

Revista de EDUCACION

46



TEMAS PROPUESTOS.—MAURICE MATHY: La enseñanza del Latín el
Vocabulario básico (págs. 35-8) ☆ *ESTUDIOS.*—SAMUEL GILI GAYA:
lengua nacional en la Enseñanza Media (38-44) ☆ FRANCISCO SECADAS: Al-
gunos problemas del aprendizaje profesional (44-51) ☆ *CRONICA:* ISIDO-
RO MARTÍN: La Educación en el Concordato español de 1953 (51-7) ☆ *LA*
EDUCACION EN LAS REVISTAS (57-9) ☆ *RESEÑA DE LIBROS.*—
MARIANO YELA GRANIZO: Orientación bibliográfica sobre el método de los
tests (60-1) ☆ Dos notas de libros (62-3) ☆ *ACTUALIDAD EDUCA-*
TIVA (63-4).

AÑO V ☆ VOL. XVI ☆ PRIMERA QUINCENA JUNIO ☆ NUM. 46
MADRID, 1956

CANJE

BIBLIOTECA

X Alcalá, 34 X

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

EDITORIALES ★ TEMAS PROPUESTOS ★ ESTUDIOS ★ CRONICA ★ INFORMACION EXTRANJERA ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Constantino Láscaris Comneno ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maillo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Francisco Sccadas ★ Enrique Sobejano ★ Manuel Ubeda, O. P.

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	Pesetas		Pesetas
España	12	POR 18 NÚMEROS:	
Iberoamérica	18	España	200
Extranjero	22	Iberoamérica	300
Número atrasado	20	Extranjero	360
		POR 9 NÚMEROS:	
		España	105
		Iberoamérica	160
		Extranjero	190

SUSCRIPCIÓN ESPECIAL PARA 1956: 12 núms., 110 ptas.

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Los Madrazo, 17 ★ MADRID ★ Teléf. 21 96 08

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 47 (2.^a QUINCENA JUNIO)

entre otros originales: WALDO MERINO RUBIO: La selección del vocabulario y la mecánica lingüística ★ JOSÉ MARÍA VALVERDE: Reflexiones sobre la educación estética (II) ★ FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS: Problemas del Griego y del Latín en España ★ ENZO PETRINI: El nuevo plan italiano de Enseñanza Primaria ★ SALVADOR MENSUA: Bibliografía

sobre Metodología y enseñanzas geográficas, etcétera, y las secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *CRONICAS* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.

temas propuestos

La enseñanza del Latín y el Vocabulario Básico *

Se ha tornado vulgar desde hace algunos años, cuando menos en Francia, el lamentarse de la pobreza del vocabulario latino de los alumnos en los últimos cursos de la Enseñanza Media. Cúlpase de ello a la exigüidad de los horarios, y, ciertamente, la situación mejoraría si el contacto con los textos, en presencia del profesor, se aumentara en varias horas por semana. Pero es sin duda inútil esperar el retorno al estado de cosas de antaño, a la época del discurso latino y de los versos latinos compuestos por los alumnos. Más vale preguntarse si nuestros métodos no deben adaptarse deliberadamente a las condiciones que se nos brindan, y si no debemos ingeniarnos en enriquecer la memoria de los alumnos con un número de palabras latinas que les permita leer los textos del programa, sin que esta lectura se reduzca a poco más que a hojear léxicos o diccionarios.

Se repite hasta la saciedad: el vocabulario se aprende con la lectura de textos. Pero ¿cómo leer estos textos, cuando se ignoran casi todas las palabras que en ellos se encuentran? “Una de las principales dificultades que hacen desagradable el ejercicio de versión a los alumnos es la del vocabulario—escribía el profesor de Lyon B. Vacheret en la revista *Classes Nouvelles* (25 de junio de 1948)—, y todo el mundo reconoce la necesidad de poner en práctica métodos nuevos para dominar esta dificultad. No sólo los alumnos saben pocas palabras, sino que conocen mal las que saben, y se sirven de ellas torpemente...” Es preciso, concluimos nosotros, atacar de frente esta di-

* Hemos rogado al señor Maurice MATHY, profesor de Letras en el Liceo de Annecy, el envío del presente artículo, que continúa, refiriéndolo al Latín, el tema de la gradación del vocabulario, ya tratado en lo que respecta al Inglés y al Francés dentro de esta misma sección, en nuestros números 42, 43 y 44. El señor MATHY, profesor de las “*Classes Nouvelles*” y colaborador en los “*Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*”, ha publicado en 1952 un *Vocabulaire de Base du Latin* (ediciones O. C. D. L., París) y un *Carnet de vocabulario para uso de los alumnos en fascículo aparte*. El *Carnet* ha sido reimpresso el pasado año de 1955.

Agradeceríamos a los catedráticos y profesores de Latín nos envíen sus observaciones y críticas con respecto al tema aquí propuesto, al igual que lo han hecho a los profesores de Inglés con respecto a la gradación del léxico en la lengua que enseñan.

En el Congreso de Estudios Clásicos celebrado en Madrid en el pasado mes de abril presentó una comunicación sobre “La enseñanza del vocabulario latino” el catedrático don Xavier de Echave Susaeta.

ficultad mayúscula desde el comienzo de los estudios latinos.

Ahora bien: ¿qué encontramos en los manuales que se proponen a los principiantes? Todo se presenta como si lo esencial fuera el aprendizaje de la gramática latina, y los textos no están allí más que para justificar las reglas enunciadas. No ignoramos, por cierto, el ejercicio intelectual que la gramática latina exige; pero comprobamos que todo ocurre como si se hubiera olvidado que en una lengua hay, ante todo, palabras. Pierre de Bourguet, en su muy bello libro *Le Latin: Comment l'enseigner aujourd'hui* (Picard, éd., 1947), dice en sustancia: “La gramática engendra hastío. Los métodos activos se han propuesto reducir lo más posible esta zona de hastío... La gramática, transformada en fin, es el hastío cultivado por sí mismo. El hastío prolongado todo un año no lo soportaría ningún adulto; no tenemos derecho de imponerlo a niños ni a adolescentes” (págs. 25-30, *passim*).

Y, sin embargo, ¡con qué entusiasmo comienzan el Latín los alumnos de clase sexta! ¡Pero qué rápidamente se apaga este interés tan vivo si se sigue el curso de los manuales! En efecto, los textos propuestos a los jóvenes latinistas contienen, desde las primeras páginas, demasiadas palabras diferentes para que se puedan familiarizar con ellas. Así, en el léxico de cierto manual de uso corriente figuran más de 2.500 palabras, aparte nombres propios, cuando a César le bastaron 2.754 para narrar la guerra de las Galias (según JANSSEN: *Beknopt woordenboek op Caesar*, B. G., Leiden, 1945). Otro manual nos ofrece un repertorio de cerca de 4.000 vocablos. Esta prolijidad no es, ¡ay!, específicamente francesa... Los programas oficiales dicen bien: “Estudio metódico del vocabulario.” La mayor parte de los manuales no vacilan mucho en la cuestión del “método” a emplear. ¿Ha de estudiarse la tercera declinación? Alíneanse bajo el título “vocabulario” una serie de palabras con genitivo plural en *-ium*, y después otra serie con genitivo plural en *-um*. Los profesores procuran que los alumnos aprendan de memoria estas palabras, que volverán a encontrarse en los ejercicios del manual. Análogamente, si se enseña la primera conjugación, se añadirá al cuadro de la misma una columna o dos con verbos del tipo *amare*. ¡Todo esto no es muy original, ni apasionante, ni eficaz!

A principios de siglo, un excelente latinista, J. BÉZARD, atacó el conjunto del problema de la enseñanza del Latín poniendo en primer plano la cuestión del vocabulario. Lo esencial de su método se recoge en dos obras: *Comment apprendre le latin à nos fils* (3.^a édition, 1914) e *Introduction à l'étude élémentaire du latin* (4.^a édition, 1934). Descansa en los siguientes principios:

1. Ningún ejercicio, tema o versión, debe incluir palabras desconocidas.
2. Predominio de los ejercicios orales durante los primeros meses.
3. Los ejercicios escritos, en su mayor parte, deben prepararse en clase.

Hemos empleado personalmente este método durante algunos años, con alentadores resultados. Sin embargo, tiene dos inconvenientes. El primero de orden “material”: Bézard no ha compuesto un manual para los alumnos. Su introducción era *ad usum ma-*



gistri. De aquí la necesidad de un trabajo bastante considerable de policopia, etc. El segundo, más grave, es el de que el curso se apoya en el *Epitome Historiae sacrae*, que no está en nuestros programas de sexta clase.

Conservando los principios que han animado la enseñanza de J. Bézard, los hemos sometido a algunas modificaciones que teníamos *in mente*, y que hemos hallado materializadas en manuales americanos; sobre todo, en uno de ellos, el *Using Latin*, de SCOTT, HORN y GUMMERE (Scott, Foresman and Co. Nueva York, 1948). El punto de partida es un texto latino, compuesto para el caso. La primera dificultad que se aborda es la del vocabulario. Se trata de eliminar la dificultad "gramática" en los textos iniciales. Así, el primer texto se titula *Patria nostra*; no incluye más que palabras de sentido fácilmente reconocible, salvo una, y todas ellas en nominativo: *Gallia est patria mea, Gallia est patria tua. Gallia est patria nostra. Patria tua est terra pulchra... Patria nostra est terra libera. Gallia est terra libera...*, etc. Diversos ejercicios orales o escritos vuelven a utilizar estas palabras, cuya memorización es fácil. El segundo texto es más rico en vocabulario, pero vuelve a emplear también las palabras del primero. El tercer texto muestra ya el acusativo, e incluso la preposición subordinada elemental, construída con *quod* (porque). Y así lo demás. Durante los varios años en los que hemos experimentado este método hemos dictado textos a los niños (con la pronunciación "restituída"). Los alumnos se acostumbran de este modo a "oír" el Latín, y las faltas de ortografía son extremadamente poco numerosas, despreciables, por así decirlo, y esto con gran asombro nuestro, de nuestros colegas y de los padres de los alumnos.

Sin embargo, no dejaba de planteárenos un problema grave: el de la selección del vocabulario. Cayó entonces bajo nuestros ojos una revista editada por una Asociación de profesores de Letras: la *Revue de la Franco-Ancienne* (número 88, 1948-1949, págs. 20 y siguientes). El señor MICHEA, profesor de Alemán en el Liceo de Périgueux, decía así: "Diferentes métodos empleados para la selección del vocabulario escolar: método etimológico, que agrupa los elementos léxicos en torno a un pequeño número de términos primitivos; método lógico, que investiga cuáles son, en una lengua determinada, las palabras que traducen las ideas más elementales y que pueden servir para escribir todas las demás. En fin, el método estadístico. Este último parece gozar del creciente favor de los lingüistas. Sencillo en su principio, pero de delicada aplicación, consiste en no retener para la enseñanza sino las palabras más corrientes. Su frecuencia está determinada con ayuda de recuentos, tanto más valiosos cuanto más metódica y extensamente se realicen. Ahora bien: los numerosos recuentos efectuados ya han revelado una muy curiosa estructura estadística en las lenguas: si se clasifican los elementos léxicos por orden de frecuencia decreciente, se comprueba que el valor de esta frecuencia disminuye con gran rapidez, de tal modo que a partir de un límite pronto alcanzado no hay sino una ventaja mínima, y cada vez menos apreciable, en añadir palabras nuevas a las que se conocen ya. Para citar cifras aproximativas, indiquemos que con un centenar de pala-

bras se cubre alrededor del 50 por 100 de la frecuencia total. Es decir, que si, sin tener en cuenta innumerables palabras compuestas, ni todos los términos técnicos que abruma cada vez más nuestros léxicos, se fija en 50.000 el número medio de las palabras de una lengua, las 100 primeras por orden de frecuencia se encuentran, poco más o menos, tan a menudo como las 49.900 restantes. Esas palabras son, por lo demás, en una gran parte, términos accesorios, que sirven como partículas gramaticales y ligam entre sí los términos propiamente significativos. Con un millar de palabras se alcanza generalmente el 80 por 100. En un gráfico se ve la curva de frecuencia, que desciende casi verticalmente, inclinarse fuertemente y tender a la dirección horizontal. Con 3.000 palabras se llega de ordinario a los alrededores del 90 por 100, lo cual quiere decir que las 47.000 palabras restantes del diccionario no representan más que el 10 por 100 de la totalidad del vocabulario empleado. Este hecho ha impresionado mucho a los estadísticos, y no resultaría fácil exagerar su importancia."

Más adelante, escribe el mismo autor: "La fijación de un vocabulario de este tipo, dispuesto según una metódica progresión, podría conferir a la enseñanza clásica mayor cohesión y estabilidad, y convertirse en auxiliar de un humanismo militante, decidido a defender sus posesiones adaptándose a las necesidades de la hora."

Por su parte, M. Mosse, profesor en el Colegio de Francia, se expresaba así en un informe publicado por la revista *Les Langues Modernes* (1948, núm. 1, fascículo B), pág. 98): "Creo que, si se quiere renovar y mantener el estudio de las lenguas que están en la base de la civilización occidental, será preciso, tarde o temprano, y temprano sería mejor, abordar igualmente, en lo que a ellas respecta, el problema del vocabulario y darle una solución, que sería sin duda bastante diferente de la que ha sido propuesta para las lenguas vivas."

Esta invitación nos ha impulsado a la acción directa en esta cuestión particular del vocabulario. Queríamos sondear la opinión de nuestros colegas, y no hacer algo estrictamente personal. Se nos brindó la ocasión en unas jornadas pedagógicas organizadas en Lyon en marzo de 1949; entonces pudimos conversar con medio centenar de profesores de Letras, y quedó constituída una Comisión del vocabulario latino, cuya secretaría ocupamos.

Determinar el vocabulario básico de una lengua moderna es singularmente complejo, puesto que hay lengua escrita y lengua hablada, obras clásicas y obras modernas, etc. Pero el caso del Latín es mucho más sencillo. Tenemos que habérmolas con una lengua fijada, y particularmente con un número de obras bastante limitado: las que figuran en el programa de los cursos de Enseñanza Media. Entre éstas, hemos hecho una selección, por la razón siguiente: el vocabulario de nuestros autores (aparte el vocabulario técnico de determinada obra: el *Bellum Gallicum*, por ejemplo) parece no variar mucho de una obra a otra. Nos afirmó en esto una estadística, que debemos también a M. MICHEA. Tomando como base *Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie*, de BRÉAL y BAILLY (obra clásica en Francia), recuento que comprende unos 4.800 términos, veamos lo que

con este bagaje puede comprenderse en un texto del programa. He aquí el número de palabras que figuran en el índice de la citada obra para algunos autores, tomadas en pasajes de 500 palabras sucesivas:

LUCRECIO	463
HORACIO, <i>Epístolas</i>	466
VIRGILIO, <i>Eneida</i>	467
CÉSAR	467
CICERÓN, <i>Pro Milone</i>	474
QUINTO CURCIO	479

Después de un examen a fondo, la Comisión a que antes aludimos fijó las obras siguientes:

- CÉSAR: *Bellum Gallicum*. Extractos de los libros I, IV, VI y VII.
 CICERÓN: *Primera Catilinaria; De Signis; Pro Murena; De Senectute*; extractos de las *Cartas*.
 CORNELIO NÉPOTE: *Temístocles y Pausanias*.
 HORACIO: 8 *Odas*; 3 *Epístolas*; 1 *Sátira*.
 OVIDIO: Breves extractos de las *Metamorfosis*.
 PLINIO: 9 *Cartas*.
 SALUSTIO: *Catilina*, 1-30.
 SÉNECA: 6 *Cartas*.
 TÁCITO: *Annales*, IV, 1-22.
 TITO LIVIO: XXI, 1-31.
 VIRGILIO: *Eneida*, I, 1-519; *Eglogas*, IV y VI.

Ayudado por diez de mis colegas, despojé estos textos, dejando deliberadamente aparte las partículas, que figuran en las gramáticas y son indispensables. Un texto latino contiene, en efecto, de 40 a 50 por 100 de palabras gramaticales (30 por 100 solamente en los textos poéticos). Reseñamos más de 5.500 términos distintos. Todas las palabras encontradas menos de cuatro veces fueron relegadas si no podían remitirse a una raíz mejor atestiguada. Cuando una raíz verbal se encontraba frecuentemente en diversos términos compuestos, anotados cada uno una vez sola, aumentamos el índice de frecuencia en algunas unidades, pero sin rebasar jamás el 4; esto para una veintena de verbos en total. Se encontrarán otros detalles de presentación de la lista obtenida en el prefacio de nuestro *Vocabulaire de base du Latin*.

Hemos, pues, establecido una lista de palabras reseñadas, clasificadas por orden de frecuencia decreciente; *posse* viene en cabeza (481), seguido de *res* (441), de *dicere* (418), etc. En total, 2.210 palabras en números redondos. Las mismas palabras se clasificaron después por orden alfabético, acompañadas de términos encontrados dos o tres veces, que hemos añadido a una raíz ya recogida para dar una mejor idea de tal o cual familia verbal. 700 palabras se añadieron así a las 2.210 de la precedente lista; lo cual hizo subir el total a 2.910. Para completar el trabajo establecimos una lista alfabética de palabras gramaticales, que comprendía 280 términos. El total general es de 3.190, lo que supone una economía de 1.600 palabras respecto a la obra de Bréal y Bailly más arriba citada. Si volvemos a hacer nuestro cálculo sobre 500 palabras consecutivas—tomadas, naturalmente, en obras distintas de las empleadas para el recuento—, éste es el resultado:

LUCRECIO	455 (contra 463)
HORACIO, <i>Epístolas</i>	446 (— 466)
VIRGILIO, <i>Eneida</i>	457 (— 467)
CÉSAR	487 (— 467)
CICERÓN, <i>Pro Milone</i>	476 (— 474)
QUINTO CURCIO	460 (— 479)

Así, pues, la variación máxima es de 20 palabras menos en HORACIO, y 20 más en CÉSAR. He aquí algunas indicaciones suplementarias:

LUCRECIO, al que no habíamos tomado en cuenta: 45 palabras faltan en nuestras listas, entre las cuales 10 no ofrecen dificultad alguna de sentido (*fluidus, lampas*) o se remiten a radicales conocidas (*prosterne-re, effugere*).

HORACIO. Nos faltan 54 palabras sobre 500. Tres palabras se repiten dos veces. Encontramos también términos fáciles, como *testamentum, bruma, porcus*, etcétera.

VIRGILIO. Faltan 43 palabras. Dos repeticiones las dejan en 41. Además, 15 palabras se repiten fácilmente o se pueden referir a raíces muy conocidas (*lamentabilis, humidus, refugere, costa, caverna, revincire*, etc.). Así, pues, faltan realmente 26 palabras.

CÉSAR. Trece términos faltan. Entre ellos *sevocare, circumstiterere, postponere*.

CICERÓN.—Dos palabras repetidas entre las 24 que no se encuentran en nuestras listas. Siete términos se comprenden sin dificultad (*obstare, effeminatus*, etc.).

QUINTO CURCIO, que no ha figurado en nuestros recuentos. Entre las 500 palabras sacadas de su *Historia de Alejandro* faltan 40 en nuestras listas; cuatro están repetidas, y cinco son compuestos muy reconocibles, cuyas raíces están recogidas. Otras se leen fácilmente (*medicamentum, venerabilis*).

“Si se duda del beneficio realizado—escribe en el prefacio con que ha querido honrarnos M. MAROUZEAU, profesor honorario de la Sorbona—, que se haga, como yo, la experiencia: tomé el principio de *Pro Archia*, y poniéndome en el lugar del alumno que se ha de valer por sí mismo, pero disponiendo de las mil primeras palabras aproximadamente del vocabulario básico, tan sólo una vez—verbo *infiriari*—me hube de quedar perplejo.”

No nos hacemos, ciertamente, ilusiones; nuestra selección ha tenido, pese a todo, una repercusión sobre la presencia o ausencia de ciertas palabras, particularmente de bajas frecuencias. Se habría necesitado tiempo y valor para despojar un número tres o cuatro veces mayor de textos, tarea fastidiosa si las hay.

Verdad es que si no hubiéramos leído el *De Senectute* tendríamos índices más bajos para *senex* (80) y *senectus* (101). No creemos, sin embargo, que el resultado hubiera sido muy distinto con un recuento más extenso. Un corresponsal canadiense, cuya firma no hemos podido descifrar exactamente, nos escribió hace algún tiempo para señalarnos que con vendría añadir un centenar de palabras a nuestra lista, sobre la base de otras listas, acerca de las cuales no nos daba ninguna indicación. Se comprenderá que no podemos proceder arbitrariamente. Por fortuna, entre estas 100 palabras, un cierto número figuraba en realidad en nuestra lista, y había escapado a nuestro colega canadiense. Somos en parte responsables por no haber respetado siempre el orden alfabético.

Ya en 1909 apareció un vocabulario estadístico de Latín: el *The Vocabulary of High School Latin*, de GONZALES LODGE, publicado por la *Columbia University Press* (Nueva York). No hemos podido encontrarlo. La Biblioteca Nacional tan sólo nos ha facilitado el título exacto, según el cual han sido utilizados

por el autor los cinco primeros libros de la *Guerra de las Galias*, las *Catilinarias*, el *De Imperio Cn. Pompei*, los seis primeros cantos de la *Encida*. En 1949, dos meses después de la constitución de nuestra Comisión del Vocabulario Latino, aparecía en Inglaterra una obra, cuya existencia no hemos conocido hasta 1952, cuando nuestro manuscrito estaba ya en la imprenta. El *Latin Basic Vocabulary*, publicado por *The Orbilian Society, The Grammar School, Blackpool (Lancs.)*, es un librito bien presentado para uso del alumno. No se indican todos los textos despojados con precisión, y no tiene índice de frecuencia. Se da el sentido de las palabras latinas. En total, 2.570 palabras, de las que son gramaticales 470.

Por lo que nos respecta, nuestro propósito era establecer una lista de palabras para uso de los profesores, y muy en particular para los que se proponen la redacción de un manual. Pero como no nos era posible editar la obra por nuestra cuenta, hubimos de preparar un *Carnet de Vocabulaire* destinado al alumno, para no tener que rogar a nuestro editor que se metiera en una obra puramente filantrópica. Este *Carnet* trae solamente las listas alfabéticas, cuidadosamente revisadas para la segunda edición. No se indica el sentido de las palabras. Hemos querido que el alumno intervenga en la confección del *Carnet*, ano-

tando los sentidos a medida que encuentre los términos en los textos, con o sin las indicaciones del profesor, según los cursos. El *Carnet* puede acompañar así al alumno durante toda su escolaridad, y permitirá controles eficaces.

Esperábamos, sobre todo, como acabamos de decir, proponer temas de reflexión a los autores de manuales. Algunos de ellos, en una reciente floración, se han limitado apenas a una mención en sus prefacios. No era esto lo que deseábamos nosotros. Tan sólo la colección que dirige Roger Gal, en las ediciones O. C. D. L., ha innovado en materia de vocabulario como en materia de gramática, adaptándose realmente a las condiciones de la enseñanza del Latín tal como son y no tal como deseáramos que fueran.

Para terminar, sin abusar del espacio que aquí se nos brinda, digamos que el *Carnet de Vocabulaire* ha rebasado nuestras esperanzas por la acogida que le han reservado nuestros colegas de Francia y del extranjero. Con toda modestia, deseáramos haber suscitado el interés de nuestros colegas españoles para el mayor bien de sus alumnos, aun cuando este interés no se manifieste en el sentido en que lo hubiéramos esperado.

MAURICE MATHY

estudios

La lengua nacional en la Enseñanza Media

Comienzo con este artículo a publicar una serie de trabajos sobre Metodología literaria en la Enseñanza Media, que, a manera de reflexiones autocríticas, me han ido brotando a lo largo de mi vida profesional. No pretendo con ellos descubrir novedades ni trazar normas, sino discurrir sencillamente con mis compañeros de profesión acerca de las preocupaciones que nos crea nuestro trabajo diario. Mi aspiración quedaría lograda si, por encima de los asentimientos y discrepancias que mis palabras susciten, flotase en el ánimo de mis lectores la convicción de que estoy tratando, efectivamente, de temas medulares comunes a cuantos hemos dedicado y dedicamos nuestra ilusionada actividad, por deber y por gusto, a la enseñanza de la lengua nacional y de la literatura.

Ahora que las reformas implantadas en la Enseñanza Media han vuelto a agitar los problemas docentes, bueno será discurrir sobre los fines y métodos de una disciplina poco definida en su contenido, pero que todos consideran como básica en la formación de la personalidad. Nadie puede negar la importancia real de los planes de estudios, cuestionarios oficiales y disposiciones legislativas. Pero los maestros viejos hemos aprendido que sería ilusorio pensar que el sis-

tema educativo de un país puede modificarse profundamente con leyes y reglamentos. La legislación es cauce y no caudal. Al día siguiente de aprobarse cualquier disposición del Poder público, la enseñanza nacional sigue siendo la misma de ayer. Para mostrar cómo las reformas docentes duraderas son producto de un lento madurar de la cultura en la conciencia de cada país, voy a ensayar, en este primer artículo, un bosquejo histórico de las vicisitudes que la enseñanza de la lengua materna ha ido recorriendo en diversas naciones para determinar sus fines propios y sus métodos, desde que el Renacimiento comenzó a descubrir que las lenguas vulgares eran valiosas por sí mismas.

EL FRANCÉS COMO LENGUA NACIONAL

En lo que se refiere a enseñanza de la lengua materna y de la Literatura nacional, es Francia el pueblo que ofrece un nivel más elevado entre los países modernos. Ha creado un verdadero culto a sus clásicos literarios y ha hecho de la enseñanza de su lengua la preocupación más exquisita de todo el sistema educativo. Aunque sean muchas nuestras discrepancias en otros aspectos de la educación francesa, especialmente con respecto al tono de la vida en los liceos, es forzoso reconocer la superioridad de los bachilleres de Francia en las materias objeto de este artículo.

Los jesuitas establecen su enseñanza en París en 1561. Entre los tres años de Gramática y los dos de Filosofía se intercala la gran novedad: la clase de Humanidades y la Retórica enteramente renovada (1). El Renacimiento ha pasado por Europa revelándole

(1) LIARD, *L'Université de Paris*.

la belleza de las letras antiguas, y desde entonces la antigüedad clásica será el eje de la educación; los jesuitas separan de los escritores griegos y latinos cuanto haga referencia al ambiente pagano de Atenas y de Roma, y enseñan—de acuerdo con las ideas del Renacimiento—lo que entre los clásicos es aplicable al hombre de todos los tiempos. Las letras antiguas pasan a ser las letras humanas. El Latín es la lengua de la cultura; los ejercicios escolares tienden a que el alumno pueda expresarse por escrito y oralmente en esta lengua. El Francés no es objeto de enseñanza. Junto a la enseñanza jesuítica los frailes predicadores inauguran en el siglo xvii sus clases, en las cuales, aun predominando el Latín, la lengua francesa se emplea usualmente. El tema, el discurso y los versos latinos ocupan el mismo lugar que entre los jesuitas; pero los frailes predicadores no obligan a hablar el latín. En Port-Royal la enseñanza del Francés está en primer lugar. El arte de escribir en francés sustituye al arte de escribir en latín.

Durante el siglo xviii, Francia concede más importancia al estudio de su lengua, pero todavía el Latín y el Griego siguen predominando en los planes de estudio, de manera que hacia 1750 la Enseñanza Media tenía una organización consagrada en lo fundamental por la práctica de dos siglos (2), sin más alteraciones en favor del Francés que las alcanzadas en Port-Royal.

La Universidad nueva (creada por la Revolución) es un intento de realización de las concepciones de los filósofos del siglo xviii. Por primera vez encontramos enunciada legislativamente la distinción entre tres órdenes de enseñanza: primaria, secundaria y superior. Es, por consiguiente, el momento en que la Segunda Enseñanza adquiere individualidad. Por otra parte, Napoleón I sustituye la dirección de la Iglesia por la del Estado, y aunque esa sustitución sufrió un eclipse con la Restauración, puede decirse que el siglo xix, con la delimitación de la Segunda Enseñanza y su estatificación esencial, sienta las bases en las que habrán de plantearse la importancia y los métodos de la enseñanza del francés.

En el primer tercio del siglo xix, aunque las lenguas clásicas sigan ocupando el primer plano, el estudio del Francés ha adquirido más estimación y, sobre todo, cuenta ya con alguna tradición en las escuelas. Pero su enseñanza está influida por la Retórica, que aspira fundamentalmente a formar hombres que hablen bien, de un modo florido y elocuente. A pesar de esta limitación en los fines docentes, el conocimiento directo de los autores se considera como uno de los ejercicios más importantes. Un libro tan clásico como el de ROLLIN (1827) decía: "La lectura y la explicación de los buenos autores es el único medio de formar perfectamente el gusto de los jóvenes y de enseñarles a componer bien. Quintiliano pone este ejercicio por encima de todos los ejercicios de Retórica, por excelentes que sean... Quintiliano estima como una perfección en un gramático el ignorar ciertas cosas que, en efecto, no merecen ser sabidas" (página 218).

El Plan de estudios del 20 de agosto de 1852 repre-

senta un gran progreso. Establece la bifurcación del Bachillerato en Ciencias y Letras después de tres años de estudios comunes. Las instrucciones recomendaban "ejercicios orales, preguntas frecuentes, explicaciones de textos prolongadas y comentadas, dilucidar las reglas vivas del lenguaje antes del estudio de la fórmula, y vivificarlas con observaciones de gramática comparada". En cuanto a la composición francesa, proscrubían las redacciones largas "y los trabajos que sólo ocupan las manos y no el espíritu" (3). El plan era bastante bueno, pero fracasó por exceso de centralismo y reglamentación, llevado hasta el punto de que el ministro FORTOUL pudo decir en 1856: "A esta hora se hace en toda Francia una versión latina." La causa principal del fracaso fué, sin embargo, la falta de preparación del profesorado que había de llevar a cabo las innovaciones. Nótese que en la Escuela Normal Superior, donde se formaban los profesores, no se estudiaba durante el Imperio a los clásicos franceses, sino a los latinos. V. DURUY, ministro en 1863, cambia las relaciones del Poder central con los profesores enviándoles circulares frecuentes en las que se explican los motivos de las decisiones ministeriales. A esta práctica, no interrumpida desde entonces, debe Francia buena parte de la unidad de acción de su profesorado.

Después de la guerra de 1870, la enseñanza del Francés se convierte en actividad fundamental de las escuelas. Todas las reformas que se producen desde aquella fecha hasta nuestros días tienen como base el predominio de la lengua nacional en los planes de estudio.

Pasada la crisis que produjo la guerra francoalemana, M. BRÉAL publicó un libro que había de ejercer enorme influencia sobre las reformas indispensables: *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872). Este libro revolucionario actúa sobre el ministro JULES SIMON, de quien era amigo Bréal. Todos los sábados reunía J. Simon en su despacho a BRÉAL, JANET, JOURDAIN y otros, conocedores por experiencia de los problemas de la enseñanza; de estas reuniones salen las orientaciones nuevas. En 1872 se manda que se estudie latín para comprenderlo, no para hablarlo: "Se aprenden las lenguas vivas para hablarlas, y las lenguas muertas para leerlas." Pero las reformas de J. Simon no empiezan a aclimatarse hasta 1880 con Jules Ferry.

Desde 1880 a 1902 asistimos a las controversias entre clásicos y modernos, entre partidarios y adversarios de la inclusión del Latín y el Griego en los estudios de Bachillerato. En estas discusiones sobresale una gran preocupación humanística en su sentido más amplio. Se trata, por encima del carácter práctico de los estudios, de saber si las humanidades modernas pueden dar una formación humana semejante a la que atribuye a las lenguas antiguas. En 1902 se decide fundamentalmente la cuestión estableciendo varios planes de estudios a elección de los alumnos; pero aquellos que abandonan por completo las lenguas clásicas reciben una enseñanza complementaria de Francés, a fin de salvar el tono humanístico tradicional de la educación media.

Desde 1902 hasta nuestros días no se han produ-

(2) G. WEILL, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France*, París, Payot, 1921.

(3) WEILL, *loc. cit.*, pág. 160.



cido en los planes de estudios más que retoques que no afectan a la orientación general del Bachillerato francés. Más que las disposiciones legislativas interesa la elaboración constante y viva de los métodos por parte de la Inspección y del profesorado. Entre la abundantísima bibliografía que se ha producido en lo que va de siglo, destacamos *De la méthode littéraire*, de BÉZARD (París, Vuibert, 1911); *L'enseignement de la langue française*, por F. BRUNOT (1909, 2.^a edic. 1913; otra de 1919, París, Colin), y *La méthode positive dans l'enseignement de la grammaire*, del mismo autor (París, Alcan, 1913); las instrucciones oficiales de 1925 y los numerosos trabajos que aparecen constantemente en las revistas profesionales, especialmente en la *Revue Universitaire* (4).

EL ALEMÁN COMO LENGUA MATERNA

Después de Francia, Alemania es el país que más importancia concede a la lengua nacional. Las vicisitudes por que ha pasado esta materia han sido también muy interesantes. Si en Francia el cultivo de la lengua literaria estaba en el espíritu general, en las ideas, en los gustos, en Alemania su estudio ha ido unido desde el principio a la conciencia nacional, al fervor por los destinos de la patria.

Antes del siglo XIX únicamente tenía importancia la enseñanza del Latín. Aunque hay ensayos e intentos de organizar los estudios de la lengua alemana, todavía en 1796 decía Herder en un discurso escolar: "¿Quién de vosotros, jóvenes, conoce a Uz y Haller, Kleist y Klopstock?" Herder pide que se lean los poetas patrios para formar el estilo en la escritura y despertar el pensamiento propio. Aun esto no se hacía en la escuela, sino privadamente. La Constitución de 1811 concede importancia a las lenguas clásicas; pero los clásicos alemanes se consideran como *falsche Bücher* y se prohíben. Hasta 1820 no se levanta la prohibición, limitándola a frívolos libros de bolsillo, malas comedias, etc.

A principios del siglo XIX crece el interés hacia el alemán merced a la acción conjunta de tres factores: el renacimiento científico, el impulso romántico y la conciencia patriótica despertada por las guerras napoleónicas.

Los progresos de la germanística levantaron el Alemán. Aunque WOLF, de acuerdo con Goethe, sostuviera que lo antiguo era lo sano y lo romántico lo nocivo, el sentimiento filológico de Wolf predominó; criticó los insulsos libros de lectura y pidió una revisión de lo leído en las clases. Lamenta que la clase elevada menosprecie el Alemán, cuando éste, desde

(4) Merecen citarse también las siguientes publicaciones: J. BÉZARD, *La classe de français*, París, Vuibert, 1908; CONFÉRENCES DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE, *L'enseignement de la Grammaire* (París, A. Colin, 1906); ídem, *id.*, *L'enseignement du Français* (París, A. Colin, 1906); BIBLIOTHEQUE GÉNÉRALE DE SCIENCES SOCIALES (Conférences, discussions et leçons à l'École des Hautes Études Sociales), *L'enseignement du Français*, París, Alcan, 1911. Desde aquellos años hasta hoy, los principios básicos de la enseñanza no se han modificado sustancialmente; pero sí se han perfeccionado de un modo notable los métodos aplicables a los diferentes tipos de trabajo escolar, según veremos en la bibliografía que será citada oportunamente en estos artículos.

ciertos puntos de vista, vale más que el Latín y posea tantos tesoros como cualquier otra lengua moderna. GOTTHOLD, en 1809, pedía en Königsberg una lección de antiguo alto alemán. KOHBRAUSCH, en 1811, recomendaba la lectura de *Los Nibelungos* en las escuelas primarias. Otras voces se unieron a ellos en esta propaganda en favor de la lengua materna; se escribieron libros de lecturas con leyendas alemanas. Los resultados que se obtienen en esta primera época de exaltación nacional y romántica son confusos; son inconexos los puntos de vista acerca de cómo debiera ser la enseñanza del Alemán; J. GRIMM propone la supresión de la Gramática escolar por innecesaria: "Cada alemán es una gramática viviente", dice. La Gramática sólo puede ser rigurosamente científica, filosófica o histórica, y de no poder darle este carácter, vale más suprimirla, ya que vemos que la enseñanza gramatical es abstracta y pedantesca. Estamos en un momento de ímpetu creador falto todavía de organización.

La enseñanza del alemán toma rumbo seguro merced al libro de HIECKE, *Der deutsche Unterricht auf Sentichen Gymnasien* (1842). Hiecke compuso un libro de lectura para las clases elementales, fuera del consabido *Amigo de los niños* (difundido por la *Aufklärung*, como en España por CALOMARDE), cuyo fin principal era "llevar a los alumnos a los tesoros presentes de nuestra vida espiritual... al mundo de las leyendas nacionales, de los cuentos, de la poesía"; contenía también trozos destinados a suscitar el amor por la naturaleza. Lo nuevo era que, por vez primera, las obras literarias accesibles a la juventud se convirtieron en el objeto propio de la enseñanza, y el ocuparse metódicamente de ellas debía servir para la formación general del espíritu en los Gimnasios.

Según RUDOLF V. RAUMER (5), Hiecke iba demasiado lejos en Historia Literaria al querer relacionar las obras con el proceso formativo interior del poeta (por ejemplo: el humor en Hebbel, el elemento filosófico en la poesía de Schiller). Encontraba también en su obra un exceso de erudición. Se le reprochaban también otros defectos: poner en prosa una balada, borrando el encanto poético producido en los muchachos. La comparación de distintas poesías entre sí sólo es fructífera en algunos casos. Relacionar en las clases superiores cada poesía importante con la marcha de toda la Literatura excede del horizonte aun de los alumnos más preparados.

Raumer atenúa la erudición, propone la lectura por el maestro (aunque hay pocos que lean bien, aun siendo buenos profesores de Alemán) y se esfuerza por que se evite toda pedantería, que si en autores antiguos daña al intelecto, en los nacionales determina una durable repugnancia; hay que evitar también la ampulosidad en el alumno.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se multiplican los libros de Metodología para el estudio del Alemán que contienen enorme cantidad de consejos prácticos, de observaciones finas basadas en una larga experiencia. PH. WACKERNAGEL, *Unterricht in der Muttersprache*, previene contra las redacciones prematuras; LAAS, *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehren austalten* (1872), da importancia a la Retórica, mo-

(5) *Geschichte der Pädagogie*, 1847, II, 2. Ab., pág. 128.

dernizándola; R. LEHMANN, *Deutscher Unterricht eine Methodik für höhere Lehranstalten* (Berlín, 1890); R. HILDEBRAND, *Deutscher Sprachunterricht in der Schule* (1890).

Entre los autores que modernamente se han ocupado de metodología del alemán, figura en primer lugar G. WENDT. Su pensamiento está formulado en el libro de BAUMEISTER, *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* (1898), cuya parte destinada a la enseñanza de la lengua nacional fué escrita por Wendt, en 1896. De él entresacamos los siguientes párrafos: "Por razones prácticas es altamente deseable que todo el que quiera ser persona culta, y por tanto en una u otra forma ha de participar en la vida pública, cultive en mayor grado que antes el dominio de la expresión oral, y que posea un sentido seguro de su propiedad y belleza (P. 5, cap. VII). Al tratar de la lengua materna no hay que estudiar Gramática como para una lengua extraña, pero esto no quiere decir que haya que desterrar la Gramática de las clases de lengua materna. Al contrario, resultará que será necesario dar una visión más profunda de la historia del idioma a toda persona culta; y para quien se siente elevado en cualquier esfera sobre el saber y poder elementales, es un compromiso de honor el lograr seguridad en el empleo de la lengua exacta mediante ejercicios metódicos (p. 6).

G. Wendt (p. 11) lamenta la ruptura que la dificultad del idioma antiguo impone con la Literatura medieval; pero reconoce que la ruptura lingüística y literaria de la evolución espiritual era en Alemania el precio a que había que pagar la renovación de la vida interior, que se ha ido perfeccionando en ascenso cada vez más fuerte e irresistible.

LA LENGUA NACIONAL EN INGLATERRA

La preocupación por la enseñanza de la lengua materna es muy reciente en Inglaterra. A principios del siglo actual era una de las materias más descuidadas en los planes de estudio. En 1885 no existía la composición inglesa. Salvo excepciones sueltas, no se mencionaba el Inglés entre las materias exigidas para el examen de ingreso en el "College" hasta el año 1900. En Oxford no hubo cátedra de Literatura inglesa hasta 1904 (6). En las escuelas elementales y secundarias, el Inglés ocupaba escaso tiempo en los horarios, y éste se dedicaba principalmente a ejercicios de Gramática (7).

En los Estados Unidos, el afán de estimular el estudio de la lengua inglesa comenzó antes que en Inglaterra. La causa hay que buscarla en la necesidad de asimilar grandes masas de inmigrantes extranjeros que llegaban al nuevo mundo con un conocimiento muy imperfecto de la lengua nacional. Aun hoy, a pesar de las leyes restrictivas de la inmigración, la existencia de muchísimos ciudadanos bilingües, que alteran con su influencia la pureza de la lengua, obliga a conceder importancia creciente al estudio del idioma literario. Por otra parte, las condiciones de la

(6) FIRT, *The School of English language and Literature*, Oxford, 1909, pág. 35.

(7) J. CASTILLEJO, *La educación en Inglaterra*, Madrid, 1919, páginas 318 y sigs.

vida norteamericana han hecho que la tradición pese menos que en Europa, y que, por consiguiente, la pugna entre clásicos y modernos se haya resuelto casi sin lucha en favor de estos últimos. Las lenguas antiguas tuvieron desde la Independencia menor influjo social, y muchas escuelas las abandonaron pronto o las mantuvieron como estudios electivos en los planes escolares, pasando el Inglés a ocupar su lugar. La Universidad de Havard, en 1874, exigió Literatura y composición inglesas para el examen de ingreso, mucho antes que Inglaterra pensase en organizar tales estudios.

El ejemplo de las *high schools* norteamericanas y la inferioridad relativa en que se sentían los ingleses con respecto a los franceses en este aspecto de la educación, crearon el ambiente necesario para la reforma en la Gran Bretaña. La *English Assotiation*, fundada en 1907, hace extensa propaganda oral y escrita. El Ministerio de Educación edita con frecuencia folletos con instrucciones sobre métodos y programas y exige un mínimo de enseñanza del idioma patrio a las escuelas subvencionadas o que aspiran a ser incluídas en la *Lista de escuelas eficientes* que se publica anualmente. Tenemos una muestra admirable de esta acción ministerial en el libro *The Teaching of English in England (Report of the departmental Committee appointed by the Resident of the Board of Education to inquire into the position of English in the educational system of England)*, London, 1921. Hay en este librito no sólo una información precisa de la situación del Inglés en todos los grados de enseñanza, sino también abundantísimas observaciones metódicas cuya lectura sería altamente recomendable para los profesores españoles (8).

Las escuelas particulares y las que dependen de municipios y condados han procurado ponerse al mismo nivel aumentando su interés por el idioma nacional; y gracias a la acción conjunta de todos estos factores, la educación inglesa ha conseguido levantar a gran altura en pocos años esta enseñanza tan olvidada en el siglo XIX. En nuestros días la mayor parte de los *Colleges* exigen para el ingreso el conocimiento de los autores incluídos en una lista de *English Classics*.

LA LENGUA MATERNA EN ESPAÑA

Carecemos de una Historia de la Educación en España que nos permita seguir al pormenor el largo proceso de diferenciación entre el Español y el Latín en los planes escolares. La separación clara entre ambas lenguas no se consuma hasta la segunda mitad del siglo XIX; pero antes deben de abundar los tanteos, avances y retrocesos, cuyos pormenores se nos escapan, a veces porque no están escritos, a veces porque habría que buscarlos en cada una de las instituciones docentes. El único principio de unidad se hallaría en la tradición de las órdenes monacales dedicadas a la enseñanza y en la de las Universidades más importantes.

La bibliografía gramatical del siglo XVIII indica que

(8) Se encuentran también excelentes consejos e indicaciones didácticas, por el profesor G. P. Krapp, en *Monroe's Encyclopedia of Education*.

se sentía el español con individualidad más acusada que en los siglos anteriores para estudiarlo independientemente del Latín, pero en general su enseñanza se consideraba en las escuelas como previa a la de la lengua latina. La Academia Española declara en el prólogo de la *Gramática castellana* (1771) sus fines docentes, a los que pospone las exigencias científicas: "...ha excusado entrar en un prolixo examen de las varias opiniones de los gramáticos, prefiriendo a esta erudición la brevedad y la claridad, pues se trata de ilustrar y enseñar, no de ofuscar ni confundir a la juventud". La multiplicación de las ediciones académicas y la existencia de numerosos manuales inspirados en sus doctrinas, y siempre escritos con propósitos docentes, dan fisonomía propia a la enseñanza del español en la segunda mitad del siglo, e indican que en los horarios escolares se dedicaba a la Gramática castellana un lugar más o menos subordinado al Latín, pero ya establecido con regularidad. La enseñanza era exclusivamente gramatical, y con esta limitación ha persistido prácticamente casi hasta nuestros días. En cuanto a la educación literaria, vemos perdurar como texto la *Epístola ad Pisones*; quizá en el comentario verbal que hacían algunos maestros en las clases, las poéticas neoclásicas, como las de LUZÁN (1737) y MASDÉU (1801), dejarían sentir su influencia, pero no encontramos huellas en los libros de texto.

Entre los espíritus reformadores de fines del siglo XVIII y principios del XIX figura en primer término JOVELLANOS. Sus ideas en materia de enseñanza abarcan la totalidad de la educación nacional y rebasan, por tanto, los propósitos de este artículo. Interesa, sin embargo, recoger su idea de que la arcaica Universidad española de su tiempo no podía reformarse más que sobre la base de una enseñanza previa eficaz y moderna. El Instituto que lleva su nombre en Gijón fué la realización de su pensamiento. En él se encargó de algunas cátedras. Han quedado algunos apuntes de clase, no destinados a la publicación, que fueron impresos en la *Biblioteca de Autores Españoles* con el título de *Curso de Humanidades castellanas*. Comprenden unos *Rudimentos de Gramática General*, fragmentos de una *Gramática castellana*, *Lecciones de Retórica y Poética*, *Tratado de Declamación* y un *Tratadito de análisis del discurso considerado lógico y gradualmente*. Aunque el valor de estos opúsculos es escaso, porque en realidad sólo son notas para las explicaciones de clase, el simple enunciado de los títulos demuestra la preocupación por organizar de un modo integral sus clases de Español. Es, desde luego, según mis noticias, el primer intento en busca de una orientación moderna. QUINTANA propone entre las materias de la Enseñanza Media el "estudio de los principios de buena lógica y buen gusto para la deducción y expresión de nuestras ideas en todos los ramos del arte de escribir".

Estas ideas, unidas a la tradición neoclásica del siglo anterior, y a la más antigua de las comunidades religiosas, son las dominantes en el momento en que el Estado va a organizar la Segunda Enseñanza nacional. La ley de 1857, base de los actuales Institutos, une la enseñanza del Español a la del Latín, y establece el estudio de la Retórica y Poética. No hay en ella una sola palabra sobre Metodología, ni la ha ha-

bido en las disposiciones legislativas posteriores (9) hasta años recientes. Unicamente en el artículo 109 de 1857 se dice: "Los profesores de lenguas y Retórica y Poética harán que los alumnos decoren pasajes de autores selectos, así en verso como en prosa, para que ejerciten la memoria, adquieran buen gusto literario y corrijan los defectos que puedan tener en su pronunciación." El real decreto de 21 de agosto de 1861 señala como asignatura la "Retórica y Poética con ejercicios de comparación de trozos selectos latinos y castellanos y composición castellana y latina", y la real orden aclaratoria (22 agosto 1861) añade que: "Se estudiarán en el 4.º año los elementos de Retórica y Poética aprendiendo los alumnos de memoria la *Epístola ad Pisones* y al propio tiempo las sencillas reglas de Retórica y Poética a que debe reducirse esta cátedra, con ejercicios de composición y traducción latina y castellana. Las reglas indispensables, unidas al ejercicio y buen gusto en la elección de modelos, han de ser los principales medios para el buen resultado de esta enseñanza."

A pesar de lo arcaico de tales principios, hay todavía en estas leyes un intento de dirección de la enseñanza por parte del Estado, que se confirma en la relación de libros de texto con fecha de 13 de septiembre de 1858. Figuran en ella el *Manual de Literatura*, de Gil y Zárate; *Curso de Retórica y Poética*, por Alfredo A. Camús; *Elementos de Literatura*, de José Coll; *Colección de autores*, del Gobierno; *Trozos selectos*, de Terradillos. En 1867 sólo figuran en la lista tratados de Retórica y Poética. En 1868-71 se publica por última vez la lista: la Gramática es la de la Academia, y se recomiendan los *Trozos escogidos* de los PP. Escolapios. A partir de aquella fecha, la selección de libros escolares queda entregada a la iniciativa de los profesores.

Como se deduce de las disposiciones oficiales transcritas y de los textos recomendados, domina el neoclasicismo, incubado sobre todo en Francia, pero adoptado por todos los países cultos desde fines del siglo XVIII. El principio de la razón y del buen gusto preside la producción literaria. Hasta tal punto influye el pasado dieciochesco, que no sólo España y algunos países hispanoamericanos conservaron durante el primer tercio del siglo XX una asignatura denominada *Preceptiva literaria y Composición* (herencia de la *Retórica y Poética*), sino que ésta se estudiaba (plan español de 1903) antes que la Historia literaria, como respondiendo al principio racionalista neoclásico de que hay que partir del conocimiento general para ir después a lo particular.

Esta corriente apriorista recibió un apoyo considerable en las doctrinas filosóficas poskantianas, que adquieren gran pujanza en la segunda mitad del siglo XIX y producen un extraordinario desarrollo de la Estética. Es notable que en España abunden sobre manera los libros de Estética, de Teoría literaria, que llevados a los libros escolares elementales han determinado que, hasta años muy próximos a los nuestros, un muchacho que todavía no había leído nada, tuviera que contestar preguntas acerca de lo bello y lo sublime, lo trágico y lo cómico. Este auge de la Estética fortaleció el pensamiento de los pro-

(9) MIGUEL DE CASTRO, *Legislación de Segunda Enseñanza*, Madrid.

fesores que creían indispensable tener nociones de ciencia de lo bello para penetrar en la obra literaria. Entre los libros que ejemplifican esa dirección merecen citarse: SANZ DEL RÍO, *Ideal de la Humanidad*; CÓMEZ ARIAS, *Estética*; NÚÑEZ ARENAS, *Estética o principios filosóficos de Literatura*; MADRAZO, *Teoría de las Bellas Artes*. Una de las obras más características de ese apriorismo llevado a la Segunda Enseñanza es la *Literatura general*, de MÉNDEZ BEJARANO, que ha servido de texto hasta hace pocos años en el Instituto del Cardenal Cisneros. Más o menos combinado el esteticismo con la tradición dieciochesca, se halla en las sucesivas ediciones de GIL Y ZÁRATE, CAMÚS, MILÁ, FERNÁNDEZ ESPINO, MONLAU, CAÑETE, COLL, REVILLA, ARPA y NAVARRO LEDESMA, que representan, aunque no agotan, la bibliografía escolar de la enseñanza literaria en el siglo pasado. Hasta tal punto es fuerte la afición a la Estética, que MENÉNDEZ PELAYO, por influencia de Milá y Fontanals, le dedica una de sus obras mejores: la *Historia de las ideas estéticas en España*. Cediendo al mismo impulso, nuestras Facultades de Filosofía y Letras establecieron un curso de *Teoría de la Literatura y de las Artes*, si bien la mayoría de los profesores convirtieron prácticamente esta asignatura en un curso de Historia del Arte.

Todavía encontramos en RODÓ una supervivencia, aunque modernizada de semejante intelectualismo, cuando en un artículo sobre la enseñanza de la Literatura (*Mirador de Próspero*, Montevideo, 1913, páginas 70-76) pide "un texto elemental de teoría literaria" que tenga en cuenta no la epopeya o el madrigal, sino lo actual (QUINET, GUYÁN, RENÁN...). "Podar la parte convencional y estrechamente retórica de la Preceptiva y vigorizar la que reposa sobre alguno de los dos seguros fundamentos de la ciencia estética y de la historia de las literaturas... Sólo he querido indicar una vez más la deplorable insuficiencia y petrificación de los textos usuales de literatura."

En el preámbulo del proyecto de plan de estudios de GROIZARD (1894) se dice que hay que "reemplazar la Retórica por la Literatura y su historia nacional y extranjera". Con todo, en el título VII: "Sentido y alcance de las asignaturas. *Literatura*: Se repartirán los cuatro cursos en los trabajos siguientes:

- 1.º Principios generales y teoría de la composición (Retórica y Poética), con lectura de modelos;
- 2.º Ejercicios prácticos de composición y estilo;
- 3.º Ligerio resumen abreviado de la Historia de la literatura española (castellana y regionales), con indicación especial de los pueblos hispanoamericanos y comprendiendo desde el nacimiento de la lengua hasta nuestros días;
- 4.º Sumaria ojeada histórica de la literatura extranjera antigua y moderna, con el conocimiento de modelos tomados de las obras más notables... *Castellano y latín*: Estudio razonado de la lengua patria y de la latina haciendo ver la derivación de aquella y la conexión de ambas. Práctica de la traducción del Latín preferentemente, y estudio teórico de la Gramática latina como complemento."

El voto particular de SÁNCHEZ ROMÁN glosa el proyecto (10): hace preceder los preceptos a la compo-

sición y ésta a la Historia de la Literatura (pág. 122). En otro voto del señor CALLEJA (p. 152) se dice que, en cuanto a la lengua castellana, se enseñen bien las cuatro partes de la Gramática de la Academia (11).

En el proyecto de plan cíclico y especializado de 1894 se establecen tres cursos de Latín y Castellano, Estética y Teoría del Arte (5.º año, de los especiales de Letras), Historia de la Literatura (6.º año, sección de Letras) y especialmente de la española. Al detallar el plan se dice sobre el contenido de estas enseñanzas:

"Tres cursos de Latín y Castellano:

- a) Elementos de Latín.
- b) Derivación del Castellano del Latín; traducción de autores fáciles.
- c) Práctica de composición en prosa castellana, ejercicios de traducción latina y Preceptiva elemental literaria. Debe estar constituida con el sentido predominante de ejercicios prácticos, yendo éstos acompañados por apuntes sumarios relativos a los preceptos más elementales y de aplicación, ya para la composición de las obras, ya para su clasificación en los principales géneros literarios. Con los ejercicios de composición en prosa castellana alternarán los de traducción de trozos latinos de las obras que se analicen pertenecientes a dicho idioma.

Estética y Teoría del Arte: Deberá contener un programa elemental de la Ciencia de la Belleza y de la teoría de las Bellas Artes.

Historia elemental de la Literatura: Expuesto el concepto elemental de los géneros literarios, así como la doctrina estética, procede conocer la historia de los mismos de un modo sumario en lo tocante a la literatura de los demás pueblos, y más detenido en lo que respecta a nuestra literatura" (págs. 235-39).

Me he detenido en la exposición de este plan fracasado para hacer patente la persistencia de las ideas tradicionales, a pesar de la intención reformadora y de la buena orientación que lo anima en algunos puntos. Los ensayos de plan cíclico no prosperan. El plan de 1903, vigente hasta la Dictadura y restablecido transitoriamente por el primer Gobierno de la República, mantuvo el sistema de asignaturas sueltas. Estableció la enseñanza de un curso de Lengua castellana en primer año; Preceptiva literaria y composición, en cuarto; Historia General de la Literatura, en quinto.

Durante los últimos años de la Monarquía, la República y el régimen actual, los proyectos e intentos de reforma se han multiplicado. Los planes de estudios de 1934, 1938 y 1954 organizan el Bachillerato en forma cíclica, y tanto en sus artículos como en las disposiciones complementarias se hacen indicaciones metodológicas abundantes, aunque de valor desigual.

(11) La enseñanza del idioma en el siglo XIX sigue siendo casi exclusivamente gramatical. La Gramática de la Academia predomina como texto escolar. La publicación de la *Gramática castellana* de Andrés Bello (1.ª ed. de 1847) y sobre todo la edición anotada por R. J. Cuervo (1874), influyen en la Lingüística, pero no llegan en España a los textos escolares, con muy pocas excepciones. En cambio, en los países hispanoamericanos, especialmente Chile, Colombia y Venezuela, pasa a estudiarse en las escuelas bien el texto de Bello, bien adaptaciones abreviadas para los diversos grados de enseñanza.

(10) *Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública*, 1894, pág. 117.

Estamos, pues, en una época de titubeos que, si bien dan al profesorado una impresión de discontinuidad, han tenido y tienen la virtud de plantearnos los problemas metódicos en toda su desnudez. Sentimos que nuestra acción individual no es mera continuación de

una tradición cómoda, ya creada, sino el comienzo responsable e inquieto de algo nuevo en cuyo porvenir podemos colaborar.

SAMUEL GILI GAYA

Algunos problemas del aprendizaje profesional

La necesidad de la formación profesional es subsidiaria de la de la industria. Y que ésta lo sea se infiere palmariamente de la simple evocación de la renta nacional. (En el mundo que nos rodea, o vivimos de limosna o tenemos que aumentar los bienes de consumo, ya sea mediante la producción directa o por un mejor aprovechamiento de los recursos naturales.) Pocas naciones quedan ya por industrializarse en Europa; y una de ellas es España. De todos modos, para llegar a la conclusión que hace urgente la formación profesional, basta como premisa la realidad de la industrialización, sin apelar a su necesidad. Y ésa parece un hecho y un imperativo de la actualidad española.

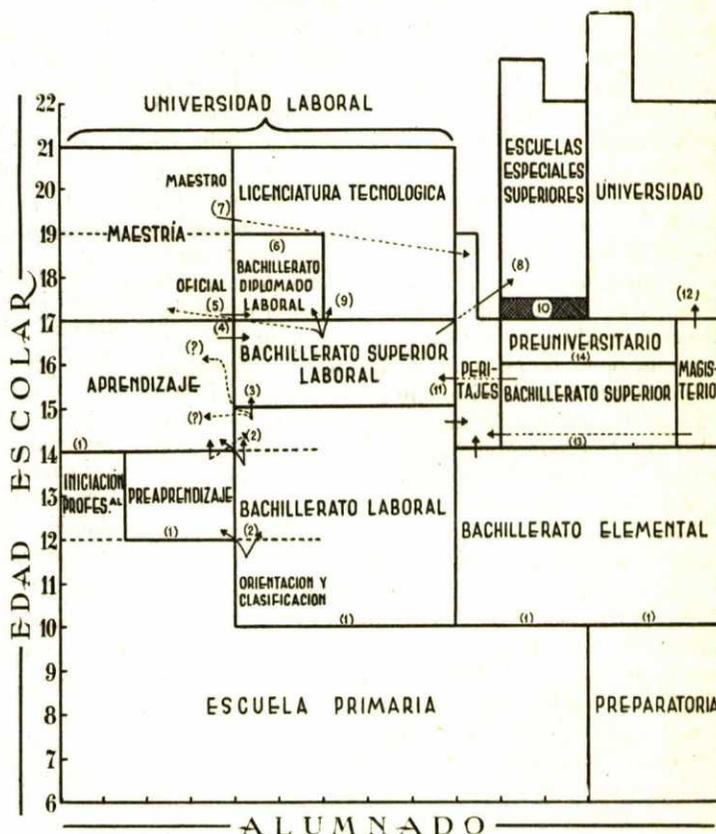
La industria no se improvisa. Ni la máquina. Ni el hombre. El problema de la máquina afecta al Erario del Estado o a la economía privada. La formación del personal atañe a la Educación Nacional, porque se sale de las puras conveniencias económicas y entra de lleno en el campo de los valores personales, en un área de tal amplitud que interesa al bien común.

La máquina reclama la presencia del obrero calificado. Y a éste hay que instruirle o, mejor, para no deshumanizarle, hay que *formarle* para la industria. Contra el trabajo mercancía se levantó el Movimiento. El Estado actual ha defendido siempre el valor humano, racional, personal, de la actividad productiva. Y en este caso ha dado una demostración paladina de que no intenta defraudar.

Este apremio de la formación es la reelaboración humana de la necesidad de capacitación profesional, la humanización de la ineludible urgencia mecánica que nos asedia. La instrucción se hace apremiante por el mismo hecho de imponérsenos la industrialización. La formación es la forma humana de impartir y recibir esta instrucción: es el modo humano y digno de industrializarse. El hecho escueto es que la máquina no funciona por sí sola, ni menos se hace por sí misma; que es el hombre el que la construye y la gobierna y la dirige eficazmente hacia sus fines. Es el

hombre el que le imprime su propia idea práctica; y sólo él es capaz de recoger esta idea y realizarla. Esto postula la instrucción del hombre en la mecánica. Y en cuanto hombre, la formación profesional.

En la industria, además del peón y del rutinario alimentador, regulador y reparador de la máquina, se hace precisa la actuación del operario calificado que engrana entre estas fuerzas automáticas y la idea técnica; que gobierna artilugios más complicados o en situaciones de mayor responsabilidad; que conoce



CROQUIS DE LAS ENSEÑANZAS DE LA UNIVERSIDAD LABORAL Y DE SUS RELACIONES CON OTRAS FUNDAMENTALES

Leyenda: Las flechas indican los accesos posibles de unos estudios a otros. Se entiende siempre que del curso superior de un ciclo se pasa al inferior del apuntado por la flecha. (1) Examen de ingreso. (2) Sucesivas revisiones de aptitud para escolaridad universitaria, con posible derivación de los menos aptos hacia el Preaprendizaje y Aprendizaje profesional. (3) Examen de selección para el Bachillerato Superior Laboral, con derivación de los menos idóneos hacia un curso no determinado de Aprendizaje profesional. (4) Previo curso de Cultura. (5) Previo curso de Ciencia fundamental. (6) En Institutos de Especialización de la Facultad Laboral Tecnológica. (7) Condicionado. (8) El posible tránsito a estudios superiores de cualquier tipo no ha sido determinado todavía. (9) Título de Bachiller, con paso al período de Licenciatura, o derivación de los no seleccionados hacia el Bachillerato Diplomado Laboral o hacia el ciclo de Maestría de la formación Profesional. (10) Preparación para Ingreso (¿años?). (11) Los de la rama de Ciencias, previo curso de trabajos manuales. (12) Sólo a Pedagogía, previo examen. (13) Primera reválida. (14) Segunda reválida.

la ley de la máquina y la dirige al provecho del hombre; que engarza frecuentemente entre el hombre y el hombre, y ha de conocer las leyes humanas además de las maquinales, para conciliarlas en un todo que no deje de ser libre: en donde la máquina se humanice y no al revés.

El conocimiento y uso mecanizado del artefacto puede lograrse en la mayoría de los casos con poco esfuerzo mental, si se posee habilidad de tal tipo que prolongue en el servidor de la máquina el movimiento de ésta. Pero un manejo humano, un servicio mecánico no deshumanizado a la sociedad, es difícil conseguirlo con desconocimiento de la teoría del oficio hasta el nivel de lo racional o razonado, del porqué y del para qué. La instrucción industrial es necesaria para industrializar. La formación industrial del aprendizaje es condición obligada para evitar la deformación. Para ambas es imprescindible la teoría junto a la práctica. Todo esto reclama la creación de centros de aprendizaje y formación profesional. Y para ordenarlo todo al bien común, una ley como la de Formación Profesional Industrial, que, como españoles, nos honra.

RAZONES DE LEY

Si alguien guarda reservas acerca de la urgencia de tal formación o de su ley reguladora, las disipará al repasar los argumentos del ministro don Joaquín Ruiz-Giménez al presentarla a la aprobación de las Cortes: argumentos que él mismo agrupa en morales, políticos, económicos, jurídicos e históricos, por los cuales se ha de sentir obligada la conciencia pública a tal formación profesional.

De las *razones morales*, una de las más hondas es que "hay un dramático diálogo entre máquina y obrero. La máquina representa, en verdad, un progreso en la evolución de la industria y hasta un factor positivo de liberación del trabajador, pese a cuantas superficiales actitudes puedan adoptarse contra el maquinismo. Ahora bien: para que el empleo de la máquina no deje de ser un bien para la Humanidad, en cuanto supone minoración del esfuerzo físico, es menester que la máquina no se sobreponga y tiranice al hombre; es decir, el obrero ha de ser dueño y señor de la máquina. Y esto sólo puede conseguirse por una íntegra y profunda formación profesional. En la sobrecogedora dialéctica entre el hombre de carne y hueso, inteligente y creador, hijo de Dios, y el *robot*, es decir, el cerebro electrónico o el organismo irracional en movimiento, la pugna no puede resolverse más que por una cada vez más alta, más consciente, más firme preparación de quien, si no se quiere trastocar la ley de la Naturaleza y de Dios, ha de seguir dirigiendo el artefacto, conduciéndole y plegándole a las exigencias del espíritu, haciendo que sea, como tantas otras cosas, en el curso de la Historia, una criatura sumisa al servicio de la paz y del bienestar de los hombres...". La ley pretende ayudar a ganar la batalla de la seguridad interior del hombre en el oficio "para sentirse caballero de la máquina; para romper el maleficio o la pesadumbre de su impotencia ante los instrumentos cada vez más gigantescos y herméticos de la producción; para que en su alma haya aliento de libertad: la libertad que da el saber la razón de las cosas...".

Razones de orden social, "que afectan al ejercicio mismo de la prudencia política. Cada vez resulta más apremiante que haya minorías rectoras de la vida social que encuadren y encaucen su desenvolvimiento y hagan pueblo de la masa informe. Pues bien, en esta era nuestra, en que el trabajo ha adquirido una valoración primordial, esas minorías, auténticas aristocracias, tienen que extraerse de la corriente del trabajo, entendido en su más amplia acepción; definir a la masa como pueblo o como plebe depende, en gran medida, de que haya o no personas dotadas de ideas y creencias compartidas en comunidad. Bien diagnosticaba Don Quijote ante el Caballero del Verde Gabán, cuando decía que "todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en número de vulgo". Así, toda obra de formación cultural del pueblo, y más precisamente de formación profesional, es un paso en la ruptura de la costra del vulgo y en la forja de la auténtica realidad del pueblo".

Razones utilitarias, atendibles por el gobernante...: "Es innecesario que acumulemos aquí testimonios para demostrar la correlación profunda entre perfeccionamiento técnico y aumento en calidad y cantidad de la producción. El fenómeno es universal y palmario... Si los móviles de carácter ético no actuaran en favor de la Enseñanza Laboral con extraordinaria fuerza, tendría en todo caso el Estado que preocuparse de la formación de sus masas trabajadoras, aunque no fuera más que por motivos de carácter pragmático."

Razones de carácter jurídico, entre las cuales no es la más deleznable la indicada por el Fuero del Trabajo y la ley de Bases de la Organización Sindical, a saber: "el carácter que el trabajo tiene de participación del hombre en la producción mediante el ejercicio voluntariamente prestado de sus cualidades intelectuales y manuales, según la personal vocación. Exige, pues, una orientación profesional adecuada y un cultivo de los elementos anímicos definitorios del trabajo humano que le distinguen y contraponen al trabajo irracional y mecánico".

Y *razones históricas*, ininterrumpidas desde los emperadores romanos de estirpe hispana que introdujeron y ensalzaron el trabajo de la mano humana, hasta hoy, atravesando por la legislación medieval y la solera artesana gremial, y por la difusión de los oficios en instituciones que los hijos de Iberia sembraron por los continentes americanos; razones que reciben todo su peso si se pondera que "en el proceso histórico se dibujan como líneas paralelas el empuje de España o su declive y el empuje o el declive de los oficios humildes y honrosos".

LA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Es importante que todo el problema haya tomado estado jurídico en España. Y lo ha hecho con fuerza y oportunidad que la distinguen, pues, como en el preámbulo se reconoce, "uno de los más urgentes problemas que recientemente se han planteado en el campo de la educación, a consecuencia del reciente desarrollo de la industria y del perfeccionamiento de la legislación social en materia laboral, es, sin duda, el que concierne a la formación profesional de los operarios calificados...".

Intenta la ley del 20 de julio de 1955 legalizar y

organizar multitud de conatos y realidades repartidos por el haz de la nación, sobre todo desde la terminación de la guerra civil. Hasta el momento, esta actividad se había regulado por los estatutos de Enseñanza Industrial y de Formación Profesional, promulgados, respectivamente, en 1924 y 1929. Otras disposiciones complementarias, como el reglamento de las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje, de 1945, y las Ordenanzas Sindicales de 1954, perfilaban los aspectos concretos de las respectivas entidades formativas. Pero, como el ministro indica, todas estas disposiciones han quedado rebasadas por el crecimiento desmesurado de la industria y por el más acuciante de la necesidad nacional de ella, no menos que por los adelantos en materia de legislación social, de aspirar a la cual se precia el nuevo Estado.

Se distinguen en la ley varios períodos en el ciclo de la formación profesional industrial, a saber: el de Preaprendizaje, el de Aprendizaje, el de Maestría y el de Perfeccionamiento; en ninguno de los cuales se considera suficiente el adiestramiento práctico, sino que se prescribe junto a él una enseñanza técnica y cultural que confieran el carácter de formativos a todos los períodos, en donde no se desatiendan los aspectos físicos, intelectuales, sociales, políticos, morales y religiosos.

En el período de *Preaprendizaje* se intenta dotar a los alumnos de doce a catorce años de los conocimientos y prácticas necesarios para el ingreso en el Aprendizaje o en la Industria directamente. Este período se entiende coordinable con el de Iniciación Profesional de la Escuela Primaria, prescrito por los artículos 18 y 23 de la ley del 17 de julio de 1945. Tanto en uno como en otro se aconseja atender a las necesidades industriales de la región o localidad.

El de *Aprendizaje* comienza al término del Preaprendizaje, y tiene por objeto el conocimiento elemental, teórico y práctico, de una profesión u oficio industrial. Las edades de los alumnos se comprenden entre los catorce y dieciocho años. Se desarrollará en tres cursos ordinariamente, número *modificable* según lo exija el dominio de la profesión en un grado elemental, pero superior a la mera rutina.

El de *Maestría* tiene por finalidad la formación del oficial y del maestro industrial. Constará de cuatro cursos: dos para la formación del oficial industrial y otros dos para la del maestro, títulos que se confieren en determinadas condiciones complementarias de prácticas o de ulteriores estudios.

Para el de *Perfeccionamiento* se prevén distintos tipos y modalidades docentes, más monotécnicos, en cuya descripción se detiene menos el articulado de la ley por la misma índole de la materia. Se indica que habrá de ser realizado en régimen de becario en las diversas secciones que se constituyan para tal fin en los Institutos Politécnicos Industriales, y comprenderá estudios y prácticas de taller o de laboratorio, ciclos de conferencias teóricas y viajes de estudio por España y por el extranjero, siendo su finalidad principal la de proporcionar a los alumnos—oficiales y maestros industriales seleccionados—una acusada especialización y un progresivo adiestramiento práctico en determinadas técnicas de notoria importancia nacional.

Para cada ciclo se prevé un régimen de enseñanza: el de Preaprendizaje se verificará en el de *enseñanza*

plena o de total dedicación *diurna*; el de Aprendizaje podrá, a partir del segundo curso, elegirse entre la plena o la *mixta*, que hace compatible la enseñanza con una jornada laboral de treinta y cuatro horas semanales, previéndose, por tanto, la modalidad de cursos *vespertinos*; el de Maestría será complementario, o tal que permita a los sometidos a un contrato de trabajo cumplir con la jornada normal antes de asistir a las clases *nocturnas*.

Otras disposiciones relativas a puntos como la inspección, las enseñanzas y planes de estudios, la colación de títulos, el nombramiento de profesores, los centros e instituciones relacionados con cada tipo de docencia, los recursos económicos y las Juntas consultivas o ejecutivas del plan son más para consultadas directamente en el contenido literal de la ley. A algunas de ellas me iré refiriendo de paso o directamente en este artículo.

INSISTAMOS

La ley trata, pues, de la formación del operario calificado, en contraposición a la preparación del semicalificado y, *a fortiori*, a la ocupación del no calificado. Al obrero especialista a que se refiere y dirige este tipo de instrucción se le supone mejor dotado, de selectas condiciones mentales, más capaz de asumir responsabilidad dentro de la empresa, tanto en el sentido ético como en el de capacidad e iniciativa teórica y técnica: solución de dificultades *in situ*, conocimiento de las incidencias y averías, decisiones razonadas en casos de emergencia, ascendiente entre los operarios de menor calificación. Su cometido tiene mayor complicación, tanto por la tarea concreta como por la casuística inherente.

El disponer de personal capacitado para el mando es de tal entidad y alcance, que ofendería mayor insistencia por mi parte. No es ya el caso que la máquina sea acertadamente manejada, sino que el obrero reciba trato decoroso y cónsono con sus condiciones racionales, para lo cual importa que el sobrestante posea la formación congrua y haga la debida estimación de ella. No cuidamos ya del rendimiento económico de la máquina y de la empresa; se ventila ahora la consideración personal del obrero, y esta conducta no se improvisa: es preciso un período formativo intenso de quien haya de desempeñarla. Es forzosa una formación profesional.

ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN

Algunos autores, como Madariaga, incluyen dentro del concepto mismo de formación profesional la orientación y la selección. Cabe discrepar de este criterio que hace a la Psicotecnia parte esencial de la Formación; pero difícilmente se llegará racionalmente a una conclusión que no la califique de necesaria para la integridad de dicha formación, y para su economía, perfección y eficacia.

La ley prescribe la exploración psicotécnica de las aptitudes al principio de todos los períodos del ciclo formativo industrial. En el artículo 11, "la orientación y la selección profesional se consideran como valiosos auxiliares de todos los períodos docentes, con el fin de que cada individuo pueda ejercer el derecho y

cumplir el deber de desarrollar su vocación y su plena capacidad de trabajo. Se llevarán a cabo durante el primer año de escolaridad de cada período, en los Centros docentes, bajo el asesoramiento técnico del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia". Y, en efecto, en el de Preaprendizaje se prescribe "una atención preferente a la orientación profesional y al estudio de las aptitudes vocacionales de los alumnos" (art. 37); los aspirantes al aprendizaje habrán de someterse a un examen psicotécnico y a las pruebas de aptitud que reglamentariamente se establezcan (art. 39), y lo mismo los candidatos a Maestría (art. 42).

La eficacia de la medida está, con todo, condicionada a que se disponga de criterios de discriminación de los sujetos para orientarlos hacia distintas profesiones. Aunque parezca paradójico, esta orientación se ha venido haciendo hasta el presente momento con casi absoluta carencia de estas normas discriminativas. El mal se agrava por la poca estimación que en España se hace todavía de la investigación. Su mero nombre evoca en las mentes contraposición y antítesis de la economía y de la utilidad. Es claro que cuando la investigación se refiere a una técnica o a una ciencia práctica como es la Psicotecnia, las ventajas de la investigación son tan evidentes como las de la ciencia o técnica misma. Pero la gente "culto" que tiene o se arroga la misión de estimar esta tarea indagadora se resiste a reconocer su conveniencia. Tiene la vivencia, que Ortega atribuye a toda masa, de que las conquistas técnicas y prácticas nos llueven de lo alto o brotan espontáneamente como los líquenes. La educación en este respecto debe empezar por las capas que se resisten a aprender ya nada; y éste es el mayor de los inconvenientes.

CONTENIDO DEL APRENDIZAJE

Como he dicho, se ha venido haciendo la orientación profesional de los aprendices con ausencia de normas objetivas. Se ignoraban las aptitudes del aprendiz de mecánica, pero se aconsejaba la mecánica como más concorde con las aptitudes del consultante.

La práctica ortodoxa de la Orientación Profesional no da cabida a tanta improvisación y genialidad. Ni a tanto sentido común. Ello nos ha inducido a emprender el estudio de las condiciones del aprendiz de las distintas profesiones que se enseñan en la Institución Sindical de Formación Profesional Virgen de la Paloma, de la misma manera que otros lo están haciendo de las que definen al profesional adulto.

Una seria investigación de las aptitudes englobadas en la fase llamada de Orientación, de dicha Institución Sindical, dió por resultado una síntesis estructural del mismo a base de los factores de aptitudes fundamentales que describo a renglón seguido:

I. Factor MECÁNICO (*M*), en el que se incluyen como variables principales los talleres de mecánica y forja, y en menor cuantía los de carpintería y encuadernación; factor que podría también denominarse *productivo* o *industrial*, por cuanto recoge principalmente las especialidades en que lo efectivo es el producto de la máquina; y *siderúrgico* o *metalúrgico*, atendiendo a que el material más típico es el metal, y particularmente el hierro.

II. Factor MANIPULATIVO (*Ma*), consistente, al parecer, en la ordenada combinación o manipulación de elementos para producir un efecto previsto, según se puede deducir del hecho de estar representado por los talleres de electricidad y artes gráficas (cajas), con ligera participación del de forja.

III. Factor PLÁSTICO-ARTÍSTICO (*Pl*), que comprende los talleres de carpintería y encuadernación, con saturación en las asignaturas de dibujo (artístico), aritmética y álgebra. Parece caracterizarse por la elaboración de materiales blandos, en los cuales es más practicable la acción directa personal y creadora, propia del artesano.

IV. A ellos, para definición del aprendiz de Formación Profesional especializada o calificada, hay que agregar otro factor teórico, en nuestra nomenclatura designado con el nombre de CUANTIGRÁFICO o TECNÓGRÁFICO, que parece incluir las disciplinas teóricas relacionadas con la cantidad y su medición y expresión gráfica, tales como la aritmética, álgebra, geometría y dibujo (lineal).

Los resultados de este estudio nos permiten, además de concebir el aprendizaje práctico industrial en términos de familias de profesiones y de los ejercicios típicos correspondientes, aprovecharlos para el pronóstico de aptitud de los candidatos a cursar el aprendizaje profesional en instituciones o escuelas similares a la citada.

UNA APLICACIÓN IMPORTANTE

No menos útil que la anterior es la aplicabilidad de estas conclusiones a campo tan importante y fecundo como el de la Enseñanza Primaria. Una de las fases escolares más trascendentales, por lo que tiene de preparación para la vida, es el *cuarto período*, en donde se preceptúa la iniciación profesional de los alumnos de doce a catorce años: las mismas edades del Preaprendizaje. Mas existe una desorientación extrema acerca del posible contenido de esta instrucción. Se empieza por hacer profesión de apofrosionalismo en los mismos textos de preparación para el Magisterio, entendiéndolo, por lo visto, que no compete a la escuela un aspecto tan importante de la vida como es la profesión, a pesar de la letra y el espíritu de la ley que así lo proclama; se entiende infantilmente la noción de trabajos manuales, para fundir luego con ella la de iniciación profesional, y se concluye desaconsejando a los maestros la visión práctica de los ejercicios de iniciación profesional.

A esto se me ocurre oponer, por vía de argumentos elegidos al azar, que, si bien existe un plan de aprendizaje profesional, por medio del cual se pretende afrontar la carestía de operarios calificados y secundar el proyecto nacional de industrialización, sin embargo queda desatendida otra gran penuria de la Patria, mostrada en dolorosos síntomas nacionales, de los cuales no son los menos punzantes el que, según estadísticas sindicales, existen 5.000.000 de obreros que trabajan solamente durante un promedio de 80 a 200 días al año; que, según otras estadísticas, parece que sobran 2.000.000 de agricultores en el campo español para que las condiciones de vida sean llevaderas para los restantes; que si la industrialización sigue en España un proceso de desarrollo semejante al de otras

naciones que lo han atravesado, a las mujeres les corresponde aportar a la industria nacional aproximadamente la mitad de población fabril que a los hombres; que los muchachos salen de la escuela inermes y desprovistos de los más elementales conocimientos prácticos para emplearlos inmediatamente en una colocación lucrativa, sin antes pasar por un período de explotación, so capa de aprendizaje, en un taller que los deja resabiados y resentidos ante los umbrales de la edad adulta; que ésta es, en suma, una plaga nacional, y que, por consiguiente, el remedio ha de venir a través de un instrumento nacional; y que no existe otro que la escuela...

Lo cual no es tan difícil, puesto que se ha logrado en otros países. No creo que dependa tanto de la renta nacional como de la orientación y sentido prácticos, del realismo con que se aborde la enseñanza, eliminando de ella todo sobrante, y aprovechándola algo más en sentido concreto y utilitario.

Porque, en primer lugar, no es demasiado gravoso crear en las ciudades grupos escolares de iniciación profesional a donde acudan por turno a aprender los oficios en un grado elemental los muchachos de las escuelas, una o dos jornadas por semana. En segundo lugar, si se quisiera encomendar a los maestros ya existentes esta iniciación, es factible la práctica de muestras elementales de los oficios más representativos de la formación industrial. No existe inconveniente en que cada maestro de oficios o de iniciación profesional se especialice en una de las tres modalidades factoriales a que me vengo refiriendo. El punto de dificultad no es tal que un maestro, tras la preparación intensiva de un cursillo trimestral e incluso mensual, no pueda dominar una de las tres especialidades, en grado suficiente para poderla enseñar a los muchachos. Por lo que hace al costo del herramental para esta iniciación, puede no resultar excesivo, sobre todo si, para empezar, se eligen las muestras menos mecánicas de los distintos grupos, v. gr., la forja en vez de la mecánica.

Entiendo, para concluir, que *la formación de Preaprendizaje prevista en la ley de Formación Profesional no se debería concebir como principio del Aprendizaje especializado, sino como término de la formación elemental escolar* (1). En el concepto de formación va implícito un matiz humano e integrativo al que se contribuye atendiendo al aspecto práctico de la enseñanza y a la preparación profesional de los escolares: por cuanto es capital para la vida adulta decorosa; por la consonancia de esta practicidad con la índole del sujeto a la edad en que le es prescrita por la ley; y porque atendiendo a las tres aptitudes básicas del ejercicio profesional elemental, probablemente no se descuida aptitud manual alguna. Con lo que se cubren aspectos del sujeto (formativos) descuidados en caso contrario, a saber: el *profesional*, el *realista práctico*—en los aspectos fundamentales—y el de adecuación al *momento evolutivo*, bien entendido que el realismo implica una atención preferente a las profesiones localmente más interesantes, como la agricultura, la ganadería y la pesca, de manera tan efec-

tiva y práctica como se ha dicho para la modalidad industrial, y que se aproxime y acelere el día en que de la Normal salgan los maestros preparados como la patria necesita, y con los emolumentos que necesitan ellos (2).

LAS FASES DEL APRENDIZAJE Y SU DURACIÓN

La primera tarea encomendada por la ley a la Psicotecnia es la de selección de los aspirantes a ingreso. A la más somera consideración de la cuestión salta que, tamizando la entrada, se logrará un nivel más elevado de aptitud. Ahora bien: es claro que con esa población selecta los profesores se habrán de esforzar proporcionalmente menos en inculcar las mismas nociones teóricas, y se tendrá la base de preparación y capacidad favorables para asimilar lo práctico en menos tiempo: sobre todo aquella porción de la práctica que esté condicionada a un determinado nivel teórico o aptitudinal, como compete a la profesional de aprendices calificados.

La ley asigna una determinada longitud a las fases o etapas de la formación, pero prevé el *reajuste de la duración*, según las necesidades de los distintos oficios y las condiciones de su enseñanza lo aconsejen. Esta previsión parece sobre manera prudente y cauta, y debería ser complementada con el aquilatamiento de otro factor condicionante de la formación, a saber: el *grado de especialización* exigible en los oficios. Tarea nada fácil, por cierto, pero necesaria, según apreciaría cualquier novel orientador.

En efecto; la experiencia da que el nivel de formación está estrechamente vinculado a la capacidad de los aprendices que la reciben y de los maestros que la imparten (3). Pero dentro de un mismo Centro de Formación Profesional, al decantarse los mejores hacia unos sectores profesionales, otros talleres se pueblan de menos capacitados. Lo cual, a su vez, ocasiona paulatinamente una discriminación del nivel formativo. Generalmente, los maestros de estos últimos oficios son menos brillantes también. De todo ello se deriva un fenómeno doble: que cada vez el nivel técnico y teórico de estos oficios disminuye, y que la duración se haga proporcionalmente mayor de lo preciso. Lo cual plantea el problema de si no convendría a la economía y a la equidad social aumentar el nivel de la selección para reducir el período formativo. Porque, de hecho, algunos Centros "calificados" mantienen la enseñanza de determinadas profesiones a una altura de pura rutina práctica, más propia de las semicalificadas.

¿No sería ésta una tarea más propia del Preaprendizaje, y complementaria de la instrucción primaria en el período de Iniciación Profesional.

La Psicotecnia ayudaría a clarificar los estratos de la formación realmente calificada y separarlos de los de la semicalificada y no calificada, con lo cual se economizarían tiempo, dinero y energías, malogradas actualmente por una selección menos esmerada.

(1) Véase, acerca de lo mismo y de los ciclos en que debería hacerse consistir la Iniciación Profesional escolar, mi artículo "El aprendizaje profesional y la escuela" en el número 58 de *Bordón*, correspondiente a febrero de 1956.

(2) En el croquis de la figura 1.^a se advierte el aislamiento de los estudios del Magisterio en relación con la formación laboral. ¿No sería posible el tránsito desde el Bachillerato Laboral al Magisterio, como lo es desde el Bachillerato elemental? ¿Y de las Escuelas de Aprendizaje, precisamente para maestros de Iniciación Profesional?

LA UNIVERSIDAD LABORAL

Otra realidad de la educación profesional española es la de las Universidades Laborales.

La ley de Formación Profesional aclara sólo en parte el confuso concepto de Universidad Laboral en el artículo 46, cuando dice que "el conjunto de actividades formativas enclavadas en una localidad e integrado por Escuelas de Preaprendizaje, de Aprendizaje y de Maestría, Institutos Laborales, cursos de capacitación social, de especialización y de perfeccionamiento e internados para alumnos podrá constituirse en Centro Superior de Formación Profesional, por decreto, a propuesta del Ministerio de Educación Nacional, previo dictamen de la Junta Central de Formación Profesional Industrial y del Consejo Nacional de Educación.

"Los Centros Superiores de Formación Profesional que, además, cumplan las condiciones técnicas que se determinen por el Gobierno mediante disposiciones especiales, podrán ser reconocidos con la categoría de Universidades Laborales. Su establecimiento, si fueran oficiales, o su reconocimiento, si fueran fundados y sostenidos por patronatos o entidades con personalidad jurídica y solvencia técnica y económica suficientes, serán objeto de decreto a propuesta del mismo departamento, previo informe de los órganos consultivos competentes."

Por el momento, parece aceptado que la finalidad de la Universidad Laboral es cuádruple:

a) Formar humana, técnica y profesionalmente en todos los grados a la juventud trabajadora.

b) Estimular el perfeccionamiento profesional de los trabajadores adultos.

c) Elevar el nivel cultural, social y económico de las masas trabajadoras de las comarcas respectivas mediante misiones de carácter temporal.

d) Facilitar, a través de un sistema becario o la creación de instituciones adecuadas, el acceso de los más capaces a los estudios superiores, bien en los establecimientos propios o en cualquier otro Centro donde se imparta esta clase de enseñanzas.

Por lo que hace a los ciclos formativos y a la relación de los mismos con otros planes y estudios, se derivará alguna idea del croquis que he podido diseñar con todas las referencias recogidas. Aunque expuesto a algún error, y desde luego a reforma, supongo que es la idea más clara y completa que el lector no iniciado puede hacerse del proyecto (fig. 1.^a).

No ha sido mi intento en este párrafo criticar, ni menos corregir, la idea fundamental, que de antemano pondero. Más bien me propongo encarecer una idea, no por complementaria menos interesante, para el caso de no haberse tenido ya suficientemente en cuenta. De lo cual, por otra parte, sí que abrigo fundadas dudas, después de conversaciones y consultas con conocedores de la materia.

Por la flecha 4 del croquis puede advertir el lector que, concluido el período de aprendizaje — lo

(3) Al psicotécnico le plantea este fenómeno una situación paradójica. Supuesto un nivel bajo en los talleres y aulas, la selección debería consistir en rechazar a los buenos y dar acceso a los peor dotados. Este problema no es ficticio, sino absolutamente real, si se tiene en cuenta que su misión es procurar el ajuste de las condiciones personales a las exigencias objetivas de la situación profesional.

mismo de la formación profesional interna a la Universidad que de los Centros externos—, previa selección y un curso de cultura aprobado, es dable al aprendiz titulado ingresar en el Bachillerato superior laboral y, mediante él, en la Licenciatura tecnológica. Dentro del recinto universitario, este tránsito es viable también en períodos anteriores de selección. Pero para los extraños, aunque *teóricamente* sigue el portillo abierto, apenas se percibe otra viabilidad de ingreso que la primera, *en la práctica*.

La idea que estimo urgente encarecer en relación con estos estudios es que la población de la Universidad Laboral debería ser efecto de una *selección nacional fundamentalmente*. Obra de tanto empeño, que afecta a toda la economía nacional, no solamente por el fin que pretende, sino por los medios que utiliza y por los recursos de que se surte, no puede quedar reducida al beneficio cantonal de zonas preponderantemente industriales, o expuesta al intrusismo por la vía del favor, del cohecho o de la mera comodidad. Se impone una visión nacional, estrictamente nacional, en el criterio de selección de los universitarios laborales.

No cito las palabras del ministro, que, a su vez, evoca las del Doctor Angélico, porque me parece suficientemente clara la razón de bien común en la empresa y en el espíritu que la anima. Y puesto que el objetivo y término de todo el proceso formativo es la Universidad Laboral, el paso a ella no se le debería cerrar ni entorpecer a nadie dotado de aptitudes prevalentes.

Ahora bien: es claro que esta selección nacional de los más idóneos exige una visión imparcial, objetiva y amplia de los procedimientos de ingreso. La Universidad es el término y logro de un fin de liberación del pueblo y de incorporación a una más excelsa contribución al bien común por medio de la cultura y de la técnica. Y hay en la nación un despliegue y proliferación de Escuelas de Formación Profesional que no deben carecer del estímulo de la selección de sus muchachos para el galardón de pensionados en la Universidad. El Frente de Juventudes ha demostrado que esta selección es viable por el procedimiento de los concursos. La Psicotecnia puede aportar una contribución no desperdiable, y susceptible de mayor perfección con los días.

LA GRAN CUESTIÓN

Es claro que no basta la selección del alumnado si no se hace paralelamente la de los profesores. De la misma manera que un profesor se amolda por inercia al nivel medio de la clase—y si éste es bajo, la enseñanza desciende proporcionalmente—, así también cuando el profesor carece de la capacidad o la preparación teórica y práctica suficiente para mantener despierto el interés de una población selecta, los alumnos incurrir en indisciplina y desaliento al ver malograrse sus energías intelectuales, empleadas en cosas de extrema facilidad o suficientemente asimiladas, al tiempo que advierten lo mucho que les falta para llegar a la perfección profesional que esperaban de la docencia y que se creen con derecho a reclamar. La indisciplina tiene aquí una base psicológica: el descrédito del profesor, el sobrante de energías sin

empleo, la insatisfacción de una aspiración y de un derecho que reconoce la ley. Moralmente no es disculpable porque sea explicable psicológicamente; cierto es. Pero ¿quién es responsable del conflicto planteado y con qué derecho o razón lo plantea?, ¿quién motiva tal descenso del nivel docente?, ¿en qué estriba la raíz del mal? A contestar a estas preguntas se ordenan estas líneas finales.

Demostrado que *la formación del operario especializado no debe descender de una altura intelectual y pedagógica que le es propia, según la intención de la ley*, es oportuno ya indicar el riesgo que corre de malograrse por desestimar de una condición: la económica. La experiencia muestra que si el maestro de taller no reúne las condiciones de buen industrial e inteligente pedagogo, no se alcanza la formación del aprendiz calificado; y que si a tal maestro no se le remunera mejor que al industrial competente, abandona la enseñanza y se pasa a la industria. Urge, pues, retribuir al personal docente con tal holgura que estimule a los mejores.

Que esta conclusión es fruto de la experiencia lo demostrará el ejemplo de lo que acontece actualmente en un Centro que hasta el momento ha sido modelo. Vaya una ejemplaridad por otra.

Salgamos antes al paso de un prejuicio. Está, a Dios gracias, introduciéndose entre nosotros el concepto de *relaciones humanas* en la industria. El concepto, y sobre todo la práctica, nos viene de Norteamérica. El precepto es cristiano, pero para llegar a imponerse ha habido que demostrar que la empresa resulta gananciosa tratando más humanamente al personal empleado. De las investigaciones realizadas, con gran sentido de la evidencia concreta, se infiere que, por encima de todo otro factor relacionado con la producción, ya sea de condiciones ambientales o aptitudinales, incluso por encima de las mismas diferencias económicas de sueldo, influye en el rendimiento y en el bienestar de los obreros la consideración y atención personal, la motivación de su interés, la participación en la finalidad y espíritu de la empresa, etc. No sé si esto ha influido en algunas consideraciones optimistas acerca de la importancia secundaria que tiene el aspecto económico en el descontento del personal. Sin duda se ha sufrido un espejismo por razón del punto de vista. Conviene advertir que la secundariedad de lo económico no se refiere al nivel absoluto, sino a las diferencias sobre un nivel suficiente. Porque la primera consideración que se debe tener con el personal es la de remunerar debidamente su trabajo, y nadie se tendrá por bien tratado sin este primer requisito, que es condición básica de la vida familiar y personal decorosa.

Y pasemos ya al ejemplo. En las Ordenanzas de 1954 se pueden leer las remuneraciones vigentes para los Centros sindicales de Formación Profesional:

CARGOS	PERSONAL DOCENTE		
	Insti- tuciones	Talleres- Escuelas	Escuelas
Profesores Técnicos o de Enseñanzas Fundamentales	19.200	15.360	11.520
Maestros de Taller	17.500	14.000	10.500
Ayudantes de ídem	15.000	12.000	
Profesores de Trabajos Manuales.	15.000	12.000	

CARGOS	PERSONAL DOCENTE		
	Insti- tuciones	Talleres- Escuelas	Escuelas
<i>Personal de Servicios Técnicos Especiales</i>			
Secretarios Técnicos	27.600		
Técnicos Ayudantes, Oficina Técnica	19.200		
Dibujantes ídem ídem	16.000		
Delineantes ídem ídem	12.000		
Calzadores ídem ídem	8.000		
Médicos	14.400	11.500	
Practicantes	12.000	9.600	
Jefes Laboratorio Psicotecnia.....	26.400		
Ayudantes ídem ídem	19.200		
Auxiliares ídem ídem	8.400		
Bibliotecarios	19.200		

No por gracia, sino por merecimiento, procede consignar que estas retribuciones nominales cumplen lo estatuido legalmente. Pero el cuadro no da idea justa de lo que percibe líquido el personal, ni de su alcance económico. Sigamos objetivamente el estudio, hasta aproximarnos al punto de vista de la madre de familia que lo recibe en mano.

Si se admite que el alquiler medio del piso sea de 400 pesetas, el sueldo, menos los descuentos por varios conceptos, y sin tener en cuenta los gastos del marido, permite al ama de casa disponer *para todos los gastos familiares* de la cantidad diaria aproximada que se indica a continuación:

	Pesetas diarias
Jefe de taller	40
Jefe de un servicio técnico.....	38
Profesor	31
Maestro de taller	30
Ayudante de taller	22
Ayudante de Psicotecnia	30
Auxiliar de ídem	13

Un gasto tan pequeño como el transporte diario de casa al trabajo reduce el sueldo máximo en más de un 10 por 100 y el mínimo en un 40 por 100. Añádase, para ser justos, dos pagas extraordinarias y el 25 por 100 de la nómina en concepto de compensación de cargas familiares; sin olvidar que, cuantos más puntos, mayor es la desproporción entre ingresos y gastos...

Todavía una nota de actualidad: el inminente aumento del 20 por 100, oficialmente prescrito para todo trabajador, no le afecta a dicha Institución por depender del Sindicato, que se rige autónomamente en cuanto afecta a este tipo de disposiciones. Por la misma razón, tampoco le alcanzan los aumentos previstos para funcionarios del Estado. Es de suponer que se piense en poner remedio a tal situación—y ojalá sea suficiente—, porque es difícil de otro modo evitar el colapso que amenaza.

¿Qué ocurre, en efecto, como consecuencia de lo expuesto? El proceso tiene características de fatal. Los alumnos salientes de la Institución cobran, en gran parte, un sueldo superior a sus maestros. De éstos, es raro el de valía que no haya recibido tentadoras ofertas de la industria. Muchos han resistido largo tiempo, pero al fin sucumbieron, seducidos por la perspectiva de solución de los apuros domésticos. Otros siguen resistiendo desesperanzados., probablemente por poco tiempo. El hueco dejado por la ausencia del

maestro excedente lo cubre otro menos experto..., hasta llegar a quien no reciba tales ofrecimientos. Y ése se quedará.

El proceso tiende así—y esto es lo que pretendo demostrar—a la degradación de la enseñanza a un nivel de formación *semicalificada*, en el que apenas sea viable otra cosa que la práctica rutinaria, escasamente informada de los conocimientos suficientes para esquivar el nivel ínfimo.

“QUI POTEST CAPERE”...

La ley, en su artículo 50, preceptúa que los emolumentos del profesorado de Formación Profesional equivalgan en cuantía a los que perciban los profesores de su mismo grado pertenecientes a Centros docentes oficiales de categoría análoga, a cuyos efectos se formarán los escalafones correspondientes, con arre-

glo a las normas que el Ministerio de Educación Nacional determina. No pretendo que nadie de la Comisión encargada de determinar dichas remuneraciones lea estas líneas. Pero si lo hiciera, acaso le ayudarán a ponderar en dónde está la verdadera economía, y a fe que no sería para mal de la industria española. Y confieso que éste ha sido mi propósito. Porque lo económico no constituye la esencia del valor y del progreso, como quiere el materialismo dialéctico, pero es condición material para la realización de muchos valores. Toda ideología espiritualista cuidará, por eso mismo, de darlo resuelto, como muestra el salario familiar. Quien materializa y desvirtúa es el que obliga a pensar constantemente en lo económico al consagrado a la realización de valores en el hombre.

FRANCISCO SECADAS

crónica

La educación en el Concordato español de 1953 *

IV. RECONOCIMIENTO DEL DERECHO DOCENTE DE LA IGLESIA

Característica del Concordato español es el reconocimiento que el Estado realiza del derecho docente de la Iglesia católica.

El Código canónico establece en su canon 1.375 que “la Iglesia tiene derecho a fundar escuelas de cualquier disciplina, no sólo elementales, sino también medias y superiores”.

¿De dónde le viene a la Iglesia este derecho?

La Iglesia recibió de Cristo, su divino Fundador, el mandato de instruir a los hombres de todos los pueblos en las verdades de orden sobrenatural, de bautizarlos y de enseñarles a observar todas las cosas que El les había mandado (Mat. 18, 19-20). No les ordenó, ciertamente, instruir en Geografía, Química o Matemáticas. Por eso parecería un poco ingenuo sostener que el derecho de la Iglesia a enseñar materias profanas se funda directamente en aquellas palabras de Cristo a sus discípulos: “Id e instruir a todas las gentes.” Pero Cristo, que ordenó educar a todos los hombres enseñándoles a guardar cuanto El les había mandado, fundó su Iglesia como una sociedad soberana para escoger los medios que estime necesarios, eficaces u oportunos para realizar su misión sobrenatural.

La Iglesia educa de mil maneras. Como recordaba el obispo de Astorga e insigne universitario, doctor Mérida (1), la Iglesia “educa dondequiera que se

pone en contacto con las almas: en el púlpito, en el confesonario, en la conversación, en el libro y en toda clase de escritos. Pero siempre ha educado y educa de modo especial en la escuela, de cualquier grado que fuere: primario, medio, superior”.

El objeto propio de la misión educativa de la Iglesia es la fe y la formación de las costumbres. Pero es indudable que para instruir en la fe es necesario, asimismo, instruir en algunas ciencias profanas, y que para formar en las costumbres es momento por demás propicio y medio perfectamente adecuado el de la asistencia a la escuela, cualquiera que sea su grado, para instruirse en las diversas ciencias o conocimientos.

Por esto la Iglesia, que tiene derecho a enseñar las ciencias profanas como cualquier otro individuo o sociedad, tiene además derecho a juzgar si una determinada enseñanza puede resultar provechosa o nociva para la educación cristiana y emplearla en caso conveniente. Y todo esto, como enseña Pío XI en la *Divini illius*, puede hacerlo la Iglesia por dos razones: en primer lugar, porque siendo una sociedad perfecta, es decir, una sociedad con los medios adecuados para el cumplimiento de su fin supremo, tiene derecho independiente a utilizar los medios que considere necesarios para lograr su finalidad, y, en segundo término, porque toda enseñanza, lo mismo que toda acción humana, tiene necesaria conexión de dependencia con el fin último del hombre y, por tanto, no puede sustraerse a las normas de la ley divina “de la cual es custodio, intérprete y maestra infalible la Iglesia”.

Así, pues, con pleno derecho, la Iglesia promueve el cultivo de las ciencias, de las letras o de las artes, en cuanto son necesarias o simplemente útiles para la educación cristiana y para su obra de santificación y de salvación de las almas, fundando y sosteniendo directamente escuelas e instituciones de cualquier clase de enseñanza y en todo grado de cultura.

POSIBILIDAD DE FUNDAR CENTROS DOCENTES

Supuesto cuanto antecede, el Concordato español, en su artículo 31, ha establecido lo siguiente: “La Iglesia podrá libremente ejercer el derecho que le

* La primera parte de este trabajo se publicó en el número 42 (princesa quincena de abril), págs. 17 a 21.

(1) DR. MÉRIDA PÉREZ (Obispo de Astorga), *La restauración cristiana de la enseñanza* (Carta pastoral), Astorga, 1947, página 11.

competente, según el canon 1.375 del Código de Derecho canónico, de organizar y dirigir escuelas públicas de cualquier orden y grado, incluso para seglares.”

Hecha esa indicación de carácter genérico, el Concordato hace también referencia específica a un determinado tipo de centros educativos: los Colegios Mayores.

Los Colegios Mayores, que tan decisivo papel desempeñaron en nuestra Universidad tradicional, casi desaparecieron desde finales del siglo XVIII, y sólo hubo algunos tímidos intentos de resurrección antes del Movimiento Nacional, especialmente durante el Gobierno del general Primo de Rivera. Pero en 1942 los Colegios Mayores han sido restaurados con nuevo vigor, y en la actual ordenación de la Universidad española, los Colegios Mayores tienen asignada una misión principalísima. Hoy la Universidad en España está legalmente concebida como la integración de dos elementos distintos que se completan: las Facultades y los Colegios Mayores. A las Facultades les corresponde la tarea de transmitir la ciencia y preparar para el ejercicio de las profesiones; a los Colegios Mayores, hogares en los cuales deben residir los estudiantes, les compete la misión de educar y formar íntegramente al joven universitario, atendiendo, desde lo religioso hasta lo deportivo, en toda la gama de valores humanos intermedios.

Por eso, reconociendo toda la eficacia educativa que pueden tener los Colegios Mayores, el Concordato español ha dispuesto en el mencionado artículo 31: “La Iglesia podrá fundar los Colegios o Residencias adscritos a los respectivos Distritos Universitarios, los cuales gozarán de los beneficios previstos en las leyes para tales instituciones.”

CENTROS PARA LA EXCLUSIVA FORMACIÓN DE ECLESIASTICOS

El Código canónico recuerda, en su canon 1.351, que a la Iglesia le compete el derecho propio y exclusivo de formar a quienes desean consagrarse a los ministerios eclesiásticos.

Para ello, como dispone el canon 1.352, todas las diócesis han de tener un Seminario o Colegio donde se forme cierto número de jóvenes para el estado clerical, si bien las diócesis más amplias han de procurar tener dos Seminarios: el menor para instruir a los niños que aspiren a ser clérigos y el mayor para los estudiantes de Filosofía y Teología.

Por otra parte, el mismo Código, en el canon 1.380, expresa el deseo de la Iglesia de que los clérigos que destaquen por su piedad y sus dotes intelectuales sean enviados a Universidades o Facultades erigidas o aprobadas por la Iglesia para que en ellas perfeccionen sus estudios, principalmente de Filosofía, Teología y Derecho canónico y obtengan grados académicos.

De acuerdo con todo ello, nuestro Concordato reconoce la independencia de los centros exclusivamente destinados a la formación de eclesiásticos, y en su artículo 30 dispone: “Las Universidades eclesiásticas, los Seminarios y las demás instituciones católicas para la formación y la cultura de los clérigos y religiosos, continuarán dependiendo exclusivamente de la auto-

ridad eclesiástica y gozarán del reconocimiento y garantía del Estado.”

En el mismo artículo se dispone que continúen en vigor las normas del Acuerdo de 8 de diciembre de 1946 entre la Santa Sede y el Estado español sobre Seminarios y Universidades de estudios eclesiásticos, que queda incorporado al Concordato.

En este Convenio se comienza reconociendo el derecho de las diócesis a tener “libremente, y de conformidad con el Derecho canónico, Seminarios eclesiásticos cuya dirección y organización corresponde a las competentes autoridades de la Iglesia”.

El Estado español, en el artículo 7.º de este Acuerdo, reconoce asimismo las Universidades de estudios eclesiásticos erigidas por la Santa Sede en España conforme a la Constitución apostólica *Deus scientiarum Dominus*, de 24 de mayo de 1931, con sus ordenaciones complementarias y conforme a los estatutos respectivos aprobados por la Santa Sede.

Las Universidades eclesiásticas aprobadas por la Sede Apostólica en España y reconocidas por el Estado español son, según la orden del Ministerio de Educación de 9 de marzo de 1955, completada con la de 3 de junio de 1955, las siguientes:

Universidad Pontificia de Comillas (Santander), con las Facultades de Teología, Derecho canónico y Filosofía. Está regida por la Compañía de Jesús y destinada principalmente a la formación del clero secular de las diversas diócesis españolas.

Universidad Pontificia de Salamanca, con las Facultades de Teología, Derecho canónico y Filosofía. Su canciller es el obispo de Salamanca, y el profesorado lo forman miembros del clero secular de diversas diócesis y de diferentes órdenes religiosas. Está destinada principalmente a todo el clero español, tanto secular como regular.

Facultad de Teología de la Cartuja (Granada), Facultad de Filosofía de Chamartín (Madrid), Colegio de San Francisco Javier de Oña (Burgos), con las Facultades de Teología y Filosofía, y Colegio de San Francisco de Borja, en San Cugat (Barcelona), con las Facultades de Teología y Filosofía. Estos cuatro centros pertenecen a la Compañía de Jesús y están dedicados a la formación de sus miembros.

Facultad de Teología de San Esteban, en Salamanca, de la Orden de Predicadores.

Nombramiento de profesores

Reconocido el derecho de la Iglesia para organizar y dirigir los centros destinados a la formación de eclesiásticos, se reconoce asimismo la libertad de la Iglesia para el nombramiento del profesorado necesario.

Sin embargo, como el Estado español, en virtud del Acuerdo mencionado, ayuda a la dotación de cátedras en los Seminarios de las diversas diócesis españolas y en las Universidades pontificias de Comillas y de Salamanca, se hace alguna referencia al nombramiento del profesorado, pero nunca en el sentido de que el Estado limite la libertad de la Iglesia.

En efecto, respecto a los Seminarios, el Acuerdo señala que, siendo la finalidad de tales centros “formar sacerdotes santos y doctos, y que a esta finalidad deben contribuir profesores dotados de adecuadas condiciones religiosas, morales, eclesiásticas y culturales”, los nombramientos para las cátedras dotadas por el Estado según los términos del Convenio “los hará el obispo diocesano, previa oposición, a la cual podrá permitir que concurran también sacerdotes de otras

diócesis que posean las cualidades indicadas y tengan permiso de su propio prelado”.

El Convenio especifica las cualidades científicas que han de reunir los candidatos con relación a la enseñanza a que aspiren. Han de haber realizado trabajos científicos dignos de consideración o bien:

a) Para las cátedras del Curso Humanístico, han de ser graduados en Filosofía, Teología o Derecho canónico. Se dará preferencia a los graduados en Filosofía y Letras o Ciencias, grados que corresponden a las Universidades civiles.

b) Para las cátedras del Curso Filosófico se exigen grados académicos mayores, es decir, de licenciado o doctor, en las Facultades eclesiásticas mencionadas o en Filosofía y Letras o en Ciencias.

c) Para las cátedras del Curso Teológico se exige la posesión de grados mayores, por Universidad o Facultad teológico-jurídica, en estudios eclesiásticos.

Los profesores designados lo serán a prueba durante tres años, como extraordinarios, antes de pasar definitivamente a ordinarios.

A efectos puramente informativos, para que pueda darse noticia en los periódicos con carácter oficial, los Prelados respectivos comunicarán al ministro de Justicia los nombramientos y vacantes de profesores de cátedras dotadas por el Estado en los Seminarios, así como el decreto de la convocatoria. Este decreto se publicará dentro de los dos meses de haberse producido la vacante.

Tal como al obispo diocesano le corresponde el nombramiento del profesorado, también le pertenece su remoción, por motivos de doctrina, de moralidad y de disciplina eclesiástica; por infracciones graves de sus deberes académicos o por inadecuada eficiencia en el desempeño de su misión instructiva y formativa. En todo lo cual, el obispo, según el artículo 5.º del Acuerdo, podrá obrar libremente “según su conciencia”.

En cuanto al nombramiento de profesores de las Universidades pontificias, aquél se ha de hacer con arreglo a los estatutos peculiares de las mismas.

De manera análoga a lo dicho respecto a los Seminarios, los cancilleres de las Universidades eclesiásticas de Comillas y de Salamanca comunicarán al Ministerio de Justicia los nombramientos, vacantes y convocatorias para las cátedras correspondientes, con la misma finalidad y dentro de los mismos plazos antes indicados.

Las demás Universidades eclesiásticas existentes en España, ya mencionadas, nada han de comunicar al Ministerio de Justicia, puesto que sus cátedras no están dotadas por el Estado.

RECONOCIMIENTO POR EL ESTADO DE GRADOS Y ESTUDIOS ECLESIÁSTICOS

Principios doctrinales

El reconocimiento del derecho docente de la Iglesia tiene su natural complemento en el valor que el Estado otorgue a los títulos académicos conferidos por los centros docentes eclesiásticos y a los estudios cursados en éstos.

Por esto conviene distinguir cuidadosa y rotunda-

mente entre *títulos académicos* y *títulos profesionales*, distinción que generalmente no suele hacerse. Dicho de otro modo, conviene examinar el valor profesional de los títulos académicos.

El título académico certifica que se posee un determinado caudal de conocimientos que puede habilitar para el desempeño de ciertas profesiones, siempre que se reúnan otras condiciones que, junto a la capacidad puramente técnica, se estimen necesarias para una profesión.

De ordinario nunca se considera suficiente el simple título académico para comenzar a ejercer profesionalmente. En España impera el sistema de las oposiciones. Por lo menos es necesaria la incorporación a un Colegio profesional, cosa, hoy por hoy, ciertamente sencilla, pero que en otros países supone una práctica previa y la superación de algunas pruebas (2).

Ahora bien: si a la Iglesia se le reconoce el derecho a enseñar, resulta obligado reconocerle el derecho a expedir títulos académicos, porque esto no es otra cosa que la facultad y el deber de certificar que los alumnos han logrado una determinada preparación científica en los centros docentes regidos por la Iglesia.

Los títulos académicos suponen una preparación científica o técnica de carácter genérico, que lo mismo puede lograrse en un centro docente nacional o extranjero, civil o eclesiástico, estatal o no estatal, con tal que tenga la altura docente necesaria.

Aun en el supuesto de que cada país oriente los estudios según las peculiaridades nacionales, nunca se podrá desconocer la madurez científica lograda en Universidades extranjeras. ¿Cabrá, por ejemplo, negar en Francia el reconocimiento puramente aparente de un doctorado en Medicina obtenido en la Universidad de Roma o en la de Madrid? ¿Sería posible negar ese mismo reconocimiento a un doctor en Derecho, aun cuando no haya estudiado detalladamente la legislación positiva del país donde haya de reconocérsele su título académico?

Injusticia nos parece que no sería posible oponerse a tal reconocimiento *simplemente académico*. Claro es que siempre existirá una diferencia de estimación social entre los títulos según se hayan obtenido en una Universidad o en otra.

Cosa muy diferente es el valor profesional que haya de reconocerse a los títulos académicos.

Al Estado, encargado de velar por el bien común de la sociedad política, no sólo le corresponde el derecho, sino que también tiene el deber de asegurar la competencia profesional con el fin de evitar los daños que de su falta pudieran derivarse para los ciudadanos. Por eso podrá y deberá exigir determinadas conclusiones y aptitudes para el ejercicio profesional, entre las cuales—una de ellas, pero no la única—será la exigencia de un título académico.

Ahora bien: no es lo mismo cuando se trate de un ejercicio profesional al servicio directo del Estado, que en caso de un ejercicio profesional libre, no oficial, y

(2) Los españoles incurrimos fácilmente en una confusión en este orden de cosas. Apenas un joven termina los estudios de Derecho o de Medicina, pone en sus tarjetas de visita “Abogado” o “Médico”. Error grande. Este joven no es abogado ni médico, sino licenciado en Derecho o en Medicina, que no es lo mismo. Para ser abogado o médico necesitará cumplir además otras exigencias: la incorporación al Colegio profesional.

aun en este caso, cabría distinguir entre profesiones que pueden causar graves daños al bien común y profesiones que en caso de mal ejercicio pueden causar menores daños.

En el primer caso—Magistratura, Abogacía del Estado, cátedras docentes estatales, milicia, etc.—es natural y obligado que el Estado exija determinadas aptitudes, además de la pura preparación científica, y que, si no se reúnen, rechace a los candidatos que carezcan de ellas. Pero desde el punto de vista puramente académico, no sería justo excluir a los que poseyesen un título académico adecuado, cualquiera que fuese el centro donde lo hubiesen logrado, una vez reconocida su validez por el Estado.

En los restantes casos, tratándose de profesiones libres, el Estado tendrá que cuidar y garantizar el bien común, y, por consiguiente, asegurarse de que la capacidad científica aseverada por los títulos académicos permite el ejercicio profesional sin riesgo para el bien de la sociedad. Pero no sería razonable que esta capacidad profesional se reconociese sólo a los titulados en centros estatales.

Supuestos estos principios, veamos las disposiciones concretas que el Concordato español establece respecto al reconocimiento de grados y títulos académicos, al valor de los estudios cursados en centros docentes de la Iglesia y la eficacia profesional de los títulos expedidos por éstos.

En los artículos del Concordato cabe advertir una distinción entre: a) los grados y estudios cursados en Facultades de Ciencias Sagradas, y b) los grados y estudios correspondientes a "las escuelas públicas, de cualquier orden y grado, incluso para seglares", que la Iglesia puede organizar según el canon 1.375.

Veamos separadamente las dos hipótesis:

a) ESTUDIOS EN UNIVERSIDADES ECLESIASTICAS

El Concordato establece, en su artículo 30, que el Estado español reconoce los grados mayores en Ciencias eclesiásticas conferidos a clérigos o a seglares por las Facultades aprobadas por la Santa Sede.

Afirma el Concordato que ese reconocimiento se hace "a todos los efectos", y, a nuestro modo de ver, tales efectos abarcan los extremos siguientes: la convalidación pura y simple de los grados académicos eclesiásticos por los equivalentes civiles cuando los haya; la convalidación total o parcial de estudios eclesiásticos por los civiles equivalentes; la posibilidad de ingresar directamente en las Universidades civiles sin someterse a especiales pruebas de capacidad, y la eficacia profesional de los títulos eclesiásticos en la vida civil.

El decreto de 6 de octubre de 1954, complementado con las órdenes del Ministerio de Educación Nacional de 9 de marzo y de 3 de junio de 1955 y 27 de enero de 1956, son las disposiciones hasta ahora publicadas para dar cumplimiento al artículo 30 del Concordato, "sin perjuicio de que negociaciones ulteriores permitan establecer en forma definitiva las condiciones para llevar a la práctica esos beneficios".

Convalidación de grados y estudios.—En la situación actual el reconocimiento de grados académicos

y la convalidación total o parcial de los estudios cursados en Facultades eclesiásticas pueden ser obtenidos según los trámites del régimen normal de convalidación de estudios cursados en el extranjero, a tenor del decreto de 7 de octubre de 1939, según se prevé en el artículo 2.º del decreto citado de 6 de octubre de 1954.

En realidad, el Concordato no ha venido a añadir nada en este punto a lo que ya estaba unilateralmente establecido por el Estado español. Únicamente ha dejado expuesto con mayor claridad algo que la mentalidad estatista de algunos no veía exactamente: el carácter supranacional de las Universidades eclesiásticas, las cuales no son ni italianas, ni francesas, ni españolas, ni extranjeras en ningún país, sino de la Iglesia, que es universal y supranacional. Así se había venido dando el caso paradójico de que el Consejo Nacional de Educación considerase convalidables en España los estudios cursados en la Universidad Gregoriana de Roma, porque se consideraba Universidad extranjera, en tanto que no se estimaba posible la convalidación de estudios cursados en la Universidad pontificia de Salamanca, porque, radicando en España esta Universidad de la Iglesia, no cabía calificar de extranjeros los estudios cursados en ella.

La orden de 3 de junio de 1955, que complementa el decreto de 6 de octubre de 1954, y la de 9 de marzo de 1955, puntualizan algo más respecto a determinadas convalidaciones. Según ellas, quienes estén en posesión del título de licenciado o doctor en Filosofía en alguna Facultad eclesiástica, canónicamente erigida, pueden obtener el título correspondiente civil previo examen de todas las asignaturas de los dos cursos comunes a todas las secciones de Filosofía y Letras, exceptuando las asignaturas de Lengua y Literatura latina y griega y Fundamentos de Filosofía. Asimismo, habrán de examinarse de Estética, Antropología e Historia de la Filosofía y Filosofía de la Historia.

Los que poseyendo el título eclesiástico en Filosofía pretendan obtener la convalidación con otras secciones—Historia, Filología en sus diversas ramas y Pedagogía—, se les considerarán convalidadas las asignaturas de Lengua y Literatura latina y griega y Fundamentos de Filosofía de los cursos comunes.

Según la orden de 27 de enero de 1956, los titulados en Filosofía por Universidades eclesiásticas que obtengan estas convalidaciones están exentos de realizar el examen intermedio o final de los dos cursos comunes, pero han de rendir el examen final de la licenciatura en la forma establecida para todos los alumnos de la Facultad de Filosofía civil.

Cuando se trate de extranjeros que hayan obtenido grados académicos o que hayan realizado estudios en Facultades eclesiásticas erigidas por la Santa Sede, podrán convalidar sus grados y estudios en España acogiéndose a las normas que, según hemos indicado, establece el decreto de 6 de octubre de 1954.

Ingreso en la Universidad.—Respecto a la posibilidad de ingresar directamente en la Universidad, el citado decreto de 6 de octubre de 1954 dispone que "los titulados con grados mayores en Ciencias eclesiásticas en Facultades aprobadas por la Santa Sede podrán matricularse directamente en el primer curso académico de las Facultades de las Universidades civi-

les, considerándoseles convalidados los estudios, títulos y pruebas de carácter previo”.

Validez profesional de los títulos.—Finalmente, en cuanto a la validez profesional de los títulos obtenidos en las Facultades erigidas por la Iglesia, el Concordato dispone, en su artículo 31, que “dichos grados mayores en Ciencias eclesiásticas serán considerados títulos suficientes para la enseñanza en calidad de profesor titular de las disciplinas de la sección de Letras en los centros de Enseñanza Media dependientes de la autoridad eclesiástica”.

Cuando se trate de ciudadanos extranjeros, la validez profesional de los títulos convalidados estará sometida a lo establecido en los Convenios con las naciones de que sean súbditos o, en su defecto, al principio de reciprocidad.

b) ESTUDIOS CURSADOS EN OTROS CENTROS DOCENTES DE LA IGLESIA

Por lo que se refiere al reconocimiento de los estudios cursados en aquellas escuelas que la Iglesia puede organizar y dirigir libremente, “de cualquier orden y grado, incluso para seculares”, a que se refiere el artículo 31 del Concordato, la cuestión queda aplazada.

En efecto, dice el mencionado artículo del Concordato que “en lo que se refiere a las disposiciones civiles relativas al reconocimiento a efectos civiles de los estudios que en ellas se realicen el Estado procederá de acuerdo con la competente autoridad eclesiástica”.

Se trata, pues, de una cuestión que espera todavía ser resuelta.

Por otra parte, el Acuerdo de 8 de diciembre de 1946, al que ya hemos hecho referencia anteriormente, prevé una específica convalidación de los estudios cursados en centros eclesiásticos distintos de Facultades universitarias. Se refiere a los alumnos de Seminarios que, además del Curso Clásico, que supone cinco años de estudios, hubiesen aprobado el Curso Filosófico, que exige otros tres años. Tales alumnos quedan habilitados, en virtud del mencionado Acuerdo, para sufrir legalmente las pruebas finales establecidas para obtener el título de bachiller.

Modificado posteriormente el régimen de los estudios de Enseñanza Media, el decreto de 10 de agosto de 1954 dispone que los alumnos del Curso Clásico quedan habilitados para celebrar las pruebas finales del Bachiller elemental, y con dos años del Curso Filosófico pueden concurrir a las pruebas finales del Bachillerato superior.

Por decreto de 15 de julio de 1955, se ha establecido el cuadro de equivalencias para convalidar los estudios eclesiásticos aprobados en Seminarios o centros análogos por los estudios correspondientes al Bachillerato. Sólo se tendrán en cuenta para ser convalidados los cursos aprobados íntegramente. Las convalidaciones así obtenidas poseerán plenitud de efectos académicos y podrán servir de base a ulteriores conmutaciones por otras enseñanzas análogas a las de Bachillerato.

V. COLABORACION DE LA IGLESIA Y EL ESTADO EN MATERIA DOCENTE Y EDUCATIVA

Los tres principios hasta ahora estudiados como característicos del Concordato español en materia educativa—ortodoxia católica de la enseñanza, obligatoriedad de la instrucción religiosa y reconocimiento del derecho docente de la Iglesia—entrañan necesariamente una cierta colaboración entre la Iglesia y el Estado, de manera que parecería ocioso destacar esta colaboración como una especial característica del Concordato.

Sin embargo, es evidente que la realización de aquellos principios podría conseguirse mediante una colaboración mínima, que, en ocasiones, pudiera quedar reducida—como en el caso del reconocimiento del derecho docente de la Iglesia—a que el Estado adopte una actitud de abstención y deje que la Iglesia proceda con libertad, pero sin prestarle una ayuda positiva.

En realidad, no es éste el caso del Concordato español. En él se establece toda una serie de aportaciones positivas, de ayudas recíprocas entre la Iglesia y el Estado, que obligan a considerar esta colaboración como una característica singular del Concordato en materia educativa.

Esta colaboración se manifiesta, fundamentalmente, en tres aspectos: a) en el fomento del estudio de las ciencias religiosas por los seculares y de las relativas a los valores nacionales por parte de los eclesiásticos; b) en la ayuda económica del Estado a los centros docentes y educativos de la Iglesia, y c) en el respeto a la inmunidad de los centros docentes eclesiásticos.

a) FOMENTO RECÍPROCO DE LOS ESTUDIOS ECLESIASTICOS Y NACIONALES

En orden al fomento del estudio de las ciencias religiosas por los seculares, el Concordato prevé, en su artículo 28, que “las Universidades del Estado, de acuerdo con la competente autoridad eclesiástica, podrán organizar cursos sistemáticos, especialmente de Filosofía escolástica, Sagrada Teología y Derecho canónico, con programas y libros aprobados por la misma autoridad eclesiástica”.

Los profesores de estos cursos podrán ser sacerdotes, religiosos o seculares que posean el grado de licenciado o de doctor por alguna Universidad eclesiástica o título equivalente obtenido en su propia Orden cuando se trate de religiosos, y que posean, además, el *nihil obstat* del Ordinario diocesano, según prevé el mismo artículo del Concordato.

Por su parte, “las autoridades eclesiásticas permitirán que en algunas de las Universidades dependientes de ellas se matriculen los estudiantes seculares en las Facultades superiores de Sagrada Teología, Filosofía, Derecho canónico, Historia eclesiástica, etc.; asistan a sus cursos—salvo en aquellos que por su índole estén reservados a los estudiantes eclesiásticos—y en ellas alcancen los respectivos títulos académicos”. Así lo establece el mismo artículo 28.

Aparece, pues, con claridad el común deseo de la Iglesia y el Estado español de que aquellos seculares

que aspiren a tener una profunda cultura religiosa, un exacto y profundo conocimiento de las ciencias sagradas, puedan lograrlo en los centros mismos de la Iglesia o en centros estatales cuya ortodoxia docente quede enteramente garantizada.

Por otra parte, "las autoridades eclesiásticas darán facilidades, según dispone el artículo 21 del Concordato, para el estudio de los documentos custodiados en los archivos eclesiásticos públicos exclusivamente dependientes de aquéllas".

En cuanto al estudio de las ciencias íntimamente relacionadas con la vida nacional, o más exactamente con la cultura española, el Acuerdo de 8 de diciembre de 1946 sobre Seminarios y Universidades dispone, en su artículo 6.º, que "el estudio de la Lengua, Literatura, Geografía e Historia de España será obligatorio en los Seminarios, en extensión no inferior al plan de Enseñanza Media en España, y las autoridades eclesiásticas cuidarán de que en la enseñanza de estas disciplinas se inculque el más acendrado sentimiento patriótico español".

b) AYUDA ECONÓMICA DEL ESTADO

Respecto a la ayuda económica que el Estado español se ha comprometido a prestar a los centros culturales y educativos de la Iglesia, es preciso reconocer que resulta amplia y generosa. Ello es consecuencia de un principio general sentado en el artículo 19 del Concordato, que anuncia el propósito de crear un adecuado patrimonio eclesiástico para el futuro y que "mientras tanto el Estado, a título de indemnización por las pasadas desamortizaciones de bienes eclesiásticos y como contribución a la obra de la Iglesia en favor de la nación, le asignará anualmente una adecuada dotación", que, entre otras atenciones, se refiere especialmente a "las asignaciones en favor de los Seminarios y Universidades eclesiásticas".

El Concordato ratifica en sus artículos 19 y 30 el compromiso de prestar ayuda a los Seminarios y Universidades eclesiásticas contraído en virtud del Acuerdo de 8 de diciembre de 1946.

Por este Convenio, el Estado español ha de contribuir a la dotación de un Seminario menor en cada diócesis, dotación que se refiere a dos conceptos distintos: a) personal directivo y docente, y b) gastos de conservación y reparaciones, bibliotecas y material.

Estas dotaciones alcanzarán por el primer concepto a ocho profesores de ciencias profanas y a tres cargos directivos, lo que, unido a los demás gastos, supone una subvención anual de 83.000 pesetas por cada uno de los Seminarios menores.

El Estado contribuye asimismo a la dotación del Seminario mayor de las cincuenta y una diócesis más importantes en la fecha en que entró en vigor el Acuerdo, y se prevé en el mismo la dotación de otros Seminarios que puedan crearse más adelante, realidad surgida al establecerse con posterioridad a 1946 las nuevas diócesis de Bilbao, San Sebastián, Albacete y Huelva.

La dotación de los Seminarios mayores se extiende a los mismos conceptos antes señalados, y afecta a trece profesores y a tres superiores. Supone un total de 138.000 pesetas por cada uno de tales Seminarios.

Las Universidades eclesiásticas de Salamanca y de Comillas son igualmente subvencionadas con la dotación de 32 profesores la primera de ellas y 22 la segunda, aparte de otras ayudas para personal y material bibliográfico y científico, de manera que el Estado ayuda a estas dos Universidades con una suma total de 893.000 pesetas anuales.

En el Acuerdo se prevé que puedan ser dotadas nuevas Facultades eclesiásticas.

Por otra parte, la cuantía de todas las subvenciones indicadas en favor de los Seminarios y Universidades será modificada—según el artículo 8.º del Acuerdo—paralela y proporcionalmente a las retribuciones del profesorado similar de los establecimientos docentes del Estado.

El Concordato confirma en su artículo 19 que el Estado español, fiel a la tradición nacional, concederá anualmente subvenciones para la construcción y conservación de Seminarios, así como para ayudar al sostenimiento del Colegio Español de San José de Roma, en el que se forma una auténtica selección de clérigos de las diversas diócesis españolas que cursan sus estudios en las Universidades y Ateneos de la Ciudad Eterna, especialmente en la Universidad Gregoriana; y también se ayudará a la Residencia de Monserrat, de Roma, sede de un escogido grupo de eclesiásticos españoles dedicados al estudio y a la investigación.

También, según el artículo 30 del Concordato, procurará el Estado "ayudar económicamente en la medida de lo posible a las casas de formación de las Ordenes y Congregaciones religiosas, especialmente a aquellas de carácter misional".

Por otra parte, respecto a los archivos eclesiásticos públicos, cuya visita hemos visto que queda asegurada para los estudiosos, el Estado, según el artículo 21 del Concordato, "prestará la ayuda técnica y económica conveniente para la instalación, catalogación y conservación de dichos archivos".

Todo esto en cuanto se refiere a positivas aportaciones por parte del Estado. Desde otro punto de vista, el Estado reconoce la inmunidad tributaria de los bienes eclesiásticos, y el Concordato dispone en su artículo 30, núms. 1 y 5, que gozarán de exención de impuestos y contribuciones de índole estatal o local las Universidades eclesiásticas y los Seminarios destinados a la formación del clero; las casas de las Ordenes, Congregaciones e Institutos religiosos y seculares canónicamente establecidos en España, entre las que se cuentan, como fácilmente se comprende, las Casas de Estudio, y los colegios u otros centros de enseñanza dependientes de la jerarquía eclesiástica que tengan la condición de benéficosdocentes. Las docencias, legados o herencias con fines semejantes quedan equiparados, a efectos tributarios, con los destinados a fines benéficos o benéficosdocentes.

c) RESPECTO A LA INMUNIDAD DE LOS CENTROS DOCENTES DE LA IGLESIA

El Concordato, en su artículo 22, garantiza la inviolabilidad de los lugares consagrados al culto y, de manera análoga, la garantiza también para otros edificios, entre ellos los Seminarios y casas religiosas, en-

tre las que hay que incluir a las de Estudio y Formación.

En virtud de tales disposiciones, la fuerza pública, salvo casos de urgente necesidad, no podrá entrar en los citados edificios para el ejercicio de sus funciones sin el consentimiento de la competente autoridad eclesiástica.

Si por grave necesidad pública, y en particular en tiempo de guerra, hubiese que ocupar temporalmente alguno de estos edificios, deberá hacerse previo acuerdo con el Ordinario competente, y, si la urgencia no lo permitiera, deberá informarse inmediatamente a dicho Ordinario.

Tampoco podrán ser demolidos estos edificios sin previo acuerdo de la misma autoridad eclesiástica, salvo el caso de absoluta urgencia, como en caso de guerra, incendio o inundación.

Si se tratase de expropiación por utilidad pública, ha de ser previamente oída la autoridad eclesiástica, incluso en lo referente a la cuantía de la indemnización.

Por su parte, la autoridad eclesiástica ha quedado obligada a velar por la observancia en los edificios citados de la leyes comunes vigentes en materia de seguridad y de sanidad públicas.

VI. JUICIO SOBRE LAS DISPOSICIONES DEL CONCORDATO EN MATERIA DE EDUCACION

He aquí cuanto establecen en materia de educación y enseñanza el Concordato español de 27 de agosto de 1953 y las disposiciones dictadas para desenvolver

sus preceptos. A nuestro modo de ver, las normas concordatarias sobre educación reflejan exactamente las características fundamentales que suelen reconocerse al Concordato.

En efecto, los comentaristas del Concordato español coinciden en asignarle, entre otras, estas dos características: se trata de un Concordato de tesis y de amistad.

Es un Concordato de tesis porque incorpora a su articulado numerosas disposiciones tal como se hallan en el Código de Derecho canónico o en las normas fundamentales del Derecho público eclesiástico y las desarrolla acomodándolas en sus detalles al espíritu de los preceptos eclesiásticos.

Es un Concordato de amistad, no de pacificación, porque no ha sido concertado para poner fin a un período de lucha entre la Iglesia y el Estado, sino para consolidar unas relaciones de cordial colaboración.

Pero el Concordato no es más que un cauce jurídico que puede facilitar eficazmente la educación de la juventud española según su espíritu tradicional arraigadamente católico. Mas el problema no se resuelve poniendo en vigor unas disposiciones determinadas, por buenas y rectas que sean. Lo importante es cumplirlas exactamente, y esto ya no es obra del legislador, ni siquiera de las autoridades ejecutivas; es obra de todos: de las autoridades y de los ciudadanos, de la Iglesia y del Estado.

ISIDORO MARTÍN

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

ANALFABETISMO

Un editorial presenta el fenómeno del analfabetismo como consecuencia de la pereza; y se lamenta de que Mallorca haya dado, dentro del archipiélago, el mayor porcentaje (1). Un artículo, comentando el mismo hecho (106.777 analfabetos en Mallorca), informa de los esfuerzos realizados, y termina considerando que "se lucha débilmente" (2).

Otro editorial, a propósito del Congreso de Ciudad Real, examina la situación de Almería, que sigue ocupando un mal lugar, pese a los esfuerzos realizados; y termina elogiando la meritoria labor de los Ayuntamientos de la provincia, "porque las Corporaciones locales, pese a sus escasos recursos, no han regateado medios" (3).

Con motivo de la noticia de la preparación en Barcelona de escuelas prefabricadas, con destino a las localidades de Granada afectadas por el pasado terremoto, un editorial se plan-

- (1) Ed.: "Analfabetismo", en *Baleares* (Palma, 8-II-56).
- (2) Caldentey: "Mallorca lucha...", en *idem* (1-II-56).
- (3) Ed.: "La lucha contra el analfabetismo", en *Boletín de Educación*, 69 (Almería, Inspección de Enseñanza Primaria, 1-III-56), 1.

te el tema de que esta orientación "pudiera ser una solución de carácter general para los infinitos Arbolotes y Atarfes existentes en toda España, en relación con las edificaciones escolares. Centenares y centenares de pueblos rurales—y aun de mayor población—sienten el mismo problema de carencia absoluta de escuelas en sus localidades y mal acondicionamiento de las existentes" (4).

EL MAESTRO

"Siempre ha sido motivo de conversación, y aun de discusión, entre los maestros de primera enseñanza, el profundo abismo que existen entre la estimación corriente del valor del maestro y los elevados ideales y trascendencia atribuidos a su profesión. Mientras que, por una parte, se nos ensalza e incienza con reiteración un tanto sospechosa, se procede, por otra, de forma y manera que el maestro quede casi siempre envuelto por la indiferencia de los poderes públicos y de la sociedad". Una de las causas "hay que buscarla en el hecho de que no se considere a la enseñanza como un empleo digno de ocupar a un hombre capaz". "Dígase lo que se quiera, lo cierto es que a la labor del maestro se le atribuye algo afeminado y enervante, que ha dado origen a la creencia, casi general, de que la enseñanza y la educación de los niños es una parcela de la actividad humana a la que sólo deben tener acceso las mujeres." "Adelantémonos a señalar que esta creciente desestimación por el maestro y su función tiene por causa única el menosprecio que en el fondo sienten los adultos por "los niños" (5).

- (4) Ed.: "Escuelas prefabricadas", en *El Magisterio Español*, 8.465 (Madrid, 26-V-56).
- (5) A. Ubieta Fornés: "La estimación al maestro...", en *Gerunda*, 380 (Gerona, 12-XI-55), 1.

ORGANIZACIÓN

Un editorial, con motivo de la reciente medida de que pase al Estado la obligación de la casa-habitación, insiste en el problema de que así muchos municipios se van a desinteresar totalmente por el problema de la cultura: "Hablar de atracción de los Ayuntamientos por vía de comprensión y de afecto, es un tanto quiijotesco. La picaresca municipal es extensa y, con frecuencia, rinde culto al brillo oropelesco de una actitud intraducible. Pero lo que importa son los hechos. Y la larga experiencia nos enseña que a ellos se llega antes, en el mundo de los negocios públicos, por vía coactiva que por cualquier otra sentimental y, desde luego, más ejemplar. ¿Mala fe? No lo creemos. Será desconocimiento de causa o, tal vez, un minimizado concepto de la función. Pero la realidad es ésta" (6).

Un editorial, con motivo del decreto de 11-VIII-53, que reformaba en artículo 122 del Estatuto, en el sentido de que las excedencias forzosas por enfermedad sean concedidas sin reserva de escuela, conservando idénticos derechos que los maestros excedentes voluntarios; y pudiendo percibir, mientras persista la excedencia, y en tanto no puedan ser jubilados, una pensión a determinar según las posibilidades presupuestarias, pasa a considerar justa esta solución. Pero, al no haberse consignado cantidad alguna para tal fin en el presupuesto, es lamentable que estos maestros no perciban la prometida pensión (7).

Otro editorial no considera ninguna injusticia que los maestros que utilizaron el turno de consortes hace ya más de diez años sean autorizados a volver a solicitar segunda vez por tal concepto (8).

MUTUALIDADES Y COTOS

Un artículo hace historia de la legislación sobre Mutualidades y Cotos, poniendo de relieve su importancia y la abnegación de los maestros en esta labor (9).

ENSEÑANZA MEDIA (BACHILLERATO)

DIDÁCTICA

Un artículo justifica la existencia del Latín a lo largo de todo el Bachillerato y en todas sus posibles especialidades. Argumentos: su enseñanza puede hacerse realmente grata y fácil, y que su estudio es el mejor medio de desarrollar de manera singular e insustituible las facultades de análisis, la claridad y distinción en el pensar y la precisión en las relaciones mentales (10).

Un profesor jubilado opina respecto a los alumnos: "Ahora, aunque se han vuelto a desenvolverlas humanidad, los que aprenden dicen mejor las cosas que saben, pero saben menos cosas, o tienen menos cosas que decir" (11).

EXÁMENES

Un largo artículo da argumentos para justificar que los cuestionarios de exámenes de grado se publiquen a comienzos de curso (12).

Una entrevista con un alumno incide en la misma postura: que el temario sea siempre el mismo y que se publique a comienzos de curso (13). Unas declaraciones de la Inspección de Enseñanza consideran los temarios susceptibles de modifi-

(6) Ed.: "Política municipal escolar", en *idem*, *idem*, 1-2.
(7) Ed.: "Excedencias forzosas", en *El Magisterio Español*, 8.466 (30-V-56), 1-2.

(8) S. f.: "¿Y por qué no?", en *idem*, *idem*.
(9) A. Matoses Solves: "La Mutualidad y el Coto Escolar en la Legislación", en *Ofensiva* (Cuenca, 15-IV-56).

(10) P. Font Puig: "Lo obligatorio del latín en el Bachillerato", en *Diario de Barcelona* (22-V-56).

(11) Tempus: "Ahora los alumnos...", en *Ya* (Madrid, 20-V-56).

(12) R. Gómez Muñoz: "Exámenes de Grado", en *Levante* (Valencia, 17-V-56).

(13) Olano: "Defiéndase usted. Un alumno", en *Pueblo* (Madrid, 4-V-56).

cación en otros años; las ventajas de reducir el oral son: mayor rapidez en los exámenes y el que lo escrito está siempre a disposición de quien lo precise en caso de reclamaciones o revisión (14).

Señalemos un reportaje sobre los alumnos que esperan el examen del preuniversitario (15).

ENSEÑANZA PRIVADA

Un extenso reportaje informa sobre el proyecto de edificio del Colegio de las Misioneras de la Providencia, en Salamanca, realmente magnífico (16). Un artículo plantea el problema existente en Luarca, donde fué suprimido el Instituto, quedando tan sólo el Colegio Cervantes, que tiene que abandonar el actual inmueble por carecer de los preceptos legales; de no hallarse rápidamente una solución, Luarca quedará sin centro alguno de Enseñanza Media (17).

Una entrevista con un hermano marista informa de que en España son unos cuatrocientos hermanos dedicados a la educación de unos treinta y cinco mil alumnos; oscilan entre dos mil seiscientos y mil quinientos Madrid, Barcelona, Burgos y León (18).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

Un editorial plantea la necesidad de una red de técnicos agrícolas de todo orden dedicados a la agricultura (19).

Un artículo expone los proyectos en torno a la realización de la ciudad escolar de Santander, agrupando todos los edificios de finalidad escolar, especialmente aprovechando la creación del Instituto femenino y de la Escuela Profesional de Comercio y de las Escuelas Normales (20).

ESCUELAS DE TABAJO

Un artículo trata de la campaña iniciada por la Delegación Nacional de Sindicatos para preparar rápidamente obreros especializados. Después de enviar a las Escuelas de París y Rouen, para estudiar los métodos franceses de capacitación de adultos, a seis técnicos en formación profesional, está a punto de lograrse el primer cuadro de monitores. Las pruebas han comprendido veintidós oficios diferentes. En la Feria del Campo se levantará el edificio para esta Escuela (21). Un artículo informa sobre la transformación de la Escuela de Maestría Industrial de Zamora en Escuela de Trabajo (22).

ENSEÑANZA LABORAL

Un artículo estudia la disciplina de dibujo en los Institutos Laborales. Centra su interés en ser lenguaje gráfico, indispensable para múltiples profesiones; y como elemento de educación, por el gran número de facultades que pone en actividad y que desenvuelve (23).

UNIVERSIDAD LABORAL

Un artículo de periódico reitera la campaña de éste en pro de la creación en Vigo de una Universidad Laboral (24).

(14) *Idem*: "Inspección de Enseñanza", (*idem*).
(15) Louzao: "Los exámenes...", en *El Pueblo Gallego* (La Coruña, 13-V-56).

(16) S. Pédrez: "El Colegio...", en *El Adelanto* (Salamanca, 18-V-56).

(17) M. G. Cobas: "Atención a la Enseñanza Media", en *La Voz de Asturias* (Oviedo, 17-V-56).

(18) S. f.: "Un hermano marista", en *Pueblo* (Madrid, 13-IV-56).

(19) Ed.: "San Isidro y los técnicos", en *Ya* (Madrid, 19-V-56).

(20) S. f.: "La ciudad escolar...", en *Hoja del Lunes* (Santander, 16-IV-56).

(21) E. Jáuregui: "La organización sindical...", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 2-V-56).

(22) S. f.: "La Escuela de Trabajo...", en *El Correo de Zamora* (21-V-56).

(23) M. D. García Gómez: "Instituto Laboral del Puerto de la Cruz", en *El Día* (Santa Cruz de Tenerife, 6-V-56).

(24) Vicus: "Una Universidad Laboral", en *El Pueblo Gallego* (La Coruña, 19-V-56).

ESCUELAS DE PERITOS

Señalemos una descripción del nuevo edificio de la Escuela de Peritos Industriales y de Trabajo de San Sebastián (25).

BELLAS ARTES

Una interviú informa: El nivel cultural de la música es mediocre. "La música está abandonada como medio de cultura. En todas partes del mundo se sabe ya que es un gran bagaje espiritual, pero en España todavía no." El Estado ha hecho mucho, como la creación de la Orquesta Nacional. Habría que "hacer que se estudiase música desde las escuelas, desde la infancia" (26).

COMERCIO

Un artículo comenta el no cumplimiento de la orden ministerial de Hacienda de 17-II-55, que establecía que los profesores mercantiles y actuarios no podrían ejercer su actividad en más de una misma entidad del mismo ramo. "El Instituto de Actuarios Españoles aprobó en su día, en Junta general extraordinaria, un trabajo que seguía la misma línea de la orden ministerial, pero surgió el interés creado: la Junta Directiva del citado Instituto, que hasta ahora no ha sabido, que sepamos, utilizar otro procedimiento que el del carpetazo." El resultado es el de que las jóvenes promociones no encuentren trabajo (27).

UNIVERSITARIOS

Un reportaje informa sobre los estudiantes hispanoamericanos que cursan en España la carrera de Medicina. El 90 por 100 de los estudiantes no españoles son hispanoamericanos. De Costa Rica son doscientos los estudiantes (28).

CIUDAD UNIVERSITARIA

Un editorial (29) y un artículo (30) comentan con alborozo la noticia de la decisión de construir una Ciudad Universitaria en Salamanca.

COLEGIOS MAYORES

Un artículo estudia doctrinalmente el carácter institucional de los Colegios Mayores (31).

Dos reportajes propagandísticos hablan de los 95 existentes en España (32).

Un artículo, tras poner de relieve la variedad e importan-

cia de las actividades de los Colegios en su labor formativa y tras señalar su importante misión dentro de la Universidad, pasa a determinar la necesidad de una verdadera selección en los colegiales, todo lo cual justifica el que la sociedad entera los proteja y aliente (33).

Un reportaje informa sobre el Antonio de Rivera, de Madrid, dedicado a 20 estudiantes que preceptivamente ganan su sustento trabajando (34). Y otros dos reportajes sobre el Santo Tomás de Villanueva (35) y el San Vicente Ferrer (36), ambos de Valencia.

OPOSICIONES

Un artículo sostiene la tesis de que las oposiciones provocan una hipervaloración de la memoria, implicando una gran aleatoriedad en sus resultados (37).

EDUCACION ESPECIAL

Un estudio, tras la habitual parte histórica, cifra en 25.000 el número de sordomudos existentes en España; de ellos, unos 7.500 en edad escolar, de los cuales los acogidos en establecimientos especiales no llegan a los 1.500. El Colegio Nacional de Sordomudos, de carácter gratuito, estatal y municipal, alberga 180 alumnos de uno y otro sexo, aparte la selección maternal, con 12 niños de tres a seis años. Se cursan los ocho grados escolares. En el departamento masculino la edad de admisión y residencia es de seis a dieciocho años, igual que en el femenino. Además de este Colegio, en Madrid hay otros ocho centros (38).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Señalemos un reportaje en que se recuerdan los hitos habituales del desarrollo de las bibliotecas en España (39) y otro sobre la Biblioteca Nacional. Entre otras innovaciones para darle mayor agilidad al servicio, será su mecanización por medio de una noria vertical de movimiento continuo, que atraviesa los siete pisos del depósito; se espera que con este sistema los actuales veinte minutos que se tardan en servir un libro queden reducidos a diez (40).

Otro reportaje informa del proyecto de instalar el Archivo Histórico Provincial de Burgos, actualmente desperdigado en varios lugares, en dos casas contiguas de valor histórico de la calle Fernán González (41).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(25) S. f.: "Ayer...", en *El Diario Vasco* (San Sebastián, 22-V-56).

(26) Tempus: "Es mediocre el nivel de la cultura musical en España", en *Ya* (Madrid, 19-V-56).

(27) E. M. V.: "El problema profesional de los actuarios mercantiles recién graduados", en *Guía* (Madrid, 15-V-56).

(28) S. f.: "Médicos para los países hispanoamericanos", en *El Español*, 369 (Madrid, 19-V-56).

(29) S. f.: "El barrio universitario...", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 11-V-56).

(30) L. de Armiñán: "La Ciudad Universitaria salmantina", en *Diario de Barcelona* (11-V-56).

(31) J. A. Fernández Cormenzana: "El Colegio Mayor como institución", en *Guía* (Madrid, 15-V-56), 12-13.

(32) O. Gómez: "Noventa y cinco...", en *Arriba* (Madrid, 12-V-56); S. f.: "Noventa y cinco...", en *Baleares* (Palma, 20-V-56).

(33) I. Martín: "Selección de colegiales...", en *Ya* (Madrid, 25-V-56).

(34) S. f.: "Estudiantes...", en *Ya* (Madrid, 18-V-56).

(35) F. Alcavade Vilar: "Los agustinos...", en *Levante* (Valencia, 11-V-56).

(36) Idem: "Los dominicos...", en *idem* (20-IV-56).

(37) I. Martín: "Memorismo y aleatoriedad...", en *Guía* (Madrid, 15-V-56), 7.

(38) S. f.: "La enseñanza de sordomudos en España", en *El Correo Gallego* (Santiago de Compostela, 9-V-56).

(39) O. Gómez: "Sobre las bibliotecas españolas", en *Arriba* (Madrid, 19-V-56).

(40) F. Costa Torro: "El prado de los libros", en *El Español*, 389 (Madrid, 19-V-56).

(41) S. f.: "El archivo...", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 3-III-56).

reseña de libros

Orientación bibliográfica sobre el método de los Tests

La bibliografía sobre el método de los tests es muy abundante. Al final de estas notas encontrará el lector algunos títulos representativos. Una primera orientación podrá lograrse mediante la consulta de las obras siguientes:

I. FUENTES GENERALES

1. RECOPIACIONES BIBLIOGRÁFICAS

BUROS, O. K. (ed.): *The Third mental measurements year-book*. New Brunswick, New Jersey; Rutgers Univ. Press, 1949.

BUROS, O. K. (ed.): *The Fourth mental measurements year-book*. Highland Park, New Jersey, Gryphon Press, 1953.

Estos dos anuarios son la fuente bibliográfica más completa que existe hoy sobre tests. El primero cubre desde octubre de 1940 hasta diciembre de 1947; el segundo, de 1948 a 1951 inclusive. En ellos se enumera, describe y estudia la mayor parte de los tests que han aparecido en ese período. Los estudios están firmados por autores competentes, y van acompañados de extensa bibliografía acerca de cada test. BUROS dirigió otros dos anuarios, el de 1935 y el de 1936, que se limitaban a presentar la bibliografía escueta, sin críticas ni comentarios.

Otras listas bibliográficas de interés son las siguientes:

HILDRETH, G. H.: *A bibliography of mental tests and rating scales*. New York, Psychological Corporation, 1939.

HILDRETH, G. H.: *A bibliography of mental test and rating scales, 1945 Supplement*. New York, Psychological Corporation, 1946.

La bibliografía de 1939 comprende un período de cincuenta años, con más de 4.000 títulos. El suplemento de 1945 añade otros 1.000 títulos más.

Existen, además, bibliografías sobre ciertos tipos de tests. A continuación presentamos una sobre tests manuales y mecánicos y otra sobre los tests ideados para seleccionar personal administrativo y de oficinas (clerical tests).

BENNETT, G. K., and CRUIKSHANK, R. M.: *A summary of manual and mechanical ability tests*. New York, Psychological Corporation, 1942.

BENNETT, G. K., and CRUIKSHANK, R. M.: *A summary of clerical tests*. New York, Psychological Corporation, 1949.

Esta Sección se divide en dos apartados: una bibliografía selectiva y valoradora que dibuja el *status questionis* de una materia concreta, y algunas Reseñas independientes de obras de especial importancia.

2. REVISTAS

Psychological abstracts.—Publicación mensual de la American Psychological Association. Es la fuente bibliográfica más completa sobre trabajos psicológicos en general. Contiene la ficha bibliográfica y un breve resumen del contenido de la mayoría de los estudios psicológicos que se publican. En los índices anuales de conceptos de la revista, bajo el término "Tests", se encontrará una extensa información bibliográfica acerca de los aparecidos en el período correspondiente.

Review of Educational Research.—Cada tres años esta revista dedica su número de febrero a presentar un resumen crítico de los tests que han aparecido durante el período.

Otras revistas que incluyen abundante información sobre tests son las siguientes:

Educational and Psychological Measurement.

Année Psychologique.

Revista de Psicología General y Aplicada.

Revista de Pedagogía, del CSIC.

3. CATÁLOGOS

Los catálogos de las casas editoras de tests constituyen otra fuente bibliográfica importante. Entre otros, pueden consultarse los publicados por los editores siguientes:

Psychological Corporation, 522 Fifth Avenue, New York 18, N. Y.

Science Research Associates, 228 So. Wabash Avenue, Chicago 4, Illinois.

Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

Centre de Psychologie Appliquée, 15 rue Henri Heine, Paris. Cultura, Mesón de Paños, 8, Madrid.

El lector que desee información sobre tests puede dirigirse a los centros siguientes, donde existen catálogos de numerosos tests tipificados y en vía de estudio y adaptación:

Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, plaza de Santa Bárbara, 10, Madrid.

Departamento de Psicología Experimental, CSIC, Serrano, 125, Madrid.

Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, CSIC, Serrano, 125, Madrid.

II. COLECCIONES DE TESTS

Un amplio muestrario de tests de diversos tipos se encontrarán en las obras que siguen:

GARCÍA Hoz, V.: "Manual de tests para la escuela". Madrid, Escuela Española, 1955.

SZÉKELI, B.: *Los "tests"*. Buenos Aires, Kapelus, dos tomos, 1952.

WHIPPLE, G. M.: *Manual of mental and physical tests*. Baltimore, Warwick and York; vol. I, 1914; vol. II, 1915.

III. TEXTOS GENERALES

Uno de los textos más completos sobre el método es el de ANASTASI. Es una exposición amplia, clara y sencilla de los fundamentos teóricos y las aplicaciones

prácticas de los tests. Contiene una bibliografía copiosa y selecta.

ANASTASI, A.: *Psychological Testing*. New York, Macmillan, 1954.

El origen y desarrollo histórico de los tests constituye el tema del siglo siguiente:

PETERSON, J.: *Early conceptions and tests of intelligence*. New York, Yonkers on Hudson, World Book, 1926.

El libro más completo sobre la teoría de los tests y sus aspectos estadísticos es el de GULLICKEN:

GULLICKEN, H.: *Theory of mental tests*. New York, John Wiley, 1950.

Sobre el uso de los tests como método de investigación, según las técnicas del análisis factorial, pueden consultarse:

BURT, C.: *The factors of the mind*. New York, Macmillan, 1941.

EYSENCK, H. J.: *The structure of human personality*. London, Methuen, 1953.

SPEARMAN, C.: *Las habilidades del hombre*. Buenos Aires, Paidós, 1955.

THOMSON, G. H.: *The factorial analysis of human ability*. London, Univ. of London Press, 1948.

THURSTONE, L. L.: *Multiple factor analysis*. Chicago, Chicago Univ. Press, 1947.

Entre las obras más importantes sobre las aplicaciones prácticas de los tests recomendamos las siguientes:

RAPAPORT, D. et al: *Diagnostic Psychological Testing*. Chicago, Yearbook; vol. I, 1945; vol. II, 1946.

PICHOT, P.: *Los tests mentaux en Psychiatrie*. Paris, P. U. F., 1949.

Las dos obras precedentes bastarán para adquirir una idea comprensiva del uso de los tests en el diagnóstico clínico.

LINDQUIST, E. F. (ed.): *Educational measurement*. Washington, American Council Education, 1951.

Es, quizá, la obra más completa sobre los principios y aplicaciones de los tests en la enseñanza.

THORNDIKE, R. L.: *Personnel selection: Test and measurement techniques*. New York, Wiley, 1949.

Es una de las obras que mayor y más adecuada información contiene sobre la aplicación de los tests en situaciones industriales y profesionales.

IV. SELECCION BIBLIOGRAFICA EN ESPAÑOL

TEXTOS GENERALES

MEILI, R.: *Manual de diagnóstico psicológico*. Madrid, Morata, 1953.

PALMÉS, F. M.: *Test*. En el Diccionario enciclopédico Espasa.

VERONELLI, S. A.: *Tests mentales*. Buenos Aires, Kapelusz, 1947.

YELA, M.: *Psicología de las aptitudes: El análisis factorial y las funciones del alma*. Madrid, Gredos, 1956.

YELA, M.: "El test como instrumento científico: Normas para la redacción de manuales de tests", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1954, IX, 32, 571-579.

COLECCIONES DE "TESTS"

GARCÍA HOZ, V.: *Manual de "tests" para la escuela*. Vol. I: "Tests de inteligencia y de instrucción". Madrid, "Escuela Española", 1955.

SZÉKELI, B.: *Los tests*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.

"TESTS" DE INTELIGENCIA

GERMAIN, J.: *Medida de la inteligencia por Terman, L. M., y Merrill, M. A.* Madrid, Espasa Calpe, 1954.

JUARROS, C.: *La determinación de la edad mental (Los métodos de Binet, Rossolimo, Pintner)*. Madrid, Morata, 1943.

RIMOLDI, H. J. A.: *Ensayo de tipificación de una prueba mental (Matrices de Raven)*. Mendoza, Universidad de Cuyo, 1945.

SECADAS, F.: "El test de inteligencia P. M. A., de Thurstone", *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, 1952, núms. 22, 23 y 24, 245-257; "El test de inteligencia A. M. P. E.", *ibid.* 1954, números 30 y 31, 289-304.

"TESTS" DE PERSONALIDAD

BOHM, E.: *Manual del psicodiagnóstico de Rorschach*. Madrid, Morata, 1952.

PINILLOS, J. L.: "Tests de personalidad. I: Cuestionarios", *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, 1954, 30 y 31, 313-362.

SIGUÁN, M.: *Las pruebas proyectivas y el conocimiento de la personalidad individual*. Madrid, CSIC, 1952.

TRANQUE, F.: *Estudio de la personalidad por el "test" psicodiagnóstico de Rorschach*. Madrid, CSIC, 1942.

"TESTS" ESCOLARES

Además de la información contenida en los textos generales, especialmente en el libro de García Hoz, consúltese, por ejemplo:

FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*. Madrid, CSIC, 1950.

VILLAREJO, E.: *Escala de ortografía española*. Madrid, CSIC, 1946.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

MIRA Y LÓPEZ, E.: *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.

"TESTS" EN LA INDUSTRIA

YELA, M.: "Psicología del trabajo", en el *Manual de Psicología* de David Katz. Madrid, Morata, 1954, págs. 475-531.

YELA, M.: "Un test de rapidez motora", *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, 1955, 33, 137-148.

YELA, M.: "Un test de coordinación manual", *Rev. Racionalización*, 1956, 9, 1, 1-7.

MARIANO YELA GRANIZO

VARIOS AUTORES: *The teaching of classics* (Issued by the incorporated association of assistant masters in secondary schools). Cambridge, at the University Press, 1954. 243 págs.

El presente volumen es el sexto sobre la enseñanza de las diversas materias que constituyen el Bachillerato, en la serie que viene publicando la prestigiosa Incorporated Association of Assistant Masters Schools. Se trata de un libro hecho por un grupo de profesores en activo, que aportan sus experiencias y su entusiasmo.

Estamos ante un libro típicamente inglés. El primer aspecto de ese tipismo es el sentido práctico que lo llena: el libro huye de toda especulación teórica. Como hemos dicho, es fruto del entusiasmo y de la experiencia de una Comisión de 14 profesores, que, a su vez, recogen experiencias de otros enseñantes en colegios ingleses. No es que estos profesores rehúsan sistemáticamente la especulación teórica, o que no les guste: es que se proponen simplemente los problemas concretos que la enseñanza de las lenguas clásicas les plantea en sus clases, y explican al lector toda la variada gama de métodos y procedimientos que los centros ingleses emplean para resolverlos. Pero no crea el lector español que es un libro de casuística inconexa; los recursos menudos del oficio no son pedagogía ni didáctica, como ingenuamente creen muchos, y esos recursos a nadie interesan de ordinario más que al que los pone en práctica, resultando frecuentemente ridículos, cuando se los saca del aula. El libro que comentamos agrupa las soluciones a los problemas por sistemas, cada uno con sus correspondientes bases científicas; lo cual sí que es didáctica.

En segundo lugar, en cuanto entramos en el prefacio, nos encontramos también con el carácter del libro, dedicado a profesores ingleses. Señala cómo una de las dificultades encontradas ha sido el hecho de que en la enseñanza de los clásicos no hay una vía única para alcanzar el éxito (la pena sería que no hubiera ninguna, y hubiera muchas para el fracaso); proclama la subordinación del método al profesor; hace saber su huída de todo dogmatismo; subraya que las opiniones expresadas en el libro no gozan del apoyo unánime del Comité redactor y aclara, con fina ironía, nos parece, que mal podía existir tal uniformidad en un equipo representativo de profesores.

One of these (difficulties) was that in the teaching of Classics there is no single royal road to success... and the choice of method depends on the personal predilection of the teacher. We have, therefore, often been inclined to be encouraging and helpful rather than dogmatic. Nor should it be assumed that in this work the opinions expressed have always commanded the unanimous approval of the Committee. Such uniformity could hardly exist in any representative body of teachers.

Más adelante proclama enérgicamente la libertad de libro de texto. Esta proclamación inicial de libertades no es hija de ninguna especulación apriorística, como suele ocurrir entre nosotros, donde ha bastado que el Estado conceda libertad omnimoda a los centros docentes en un curso, el Preuniversitario, para que

los más no sepan qué hacer con ella, sino reflejo de una realidad vivida. El libro camina, pues, al filo de esa realidad, con el buen sentido práctico que caracteriza a ese pueblo.

La obra está dividida en nueve capítulos y otro constituido por cinco apéndices. En el primero, la introducción, se plantea la inevitable cuestión de "*Why we teach the classics*". Se van recorriendo respuestas, todas válidas, con sus correspondientes objeciones: el valor de la historia de Grecia y Roma, el de su arte, arquitectura y literatura, cuya "intrínseca belleza ha movido a los hombres a admiración, compasión y deleite a través de los gustos cambiantes de dos mil años". Plantea el problema de en qué medida pueden alcanzarse estos objetivos por un conocimiento del mundo antiguo a través de traducciones, y, sin dejar de asignar a éstas su papel, la respuesta es que en muy modesta medida para una apreciación real de la antigüedad, en escásima medida para su literatura. "No obstante, aun corriendo el riesgo de parecer dogmático, hay que decir la verdad: las traducciones rara vez son otra cosa que una sombra del original." En fin, he aquí la razón esencial del estudio de los clásicos antiguos: "Estudiamos los clásicos porque las obras escritas en esas lenguas son bellas y buenas, y la contemplación de la belleza y el bien es un noble ejercicio de las más altas facultades" (pág. 4). Naturalmente, a la verdad de tal afirmación no se llega sino dejándose ganar por esos bienes.

Otros aspectos toca el capítulo, y no poco interesantes, tales como el valor de los clásicos como antídoto frente a la superficialidad lingüística de nuestro mundo, en que el lenguaje es ya de hecho un puro *flatus vocis*, una suma de cli-sés, sin más que un valor significativo las más veces elemental y primitivo.

Pasa después a la situación inglesa de las instituciones docentes, con sus colegios de características inconfundibles. Trata la cuestión de quiénes deben estudiar los clásicos antiguos: La obra admite que todos no son capaces de una educación clásica, pero subraya que todos deben tener un conocimiento suficiente de la antigüedad, con muy interesantes sugerencias a este fin.

¿Cuántas horas semanales hay que estudiar latín y griego? "*It is therefore imperative that there should be five periods of 40 or 45 minutes, if possible morning periods, a week.*"

El capítulo IV trata de los métodos de enseñanza clásica. En primer lugar, del método tradicional, que no es sino el desarrollo a lo largo del siglo XIX, y que otros llaman método literario, para evitar confusiones. Define el libro la naturaleza de ese método con las palabras de H. K. Hunt: "El método literario subraya los aspectos formales del estudio del lenguaje más que los otros métodos." A lo largo de veinte páginas describe los fundamentos y procedimientos de este método. Describe después con no menos extensión el método directo, que surgió como una reacción contra los excesos de formalismo del anterior; goza ahora mismo el método directo del favor de un buen grupo de profesores ingleses. En la actualidad ambos métodos operan el uno sobre el otro de modo saludable.

Aún describe la obra otros métodos con minuciosidad, y al final del capítulo da consejos prácticos valiosos.

Otros capítulos tratan interesantes cuestiones, tal como el VII, en el que se habla de los clásicos en la escuela secundaria. En cambio, el VIII, que trata de exámenes, tiene una referencia más directa a la vida inglesa.

En fin, si bien el libro está concebido bajo la preocupación, nobilísima en verdad, de qué es lo que nosotros, los profesores ingleses, debemos hacer y saber para conservar vigorosa nuestra tradición clásica, dentro de las características de las instituciones docentes inglesas, es claro que es un libro de muy apreciable valor para cuantos se dedican a los estudios clásicos en todo el mundo.—V. E. HERNÁNDEZ-VISTA.

JOSEF GÖTTLER: *Pedagogía sistemática*. Traducida, adaptada y prologada por Mons. Juan Tusquets. Edit. Herder. Barcelona, 1955. 441 págs.

Aunque la primera edición de la *Pedagogía sistemática*, de Göttler, se publicó en el año 1915, la traducción que hoy se presenta al público español se ha efectuado de la 9.ª edición, preparada por Joham B. Westermayer y publicada en 1950 por Koesel Verlag, de Munich. A pesar de su relativa antigüedad, el libro no resulta inactual; y con respecto al lector español, el traductor ha realizado una correcta y muy estimable labor en su versión del original, preocupándose de trasladar al libro en su conjunto a la mentalidad y terminología española; modificaciones que, según confiesa el traductor en su prólogo, "han debido ser bastante frecuentes; pero atañen sobre todo a los dos últimos capítulos y a la conclusión". El hecho de que este tratado durante más de cuarenta años continúe utilizándose como texto en los centros docentes católicos alemanes y se conserve esencialmente el mismo, no obstante las modificaciones accidentales que se han llevado a cabo, le da cierto carácter de "libro clásico" dentro de la pedagogía y al mismo tiempo nos hace pensar sobre la índole intrínseca de un trabajo por el que los años no han pasado, no obstante el progreso de las otras ciencias que el autor denomina auxiliares, tales como la psicología experimental, la psicología pedagógica, etc., etc.

La razón de lo que podemos llamar perennidad de la obra de Göttler nos lo revela la atenta lectura de su texto y de los propósitos explícitos con que ha sido redactada. Una pedagogía sistemática ha de abarcar el conjunto de problemas educativos estudiados según unos pocos principios, la observación que aportan las ciencias auxiliares y, en último término la concepción general del mundo del autor. Ello obliga a permanecer dentro de unas generalidades éticas por una parte que señalan los fines dentro de la moral católica, y, por otra, a la utilización de las realidades psicológicas menos sujetas a discusión, más obvias y comunes. Por este cauce discurre el pensamiento del autor, que obtiene—y éste es, a nuestro juicio, el principal mérito del libro—una serie de normas pedagó-

gicas plenamente justificadas y sin discusión posible. Es un sistema cerrado, coherente y perfecto en el género de limitación que, conscientemente, se ha impuesto Göttler en su redacción. El mismo dice: "El estudio de nuestra ciencia sólo aprovechará al discípulo que esté bien formado en dichas disciplinas [se refiere a las ciencias auxiliares de la Pedagogía]; de lo contrario, los frutos serán mezquinos." Es decir, que para descender al estudio más concreto de determinadas cuestiones pedagógicas, es necesario contar con los progresos y experiencias de las ciencias satélites, sin perder de vista, orientados en la investigación, las normas generales de la pedagogía sistemática. Podría preguntarse entonces sobre la autonomía de la ciencia pedagógica, cuando, una vez determinados sus fines y funciones más obvios, su progreso—sobre todo en cuestiones metodológicas de materias concretas—depende, de un lado, de la psicología y, de otro, de la propia estructura de la materia en cuestión.

En algún caso, la Pedagogía no sería sino un capítulo de la ética especial referente a los deberes con la juventud. Por ejemplo, el capítulo X, acerca de una serie de obligaciones que en la situación actual deberían competir a la educación, podría constituir fácilmente un capítulo más de un tratado de ética

especial. Pero no es lugar para estas consideraciones y sólo las apuntamos como opiniones rectificables que el carácter casi intemporal, coherente y verdadero de la obra de Göttler han hecho nacer en nosotros. Cualquier apertura o descenso de este tratado pertenecería ya o a la Lógica, o a la Psicología, o a la Disciplina, o al valor correspondiente que haya que comunicar.

La obra se divide en diez capítulos, que estudian: I. Esencia y fin de la Educación; II. Los valores educativos y los bienes formativos; III. El educando en su viviente plasticidad; IV. Los educadores y los factores educativos; V. Sociedades y formas de educación; VI. Medios educativos; VII. Didáctica o teoría de la instrucción educativa; VIII. Método educativo; IX. La organización educativa, y X. Cometido actual de la educación.

Es discutible lo que se asegura en el capítulo IX al hablar de la Enseñanza Media. Esto nos reafirma en lo que asegurábamos más arriba respecto a los peligros del descenso a realidades menos generales y que el autor hubiera evitado; el traductor, sin embargo, en este punto no respeta el espíritu del libro aunque le mueva un sincero deseo de actualizarlo para el mundo español. En este capítulo hace afirmaciones que

ya son opinables cuando valora positivamente la bifurcación del Bachillerato vigente de España. Göttler no lo hace y no lo hubiera hecho. Hay razones tanto en favor como en contra. En cualquier caso es algo discutible, siendo así que, como se asegura en la página 413, "la pedagogía sistemática, o sea la teoría general de la labor educativa, tiene por cometido formular, sintetizar y ordenar las normas pedagógicas de validez universal, y, por tanto, no ha de ocuparse de las que sirven sólo para determinadas épocas". El autor asegura inmediatamente que, no obstante, la situación actual es tan confusa que trata que facilitar la aplicación a la hora presente de las normas de validez universal. A eso nos referíamos cuando hablábamos del sincero deseo del traductor de actualizarlo al mundo español. Sincero y disculpable; pero nos hemos creído en la obligación de señalar esta discrepancia con el tono general de la obra.

En conjunto, valía la pena que se tradujera al español, y resultará un texto excelente para la Universidad, siempre que se proceda a dosificar convenientemente en las cátedras la densidad y multiplicidad de las cuestiones de que trata Göttler. Se acompaña una abundante bibliografía correspondiente a los diversos capítulos de la obra.—LUIS ARTIGAS.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

DOS NUEVOS CARGOS EN EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

En el Consejo de ministros celebrado el 8 de junio de 1956 se aprobaron dos decretos de Educación Nacional por los cuales se nombra subsecretario del Departamento a don JOSÉ MALDONADO Y FERNÁNDEZ DEL TORTO, y a don JOSÉ ANTONIO GARCÍA NOBLEJAS, director general de Archivos y Bibliotecas.

Don José Maldonado viene a ocupar el puesto que dejó vacante el actual rector de la Universidad de Madrid, don Segismundo Royo-Villanova. Nació en Madrid en 1912 e hizo estudios de Derecho en la Universidad Complutense. Vocal de la Junta de Estudiantes Católicos y más tarde capitán del Cuerpo Jurídico, en 1942 gana por oposición la cátedra de Historia del Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela; más tarde, por concurso de traslado, ocupa la cátedra titular de igual disciplina en la Universidad de Madrid. En 1942 gana en nueva oposición la cátedra de Historia de Derecho Canónico en el mismo centro docente. Es asimismo letrado del Consejo de Estado

y tiene la licenciatura de Ciencias Políticas y Económicas. Consejero adjunto del CSIC y secretario de la Sección de Historia del Derecho del Instituto Nacional de Estudios Jurídicos, el nuevo subsecretario de Educación Nacional es además miembro del Instituto San Raimundo de Peñafort, de Derecho Canónico, y vocal de la Comisión del Ministerio de Justicia para la ejecución del Concordato. Es autor de numerosas publicaciones sobre Historia de Derecho Canónico y sobre Derecho privado español.

El nuevo director general de Archivos y Bibliotecas nació en Madrid en 1917 y cursó la carrera de Derecho en la Universidad Complutense. En 1942 obtiene plaza en las oposiciones a Notarías, desempeñando últimamente la de Daimiel. De 1952 a 1954 ocupa la presidencia de la Diputación de Ciudad Real y representa a dicha Corporación en las Cortes españolas. A partir de 1954, y hasta la fecha, ha sido jefe provincial del Movimiento y gobernador civil de Castellón de la Plana. Sucede en el cargo de director general de Archivos y Bibliotecas a don Francisco Sintés y Obrador, quien lo desempeñaba desde julio de 1951.

NUEVO COLEGIO MAYOR DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

Por decreto aprobado en el Consejo de ministros de 8 de junio de 1956, se ha creado en la Universidad de Madrid el Colegio Mayor "Menéndez y Pelayo", destinado a albergar a graduados de las Facultades Universitarias que se encuentren preparando oposiciones a cátedras de Universidad. La celebración en el presente año del centenario de don Marcelino da ocasión más propicia para que este nuevo Colegio Mayor universitario perpetúe en su denominación la memoria de quien desde su ingreso a la cátedra fué figura excepcional de la Universidad española y de la cultura hispánica. Por otra parte, la formación de los futuros catedráticos universitarios se viene realizando fundamentalmente dentro de la misma Universidad, y, aunque los Colegios Mayores existentes en la actualidad albergan con cierta frecuencia a estos universitarios, es conveniente crear un Colegio Mayor que cumpla sus funciones propias con dedicación específica a los graduados que se encuentran preparando oposiciones a cátedras universitarias. Dentro de los Colegios Mayores del SEU, existe el Colegio Mayor "César Carlos", de Madrid, el cual, en su ámbito sindical, cumple con igual cometido al asignado al nuevo Colegio Mayor "Menéndez y Pelayo".

CONVALIDACION DE ESTUDIOS ECLESIASTICOS POR LOS CORRESPONDIENTES DEL MAGISTERIO

Un decreto de Educación Nacional, aprobado por el Consejo de ministros

de 8 de junio de 1956, establece las nuevas normas que han de regular la convalidación de estudios eclesiásticos por los correspondientes del Magisterio. Las singulares condiciones requeridas para la función educativa primaria y la necesidad de que quienes la ejercen tengan especiales aptitudes de vocación y formación, han aconsejado facilitar el acceso a las escuelas del Magisterio a quienes terminaron su carrera sacerdotal y a quienes, tras algunos años de estudios en el Seminario, no alcanzaron la ordenación. Sobre todo, si se tiene en cuenta el gran número de materias comunes que figura en los respectivos planes y la extensión similar con que se estudia.

El nuevo decreto considera equivalentes y convalidatorias las siguientes asignaturas de los planes de estudios eclesiásticos y de las escuelas del Magisterio: *Religión*, tres cursos; *Pedagogía Catequística*—Metodología de la Religión; *Lengua española*; *Historia de la Literatura española*; *Geografía de España e Historia de España*; *Geografía universal e Histo-*

ria universal; *Fisiología e Higiene*; *Agricultura*—Agricultura e Industrias rurales; *Lógica, Crítica y Ontología ética y Derecho natural*—Filosofía; *Psicología*, *Lógica* y *Ética*; *Cosmología*, *Psicología Racional y Experimental*, *Teodicea*—Filosofía; *Ontología general y especial*; *Música*—Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, Cantos del tercer curso; *Francés*. Las asignaturas no convalidadas se aprobarán en las convocatorias ordinarias de examen.

Según el nuevo decreto, los seminaristas que hayan aprobado los cinco cursos de Humanidades podrán matricularse en las Escuelas del Magisterio, previa aprobación del examen de ingreso; los que además de estos cinco cursos hubieran aprobado uno o más de Filosofía, podrán matricularse en la Escuela en las asignaturas no convalidadas, sin necesidad de examen de ingreso. Por último, los aprobados en los cinco cursos de Humanidades y los tres de Filosofía, serán dispensados también de la prueba final de carrera.

3. EXTRANJERO

LA DIDACTICA DE LA FILOSOFIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA ITALIANA

El Ministerio de Instrucción Pública italiano, a través del Centro Didattico Nazionale para los Institutos de Enseñanza Media, ha organizado un Congreso Nacional para el estudio de la didáctica de la Filosofía, en el que se ha examinado la posibilidad de establecer en el plano nacional un programa de estudios sobre la materia. El presidente del Centro, profesor Calò, ha afirmado la posibilidad y utilidad de la enseñanza de la Filosofía en las escuelas secundarias, en cuanto los jóvenes durante los años de Instituto "acceden a la edad filosófica en la cual comienzan a pensar el propio ser en relación con el mundo exterior". El profesor de Filosofía Ugo Spirito, al hablar de la posibilidad y límites de la enseñanza de la Filosofía, ha sostenido la imposibilidad de establecer en el plano nacional el "contenido" de la enseñanza de la Filosofía. Si pudo establecerse un "contenido nacional" para esta disciplina, ello no fué determinado en materia de enseñanza teórica, sino únicamente sobre la base de la enseñanza histórico-biográfico-bibliográfica. Tras criticar vivamente la posibilidad de enseñar la propia "Historia de la Filosofía" en apenas tres años de Instituto, el profesor Spirito concluyó afirmando que el actual momento histórico de transición, impide a los Institutos la transmisión de la cultura clásica. La renovación escolar debería transformar el "gimnasio" y el "liceo" en una escuela de minorías. (*La Vita Scolastica*, Roma, 16-V-56.) Sobre este tema de la enseñanza de la Filosofía en las escuelas medias, véase el trabajo de Constantino Lás-

caris Comneno "La Filosofía en el Bachillerato", RE-44, 1.ª quincena mayo, Madrid, 1956, págs. 74-8.)

LOS MEDIO AUDIOVISUALES Y LA EDUCACION

En nuestro número anterior se señalaba la situación de los *Estados Unidos* con respecto a la utilización de la TV. en la escuela y su repercusión en la sociedad. En otros países, la experiencia del televisor ha adquiriendo creciente volumen. En *Australia*, la Universidad de Melbourne ha iniciado una serie de investigaciones sobre la reacción de los niños ante los programas televisados. Este estudio pretende analizar al detalle, desde un punto de visto estadístico, el valor efectivo de la televisión en el campo educativo. Por de pronto, las informaciones recibidas servirán de base para el establecimiento y la selección de los programas televisados con destino a los alumnos infantiles.

En *Bélgica*, 2.000 alumnos procedentes de las escuelas de Bruselas y de Lieja han asistido por primera vez a un ensayo de televisión escolar. El reportaje fué realizado por tres jóvenes y una muchacha que se encontraban a 750 metros de profundidad en una mina de carbón de Wérister. Micrófono en mano, los cuatro alumnos interrogaban a los mineros solicitándoles explicaciones sobre los diversos trabajos y el funcionamiento de la mina, desde su ventilación y técnicas de extracción hasta las precauciones tomadas contra las explosiones de grisú. A este reportaje seguirán próximamente otros.

En los *Países Bajos*, 1.221 escuelas primarias se benefician actualmente de programas difundidos por la radio esco-

lar. Aunque los problemas de programación y horarios dificultan la participación de otros tipos de escuela, hasta la fecha se han afiliado además 32 escuelas de muchachas y nueve escuelas secundarias.

También en *Hispanoamérica* se utiliza la radio al servicio del maestro. Desde enero de 1956, el servicio radiofónico conocido con el nombre de "Escuelas Radiofónicas de Sutatenza", en Colombia, ha iniciado sus emisiones, gracias a las cuales se alfabetizarán anualmente 200.000 adultos. Asimismo, la radio escolar colaborará en el perfeccionamiento de personal docente primario en activo, mediante la organización de cursos radiofónicos que se dirigirán también a los maestros no titulados. Los maestros que sigan regularmente y con éxito estos cursos serán ascendidos y mejorarán su situación económica. (*Education Today*, 6. Londres, junio 1956.)

FORMACION DEL MAGISTERIO EN LOS EE. UU.

Las autoridades educativas del Estado de Nuevo Méjico han resuelto aumentar las dificultades en los programas para el título de Pedagogía a partir del primero de septiembre de 1956. Desde esta fecha, los candidatos deberán poseer un Bachillerato extendido por un College universitario autorizado, con la certificación de que el aspirante haya seguido los cursos de Pedagogía general, con un total de cuarenta y ocho horas semestrales; los cursos de formación profesional, de veinticuatro horas semestrales, y los cursos generales, con un total de veinticuatro horas por semestre. A partir del primero de septiembre de 1958, el diploma de administración escolar será otorgado a los poseedores del *master's degree* que hayan asistido a las dieciséis horas semestrales del curso de organización y de administración escolares y que hayan ejercido función docente en una escuela durante un mínimo de tres años. (*The Education Digest*, Michigan, mayo 1956.)

LA ENSEÑANZA DE LA CIRCULACION EN ALEMANIA

Por decisión del Ministro de Instrucción Pública del Estado federal de Baviera (Alemania Occidental), todas sus escuelas primarias y medias adquirirán una revista ilustrada de carácter mural, en la que se resaltarán los peligros de la circulación. Esta revista se ha hecho posible gracias a la ayuda económica prestada por un cierto número de empresas industriales bávaras. Un reciente decreto postula que la enseñanza de la circulación sea incluida obligatoriamente en la Enseñanza Media superior, y ofrece una lista de películas apropiadas a la educación del niño en la vía pública, presentando los principales casos que plantea la circulación. Otro decreto establece las normas de integración de la enseñanza de la circulación en los programas de las escuelas profesionales. (*Pädagogische Rundschau*, 9. Ratingen, junio 1956.)