

Revista de EDUCACION

CAN
BIBLIOTECA
47
X Alcalá, 34 X



TEMAS PROPUESTOS.—WALDO MERINO RUBIO: *La selección del vocabulario y la mecánica lingüística* (67-70) ★ ESTUDIOS.—JOSÉ MARI VERDE: *Reflexiones sobre la educación estética* (70-2) ★ FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS: *Problemas del Griego y el Latín en España* (72-7) ★ INFORMACION EXTRANJERA.—ENZO PETRINI: *El nuevo Plan italiano de Enseñanza Primaria* (77-80) ★ CRONICA.—ENRIQUE CASAMAYOR: *Las enseñanzas comerciales en España* (81-9) ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS (89-91) ★ RESEÑA DE LIBROS.—SALVADOR MENSUA: *Bibliografía sobre Metodología y enseñanzas geográficas* (91-5) ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA (95-6).

AÑO V ★ VOL. XVI ★ SEGUNDA QUINCENA JUNIO ★ NUM. 47
MADRID, 1956

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 Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Francisco Secadas ★ 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 | Pesetas |
|-----------------------|---------|
| España | 12 |
| Iberoamérica | 18 |
| Extranjero | 22 |
| Número atrasado | 20 |

| SUSCRIPCIONES | | Pesetas |
|--------------------|-----|---------|
| POR 18 NÚMEROS: | | |
| España | 200 | |
| Iberoamérica | 300 | |
| 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)

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU NUEVA PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUSIVE, COINCIDIENDO CON LOS MESES DE CURSO ESCOLAR. DEJARÁ DE APARECER, POR TANTO, DURANTE LOS PRÓXIMOS MESES DE JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE, PARA REANUDARSE EN LA PRIMERA QUINCENA DE OCTUBRE.

GRÁFICAS ORBE, S. L.—PADILLA, 82, MADRID.

temas propuestos

La selección del vocabulario y la mecánica lingüística

El problema de la selección del vocabulario francés para la enseñanza plantea otros que conviene analizar para poder recabar más justamente la adopción de medidas generales. Nos proponemos aquí destacar algunos aspectos para los que no ofrecemos soluciones concretas, sino ideas que sean susceptibles de mejora y apunten hacia ellas. Vamos a ocuparnos de las relaciones entre el vocabulario y la estructura lingüística, de la autonomía de la enseñanza de las lenguas modernas, de las clásicas y de la adopción de niveles de examen.

RELACIÓN ENTRE VOCABULARIO Y ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA

Todo el mundo puede observar que el léxico de un niño de nueve a diez años es muy reducido. Los que forman parte de los Tribunales de ingreso lo comprueban constantemente; los profesores de las diversas asignaturas se asombran a menudo de este hecho, que se prolonga largo tiempo: los alumnos, incluso los más aventajados, ignoran inexplicablemente muchas palabras de uso corriente. Sin embargo, nadie se atreverá a sostener que un niño de diez a doce años no sabe hablar su propio idioma.

Inversamente, hemos encontrado profesores extranjeros que conocen seriamente nuestro léxico; nos pudieron explicar el significado, origen y evolución de términos utilizados por Berceo o Juan Ruiz, sin que dejaran de hacernos sonreír cada vez que intentaban construir una sencilla frase en español.

Diríamos, para explicar este fenómeno, que la estructura lingüística activa está ya formada en el niño de diez años y que el sabio investigador no la posee. La conclusión obvia es que para hablar una lengua no basta con saber muchas voces; o, lo que es lo mis-

mo, que entre vocabulario y estructura lingüística no hay relación de necesidad.

La búsqueda de vocabularios de base y los esfuerzos para determinar la frecuencia en uso de las palabras son muy meritorios; además, la limitación de términos favorece el activismo lingüístico. Pero conviene subrayar que si el aprendizaje de un diccionario no nos hace romper a hablar, su reducción al mínimo practicable, tampoco. Para hablar un idioma, propio o extraño, se precisa conocer activamente, hasta llegar al automatismo (lo que vulgarmente se denomina pensar en esta o aquella lengua), su mecánica lingüística.

Todos los ensayos de determinación de un vocabulario utilizable presuponen la posesión del mecanismo de expresión de una lengua; es decir, que se empleen los vocablos rápida y eficazmente, en un juego seguro y expresivo. Pues bien: la mayor dificultad en la enseñanza de una lengua no está en hacer aprender 700 ó 1.000 voces, sino en el uso de ellas, en el manejo automático de los términos aprendidos. El aprendizaje de un idioma es el de un adiestramiento, como tocar el piano o nadar. Ahí está la diferencia esencial entre la pedagogía de una lengua y la de las otras disciplinas del Bachillerato; nuestra capacidad docente se juzgará en la medida en que logremos adiestrar a nuestros alumnos.

No soy opuesto a la utilización de un vocabulario reducido; para fomentar el activismo queda dicho que se precisa de limitación; la uniformidad en materia de enseñanza en los diversos centros de Enseñanza Media reporta ventajas. Es muy lógico que la frecuencia en uso sea la guía de selección, con todas las dificultades que comporta. Mas hay que guardarse de ser demasiado rígidos en su aplicación; una lengua no sólo se habla, sino que se lee y se escucha; tampoco se ha de olvidar la circunstancia insoslayable de que el estudiante tiene ya un vocabulario vernáculo al que hará referencias constantes al aprender otro extraño.

Para centrar el problema del vocabulario en su relación con la mecánica lingüística, procede escindir el vocabulario en dos grupos: *vocabulario activo*, constituido por las palabras que el sujeto maneja, y *vocabulario pasivo*, integrado por los términos que puede comprender sin servirse de ellos directamente, aunque con el tiempo y el desarrollo mental éste alimentará a aquél.

Un vocabulario limitado sería útil para la construcción del activo, sin perjuicio de que se atienda simultáneamente al pasivo. ¿Qué inconveniente hay que se apunte pronto al estudiante la gran cantidad de nombres españoles terminados en "-ción" a los que corresponden los franceses en "-tion": *libération, nation, action, formation*...? ¿O que los adjetivos en "-oso" se enfrenten con los en "-eux": *verbeux, amoureux, chaleureux*..., aun no fomentando su empleo activo? Se ensancharía el ámbito léxico sin esfuerzo apreciable.

El problema más grave para el docente es la rápida movilización de los vocablos adquiridos, es decir, la posesión activa de la estructura lingüística. ¿Cómo aprender a mecanizar un idioma extranjero? La respuesta a esta pregunta sería el señalamiento de objetivos de la pedagogía lingüística moderna. Intentemos apuntar algunos.

El presente trabajo de don WALDO MERINO RUBIO, catedrático de Francés en el Instituto "Juan del Enzina", de León, continúa y amplía el de doña Otilia López Fanego, publicado en el número 44 de esta misma sección de "Temas propuestos". La señora López Fanego propugnaba la selección metódica del Vocabulario sobre la base del "Francés elemental"; el señor Merino, conforme con esta opinión, cree, sin embargo, que debe distinguirse entre vocabulario activo y vocabulario pasivo y, en general, entre una mecánica lingüística pasiva y otra activa. Distinciones que se reflejan en las pruebas de examen que propone, destinadas a verificar la comprensión de la lengua escrita y la comprensión y el empleo de la lengua hablada. "Hay que fraccionar objetivos y renunciar a conseguirlos todos con una sola prueba; a cada objetivo debe corresponderle su prueba específica."

Algunos otros catedráticos de Francés nos han enviado interesantes cartas, cuyo contenido extractaremos en el número de esta REVISTA correspondiente a la primera quincena de octubre.

SEPARACIÓN ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LAS LENGUAS VIVAS Y LA DE LAS LENGUAS MUERTAS

Dice muy bien la profesora López Fanego, en el artículo publicado por la REVISTA DE EDUCACIÓN en el número 44, que "la enseñanza del Francés en el Bachillerato ha sido concebida hasta ahora (salvo excepciones) como la de una lengua muerta". Nosotros añadiríamos que la organización de las enseñanzas de las lenguas modernas en España ha sido tradicionalmente la de las clásicas, desde la formación y perfeccionamiento del profesorado hasta las pruebas de examen de los alumnos, por más que algunas instrucciones metodológicas apunten débilmente en otra dirección. Es más: las lenguas vivas en la tradición docente administrativa aparecen como las hermanas menos favorecidas de la propia, hijas poco agraciadas de aquéllas. Hasta el detalle de ser las últimas disciplinas en orden de enumeración en los decretos, órdenes y planes de estudio, confundidas, a menudo, bajo la apelación común de "Idioma moderno". Todo en agudo contraste con la demanda social y el interés creciente del mundo actual por estos estudios. ¿Se creería que en la Escuela Profesional de Comercio de León, de la que soy catedrático de Inglés, el número de alumnos oficiales en todos los cursos no llega a la docena en dicha disciplina y que los matriculados oficiales en Latín pasan del centenar? Consecuencia de la aplicación del término "Idioma moderno" a disciplinas distintas y del plan de estudios mercantiles de 1953. Mientras la Administración no estime en su justo valor estos estudios revisando a fondo planes y exámenes, el profesorado mejor intencionado puede hacer poco.

El hecho diferencial entre la metodología docente de unas y otras lenguas radica en la importancia relativa del material sonoro; mientras en las clásicas es de índole arqueológica y de determinación indirecta, en las lenguas modernas su vigencia es ineludible. Toda pedagogía lingüística que no tenga constantemente presente la temporalidad de la imagen auditiva que se desliza ante nuestros oídos durante breves instantes, en cuyo transcurso ha de ser captada y descifrada, omitirá el aspecto más acusado de la vitalidad de un idioma. Es más: la lengua materna se ha aprendido exclusivamente de oído por sujetos que aún no sabían leer; el uso excesivo de la vista, y siempre se utilizará en gran cuantía, en el aprendizaje de un habla extranjera, nos llevará insensiblemente a aproximarla en el trato pedagógico a la lengua muerta.

En un trabajo publicado en esta REVISTA el pasado septiembre reseñábamos los esfuerzos hechos por nosotros para la introducción de métodos y aparatos fonos auditivos, de cuyos resultados seguimos estando satisfechos; a él nos remitimos. Para movilizar el vocabulario es preciso un adiestramiento fonético sistemático y cabal. Se cuidará la articulación del fonema, el paso a la unidad silábica, de ahí a la unidad enunciativa o grupo fónico-semántico, para alcanzar la línea tónica y una cierta velocidad elocutiva, mensurable. Este vasto proceso con el material sonoro coincidirá con el estudio del vocabulario y su dinamización progresiva, siempre a base de que la unidad de la lengua hablada no es la palabra, sino la frase; se conseguirá por ende un adiestramiento en la audición, clave de

la comprensión de aquélla. Nos han asistido en esta labor muy eficazmente aparatos tales como la cinta magnetofónica, gramófono y radio.

La utilización de los estudios gramaticales ha de diferenciar la enseñanza de las lenguas modernas de las clásicas. No es la gramática un objetivo por sí, sino un medio para la adquisición de un idioma; la conversión de aquélla en un repertorio de anomalías produce una satisfacción inútil que, además, crea la ilusión de que se conoce lo que en realidad se ignora: la ejecución. Dispondremos de la gramática libremente con vistas a la adquisición de la mecánica lingüística; para ello nunca insistiremos bastante sobre hechos de realidad cotidiana, pero de fácil olvido en la práctica, por parecer inútiles a sujetos que parten de un estado lingüístico consolidado, que es distinto. Así, por ejemplo, todo el mundo sabe que la negación en francés precisa dos partículas, "ne...pas", generalmente; ahora bien: cuando un sujeto español habla el francés, y no sólo son los alumnos, al cabo de cierto tiempo, por la fatiga de reiterar la negación, utiliza el "ne" y se le olvida el "pas". La redundancia es igualmente insoportable al sujeto francés hablando su idioma, pero lo que omite es el "ne". Esto significa que en la mecánica lingüística francesa tiene una desigual valoración la partícula "pas" que la otra. Pues bien, con cierto escándalo por parte de algunos colegas, he comenzado a utilizar en clase el "pas" como negación única, durante un tiempo suficiente para que el oído de nuestros alumnos se habitúe a reclamar esa partícula como fundamento de la negación; el alumno que se servía sin error de dicha partícula era estimulado y animado. No hay peligro de producir vicios en la dicción, pues el hábito español constante corrige lo que de viciosa pueda tener la inclinación apuntada. Lo mismo puede decirse de los partitivos, cuyo empleo cobra todo su valor cuando se utilizan como exponente del plural.

Soy partidario de la enseñanza gramatical; creo que con una simple noción de lo que es el subjuntivo se corrige la falta que escuchamos miles de veces a extranjeros que llevan años en España: "Quiero que vienes." Pretendo indicar cómo la Gramática es también factor diferencial. La adecuación entre los estudios gramaticales y la naturaleza del idioma es lo importante; no precisamos agotar todas las existencias; si el estudiante ha aprendido a aprender, ya se ha hecho bastante. No obstante lo dicho, hay un extremo en que discrepo ligeramente de los que defienden mis mismos principios de libertad en el estudio gramatical: es en lo que se refiere a la limitación de la enseñanza de la conjugación francesa.

Existe una tendencia muy antigua, y que cuenta con muy buenos defensores y argumentos, en favor de la eliminación docente de determinados tiempos del verbo francés que se pueden considerar moribundos, ya que no totalmente inusitados: son el pretérito indefinido, el anterior y el imperfecto de subjuntivo. Esta corriente es de origen francés, y se apoya en razones filológicas satisfactorias. Mi punto de vista es que para el aprendiz español no tiene interés la supresión de unos tiempos que le son fáciles por la semejanza de flexiones y de formación; se explica que para el francés le resulte una carga por su aspecto insólito y que se procure prescindir de su aprendizaje

temprano. El escolar español debe conocerlos, porque en la lengua escrita con la que tendrá mucho trato subsisten vigorosamente. Esto parece inconsistente con el criterio que vengo exponiendo, pero no lo es si se recuerda la división del vocabulario en activo y pasivo hecha más arriba; los tiempos aludidos pueden pertenecer a la mecánica lingüística pasiva, para entender, no para usar, por supuesto.

FIJACIÓN DE NIVELES DE EXAMEN

Toda renovación metodológica es inoperante a efectos generales si no va acompañada o precedida de un reajuste en la índole de las pruebas de examen. Toda labor docente tiene su complemento en la determinación de un mínimo de conocimientos exigibles; la calidad del profesor se refleja a menudo en la formulación del cuestionario y ejercicios de examen. Es natural que se pretendan fijar las líneas de exigibilidad con carácter nacional, sustrayéndolas al arbitrio del examinador objeto de múltiples presiones: premura de tiempo en los ejercicios, desgaste por la edad, embate de las fuerzas sociales, etc.

Muy acertadamente ha visto el problema el padre Oñate en un artículo publicado en esta REVISTA. Es inútil mejorar la enseñanza del francés si se sigue pidiendo una traducción con diccionario para la prueba elemental del Bachillerato, otra traducción con diccionario para la prueba del superior y una tercera traducción con diccionario para la del preuniversitario. Los intentos de gradación para las pruebas de este curso son insuficientes, aunque revelan deseo de ocuparse del problema.

La traducción como índice de conocimientos es de valor distinto según se trate de lenguas muertas o vivas. En aquéllas, el examinando que traduce palabras ofrece elementos de juicio sobre sus conocimientos, dado que la identificación de los elementos radicales, la determinación de los accidentes, la apreciación de concordancias y otras relaciones son esfuerzos puntuables. En una lengua moderna, la traducción es esencialmente de ideas, no de palabras, ya que éstas las da el diccionario por sí solo, y la percepción de las ideas es tanto producto del conocimiento lingüístico como de la madurez mental del escolar. Si se quiere conocer el progreso de un alumno en francés habrá que preparar papeles especiales, con formas y construcciones seleccionadas, pues si se entrega un texto corriente se corre el riesgo de no poder distinguir si el alumno es más listo o sabe francés mejor. Proponemos la traducción del siguiente texto: "Elle manque de savon et elle retourne chez elle pour en chercher." Un alumno de catorce años, con dos cursos de francés y madurez mental corriente, pero con un conocimiento aceptable, traduce: "Ella carece de jabón y ella vuelve a casa de ella para buscar de él." Otro alumno más inteligente, pero con menos conocimientos de francés, traduce: "Se quedó sin jabón y lo volvió a buscar a casa." ¿Cuál de estas dos traducciones merece mejor puntuación? Todo dependerá de si nos proponemos juzgar del desarrollo mental del examinando, de sus conocimientos de francés o de ambas cosas; variará con el punto de vista del examinador.

Lo que normalmente se entiende por traducción

consta, al menos, de dos partes fundamentales: comprensión del texto propuesto y expresión del mismo en otro idioma. Una buena traducción conjuntará ambos extremos; pero, si no los conjunta, como ocurre a menudo en las pruebas, ¿qué debe prevalecer: el índice de inteligencia o el de conocimiento de la lengua? Para responder hemos de calibrar previamente el propósito de la prueba; para ser efectiva debe ser específica. Creo que cuando se juzgan los conocimientos de francés de un escolar no basta saber si es más o menos listo; habrá que determinar, independientemente de sus condiciones mentales, hasta qué punto lo conoce. En tal sentido, la traducción como prueba de examen del francés es insuficiente por ambigüedad y por recordar la metodología de las lenguas muertas.

¿Cómo remediar la insuficiencia apuntada? Digamos que insuficiencia no quiere decir improcedencia, y que no postulamos la eliminación; añadamos que hay que fraccionar objetivos y renunciar a conseguirlos todos con una sola prueba; a cada objetivo debe corresponder su prueba específica.

Durante el presente curso 1955-56 he participado en pruebas de selección a que fueron sometidos candidatos españoles para becas ofrecidas por el Gobierno americano. El objetivo era saber si poseían los aspirantes el grado de conocimiento del inglés preciso para cumplir su misión. Debo decir que no figuraba entre las pruebas ni la traducción directa ni la inversa, de tanto abolengo en nuestros exámenes. Por si todavía fueran de novedad, describiré algunas de las empleadas:

Comprensión de la lengua hablada.—Todos los examinados simultáneamente y con debida separación fueron provistos de los mismos papeles de examen. El examinador explica el desarrollo de la prueba: lectura en inglés de cierto artículo de una revista de carácter general—*Reader's Digest*—, con algunas explicaciones complementarias. Luego, el examinador hace una serie de preguntas cuyas respuestas se hallan en los papeles de los examinandos, juntamente con frases irrelevantes. Toda la labor del candidato es poner una cruz delante de la respuesta adecuada a cada pregunta. El examinador no deja de expresarse en inglés durante toda la prueba. En otro papel de examen hay una serie de declaraciones—unas son verdaderas y otras no—con relación al texto leído; el examinador las lee en voz alta y el aspirante las califica mediante una inicial para las ciertas y otra para las falsas.

La apreciación de esta prueba es muy rápida; como todas las frases están numeradas, el mayor número de resultados positivos acredita el mayor conocimiento, y se puede comprobar como el de las apuestas mutuas en el fútbol.

Esta prueba sería aplicable a todos los grados de conocimiento, pues bastaría con limitar el número de palabras que se empleen.

Comprensión de la lengua escrita.—Terminada la prueba anterior, que dura muy poco tiempo, unos veinte minutos, se retiran los papeles de examen y se entregan otros a los examinandos, a todos el mismo texto. Un texto escrito consistente en una descripción de extensión adecuada, seguido de un cuestionario.

El candidato lee, sin traducir, es decir, sin escribir la traducción, y, teniendo el texto delante, contesta a las preguntas del cuestionario; al hacerlo, acredita su grado de comprensión del inglés escrito.

La calificación de esta prueba es análoga a la anterior, y también puede aplicarse a todos los estadios de conocimiento limitando el vocabulario.

Otras pruebas.—Pruebas más tradicionalmente empleadas en nuestros exámenes servían para sus propósitos especiales: a) conocimientos gramaticales, mediante corrección de formas, adición de otras, construcción de frases, etc.; b) escritura, mediante dictados, pequeñas composiciones, explicaciones de frases, etcétera.

Empleo de la lengua hablada.—La conversación y la lectura de textos suministraron los medios para conocer el grado de dominio de esta actividad.

Concluimos afirmando que no puede haber prueba única para juzgar de todas las posibilidades que el estudio de una lengua viva presenta, si queremos proceder seriamente; tampoco se puede alcanzar la serie

de pruebas definitivas de una sola vez; hay que fijarlas, rectificarlas, mejorarlas y refundirlas a medida que las circunstancias lo requieren; si esto es cierto, tratándose de todas las disciplinas del Bachillerato, lo es aún más en materia de idiomas modernos, cuya naturaleza se nos presentará bajo distintos aspectos con las modificaciones de la Geografía de relación entre los diversos pueblos e individuos.

En este sentido, las novedades introducidas en las pruebas del presente curso para el Bachillerato elemental y superior son prometedoras, aunque tímidas. En la lectura entonada hay un propósito de valorar la parte viva de la lengua, pero se ha de disponer de índices de estimación de ella, si se quiere que sea útil: habrá de atenderse a la calidad articuladora, al sentido enunciativo y a la velocidad. No olvidemos que el activismo se consigue mediante la mecanización, tanto de la estructura lingüística como del material sonoro, y que todo idioma se habla a una velocidad silábica mínima, como hemos observado en nuestros estudios de laboratorio, de los que publicamos un apunte en el trabajo aludido antes.

WALDO MERINO RUBIO

estudios

Reflexiones sobre la educación estética *

II

En el artículo anterior decíamos que, si se considera que la educación debe tener entre sus elementos la experiencia estética, ha de ser respetándola en su peculiaridad y sin pretender inmediatamente sacar sus consecuencias morales e intelectuales, porque entonces no habría existido tal experiencia estética y no cabría siquiera intentar obtener de ella su fruto formativo. De otro modo: si interesa que el educando lea poesías y vea obras plásticas, aunque se tengan miras moralistas, hay que empezar por dejarle que contemple desinteresadamente y sin necesidad de acordarse de moralejas y consecuencias instructivas: sólo así lo estético podrá cumplir su milagro educativo de reobrar benéficamente sobre las demás dimensiones del espíritu humano, aun sin tener nada que ver aparentemente con ellas.

Querríamos ahora detenernos un poco sobre el aspecto más difícil de esta cuestión que podríamos llamar de la libertad de lo estético en la formación pedagógica: la diferencia entre estética y cultura, sobre

todo si se entiende ésta en cuanto conjunto homogéneo de saberes históricos y científicos, y no como *Bildung*, como perfeccionamiento y enriquecimiento de la personalidad. De hecho, lo estético suele aparecer en la educación—al menos, después de la escuela elemental—como materia de información histórica: en el mejor de los casos, como testimonio privilegiado de lo que han sido las diversas épocas y círculos de la historia de la Humanidad: más corrientemente, como retahíla de hechos que hay que estudiar *además* de las batallas, los reyes y los accidentes geográficos. (Todavía recuerdo con horror, al hacer la reválida del Bachillerato, que algunos compañeros míos visitaban por primera vez el Museo del Prado, porque había cundido la alarmante noticia de que alguno de los cate-dráticos del Tribunal *lo preguntaba*.)

Prescindiendo de estas tristes caricaturas, conviene que nos paremos sobre el primer aspecto del problema: a partir de Hegel, el concebir toda la evolución y acción humanas inserta racionalmente en un proceso histórico perfectamente esquematizable, donde se agota toda su realidad, ha aniquilado el valor propio de lo estético, reduciéndolo a comunes denominadores de dialéctica cultural. Tal es el dogma actual, implícito e indiscutido, que predomina, no ya en la enseñanza universitaria, sino hasta en el más modesto artículo de periódico. Como consecuencia, ha perdido sentido la pretensión de valorar, de preferir y de excluir hechos estéticos, y atenernos a excepciones perennes que nos acompañen como tesoro de nuestra experiencia individual: las obras de arte, se tiende a dar por supuesto, valen como revelación más o menos eficaz de una situación histórico-cultural, y nada más. Ejemplo de este historicismo antiestético es la interpretación que Ortega da de la obra velazqueña en sus "Papeles sobre Velázquez y Goya", si bien en Ortega no hay sólo un designio culturalista, sino también una interpretación biográfica y personalista,

* La primera parte de este trabajo se publicó en el número 45 (segunda quincena de mayo 1956), páginas 6-8.

hija aún del Romanticismo. (Y con ello nos asomamos a otro horizonte, menos presente por lo general en las instituciones pedagógicas, pero también generador de numerosos equívocos: considerar la obra sólo en cuanto revelación de un individuo genial, en cuanto biografía. Pero quizá podemos dejar esta cuestión sólo con señalarla: no es ahí donde está el centro del problema estético en lo educativo, tal como está organizada la enseñanza, aunque también se originan graves perturbaciones en la mente de los educandos cuando se llega a producir la costumbre de creer que lo decisivo en una obra es saber quién la ha hecho, y que con eso ya no hay más que decir.)

A donde íbamos es a señalar la íntima diferencia que hay entre el valor propio de los hechos estéticos y su posible sentido histórico-cultural, que es, por otra parte, el que puede ser más fácilmente materia de enseñanza e innegablemente el que corresponde en primer lugar a todo profesor como tarea. Las explicaciones e informaciones y críticas no pueden, por supuesto, dar las razones de que una obra sea más bella y valiosa que otras, debiendo limitarse a aportar esas noticias y circunstancias externas que sirven de implección al sentido individualísimo de cada producto estético, pero cesando y retirándose al llegar la cuestión central: el ser o no ser estético. Mientras la labor de acompañamiento histórico respeta ese vacío central en sus posibilidades, cumple con su deber; pero, por el historicismo reinante, y por razones personales, se suele acabar por creer que no hay más en el arte que lo que se puede explicar y ordenar en libros históricos.

Una educación de este tipo suele deformar la sensibilidad estética, atrofiándola o desviándola a una zona "clandestina", al margen de toda referencia cultural. Si las exigencias sociales y profesionales obligan a ostentar una información histórico-artística, se vive tomando los hechos artísticos como una suerte de cosas que hay que saber, como las normas de etiqueta, pero sin interesarse por ellos cuando se está a solas. En España esto ocurre menos, porque todavía suele estar mal visto hablar de libros y pintura en la buena sociedad, pero en otros países europeos se advierte una obligatoriedad de determinados hechos y noticias de arte para la conversación social, que lleva el mismo ritmo que la moda: hay años en que todo el mundo tiene que hablar de Graham Greene, sin que a nadie se le ocurra volver a releer su obra, para su propio placer, en cuanto deja de ser tema del día.

Entre nosotros se peca más por lo contrario: basta que una obra literaria o pictórica aparezca en los libros de texto para que sea cuidadosamente evitada, aun cuando podría ser ocasión de excelentes ratos de lectura o contemplación de no haberse dado tal prejuicio. Se me permitirá citar una anécdota: Tenía yo, cuando empezaba a estudiar en la Universidad, un alumno particular para el examen de Estado, y una vez se me ocurrió preguntarle de qué novelistas rusos había oído hablar. El alumno casi se sintió ofendido por aquella pregunta "tan difícil", pero daba la casualidad de que yo le había sorprendido unos días antes leyendo un libro de Dostoyevski; entonces se lo hice notar, y él me respondió rotundamente: "Sí, pero lo leía para entretenerme..." Es decir, había llegado a creer que todo lo que le divertiera y le inte-

resara vivamente no podía tener nada que ver con aquellas retahílas de nombres, títulos y fechas que trataba de aprender desesperadamente. A tal extremo se llega, que el estudiante normal de Bachillerato adquiere una mentalidad "en pie de guerra" que rechaza por principio, casi por honor militar, la hipótesis de que lo que forma parte de las asignaturas literarias e históricas le pueda producir el menor placer. Cuando sale un alumno con aficiones literarias, se le considera un traidor "a la causa", de manera parecida a la del "empollón", pero con un matiz compasivo de "chifladura". Puedo dar el testimonio personal de que, por haber empezado a sentir pujos más o menos literarios cuando todavía estudiaba el Bachillerato, los compañeros me solían reprochar, con patetismo burlón, que yo amenazase con añadir un nombre y unos títulos más al libro de texto que el día de mañana habrían de estudiar nuestros hijos. Y lo peor es que puedan tener razón algún día: el escritor, si logra fama y perennidad cultural, se verá, *ipso facto*, separado de infinitos lectores posibles, que evitarán leerle por haber tenido que clavarse su nombre en la memoria para salir de unos exámenes. Los que han sentido inclinaciones literarias en edad más tardía, saben cuánto les costó admitir que también los clásicos pudieran ser tan sugestivos como esos modernos que les sirvieron de cebo y persuasión para los placeres de la literatura.

En general, nada tan increíble para el hombre de educación corriente como la verdad hermosa de que los libros eternos son precisamente los más sugestivos, e incluso los más divertidos—y viceversa—: pienso en la cara de asombro gozoso de alguien a quien le descubrí que el *Robinson Crusoe* estaba considerado como una de las obras maestras de la literatura.

Pero no hemos de insistir mucho más: son numerosos los profesores que saben que para que los alumnos lean de veras un texto y lo aprecien lo más eficaz es ocultarles al principio su autor y su valor histórico (no olvido haber visto un día que un joven profesor logró interesar a un aula entera de muchachos de quince años poniendo en la pizarra el "En tanto que de rosa y azucena...", por no haber revelado antes que aquello era un soneto y de Garcilaso).

Una vez reconocida la distinción, admitiéndose que una cosa es dar las coordenadas históricas y biográficas de las obras y otra muy diversa percibir las y gustarlas, interesaría preguntarse cuál puede ser la relación entre ambos momentos de la formación humana. Es decir: lo cultural e histórico, ¿viene antes o después de lo estético? ¿Leemos y contemplamos para hacernos una cultura, un saber histórico, para ilustrar sensiblemente y profundizar nuestra idea de lo que el hombre ha ido logrando, intelectual y políticamente, a lo largo de los siglos, o, por el contrario, nuestra información y sabiduría nos sirven más bien para acercarnos a los hechos mismos del arte y la literatura, completándolos y reuniéndolos en mutuo enriquecimiento y haciendo inteligible su lenguaje y sus circunstancias y temas?

La respuesta a este dilema la dará cada uno según su carácter: la pedagogía no debe tomar partido, sino limitarse a dar simultáneamente las dos direcciones educativas, procurando su distinción y el respetuoso reconocimiento de su peculiaridad. Pero sí deberá te-

ner en cuenta que la técnica y la organización de la enseñanza tienden fatalmente a acentuar la parte histórico-cultural, dejando el lado estético en condiciones de inferioridad. La experiencia estética no puede ser puesta en otras palabras, ni narrada, ni explicada: por tanto, el equilibrio puede consistir en ejercer la parte histórica con la conciencia de su auxiliaridad incompleta, procurando llevar a los educandos ante la presencia de las obras mismas, donde, a última hora, tienen que arreglárselas solos.

Mirando a la realidad concreta de la organización de nuestros estudios, se advierte la muy diversa situación de las artes plásticas y la literatura en el problema que aquí nos ocupa: lo plástico se estudia de una manera mucho más absorbida en la Historia, pero más inocua, quizá por parecerse más a los hechos individuales e inefables—personas, naciones, acontecimientos—que forman el acaecer positivo de los siglos. En cambio, la literatura, como no tiene la mudez de la plástica, ha podido pretender hacer ella misma su historia, desde sus propias conveniencias y criterios, e incluso con su propia crítica y explicación, dando lugar a una íntima confusión al olvidar que el lenguaje sólo es literatura cuando adquiere un carácter análogo al de las demás artes—plásticas y musicales—: esa retención individual e inexplicable que hace de la obra literaria un “hecho”, una “cosa”, no una “afirmación” o una “idea” susceptible de resumen y de cambio de forma.

Por eso, si hay un problema pedagógico concreto es más bien en la enseñanza de la literatura que en la de la llamada “Historia del arte”—como si la literatura y la música no fueran “artes”—. El profesor de Historia del arte, tenga buena sensibilidad o no, presenta las obras y no podrá nunca disolverlas del todo en significados e interpretaciones históricas con carácter de común denominador genérico. En cambio, el profesor de literatura que no tenga sensibilidad y no se interese por las obras en sí mismas, en su propio valor sugestivo, puede incluso no presentar las obras, limitándose a hablar de sus títulos y fechas, y de la biografía de sus autores; y aun en el caso de que las presente, por estar estas obras constituídas por la materia del lenguaje, puede hacer desaparecer su condición de “obras”, mostrando sólo sus contenidos e ideas, es decir, aquello que se escapa por el lenguaje de todos, dejando invisible la esencia misma de lo literario y cegando a los alumnos para lo que no pueda convertirse en “otra cosa”. Confesemos que algo de esto ocurre por culpa de los exámenes, sobre todo cuando son orales y rápidos: el alumno puede sólo dar las noticias externas, y es muy difícil percatarse de si ha leído algo y si su lectura ha sido fecunda. A veces el que ha leído una obra dramática es precisamente el que menos sabe contar con rapidez su argumento ante el Tribunal de examen. Por otra parte, se exagera la carga histórica pretendiendo del alumno muchos más nombres de autores y obras que los que puede conocer, e incluso que los que vale la pena que conozca nunca (en cierto manual de literatura recuerdo haber visto mencionada la epopeya de Juan de Castellanos calificándola de “ilegible” e “indigesta”; pero esos adjetivos no evitaban al alumno la obligación de aprender de memoria su existencia y título—que yo he olvidado—). Tal vez habría que concen-

trarse en los grandes nombres, asomándose más a su lectura directa, para que a los alumnos les dijera algo su mención, y la referencia histórica a sus épocas. No niego lo que me decía un ilustre catedrático de Literatura de que, al fin y al cabo, también conviene que los chicos sepan que el Duque de Rivas escribió en el siglo XIX y no en el XVIII, pero para que sepan eso tendrían que saber antes qué significa “siglo XVIII” en la literatura, cosa que sólo pueden aprender leyendo, por lo menos, unos fragmentos de autores de la época. Ni es posible ni sirve para nada aprender la fecha de nacimiento de los autores cuando no se sabe, por la única vía de la experiencia directa de lectura, cuáles han sido las grandes épocas del gusto (y de la problemática y los temas) en literatura—que también podrán ser conectadas con lo que se aprenda en la clase de Historia, incluso como modo de dar color y cuerpo a lo que de otro modo puede quedar en información abstracta de cuestiones políticas.

Y daría la fecunda casualidad de que este desinterés estético produciría grandes efectos prácticos: porque sólo leyendo puede el alumno tener la base primera para escribir, con lo que el deleitarse buscando los trozos más sabrosos de la literatura acabaría beneficiando al alumno para examinarse, por ejemplo, de Ciencias Naturales. Para no hablar, claro está, de esa pesadilla llamada Ortografía, y que, por singular aberración, se ha llegado a creer que puede ser una materia aparte, cuando no es más que la *costumbre* de ver escritas de cierto modo las palabras.

En resumen, pues: por muy cierto que sea que la técnica de enseñanza ha de apoyarse en un entramado histórico-cultural, hay que contar siempre con el otro momento, con el de la experiencia directa de lo literario y artístico, como con un momento esencial en la formación. Estas dos dimensiones son heterogéneas, y no se obtienen la una de la otra: se ha visto que se puede uno licenciar en Letras sin haber leído un solo libro que no sea de texto, y no es de extrañar: lo que se puede preguntar y explicar no es nunca la obra misma, sino su entorno histórico y sus contenidos genéricos. En medio de lo propiamente cultural, pues, hay que establecer una prudente alternancia con la entrega al mudo reinado de las obras mismas, experiencia cuyos frutos apenas cabe controlar más que muy vagamente, por unos hábitos generales de finura y sensibilidad, es decir, por una mejora del centro mismo de la personalidad.

JOSÉ MARÍA VALVERDE

Problemas del griego y el latín en España.

ALGUNOS INTENTOS DE SOLUCIÓN (1)

Al convocar este Primer Congreso Español de Estudios Clásicos, hemos querido que sirviera para hacer una especie de balance de la labor realizada y

(1) Conferencia leída en la sesión de clausura del Primer Congreso Español de Estudios Clásicos, el día 19 de abril pasado.

para ofrecer un panorama de conjunto del nivel actual de estos estudios en España. Pero, de otra parte, queríamos también buscar en él una oportunidad para pasar revista una vez más a los problemas que estos estudios tienen planteados en varios aspectos, ante todo en el de la enseñanza del Griego y el Latín. Si de este examen surgieran unas conclusiones de tipo general y otras referentes a medidas concretas que se pudieran adoptar con vistas a resolver o paliar algunos de los problemas planteados, sería ésta una buena oportunidad para elevarlas a las autoridades del Ministerio de Educación Nacional.

No hay duda de que este balance que ahora pretendemos hacer presenta aspectos optimistas. En lo referente a la producción científica, tanto en el campo del Latín y el Griego como en el de los estudios de antigüedad clásica en general, es suficiente testimonio de lo logrado desde 1939 la *Bibliografía de los Estudios Clásicos en España, 1939-55*, que la Sociedad Española de Estudios Clásicos ha publicado con motivo de este Congreso. El trabajo científico de que da testimonio no admite comparación con lo que hasta entonces se había hecho en España. Por si fuera poco, el panorama de este mismo Congreso, a pesar del poco tiempo con que ha sido anunciado, nos demuestra que el nivel alcanzado por nuestros estudios en España ha llegado a ser perfectamente comparable con el de otras disciplinas culturales. Ya es bastante éxito que se haya logrado esto no sólo sin el apoyo de una tradición de escuela, sino, muchas veces, en lucha contra el escepticismo o el prejuicio.

No hay duda de que, limitándonos ahora al campo estricto del Griego y el Latín, ha habido y hay una voluntad de renovación tanto en el campo científico como en el de la enseñanza. Piénsese en las revistas: en *Emérita*, continuada en 1939 por don Antonio Tovar y don Alvaro d'Ors, impidiendo que se perdiera la semilla que en 1933 sembró don Ramón Menéndez Pidal; en *Estudios Clásicos*, *Helmántica* y *Humanidades*, nacidas después de nuestra guerra. O bien en la elevación de nivel científico de las tesis doctorales y en la creación de colecciones de autores clásicos, como la del Instituto de Estudios Políticos y la Colección Hispánica de Autores Griegos y Latinos, apoyada por el Ministerio de Educación Nacional. Piénsese también en el afán de renovación pedagógica que late en las reuniones celebradas en la Universidad Menéndez y Pelayo, de Santander, y en tantos trabajos como han visto la luz recientemente. Otro síntoma es la creación de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, que trata de coordinar tanto esfuerzo disperso. Otro aún la creación de centros para el perfeccionamiento clásico de sacerdotes y religiosos, como la Sección de Humanidades de la Universidad Pontificia de Salamanca o el Perfit. Y no estará de más aludir aquí a dos disposiciones ministeriales en que ha cristalizado el esfuerzo por la mejora de las Secciones de Filología Clásica de nuestras Universidades y de las oposiciones a cátedras de Latín de Institutos. Me refiero, de un lado, al nuevo plan de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, que hará, si llega a aplicarse con efectividad, que se elimine al tipo aún tan corriente del "traductor" del alumno, que cree que el traducir unos pocos autores es toda la ciencia a que se debe aspirar; de

otro lado, me refiero a la derogación del régimen específico que existía para las oposiciones a cátedras de Latín de Instituto, régimen especial que daba todas las ventajas a una preparación de ese tipo. La legislación actual abre, pues, aunque los efectos no hayan de verse rápidamente, nuevas posibilidades para el futuro de nuestros estudios.

Todas estas iniciativas tienen orígenes muy diversos, y a ellas hay que sumar la del plan de 1938 y otras referentes a otros campos de los estudios de antigüedad clásica. Ello hace que toda floración de nuestros estudios en España tenga el aspecto de un crecimiento natural, lo que es garantía de continuidad.

Pero todo esto no debe ser obstáculo en este momento para llamar la atención sobre algunos factores que influyen desfavorablemente en este desarrollo y lo ponen en peligro. Hablaré primero de ellos en términos generales, para pasar a hablar luego de la enseñanza de las lenguas clásicas, que es en donde se riñe la batalla principal.

En otro lugar me he expresado con cierta detención sobre la falta de tradición clásica en España, es más, sobre la persistencia de cierta tradición rutinaria, últimos restos degenerados del cultivo del Latín y el Griego en nuestro Siglo de Oro, y de la falta de prestigio social, por así decirlo, que rodea en España a nuestros estudios. En el mismo artículo de *Estudios Clásicos* a que aludo—que es originariamente una ponencia de la reunión pedagógica de Santander de 1955—he estudiado cómo esta falta de tradición clásica y el desprestigio que de ella dimana resta eficacia a nuestra labor de enseñanza de las lenguas clásicas. No voy a detenerme aquí en ello otra vez y sí sólo a recordar cómo, incluso para muchos hombres de letras, los estudios clásicos apenas cuentan en el panorama cultural, e incluso los consideran como un lastre que cierra el camino a otros temas de estudio más interesantes y más "actuales". El gran desarrollo que los estudios clásicos han tenido últimamente en España—grande sólo relativamente, claro está—es realmente poco conocido en nuestro país; precisamente a subrayar la realidad de ese desarrollo está destinada nuestra bibliografía. Que los estudios clásicos puedan ser hoy día un campo de estudio lleno de interés general humano y, por tanto, actual, es algo que todavía hoy cuesta trabajo admitir a mucha gente.

Y si esta actitud surge muchas veces, según decimos, allí donde menos podría esperársela, ¿qué hemos de decir del ambiente general? La avasalladora corriente que, como en la época del más cerrado progresismo y positivismo decimonónicos, tiende a no ver más objetivos de la actividad humana que los ciertamente importantes del aumento de la productividad o del nivel de vida, esa corriente que en el fondo reduce a un bienestar material en este mundo toda la vida del hombre, ¿qué respeto puede sentir por un estudio desinteresado, aunque sea humanamente uno de los más aleccionadores de todos? En un momento en que algunos justifican el aumento de los gastos del Estado en materia de enseñanza en el hecho de que son remunerativos económicamente, ¿qué apoyo puede esperar encontrar la enseñanza del Griego y el Latín? Aquella vieja aversión española a la ciencia pura, a la que Menéndez Pelayo achacaba tan graves males, parece resurgir en el ambiente popular con más fuerza

que nunca. Las materias de estudio que encuentran su defensa en que de ellas dependen directa o indirectamente ciencias aplicadas o aquellas otras que, por aplicarse al estudio de España, tienen el apoyo del sentimiento nacional, o, finalmente, las que, por el contrario, viven de que favorecen la relación con otras naciones, se sostienen mejor. Precisamente por esto, porque constituyen un estudio humano desinteresado, los estudios clásicos son uno de los pocos factores que pueden ir sacando a España de ese provincianismo cultural en que en buena medida se encuentra sumida. Constituyen un soplo de universalismo y humanismo entre tanto nacionalismo anticuado, tanto internacionalismo superficial y tanto practicismo de corto vuelo.

Pero volvamos al terreno más concreto de la enseñanza media, donde todo este estado de espíritu se traduce en un abandono cada vez mayor, en los hechos e incluso en la teoría, del viejo principio de considerar la formación del hombre, y, dentro de ella, la formación del espíritu, como su fin fundamental. A los estudios clásicos les corresponde, como es natural después de lo dicho, la situación más difícil de todas. Esto se traduce en una posición desfavorable en los planes de estudio, en desgana por parte de los alumnos, en desánimo por la del profesor, etc. Podemos decir, resumiendo, que los estudios grecolatinos, a pesar de su efectivo florecimiento, al menos relativo, en el campo científico, atraviesan una grave crisis en su valoración social y cultural y en el terreno de la enseñanza. No se improvisa una tradición pedagógica ni una valoración social, y menos en un ambiente indiferente u hostil. Esta es la realidad, hecho que no hace desmerecer, sino que da realce a la labor de todos los que han luchado en pro de la creación de esa tradición y esa valoración.

Creo que toda esta situación, cuya traducción en la práctica de la enseñanza es tan bien conocida de los que me escuchan, justifica la necesidad de una atención muy especial por parte de las autoridades educativas a los problemas de la enseñanza del Griego y el Latín; y, también, de una atención y celo constante por parte del profesorado en busca del perfeccionamiento de los métodos educativos. No es mi tema justificar aquí el mantenimiento de estos estudios en nuestros planes de enseñanza, aunque algunas cosas he dicho en este sentido desde un punto de vista general; otros argumentos más se encuentran en algunas de las ponencias y comunicaciones que han podido ustedes escuchar. En lo que no cabe discusión es en que si estos estudios han de mantenerse—y lo contrario significaría que la cultura española se resignaba a mantenerse por debajo del nivel europeo—ha de hacerse algo por mejorar su situación actual: una situación difícilmente sostenible que podría un día justificar el que se quisiera colocarla en una aún peor o, sencillamente, suprimir la enseñanza del Griego y el Latín.

Son dos los aspectos que merecen, llegados a este punto, atención preferente: la cuestión del profesorado y la cuestión de los métodos y de los planes de enseñanza. En realidad, todos estos aspectos del problema son solidarios unos con otros.

Es evidente que el lograr una sólida preparación en el amplio campo de los estudios clásicos, o simple-

mente en el de la Filosofía griega o latina, es cosa ardua. Es de esperar que el nuevo plan de estudios en las secciones de Filología Clásica contribuya a este perfeccionamiento de la formación de los estudiantes; aunque no estaría de más, quizá, que se hiciera hincapié en la distinción entre clases de Filología griega y latina y las de Explicación de textos. Habría, creemos, que completar los cuadros horarios en el sentido de hacer constar la parte de la Filología griega y latina que se explica cada año. Esto, además de ser una garantía de que al cabo de tres años se explicaba todo lo esencial, tendría ventajas de orden práctico (orientación de los alumnos libres, traslados de matrícula, etc.).

Efectivamente, la idea de que para explicar el Latín o el Griego elemental basta con saber lo más elemental de estas lenguas no puede ser más errónea. Hay ciertas materias que se prestan a una determinada dosis de improvisación, pero éstas no. De igual modo que hoy se tiende a dar una formación clásica especial mediante los cursos de la Facultad de Humanidades clásicas a los profesores de Griego y Latín de los Seminarios, opinamos se impone que se vaya aplicando gradualmente, y en la medida de lo posible, la política de que los licenciados en Filología clásica sean preferidos, incluso por precepto legal, en la enseñanza del Griego y el Latín. Si en España queremos formar una tradición de la enseñanza de estas lenguas, es necesario reducir cada vez más el número de personas sin preparación que se dedican a esta enseñanza. Además, esto tendría la ventaja de atraer más alumnos bien dotados a las Secciones de Filología clásica, pues hoy día el número de licenciados bien preparados que salen de sus aulas es deficitario respecto a lo que exigen las necesidades reales de la enseñanza, ya que no las posibilidades prácticas de colocación. Hace falta que esas necesidades reales se reflejen en disposiciones que abran paso a esos licenciados, cuya ausencia, suplida muchas veces de cualquier manera, es una causa importante de los males a que he aludido. Claro está que las medidas propuestas son sólo un paliativo de un problema más amplio, que afecta a las Facultades de Letras y Ciencias en su conjunto y que debería ser abordado alguna vez con ánimo decidido. Pero no se trata solamente de formar más y mejores licenciados y de abrirles paso en los Centros de enseñanza, sino que hoy día se impone cada vez con mayor evidencia la necesidad de una orientación pedagógica clara para todos los que nos dedicamos a la enseñanza media. Lejos de mi ánimo el error de quienes creen que todo lo puede la pedagogía y en el fondo desprecian la formación científica. Todo lo que sea disminuirla con pretexto pedagógico es puro retroceso. Pero no es menos cierto que no podemos continuar con el sistema de que se comience a explicar Latín o Griego en la enseñanza media sin una orientación clara sobre lo que el profesor puede proponerse conseguir y a qué métodos debe apelar para ello. No voy yo a entrar aquí en detalles sobre este punto, del que se han ocupado otros colegas, en este mismo Congreso, en ponencias y comunicaciones. Yo mismo me he expresado sobre él en varias publicaciones y tengo la satisfacción de manifestar que, en lo fundamental, hay una gran coincidencia entre los que nos hemos ocupado pública-

mente de estas cuestiones. Ello no obsta para que subsista, no manifestada posiblemente en texto escrito alguno, pero no menos efectiva en la práctica, la vieja escuela que nos reduce la enseñanza de las lenguas clásicas a una gramática rutinaria y memorística y a la traducción escueta de unos pocos textos, siempre los mismos. Es imprescindible aportar un poco de interés a esta vieja escolástica mediante los viejos métodos de iniciación en la traducción, la insistencia en el vocabulario y el abandono de la sintaxis normativa aprendida apriorísticamente, el enfoque literario e histórico-cultural en el estudio de los textos, su variedad, etc.

El Centro de Orientación Didáctica, recientemente fundado, puede subvenir perfectamente a esta necesidad. Al menos por lo que respecta a las lenguas clásicas, no creemos que su campo de acción deba limitarse a los nuevos catedráticos o profesores ni tampoco a lo meramente pedagógico. Creemos que el terrible cansancio y desgaste que produce la enseñanza podría ser compensado mediante cursillos dados a turnos de profesores en forma periódica. Ello serviría para que renovaran su contacto con las tendencias pedagógicas actuales y con el campo de los estudios clásicos en general, en el que siempre hay novedades e, incluso, el enfoque de las mismas cuestiones varía periódicamente. Estos cursillos sobre temas diversos de la antigüedad clásica y sobre problemas de enseñanza podrían darse bien en época de curso, bien dentro de alguna Universidad de Verano. Hay precedentes de algo semejante en la Universidad Pontificia de Salamanca y en la Universidad de Santander. Si se lograra que este plan funcionara regularmente y con eficacia, sería un factor importante para mantener vivos en todo momento el estímulo y la vocación pedagógica y científica del profesorado de enseñanza media. Consideramos conveniente que estas actividades del Centro de Orientación Didáctica tuvieran una conexión con la Sociedad Española de Estudios Clásicos, la cual actuaría como organismo asesor.

Con esto pasamos a hablar del tema difícil de los planes de estudios. La euforia humanística de la época del 36 al 39, sustituida ahora por la euforia "productivista" a que nos hemos referido, dió nacimiento a un plan de enseñanza media que daba amplio lugar al Griego y al Latín. Si es cierto que aquel plan era en varios aspectos poco viable y que en el que aquí nos interesa se llevó a la práctica sólo a medias, no lo es menos que a él en buena parte se deben los progresos de nuestros estudios a que aludíamos al comienzo.

La situación en que han quedado el Latín y el Griego en el plan de 1953, que ha sustituido a aquél, es mucho más desfavorable, y hay, incluso, el peligro de que esta nueva situación halle reflejo a la larga en la Universidad y en el trabajo científico al disminuir las posibilidades de colocación de los nuevos licenciados.

La división en dos ramas, Ciencias y Letras, de los cursos 5.º y 6.º del Bachillerato se ha traducido en una disminución grandísima de los alumnos que cursan Griego y los últimos años de Latín. El análisis de las causas que han motivado este hecho no es difícil. De un lado, tenemos que contar con la poca tradición de los estudios clásicos en España y el pre-

juicio de su inutilidad práctica, en lo que influye decisivamente el tipo de mentalidad a que antes nos referíamos; de otro lado, la proporción más elevada de alumnas de Letras en los Centros femeninos de segunda enseñanza indica, sin lugar a dudas, que también influye el hecho de que para el ingreso en la mayor parte de las carreras se exige el examen de ingreso (examen de madurez) de Ciencias. El influjo del examen referido se demuestra porque hay alumnos que han hecho el Bachillerato de Ciencias y pasan al curso Preuniversitario de Letras, o viceversa, provocando un verdadero problema en las clases. Todavía perjudica a la Sección de Letras el hecho de que en alguno de los cursos (concretamente, en el 5.º) su horario está más recargado que el de Ciencias—hay una asignatura más e incluso es superior el coste de la matrícula—. De otra parte, ocurre que los alumnos desconocen totalmente el Griego cuando tienen que decidir si eligen Letras o Ciencias. Pasando, finalmente, al rendimiento de los alumnos de Letras, ocurre que, contra lo que hubiera podido esperarse, no puede ser muy superior al del plan anterior de 1938. La pérdida de un gran número de alumnos no ha sido compensada con una intensidad mayor en el estudio del Griego y del Latín por los restantes; fundamentalmente, porque el número de asignaturas continúa siendo sensiblemente el mismo que en el plan anterior. El curso 5.º, sobre todo, está recargadísimo. El Latín y el Griego son simplemente una serie de añadidos a una serie de asignaturas comunes a ambas secciones; no, en modo alguno, el centro de la formación del alumno. Incluso sucede que no se exigen más que alternativamente en el examen de madurez; combinado esto con la posibilidad del paso de Ciencias a Letras después del grado superior, resulta que en la práctica se puede hacer el examen de madurez de Letras sin apenas saber griego.

Como habrá podido observarse, hay aquí una mezcla de problemas muy complejos y de otros que admiten solución más fácilmente. Lo más grave es la falta de prestigio que, en términos generales, tienen hoy en España las lenguas clásicas, así como los prejuicios falsamente utilitarios. Si no fuera por ellos, creo que sería caso de preconizar abiertamente la libertad absoluta de elegir entre los dos tipos de Bachillerato y sus respectivos exámenes de madurez para ingresar en cualquier Facultad o Escuela Especial. Esta petición se deduciría lógicamente del principio de que la finalidad del Bachillerato es, antes que nada, la formativa, y de que para orientar en una dirección especial debe bastarse la enseñanza universitaria. Pero para que esta propuesta tuviera de momento viabilidad, habría que orientar la división en secciones en forma distinta a la actual; posiblemente orientándola en función de tipos de formación universalmente válidos, dirigidos a tipos diversos de inteligencia. Por ejemplo, podría haber una sección a base de Lenguas Clásicas, Matemáticas y Filosofía, y otra de Ciencias Físicas y Naturales y Geografía e Historia. En todo caso, el criterio actual de oponer Latín y Matemáticas como las materias más difíciles es un planteamiento, desde el punto de vista pedagógico, completamente superficial.

Mientras no se llegue a una solución semejante que independice los diversos tipos de Bachillerato de las

diversas especialidades de la enseñanza superior y de los prejuicios de las familias, habremos de contentarnos con una rama de letras dirigidas a los alumnos que vayan a cursar determinados estudios. Pero entonces la aspiración mínima que debemos tener es que esos alumnos reciban una enseñanza de las lenguas clásicas verdaderamente efectiva. Aquí vienen los problemas concretos que planteábamos más arriba y que creemos que tienen indudablemente solución. De no tenerla o no aplicársela, se repetiría de nuevo lo que ocurrió con el plan de 1938, y la enseñanza de las lenguas clásicas correría gravísimo peligro de naufragar totalmente.

Ante todo, es imprescindible descargar el horario y reducir el número de asignaturas de los alumnos de la sección de Letras. Como mínimo, deberán quedar en iguales condiciones que los de Ciencias. Pero en una y otra vemos debería haber mayores reducciones.

La enseñanza del Griego y el Latín en el Preuniversitario debe concebirse como una continuidad de la de 5.º y 6.º año del Bachillerato. Los numerosos alumnos que entran en el Preuniversitario procedentes de la sección de Ciencias, con su latín medio olvidado y sin saber nada de griego, no pueden seguir bien este curso y, además, ocasionan una perturbación grave. Si no se quiere quitar la posibilidad de una rectificación después del 6.º año, lo menos que se debe exigir es un examen de admisión en Griego y Latín a comienzos del Preuniversitario. Si el alumno no se hubiera preparado en el verano en forma tal que le sea posible seguir el curso Preuniversitario de Letras, debería negársele su admisión en el mismo.

Todavía más urgente que todo esto es la exigencia tanto del Griego como del Latín en el examen de madurez de Letras, como está en la Ley. La orden que se publicó el curso pasado permitiendo examinarse de una de ambas lenguas, a elegir, no resuelve el problema. Si no se exige como obligatorio el examen de Griego este mismo año, como se espera generalmente, sobrevendrá la desmoralización, y el Griego desaparecerá prácticamente del Preuniversitario, con lo que quedará reducido a dos años, plazo en el que, cualquiera que tenga un poco de experiencia, confirmará que es poco lo que se puede hacer con alumnos de esa edad. El exigir un examen de grado a alumnos que llevan dos años estudiándolo y no a los que llevan tres, como ahora ocurre, no es lógico. Esta medida debería tomarse este mismo junio para que fuera eficaz, pues la orden referida hacía esperar tal cosa, y un aplazamiento más en la aplicación de esa medida causará graves daños.

Todavía sería una medida favorable que el aprendizaje del Griego comenzase en 4.º año del Bachillerato, antes de la división en dos ramas. Ello reportaría tres ventajas: los alumnos podrían elegir entre Ciencias y Letras con un poco más de fundamento; los alumnos de Ciencias tendrían algunas nociones elementales de Griego, nociones que les serían útiles para la comprensión de la terminología científica, y los de Letras, al llegar al examen de grado superior, habrían estudiado tres años de Griego, que es el mínimo necesario para que se les pueda exigir un poco de soltura en la traducción y un cierto conocimiento del mundo helénico.

Finalmente, de igual modo que ocurre con Ciencias Políticas y Económicas, el ingreso en Medicina debería ser posible tanto con el examen de madurez de Letras como con el de Ciencias. Realmente, la gran tradición humanística de la Medicina, junto con el interés del conocimiento de las lenguas clásicas para la comprensión de la terminología médica, justifican, creemos, esta petición. De otra parte, en esta carrera existe un curso preparatorio que puede suplir la laguna que representa el no haber cursado las Matemáticas ni la Física.

Estas son las medidas, no drásticas ni fundamentales, que creemos ayudarían a una mejora de la crítica situación en que actualmente se encuentra la enseñanza de las lenguas clásicas en el Bachillerato. Conviene insistir en que no son esas pequeñas reformas del plan las decisivas, aunque sí las más urgentes, sino más bien las que preconizábamos en relación con la formación y selección del profesorado y con la necesidad de que se difundan cada vez más los nuevos métodos de enseñanza.

Claro está que, a su vez, todo lo relativo a la formación del profesorado depende muy directamente de lo que haya de ser la enseñanza del Latín y el Griego en nuestras Universidades. No querría insistir aquí en puntos de vista generales. Sí, en cambio, en la necesidad, ya señalada, de que se haga efectiva la enseñanza de la Filología griega y latina, señalando taxativamente en qué curso se han de explicar las diferentes disciplinas. También he de decir que de cómo funcionen el Griego y el Latín en el Bachillerato y el Preuniversitario, y de cómo se realice el examen de madurez, depende el que se pueda elevar el nivel de los cursos comunes y hacer así que los superiores sean de verdadera especialización en Filología clásica. Finalmente, una medida verdaderamente decisiva sería la obligatoriedad del Griego en los cursos comunes. Actualmente es contradictorio que el Griego sea obligatorio en la sección de Letras del Bachillerato y no lo sea en la Facultad de Letras. No se trata solamente de una reducción numérica de los alumnos, sino de un descenso automático del nivel de la enseñanza. De esto tenemos experiencia bastante dolorosa.

Y, para acabar, aunque el tema de esta ponencia se refiere a la enseñanza, voy a tocar un punto concreto, solamente uno, relativo a la investigación científica. El Instituto Antonio de Nebrija ha desempeñado con su excelente biblioteca y sus publicaciones un papel realmente central en la investigación española. Creemos que merece una atención llena de simpatía por parte del C. S. I. C., ya que la labor que deje de hacer no puede ser realizada por otros organismos o personas. Estimamos que al cabo de dieciséis años de la fundación del Consejo, sería útil una completa reorganización interna y un aumento de sus medios económicos que le dieran una vitalidad mayor que la actual, decreciente cada año. No se trata sólo de regular las publicaciones y de mantener al día la biblioteca, cosas hoy difíciles, sino que sería preciso que se desarrollaran iniciativas científicas de carácter colectivo. Una serie de ellas que se han producido en los últimos años—revista *Estudios Clásicos*, Sociedad Española de Estudios Clásicos, Colección Hispánica de Autores Griegos y Latinos, Enciclopedia Clásica, etc.—han surgido sin conexión con

él, incluso en otros organismos del Consejo. Hace falta también que el Instituto logre nuevas colaboraciones para sus publicaciones, y que éstas adquieran un ritmo normal. Si el Consejo, que tanto ha hecho por nuestros estudios, llegara a colocar al Instituto en condiciones de mantener en ellos la posición clave a que estaba destinado, daría con ello una nueva muestra de su atención por esta rama de la cultura. Hoy

día la situación del Instituto es tal, que hace correr peligro de detención a toda la investigación española en Filología clásica, que depende directa e indirectamente de él. Estoy seguro de que esto no ocurrirá, y de que el Consejo pondrá antes remedio a esta situación.

F. R. ADRADOS

inf. extranjera

El nuevo plan italiano de Enseñanza Primaria

El 14 de junio de 1955, con el Decreto-presidencial número 530 (*Gaceta Oficial* número 146, del 27 de junio de 1955), se concluyó el largo trabajo de la Comisión ministerial que tenía el encargo de elaborar el nuevo plan didáctico de la enseñanza primaria italiana, el cual, como se lee en el *Preámbulo*, "comprende la indicación del fin asignado a la instrucción primaria, la descripción del camino a seguir para alcanzar este mismo fin y un conjunto de sugerencias, sacado de la mejor experiencia didáctica y escolástica". Por lo que se refiere al fin, "el plan tiene carácter normativo y prescribe el grado de preparación que el alumno debe alcanzar", pues tal enseñanza debe procurar a todos los ciudadanos la formación de la inteligencia y del carácter, que es condición fundamental para que cada cual pueda participar eficaz y conscientemente en la vida de la comunidad nacional de la cual forma parte.

La preocupación formativa es, pues, preeminente; preliminar también para la educación profesional, y tal enseñanza debe proporcionar los elementos de la formación humana juntamente con los de la cultura —en este sentido enseñanza *primaria* es enseñanza *elemental*—, "educando las capacidades fundamentales del hombre" y sentando como presupuesto que "su fundamento y coronación [es] la enseñanza de la doctrina cristiana según la forma recibida de la tradición católica".

Las indicaciones metodológicas no tienen, en cambio, un carácter normativo, "ya que el Estado, si bien tiene el derecho y el deber de exigir la enseñanza obligatoria, no posee una metodología educativa propia"; sin embargo, tales indicaciones son el corolario de la finalidad de la enseñanza primaria preestablecida y dan como resultado una síntesis coherente de un sereno replanteamiento de los actuales problemas pedagógicos y escolares. "Estas se reducen—continúa el referido *Preámbulo*—, ante todo, a la tradición educativa humanística y cristiana: o sea, al reconocimiento de la dignidad de la persona humana; al respeto de los valores en que se funda: espiritualidad y libertad; a la recomendación de una formación integral."

De ahí se deriva la necesidad de "partir del mundo concreto del muchacho", que se caracteriza por una especial validez de la intuición, de la fantasía y del sentimiento; "la preocupación por hacer brotar del propio alumno el interés de aprender; el cuidado de desarrollar gradualmente las dotes de observación, de reflexión, de expresión; la constante preocupación de ayudar, por todos los medios, el proceso formativo del alumno, sin intervenciones que sofiquen o fuercen la floración espontánea y la maduración; el convencimiento, finalmente, de que el fin esencial de la escuela no es tanto el de dar un conjunto determinado de nociones cuanto el de comunicar al muchacho la alegría y el gusto de aprender y actuar por sí mismo, para que conserve el hábito, más allá de los límites de la escuela, durante toda la vida".

Se reconocen aquí las exigencias básicas del proceso educativo, pero tal reconocimiento adquiere mayor relieve ya que son observadas desde un punto de vista didáctico, a la luz de dos duraderas conquistas de la moderna pedagogía: "*el carácter global y la adecuación al ambiente el alumno*". Como en la psicología del muchacho la intuición es anterior al conocimiento analítico de las partes, "la escuela tiene el deber de favorecer este proceso natural partiendo de las primeras intuiciones globales para desglosarlas poco a poco en las articulaciones de un discurso reflejo". El significado de las experiencias es en el muchacho un descubrimiento lento y progresivo, y de la misma manera debe ser guiado el descubrimiento de las materias en las cuales va diversificándose el saber, a medida que avanza hacia la sistematización y la ciencia. La enseñanza primaria será, pues, en un primer momento, de carácter global; pero "este criterio del carácter global, más acentuado en los primeros años de escuela, será poco a poco superado y atenuado". Sin embargo, el progresivo aflorar de distintas materias de estudio y de investigación no significa su aislamiento: "todas, aun cuando en distinta medida cada vez, se prestan siempre a relaciones intercambiables e integraciones que surgen de sus múltiples correlaciones en el plano de la unidad de la cultura".

El educador que es conocedor de las características naturales del alma infantil sabe que la escuela debe situarse en una línea de continuidad natural, apoyándose en todo lo que el muchacho ha aprendido ya en familia, en el ambiente cósmico y social que le corresponde, en las instituciones educativas de las que ha formado parte; "por ello, el educador no puede olvidar la adecuación y la participación en la vida del ambiente, en la variedad de sus manifestaciones y en la inspiración religiosa y moral que la anima".

Solamente así puede encontrar real actuación el

principio de libertad, ya que la educación del alumno no comienza con la escuela y no se concluye con ella; o sea, la enseñanza no nace de la indicación de un programa, y, por tanto, el nuevo plan italiano "trata de estimular la costumbre escolar ya existente, para que alcance unas proporciones cada vez más llenas de sus propias energías interiores, orientándola hacia el logro de los fines civiles y sociales de la instrucción pública".

En el espíritu de la libertad y en el respeto de la función autónoma de la escuela se han de considerar también las sugerencias más específicamente didácticas, que articulan el plan y lo adecuan al hecho vivo de enseñar, subrayando la necesidad de "hacer más alherente el plano didáctico a la estructura psicológica del muchacho", y de "tener en cuenta que, por disposición de la Constitución, la enseñanza primaria obligatoria tiene para todos la duración de ocho años".

Los precedentes planes quinquenales han sido, con este fin, aligerados de nociones, habiéndose adoptado una gradación de los programas mismos por ciclos didácticos: un primero bienal, un segundo trienal, un tercero también trienal o post-elemental. "Tales ciclos respetan por su duración las fases del desarrollo del alumno, y hacen más fácilmente posible una enseñanza individualizada en relación con la capacidad de cada cual, de manera que en un período de tiempo a más largo plazo cada alumno pueda alcanzar, madurándola según sus propias posibilidades, la meta común."

Esta gradación y esta forma cíclica permiten "que se puedan adoptar aquellos procedimientos sabiamente activos que espollean al muchacho en la laboriosa búsqueda y en el ahondamiento de la conciencia de cuanto está aprendiendo".

El maestro deberá, por tanto, estudiar y preparar un plan de trabajo suyo y personal, previendo las adaptaciones y adecuaciones de cada día que el conocimiento de los alumnos y sus posibilidades, singularmente descubiertas, aconsejarán. La importancia y la responsabilidad del maestro queda de este modo subrayada, o, mejor dicho, reintegrada a su exacta medida de educador y no solamente de orientador, como quiere la pedagogía, que insiste rígida y exclusivamente sobre el centralismo del alumno. En realidad, en la escuela hay dos centros, semejantes a los dos focos de una elipse: uno es el maestro y el otro el alumno, y la educación es la resultante por una parte de la relación maestro-discípulo y por otra de una individualidad en relación con la sociedad e incluso por ella educada.

El *Pedágogo* del plan de 1955 concluye así: "Una vieja opinión popular consideraba la escuela elemental como la escuela de leer, de escribir y de hacer cuentas. Se puede también hoy entenderla así, con la condición de dar una cuidadosa interpretación al significado de estas palabras. Al desear una escuela que enseñe de verdad a leer, se exige que de ella salgan muchachos que razonen por cuenta propia, ya que saber leer es también haber aprendido a medir los límites del propio saber y a ejercitar el arte de documentarse. Análogamente, saber escribir significa saber poner en orden las propias ideas, saber exponer correctamente las propias razones. Por lo que se refiere a hacer cuentas, en nuestro siglo, que es el siglo

de las organizaciones y de las estadísticas, es evidente que una persona es tanto más libre cuanto más sabe medir lo ajeno y lo propio."

* * *

Para comprender el espíritu y la intención de este nuevo plan italiano de enseñanza primaria no será inútil una alusión a los precedentes, al menos a aquellos que han constituido etapas fundamentales en el desarrollo de las actividades escolares, a partir de los del ministro Roselli en 1888. Se estaba entonces bajo la influencia de la filosofía positivista, y tampoco los planes de enseñanza podían sustraerse a un concepto de la escuela puesta al servicio de la cultura, dedicada a dar con un método didáctico expositivo los datos de la realidad objetiva que la licencia y la experiencia demostraban como valioso, al margen de los valores trascendentes que el positivismo rechazaba. El preámbulo de tal plan, redactado por Aristides Gabelli, estaba totalmente alejado de aquella pedagogía espiritualista que había acompañado al Risorgimento italiano de principios del siglo XIX, especialmente con Rosmini, Lambruschini, Capponi y Tommaseo, con quienes tanto había insistido sobre los procesos del aprender antes que sobre el método de enseñanza. "La finalidad última de toda la enseñanza—escribía Gabelli—no consiste tanto en los conocimientos cuanto en la capacidad que el pensamiento adquiere según la manera como aquéllos se suministran."

Las modificaciones que se aportaron al plan en 1894 se limitaban a reducir y definir mejor las materias, añadiendo trabajos manuales, de tipo sueco, con la intención de combatir con el trabajo el verbalismo.

El plan redactado en 1905 por Orestano intenta una innovación radical: trata de distinguir entre enseñanza formal y enseñanza concreta, introduce el concepto de laicidad de la escuela, pero resulta más atrasado espiritualmente que el plan de 1888. Mientras tanto continuaba victoriosamente en Italia la ofensiva del idealismo contra el positivismo y se preparaba el terreno, mientras la cultura iba cambiando de perspectivas, a la reforma de Gentile en 1923, que encargó la confección del plan de enseñanza elemental a Giuseppe Lombardo Radice.

La enseñanza de la objetividad científica, la enseñanza del método fundado en la persona del maestro es rechazada, para dar paso a la escuela de la *subjetividad*, fundada en la espontánea capacidad expresiva del alumno, en su actividad creadora, que la didáctica, con procedimientos estéticos, debe estimular, en el estudio de los *procesos espontáneos* de aprendizaje del muchacho, el cual se acerca a la ciencia con libre y variada actividad como a una construcción personal suya. "Desaconseja el plan—decía Radice—las trilladas nociones que durante tanto tiempo han hecho rutinaria la escuela de los niños y reclama la simple poesía, la ingenua búsqueda de la verdad, el ágil discurrir del espíritu popular inquieto y nunca bastante saciado de interrogantes, la alegría en la contemplación de los luminosos cuadros del arte y de la vida, la comunicación con las almas grandes, que hablan por boca de los maestros." Bajo el impulso del idealismo pedagógico entraba, de este modo, en los planes italianos, penetrando poco a poco en el espí-

ritu de la enseñanza, aquella nueva concepción de la educación que se suele llamar "la revolución copernicana de la educación", acompañada en varios países por el movimiento de la "enseñanza nueva", o, como se dice frecuentemente, de la "enseñanza activa". Pero los planes de 1923 no tomaban en consideración los factores psicológicos, ni los sociológicos, porque la filosofía idealista que los inspiraba negaba a la psicología y a la sociología una función coordinada con la educación. Sin embargo, el espíritu, o mejor, el patrimonio didáctico infundido por Radice a aquel plan, se conservó en gran parte también en el plan de estudio de 1945, que resultó parcialmente influido por el pragmatismo de los cobeligerantes anglosajones, pues fué redactado bajo la supervisión de Washburne por la Administración Militar Aliada.

Este plan encomendaba a la escuela italiana la tarea de "contribuir, con la educación de la niñez, al renocer de la vida nacional"; proclamaba que "las fuerzas de la cultura deben asociarse a las del trabajo" fundiendo pensamiento y acción, insistiendo en la necesidad de un esfuerzo unitario para la educación del niño, en la unidad de la cultura, en cuanto que cada una de las materias "constituyen un todo unitario y armónico que se funde en la consciencia del alumno" y, finalmente, declarando que toda actividad de estudio debe estar fundada "en la espontánea colaboración del discípulo".

* * *

Bastan estas rápidas alusiones para demostrar que el nuevo plan de 1955 no es una flor nacida en el desierto, sino el actual punto de llegada de un largo esfuerzo mental y de práctica escolar, que, al renovarse, hace verdear los injertos hechos sobre un tronco originario, o sea que continúa una tradición a la cual quiere añadir instrumentos didácticos más actuales y con más claro conocimiento de los fines pedagógicos.

Ante todo, tales injertos están representados por una concepción de la cultura diversa de la heredada de los clásicos, la cual ya no es concebida como un desinteresado ocio intelectual, compuesto de valores intelectuales, es decir, artísticos, especulativos y científicos, sino como una dilatación integral de la Humanidad en el sentido que tenía para los latinos el concepto de civilización, definida como *humanitas et cultus*, pero con una extensión más amplia, tendiendo a abarcar toda la obra del hombre, incluso la manual y pequeña de cada día, con tal que se haga patrimonio de la conciencia, realizada dentro del cuadro de los valores fundamentales del hombre como espiritualidad y persona. El concepto de *civilización cultural* se precisa así en el de *civilización integral*, correspondiente a la naturaleza íntegra del hombre y orientada a tener a un mismo tiempo presentes los valores de la cultura con los *aspectos concretos* del trabajo artesano y manual, de la técnica y de la ciencia aplicada, de la vida política y social con toda su problemática.

Hay que añadir que en los primeros cincuenta años del siglo ha cambiado la perspectiva de la enseñanza y de la escuela, que durante siglos ha sido considerada como el lugar donde, por obra del maestro, se

transmitían verdades, casi como un patrimonio que se pasaba de una generación a otra.

La escuela y, por tanto, el maestro, estaban al servicio de las verdades, eran súbditos fieles de una cultura heredada, mientras que hoy día se piensa que ambos están al servicio de la persona humana, del escolar, porque la educación no es una transmisión de valores, sino, a la luz de esos valores, un desarrollo armónico e íntegro de la persona humana en el espacio natural y en el tiempo histórico en que la Providencia la ha llamado a vivir. Basta, pues, con la tiranía de los planes, a los cuales, aunque fuera formulariamente, trataba de adecuarse al discípulo, y, en cambio, se propugna la utilización de los planes como medios de un natural desarrollo del educando para acompañarlo en la tarea de hacerse su *personalidad*. No podrá por eso extrañar que en el plan italiano de 1955 no se encuentre nada del acostumbrado normativismo, sino que, aparte del preámbulo, se desarrolle un informado y detallado razonamiento que recomienda las *inspiraciones didácticas* sobre bases psicológicas. Las "advertencias" de carácter pedagógico-didáctico, si existen, están contenidas dentro del propio plan, pero de hecho no hay otra cosa que el plan real y verdadero de materia y de contenido que cada maestro puede construir o reconstruir durante el curso sobre las huellas de aquel razonamiento pedagógico-didáctico que el plan ofrece, con evidentes y diversas dificultades de reconstrucción, pero con la ventaja de que no impone ya una estructura rígida y hecha de nociones sobre la actividad escolar, sino que todo se deja a la realidad educativa del maestro y a la realidad expresiva del alumno.

Ya que, y queremos subrayarlo, la tarea de la enseñanza primaria es una tarea mediatamente de instrucción, pero inmediatamente de *formación de la persona*. Características de esta escuela serán, por tanto, de una parte, la *individualización* de la enseñanza, y, de otra, la *educación social*, la cual implica también una *orientación cívica y política*. En efecto, la educación no tiene sólo el deber de contribuir al desarrollo armónico e integral de la persona humana, sino también de civilizar a los hombres y de hacerlos al mismo tiempo civilizadores, para que se inserten activamente en la civilización de su tiempo. En esto estriba, con un valor y un significado de carácter metafísico, la función del maestro, del *maestro educador*, sin el cual la Humanidad no podría progresar y no se lograría el cumplimiento de aquel plan providencial que quiere al hombre como creador de Historia. Pues el maestro educador es, por una parte, el custodio de la persona de sus alumnos, pero, de otra, es el mediador entre la persona y la civilización. De aquí la necesidad de una rigurosa y precisa preparación cultural y didáctica del maestro, para que pueda estar en grado de cumplir su cometido, que es exquisitamente actual, en cuanto que la escuela verdadera es siempre y sólo *presente*. Es decir, la escuela no puede ni ser pasadista ni futurista: es la escuela del hoy para los escolares de hoy, a los cuales transmite las tradiciones de las que es su custodio, preparándoles para el momento histórico que están viviendo, para el ambiente que los circunda, en el marco de modos civiles que acompaña a su experiencia, en la perspectiva de las formas políticas por las cuales los individuos partici-

pan de la vida pública según una particular educación cívica.

Están claros en el preámbulo los principios inspiradores, precisados los corolarios que se deducen: la idea y el ideal de una educación integral del hombre, el respeto de los valores de la espiritualidad que constituyen el fundamento de la dignidad de la persona humana, y una concepción personalista y democrática, la cual precisa el puesto del hombre en la Historia y en la sociedad y sitúa como mediador al hombre educador.

* * *

No debe ser pasada por alto una originalidad bien acusada del propio plan, si bien en este lugar no es posible presentarla con todos sus matices didácticos.

Su carácter *cíclico* se corresponde con un nuevo concepto de *gradualidad* a la luz de los datos psicológicos, y así, en el primer ciclo se da una simplificación de la materia que aún no es real y verdadero estudio, sino un complejo de actividades de *juego-observación-expresión*, o sea ambientación en la atmósfera educativa, puesta en marcha del esfuerzo expresivo del niño; en el segundo ciclo, en cambio, se trata de recorrer el mismo camino con mayor apertura, haciendo hincapié en la experiencia ordenada y en la observación reflexiva; y, finalmente, en el tercero se orienta hacia una experiencia sistemática, se tiende a formas de "toma de conciencia" con el fin de individualizar características y aptitudes. Añádase la *correlación* entre las diversas materias que van apareciendo como los aspectos diferenciados de un momento educativo que reconoce su unicidad, diferente en el momento expresivo (narrativo, lingüístico, gráfico, musical), en el momento de observación (estudio del ambiente social, histórico, geográfico), en el momento analítico y lógico formal (aritmética y geometría), todos ellos ordenados en su pluralidad. En el centro de la actividad escolar se encuentra la actividad expresiva, aunque fundida en el momento de la observación y de la reflexión, y por ello asumirán gran importancia el dibujo, el canto, las diversas actividades artísticas, que pueden, incluso, comportar trabajos manuales preparatorios, pero no menor importancia tiene la observación, que en el segundo ciclo se hace estudio, y en el tercero, saber organizado.

La escuela debe ser serena, mejor aun, "un apetecible lugar de encuentro, en un clima de laboriosidad voluntaria"; escuela alegre y no fatigoso procedimiento de aprendizaje, lugar de trabajo que estimula los intereses y la actividad espontánea.

En este plan se habla mucho de libertad, libertad del niño y libertad de la didáctica, pero no se habla de *autogobierno*, manía ya pasada de moda y que la experiencia no hace aconsejable. El muchacho no debe prematuramente imitar las formas de relación social y cívica del adulto e incluso la propia educación a la vida democrática no le es dada por superestructuras artificiosas o externas, sino por convicciones interiores, por coherencia de los principios con la actuación, con la aceptación de una disciplina propia de cada edad y de cada grupo: "por ello el maestro no puede olvidar la educación y la participación en la vida del ambiente en la variedad de sus manifesta-

ciones y en la inspiración moral y religiosa que la anima".

Aun respetando y estudiando atentamente las experiencias pedagógicas extranjeras, el nuevo plan italiano trata de inspirarse, sobre todo, en las experiencias italianas de los últimos cincuenta años; recordando los nombres de las hermanas Agazzi, y de María Montessori, de Pizzigoni y de Maltoni, tiene presente la escuela de la Montesa y de Porto Maggiore, y todo aquello que, en una palabra, se adecua al carácter italiano y está basado en una experiencia didáctica madurada en las escuelas italianas. Esta experiencia es el contenido vivo y original del plan de 1955, es el eje del concepto evolutivo que lo inspira, pues su aplicación y su mejoramiento dependen solamente de la actuación de los maestros y del tesón de los educadores. Es un acto de fe en los maestros elementales italianos, es un crédito abierto a su capacidad para recorrer un camino más largo.

ENZO PETRINI

Director del "Centro Didattico di Studi e Documentazione"

Florence, 15-V-56.

BIBLIOGRAFIA

- GIOVANNI GENTILE: *Sommario di didattica*. Bari, La-Terza, 1914.
 GIUSEPPE LOMBARDO RADICE: *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo, Sandron, 1913 y sigs.
 GIUSEPPE LOMBARDO RADICE: *Didattica viva*. Florencia, La nuova Italia, 1951.
 MARIO CASOTTI: *Didattica*. Brescia, La scuola, sin fecha.
 G. GABRIELLI: *La scuola e il fanciullo*. Brescia, La Scuola, 1942.
 MARCO AGOSTI: *Verso la scuola integrale*. Brescia, La Scuola, 1951.
 IDA ZAMBALDI: *La scuola attiva e il método di insegnamento*. Sansoni, Florencia, 1948.
 GIOVANNI GOZZER: *Esperienze scolastiche di avanguardia*. Milán, Viola, 1952.
 NAZARENO PADERALLO: *Prospettive e ragguagli di didattica*. Roma, Capriotti, 1951.
 GIOVANNI CALÒ: *Corso di Pedagogia*, vol. 3. Milán, Principato, 1949.
 C. COTTONE y F. BETTINI: *I programmi di studio della scuola elementare*. Roma, Signorelli, 1950.
 MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta Didattica*. Florencia, Vallecchi, 1952.
 GIOVANNI CALÒ: *Per il rinnovamento de la scuola*. Florencia, C. D. N. di Studi e Documentazione, 1955.
 ALDO AGAZZI: *Finalità dell'istruzione primaria*, en "I programmi didattici per la Scuola Primaria", por el C. D. N. per la Scuola Elementare. Roma, 1955.
 GIOVANNI GOZZER: *Originalità dei nuovi programmi*.
 CARMELO COTTONE: *I nuovi programmi per la scuola primaria*. Florencia, Ed. Giuntine, 1956.
 ALBERTO ALBERTONI: *I nuovi programmi per la scuola primaria*. Florencia, Il Centro, Anno IV, n. I, octubre-noviembre, 1955.

Consúltense también las siguientes revistas:

- Scuola italiana moderna*. Brescia.
L'educatore italiano. Milán.
I diritti della scuola. Roma.
La vita scolastica. Rovigo.
Scuola nostra. Nápoles.
Scuola di base. Roma, por el C. D. N. per la Scuola elementare e di completamento dell'obbligo scolastico. En particular el número 3 y 4, de julio-diciembre 1955, completamente dedicado a los nuevos programas.

crónica

Las enseñanzas comerciales en España

SITUACIÓN ACTUAL

Los estudios de Comercio se rigen hoy en España por la ley de 22 de diciembre de 1955 sobre Ordenación de las Enseñanzas económicas y comerciales, que modifica los artículos 3.º y 4.º de la ley de 17 de julio de 1953 (1). La legislación anterior a 1953 dista mucho de la actual, por lo que puede considerarse que las enseñanzas comerciales vigentes en España tienen por base la ley de julio de 1953, en cuyo articulado, por vez primera en la historia de estas enseñanzas, se tiene en cuenta la necesidad de una formación de carácter general como base para una adecuación técnica de los titulados mercantiles a las urgencias económicas y sociales de nuestro tiempo. Asimismo, se abre a los estudios de Comercio la puerta grande de la Universidad, al quedar englobados los estudios superiores de Intendencia mercantil y de Actuariado de Seguros en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, en su Sección de Ciencias Económicas y Comerciales. Los profesores mercantiles, esto es, los titulados comerciales del grado medio superior, tienen la oportunidad de acceder a la Universidad española sin necesidad de pasar por las pruebas del curso preuniversitario (2), según está establecido para todos los bachilleres superiores que aspiren a la enseñanza superior.

Por su parte, los estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Políticas (Sección de Ciencias Económicas y Comerciales) tienen grandes facilidades para cursar otros estudios universitarios dentro de la misma Facultad.

En términos muy generales, éstas son las ventajas que actualmente ofrece la ley de 22 de diciembre de 1955 sobre Ordenación de las Enseñanzas económicas y comerciales.

(1) Ley de 22 de diciembre de 1955 por la que se modifican los artículos 3.º y 4.º de la ley de 17 de julio de 1953 sobre Ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales. (BOE de 25 de diciembre de 1955, BOMEN de 9 de enero de 1956.)

(2) Véase BOE de 1-VI-55, págs. 3348-9, en el que se incluye un decreto de 27-V-55 por el que se determinan los estudios que han de realizar los profesores mercantiles en las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección de Económicas y Comerciales) para adquirir los títulos universitarios correspondientes, por haber cesado el funcionamiento de las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles. De esta forma, se pretende alcanzar una unidad conveniente de los grados superiores en la formación de quienes se consagren a la investigación, a la docencia y a la orientación y gobierno de la economía y el comercio. De este modo, al profesor mercantil se le computan los "estudios de carácter básico y profesional ya cursados". Este mismo decreto decide, asimismo, "el término en que han de quedar extinguidos los antiguos estudios de Intendencia Mercantil y Actuariado de Seguros, en forma de que permitan terminar estos estudios a quienes con normalidad los comenzaron en el curso de 1954-55", y determina cuantos casos generales plantee la actual situación transitoria.

Según esta ley, "las enseñanzas mercantiles, que tienen como finalidad proporcionar una formación cultural básica a los alumnos que las cursen y prepararlos para las actividades profesionales de índole económico-mercantil y administrativa, se cursarán en dos períodos: uno de carácter técnico y otro universitario" (3). Las enseñanzas del período técnico se dispensan en las Escuelas de Comercio, de las cuales existen actualmente 39 en las distintas provincias españolas, más una en Tánger (4). El plan de estudios vigente atiende a la "especial capacitación de los escolares en los órdenes económico, mercantil y administrativo" (5). La duración de los estudios abarca un total de seis años, distribuidos en dos grupos iguales de tres para el grado de perito mercantil y para el grado de profesor mercantil.

Una importante innovación con respecto a su predecesora de 1953 es la que establece la ley de diciembre de 1955, según la cual "el ingreso en el período técnico se realizará a la edad mínima de catorce años", y para presentarse al correspondiente examen de admisión se requiere "el título de bachiller elemental o el de bachiller laboral" (6). Por contraste, la ley de 1953 dice en ocasión semejante: "...el ingreso en el período técnico se realizará a la edad mínima de diez años" (7).

Los estudios de perito mercantil comprenden las disciplinas básicas para la formación de los técnicos que han de servir a la empresa en el primer escalón de su actividad económico-administrativa. Los correspondientes al profesorado mercantil integran aquellos de carácter técnico necesarios para quienes han de ostentar un grado superior en el orden de la contabilidad y la administración de empresas.

Es importante señalar—y aquí reside una de las principales innovaciones de la ley vigente—que las materias de índole cultural y formativo se encauzan ahora hacia sus aplicaciones prácticas como base del conocimiento para el mejor desarrollo de la misión profesional encomendada al titular mercantil. Por su parte, y así se expresa el artículo 4.º de la ley, las materias de carácter técnico y profesional abarcan las Matemáticas aplicadas, Derecho, Contabilidad, Economía, Administración y Hacienda Pública, Organización y Administración de Empresas; Legislación económica, financiera y laboral; Idiomas, Dibujo y las disciplinas necesarias para la especialización comercial.

Además de las materias de cultura y de carácter

(3) Artículo 1.º de la ley de 17 de julio de 1953 sobre Ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales. (BOE de 18 de julio de 1953, pág. 4331.)

(4) El grado pericial se cursa hoy en las siguientes Escuelas de Comercio: Alicante, Almería, Badajoz, Barcelona, Bilbao, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Ciudad Real, La Coruña, Gijón, Granada, Huelva, Jaén, Jerez de la Frontera, León, Logroño, Lugo, Madrid, Málaga, Melilla, Murcia, Navarra, Orense, Oviedo, Palma de Mallorca, Las Palmas, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Sevilla, Valencia, Valladolid, Vitoria y Zaragoza. (Véase *Anuario Estadístico de España*. Año XXXI. Instituto Nacional de Estadística. Madrid, 1956.)

(5) Artículo 3.º de la ley de 22 de diciembre de 1955 sobre Ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales. (BOE de 25-XII-55.)

(6) *Ibidem*, art. 4.º

(7) Ley de 17-VII-53, art. 4.º

técnico-profesional, son fundamentales y obligatorias hoy las enseñanzas de Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, según sigue siendo norma en los estudios medios y superiores nacionales. Asimismo, y dado el porcentaje siempre progresivo de la afluencia femenina a los estudios comerciales, se establecen como obligatorias las enseñanzas del hogar (8).

Estos estudios se realizan en dos grupos de centros docentes: los del escalón medio, en su grado pericial (*Peritaje mercantil*) y profesional (*Profesorado mercantil*), en las Escuelas de Comercio; los de grado superior (los antiguos alumnos de *Intendencia* y de *Actuariado*), en la Sección de Ciencias Económicas y Comerciales de la correspondiente Facultad universitaria. Ya se ha señalado la existencia de las 39 Escuelas de Comercio de grado pericial; los estudios del grado profesional se dispensan en 25 centros comerciales, de los que el más importante en cuanto a alumnado es el de Barcelona (1.064 alumnos en el curso 1952-53), al que siguen Madrid (476) y León (404). El alumnado más bajo lo registra la Escuela de Comercio de Palma de Mallorca, con 15 alumnos en igual año académico (9).

Los estudios del grado universitario se cursan en las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Sección de Económicas y Comerciales) existentes en los Distritos Universitarios de Madrid, Barcelona y Valladolid, esta última en la ciudad de Bilbao, donde ya existió la Escuela de Altos Estudios

Mercantiles, de enseñanza superior. La más antigua de estas tres Facultades es la de la Universidad de Madrid, cuya Sección de Ciencias Económicas se inició en 1943-44, y fué transformada en Sección de *Ciencias Económicas y Comerciales* a partir del curso 1953-54. Un decreto de 16-VI-1954 (10) da cumplimiento al artículo 5.º de la ley de 17-VII-53, en orden a la organización de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales en la Universidad de Barcelona, elevando de este modo a dos los centros docentes de enseñanza superior en los que se dispensan estudios comerciales de rango universitario. Por último, según decreto de 27 de mayo de 1955, del Ministerio de Educación Nacional (11), se organiza en Bilbao, inscrita en el Distrito Universitario de Valladolid, una Facultad con Sección semejante a la de Barcelona. Esta nueva Facultad integra en sus funciones las de la hasta entonces Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Bilbao. Pero teniendo en cuenta la continuidad de los estudios de un alumnado ya iniciado en el plan de trabajo de la Escuela bilbaína, el decreto establece que "se hará posible ... el tránsito al nuevo régimen para aquellos estudios que van a desaparecer definitivamente en cumplimiento de la nueva ley". Los trabajos de esta nueva sección facultativa se han iniciado con el curso 1955-56.

UN SIGLO DE TANTEO EN LAS ENSEÑANZAS COMERCIALES

España debe su primera legislación sobre materia de enseñanzas comerciales al ministro de la Corona don Manuel de Seijas Lozano, quien, por real decreto de 8-IX-1850, creó un plan de estudios mercantiles, con un grado de carácter profesional que duraba tres cursos y que conducía al título de profesor mercantil. Por ser el arranque de las actuales enseñanzas mercantiles, bien merece reproducir el preámbulo de este real decreto del entonces ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas: "La importancia de las Escuelas comerciales y su influjo, tanto en el orden y regularidad de las compañías mercantiles como en la buena dirección de sus empresas, están universalmente reconocidos. España ... no podía desconocer la necesidad de promover estos establecimientos ni mostrarse indiferente a sus programas" (12). Tras la iniciativa de Seijas, llega en 1857 el esta-

(8) Por su importancia y actualidad, damos seguidamente el plan de estudios de las Escuelas de Comercio en sus dos grados de perito mercantil y de profesor mercantil:

GRADO DE PERITO MERCANTIL

Primer curso.—Religión; Matemáticas con Nociones de Cálculo Comercial; Literatura española y Redacción comercial; Geografía Económica, primero; Ampliación de Física y Química; Francés; Inglés.

Segundo curso.—Religión; Literatura Universal (especialmente Hispánica); Matemáticas Comerciales; Elementos de Contabilidad y Teneduría de Libros; Primeras Materias; Geografía Económica, segundo (especialmente de América); Francés; Inglés.

Tercer curso.—Religión; Historia de la Cultura; Elementos de Derecho y Legislación Mercantil; Mercancías; Contabilidad General; Economía y Estadística; Francés; Inglés.

GRADO DE PROFESOR MERCANTIL

Primer curso.—Religión (Dogma católico y Moral); Derecho civil (Obligaciones y Contratos); Economía; Tecnología industrial y agrícola; Técnica de empresas; Contabilidad aplicada, primero (por razón del sujeto); Análisis matemático, primero; Legislación del Trabajo y Seguros sociales; Alemán, Italiano, Portugués o Árabe, primero.

Segundo curso.—Deontología; Hacienda pública; Derecho mercantil; Geografía Económica de España; Historia del Comercio; Análisis matemático, segundo; Contabilidad aplicada, segundo (por razón del objeto); Estadística metodológica; Alemán, Italiano, Portugués o Árabe, segundo.

Tercer curso.—Doctrina social católica; Integración análisis de Balances; Organización y revisión de contabilidades; Contabilidad pública; Legislación fiscal, Organización y Administración de Empresas; Matemática financiera y Nociones de Cálculo actuarial; Alemán, Italiano, Portugués o Árabe, tercero.

(9) El grado profesional se cursa actualmente en las siguientes Escuelas de Comercio españolas: Alicante, Barcelona, Bilbao, Cádiz, La Coruña, Gijón, Granada, Jerez de la Frontera, León, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra, Oviedo, Palma de Mallorca, Las Palmas, Pontevedra, Salamanca, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza y Tánger. (Véase *Anuario Estadístico de España*. Año XXXI. Madrid, 1956.)

(10) BOE de 6-VIII-54, págs. 4573-4. Este decreto estableció que las enseñanzas de esta nueva Facultad de la Universidad de Barcelona fuesen iniciadas, con el primer año del plan de estudios, en el curso 1954-55, y se ha implantado, curso por curso, en años sucesivos hasta su definitiva instauración.

(11) BOE de 1-VI-55, pág. 3348. Según este decreto, procede ahora dar plena aplicación de la ley (de 17-VII-53) que determina la organización, funcionamiento y plan de enseñanzas de la nueva Facultad, y organizarla en el Distrito Universitario de Valladolid, "a base de la Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Bilbao".

(12) Real decreto de 8-IX-1850 por el que se crean las Escuelas Especiales de Comercio, con un solo grado profesional, que alcanza a tres cursos, y "Escuelas mercantiles" en Madrid, Barcelona, Cádiz, La Coruña, Málaga, Santander, Sevilla y Valencia. En el decreto se señalan el plan de estudios, el título de profesor que habilitará "no sólo para poder obtener cátedras en el ramo, sino para ser preferidos en la provisión de las plazas de corredores y agentes, según se determine, siendo además declarados aptos para los cargos y empleos que señalen los reglamentos".

blecimiento de los grados elemental y superior en las enseñanzas comerciales españolas. Su autor, casi inventor—el rector de la Universidad de Valladolid don Claudio Moyano—, habla, no ya de “la conveniencia, sino de la necesidad de las Escuelas comerciales”; y divide, por primera vez, la enseñanza en dos grados: elemental (tres cursos para el Peritaje mercantil y un curso más para el Profesorado de Comercio). En el plan de 1901 aparece un ciclo de cinco años de estudios, y en el de 1903, un curso de estudios preparatorios más cuatro distribuido por igual entre la Sección de Contaduría mercantil y la de Profesorado del mismo nombre. Sin embargo, el planteamiento técnico de las enseñanzas comerciales sigue todavía sin realizarse.

Un importante paso se da con el plan de 27-IX-1912. Se inician los estudios con un curso preparatorio, al que se suceden consecutivamente los grados elemental, superior y de ampliación, con un total de seis años de estudios, que proporcionan, respectivamente, los títulos de perito mercantil (grado *Elemental*), profesor mercantil (*Superior*) y profesor mercantil superior (*Ampliación*). Por primera vez, se intenta una fórmula, valga decir “universitaria”, de los estudios superiores mercantiles. Este plan pretende sistematizar las enseñanzas, extender las de carácter práctico y darles una proyección social, innovación digna de ser subrayada.

La importante reforma de 1915 tiende a “cuidar de aquellas enseñanzas especiales que, por su naturaleza y aplicación prácticas, estimulan y fomentan el acrecentamiento del bien individual y colectivo, encauzando el trabajo intelectual en más práctica y provechosa tendencia, con derivada e inmediata utilización hacia aquellos elementos de riqueza del país cuyo desarrollo conduce al bienestar nacional” (13). Este nuevo plan establece la división del grado superior en tres especialidades: la comercial, la actuarial y la consular; la consolidación de las secciones elementales de Comercio; el establecimiento de asignaturas facultativas en cada región española, según las necesidades regionales, y la implantación de un sistema “moderno” de investigación: desde las bibliotecas técnicas y de especialización a la organización de cursillos y conferencias de alta cultura económica y profesional.

Nos encontramos luego con el plan de 1922, que tendría vigencia de treinta y un años (1922-1953), si bien existe uno de 1925 que, tras triple prórroga, queda derogado definitivamente en 28-IV-1928. En el preámbulo fundamental de la nueva reforma se insiste en la necesidad de poner a tono “las Escuelas de Comercio con las actuales necesidades de la economía patria”. La gran novedad de este plan consiste en el establecimiento de dos únicos grados y la estructuración de cada uno de ellos en tres secciones de especialización: la nueva reglamentación de las Secciones elementales de Vulgarización, con dos años subdivididos en otros tantos cursillos, que tendrán “carácter exclusivamente elemental y práctico y con vistas a la formación del auxiliar mercantil”; la obligatoriedad del Bachillerato para el ingreso en las Escuelas de Comercio, y, por vez primera, señala equi-

valencias de títulos mercantiles con los universitarios: el profesor mercantil “disfrutará de los privilegios académicos que tiene reconocidos, en analogía con el de licenciado de Facultad, y el de intendente mercantil, las prerrogativas inherentes al título de doctor”. El grado elemental conduce al título de auxiliar contable; el profesional o técnico, cursado en la Escuela de Altos Estudios Mercantiles, al de perito mercantil; el grado superior, o de Altos Estudios, se subdivide en cuádruple perspectiva: la de profesor mercantil diplomado, en las respectivas Secciones de Letras, Idiomas; profesor mercantil actuarial, e ingeniero comercial.

Y, partiendo del plan de 1922, llegamos, treinta y un años después, al de 17-VII-1953, fundamento de los estudios actuales. Consideramos indispensable hacer una exposición del preámbulo, en el que se justifica la reforma (14). En primer término, “la evolución de la economía y la industria en los últimos tiempos hace necesaria una transformación de los estudios mercantiles, y obliga a prestar atención preferente a los problemas de la técnica comercial ... La creación de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas supuso una primera etapa del plan de ordenación de las enseñanzas de la economía, la que se completa hoy con la reforma de la carrera mercantil ... Se mantiene ... la estructura tradicional de los estudios de Comercio” (15). Los superiores se integran en la nueva Facultad, que otorgará el título académico de licenciado, en las especialidades de Economía General, Economía de la Empresa y Seguros correspondientes, en el orden profesional, a la entonces vigente actividad de economista, intendente y actuario de Seguros, coordinándose así las enseñanzas oficiales de Economía y Comercio. Se implantan por vez primera los estudios de doctorado en la especialidad de Ciencias Económicas y Comerciales, con un solo curso y según lo dispuesto por la ley de Ordenación universitaria y disposiciones complementarias (16).

Esta ley de julio de 1953 presenta, pues, grande analogías con la hoy vigente de 22-IX-1955; su diferencia estriba en los artículos 3.º y 4.º (17). Con respecto a planes anteriores, la ley de 1953 representa una profunda innovación. Así queda expresado en el dictamen de la Comisión nombrada en 1951 para tratar de la reforma de estas enseñanzas (18), que no

(14) Preámbulo de la ley de 17-VII-53. (BOE de 18-VII-53, páginas 4330-1.)

(15) El grado técnico se sigue cursando en las Escuelas de Comercio (cinco cursos para el peritaje y tres para el grado profesional, profesor mercantil). Para ingresar en la Escuela de Comercio es necesario tener la edad mínima de diez años.

(16) Ley de Ordenación universitaria de 29 de julio de 1943.

(17) Véanse notas 6 y 7. Entre las materias fundamentales de índole cultural y formativa figuran las de Religión; Literatura y Lengua española; Historia y Geografía; Matemáticas; Ciencias Físicas, Químicas y Naturales; Idiomas modernos, y Dibujo. Y entre las de carácter técnico y profesional, Matemáticas aplicadas; Derecho; Contabilidad; Economía financiera y laboral, y otras disciplinas necesarias para la especialización comercial. Por último, eran asimismo obligatorias las enseñanzas de Formación del espíritu nacional, Educación física y, para las alumnas, las del Hogar.

(18) Esta Comisión, presidida por el actual ministro de Educación, y entonces vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, don Jesús Rubio García-Mina (véase BOE de 16-IV-1952), presentó a la alta jerarquía de Educación un dictamen basado en siete puntos principales: reforma a fondo

(13) Véase Antonio Ucieda Gavilanes: *Hacia la fundación de la Universidad Comercial*. Badajoz, 1953; págs. 26-7.

se limitaría "a un mero reajuste del plan anterior, sino que se formularía un proyecto de reforma todo lo profundo y amplio que exigían las necesidades del momento en materia económico-comercial y adaptándose a la realidad vigente, por las necesidades de nuestra vida mercantil y los problemas que planteaba la creación, en estos últimos años, de una Facultad de Ciencias Políticas y Económicas" (19).

* * *

De lo expuesto se perfila la curva de desarrollo de los estudios comerciales en España desde su creación en 1850 hasta la última ley vigente de diciembre

de 1955, y el enorme paso adelante dado en 1953 y su perfeccionamiento más reciente. No obstante, es de justicia recordar aquí al ministro Seijas Lozano (autor del plan 1850 y de la creación de las Escuelas de Comercio en España), al rector de Valladolid don Claudio Moyano (plan 1857), al conde de Esteban Collantes (plan 1915, con la implantación de especialidades en el grado superior) y al ministro Montejó (plan 1922), cuya ley de 31 de agosto resistió treinta y un años el continuo progreso de los estudios mercantiles en el mundo civilizado. Para mayor facilidad del lector, damos seguidamente un esquema de las características esenciales de los planes básicos que señalan la evolución de estas enseñanzas:

ESCUELAS DE COMERCIO.—PLANES DE ENSEÑANZA

| PLAN | GRADOS O PERÍODOS | TÍTULOS | CURSOS | EDAD DE INGRESO |
|------------|---|---|-------------|---|
| 8-9-1850 | <i>profesional</i> | Profesor mercantil | 3 | |
| 18-3-1857 | <i>elemental</i> | Perito mercantil | 3 | |
| | <i>superior</i> | Profesor mercantil | 1 | |
| 17-8-1901 | <i>elemental</i> | Contador de Comercio | 3 | |
| | <i>superior</i> | Profesor mercantil | 2 | |
| | <i>preparatorio</i> | — | 1 | |
| 22-8-1903 | <i>elemental</i> | Contador mercantil | — | |
| | <i>superior</i> | Profesor mercantil | — | |
| | <i>preparatorio</i> | — | 1 | |
| 27-9-1912 | <i>elemental</i> | Perito mercantil | 2 | |
| | <i>superior</i> | Profesor mercantil | 2 | |
| | <i>ampliación</i> | Profesor mercantil superior | 1 | |
| | <i>preparatorio</i> | — | 2 | 12 años |
| | <i>elemental</i> | Perito mercantil | 2 | |
| 16-4-1915 | <i>medio</i> | Profesor mercantil | 3 | |
| | | Intendente mercantil | 2 | |
| | <i>superior</i> (Esc. Esp. de Intendencia Merc.) | (Sec. Comercial) Intendente mercantil | 2 | |
| | | (Sec. Actuarial) Intendente mercantil | 2 | |
| | | (Sec. Consular) | | |
| | <i>elemental</i> o de vulgarización (Esc. Elemental de Com.) | Auxiliar contable | 2 | 12 años |
| 31-8-1922 | <i>profesional</i> o técnico (Esc. Altos Est. Mercantiles) | Perito mercantil | 4 | |
| | | Profesor mercantil diplomado ... | 2 | |
| | | (Sec. de Letras) Profesor mercantil | 2 | |
| | <i>superior</i> de Altos Estudios | (Sec. Idiomas) Profesor mercantil <i>actuarial</i> | 1 | |
| | | Ingeniero comercial | 3 | |
| | <i>técnico</i> (Escuela de Comercio) ... | Perito mercantil | 5 | Mín.: 10 años |
| | | Profesor mercantil | 3 | |
| 17-7-1953 | | Licenciado: Cursos comunes | 4 | |
| | <i>universitario</i> (Fac. de Ciencias Políticas, Econ. y Com.) | Curso es- { Economía general... pecial... { Econ. de la Empresa Seguros | 1 1 1 | |
| | | Doctorado en Ciencias P. E. y C. | 1 | |
| | <i>técnico</i> (Esc. de Com.) | Perito mercantil | 3 | 14 años (título Bachiller Elemental o Laboral). |
| 22-12-1955 | | Profesor mercantil | 3 | |
| | <i>universitario</i> | Licenciado | 5 | |
| | | Doctorado | 1 | |

y no reducida a mero retoque de asignaturas, horarios, etc., del plan entonces vigente; grados que debe tener la nueva enseñanza mercantil y su estructura; Centros en que deben cursarse los estudios comerciales; planes de estudios que se proponen; denominación de los títulos y normas de adaptación de los antiguos titulares; ingreso en los estudios comerciales, y acoplamiento de cátedras. Un último punto trata de otras cuestiones (creación de secciones de Mecanografía y Taquigrafía, de plazas de profesores especiales de Religión, formación del espíritu nacional, etc.; de auxiliares para las clases prácticas, con nombramiento de carácter transitorio; nombramiento de profesorado, etc. (Véase "El proyecto de reforma de las

enseñanzas económicas y comerciales. Dictamen de la Comisión nombrada en 1951 para tratar de la reforma", en *Técnica Económica*, año XIX, núm. 199, Madrid, mayo 1953, págs. 6-8.) (19) En cuanto a los grados de la nueva enseñanza, el dictamen los estructura del siguiente modo:

1. Uno, de técnico comercial, constituido por un cuerpo de estudios de tipo profesional que forme al titular que, en las actividades mercantiles, ha de concordarse con los otros dos grados de orden superior que a continuación se citan;
2. Otro título, de rango superior, que proporcione a sus titulares una formación científica y profesional de las

PROBLEMAS ACTUALES DE LAS
ENSEÑANZAS DE COMERCIO

La reforma de las enseñanzas comerciales en España, según las dos últimas leyes de 1953 y de 1955, ha definido diversos problemas cuyo planteamiento e intentos de resolución han tenido su eco en publicaciones especializadas y en la prensa diaria. Conoce ya el lector la estructura legal de los estudios mercantiles de hoy día: división en grados, títulos que se expiden, cuestionarios y planes de estudios, centros docentes, etc. Recogeremos aquí la opinión de muy varios autores sobre el presente y porvenir de los estudios mercantiles, siempre en torno a las dos últimas leyes sobre Ordenación de estas enseñanzas. Seguiremos un orden cronológico que presente la marcha de los estudios publicados sobre la materia.

Un artículo del entonces catedrático de la Escuela de Comercio de Gijón (20) afirma, en marzo de 1952, que "la reforma de Comercio debe ser total". Los diversos cambios sufridos desde 1850 convierten estos estudios en "una realidad constitutivamente móvil", falta de consolidación. Agreguemos a esta transitoriedad "las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de nuestro tiempo", y se comprenderá que "el instrumento que debía servir a la economía patria, desde el ángulo intelectual y profesional, se ha quedado pequeño". Porque "no cabe pensar en los estudiantes de Comercio como en unos aprendices de Teneduría de libros y Aritmética comercial". El autor se refiere a la misión que se le debe asignar modernamente a la Escuela de Comercio, a la que acuden "predominantemente alumnos que buscan una formación profesional". Siguiendo a Ortega y a Laín, Robles A. de Sotomayor aspira a que la Escuela conserve y transmita una suma de conocimientos de índole marcadamente profesional; que cree buenos profesionales; que atienda a la urgencia de una formación general de cultura y que facilite al profesorado el acceso a la investigación y a la cultura universitaria. Por último, señala la existencia de la Sección de Economía de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas y su indispensable acomodo futuro a las enseñanzas comerciales de rango universitario.

El olvido de esta Facultad se subraya también al comentar el preámbulo del proyecto de Estatuto profesional del Titular Mercantil (21), al que se le atribuye "olvido voluntario de su existencia", así como confusión de los estudios mercantiles con los económicos y asignación a la Facultad de una labor exclusiva de ciencia pura. Para dar unidad a estos estudios,

materias económico-comerciales, completas y básica, que ofrezca una semejanza con el grado de licenciatura en Facultad universitaria, tanto en extensión cuanto en intensidad; y

3. Un último título, de perfeccionamiento y orientación técnica de carácter específico y de investigación basada en la formación científica profesional del grado anterior, semejante al que, en el orden universitario, constituye un doctorado y que, por tanto, podría dirigirse en el sentido de las especialidades que se consideren convenientes (véase "Dictamen...", punto 2.º.)

(20) Alfredo Robles A. de Sotomayor: "Problemas y realidades de la enseñanza profesional mercantil", en REVISTA DE EDUCACIÓN, 1 (marzo-abril 1952), 21-5.

(21) R. Campos: "En torno al proyecto de estatuto profesional del titulado comercial", en GUÍA (Madrid, septiembre 1951).

un comentario de *La Noche* (22) destaca la creación de una Comisión mixta de titulares mercantiles y de economistas universitarios. "Para atender la demanda de jefes de empresa—dice—es necesario un acuerdo para que los titulares mercantiles completen su preparación superior y los estudiantes de la Sección de Económicas adquieran conocimientos de contabilidad y de mercados, ya que han sido preparados para analizar y observar la economía, pero no para realizar negocios."

Un trabajo del técnico Fernando Varela Colmeiro (23) estudia también el proyecto de ley de 1953, en su faceta del Estatuto Profesional y la creación de técnicos comerciales, para lo que es necesaria una completa revisión del plan de 1922.

El director de la Escuela de Comercio de Sabadell (24) señala los móviles del alumnado para ingresar en las Escuelas de Comercio: obtención de un título elemental en corto plazo; ampliación económica de las Academias prácticas de Comercio; amigos y familiares de titulares mercantiles que han tenido éxito; una minoría que quiere formarse para gobernar, dirigir, administrar y colaborar en las funciones económico-comerciales de empresa o de Estado; los formados en la práctica administrativo-comercial, que aspiran a un título oficial, y los que buscan una carrera más fácil que la universitaria. Partidario de un mayor número de especialidades en el grado superior—recuérdese que el plan de 1922 abarca el profesorado mercantil (Sección de Idiomas y Sección de Letras), el de prof. mercantil *actuarial* y el de *ingeniero comercial*—, el autor afirma que "la misión de nuestras Escuelas de Comercio no puede ser otra que la formación de técnicos, en sus distintos escalones, capacitados para la dirección, el asesoramiento y la ejecución del trabajo económico-administrativo en las empresas públicas y privadas; es decir, centros de estudios económico-administrativos abarcando no sólo las empresas comerciales, sino las industriales de toda índole, las administrativas, las corporaciones y entidades de Derecho público y la Administración estatal y paraestatal". Con formación teóricopráctica.

La revista *Técnica Económica*, órgano oficial del Colegio de Titulados Mercantiles de Madrid, publicó una serie de editoriales sobre el tema, desde julio de 1952 hasta diciembre de 1953. Uno de los primeros afirma el carácter "eminente técnico" de la carrera mercantil (25), señalado en todos los planes, desde el de 1850. "Yerran—dice el editorialista—los que rebajan la altura profesional del titular mercantil; pero éste debe tecnificarse por medio del estudio no sólo especializado", sino de carácter general, según establecería meses después la ley de julio de 1953. Otro número de la misma revista (26) plantea una reforma

(22) S. f.: "La reforma de los estudios mercantiles", en *La Noche* (Orense, 3-V-1952).

(23) Fernando Varela Colmeiro: "Reorganización de la enseñanza de Comercio", en RE, 7 (Madrid, febrero 1953), páginas 172-3.

(24) Antonio Goxéns Duch: "Los estudios oficiales de Comercio", en *Idea* (noviembre 1952).

(25) Ed.: "La carrera mercantil es eminentemente técnica", en *Técnica Económica*, 190 (Madrid, agosto 1952), 1-2.

(26) Edit.: "La reforma del plan de Enseñanzas mercantiles", en *Técnica Económica*, 191 (Madrid, septiembre 1952), 1-2.

"en el sentido de dar profundidad técnica y extensión a las materias fundamentales de la economía aplicada".

Un trabajo de García Borbolla, presidente de una ponencia dedicada a estudiar el proyecto de reforma, afirma que "sólo es preciso ampliar los estudios mercantiles en determinadas disciplinas (Matemáticas aplicadas, Contabilidad, Economía y Derecho Fiscal), sin alterar la estructura fundamental de la carrera". El autor no es partidario de la incorporación de los estudios mercantiles a la Universidad, alegando que la carrera comercial "realiza funciones esencialmente técnicas" (27). El entonces director de la Escuela Central de Comercio se pronuncia también en defensa de la carrera comercial y su independencia respecto a la de Ciencias Económicas, pero sin rechazar la posibilidad de elevar los estudios comerciales a rango universitario, y subraya la equivalencia que siempre debe existir entre los títulos de perito, profesor e intendente mercantil, de un lado, y los de bachiller, licenciado y doctor universitario, de otro (28).

Son muchos los profesionales de la carrera de Comercio que impugnan la incorporación de estas enseñanzas a la Universidad literaria, y que sostienen la conveniencia de crear la Universidad Comercial (29),

(27) Remigio Ruiz: "La reforma de la carrera mercantil", en *Sevilla* (11 noviembre 1952).

(28) Martín-Sancho: "El señor Martí Ballester defiende las Escuelas de Comercio", en *Arriba* (Madrid, 21 noviembre 1952).

(29) En primer término, la obra ya citada de Antonio Uceda Gavilanes: *Hacia la fundación de la Universidad Comercial*. Citemos a continuación:

—EDITORIAL: "Antes que se decida sobre la reforma de la carrera, surge el 'hecho consumado'. Solución óptima: la Universidad Comercial", en *Técnica Económica*, 193 (Madrid, noviembre 1952), 1-2. En este trabajo se defiende la elevación a categoría universitaria de los estudios mercantiles, "pero sin desarticular lo ya existente, sino mediante una evolución gradual de las enseñanzas actuales, que bien pudieran pasar, en sus dos grados superiores (Intendencia y Actuariado), a constituir la Universidad Comercial, mejor aún que una sección de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad literaria".

—EDITORIAL: "Una nueva era. Se ha consumado la proyectada transformación de la carrera técnico-mercantil", en *Técnica Económica*, 201 (Madrid, julio 1953), 1-2. Se defienden "algunas ventajas para cursar en la Universidad el grado de la Licenciatura, otorgadas a los profesores mercantiles, y el ingreso en la Facultad sin ser sometidos a las pruebas que han de superar los bachilleres...". Pero también se expresa "nuestro sentimiento porque no se haya logrado la Universidad Comercial, en defensa del prestigio y los derechos de los titulares mercantiles".

—JOSÉ J. SANCHÍS Y ZABALZA: "Las enseñanzas económicas y comerciales", en *Semana Financiera* (Madrid, 1 agosto 1953). Para el autor, la nueva ley "tiende a intensificar un poco los estudios del grado de profesor mercantil, pero reduce para en adelante la categoría del mismo; da ordenación algo nueva a los de perito, aunque, como se admite el ingreso a los diez años, puede obtenerse a los quince, y transfiere a la Facultad las enseñanzas de los grados superiores de Intendencia mercantil y Actuariado de Seguros, con categoría de licenciado... Con la creación de la Universidad Comercial se hubiera realizado, sin dificultad ni preocupaciones, fundirse la carrera de Comercio con el rango y perfección técnica necesarios. Es lástima que no haya tenido fortuna la iniciativa del Congreso Internacional de Titulares Mercantiles de Madrid, celebrado en mayo de 1952".

—EDITORIAL: "Ordenación de enseñanzas económico-comerciales", en *ABC* (Madrid, 23 julio 1953). "La ordenación de los nuevos estudios ha debido caminar hacia la incorporación de la carrera mercantil a la Universidad, desde la parte fundamental de la carrera: el profesorado, quedando en la Escuela de Comercio la preparación del grado de técnico mercantil, y entonces no destacaríamos el inconveniente de que

y otros, como el nuevo director de la Escuela Central de Comercio, señor Berlanga, que defienden la orientación señalada por la nueva ley de 1953 (30).

Dos años después de su primer artículo, ya reseñado, Alfredo Robles publica otro sobre igual tema (31), ya promulgada la ley de 1953. Tras señalar la transformación de las viejas Escuelas en instrumento actual al servicio de las necesidades económico-sociales de la nación, Robles subraya "la modificación del régimen de oposiciones a cátedras de Comercio, adoptando el sistema seguido para la Universidad", y también la creación de profesores adjuntos y ayudantes de clases prácticas. Respecto a la formación del profesor mercantil, suma hoy la de un bachiller universitario a un moderno plan de formación profesional del técnico de la empresa. Ante la primacía de la explotación económica de tipo mediano o pequeño en España, se ha evitado la "fría acumulación de materias puramente técnicas, para yuxtaponer la formación cultural con el aprendizaje estrictamente profesional". El autor recomienda más adelante prestar "urgente atención a los aspectos prácticos de la carrera... en nuestra tarea de formar hombres al servicio de la Empresa y de la Administración pública". Y aboga por que "las grandes Escuelas de Comercio vayan a la creación del Colegio Mayor, gracia y levadura de la carrera, donde se formará un grupo selecto de titulares mer-

la edad de diez años sea muy incipiente para comenzar unos estudios cuyo título de perito, que es profesional, se va a otorgar a los quince." "Al incorporar el grado de profesor mercantil a la Universidad... se habrían creado nuevas Facultades de Ciencias Comerciales, dentro de las Facultades de Economía, no sólo en Madrid, sino en poblaciones tan importantes como Barcelona, Bilbao, Sevilla, Valencia, La Coruña y Canarias."

(30) S. f.: "Los titulares mercantiles ante el auge de la industrialización de España. El nuevo plan de estudios económicos y la carrera de Comercio. Declaraciones del nuevo director de la Escuela Central, don Manuel Berlanga", en *Técnica Económica*, 206 (Madrid, diciembre 1953), 14-6. Al hablar de las directrices que han presidido la reforma, el señor Berlanga sostiene que se ha pensado sólo en España y en dar al titular mercantil una dimensión académica. La nueva ley no ha roto —según se afirma— la estructura tradicional de los estudios comerciales, sino que la ha modernizado. Conserva su estructura en los puntos básicos del peritaje y del profesorado y de los estudios superiores, "y adopta una orientación más conforme con el tiempo actual y con lo que reclama la vida de las empresas". Antes se desconocía oficialmente la misión del profesor mercantil. El nuevo decreto establece que "el título de profesor mercantil representa el grado superior en el orden técnico de la contabilidad y administración de empresa y faculta a quien lo posea para realizar todas las actividades que de esta concepción se deriven". Por otra parte, se han robustecido los aspectos formativos de carácter más general, y se da acceso al perito y al profesor mercantiles a los títulos de bachiller elemental y superior, respectivamente, sólo con el curso del Latín y de la Filosofía. En cuanto a los problemas planteados en la Universidad, sólo se aprecian ventajas (ingreso directo del profesor mercantil y conmutaciones en la Universidad). Por último, en cuanto al área profesional de los estudios comerciales, el señor Berlanga afirma que "la contabilidad constituye hoy el campo específico del trabajo profesional. Hablamos de la contabilidad como instrumento de la política económica de la empresa y, como tal, desarrollada en la doble vertiente de ingresos y costes, plasmada en una concepción rigurosa del proceso de producción, que la contabilidad interna tiene que recoger y que la contabilidad financiera ha de concretar en sumas de dinero, si se ha de llevar a cabo la función de gobierno a que la técnica contable ha de responder y que los técnicos mercantiles tienen que facilitar".

(31) Alfredo Robles A. de Sotomayor: "La reforma de la carrera de Comercio", en *RE*, 20 (Madrid, febrero 1954), 161-5.

cantiles, dotándoles de un sentido político, social y religioso total" (32).

Y para terminar estos resúmenes de trabajos de comentario a las nuevas legislaciones de enseñanzas comerciales, reseñamos un estudio más reciente sobre el aspecto español de los estudios de Comercio dentro de las corrientes actuales europeas (33). Aquí se subraya enérgicamente los aspectos indispensables de la formación cultural de carácter general, armonizada con la capacitación técnica. "La tarea educadora consiste en formar hombres que alcancen el máximo desarrollo de su personalidad, no en conformar técnicos incompletos, al fallarles sectores enteros de lo que constituye la existencia del hombre." No puede ni debe haber instituciones exclusivamente consagradas a hacer especialistas; la educación del técnico mercantil reclama tanto su formación total de hombre como su instrucción perfecta como técnico, y ambas facetas deben abordarlas las Escuelas de Comercio."

LAS ENSEÑANZAS COMERCIALES EN EL EXTRANJERO

Damos a continuación un breve panorama de la situación actual de los estudios mercantiles en el extranjero. En general, se aprecia una tendencia siempre creciente, sobre todo en Europa, a desarrollar junto a los estudios de carácter técnico, los de formación general que tienden a la ampliación del horizonte intelectual de los alumnos. Las reformas españolas de 1953 y de 1955 se encuentran dentro de esta corriente. Resumiremos en cinco puntos, que ya señala Robles A. de Sotomayor en el trabajo anteriormente citado, las directrices actuales de los estudios de Comercio en los países más desarrollados: 1. Amplia base cultural previa a la formación especializada; 2. Abandono de los viejos planes de estudios teóricos, sustituidos por sistemas más racionales de asignaturas que se organicen en torno a la realidad económica de nuestro tiempo y al servicio de la empresa; 3. Una formación equilibrada en la que los estudios teóricos se complementen con la práctica efectiva de la actividad industrial y mercantil; 4. Contacto diario con la realidad a través de prácticas en las Empresas, de las lecciones de los empresarios que acuden a las Escuelas, salidas al extranjero, etc.; y 5. Superación del concepto según el cual los estudios de Comercio se limitan a preparar contables, cuando en la actualidad son capaces de suministrar el estado mayor de la empresa moderna.

(32) En cuanto a las oportunidades que se le brindan al profesor mercantil con el título de bachiller superior, Robles señala: 1. El ingreso en cualquiera de las Facultades universitarias existentes; 2. La obtención de una reducción sensible en el tiempo y en el número de asignaturas a cursar en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, por conmutación de disciplinas; y 3. Si no desea seguir estudios, la consecución de una formación cultural tan amplia como la de cualquier otro bachiller, un título profesional (grado superior en el orden técnico de la contabilidad y administración de empresas) y la facultad para realizar todas las actividades derivadas de esta concepción.

Sobre este mismo aspecto de las "salidas" de los titulados mercantiles puede consultarse igualmente "Aplicaciones típicas de la carrera técnica mercantil", en *Técnica Económica*, 204 (Madrid, octubre 1953), págs. 1-2.

(33) Alfredo Robles A. de Sotomayor: "Tendencias de la educación europea y los estudios de Comercio", en *RE*, 30 (Madrid, abril 1955), 1-7.

En general, las enseñanzas mercantiles se dispensan en Escuelas de Comercio Medias, con sus grados elemental y superior, y en las Altas Escuelas de Estudios Mercantiles, Universidades Comerciales o Facultades de Ciencias Económicas y Comerciales. He aquí algunos datos particulares:

Alemania.—En la República Federal existe la *Wirtschaftsoberschule*, especie de Escuela Media Superior de Comercio, cuyos estudios, divididos en tres cursos, parten del *Mittelschulreife*, o título de bachiller elemental. Sus estudios tienen carácter eminentemente económico y comercial, y preparan para la práctica profesional o para el ingreso en una Escuela Superior de Comercio (*Handelsschule*), a la de Economía o a una Facultad universitaria, siempre dentro del grado académico (34). En Berlín, Hamburgo y Bremen existen ciertas Escuelas únicas (*Einheitsschule*), con una sección científica, con siete cursos de estudios medios que conducen a la *Reifeprüfung*, o título de estudios secundarios superiores, que accede a las Escuelas de Comercio o de Economía, dentro de la enseñanza superior. También las *Berufsschulen*, o Escuelas Profesionales del grado medio superior, dispensan estudios comerciales a la terminación de los estudios primarios completos (*Volksschule*) o de la Escuela Media (*Mittelschule*). Son mantenidas por organizaciones sindicales u organismos privados. Las más frecuentes reciben la denominación de *Handelsschulen*, o Escuelas de Comercio de grado medio (35).

Incluimos entre las enseñanzas comerciales alemanas las que se dispensan en la Universidad Internacional del Sarre, región reincorporada a la República Federal de Bonn. Este Centro superior cuenta con una Facultad de Derecho y de Ciencias Económicas, con una sección especial dedicada a los estudios económicos y comerciales, con un diploma de Estado de profesor en Enseñanza Comercial y con el título de doctor (36).

El título de doctor en Ciencias Económicas es conferido indistintamente por las Universidades Comerciales de Berlín, Königsberg, Leipzig y Nuremberg, o por las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales

(34) Franz Hilker: *Die Schulen in Deutschland*. Christian-Verlag. Bad Nauheim, 1954. 99 págs. Véase 5. *Wirtschaftsoberschule*. Es interesante, a título comparativo, dar resumido el plan de estudios de estas Escuelas comerciales. El plan se estructura en cinco grupos de disciplinas: 1. Economía (Economía industrial, Derecho, Contabilidad, Aritmética comercial, Geografía económica, Economía política, Sindicación industrial, Formación política, Historia de la Economía y de la Cultura); 2. Idiomas (Alemán, Francés, Inglés, y Español, Portugués o Ruso (facultativo)); 3. Ciencias Naturales y Matemáticas (Tecnología química y física, Matemáticas); 4. Asignaturas técnicas (Taquigrafía, Mecanografía, Taquigrafía inglesa y Taquigrafía francesa); 5. Deportes. El horario abarca cuarenta y una horas semanales en el primer curso y cuarenta en los dos últimos. Se conceden cuatro horas semanales a la Economía industrial, al Alemán y al Inglés, y tres a la Contabilidad, Francés y Matemáticas. El resto, dos y una hora por semana. Véase asimismo: *Deutschland-Jahrbuch 1953*, apart. IV Kirche, Erziehung, Wissenschaft, cap. 49 Schule. Rheinisch-Westfälische Verlagkontor G. M. B. H. Essen, 1954. 680 págs.

(35) Véase Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental*. 3. Organización escolar y tipos de Escuela. Págs. 56-70 y 162-3. "Páginas de la Revista de Educación", núm. 16, 166 págs.

(36) E. C.: "La Universidad Internacional del Sarre", en *RE*, 21 (mayo 1954), 23-9.

de las Universidades de Fracfort, Heidelberg y Colonia (37).

Bélgica.—Desde su actualización (1903), las enseñanzas comerciales se consideran en Bélgica como contribución a una de las actividades sociales más elevadas: la industria y el comercio. El graduado mercantil está especialmente calificado para abordar todas las cuestiones referentes a la organización de las empresas industriales, comerciales o financieras. A sus servicios recurren los empresarios para obtener la colaboración inteligente del especialista. Las Escuelas de Comercio belgas son Escuelas técnicas en las que se forman los hombres de negocios. Por otra parte, la cultura general de los graduados comerciales y su sólida formación en el campo específico de la técnica comercial y financiera les sirve para obtener los mejores puestos en la sociedad belga (38).

Las Escuelas Superiores han sido agregadas a las Universidades, y otorgan los títulos de doctor en Ciencias Económicas y doctor en Ciencias Comerciales. La Escuela de Comercio Solvay, de Bruselas, expide el título de ingeniero comercial.

El Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas, de la Universidad de Lovaina, prepara a especialistas de la economía y el comercio para la formación del personal director de empresa. Además de formar una minoría rectora, este Instituto prepara a la juventud belga para una carrera práctica, subrayando la parte profesional de esta preparación sin eliminar los estudios de carácter general. Además de los cursos de Economía Política, Idiomas, Contabilidad y Técnicas comerciales y financieras, existen programas especiales de organización y gestión de la empresa (39).

Inglaterra.—Entre las *Schools of Economics and Commerce*, de tipo anglosajón, destaca la *London School of Economics and Political Science*. Es un Centro superior de enseñanza económica y comercial, que confiere los títulos de licenciado en Economía y licenciado en Comercio, con su correspondiente doctorado (40).

Francia.—La Escuela de Comercio francesa (fundada en 1820) inició la inculcación a la juventud francesa del gusto y los métodos comerciales. Obra de comerciantes, ha sido sostenida hasta la fecha por la Cámara de Comercio, bajo la inspección estatal. Su mérito continuo consiste en adaptarse a las condiciones económicas variables de la economía francesa, dando siempre a las empresas cuadros de dirigentes que han convertido a Francia en uno de los países más ricos del mundo. En los últimos años, los programas comerciales han sufrido una reforma total, con una modernización más aparente que efectiva, siempre demasiado apegados sus planes a su brillantez finisecular. Para Robles, "nuestro plan de estudios

de 1953 es muy superior al francés", y—agregamos—también el vigente de diciembre de 1955. Lo más destacado en Francia es el éxito de las enseñanzas mercantiles entre la burguesía francesa, los industriales y los comerciales, y la diversificación de las mismas en cuatro secciones: Secretaría general, Finanzas y Contabilidad, Comercio Exterior y Sección Jurídica (41).

Suiza.—La Escuela de Altos Estudios Comerciales de Lausana otorga los siguientes títulos: licenciado y doctor en Ciencias Comerciales y Económicas y en Ciencias Comerciales y Actuariales. La de Neuchatel, en su sección de Ciencias Comerciales, Económicas y Sociales, confiere los títulos de licenciado y doctor en Ciencias Comerciales y Económicas, en Ciencias Políticas y Administración y en Ciencias Sociales.

En Hispanoamérica.—En *Argentina*, la Facultad de Ciencias Económicas otorga el título de doctor en Ciencias Comerciales. Para su ingreso se requiere el título de perito mercantil o seis años de Bachillerato. En *Méjico*, la enseñanza mercantil superior ha sido incorporada a la Universidad desde 1929, al crearse la Facultad de Comercio. En *Chile*, dentro de la Educación Profesional, existen los Institutos Comerciales Medios, con estudios divididos en dos ciclos: estudios sistemáticos y estudios especiales (42).

Holanda.—Las Escuelas de Comercio, continuando la tradición comercial holandesa, han diferenciado netamente el Bachillerato clásico de seis años del Bachillerato comercial, de cinco. En sus programas se equilibran las materias técnicas con las culturales, en las que se incluyen Gramática, Historia y Geografía en todos los cursos. En Holanda se observa un altísimo nivel de vida, conseguido a través de la dedicación vocacional desde la primera hora de su juventud a las tareas mercantiles.

CIFRAS DE LAS ENSEÑANZAS MERCANTILES EN ESPAÑA

ESCUELAS DE COMERCIO.—ALUMNADO

| Curso | Número de escuelas | Número de alumnos | Títulos expedidos | Terminaron — Peritaje | estudios Profes. |
|---------|--------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------|
| 1915-16 | 15 | 5.099 | — | — | — |
| 1920-21 | 15 | 7.723 | — | — | — |
| 1925-26 | 23 | 8.749 | — | — | — |
| 1930-31 | 23 | 14.526 | — | — | — |
| 1935-36 | 23 | 14.366 | 228 | — | — |
| 1939-40 | 26 | 19.460 | 190 | — | — |
| 1940-41 | 27 | 26.051 | 350 | — | — |
| 1945-46 | 27 | 57.143 | 721 | 1.741 | 977 |
| 1946-47 | 32 | 57.694 | 753 | 1.738 | 1.105 |
| 1947-48 | 35 | 60.055 | 1.196 | 3.556 | 1.354 |
| 1948-49 | 35 | 58.286 | 1.081 | 5.019 | 1.992 |
| 1949-50 | 36 | 53.492 | 1.074 | 4.269 | 1.847 |
| 1950-51 | 36 | 51.674 | 1.340 | 4.462 | 2.161 |
| 1951-52 | 36 | 51.181 | 1.344 | 3.891 | 2.190 |
| 1952-53 | 39 | 49.975 | 1.832 | 5.044 | 2.565 |
| 1953-54 | 39 | 50.086 | 1.886 | 4.874 | 2.788 |

(41) Robles A. de Sotomayor: *Op. cit.*, pág. 6. Véase también "La reforma de la enseñanza en Francia", en RE, 31 (mayo 1955), págs. 170-4.

(42) R. de E.: "El nuevo Estatuto orgánico de la Educación nacional de Chile", en RE, 11 (junio 1953), págs. 283-6, y "La nueva política educacional chilena", en RE, 31 (mayo 1955), págs. 135-40.

(37) Uceda Gavilanes: *Op. cit.*, pág. 40.

(38) Robles A. de Sotomayor: "Tendencias de la educación europea y los Estudios de Comercio", en RE, 30, pág. 6.

(39) "Formación del personal de empresa en la Universidad de Lovaina", en *Annales de Sciences Economiques Appliquées*. Lovaina, octubre 1954.

Véase asimismo "Des Professeurs d'Administration des entreprises pour l'Europe", en *Annales de Sciences Economiques Appliquées*, año 14, núm. 2, mayo 1956, págs. 202-6.

(40) Juan Plaza Prieto: "La London School of Economics and Political Science", en RE, 4 (sept.-oct. 1952), págs. 40-4,

FACULTAD CIENCIAS POLIT., ECON. Y COMERCIALES

(Sección de Económicas y Comerciales *)

| | | |
|---------|-----------------|---------------|
| 1953-54 | Madrid | 1.242 alumnos |
| 1954-55 | Barcelona | 271 alumnos |

ESCUELAS DE COMERCIO (Alumnado año 1952-53)

GRADO PERICIAL

| <u>Alumnos</u> | | <u>Alumnos</u> | |
|-----------------------|-------|-----------------------|-----|
| Alicante | 243 | Málaga | 81 |
| Almería | 33 | Melilla | 30 |
| Badajoz | 102 | Murcia | 175 |
| Barcelona | 1.736 | Navarra | 83 |
| Bilbao | 208 | Orense | 130 |
| Burgos | 49 | Oviedo | 555 |
| Cádiz | 249 | Palma de Mallorca... | 102 |
| Cartagena | 45 | Las Palmas | 110 |
| Ceuta | 29 | Pontevedra | 386 |
| Ciudad Real | 151 | Sabadell | 166 |
| Coruña | 407 | Salamanca | 128 |
| Gijón | 88 | San Sebastián | 120 |
| Granada | 325 | Sta. Cruz de Tenerife | 58 |
| Huelva | 36 | Santander | 88 |
| Jaén | 124 | Sevilla | 318 |
| Jerez de la Frontera. | 97 | Valencia | 684 |
| León | 764 | Valladolid | 216 |
| Logroño | 43 | Vitoria | 51 |
| Lugo | 111 | Zaragoza | 195 |
| Madrid | 1.187 | | |

Empezaron el Grado Pericial en 1952-53..... 9.703 alumnos
Terminaron el Grado Pericial en 1952-53..... 5.044 alumnos

ESCUELAS DE COMERCIO (Alumnado año 1952-53)

GRADO PROFESIONAL

| | <u>Alumnos</u> | | <u>Alumnos</u> |
|-----------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| Alicante | 105 | Oviedo | 295 |
| Barcelona | 1.064 | Palma de Mallorca.. | 15 |
| Bilbao | 90 | Las Palmas | 43 |
| Cádiz | 208 | Pontevedra | 151 |
| Coruña | 258 | Salamanca | 125 |
| Gijón | 44 | San Sebastián | 48 |
| Granada | 92 | Sta. Cruz de Tenerife | 16 |
| Jerez de la Frontera. | 95 | Santander | 51 |
| León | 404 | Sevilla | 289 |
| Madrid | 476 | Valencia | 250 |
| Málaga | 62 | Valladolid | 64 |
| Murcia | 163 | Zaragoza | 81 |
| Navarra | 65 | | |

Comenzaron el Grado Profesional en 1952-53... 4.552 alumnos
Terminaron el Grado Profesional en 1952-53... 2.565 alumnos

* Cursan esta Sección alumnos procedentes de las Escuelas de Comercio y bachilleres, indistintamente.

ESTUDIOS SUPERIORES MERCANTILES

(Alumnado año 1952-53)

Especialidad mercantil en la Escuela de Altos Estudios Mercantiles

| | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----|---------------|----|
| Barcelona | empezaron estudios... | — | terminaron... | — |
| Bilbao | empezaron estudios... | 65 | terminaron... | 31 |
| Madrid | empezaron estudios... | 855 | terminaron... | 12 |

920

43

Actuariado

Madridempezaron estudios... 101 terminaron... 20

ENRIQUE CASAMAYOR

ÍNDICE LEGISLATIVO

- Ley de 17 de julio de 1953 sobre Ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales. (BOE 199, de 18 de julio de 1953, págs. 4330-33.)
- Ley de 22 de diciembre de 1955 por la que se modifican los artículos 3.º y 4.º de la de 17 de julio de 1953 sobre Ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales. (BOE de 25 de diciembre de 1955, BOMEN de 9 de enero de 1956.)
- Decreto de Educación Nacional de 23 de julio de 1953 por el que se aprueba el plan de estudios y se dispone el régimen de las Escuelas de Comercio. (BOE 227, de 15 de agosto de 1953, págs. 4945-53.)
- Cuestionarios de la carrera de Comercio. (BOMEN III especial, de 29 de octubre de 1954. Serie A. Legislación de carácter orgánico. 33 págs.)
- Decreto de Educación Nacional de 10 de mayo de 1956 por el que se modifica el de 23 de julio de 1953 sobre el Plan de estudios y régimen de las Escuelas de Comercio. (BOE abril 1956, BOMEN de 26 de abril de 1956.)
- Decreto de Educación Nacional de 27 de mayo de 1955 por el que se determinan los estudios que han de realizar los profesores mercantiles en las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección de Económicas y Comerciales) para adquirir los títulos universitarios correspondientes. (BOE 152, de 1 de junio de 1953, págs. 3348-49.)
- Decreto de Educación Nacional de 11 de agosto de 1953 por el que se establecen los planes de estudios de las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. (BOE 241, de 29 de agosto de 1953, págs. 5189-90.)
- Decreto de Educación Nacional de 16 de junio de 1954 por el que se da cumplimiento al artículo 5.º de la ley de 17 de julio de 1953 en orden a la organización de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales en la Universidad de Barcelona. (BOE 187, de 6 de julio de 1954.)
- Decreto de Educación Nacional de 27 de mayo de 1955 por el que se organiza la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección de Económicas y Comerciales) en la Universidad de Valladolid, y se integra en la misma la actual Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Bilbao. (BOE 152, de 1 de junio de 1955, pág. 3348.)
- Decreto de Educación Nacional de 11 de agosto de 1953 por el que se crea el Colegio de Doctores y de Licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, sección de Económicas y Comerciales. (BOE 250, de 7 de septiembre de 1953, pág. 5391.)

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

TÉCNICAS MODERNAS AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

Los problemas que plantean los medios de enseñanza puestos al servicio de la educación por la técnica moderna han su-

gerido diversos comentarios en las revistas dedicadas a estos temas.

Un artículo trata de los medios audiovisuales modestos de que debería disponer la escuela para contribuir al proceso educativo. Reconocidas las críticas y los peligros del cine, la televisión o la radio como instrumentos de educación, no por eso hemos de renunciar a ellos en la enseñanza escolar. El autor en este artículo habla de aquellos medios de prestigio más reducido que los antes citados, tales como el fonógrafo, el aparato de proyección fija y el magnetófono. Y así estudia la aplicación del fonógrafo a la educación musical y a ciertos aspectos de la formación lingüística y literaria de la infancia en que los discos pueden realizar una labor complementaria muy interesante. Respecto de las proyecciones, dice: "Dígame lo que se quiera, la proyección fija es más pedagógica que la móvil."

Por fin, aconseja el empleo del magnetófono en colegios y escuelas "para grabar transitoriamente aquellas lecciones que, por su importancia, merezcan ser objeto de tratamiento didáctico especial" (1).

Encontramos también un interesante estudio sobre la utilización de la radio en la enseñanza de la música. Después de lamentar su autor el mal empleo "de este extraordinario producto del ingenio humano", enumera los principales inconvenientes con que han de luchar los maestros para hacer de la radio un posible medio de educación musical. "No se nos oculta que la labor a realizar en este sentido es dura, larga e ingrata en sus comienzos, pero aseguramos que si se sigue con constancia y con fe, se alcanza indudablemente el éxito", dice alentadoramente (2).

Un artículo estudia el cine como factor en la educación. No como medio educativo intencional o sistemático, utilizado en los Centros docentes, sino como influencia social, ambiental, como medio de educación difusa. Y, después de estudiar los diversos aspectos del cine como espectáculo colectivo influyente poderosísimo en las masas, termina con estas palabras: "Existen otros aspectos no menos interesantes que los anteriores que deben ser considerados en la problemática compleja que presenta el cine, considerado como espectáculo interferidor de la educación intencional. Entre ellos citaremos: la influencia del cine en la imitación de conductas, gestos, etc., ya sea consciente o inconsciente, en cuyo caso la influencia mimética se extiende a toda la personalidad; la acción que ejerce sobre la delincuencia juvenil, a la que si no conduce, por lo menos ayuda en su labor; relación e influencia sobre la vida erótico-sexual de los adolescentes, frecuentación de las salas de proyección y su influjo sobre el espectador según edad y clase social, etc." (3).

ANALFABETISMO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Un editorial y diversas noticias, tanto gráficas como estadísticas, informan de los resultados y trascendencia de la campaña de educación de adultos y de los cursillos de alfabetización organizados en la provincia de Castellón (4).

Una noticia de Archidona da cuenta de la campaña contra el analfabetismo que se ha comenzado en aquella ciudad, donde para tal fin se han puesto en funcionamiento seis clases dedicadas a los adultos (5).

Un artículo que está en cierta manera relacionado con estas noticias sobre la educación de grandes masas de adultos es el dedicado a hablar del fútbol como espectáculo lamentable, privado de valores deportivos y acrecentador de fanáticos. "Me da pena ver cómo algunos ineptos, para poner de manifiesto la reconstrucción de España y la grandeza de un régimen, no ven otro ejemplo más elocuente que el de la grandiosidad de sus campos de fútbol, a los que acude una masa a gritar y a ver ganar, como sea, al equipo de su pasión... Después de esta panorámica no queda más remedio que, desde nuestras escuelas, dedicar largas sesiones a desintoxicar a nuestros alumnos de esta epidemia y orientarles por otras prácticas deportivas...", dice el articulista seriamente indignado (6).

MAESTROS Y ALUMNOS

Un largo e interesante artículo sobre los problemas psicológicos que plantea la educación. Según su autor, la relación pedagógica consiste, desde el punto de vista psicológico, en el contacto perfecto del educador con la personalidad del educando. Y dirá más adelante: "Sólo si este contacto se establece puede llegar al educando la acción educativa. Este es el requisito psicológico capital de toda acción pedagógica: que el educador entre en contacto efectivo con la auténtica personalidad del educando. Ello se logrará tan sólo si la acción educativa se realiza de manera psicológicamente sana." Y al final,

(1) Adolfo Mañillo: "Los medios audiovisuales modestos", en *Servicio* (Madrid, 6 de junio de 1956).

(2) Rafael Benedito: "La radio en la enseñanza de la música", en *La Escuela en acción* (Madrid, junio de 1956).

(3) Julián Sánchez-Jiménez: "El cine, factor en la educación", en *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas* (Valencia, vol. VI, núm. 11-12).

(4) Editorial del *Boletín de Educación Primaria* (Castellón, mayo 1956).

(5) "Campaña de analfabetismo en Archidona", en *Surco* (Málaga, mayo 1956).

(6) Juan Manuel Sánchez: "Deporte... o barbarie", en *Naranco* (Oviedo, junio de 1956).

esta interesante observación acerca de nuestra educación: "Es el último problema psicológico que voy a señalar. La educación española no ha logrado aún algo que la comunidad española necesita: la formación social. He aquí un problema concreto que espera y exige el esfuerzo de todos los educadores: educar para la convivencia, el respeto mutuo, el sentido de la responsabilidad profesional y civil, la cooperación con los demás..." (7).

Y un editorial propone cuáles deben ser los tres elementos indispensables para que se dé la educación: el maestro, el alumno y la verdad. "Si falta o falla uno de estos tres elementos—maestro, alumno, verdad—, no hay ni escuela ni educación. Sin el maestro hoy no hay posibilidad de comunicación de verdades. Sin el alumno no se puede establecer relación real. Sin la verdad, la relación entre maestro y alumno es una relación huera, vacía, sin contenido y sin intencionalidad." Y después de definir el papel representado por el maestro y por el alumno en la educación, concluye: "La verdad es el punto de confluencia de maestro y alumno. En la verdad comunican y fundan su relación" (8).

ENSEÑANZA MEDIA

LOS DEBERES ESCOLARES

Insistiendo nuevamente en el traído y llevado problema de los deberes para casa que abruma la jornada del estudiante de Bachillerato, y en la misma línea de los editoriales aparecidos en *ABC* y *Ya* del 25 y 29 de marzo pasado, respectivamente, un artículo trata de los deberes escolares como problema docente y familiar. Y transcribe el acuerdo de la Asamblea de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Barcelona, que decidió apoyar "la redacción de nuevos cuestionarios en los que se aligeren las materias objeto de estudio" y "prohibir terminantemente la imposición de deberes a realizar fuera de las horas de permanencia en los Centros docentes en cuanto esta permanencia rebase las ocho horas diarias" (9).

ENSEÑANZA LABORAL

EL BACHILLERATO Y LA REVÁLIDA

Con el título "¿Para qué sirve el Bachillerato laboral?", encontramos un excelente artículo, en el que, además de una detallada información de la organización del Bachillerato laboral, simplificada y explicada con una rara eficiencia y sencillez, se pone de relieve el espíritu que ha presidido la iniciativa de la creación de los Institutos Laborales (10).

Un artículo explica el significado que tiene la reválida del Bachillerato laboral, y aporta la experiencia personal de su autor, catedrático de la Universidad de Valencia, en su contacto con los bachilleres laborales a través del examen de reválida (11).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

LAS OPOSICIONES

Con el título "Un caso de conciencia en España", se plantea el problema de la adjudicación de una cátedra universitaria a dos opositores, que el autor define de esta manera: "Dos opositores, Tito y Severiano, optan a una cátedra universitaria. Tito manifiesta mayor competencia como conocedor de la asignatura y como expositor perspicuo e interesante, pero es conocido por su irreligiosidad, por su hostilidad a la Iglesia y a sus instituciones y por su espíritu proselitista. Severiano se muestra inferior a su contrincante en cuanto a medios científicos y pedagógicos, pero con la suficiente competencia para

(7) Mariano Yela: "Cuestiones educativas", en *Servicio* (Madrid, 15 de mayo de 1956).

(8) Edit.: "El maestro, el alumno y la verdad", en *Servicio* (Madrid, 6 de junio de 1956).

(9) "Los deberes escolares, problema docente y familiar", en *Pro Infancia y Juventud* (Barcelona, marzo-abril de 1956).

(10) José Navarro Latorre: "¿Para qué sirve el Bachillerato Laboral?", en *Sierra Nevada* (Guadix, marzo-abril-mayo 1956).

(11) Doctor Bosch Ariño: "La reválida y su significado", en *Laboral* (Felanitx, 1956; primer trimestre).

enseñar dignamente la materia, y es excelente católico. ¿A cuál de los dos debe serle adjudicada la cátedra? El caso se ha de resolver, como reclama la hipótesis, a la luz de los principios cristianos aplicados a la realidad religiosa española." Y estudiado el caso a la luz de la ley divina vigente y según las exigencias de la ley humana del país que al autor interesa, o sea, España, llega a formular esta solución clara y precisa del problema: "En la hipótesis de que la ley vigente no excluyera positivamente el valor religioso, sino sólo lo silenciara en cuanto requisito esencial, todo tribunal católico debe, *a fortiori*, dar la cátedra al católico de suficiente competencia científica, aunque sepa menos que el acatólico, porque la ley divina así lo exige de suyo y la ley humana no se opone a ello" (12).

También sobre el tema de las oposiciones, un artículo considera que éstas adolecen de un fallo fundamental: que "sólo tratan de comprobar la preparación técnica de los opositores, el caudal de conocimientos que poseen, no las condiciones o aptitudes restantes que son necesarias para el buen desempeño de toda profesión" (13).

UNIVERSIDAD CATÓLICA

Una nota breve resume las diversas posturas que se han creado en torno al problema de la creación de una "Universidad Libre Católica". Frente a los deseos de la Confederación Nacional de Padres de Familia y a los expresados en *Eclesia*, el autor de este artículo sitúa "la opinión contraria a la instauración de una Universidad Libre Católica, [que] es quizá la más abundante entre el elemento universitario docente y discente, que vería con malos ojos la segregación y escisión de la Universidad en "Estatul" y "de la Iglesia" ... El universitario pide catolicismo en la Universidad, pero lo quiere en la misma Universidad a la que él pertenece, no en una Universidad al margen y tangencial...", dice el padre dominico fray Fernando Fragofo Loustau (14).

Un largo artículo—aproximadamente 20 páginas—estudia, con sus correspondientes antecedentes históricos, la trayectoria de las Universidades en Hispanoamérica hasta llegar al decreto-ley de 23 de diciembre de 1955, con el que se ha consagrado legalmente la posibilidad de existencia en Argentina de Universidades privadas (15).

BELLAS ARTES

EL DIBUJO EN LA ESCUELA

Diversas noticias y artículos esparcidos por las revistas relacionadas con la enseñanza hacen alusión a la importancia que la formación artística del escolar tiene desde su primera infancia.

Una nota da cuenta del curso intensivo de metodología del

(12) E. Guerrero, S. I.: "Un caso de conciencia en España", en *Razón y Fe* (Madrid, julio 1956).

(13) Isidoro Martín: "Juzgar sólo de la preparación técnica, fallo capital de las oposiciones", en *Guía* (Madrid, 30 de abril de 1956).

(14) Fray Fernando Fragofo Loustau, O. P.: "Secretariado de apostolado universitario", en *Mensaje* (Santander, 1956).

(15) Carmelo Sáenz de Santa María, S. I.: "Hacia la libertad universitaria en Hispanoamérica", en *Razón y Fe* (Madrid, junio de 1956).

dibujo y de la Exposición escolar celebrada en Girona durante los días 13 al 17 de junio (16).

Noticia del fallo de la primera Exposición de Arte y Decoración Escolar de Murcia, en la que se adjudicó el primer premio a Gómez Navarrete, de Puerto Lumbreras (17).

Un artículo habla del buen éxito del concurso "Al aire libre", de pintura y dibujo infantil, organizado por el Centro Municipal de Orientación Pedagógica y Extensión Cultural entre escolares madrileños con motivo de las fiestas del Patrono San Isidro. La nota más interesante de dicho concurso era aquella que señalaba de esta manera la convocatoria: "El ejercicio del concurso se realizará al aire libre, consistiendo en la copia del natural de un monumento de la capital que oportunamente determinará el Jurado calificador." El articulista nos dice que el monumento elegido fué la Puerta de Alcalá (18).

LIBROS Y PERIODICOS PARA MUCHACHOS

La revista *Atenas* transcribe una comunicación presentada en Barcelona a la reunión nacional de directores de Congregaciones Marianas Menores celebrada durante la pasada Semana Santa. En ella se expone el problema de la prensa juvenil, que adquiere tiradas altísimas, y que en escasa medida son publicaciones educativas o, por lo menos, de sano criterio. Da como solución la creación de una gran revista juvenil, y después de algunas sugerencias concretas, incluye una larga relación de opiniones—casi todas ellas de religiosos ocupados en cuestiones de enseñanza—sobre las lecturas de que hoy día disponen los jóvenes (19).

No es menos vivo el problema que plantean los libros de texto que nuestros escolares manejan. De él se hace eco un ponderado artículo que pone de manifiesto cómo los manuales que usan los alumnos del Bachillerato están "plagados de errores, mal escritos y pedagógicamente mal orientados". Los defectos fundamentales que el autor señala en estos textos es que la materia está presentada "de forma esquemática y sin tener en cuenta para nada la mentalidad del chico que ha de usarlos". Y más adelante, el articulista define lo que ha de ser un buen libro de texto para la segunda enseñanza, único lugar donde puede experimentar métodos, ejemplos, ejercicios prácticos, etc. Únicamente así dará orientaciones vivas y no meras utopías". Termina encareciendo la publicación de "manuales en los que tengan amplia cabida las descripciones, las narraciones, los ejemplos extraídos de la realidad que envuelve al chico. Manuales, en una palabra, que le acerquen a la vida concreta y que le hablen en una lengua fácil, adecuado a su edad" (20).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(16) "Cursillo intensivo de la metodología del dibujo y exposición escolar en Girona", en *Servicio* (Madrid, 6 de junio de 1956).

(17) "Fallo de la primera Exposición de Arte y Decoración Escolar en Murcia", en *Servicio* (Madrid, 15 de mayo de 1956).

(18) Luis M. Valenzuela: "Cien escolares madrileños en un concurso de dibujo y pintura al aire de su ciudad", en *Servicio* (Madrid, 6 de junio de 1956).

(19) "Prensa juvenil", en *Atenas* (Madrid, mayo de 1956).

(20) Pedro Plans: "Textos de Bachillerato", en *El Correo Español-El Pueblo Vasco* (Bilbao, 12 de junio de 1956).

reseña de libros

Bibliografía sobre metodología y enseñanzas geográficas

INTRODUCCIÓN

La Geografía es la descripción y explicación racional de la superficie terrestre en todos sus variados

aspectos. Pero principalmente la Geografía trata de estudiar los problemas que plantea la relación entre el hombre y el medio natural en que éste tiene que desarrollar su vida. Esta relación deja sus huellas claras en la superficie terrestre por medio del paisaje. El hombre en su constante actividad va transformando el paisaje desde su puro estado natural al más humanizado, como es la ciudad. Así, pues, la Geografía no será más que una descripción y explicación del paisaje. Esta explicación es una síntesis de todos los elementos que han intervenido en la formación del paisaje. Para llegar a esta síntesis hay que seguir el camino del análisis: estudiar por separado cada

uno de los factores del paisaje. Por este motivo, la ciencia geográfica, que es única, tiene que dividirse, por razones de método, en varias ramas. Una primera división es la Geografía general y la Geografía regional. En la primera se estudian por separado, y a escala mundial, todos los elementos que intervienen en la formación del paisaje. Y así ésta se divide a su vez en Geografía física, que estudia los elementos naturales del paisaje, cada uno de éstos constituyendo una división aparte—Morfología (formas de relieve), Climatología, Biogeografía, Hidrografía—, y la Geografía humana, que estudia al hombre y su actividad; los apartados propios de ésta son: la demografía, el habitat, los géneros de vida, etc. La Geografía regional, con los conocimientos prestados por la Geografía general, trata de definir y estudiar los diversos paisajes que el hombre, en combinación con el medio rural, ha creado en la superficie terrestre. Estos paisajes dan unidad interna a las regiones y las individualizan unas de otras.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La Geografía es una ciencia de síntesis, y ésta es su propia sustantividad. Aprovecha los materiales que le ofrecen las ciencias de la Naturaleza y las ciencias que estudian al hombre para elaborar su objeto propio: el estudio de la génesis, evolución y personalidad del paisaje, como fiel exponente del trabajo del hombre en la Naturaleza.

La enseñanza de la Geografía requiere, por tanto, una metodología y una didáctica peculiares. Todas las obras que presentamos en esta bibliografía coinciden en una característica fundamental de la didáctica geográfica: no perder nunca el contacto directo con la realidad natural, huir lo más posible de una pura descripción teórica de los fenómenos geográficos. Por eso en la enseñanza de la Geografía tienen un papel principal las excursiones al campo, sobre todo la comprobación experimental por los alumnos—en su propio pueblo o en su propia región—de las lecciones teóricas dadas en clase. Cuando no es posible el contacto directo con el campo, las fotografías, el cine, las diapositivas, los mapas, los gráficos, los bloques diagramas y todo material fotográfico disponible, suplen en parte esta deficiencia, y son siempre elementos indispensables en toda clase de Geografía y en todo plan de enseñanza geográfica.

Las clases teóricas, reducidas a lo indispensable, exigen una sistemática clara y ordenada, procurando subrayar los conceptos más importantes. Y cuando se trate de Geografía regional, el interés máximo ha de concentrarse en destacar vigorosamente los rasgos fundamentales que dan la personalidad geográfica de una región, y nunca perderse en un inventario impersonal de datos. Por eso, en la preparación de una clase de Geografía, la confección del guión es esencial, un guión que reúna las condiciones de claridad, orden y jerarquización de conceptos. Es muy fácil en la enseñanza de esta ciencia caer en el defecto de que el árbol no deje ver el bosque.

PLAN Y PROPÓSITO DE ESTA BIBLIOGRAFÍA

En la bibliografía que presentamos nos hemos propuesto ofrecer al lector de la REVISTA DE EDUCACIÓN

una selección de las principales obras sobre los problemas que plantea la enseñanza geográfica, tanto teóricos como prácticos. Nuestro empeño fundamental ha sido sistematizar los diversos títulos en una serie de apartados que faciliten su uso.

En el primer apartado, bajo el epígrafe "Obras metodológicas: concepto y método de la Geografía", el lector podrá encontrar las obras que tratan de concepto y método de la Geografía como ciencia independiente. Consideramos esencial para el maestro, para el buen éxito de su labor pedagógica, tener siempre bien claro cuál es el espíritu de la Geografía; ambientarse en las leyes propias de esta ciencia.

En el segundo apartado, "Obras didácticas; enseñanza de la Geografía", reunimos las obras que tienen como fin inmediato los problemas de la enseñanza geográfica, sobre todo en el orden teórico. El lector encontrará en estas obras orientaciones prácticas para el desarrollo de las lecciones.

Nos hemos referido ya a la extraordinaria importancia que tienen en la didáctica geográfica las excursiones al campo y los ejercicios prácticos. Por eso hemos agrupado bajo el epígrafe "Ejercicios prácticos para la enseñanza de la Geografía" todas las obras que pueden ayudar a mejorar el empleo de las ilustraciones, gráficos, excursiones y todos los demás elementos que contribuyen a acercar los alumnos a la realidad. También incluimos aquí las guías y planes para el estudio de la Geografía local (del municipio) y regional, desde tantos puntos de vista útiles para iniciar en la investigación a los alumnos.

Hemos querido informar también de las revistas dedicadas a los problemas metodológicos y didácticos; a esto hemos unido las comunicaciones presentadas en los últimos Congresos de Geografía sobre esta materia, que nos ponen al día sobre los progresos en la enseñanza y las nuevas tendencias que surgen.

Sólo nos queda por decir que la escuela de Geografía que más interés ha mostrado por los problemas de la enseñanza ha sido la francesa. Su preocupación pedagógica está siempre latente en todas sus manifestaciones, tanto científicas como puramente escolares. El lector podrá comprobar a lo largo de esta bibliografía cuál es la magnitud de la aportación francesa al tema. En este aspecto, la Geografía francesa ha estado siempre a la cabeza, y sus orientaciones han dado la pauta al resto de las escuelas (1).

A. OBRAS METODOLÓGICAS: CONCEPTO Y MÉTODO DE LA GEOGRAFÍA

- ALLIX, A.: "L'Esprit et les méthodes de la Géographie. Les études rhodaniennes", *Bulletin de la Société de Géographie de Lyon*. 1948, núm. 4, 295-310 págs.
 BAULIG, H.: "La géographie est-elle une science?", *Annales de Géographie*. París, 1948, núm. 305, 1-11 págs.
 CASAS, J. M.: *Notas sobre el concepto y método de la geografía científica contemporánea*. Separata de la revista *Universidad*. Zaragoza, 1945, núm. 4, 43 págs. Hace un estudio de las etapas de evolución por las que ha pasado la Geografía moderna; examina todas las ramas de la Geografía y sus conexiones con otras ciencias, perfilando al final el propio método geográfico.

(1) Remitimos al lector al artículo de Alfredo Floristán "Los estudios geográficos en Francia", aparecido en la revista *Geographica*, enero-junio 1955. Da una visión completa de los orígenes, evolución y tendencias actuales de la geografía francesa.

- CHOLLEY, A.: *La Géographie. Guide de l'étudiant*. Presses Universitaires de France. París, 1952. 218 págs. Es, sin duda alguna, la mejor aportación de la geografía francesa al método y enseñanza de la geografía. Su primera parte es la que más puede interesar al lector español. Presenta las dificultades que la geografía ofrece a un estudiante que se enfrenta por primera vez con ella. Precisa con una claridad extraordinaria el método y objeto propio de la geografía, que basa en los siguientes conceptos: la noción de dinamismo, la noción de lo universal y la noción de medio.
- CHOLLEY, A.: "Qu'est ce que la Géographie?", *Geographica*. París, 1951, núm. 1, 2-5 págs. Es un resumen del libro anteriormente reseñado.
- CHOLLEY, A.: "Remarques sur quelques points de vue géographiques", *L'Information Géographique*. París, 1948, número 3-4, págs. 85-90 y 127-135. Aclara algunos puntos de vista geográficos, como el de la realidad geográfica, la síntesis como método de la geografía, la geografía descriptiva y genética.
- CLOZIER, R.: *Las etapas de la Geografía*. Traducción de Zoé Ramírez. Editorial Surco. Barcelona, 1945. 158 págs.
- FLORISTÁN, A.: *Sobre el concepto y contenido de la Geografía*. Separata de *Estudios Pedagógicos*. Institución Fernando el Católico. Zaragoza, 1953. 13-20 págs. Muy aprovechable por la claridad, el orden y el sistema de exposición. Lleva al final un apéndice bibliográfico sobre el tema.
- PLANS, P.: "Algunas consideraciones sobre el contenido de la ciencia geográfica moderna", *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*. Madrid, 1946. Tomo LXXXII. 603-631 págs.
- VALLAUX, C.: *Les sciences géographiques*. París, 1929. 407 páginas. Distingue una geografía autónoma e independiente y una serie de geografías, auxiliares de otras ciencias, a las que dedica casi la mitad de su estudio. Sus opiniones están superadas.
- VIDAL DE LA BLACHE, P.: "Des caractères distinctifs de la Géographie", *Annales de Géographie*. París, 1913, núm. 121. 289-299 págs. Considerado como el padre de la moderna geografía francesa, es el iniciador de la metodología moderna. Sus principios siguen vigentes.
- WOOLDRIDGE, S. W., y EAST, W. G.: *The spirit and purpose of geography*. Londres. Hutchinson's University Library. 1951. 176 págs.

B. OBRAS DIDACTICAS: ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

- AUMONT, G.: "L'Unesco et l'enseignement de la géographie", *Revue Canadienne de Géographie*. 1951, vol. V, 3-24 págs.
- CHOLLEY, A.: "La géographie et la jeunesse", *L'Information Géographique*. París, 1941, núm. 3, 56-58 págs.
- DUBOIS, P.: "La méthode active dans l'enseignement de la géographie", *Geographica Helvetica*. Berna, 1951, tomo VI, 36-44 págs. Fruto de una experiencia de treinta años en la enseñanza de esta disciplina, Dubois expone las sugerencias para el mejoramiento del método activo introducido en la enseñanza por los geólogos franceses. Entre las ventajas que encuentra es el practicar la deducción, la memoria motriz y la imaginación. Al final expone las condiciones de una lección tipo.
- DUMONT, M.: "Le principe de durée ou répétition en géographie", *Bulletin de la Société Belge d'Etudes Géographiques*. 1952, tomo XXI, 21-39 págs.
- FICHEUX, R.; CHABOT, J.; MEYNIER: *L'Enseignement de la Géographie. Quelques conseils et suggestions*. La Unesco. París, 1949, 136 págs. Es un informe que encargó la Unesco a los autores sobre la enseñanza de la Geografía en las escuelas elementales y medias. Está traducido al inglés y al italiano.
- FRASER, F.: "Reflexions sur l'enseignement de la Géographie au siècle de l'atome", *L'Information Géographique*. 1946, número 3, 109-111 págs. Señala la importancia de la geografía para la guerra moderna y para el mejor aprovechamiento de los recursos económicos de los países. Resalta la importancia que los americanos dan actualmente a la Geografía.
- GACHON, L.: "Pédagogie de la Géographie pour les petits et les grands", *L'Information Géographique*. 1946, núm. 2-3, 67-73, 111-114 págs. La geografía en sí misma es ya pedagogía, si se entiende por ésta el arte de percibir las relaciones entre las cosas y los seres. Desarrolla a continuación la idea

de la pedagogía de la figuración geográfica: mapas, croquis, sin la cual la geografía no existiría.

- PINCHEMEL, Ph.: *La méthode descriptive en géographie*. Mélanges Géographiques offerts à Ph. Arbos. París, 1953, tomo II, 15-18 págs. Considera la descripción como un elemento esencial del método geográfico, la explicación de los fenómenos no tiene razón de ser si no va precedida por la descripción analítica.
- PLANS, P.: "Notas de didáctica geográfica", *Revista de la Real Academia de Ciencias*. Madrid, 1952, tomo XLVI, 459-485 páginas. Está publicado también en el *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, 1952, 541-578 págs. Plans es, sin duda, el geógrafo español que más interés y más horas ha dedicado a los problemas de la enseñanza. Ha vertido toda su rica experiencia de profesor de un centro de segunda enseñanza en una serie de pequeños trabajos, aquí reseñados, que enriquecen considerablemente nuestra pobre literatura en esta materia. Todos sus artículos son un muestrario variado de consejos, sugerencias y orientaciones, muy útiles para el maestro por lo prácticos y lo concretos que son. En esencia, la didáctica de Plans está basada en la escuela francesa, pero su verdadera aportación consiste en adaptar la didáctica del país vecino a las necesidades de nuestros programas.
- PLANS, P.: "La geomorfología en el plan actual de enseñanza media", *Geographica*. Zaragoza, núm. 5-6, 1955, 43-48 págs.
- PLANS, P.: "La geografía en el nuevo plan de Bachillerato", *Geographica*. Zaragoza, 1954, núm. 1, 24-29 págs. Su objeto es exponer algunas ideas sobre la posición que debe ocupar la geografía en el plan de estudios del Bachillerato. Sugiere un posible enfoque de su enseñanza dentro de los límites trazados por las disposiciones ministeriales.
- PLANS, P.: "Orientaciones sobre textos de Geografía para el Bachillerato elemental", *Geographica*. Zaragoza, 1954, números 2, 3 y 4, 131-137 págs. Tomando como concepto fundamental las ideas de la pedagogía activa como base de la enseñanza geográfica, Plans expone el esquema de unos posibles manuales de geografía para primero y segundo curso de acuerdo con los cuestionarios aprobados.
- UNESCO: *La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional*. La Unesco y su programa. Publicación núm. 945. Esta publicación es el fruto de un seminario dedicado al estudio y enseñanza de la geografía celebrado en el Canadá en el verano de 1950, bajo los auspicios de la Unesco. Se dan orientaciones sobre programas, los métodos, los medios prácticos de enseñanza y la formación de los maestros.

C. EJERCICIOS PRACTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Incluimos en este apartado, como ya hemos dicho, todas aquellas obras que orientan al profesor en el empleo de los medios e instrumentos para las clases prácticas y para las excursiones. Para mayor facilidad, las hemos agrupado en cuatro subdivisiones: Geografía local, Cartografía y croquis, Fotografía, Otros medios.

1. GEOGRAFIA LOCAL

El estudio del municipio o de una pequeña comarca es un medio de formación indispensable para el maestro. Aparte de su interés científico, tiene también un interés docente, porque facilitará las excursiones con un plan premeditado y podrá iniciar a sus alumnos en la investigación.

- CARVALHO, D.: *A excursão geografica (Guia do professor)*. Biblioteca Geográfica Brasileira. Río de Janeiro, 1945, 84 págs.
- CASAS, J. M.; FLORISTÁN, A.; ABASCAL, A.; FERRER, M.: *Iniciación a la Geografía local*. (Guía para el estudio de un municipio.) Departamento de Geografía Aplicada del Instituto Elcano. Zaragoza, 1953, 166 págs. Casas Torres ha sido el introductor en España de los estudios sobre la geografía local. La guía que ha publicado en colaboración con sus ayudantes va expresamente dirigida a los maestros y

- profesores de Institutos Laborales. Con todas las ventajas de una exposición pedagógica, ofrece un cuestionario completo para el estudio del municipio. Lleva como apéndice una guía bibliográfica de España, ordenada por regiones.
- CRESSOT, J.; TROUX, A.: *La géographie et l'histoire locales*. Guide pour l'étude du milieu. Editions Bourrelier et Cie. París, 1947, 173 págs. De gran utilidad, sobre todo por los gráficos e ilustraciones que lleva cada una de las secciones tratadas.
- DEFFONTAINES, P.: *Petit guide du voyageur actif*. Issoudun, 1938, 12 págs. Lleva un programa para facilitar la observación del paisaje y un método para hacer encuestas.
- GARCÍA PRADO, J.: "La comarca. El método topográfico y los trabajos de campo en la geografía moderna", *Revista de la Universidad de Oviedo*. 1948, 11 págs.
- GAUTIER, M.: *L'enseignement de la Géographie locale et régionale*. Librairie Delalau. París, 1946, 108 págs. Director de la Escuela Normal de París. Lleva un plan de monografía local y regional y los tipos de ilustraciones que deben usarse.
- O'REILLY STENBERG, H.: *Contribuição ao estudo da Geografia: O trabalho de campo na geografia. O laboratório de geografia e o equipamento didático*. Prefacio de P. Deffontaines. Río de Janeiro, 1946, 135 págs.
- RIBEIRO, O.: "Cuestionario de Geografía regional", *Estudios Geográficos*. Madrid, 1952, núm. 47, 375-388 págs. Se trata de una excelente guía para el estudio de todos los elementos geográficos de una región. Está dividida en 16 apartados, cada uno de ellos con un determinado número de preguntas. Se pasa revista desde el relieve hasta la población y los datos históricos.
- ## 2. CARTOGRAFÍA Y CROQUIS
- BAULIG, H.: *Exercices cartographiques*. Estrasbourg, 1949, 56 páginas.
- BONTÉ, A.: *Introduction à la lecture des cartes géologiques*. París. Masson et Cie. 1953. 273 págs. Después de unas nociones generales sobre geología y tectónica, pasa a estudiar los problemas que presenta la lectura e interpretación de los mapas geológicos. Muy útiles son los capítulos dedicados a la construcción de perfiles geológicos. La edición, muy bien cuidada, es extraordinariamente pedagógica.
- CHARTIER, M.: "Le croquis panoramique", *L'Information Géographique*. París, 1949, núm. 2, 63-69 págs.
- GAVIRA, J.; REVENGA, A.: *Manual de cartografía*. Madrid, 176 páginas. Muy útil, porque facilita la lectura de nuestros mapas, principalmente del Topográfico Nacional 1/50.000.
- ROUYER, M.: "Le croquis géographique", *L'Information Géographique*. París, 1951, núm. 4, 159-160 págs.
- TAGUEL, P.: "Construction d'une carte en relief", *L'Information Géographique*. París, 1952, núm. 3, 116-118 págs.
- TRICART, J.; ROCHEFORT, M.: *Initiation aux travaux pratiques de Géographie*. (Commentaires de cartes.) París. Société d'Édition d'Enseignement Supérieur. 1953. 309 págs. Está dedicado exclusivamente a la cartografía y a los comentarios de mapas.
- ## 3. FOTOGRAFÍAS
- ALLIX, A.: *Images et morphologie*. Mélanges Géographiques offerts à Ph. Arbos. Tomo II. París, 1953, 7-14 págs.
- CHAZELLE, J.: "L'enseignement et l'exploration géographique aérienne, les travaux pratiques en avion". *Les Etudes Rhodaniennes. Bulletin de la Société de Géographie de Lyon*. 1949, núm. 3, 201-208 págs.
- CHOMBART, P.: *Photographies Aériennes. Méthode, procédés, interprétation. L'Etude de l'homme sur la terre*. París, Armand Colin, 1951, 134 págs. 118 figs.
- ZUCCHI, V.: "L'interpretazione delle fotografie aerea", *Annali di ricerca e studi di Geografia*. Génova, 1953, núm. 3, 93-100 págs.
- ## 4. OTROS MEDIOS
- BARRERE, P.: *Tecnik e teorie du bloc-diagramme*. Instituto Juan Sebastián Elcano. C. S. I. C. Zaragoza, 1951, 19 págs. Los bloques diagramas son un medio de expresión que ofrece grandes ventajas para la interpretación morfológica. Su valor pedagógico es muy grande, por cuanto que nos presenta un bosquejo muy aproximado de la realidad. Barrère expone una técnica para la construcción de bloques, que reúne las ventajas de sencillez y rapidez en su confección.
- BERTRAUD, A.: "L'emploi de la caisse de sable dans l'enseignement de la Géographie", *L'Information Géographique*. París, 1937, núm. 4, 173-175 págs.
- BIROT, P.: "Sur l'utilisation des blocs-diagrammes dans l'initiation à la morphologie", *L'Information Géographique*. París, 1938, 166-170 págs.
- CLOZIER, R.: "Exercices pratiques accompagnant les leçons sur le climat", *L'Information Géographique*. París, 1937-1938, número 2, 76-78 págs.
- FOSTER, A.: *Use of statistics in Geography education*. National Council for the Social Studies. 1948. 146-175 págs.
- MORY, F.: "Travaux pratiques de Géographie", *L'Information Géographique*. París, 1946, núm. 5, 197-200 págs.
- PHILLIPPONNEAU, M.: "L'Emploi du bloc diagramme", *L'Information Géographique*. París, 1951, núm. 3, 116-120 págs.
- VERGARA, G. M.: "La nomenclatura científica y la popular en geografía", *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*. 1935. Tomo LXXV, 597-624 págs.
- ## D. REVISTAS DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA
- Son muy pocas las revistas especializadas en los problemas de enseñanza de la Geografía. Tan sólo reseñamos dos, que pueden ser fácilmente adquiridas por suscripción. Esto no quiere decir que la didáctica geográfica carezca de medios de expresión; casi todas las revistas de Geografía, extranjeras o nacionales, suelen publicar artículos sobre este tema. De todas maneras, nos limitaremos a las que tienen por fin exclusivo la enseñanza.
- L'Information Géographique*. Pour l'enseignement. París. J. B. Baillière et Fils. Revista bimensual que aparece durante el período escolar. Su primer número fué lanzado en 1936, y no ha sufrido ninguna interrupción hasta nuestros días. Fundada por Cholley, su objeto es informar y orientar al profesor. Consta cada número de tres partes: una primera que titula "Documentación general", a la cual se destinan los artículos y las *mises au point* sobre diversos aspectos de la Geografía general o regional. Se recogen también, en noticias cortas, las actualidades geográficas mundiales y estadísticas sobre diversas materias geográficas. Una segunda de "Documentación pedagógica": modos de exposición de diferentes temas geográficos a alumnos de diversas edades, guiones para desarrollo de temas concretos, problemas de enseñanza, etc., y la tercera, titulada "Entre nosotros", da cuenta de lo más interesante aparecido en libros y revistas. Desde hace unos años empezó a venir suelta, aumentando así su utilidad práctica, la llamada "ficha de documentación" (estadísticas puestas al día sobre demografía, economía, países...).
- Revista Geographica*, de información y enseñanza. Departamento de Geografía Aplicada del Instituto Elcano. Zaragoza. Publicación trimestral. Van publicados seis números. Fundada por José Manuel Casas Torres en la primavera de 1954. Su objeto queda perfilado en las líneas de presentación que encabezan el primer número: "Geographica pretende ser, ante todo, una revista informativa, docente, dentro, claro está, del ámbito exclusivo de la geografía; Geographica nace para importar ideas, para poner al día cuestiones o temas de Geografía general o regional, para discutir y tratar técnicas de investigación y de docencia y, también, cuando haga falta, problemas estrictamente profesionales." Publica además un "Suplemento bibliográfico", en separata, que recoge el material recibido y catalogado en la Biblioteca del Departamento. No es necesario recalcar el interés de esta revista para el lector español.
- ## E. CONGRESOS DE GEOGRAFÍA
- Entre los temas discutidos en los Congresos Internacionales de Geografía no falta nunca el del método

y la enseñanza. En las comunicaciones presentadas se ponen de manifiesto todas las tendencias y orientaciones sobre esta materia; el lector encontrará un material muy utilizable, por cuanto responden siempre a temas muy concretos, a programas premeditados, publicados de antemano para su discusión.

Reseñaremos los cuatro últimos Congresos celebrados.

Congreso Internacional de Geografía de París, 1931: En su sección VI, titulada "Bibliografía y enseñanza", se trataron las siguientes cuestiones:

1. El lugar de la Geografía en la enseñanza primaria y secundaria. El papel de los ejercicios prácticos.—Seis comunicaciones.

Ficha de su publicación:

Union Géographique Internationale: *Comptes rendus du Congrès International de Géographie*. Paris, 1931. Tome III. Section VI. "Bibliographie et enseignement". Págs. 749-788. Paris. Armand Colin. 1934.

Congreso Internacional de Geografía de Amsterdam, 1938: En su sección VI, "Metodología y didáctica", se trataron las siguientes cuestiones:

1. El valor de la enseñanza de la Geografía para llegar a las relaciones de buen entendimiento entre las naciones.—Ocho comunicaciones presentadas.
2. Qué aspectos de la Geografía física deben ser tratados en la enseñanza de la Geografía y hasta qué punto hay que profundizarlos.—Trece comunicaciones.
3. Ventajas y desventajas del método Baltán en la enseñanza de la Geografía.—Cuatro comunicaciones.

La ficha de su publicación es la siguiente:

Union Géographique Internationale: *Comptes rendus du Congrès International de Géographie*. Amsterdam, 1938. Tome Deuxième. Travaux de la Section VI. "Méthodologie et Didactique". Leiden. E. J. Brill. 1938. 156 págs.

Congreso Internacional de Geografía de Lisboa, 1949: En su sección VII, titulada "Metodología, enseñanza y bibliografía", se trataron las siguientes cuestiones:

1. Cuáles son los elementos de Geografía física y Geografía humana que deben ser incluidos en los estudios de Geografía regional.—Una comunicación.

2. Las divisiones geográficas, su definición y su jerarquía en Geografía humana y regional.—Ocho comunicaciones presentadas.

3. La Geografía en la enseñanza secundaria.—Cinco comunicaciones presentadas.

Ficha de su publicación:

Union Géographique Internationale: *Comptes rendus du Congrès International de Géographie*. Lisbonne, 1949. Tome IV. Section VII. "Méthodologie, Enseignement et Bibliographie". Páginas 281-492. Lisboa, 1952.

Congreso Internacional de Geografía de Washington, 1952: En su sección "Enseñanza de la Geografía" se presentaron trece comunicaciones. Todavía no se han publicado los "Comptes rendus" de este Congreso; tan sólo han salido los resúmenes de las comunicaciones en un folleto publicado en Washington, D. C., con el título "XVIIth International Geographical Congress. United States. 1952. Abstracts of Papers".

Está anunciado el último Congreso Internacional de Geografía, que se celebrará en Río de Janeiro, en agosto del presente año. Ha sido ya publicado su programa: en la sección XII, titulada "Metodología. Enseñanza de la Geografía. Bibliografía"; se tratarán las siguientes cuestiones:

1. Direcciones modernas en la investigación geográfica.
2. Tendencias actuales en la enseñanza de la Geografía.
3. Estudio crítico de los programas de Geografía en la enseñanza secundaria y superior.
4. El "film" documental y la enseñanza de la Geografía.
5. La formación del investigador y la del profesor de Geografía.

* * *

La mayor parte de las publicaciones y revistas citadas en esta bibliografía se encuentran en la Biblioteca del Departamento de Geografía Aplicada. Hemos hecho una relación rigurosa de la abundante bibliografía existente, por la limitación de espacio impuesta por la revista; el lector que desee alguna información más detallada puede dirigirse al Departamento de Geografía Aplicada, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

SALVADOR MENSUA

actualidad educativa

EL MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL, EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

El día 11 de junio, en Barcelona, el ministro de Educación Nacional fué objeto de un agasajo por los catedráticos de la Universidad. En tal ocasión, expresó su satisfacción por los avances de las obras de la Ciudad Universitaria. "Espero—dijo después—que, ya concluido, este con-

junto de edificios, se animará con un verdadero espíritu científico. En todas las regiones españolas, ciertamente, importa que el espíritu anime las piedras. Pero es decisivo para la buena salud nacional que ello ocurra precisamente aquí. Porque el resto de España exige en nuestros días a Cataluña, en el aspecto cultural, ciertas calidades y virtudes básicas de las que estamos menesterosos, y que ella puede depararnos. En palabras muy

abreviadas, diría que la misión cultural de Cataluña está acaso en librarnos del culturalismo. Esto es, en librarnos de esa cultura impresionista sin decantar y prematuramente sometida a tensiones sociales y políticas, que junto a otras creaciones culturales muy valiosas suele florecer en Madrid. La cultura es, por de pronto, esfuerzo, tenacidad, menestralía; palabras que los catalanes entienden bien. Se gesta oscuramente en los laboratorios, en las bibliotecas, en los seminarios de investigación, y si al final acierta a concretarse en una palabra iluminadora o en una consigna socialmente utilizable, es por añadidura y como premio que corona el trabajo humilde. El gran catalán Eugenio d'Ors insistía sabrosamente en

esta trascendencia única del trabajo humilde: "Pedagogos, haced arrodillar, haced arrodillar. Para aprender las lenguas aún no se ha inventado nada mejor que las gramáticas. Para aprender a multiplicar, aún no se ha inventado nada mejor que la tabla de multiplicar."

Esta Universidad de Barcelona, con su genio especial, nos es necesaria. En esta gran ciudad, europea e hispánica a la vez, está latente una de las más importantes cosechas que la cultura española —y muy especialmente nuestra juventud estudiantil— precisa hoy: la comprensión de la Universidad como sede donde se trabaja seriamente, donde se crea ciencia con rigor, donde se investiga y prepara profesionalmente, y se sabe que todo eso sólo se logra con trabajo continuado y tenaz, que hace imposibles la pura improvisación y el ensayismo. Yo espero de todos ustedes que con su trabajo, con su testimonio, hagan realidad esta lección universitaria."

En la conferencia de prensa el ministro se refirió principalmente al proyecto de ley que autoriza una emisión de Deuda para construcciones escolares, al que se alude en otro lugar de esta sección. También hizo referencia a otras cuestiones: la nueva Facultad de Ciencias Económicas de Barcelona; la necesidad de nuevas instalaciones deportivas; problemas relacionados con la Facultad de Farmacia en Pedralbes; el auge de los Institutos nocturnos en Barcelona y Madrid; la construcción en esta ciudad de una Escuela de Comercio y otra de Magisterio; aligeramiento de asignaturas y textos en Bachillerato; relaciones culturales, etcétera.

LAS PONENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL CONGRESO DE ESTUDIOS CLÁSICOS

El día 16 de abril se desarrollaron en forma simultánea las sesiones dedicadas a las dos ponencias de tema pedagógico: "La pedagogía de las lenguas clásicas en la Enseñanza Media", por don Eugenio V. HERNÁNDEZ-VISTA, y "La pedagogía de las lenguas clásicas en la Enseñanza Universitaria", por don Lisardo RUBIO, don Serafín AGUD y don José ALSINA. Las sesiones estuvieron presididas, respectivamente, por don Tomás RECIO y don Pascual GALINDO. La ponencia sobre Enseñanza Universitaria, llena de buen sentido pedagógico, da unas líneas generales, procurando evitar el detalle demasiado concreto de lo que debería ser la enseñanza de estas materias en las Universidades: manera de dar un interés general al griego y latín de Comunes, propuesta de coordinación —mediante Consejos de curso— y de una cierta elasticidad en los planes, etc. La ponencia sobre Enseñanza Media planteó el problema de cómo compaginar las exigencias de la sociedad y las de la cultura en lo relativo a los estudios clásicos. Concretamente, dió ejemplos de una interpretación actual de los textos clásicos.

A continuación de estas ponencias, leyeron comunicaciones sobre temas de Enseñanza Media los siguientes señores: don Agustín GARCÍA CALVO, "Resultados de un ciclo de experiencias sobre la nueva Gramática de las lenguas clásicas"; don Xavier de ECHAVE SUSTAETA, "La enseñanza del vocabulario latino"; don Sebastián CIRAC, "El griego y el latín deben ser estudiados en la Enseñanza Media de España"; don Eleuterio SÁNCHEZ ALEGRIA, "Nuevo sistema de enseñanza de las declinaciones y conjugaciones"; y don José Antonio PÉREZ-RIJOJA, "Las lenguas clásicas como instrumento de agilidad mental". Sobre Enseñanza Universitaria hubo las siguientes comunicaciones: don David GONZALO MAESO, "Conveniencia de una nueva estructuración de las Facultades de Letras sobre bases culturales, en vez de las actuales Secciones específicas"; don Constantino LÁSCARIS, "Didáctica de la Historia de la Filosofía griega"; don Agustín GARCÍA CALVO, "Plan para la enseñanza de la nueva Gramática de las lenguas clásicas en nuestras Universidades"; y don José GUILLÉN, "La composición técnica en Latín". Como aparte de estas comunicaciones, previamente anunciadas, se presentaron otras que no había tiempo de incluir en el programa del Congreso, se habilitó una sesión especial en la tarde del día 17, bajo la presidencia de don Francisco RODRÍGUEZ ADRADOS, para hacer posible la lectura de estas comunicaciones. Fueron las siguientes: don Tomás RECIO, "Mi experiencia personal en la didáctica del Latín"; don Félix LASHERAS y don Vicente GARCÍA DE DIEGO, comunicaciones en relación con los problemas actuales de la enseñanza española, y el padre José María MIR, C. M. F., "Cómo vivificar la enseñanza del Latín".

Resulta imposible resumir aquí toda esta larga serie de comunicaciones. Sus temas van desde la defensa de los estudios clásicos (comunicaciones de los señores CIRAC y PÉREZ-RIJOJA) a la presentación de experiencias y propuestas de modificaciones en los planes de enseñanza a fin de modificar la situación desfavorable en que ahora se encuentran las lenguas clásicas en la Segunda Enseñanza (señores CIRAC, RECIO, LASHERAS, GARCÍA DE DIEGO), y, finalmente, a la presentación de innovaciones didácticas concretas (señores GARCÍA CALVO, ECHAVE, SÁNCHEZ ALEGRIA, GUILLÉN, padre MIR). Los señores GONZALO MAESO y LÁSCARIS presentaron críticas a la actual organización de las Facultades de Letras. Como es lógico, hubo discrepancias en algunas ocasiones, como en la crítica del señor CALONGE a la comunicación del padre LASHERAS, que sacrificaba prácticamente el Griego en el Bachillerato, o en la del padre LÓPEZ DE TORO al método de la enseñanza del Latín hablado por medio de discos, que preconizó el padre MIR. Ello no obsta para que en todas las ponencias y comunicaciones se trasluciera una preocupación por la mejora de la enseñanza, preocupación que, si encontrara cauce y apoyo oficial, es

susceptible de aportar soluciones viables para bien de nuestros estudios. (Noticia propia.)

NOTICARIO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Está en Cortes, pendiente de aprobación, un proyecto de emisión de Deuda por valor de 2.500 millones de pesetas, con destino a un plan quinquenal que permitirá levantar unas 25.000 escuelas.

Una orden conjunta del MEN y la Secretaría General del Movimiento, de 1-VI-56 (BOE, 13-VI-56), aprueba la creación de cinco Secciones nacionales del SEM: 1. Profesores de Escuelas de Magisterio; 2. Inspectores de Enseñanza Primaria; 3. Directores de Grupos Escolares; 4. Magisterio oficial, y 5. Magisterio privado.

Una orden de 22-V-56 (BOE, 9-VI) autoriza a quienes no posean la nacionalidad española para realizar estudios de facultativo de Minas, en España, en las Escuelas de Bilbao, Almadén y Cartagena.

Una orden de 29-V-56 (BOE, 14-VI) crea un aula de cultura en las Escuelas de Peritos Industriales y Maestría Industrial de Madrid.

Un número especial del BOMEN del día 25 de mayo, que nuestros lectores pueden solicitarlo en la Sección de Publicaciones mediante cargo de tres pesetas, publica la convocatoria general de becas del MEN, correspondiente al curso 1956-57.

LOS SERVICIOS DE HIGIENE ESCOLAR

El Servicio Nacional de Salud Escolar y Universitaria de Francia acaba de cumplir el X aniversario. Una nueva ley ha consagrado definitivamente su existencia, uno de cuyos resultados consistirá en la integración de su personal en la función pública. El Servicio Nacional está formado por médicos inspectores regionales, consejeros técnicos de los rectores, médicos departamentales, delegados médicos permanentes, llamados médicos de sector, que en la actualidad ascienden a 700, y unos 1.500 miembros del personal social, entre los que se encuentran los asistentes sociales, enfermeras y auxiliares de la higiene escolar. (*Revue d'Hygiène scolaire et universitaire*. París, mayo 1956.)

En Alemania Occidental se ha organizado una "Semana de estudios científicos" en la localidad de Freudenberg, bajo el patrocinio de los Ministerios de Educación de los diversos Estados federales y con participación de organizaciones de la juventud. El tema central a que fué consagrada la Semana versó sobre el problema de la iniciación de la juventud en los principios de la higiene considerada como base esencial de toda actividad profesional futura. (*Studentische Rundschau*, 9. Ratinger b. Düsseldorf, junio 1956.)