, no ofrece los valores culturales indispensables.

Education et Technologie recoge los extremos de diversas reuniones internacionales, y constituye una encuesta preliminar que será preciso desarrollar a fondo con el fin de lograr una correlación entre la escuela y las exigencias tecnológicas, en curso de evolución.—R. E.

BORDÓN, núm. 32, tomo IV (Madrid, diciembre de 1952); 377-538 págs.

Bordón, órgano de la Sociedad Española de Pedagogía, ha publicado un número extraordinario de final de año, dedicado exclusivamente a reseñar lo publicado sobre cuestiones pedagógicas durante 1952. Comienza por una introducción, en que se da la panorámica del movimiento pedagógico español en 1952, recogiendo y poniendo de relieve los hechos más destacados. Seguidamente se incluye una crónica de las actividades de la Sociedad Española de Pedagogía durante el mismo año. Ambos estudios son originales de Julián Juez Vicente.

Los resúmenes van impresos a una sola cara, lo que permite su más fácil y directa utilización. Preferentemente, se recoge lo publicado en España, pero incluyendo también artículos y libros hispano-americanos. La clasificación es por libros y por artículos de revista, y dentro de éstos, por materias. Índices de materias y de autores completan la obra.

En cuanto a su valor, tan sólo señalaremos la utilidad inapreciable de este tipo de publicaciones, y cuando una revista lo realiza, sólo cabe elogiarla. La relación de obras ha sido hecha con acertado criterio, y los resúmenes se adaptan a la importancia de la obra reseñada. Es lástima que todos los resúmenes no sean firmados, pues ello daría mayores garantías a la obra. Así, aunque no sea más que un detalle nimio, se evitarían juicios como éste: "... Heidegger, a través de sus enmarañadas doctrinas y su no menos enmarañada actitud ante la existencia..." (página 499). Sin embargo, se trata de un detalle aislado, y el conjunto del volumen guarda el debido nivel objetivo y científico.—L. C.

Lexikon del Paedagogik. Tomo III. Verlag A. Francke. Berna, 1953; 624 págs.

En números anteriores de la REVISTA DE EDUCACIÓN se publicaron comentarios correspondientes a los volúmenes I y II de este *Diccionario Pedagógico*, que la prestigiosa editora suiza A. Francke acaba de publicar, con la pulcritud característica de la producción editorial helvética.

El tomo se inicia con un breve y competente panorama sobre la Historia de la Pedagogía, abriéndose a continuación el cuerpo principal de la obra, dedicado a la exposición sistemática de la biografía de los principales educadores, pedagogos, filósofos, psicólogos, etcétera, de todos los tiempos. La selección y estudio crítico de estas figuras representativas están hechos con amplitud y decidido espíritu de comprensión intelectual. Valga, como ejemplo, el estudio sobre Gottfried Keller, a quien se considera comprendido entre el grupo de los intelectuales dedicados, en uno y otro modo, a problemas educativos, por tratarse de "uno de los más grandes educadores del pensamiento político y social" (página 247). Es natural que, por otra parte, la penetración y acierto de los estudios biográficos varíen según los colaboradores, observándose, por lo general, un nivel medio de calidad muy aceptable. En todos los casos se ha seguido el criterio de exponer de cada pedagogo una bibliografía cuidada y moderna de su obra.

Lástima grande que la bondad (quizá sea mejor llamarla "ingenuidad") de la Comisión encargada de la redacción del *Lexikon* se

haya visto sorprendida por la esquinada intención extracultural de determinado grupo de colaboradores. Porque la última parte de este tercer volumen del *Diccionario Pedagógico*, dedicada a la exposición panorámica de la Educación en diversos países, contiene afirmaciones no sólo problemáticas, sino inadmisibles en absoluto por cualquier conciencia medianamente científica. Claramente se aprecia que el editor ha tenido la suerte de conseguir, por un lado, el mejor material disponible; pero por otro se ha dejado sorprender, amparada en los supuestos de la libertad intelectual, por la expresión de una "neutralidad" o, por mejor decir, "parcialidad" crítica entendida falsamente. Porque entre nosotros no puede darse de ningún modo la *neutralidad intelectual*. Y nos encontramos con que los estudios relativos al estado actual de la educación en los países occidentales están más o menos bien hechos (muy bien hechos los de Alemania, Escocia y EE. UU.), y, en cambio, los relativos a la U. R. R. S. o a los países soviéticos se presentan bajo el prisma de las máximas posibilidades propagandísticas en forma de "documentación oficial". Así, por ejemplo, en la pág. 580 se puede leer bajo el concepto de *Russland* (Rusia): "Lo que en tiempos fué el sueño de las mejores almas humanas, se ha podido realizar" [en Rusia]. El ideal de la evolución universal de la personalidad humana se ha conseguido igualmente en este imperio paradisíaco: "En relación con una total interpretación de la evolución universal del hombre, el contenido de la auténtica educación de la generación nacida de la Rusia soviética está integra-

do por las siguientes partes, ligadas orgánicamente entre sí: la educación física, la intelectual, la política, la moral y la estética" (página 579). Y nosotros pensamos que para realizar en la Rusia actual el deseado neohumanismo de Humboldt y la "personalidad moral" les falta a los Soviets una insignificante bagatela: *la libertad*.

Es comprensible que este estudio de historia de la Pedagogía haya sido escrito por el benemérito profesor O. I. Trofimovitch, catedrático del Instituto pedagógico-estatal de Moscú llamado "Lenin". Pero lo que para nosotros queda como el más arcano de los misterios es el sinsentido de que la Comisión encargada de la redacción del *Lexikon* haya dejado difundir semejantes falsedades entre jóvenes estudiantes sin suficiente capacidad crítica, y que el famoso *Diccionario* suizo y la propia garantía de la firma editorial A. Francke se hayan brindado a semejante maniobra inmoral y extracientífica, facilitando la extensión de los estudios históricos de Trofimovitch por todo el mundo civilizado.

Otras irregularidades parecidas pueden encontrarse en las exposiciones sobre la Pedagogía actual en los Estados satélites de Rusia. El alma suiza, tan pagada siempre de su libertad, ha dejado entrar de contrabando ese inmenso gazapo soviético entre las columnas de su bienintencionado *Lexikon del Paedagogik*. Y es lamentable que una obra de tan positivo valor bibliográfico deba ser censurada en virtud de ciertas colaboraciones que la hacen desmerecer, convirtiéndola incluso en perjudicial e inadmisibles en su conjunto.—R. E.

Indice legislativo (*)

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

- Decreto de 26-II-1953 por el que cesa como Delegado de Educación y Cultura de la Alta Comisaría de España en Marruecos don Tomás García Figueras.
- Otro ídem íd. por el que se nombra Delegado de Educación y Cultura de la Alta Comisaría de España en Marruecos, don Luis Carvajal Arrieta.
- Orden creando la Comisión Nacional de la Unión Latina. (B. O. del E. de 1 y 12-III-1953. B. O. M. de 26-III-1953.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- Decreto de 6-II-1953 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Juan Zaragüeta Bengoechea. (B. O. E. 16-II-53. B. O. M. 2-III-53.)
- Decreto de 19-II-1953 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Emmo. Sr. Cardenal Crisanto Luque. (B. O. E. 13-II-53. B. O. M. 9-III-53.)

SUBSECRETARÍA

- Pers. adm.*—Corrida de escalas en el cuerpo técnico por amortización de plazas. Ascenden don Santiago Catalá y otros.
- Idem por jubilación. Ascenden doña Consuelo de la Torre García y otros.
- Fund.* "Colegio de María Auxiliadora", de Telde (Gran Canaria). Clasificando como benéfico-docente a la predicha Institución.
- Fund.* "Colegio de San Juan Bosco", de Las Palmas de Gran Canaria. — Clasificando, provisionalmente, dicha Institución (Boletín O. M. de 2-III-53).
- Contabilidad.*—Publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas las órdenes de libramiento que se citan.
- Fund.* "Colegio Imperial de Niños Huérfanos de San Vicente Ferrer", de Valencia.—Autorizando

un sorteo benéfico (B. O. M. de 9-III-53).

Fund. "Rodríguez de Celis", de Melgar de Fernamental (Burgos).—Aprobando presupuesto y proyectos, y autorizando la construcción de un Grupo escolar (Boletín O. M. de 12-III-53).

Cancillería. — Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con categoría de Encomienda, a los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Juan Díe Coig (B. O. M. de 16-III-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por los señores don José Boluda y don Diego Manchón (B. O. E. de 1-II-53).

Fund. "Colegio Cordellas", de Barcelona. — Nombramiento de patronos.

Fund. "Matilde Campos Hernández", de Almarza de Cameros (Logroño).—Clasificándola como benéfico-docente de carácter particular.

Fund. "Naya", de La Coruña.—Aprobación del Reglamento (Boletín O. M. de 19-III-53).

Fund. "Escuela de Santa María de Vico", de Cambre (La Coruña).—Declarando desierta la subasta de fincas propiedad de dicha Institución (B. O. M. de 23-III-53).

Contabilidad.—Publicando las fechas e Indices en que fueron remitidos a la Ordenación de Pagos los libramientos que se citan.

Fund. "Colegio de la Inmaculada Concepción", de Berán (Orense).—Sobre transmutación de fines de dicha Obra pía (B. O. M. de 26-III-53).

Fund. "Rodríguez de Celis", de Castromonte (Valladolid). — Ordenando la convocatoria de un concurso para la construcción de un Grupo Escolar en la citada localidad (B. O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 6-II-53, por el que se crea en la Ciudad Universitaria un Instituto de Ciencias Sagradas y Altos Estudios Eclesiásticos, denominado "Instituto Angélico" (B. O. E. de 16-II-53).

Col. Mayores.—Nombrando director y subdirector para el "Santa Teresa" y el de "Ximénez de Cisneros", de Madrid, a doña Victoria Eiroa y D. José L. Alemán, respectivamente.

Prof. adj. — Encargando de enseñanzas a los señores que se citan; concediendo prórroga a don Emilio Herrera, y admitiendo la renuncia presentada por don Joaquín Ruiz Cruz.

Form. religiosa.—Cese y nombramientos de prof. para la Universidad de Barcelona (B. O. M. de 2-III-53).

Encargos de Ens.—Concediendo las plazas de prof. adj. de las Facultades que se mencionan a los señores que se citan (B. O. M. de 9-III-53).

Col. Mayores.—Nombrando director para el Hispanoamericano "Hernán Cortés", de la Univ. de Salamanca, a don Miguel Cruz Hernández.

Cursos monográficos.—Autorizando su implantación en las Fac. que se mencionan.

Inst. de Idiomas.—Nombrando profesores para la Univ. de Zaragoza a los señores que se mencionan.

Prof. adj. — Encargando de enseñanzas a los señores que se citan.

Haberes.—Reconociendo el derecho a su percibo por don José Sancho Vázquez (B. O. M. de 12-III-53).

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación de los de Doctorado en las Fac. de Medicina de Cádiz y Filosofía y Letras de Santiago.

Prof. adj.—Disponiendo cese, nombramiento, prórrogas y encargos de enseñanzas a los señores que se citan en las Univ. que se mencionan.

Presupuestos. — Aprobando el de resultados de la Univ. de Barcelona para el ejercicio de 1951.

— Aprobando los adicionales de las Univ. de Murcia, Oviedo, Sevilla y Valencia para el ejercicio de 1952 (B. O. M. de 16-III-53).

Prof. adj. — Autorizando percepción de haberes.

— Nombramientos. Prórroga a don Jacinto Prieto del Rey, de la Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. de Santiago.

— Desestimando la petición de don Sandalio González Calvo, de la Fac. de Medicina de la Univ. de Valladolid.

— Encargando de Ens. en la Facultad de Ciencias de la Univ. de Valencia a los señores que se citan (B. O. M. de 19-III-53).

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación de los de Doctorado en las Fac. de Derecho de las Univ. de Oviedo y La Laguna.

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de marzo del año actual.

Inst. de Idiomas.—Nombrando profesores de la Univ. de Zaragoza a los señores que se citan.

Pers. técnico-prof. — Nombrando para la Fac. de Veterinaria de León a don Miguel Díez Rodríguez.

Prof. adjuntos.—Cese y encargos de ens. en las Facultades que se mencionan de los señores que se citan.

— Prórroga de nombramiento a favor de don José Lorente, de la Fac. de Medicina de Valladolid.

Rec. de agravios.—Estimando el interpuesto por don José Valenzuela Soler (B. O. E. de 31-I-53. B. O. M. de 23-III-53).

Cursos monográficos.—Autorizando su implantación en la Fac. de Medicina de las Univ. de Barcelona y Granada.

Rec. de reposición. — Resolviendo los interpuestos por don Felipe Ruiz Martín y don Juan Regla Campistol.

Esc. de Estadística.—Nombrando para la de Madrid, a los señores que se citan.

Prof. adj.—Nombrando, en virtud de concurso-oposición, a los señores que se citan para las Facultades que se mencionan.

— Disponiendo la prórroga de los señores que se señalan.

Secretario.—Cese y nombramiento para la Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. de Santiago.

Vicesecretario. — Cese y nombramiento para la Fac. de Derecho de la Univ. de Madrid (B. O. M. de 26-III-53).

Encargos de ens.—Designando a los prof. que se mencionan para las Fac. de Filosofía y Letras, de Barcelona, y de Farmacia, de Madrid.

Prof. adj.—Nombrando, en virtud de concurso-oposición, a los señores que se citan para las Facultades de Ciencias de las Universidades de Madrid y Granada.

Pres. adicionales.—Aprobando los de las Univ. de La Laguna, Madrid, Salamanca, Valladolid y Zaragoza.

Pres. de resultas.—Aprobando los de las Univ. de Oviedo, Sevilla y Valladolid (B. O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Subvenciones.—Concediendo a los Centros que se citan por los conceptos que se detallan (B. O. M. de 2-III-53).

Ley de 26-II-53, sobre ordenación de la Enseñanza Media (B. O. E. de 27-II-53. B. O. M. de 5-III-53).

Interventores. — Nombrando para los Inst. Nac. de Seo de Urgel, de Vigo y "Saavedra Fajardo", de Murcia, a los señores que se mencionan (B. O. M. de 9-III-53).

Decreto de 6-III-53, por el que se dictan normas para la incorporación al nuevo plan de los alumnos que cursan estudios de Bachillerato (B. O. E. de 10-III-53).

Rec. dealzada.—Desestimando el interpuesto por don José Pérez Gómez.

Orden sobre incompatibilidad de funciones docentes entre Enseñanza Media Prof. y la Enseñanza Media Preuniversitaria (B. O. M. de 12-III-53).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por doña María Covadonga Pérez Penamaría.

Prof. especiales num.—Disponiendo se publiquen los nombres de los de Dibujo con que empiezan y terminan las partes en que se divide el Escalafón de dicho Cuerpo (B. O. M. de 16-III-53).

Prof. adj. de Religión.—Nombrando para el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid, a los señores que se citan (B. O. M. de 19-III-53).

Contabilidad.—Haciendo la distribución de la cantidad señalada en Presupuesto para cat. numerarios de Inst. Nacionales de Enseñanza Media.

Cat. num.—Accediendo a la permuta de sus cargos y destinos solicitada por los señores que se mencionan (B. O. M. de 23-III-1953).

— Autorizando la permuta de sus cargos y destinos solicitada por los señores que se citan.

Vicedirectores. — Disponiendo el percibo de gratificación por los de los Inst. Nacionales que se señalan (B. O. M. de 26-III-53).

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Vicente García de Diego López.

Prof. adj.—Desestimando la petición presentada por don Francisco Carreño Prieto.

Secretarios.—Nombrando para el Instituto de Alcalá de Henares a don Hipólito Bráximo Fernández.

Vicedirectores. — Disponiendo que el del Inst. de Avila perciba la gratificación de Dirección (Boletín O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Escalafones.—Publicando el de profesores esp. de "Dibujo y Caligrafía" y "Taqüigrafía y Mecanografía" (B. O. M. de 2-III-1953).

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Enrique Domínguez.

Esc. Esp. de Ingenieros Ind.—Nombrando prof. encargados de Curso, Ing. de Prácticas y Acumulaciones a los señores que se expresan.

Esc. Esp. de Ing. Ind. Textiles de Tarrasa.—Autorizando la distri-

bución de un crédito para becas (B. O. M. de 9-III-53).

Catedráticos núm. — Ascendiendo, por corrida de escala, a los de Comercio don Antonio Lasheras y otros (B. O. M. de 12-III-53).

Esc. Esp. de Ing. de Minas.—Nombrando prof. num. a don Ismael Roso y a don Félix Aranguren.

Prof. de Form. Política y de Educación Física.—Disponiendo los ceses y nombramientos que se mencionan (B. O. M. de 16-III-1953).

Esc. de Comercio.—Escalafón general de catedráticos numerarios.

Esc. Esp. de Ing. de Minas.—Encargando de ens. a don José María Ríos, profesor de dicho Centro (B. O. M. de 23-III-53).

Decreto de 6-III-53, por el que se establece el número mínimo de alumnos que deben ingresar en las Esc. Esp. de Ing. y Sup. de Arquitectura durante el curso de 1952-53 (B. O. E. de 13-III-53).

Rec. de nulidad.—Resolviendo el interpuesto por don Antonio Sáenz Bretón.

Vicedirector.—Nombrando para la Esc. de Comercio de San Sebastián a don José María Andrés.

Vicesecretario.—Nombrando para la de Valladolid a don Moisés Vaqueiro Motos (B. O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 6-II-53, por el que se ascende al Ilmo. Sr. don Ramón Ferreiro Rodríguez, Inspector general de las Esc. de Artes y Oficios (B. O. E. de 16-II-53).

Patr. de Form. Prof.—Nombrando para el de Avilés a los señores que se citan.

Ens. Laboral.—Disponiendo que el Centro de Ens. Media y Prof. de Coca se denomine "Francisco Franco" (B. O. M. de 2-III-53).

Esc. de Orientación Prof. de San Roque.—Declarando desierto el concurso para cubrir vacante de maestro de taller.

Esc. de Trabajo.—Nombrando vocal representante en la de Melilla.

Patr. Local de Form.—Nombrando vocal del de Melilla.

Bachillerato Laboral.—Adjudicando premios y autorizando libros para el primer curso.

— Bases del concurso de libros de texto para el tercer curso (Boletín O. M. de 9-III-53).

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Francisco de P. Ribelles Barrachina.

Patr. de Form. Prof. — Nombramiento de vocales para el de Melilla (B. O. M. de 12-III-53).

Esc. de Artes y Oficios.—Nombrando personal docente para las Escuelas de Barcelona y Palencia.

Esc. de Trabajo.—Nombrando personal docente para la de Granada.

Bach. Laboral.—Convocando concurso para la impresión de los libros de texto premiados para el primer curso del Ciclo de Lenguas del Bachillerato (B. O. M. de 16-III-53).

Esc. de Trabajo.—Declarando desierto los concursos convocados para cubrir las vacantes que se citan en las Esc. de Villanueva y Geltrú y de Avilés.

— Disponiendo el cese del profesor de la de Monforte de Lemos don Luciano Fernández.

Decreto de 20-II-53, reconociendo como Centro de Ens. Media y Prof. no estatal a la "Granja de la Vega", dependiente de la Fundación "Vicente Rodríguez Fabrés", de Salamanca (B. O. E. de 9-III-53. B. O. M. de 23-III-1953).

Construcciones Lab.—Convocando concurso para la adquisición de material científico y de laboratorio con destino a los Centros de Ens. Media y Prof. (B. O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decretos de 6-II-53, por los que se autorizan convenios entre el Estado y las Exemas. Diputaciones provinciales de Segovia, Gerona y La Coruña para la construcción de edificios escolares de Ens. Primaria (B. O. E. de 16-II-53).

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por el Ayuntamiento de La Coruña y don Miguel Pastal Pujolrà.

Esc. del Mag.—Nombrando directora para la de Cuenca a doña Juana Sicilia San Martín.

Exp. gubernativo.—Sobreseyendo el incoado a don Enrique Alvarez Prada, de la Esc. del Mag. de Guadalajara.

Casa-habitación.—Resolviendo los recursos que se citan.

Esc. de Pat.—Nombramientos provisionales de maestros para el Cons. de Prot. Esc. de la Obra de Prot. de Menores (B. O. M. de 2-III-53).

Prov. de Escuelas.—Publicación de vacantes del concurso general de traslados (B. O. M. de 5-III-53).

Op. a cátedra.—Publicando la lista definitiva, turno libre (maestros), de aspirantes a las de Matemáticas.

— Publicando la lista definitiva, turno libre (maestros), de aspirantes a las de Matemáticas.

Subvenciones.—A las Esc. del Magisterio que se mencionan, para las atenciones que se citan.

Casa-habitación.—Resolviendo las reclamaciones de los maestros don Domingo Hernández y doña Isabel María Cortés.

Mutualidad Esc.—Concediendo la Medalla de Oro a los Cuerpos de Ing. de Montes y de Ing. Agrónomos.

Esc. Maternales y de Párvulos.—Publicando la adjudicación provisional de destinos por los concursillos entre maestros.

Escalafones del Mag.—Elevando a definitiva la Orden de 31 de diciembre pasado, con las modificaciones que se expresan, y adjudicando las vacantes de sueldo ocurridas en el mes de enero.

Subvenciones.—Estableciendo normas para su percepción por las Esc. de Ens. Primaria privada (B. O. M. de 9-III-53).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por doña Josefa Pérez Calvo.

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Junta Nac. contra el analfabetismo.—Disponiendo cese y nombramiento de vocales.

Denominación.—Autorizando a la Esc. del Mag. de Zaragoza la denominación "Santa María del Pilar".

Subvenciones.—Concediendo 50.000 pesetas a la Esc. Esp. de Formación de Maestras de Internado, de Madrid.

Construcciones Esc.—Dictando normas sobre el deber de residencia de los arquitectos escolares.

Cotos Esc.—Dictando normas para la solicitud de subvenciones.

Prov. de Escuelas.—Convocatoria para el concurso especial de traslados de maestros procedentes de concurso-oposición a plazas en localidades de 10.000 y más habitantes.

— Convocatoria para el concurso de traslados de regentes y maestros de anejas.

Concursillos.—Desestimando la petición del maestro que se cita y que solicitaba tomar parte en ellos.

Maestros interinos.—Resolviendo el recurso interpuesto por doña Consuelo García Martín (B. Oficial M. de 12-III-53).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por don Mateo Amer.

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña María Inmaculada Linaje Ramos.

Opos. a cátedra.—Publicando la lista definitiva de aspirantes (maestros, turno libre) a las de Pedagogía.

Prof. num. masculino.—Corrida de escala por fallecimiento de don Manuel Granell.

Escalafones del Mag.—Resolviendo la situación de la señora doña Felisa Cestafé Vitoria (B. O. M. de 16-III-53).

Rec. de queja.—Resolviendo el interpuesto por don Antonio Cueto.

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña María del Pilar Carmelo.

Esc. Maternales y de Párvulos.—Convocatoria del concurso especial de traslados.

— Instrucciones y publicación de vacantes.

Reg. y Secciones anejas.—Concurso especial de traslados.

— Instrucciones y publicación de vacantes.

Esc. en localidades de 10.000 y más habitantes.—Concurso especial de traslados.

— Instrucciones y publicación de vacantes.

Esc. rurales.—Concurso de méritos. Adjudicación provisional de destinos (B. O. M. de 19-III-53).

Decreto de 20-II-53, modificando el artículo 24 del Reglamento de la Mut. Nacional de Ens. Prim.

Otro de 13-II-53, acordando la construcción por el Estado de un Grupo Escolar conmemorativo en Don Benito (Badajoz), que llevará el nombre de "Juan Donoso Cortés".

Otro de 13-II-53, acordando la construcción en Córdoba de un Grupo Escolar conmemorativo, que llevará el nombre de "El Gran Capitán".

Otro de 20-II-53, acordando la construcción, por cuenta del Estado, de una Escuela mixta en Fragsa (Cáceres) (B. O. E. de 8 y 9-III-53. B. O. M. de 23-III-53).

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Esc. españolas en el extranjero.—Acordando que la Esc. de Sidibel-Abbés se traslade a Aixiriball (Andorra), con carácter de mixta.

Cons. Prov.—Nombrando vocales no natos, para el de Tarragona, a los señores que se indican (B. O. M. de 26-III-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña María Somoza Castro y otras prof. que se citan (B. O. E. de 7-II-53).

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los maestros que se mencionan.

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los maestros que se citan.

Opos. a cátedra.—Publicando la relación definitiva de aspirantes (maestros), turno libre, a las de "Lengua y Literatura española".—Publicando la relación definitiva de aspirantes (maestros), turno libre, a la de "Filosofía".

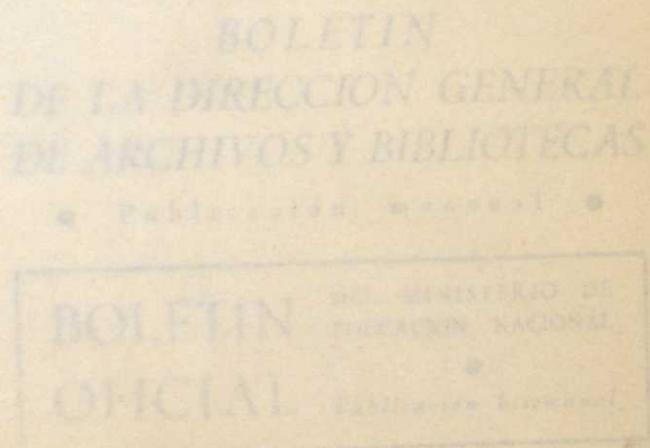
Prov. de Escuelas.—Convocatoria del concurso de traslados de la provincia de Navarra.

Esc. del Mag.—Otorgando el derecho a figurar en el Esc. general del Magisterio al maestro don José Sirvent Marín (B. O. M. de 30-III-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES	terpuesto por don Nicolás Lobera Cuadrado (B. O. M. de 30-III-53).	<i>Rec. de alzada.</i> —Desestimando el interpuesto por la editorial Espasa-Calpe (B. O. M. de 9-III-53).
Decreto de 6-II-53, sobre ampliación del Patronato del Ministerio de Elche (B. O. E. de 16-II-53. B. O. M. de 2-III-53).	DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS	ANUNCIOS OFICIALES
<i>Rec. de reposición.</i> —Desestimando el interpuesto por doña María de la Garma y Panadero (<i>Boletín O. M.</i> de 9-III-53).	<i>Crédito.</i> —Concesión para el curso de capacitación de los encargados de las Bibliotecas Municipales de Zaragoza (B. O. M. de 2-III-53).	Convocatoria para proveer una plaza de Académico de número en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (B. O. M. de 30-III-53).
<i>Rec. de alzada.</i> —Resolviendo el in-		

ÍNDICE

	Páginas		Páginas
Baquero Goyanes (Mariano): <i>La educación de la sensibilidad literaria</i>	1	Elorriaga (Gabriel): <i>El Congreso Nacional de Estudiantes</i>	57
Rof Carballo (Juan): <i>La enseñanza de la Patología médica y la Terapéutica</i>	6	Popovici (C. L.): <i>La enseñanza del rumano en España</i>	62
Serrano de Haro (Agustín): <i>La Escuela rural.</i>	9	Warleta (Enrique): <i>Universidades hispánicas...</i>	65
Hernández-Vista (V. Eugenio): <i>La enseñanza del Latín y referencias a la del español</i>	13		
Mallart (José): <i>La unificación terminológica en orientación y formación profesionales</i>	20	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS	
INFORMACIÓN EXTRANJERA		<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Lás-caris)	73
Roger (Juan): <i>La enseñanza de las lenguas vivas en el extranjero</i>	27	<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco).	77
Láscaris Comneno (Constantino): <i>Reeducación del Japón</i>	32	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (E. C. R.)... ..	80
R. E.: <i>Una Universidad del trabajo, la política y la economía en Alemania</i>	42	<i>Enseñanza Laboral</i> (Suceso Escalona)	82
Sobrino (José Antonio): <i>Una Universidad por televisión en los EE. UU.</i>	47	<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a Ortiz de Solórzano)	84
CARTAS A LA REDACCIÓN		<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	88
Ramírez (Eulogio): <i>Universidad para todos</i>	50	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	90
CRÓNICAS		ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Beneyto Sanchís (Ramón): <i>La capacitación agrícola del campesino</i> (conclusión)	52	<i>España</i>	93
		<i>Iberoamérica</i>	97
		<i>Extranjero</i>	102
		RESEÑA DE LIBROS	108
		ÍNDICE LEGISLATIVO	112



PARA EL PROXIMO NUM. 10. MAYO 1953

DEDICADO A LA

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

EN LA UNIVERSIDAD

- Juan Zaragüeta: *Plan de la enseñanza de la Filosofía en la Universidad.*
Josef Pieper: *Significación filosófica de lo universitario.*
Adolfo Muñoz Alonso: *La Enseñanza de la Filosofía en la Universidad.*
Miguel Cruz Hernández: *La Historia de la Filosofía como iniciación en el filosofar.*
Miguel Sánchez-Mazas: *La Lógica moderna y la formación de una mentalidad científica.*
Carlos París Amador: *La formación científico-positiva del graduado en la Sección de Filosofía.*
José Todolí: *Didáctica de la Ética.*
Mariano Yela: *La Enseñanza de la Psicología en España.*
Joaquín Carreras Artau: *Didáctica de la Historia de la Filosofía.*
Jesús García López: *Un curso de Teología en la Sección de Filosofía.*
Alfonso Álvarez Villar: *Notas críticas.*
Constantino Láscaris Comneno: *El griego y los estudiantes de Filosofía.*

CRÓNICAS

- La enseñanza de la Filosofía en Madrid.*
M.^a Josefa González Haba: *El Seminario de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.*
Los estudios de Filosofía en la Universidad de Barcelona.
La Sección de Filosofía de la Universidad de Murcia.

EN LA ENSEÑANZA MEDIA

- Manuel Cardenal Iracheta: *La enseñanza de la Filosofía y el Bachillerato.*
José Artigas: *Supuestos pedagógicos de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato.*
Eugenio Frutos: *La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato.*
Manuel Mindán: *La enseñanza de la Filosofía en el nuevo Bachillerato.*
Antonio Álvarez de Linera: *Revisión de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato.*
Gustavo Bueno: *El estudio de la Lógica en el Bachillerato.*
Enrique Pareja: *El profesorado de Filosofía en los Institutos Nacionales.*
Leo Magnino: *La enseñanza de la Filosofía en Italia.*

EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

- Anselmo Romero Marín: *Los estudios de Filosofía en las Escuelas del Magisterio.*
Arsenio Pacios: *La Filosofía de la Educación y la Filosofía para Maestros.*

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE FILOSOFIA

- En la Universidad, en el Bachillerato y en las Escuelas del Magisterio,* por Constantino Láscaris Comneno.

BIBLIOGRAFIA & RESEÑA DE LIBROS

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 PREENSA

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 Sopena: *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 DEL MINISTERIO DE
EDUCACION NACIONAL
OFICIAL *Publicación bisemanal*

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •