Revista de EDUCACION

15

FERNANDO LÁZARO: La Lengua española, en la Universidad ⊙ MORENO BÁEZ: La Literatura, en la Universidad ⊙ GAMBRA: Bases de una Inspección de Enseñanza Media ⊙ MAÍLLO: La Educación popular.

INFORMACION EXTRANJERA.—Sistema de enseñanza escolar en la U. R. S. S. ⊙ Los Consejos de Educación Nacional en el extranjero.

CRONICAS.—El problema económico del Magisterio ⊙ Dos Seminarios internacionales ⊙ Crónica legislativa ⊙ La legislación de Educación Nacional en la Jurisprudencia de Agravios.

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

AÑO II ⊙ VOL. VI ⊙ NOVIEMBRE ⊙ NUMERO 15
MADRID, 1953

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES * ESTUDIOS * INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBEROAMERICA * CARTAS A LA REDACCION * CRONICAS * TEMAS PROPUESTOS * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

* *

JEFE DE REDACCION:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCION:

Enrique Casamayor Rodríguez

* *

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

* *

NUMERO SUELTO

	Pesetas
España	**20**
Hispanoamérica	**25**
Extranjero	**30**
Número atrasado	**30**

SUSCRIPCIONES

	Pesetas		Pesetas
Por once números:		Por seis números:	
España	**200**	**España**	**110**
Hispanoamérica	**260**	**Hispanoamérica**	**150**
Extranjero	**300**	**Extranjero**	**180**

* *

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION:

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (España)

REVISTA DE EDUCACION

Año II ■ Vol. VI ■ NOVIEMBRE 1953 ■ Núm. 15

La Lengua española, en la Universidad

FERNANDO LAZARO

En un artículo que vió hace poco luz en esta REVISTA me ocupaba de la grave situación en que se encuentran los estudios de Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Me propongo en este trabajo (y en otro que en breve publicaré), revisar el estado de este tipo de enseñanzas en las Facultades de Filosofía y Letras. En estos momentos en que desde el Ministerio de Educación Nacional se estimulan las actividades renovadoras, que se concretarán, según parece, en una reforma de los planes de estudios, hablar de problemas técnicos de enseñanza no es un mero bizantinismo, sino deber de cuantos hemos vinculado nuestra vida a la Universidad.

Si queremos anticipar un juicio valorativo de conjunto sobre los actuales estudios universitarios de lengua española, por fuerza habremos de mostrar un pesimismo semejante al que nos invadía cuando enjuiciábamos los estudios medios. Pero ahora, como entonces, se hace preciso justificar nuestro pesimismo.

EL ESPAÑOL EN LOS CURSOS COMUNES.

Como es sabido, los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras constan en la actualidad de cinco cursos. Los dos primeros son comunes a todos los estudiantes de la carrera; los tres restantes, llamados cursos especiales, canalizan las vocaciones escolares a diversos tipos de licenciatura: Historia, Filosofía, Pedagogía, Filología semítica, Filología clásica, Filología románica, etc. Los estudios de español se desarrollan en esta última Sección. En las demás licenciaturas no se profesan enseñanzas de la lengua nacional, excepto en la Sección de Filología clásica, en cuyo quinto año hay un curso de Historia de la Lengua española. Quiere esto decir que los futuros licenciados en Filosofía y Letras de las especialidades que no sean Filología románica y Filología clásica, dan por terminados sus estudios de español al acabar el segundo año de su carrera. Nada tenemos que oponer a este estado de cosas: las diversas especialidades se encuentran tan suficientemente nutridas de materias que sería absurdo pretender recargarlas con nuevas enseñanzas. Pero si esto es cierto, también lo es que los conocimientos de Lengua y Literatura españolas son básicos, en la plena acepción de esta palabra, para cualquier titulado en Filosofía y Letras. Lo son desde el punto de vista de su formación personal, como encuadre de sus conocimientos específicos, como plano de comparación, como instrumento necesario para su expresión... Y también, desde un punto de vista práctico, para su futura vida profesional: las demandas de un profesorado competente en Lengua y Literatura españolas son cada día mayores, tanto en nuestra patria como en el extranjero; concretamente, la demanda nacional habrá de ser extraordinaria, el día que por persuasión o por medios coercitivos legales, muchos Centros privados de Enseñanza Media tomen conciencia de la importancia que esas enseñanzas adquieren, dentro de sus planes formativos; y comprendan que no pueden ser abandonados en manos de profesores que, por exclusión, "no sirven más que para explicar español". De la rutina de tales profesores nos quejábamos en nuestro artículo anterior.

Es, por tanto, imprescindible que los estudiantes de Filosofía y Letras completen en los años comunes el caudal necesario de conocimientos lingüísticos e histórico-literarios referentes al idioma nacional. Pero, ¿qué medios le deparan los vigentes planes de enseñanza para lograr ese fin? En verdad que no pueden ser más magros. En el primer curso de la carrera deben cursar, en clase alterna, una disciplina llamada *Lengua y Literatura españolas*. El mismo catedrático, titular de una asignatura de complicada designación —*Lengua y Literatura españolas y Literatura universal*— profesará en segundo

(1) FERNANDO LÁZARO: "La Lengua y Literatura españolas en la Enseñanza Media". REVISTA DE EDUCACIÓN, 5 (Madrid, noviembre-diciembre 1952), 155-8.

DON FERNANDO LÁZARO, *autor del presente estudio sobre "La Lengua española en la Universidad", ha colaborado anteriormente en estas páginas con un trabajo sobre "La Lengua y Literatura españolas en la Enseñanza Media". Es catedrático de Gramática general de la Universidad de Salamanca y director del Colegio Mayor "San Bartolomé", de aquella capital. Autor de varios estudios sobre cuestiones técnicas e históricas de la lingüística, ha publicado en 1949 "Las ideas lingüísticas en España durante el siglo* XVIII".

curso esta segunda parte de la disciplina. Y... ahí acaba todo. Dejo para una ocasión próxima el ocuparme de las enseñanzas literarias; entonces será ocasión de formular nuestra esperanza de que éstas sean vivificadas con otra distribución de materias.

A los ojos salta la parquedad de los estudios de español: un sólo curso, de frecuencia alterna, compartido con el desarrollo de un programa general de Historia de la literatura. Y salta también a los ojos la vaguedad de la titulación dada en el plan a esta disciplina. ¿Qué programa de estudios se prevé bajo la denominación *Lengua española?* El catedrático puede profesar una serie de materias, radicalmente distintas, y cumplir con ello las exigencias legales. Puede, en efecto, desarrollar tres tipos de programas: a) Gramática descriptiva; b) Gramática histórica, o c) Historia de la lengua. Puede, claro es, intentar abarcar, en forma muy elemental dos de las materias, o las tres. Y todo ello, no lo olvidemos, en un cuatrimestre, dado que el otro será absorbido por las explicaciones de Literatura. Ignoro cómo resuelven mis colegas tan extraordinaria dificultad, aunque me es conocida la disconformidad de gran parte de ellos con el actual plan de estudios.

Nos encontramos, pues, con dos hechos irreductibles, dentro de las normas legales vigentes: por un lado, la necesidad de dotar a los estudiantes de sólidos conocimientos de filología española antes de que entren en el camino de la especialización; por otro, el estrecho margen, inexistente casi, concedido a las enseñanzas de Filología española en los cursos comunes. La solución es obvia: se requiere ensanchar ese margen. Pero antes de proponer remedios concretos, convendrá buscar el origen del mal.

VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS GRAMATICALES.

Y el origen no es otro que la escasa atención concedida a los estudios de Gramática española, en lo que va de siglo. En efecto, la Lingüística sufrió a mediados del siglo XIX un trascendental apartamiento de los caminos que había seguido desde sus orígenes. La Gramática fué, en sus principios, *Filología,* es decir, comentario e interpretación de textos; después, en la Edad Media, se convirtió en una rama de la Dialéctica y sus fines fueron, esencialmente lógicos. Con la formación de los idiomas modernos, la Gramática se convirtió en un mero instrumento para la enseñanza y aprendizaje del latín. Cuando Nebrija elaboró la primera Gramática de una lengua moderna, le asignó dos fines primordiales: la enseñanza del español a los extranjeros y el de servir de ejercicio gimnástico preparatorio para el estudio del latín. Más tarde, en el siglo XVII, por influjo del Brocense y de la filosofía cartesiana, se desarrolló en toda Europa una modalidad de la Gramática, la Gramática general que, en muchos aspectos, venía a coincidir en los fines con la Gramática de la Edad Media: por obra de los gramáticos filósofos, la venerable disciplina volvía a convertirse en un instrumento para el análisis del pensamiento lógico. Tal situación continuó a lo largo del siglo de las luces, e incluso, en España, hasta bien entrado el ochocientos. Pero los sensacionales descubrimientos de Bopp, Pott, Grimm, etc., en dominios lingüísticos mal o nada explorados, vinieron a dar un nuevo giro a la Ciencia del Lenguaje: se desarrolló una febril actividad comparatista; se observaron y trazaron parentescos entre las lenguas más apartadas. El comparatismo no agotaba las posibilidades científicas de la Lingüística: los hechos gramaticales eran susceptibles de ser ordenados con criterios cronológicos y la Ciencia del Lenguaje podía resolverse en una Historia de las lenguas. Una serie de métodos fueron surgiendo para conseguir tal fin; sobresalen entre todos los de la escuela neogramática, cuyas consecuencias llegan hasta nosotros.

Como resultado de este nuevo giro dado a la Lingüística, se originó un profundo desvío por los estudios gramaticales, tanto filosóficos como descriptivos. Nada que no fuera historia o que pudiera resolverse en historia interesaba a los sabios. Los métodos, excesivamente positivos, sufrían una importante corrección por parte de K. Vossler y de los idealistas que, por otra parte, condenaban formalmente la gramática descriptiva, sin abandonar su camino de historiadores. Fué obra ingente de don Ramón Menéndez Pidal la de introducir en España los estudios científicos de historia de la lengua; los métodos aprendidos en su juventud fueron paulatinamente modificados, enriquecidos e innovados, y por su directo magisterio, o por singular inquietud de sus discípulos, se incorporaron a las actividades científicas de España una serie de disciplinas lingüísticas: Gramática histórica, Historia de la lengua, Fonética experimental, Dialectología, Estilística, etc. Pero la Gramática seguía estando proscrita o, mejor, olvidada. La actividad gramatical, salvo algunas excepciones, se recluyó en la Real Academia Española que con esto vino a revestirse de una aureola arcaizante. El mismo nombre de *Gramática* parecía una reliquia precientífica, si no venía acompañada del adjetivo *histórica.*

Y, sin embargo, la reacción se había operado ya. En 1916, los discípulos de un gran lingüista suizo, Ferdinand de Saussure, publicaban sus apuntes de clase, en un breve libro titulado *Cours de linguistique générale,* que había de ser considerado unánimemente como el origen y fundamento de la moderna Ciencia del Lenguaje. En su libro, Saussure separa con claridad dos tipos de actividades posibles para el lingüista. Es lícito, efectivamente, concebir la lengua como un organismo que evoluciona y al estudio de sus cambios debe dedicarse la Lingüística evolutiva o diacrónica. Pero en la lengua hay algo que no es *evolución,* sino *estado*: la lengua, en un momento dado —en el momento actual, p. ej., para los hablantes españoles— es algo que se presenta como un todo completo, perfecto, inmóvil. Los estados lingüísticos también deben ser estudiados científicamente por una rama de la Lingüística, denominada Lingüística descriptiva o sincrónica, o más propiamente, Gramática. Como hemos dicho, las doctrinas saussureanas, profesadas con amor por gran parte de los lingüistas suizos y franceses, tuvieron una rápida y entusiástica acogida. Los estudios de Gramática descriptiva aplicados al francés y a otras len-

guas modernas se multiplicaron. Sus métodos y fines diferían grandemente de los seguidos en la Gramática tradicional, pero, en sustancia, la nueva Gramática venía a ser la continuación histórica de aquélla.

Frente a esta situación europea, España mantenía —y aún mantiene— sus estudios gramaticales sumamente atrasados. Menéndez Pidal y su escuela continuaban en su ingente labor de reconstruir la historia de nuestro idioma. Ello no quiere decir que descuidaran o no dieran importancia a la Gramática: continuamente, en las obras del maestro y de los discípulos surgen apreciaciones de tipo sincrónico. Y la Gramática descriptiva debe fundamentales capítulos a Amado Alonso, a Dámaso Alonso (máximo representante de una actividad lingüístico-literaria muy próxima a la Gramática: la Estilística), a Tomás Navarro, a Américo Castro, a Rafael Lapesa, a Pedro Henríquez Ureña, a Vicente García de Diego. En años próximos, la bibliografía gramatical se ha visto enriquecida con la excelente obra de Samuel Gili Gaya, *Curso Superior de Sintaxis española,* y la ya fundamental primera parte de la *Gramática española* de Salvador Fernández Ramírez, discípulos ambos de Menéndez Pidal. Todos ellos haciendo hueco en sus importantes actividades, han dedicado mayor o menor atención a la Lingüística descriptiva; su ejemplo será sin duda estimulante. Fuera de la escuela de Menéndez Pidal, una serie de filólogos dedicaron también sus mejores esfuerzos a las actividades gramaticales. Pienso ahora, por ejemplo, en don Julio Casares y en don Narciso Alonso Cortés.

La Gramática en la Universidad.

Pero los planes de estudios, por inercia, siguen acusando la situación en que la Gramática se encontraba a principios de siglo. La sensibilidad que posee el científico, no siempre la acusa el legislador: de ahí la situación de abandono total en que se encuentra la enseñanza de dicha ciencia en el Bachillerato (en donde los programas gramaticales terminan con el tercer curso) y en la Universidad, que, como vemos, no le da acogida. Se da así el caso paradójico de que los licenciados en Filosofía y Letras que opositan a cátedras de Lengua y Literatura españolas de Enseñanza Media, han de hacer frente a un nutrido programa de cuestiones gramaticales que no han estudiado en la Universidad. Y es evidente que el atraso en que se encuentran los estudios gramaticales en nuestra patria es consecia de su abandono en la Enseñanza Superior.

Urge poner fin a esta situación angustiosa. Nuestra patria no puede abdicar de su función rectora en los problemas del idioma y, forzoso es confesar que la Gramática, o al menos la preferente preocupación gramatical, está en manos de los filólogos de ultramar, cuando no en la de lingüistas no hispanohablantes. Por otra parte, es preciso reforzar la indigente formación lingüística de los escolares, si hemos de seguir creyendo en la necesidad de cuidar y defender este sustancial tesoro que es nuestro idioma.

No hay, por tanto, más que estos caminos: crear cátedras de Gramática española en todas las Universidades, y conceder tiempo suficiente al profesor para desarrollar sus enseñanzas; quizá ese tiempo no pueda bajar de los dos cursos comunes. Es innegable, además, que la creación de cátedras, convenientemente dosificadas en su provisión, atraería sin duda una serie de vocaciones, capaces de poner la ciencia gramatical a la altura que hoy alcanza en los grandes países europeos y en América.

La Lengua española en los cursos especiales.

Si ahora pasamos a considerar la situación en que se encuentran los estudios de Lengua española en los tres últimos cursos de la Facultad de Letras (Sección de Filología Románica) seguiremos observando la absoluta penuria de tales estudios. Durante el primer año de la especialidad, se desarrolla un curso de Gramática histórica, de cuatro horas semanales, más un curso de seminario de la misma materia, con dos horas a la semana de actividad; en suma, una clase de frecuencia diaria, de Lingüística evolutiva del español. En el segundo año se estipula un cuatrimestre más de Gramática histórica, destinado al estudio de la Semántica y la Lexicografía, con frecuencia de dos horas por semana. Y ahí acaba todo. O, para presentar el panorama completo, añadiremos a la nómina de estudios de lingüística española, un cuatrimestre de Dialectología hispánica, profesado en el quinto curso de la carrera.

Una extraordinaria anomalía presenta el plan en la denominación de una de las cátedras provistas. Hay, en efecto, una disciplina titulada *Historia de la Lengua y de la Literatura españolas,* que ha de ser explicada en los cuatrimestres séptimo, octavo y noveno. ¿Cómo justificar esa misteriosa ensambladura que liga la historia de la Lengua con la de la Literatura? De seguir al pie de la letra las exigencias de tal titulación, el catedrático de la materia debería alternar sus explicaciones de historia literaria con las de historia lingüística, pero entendámonos, por historia de la Lengua no se concibe aquí la exposición de los problemas de evolución interna del sistema, materia propia de la Gramática histórica, sino el tratamiento de las vicisitudes externas del idioma. Ahora bien, ¿son homogéneas y pueden parearse las dos partes que integran esa disciplina? A todas luces, no. Y ello, por la naturaleza misma de las materias, por el escaso tiempo concedido a las explicaciones de historia literaria (¡tres cuatrimestres únicamente, para la materia que constituye el fundamento de la carrera!), y porque hay un catedrático de Gramática histórica, a quien corresponde exponer toda la problemática de la evolución de nuestra lengua. Un plan futuro habrá de corregir esta anomalía denominativa. Pero es que hay más; según dijimos más arriba, en el último año de la Sección de Filología Clásica, aparece un curso de Historia de la lengua española... que deberá explicar ¡el catedrático de Lingüística románica! ¿No hay, según la Ley, un catedrático de Historia de la Lengua? ¿Por qué adjudicar las enseñanzas de esta materia a otro titular? Tamaño absurdo no tiene justifi-

cación y debe desaparecer del Plan, si se quiere mantener en él una mínima coherencia.

En suma, conviene desglosar completamente la Historia de la Lengua de la Historia de la Literatura. Y es científicamente preciso adjudicar al catedrático de Gramática histórica *todas* las enseñanzas de historia lingüística, tanto en la Sección de Filología Románica como en la de Filología clásica. Todavía, y siempre dentro de postulados estrictamente científicos, se hace preciso cambiar de denominación la cátedra de *Gramática histórica,* y trocarlo por el de *Historia de la lengua española,* más acorde con la terminología filológica moderna. Pero de los problemas de falsas o anticuadas denominaciones de cátedras nos ocuparemos en otro trabajo próximo.

EXCESO DE ENSEÑANZAS LINGÜÍSTICAS.

Uno de los más graves defectos que habrá de subsanarse cuanto antes es la sobrecarga de enseñanzas lingüísticas en la Sección de Filología Románica. Una enumeración de las mismas tendrá la máxima fuerza probatoria. He aquí la abrumadora nómina: Lengua francesa (tres cuatrimestres), Lengua portuguesa (tres cuatrimestres), Lengua italiana (tres cuatrimestres), Filología rumana (un cuatrimestre), Filología gallego-portuguesa (un cuatrimestre), Filología catalana (un cuatrimestre), Filología provenzal (un cuatrimestre, de asistencia voluntaria), Filología vasca (un cuatrimestre de asistencia voluntaria), Comentarios estilísticos de textos gallegos y portugueses (un cuatrimestre), Comentarios estilísticos de textos franceses (un cuatrimestre), Comentarios estilísticos de textos italianos (un cuatrimestre), Latín vulgar (un cuatrimestre), Gramática general (dos cuatrimestres), Lingüística románica (dos cuatrimestres). Tan asombroso despliegue no ha hecho sino inutilizar en gran parte la eficacia de los estudios de tal Licenciatura. Los alumnos han de limitarse a un precipitado picoteo en multitud de lenguas, y las consecuencias venimos comprobándolas, año tras año, en las pruebas finales: los examinandos en gran mayoría (tres cuartas partes, como mínimo) son incapaces de traducir un sencillo texto francés. Contra el recargo de materias no puede luchar la competencia indudable de nuestros lectores y profesores encargados. Es evidente que algunas de las materias enunciadas en el cuadro anterior deben subsistir —no es el momento de discutir cuántas— pero el decoro de la Enseñanza universitaria está exigiendo grandes supresiones en tan colosal repertorio de materias. Y algún aumento, como en el caso del latín.

PARVEDAD EN LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL.

Con tan magna prodigalidad en disciplinas lingüísticas contrasta el escasísimo margen concedido al español. Tres cuatrimestres de Gramática histórica española constituyen, en verdad, bien escasa dotación de conocimientos técnicos de nuestra lengua para el licenciado en Filología Románica. Caigamos sobre todo en la cuenta de que los estudios de español son estrictamente históricos: la Gramática descriptiva sigue ausente. Podemos ya decirlo con toda crudeza: en la Universidad española no se explica la Gramática de nuestra lengua. Todos los años, cuando llegan los extranjeros de nuestro Curso de Filología, hemos de confesarles con sonrojo que en nuestra Facultad no pueden seguir más enseñanzas gramaticales que las previstas —siempre escasas— dentro de su Curso. Bien pocos días hace que dos profesoras filipinas de español mostraban cortésmente su asombro ante tal hecho; bajo la cortesía aleteaba indudablemente el escándalo.

LA GRAMÁTICA, EN LOS CURSOS ESPECIALES.

Si las enseñanzas teóricas de Gramática descriptiva han quedado sustancialmente terminadas en los Cursos comunes, tal como antes proponíamos, a los años de especialización queda reservada la oportunidad de ofrecer dos cursos más de Estilística de la lengua, a través de comentarios de textos, y de Metodología de la Gramática (composición, ortografía, estilo etc.), con vistas a la futura docencia de los licenciados en los Centros de Enseñanza Media. Tales materias no requerirían nueva dotación de cátedras, ya que deberían ser profesadas por el titular de Gramática española, previsto para los Cursos comunes.

CONCLUSIÓN.

Esperamos que la verdad sustancial de estas líneas sea comprendida. Las razones teóricas y pedagógicas que hemos aducido, pueden ampliarse o modificarse, pero siempre quedarán inconmovibles estos hechos: por un lado, el mal de que la Universidad no enseñe Gramática descriptiva española, lo que origina un singular retraso en tal ciencia; por otro, el remedio: la urgente institución, en las Facultades de Filosofía y Letras, de una Cátedra de Gramática española para los cursos comunes, que complete y ultime las enseñanzas sincrónicas en los cursos especiales de Filología Románica.

La Literatura en la Universidad

ENRIQUE MORENO BAEZ

Si el fin principal de la enseñanza de la literatura es que los alumnos lleguen a gozar de la belleza de las obras clásicas y se acostumbren a distinguir lo bueno de lo malo, su fin secundario es contribuir a la formación, filosófica y aun religiosa, de los alumnos mediante el análisis de las obras maestras, en las que no debemos buscar tan sólo el deleite estético, sino ideas que alimenten las almas y sentimientos que las tonifiquen. Aún podría señalársele un tercer fin al estudio de las letras patrias, que es alcanzar, mediante el contacto con los espíritus más egregios que el país ha tenido, un conocimiento de nuestra cultura mucho más profundo que el que nos da el estudio de los hechos externos; lo cual supone el robustecimiento del sentido de lo nacional y el desarrollo del patriotismo.

Nada de esto se logra si el catedrático no se consagra a la explicación, análisis y comentario de los textos clásicos, reduciendo al mínimo la exposición de la historia de cada uno de los géneros, vida de los autores y bibliografía, cosas que el alumno puede aprender con poco esfuerzo por su propia cuenta, y si además de esto no se le obliga a la lectura de aquellas obras que por su extensión sólo pueden ser analizadas en su conjunto y no en sus detalles; lectura de la obra completa y en ningún caso de un fragmento o una selección. Ello supone alterar los hábitos de lectura de los estudiantes, a los que hay que acostumbrar a leer obras muy extensas, cuyo mérito quizás no perciban más que en segunda o tercera lectura y cuya comprensión requiere un esfuerzo muy superior al que de ordinario realiza el moderno lector de novelas.

Es decir, que habremos de inculcarle al alumno la idea de que el mérito literario no depende de lo entretenida que sea una obra, sino de valores que ha de esforzarse por descubrir bajo la dirección y guía del catedrático. Mi experiencia es que una vez vencida la resistencia inicial de muchos alumnos a la lectura de las obras clásicas, todos la prefieren al "empollamiento" de nombres, fechas y listas de obras, como desgraciadamente tuvieron que hacer al preparar el examen de Estado. Es indispensable que se les señale a principios de curso cuáles son las obras que a lo largo de él tienen que leer, que se organice el préstamo de libros con suficientes ejemplares de las que cada año son obligatorias y que el catedrático examine de modo que se cerciore de que efectivamente las han leído. En la Universidad donde enseño son 45 las obras maestras que han de leer los alumnos de primero de Facultad y 90 las que leen los de cuarto, incluyendo obras tan extensas como el *Guzmán*, el *Quijote*, o el *Criticón*.

Muy conveniente es acostumbrarles al manejo de buenos textos y a huir de las ediciones hechas sin conciencia o por personas de escasa responsabilidad. Para esto es preciso que el catedrático señale a los alumnos las mejores ediciones de cada obra, haciéndoles ver las ventajas del texto crítico o del paleográfico, según el fin que en cada caso estemos persiguiendo, y la utilidad de la ortografía antigua cuando se trate de autores anteriores al XVI. Sobre este punto de la ortografía creo que el habituarles a leer a los escritores de la Edad Media con la antigua pronunciación es la mejor manera de despertar su sensibilidad. Mi experiencia me demuestra que cuando un estudiante se acostumbra a leer el *Cantar del Cid*, el *Libro de buen amor* o *El conde Lucanor* con la pronunciación medieval, el texto modernizado se le cae de las manos. Esto no es negar la utilidad de los textos medievales con ortografía moderna o en español moderno para las personas que nunca los leerían de otra manera o para estudiantes de bachillerato. Para los nuestros son inadmisibles. También tenemos que acostumbrarles a manejar ediciones antiguas o por lo menos ediciones facsimilares.

Al hablar de obras clásicas hemos de decir que entendemos por tales las obras maestras escritas en nuestra lengua en todos los siglos, sin excluir el nuestro, y que consideramos función capital del catedrático de literatura el poner al alumno en contacto con los escritores contemporáneos, ya que difícilmente podrá comprender ni gustar de la literatura de épocas pasadas el que no guste ni comprenda la que se

---

ENRIQUE MORENO BÁEZ *nació en Sevilla en 1908, estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, perteneció a la Sección de Filología del antiguo Centro de Estudios Históricos, enseñó durante muchos años lengua y literatura españolas en las Universidades de Oxford, Cambridge y Londres, y ganó en 1939 la cátedra de esta misma disciplina en la Universidad de Oviedo, que desempeña en la actualidad. Entre otros trabajos sobre literatura española e hispanoamericana destacan sus libros "Lección y sentido del Guzmán de Alfarache", Anejo XL de la R. F. E., y "Antología de la poesía lírica española", recientemente publicado por la "Revista de Occidente".*

produce a su alrededor. No hay nada tampoco que contribuya más al desarrollo del sentido crítico que verse obligado a escribir sobre obras de recientísima aparición.

Después de las obras clásicas hay que adentrar al estudiante por la selva intrincada de las biografías, estudios críticos e historias de un género o de toda la literatura. Como aquí se corre el peligro de que el alumno naufrague en un maremágnum de libros y artículos, que no puede leer por su mismo número, por estar escritos en lenguas que ignora o por no hallarse en la biblioteca, conviene que el catedrático proceda con tacto y que sólo recomiende las obras que recojan las últimas conclusiones a que haya llegado la investigación o que ofrezcan puntos de vista que valga la pena de asimilarse, ya que en la licenciatura lo esencial es que el alumno se familiarice con las obras maestras.

Muy distinta será la actitud del catedrático cuando el alumno estudie a un autor con el propósito de escribir sobre él o de tomarle como tema de tesis. Entonces sí que habrá que predicarle la necesidad de conocer todo lo que anteriormente se haya escrito, so pena de presentar como nuestro lo ajeno o de descubrir lo que ya haya sido descubierto. No confundamos, sin embargo, las necesidades de la investigación con las de la enseñanza ni exijamos del alumno más de lo que la prudencia nos aconseja.

Lo hasta ahora dicho se refiere a la parte informativa de nuestra labor; mucho más difícil y de un éxito más problemático es la formativa, ya que no es verosímil que todos los alumnos saquen el mismo provecho de sus lecturas ni que desarrollen parejamente su sentido crítico. Para lograr esto es muy conveniente, además del análisis y comentario de textos, que se haga en clase, que escriban de textos breves y metódicos ensayos críticos sobre las obras que hayan de leer, que corregirá el profesor adjunto. Breves, porque una de las cosas que el estudiante tiene que aprender es a concretar y fijar sus ideas; metódicos, porque para evitar la divagación, a que son tan propensos, conviene darles un esquema que les sirva de guía. Así por ejemplo para que escriban sobre una novela habrá que indicarles la conveniencia de empezar por el análisis del argumento, pasar al del carácter de los personajes y del ambiente en que éstos se mueven y acabar hablando del estilo. Aunque no se relacionen directamente con el desarrollo del sentido crítico, también debemos menudear las visitas a lugares de interés literario, por ser cuna de escritores ilustres o escenario de una obra maestra, lo que contribuye a relacionar la vida con los libros y a aumentar el interés por los escritores de la región en donde se viva.

Muy diferentes son los problemas que plantean los cursos del doctorado, a cuyos alumnos hay que orientar según la vocación y las aptitudes de cada uno. Grave error sería empujar hacia la estilística al que poseyera ese olfato característico del descubridor de nuevos documentos; del mismo modo el que está bien dotado para el estudio del contenido y de la estructura de la obra de arte difícilmente llegará a dominar la técnica paleográfica que es necesaria para la publicación de textos medievales. Conviene por tanto que el catedrático estudie las aptitudes de sus alumnos y les oriente dominando las preferencias que él pueda sentir por este o el otro tipo de trabajo. Lo único que hay aquí que evitar son los daños de una prematura especialización, ya que el que cultiva una clase de crítica de ningún modo puede ignorar los métodos de que usan las otras.

En la elección de temas de tesis debemos huir de los autores que han sido con razón olvidados y cuya exhumación no interesa a nadie. Pensemos en los temas importantes que están esperando quien se lance a ellos; en los grandes escritores cuyo pensamiento no ha sido hasta ahora sistematizado o cuya prosa o verso nunca ha sido estudiado con los métodos de la estilística. Es verdad que muchos de estos temas requieren una madurez muy poco frecuente a la edad en que se hacen las tesis, pero en un plano más modesto todavía son muchas las comedias de Lope, de Tirso de Molina o de Calderón que están necesitadas de edición y estudio, que siempre será más interesante que el de un comediógrafo de cuarto orden. También conviene tener en cuenta, al elegir un tema de tesis, sus dimensiones y dificultades. Todos hemos visto a gentes que se lanzan a investigar sobre un tema tan vasto que, en el supuesto de que sean capaces de explorarlo en todas direcciones, tardarán muchos años en llegar a conclusiones provisionales. Por eso el catedrático, con mayor experiencia, debe orientar a los licenciados hacia temas que se dominen sin dificultad y cuya bibliografía se encuentre en España, so pena de que las tesis queden incompletas o no se puedan publicar nunca.

Digamos para terminar que el coronamiento de esta labor es la formación de un grupo de ayudantes con los mismos métodos del catedrático, a los que éste asocie a las tareas docentes y prepare para la cátedra.

Bases de una Inspección de Enseñanza Media

RAFAEL GAMBRA

1. La Inspección, punto neurálgico de la Ley

En el discurso ante las Cortes con que el Excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional presentó la nueva Ley de Enseñanza Media, señalaba dos puntos neurálgicos en la misma. El primero de ellos era la Inspección. ¿Por qué tal prioridad a este tema dentro del contexto de una Ley que pretende constituir una reforma profunda de nuestra Enseñanza Media?

Alguien verá el establecimiento de una efectiva labor inspectora en contradicción con el espíritu de máxima libertad docente que es uno de los postulados de la Ley. Sin embargo, a poco que se medite sobre la situación real de nuestra enseñanza habrá de concluírse que el mantenimiento de un régimen de libertad requiere necesariamente una inspección que evite sus peligros y vigile sus condiciones; y que, además, la introducción de esas mismas condiciones para un régimen de eficiente autonomía en los centros docentes sólo puede ser realizada con el concurso de una activa y prestigiosa inspección.

Cuando se piensa en la Inspección, es frecuente tener ante la vista dos tipos de la misma que, por perjudicial el uno y por inútil el otro, no resultan, ciertamente, deseables. Uno es aquel que dominó en la Francia del Imperio —y existe todavía en algunos países hispanoamericanos— según el cual el Ministro de Enseñanza Pública podría informar cada día del tema concreto que se está tratando en todas las escuelas del país y el método que se ha determinado para su enseñanza. Este género de control, basado en una inspección minuciosa y continua, no sólo mata la necesaria autonomía y personalidad de los centros de enseñanza, sino hasta la más elemental espontaneidad del docente. Si, por el contrario, se supone una Inspección únicamente pedagógica y de consejo actuando sobre nuestros Institutos y Colegios —cerrados por hábito invetorado a la influencia exterior— es fácil imaginársela convertida en estériles visitas protocolarias.

La larga y laboriosa gestación de la nueva Ley de Enseñanza Media ha creado en torno a los problemas de la enseñanza un clima de libre discusión, de abierto planteamiento, sumamente útil para el nacimiento de instituciones cuya necesidad sea de todos vista y comprendida. Afortunadamente, no es ya posible en este terreno ninguna creación arbitraria ni el fingimiento de necesidades para amparar en ellas organismos superfluos. El ambiente creado exige ahora que cuanto se legisle en esta materia responda a un previo y sincero planteamiento. De acuerdo con este imperativo de sana discusión quiero exponer aquí mi punto de vista sobre las necesidades objetivas que debe cubrir la Inspección de Enseñanza Media; o, más exactamente, sobre los males corregibles o los bienes deseables que requieren de la Inspección como del instrumento idóneo para su remedio o su consecución.

En este análisis realista de la Enseñanza Media en España hemos de distinguir ante todo las necesidades que plantea la Ley promulgada —esto es, el sistema adoptado de control y libertades— y las que radican en el medio social subyacente, es decir, de las condiciones reales en que se desenvuelve la Enseñanza Media entre nosotros.

2. Las exigencias técnicas de la Ley.

En el primer aspecto ha de observarse ante todo que la Ley —como la de 1938— se basa en una clasificación de los centros de enseñanza en autorizados y reconocidos, elementales y superiores, con un círculo correlativo de deberes y derechos. Para obtener el *margen de confianza* que esas clasificaciones suponen, la Ley exige al Centro unas condiciones de titulación del profesorado, instalaciones, etc., que el Ministerio debe comprobar. Pero la experiencia ha demostrado ampliamente que estas exigencias legales, cuando no existe una constante y seria Inspección, engendran fácilmente un fingimiento reglamentario, es decir, una técnica de elusión o de cumplimiento formulario que no puede combatirse desde un negociado de admisión de expedientes. Por otra parte, aunque las autorizaciones o reconocimientos se vieran libres de este falseamiento inicial, es evidente que las condiciones de un Centro docente pueden variar con el tiempo o, incluso, estar desde un principio

---

Don Rafael Gambra Ciudad *es doctor en Filosofía por la Universidad de Madrid y catedrático de la misma disciplina en el Instituto de Enseñanza Media de Pamplona. Colaborador de numerosas revistas de pedagogía y educación, próximamente aparecerá su última obra titulada "La enseñanza en España, hoy". En el presente número estudia las bases posibles de una nueva inspección de Enseñanza Media, tanto en la enseñanza oficial como en la privada.*

prevista una variación restrictiva que el Ministerio, sin una hábil y perseverante vigilancia, no puede en modo alguno registrar y sancionar.

Por otra parte, la Ley establece un sistema de control reducido a dos únicas pruebas graduales de madurez a lo largo del Bachillerato, pruebas que se realizan con la colaboración de los propios profesores del alumno. Estas pruebas, que representan una sensible humanización del Examen de Estado, tienen también, respecto a los antiguos exámenes por asignaturas, la inmensa ventaja de otorgar a profesores y centros docentes un gran margen de libertad y de iniciativa en la formación del alumno; pero en cambio deben soslayar dos graves peligros que amenazan continuamente su realización. El primero estriba en que, si no se hacen con el debido sosiego y discernimiento, dejan de ser una prueba de madurez para convertirse en un examen global y sintético, con lo que la enseñanza a su vez deja de ser formativa y se trueca en una preparación memorística para la prueba, o, más concretamente, en una *técnica de examen*.

El segundo peligro radica en la composición de los tribunales en los que la presencia de los propios maestros del alumno, aunque útil y conveniente, puede convertirlos en una continua tensión de intereses contrapuestos, un difícil equilibrio del que ni la justicia ni aún la moral del alumno pueden salir beneficiadas. Añádase a esto el constante peligro de fraude por parte de los alumnos en las pruebas escritas, que sólo puede vencerse mediante vigilancia y energía, y se verá la necesidad de que un equipo examinador de inspectores — que cuenten ésta como una de sus funciones específicas — constituye el factor aglutinante y ambientador de los tribunales deparándoles una técnica de examen y unas condiciones de seriedad y solvencia que prestigien su labor ante todos los ojos.

La Inspección constituye, pues, un factor esencial en el funcionamiento de la nueva Ley por su misma concepción técnica, hasta el extremo de que el fracaso práctico de la Ley de 1938, que se asentaba en los mismos principios, fué debido en gran parte a la inexistencia o atrofia de esa labor inspectora.

3. La situación real de la Enseñanza Media.

Pero no es en la aplicación de la Ley —lo que podría tacharse de planteamiento convencional— sino en la situación real de nuestra Enseñanza Media donde radica, a mi juicio, la mayor necesidad de una Inspección activa y disciplinada. Todo legislador ha de partir de lo que existencialmente precede y tratar, con su obra de gobierno, de encauzarlo y elevarlo. Por ello, sólo en el análisis de esa subyacente realidad pueden encontrarse las verdaderas justificaciones para cualquier institución de reforma social o pedagógica que pretenda introducirse. Veamos, a grandes trazos, esa situación actual de la Enseñanza Media.

Este grado de la enseñanza se halla repartido en España entre dos clases de Centros: los Institutos oficiales y los Colegios de religiosos. El tercer grupo de Centros, los Colegios privados seglares resulta, comparado con los anteriores, casi insignificante, puesto que no queda campo para ellos, y arrastra en consecuencia, y salvo excepciones, una vida precaria dedicada en unos casos a repasos y preparaciones intensivas, es decir, a servir de válvula de escape para los otros Centros, y, en otros, a suplir la ausencia de éstos en pueblos o barrios apartados donde la vida de un Colegio es difícil.

4. La Enseñanza oficial.

Los Institutos Nacionales son Centros de Enseñanza Media estrictamente estatales, cuya vida académica y administrativa se halla uniformemente reglamentada por el Ministerio, y cuyo profesorado numerario ingresa por oposición y es permanente e inamovible. En el aspecto de su preparación científica el profesorado de estos Centros ofrece suficiente garantía en cuanto que cada uno se halla limitado a su especialidad y es seleccionado por medio de oposiciones cuyo rigor y altura están garantizadas por la concurrencia que impone la escasez de empleos docentes para los titulados en Filosofía y Letras y Ciencias.

No ocurre lo mismo con su capacidad docente y afición a la enseñanza, que ni son exigidas para su ingreso ni investigadas en el ejercicio de su función. Así ocurre que, junto a catedráticos dotados de buena capacidad didáctica, aptos para hacer la asignatura transparente al alumno y despertar su interés por la misma, se encuentran otros que dejan mucho que desear en este terreno.

Pero prescindiendo del profesorado que podría, con todo, rendir buenos resultados, lo peor de estos Centros es su constitución misma, esto es, la forma como están concebidos y organizados. La estructura decimonónica, individualista y meramente oficial de los establecimientos de enseñanza, si es funesta para todos, incluso la Universidad, lo es especialmente para aquellos que se dedican a la docencia infantil, que han de unir a las funciones informativas y formativo-intelectuales, la propiamente educativa de la personalidad y el carácter.

Los catedráticos que componen el cuadro o claustro de un Instituto no están unidos entre sí por ninguna previa afinidad espiritual o ideológica ni proceden de una común elección o formación. Su coincidencia depende del acaso: procedentes de Facultades y de oposiciones diversas, fueron destinados, por su voluntad o contra ella, a un mismo Centro. El orden existente en un Instituto es meramente reglamentario o externo; fundamentalmente, la mera sujeción a un horario de asistencia a clase. La orientación de la misma, los principios pedagógicos o ideológicos en que se basa, son asuntos de la exclusiva competencia de cada profesor. Los Institutos se hallan montados sobre la sagrada independencia de cátedra. El director que, al menos en los últimos quince años, es de nombramiento ministerial sin previa consulta al claustro, no tiene a su cargo, fuera de la inspección administrativa, otro control que el de ese orden externo. El claustro como entidad de gobierno, casi inexistente en la actualidad, no entiende tampoco de

asuntos internos pedagógicos o educativos. El catedrático, por otra parte, es funcionario del Estado por oposición, y como tal sólo puede ser sancionado o removido mediante un expediente ministerial basado en hechos concretos y probados, es decir, de orden jurídico o reglamentario. Esto les proporciona una impunidad y una inamovilidad prácticamente absolutas.

Es opinión general que en España el mejor sistema de acceso a los cargos públicos, o quizá el único posible, es el de oposición libre. Y quizá no sea muy desacertado este juicio, ya que es difícil saber hasta qué punto ha ido perdiéndose en nuestra patria el espíritu público y la fe en la justicia desde que a principios del siglo pasado cayó el poder en manos de oligarquías caciquiles y partidistas. Pero es indudable que el régimen de oposición y el subsiguiente funcionarismo de cuerpo encierra un principio aniquilador para la sociedad:

En primer lugar, al declarar accesibles todos los puestos para los titulados, somete a toda la población juvenil "con aspiraciones" a una agotadora y relativamente inútil labor de preparación oposicionista, en la que una inmensa mayoría consumirá energías e ilusiones y adquirirá conciencia de fracaso.

Pero quizá el mayor mal de todos sea el de los que logran triunfar en las oposiciones: después de ese esfuerzo intelectual y memorístico (muy superior generalmente a lo que el cargo requiere) el nuevo funcionario público adquirirá la conciencia —psicológicamente justificada— de haber ganado en buena lid un derecho vitalicio al descanso remunerado o, en otros casos, a una patente de corso para toda clase de exacciones y ventajas. La conciencia de los propios derechos de clase, el funcionarismo de cuerpo, mata fatalmente el espíritu de servicio y el afán de superación en una obra colectiva. De estos males no ha podido dejar de resentirse el personal docente de los Institutos. Añádase a esto que, sobre todo en los últimos años, ha estado extraordinariamente mal retribuído, aún peor proporcionalmente que el Magisterio primario, y se comprenderá que no haya sido el más propio para crear ese ambiente de colaboración docente, ni siquiera para poner demasiado en una obra que tampoco el Ministerio se ocupaba mucho de vigilar ni estimular.

Así resulta que de ningún Instituto se puede emitir un juicio que lo califique en su entidad permanente, porque carecen de ella. En casi todos hay algún profesor, dotado de vocación y capacidad docente, que deja huella en el espíritu de los alumnos haciéndoles sentir el impulso y la afición científicas por la materia que explica. En algunos surge a veces una colaboración más o menos precaria por coincidir varios de estos profesores en amistad y compenetración. En aquellos de alguna importancia que ofrecen mejores condiciones para la estabilidad del profesorado suele existir, aún sin colaboración, una verdadera seriedad en el puntual cumplimiento de las clases. En otros, en fin, donde las malas condiciones de vida hacen huir al profesorado numerario, reina el perpetuo cambio del profesorado eventual con la subsiguiente anarquía.

Pero la obra docente, sobre todo si se mezcla en ella la educación de niños y adolescentes, requiere la estrecha colaboración del profesorado, la unidad de métodos y de objetivos, y también que el profesorado se haga responsable por entero de la vida escolar que regenta. No se cumple con esta misión dando cada uno a su manera la clase que le corresponde y marchándose. Existen unos recreos que deben ser vigilados, unos problemas escolares, una vida deportiva y social, que deben ser atendidos, cosas todas que no pueden quedar abandonadas o en manos de bedeles y personal subalterno. Todo esto es lo que no está atendido ni puede normal y establemente estarlo en un Instituto porque las condiciones en que se halla fundamentado, lejos de impulsarlo, retraen de ello. Es así muy frecuente que los que han sido alumnos de un Instituto conserven recuerdo y gratitud hacia uno o varios profesores, pero nunca o casi nunca hacia el Instituto como entidad. Este no tuvo nunca personalidad para ellos, ni conciben deberla nada como tal; durante su estancia en él no tuvieron nunca a quien dirigirse para problemas o iniciativas que salieran del marco de cada clase, porque nadie asumió esa responsabilidad. Resulta, de este modo, rarísimo que haya en los Institutos asociaciones de antiguos alumnos con una existencia que trascienda del papel. Tampoco suelen existir en ellos costumbres diferenciadas, ni se engendra una tradición, ni siquiera continuidad o memoria de su pasado, solidaridad con su vida pretérita.

5. Los Colegios de religiosos.

El otro gran grupo de centros de Enseñanza Media lo constituyen, como he dicho, los colegios regentados por religiosos. Prescindiré aquí de las características que son propias de cada congregación religiosa, y me atendré a las comunes, que son muchas.

Contra lo que ocurre en los Institutos, los religiosos trabajan siempre en equipo. Nada de esa feroz independencia que hace de las clases departamentos estancos sin relación con las demás: en los colegios suele regir una cierta unidad de métodos y de hábitos en todas las enseñanzas. Tampoco son los recreos y la vida exterior a las clases una especie de "tierra de nadie" u "horas en blanco", sino que el mismo orden escolar se extiende a esas actividades y las abarca. A esto se añade una entrega vocacional en los profesores que se aplica al conocimiento de cada alumno y su corrección moral. Estas condiciones determinan que, cuando se trata de muchachos díscolos o a los que no basta la influencia y vigilancia del medio familiar, el peor de los Colegios puede ser más recomendable que el mejor de los Institutos.

Otro es el panorama en el aspecto científico o propiamente docente. El profesor religioso no es las más de las veces graduado universitario, y, cuando lo es, se ha graduado generalmente *por cumplir*, en la licenciatura más sencilla, sin poner en ello verdadero interés y esfuerzo. Esta insuficiencia no se suple en la mayoría de los casos con licenciaturas eclesiásticas u otros estudios similares que, para algunas materias, podrían ser adecuada garantía, sino que suelen bastar unos pocos años de escolasti-

cado sobre novicios de extracción rural para encargarles de cursos medios o superiores de bachillerato. Estas deficiencias se acentúan hasta términos inverosímiles en muchos colegios de religiosas. Tampoco suele existir en los Colegios especialización docente, sino que rige la norma de someter al profesorado a las conveniencias del servicio, manteniéndolo indiferente para cualquier materia, incluso, a veces, entre ciencias, letras e idiomas. El centro de atención para religiosos y Colegios está en la educación religiosa, y a veces en la obtención de un éxito numérico en los exámenes oficiales, más que en la formación científica o en el despertar vocaciones profesionales.

En este *estado de la cuestión* he sugerido cómo el origen de los defectos inherentes a los Institutos puede hallarse en vicios constitucionales; pero permanece un interrogante: los Colegios religiosos que no sufren de esa dirección extrínseca ni de esa organización puramente reglamentaria ¿por qué no son mejores?

Podrían darse algunas explicaciones teóricas y conjeturales de por qué el interés científico queda generalmente preterido en algunos Colegios y concebido en una forma práctica o utilitaria. Por ejemplo, ésta: en los tres últimos siglos, la ciencia encierra, en su concepción general implícita, la gran herejía de la modernidad que es precisamente el *racionalismo*: la secreta aspiración a bastarse a sí misma, es decir, a dar cuenta con necesidad racional de los últimos fundamentos de la realidad, con exclusión de cualquier apelación a un orden sobrenatural. Es así psicológicamente comprensible que los espíritus animados de una vocación religiosa no experimenten entusiasmo hacia el desarrollo de la ciencia y de la técnica modernas. Pero esta es una razón muy general y, como tal, discutible, sobre todo en sus consecuencias prácticas. Existe, a mi juicio, otra razón más próxima y sencilla para esa insuficiencia docente de los Colegios religiosos: simplemente, no son mejores porque no necesitan serlo para ser los menos malos y, sobre todo, los preferidos del público en nuestro país. Y esta preferencia de los padres al confiar la educación de sus hijos a los Colegios religiosos no se basa en razones ciegas o recusables, sino en motivos profundos y estimables. Los padres, salvo en un reducidísimo medio culto o profesionalmente erudito, piden sobre todo a la Enseñanza Media que haga de sus hijos hombres de provecho, morales y trabajadores, y la dedicación exclusiva de los religiosos y el ambiente recogido de sus colegios les ofrece mayores garantías, al menos para salvar la responsabilidad de la elección.

6. Los medios viables de reforma.

Ante esta situación de hecho ¿qué medios pueden arbitrarse para elevar el nivel de nuestra Enseñanza Media? Es indudable que la nueva Inspección eclesiástica sobre los centros acogidos por la Iglesia a su jurisdicción producirá saludables efectos como consecuencia de un punto de vista superior, interesado además en la prestigiación del conjunto. Pero nuestra pregunta es, más concretamente, ¿qué medios posee el Ministerio por su parte para procurar ese mejoramiento de los centros existentes de enseñanza?

En mi opinión, el medio más viable y eficaz radica en mejorar los Institutos, que dependen directamente de su autoridad. Si los Institutos, con medidas realistas y enérgicas, se convirtieran en los centros modelo que deberían ser, ello determinaría inmediatamente un clima de mayor exigencia cultural, y los buenos colegios religiosos rápidamente sabrían ponerse a la altura de las circunstancias.

¿Modo de conseguir esta radical reforma en los Institutos? Yo no veo más que dos posibles: mejorar el profesorado en su aspecto docente, y mejorar los Centros mismos en su estructura interna.

7. La preparación docente del profesorado.

Es corriente la observación de que al catedrático, cuya función es docente, todo se le exige menos preparación pedagógica. También lo es que, muy frecuentemente, aquellos que obtienen los primeros números en los oposiciones son después medianos maestros. Su misma vocación científica o sus mayores aspiraciones profesionales apartan su atención de la diaria labor de clase. Se ha pensado muchas veces en remediarlo con la introducción de previos estudios pedagógicos y de temas de esta naturaleza en el cuestionario de oposición. Creo, sin embargo, que la pretensión de enseñar a enseñar por medio de una asignatura de pedagogía es semejante a la de hacer virtuosos a los hombres enseñándoles ética o religiosos cursando una asignatura de religión. Después de aprobarla, el graduado o el opositor quedará con la misma incapacidad o falta de afición hacia la enseñanza o con idéntica falta de paciencia o de autoridad si las tuviera. Y casi lo mismo podría decirse si en vez de una asignatura se tratase de un cursillo pedagógico como tantas veces se ha propuesto. Cosa diferente será, sin duda, el método adoptado en la nueva Ley, según el cual se concibe la oposición como el ingreso a una escuela de capacitación en la cual todavía puede rechazarse a los no aptos para la enseñanza. Esto, aparte de los conocimientos y técnicas aprendidos en ese curso, hará resaltar la función y la preocupación docente en forma que no existía hasta ahora. Estimo conveniente, pues, dicho sistema y creo que dará resultados apreciables, pero ello con tal que no se exija de él más de lo que puede dar. Si la reforma se redujera a esto, y el ambiente y organización de los Institutos se dejara como está, el profesor, falto después de vigilancia y de estímulo, caería más pronto o más tarde en su modo cómodo y espontáneo de obrar, por más que en aquel período hubiera llegado a vivir un interés didáctico.

8. La reforma de los Centros.

Y esto nos lleva al segundo y, a mi juicio, más importante medio de mejorar la enseñanza oficial: la reforma estructural de los Institutos.

Mientras el cargo de director de un Instituto sea predominantemente administrativo y le falte la autoridad necesaria para la organización de conjunto de los estudios, mientras se mantenga la independencia de cátedra y no se exija al profesorado otra labor que las clases asignadas, mientras el claustro carezca prácticamente de funciones, mientras los Institutos no tengan espíritu corporativo y les falte libertad y estímulo para organizar su propia vida escolar diferenciada y responsable, no habrá verdadera reforma de la Enseñanza Media.

Pero esta profunda reforma de los Institutos no puede realizarse sin una acción de patronato por parte del Ministerio. Si la Dirección del Instituto ha de ser el poder que coordine y estimule los estudios diversos y procure constante y minuciosamente una vida escolar completa, será de la mayor importancia la elección y nombramiento de director. No podrá hacerse burocrática e irresponsablemente, sin contar siquiera con el claustro, por recomendaciones interesadas o, en su defecto, por nimias razones de prioridad escalafonal. Debe restaurarse el sistema de terna propuesta por el claustro para que el designado no lo sea contra la voluntad de aquél, pero para la designación concreta la Dirección General debe poseer un conocimiento personal y fundamentado de quién es la persona idónea para el desempeño de un cargo que es clave en la vida del Centro. La vigencia del mandato debe tener, por otra parte, un límite de tres o cinco años para evitar los males de las prolongaciones indefinidas.

Si el Instituto —Dirección, claustro y alumnado— ha de contar con un amplio margen de libertad para trazar su propio reglamento y régimen interior, para organizar su vida escolar diferenciada, sus usos y costumbres, incluso, en el futuro, para escoger sus propios profesores entre los que sean nombrados catedráticos, es indudable el peligro de que esta libertad degenere en incuria y desorganización. Es precisa, pues, una vigilancia personal y constante por parte del Ministerio que mantenga tensa y eficiente esa vida del Instituto sin inmiscuirse por ello en las concreciones de su peculiar organización.

Resulta evidente que para todas estas delicadas funciones de gobierno y patronato el Ministerio necesita de una relación personal, responsable e independiente, con los Institutos. Nada de esto puede hacerse de modo impersonal y burocrático, ni siquiera a base de los conocimientos parciales y a menudo inexactos que puedan poseer quienes regentan la Dirección General o los negociados del Ministerio.

Pero no es menos claro que para esa difícil misión de realizar una reforma, no ya legal, sino institucional de la Enseñanza Media es preciso dotar a la nueva Inspección de una conciencia de sus fines, de un reglamento y de una disciplina muy precisos y acertados que eviten su caída en los dos peligros arriba indicados: el ser arma de un reglamentarismo minucioso y entrometido, o el reducirse a un estéril negociado de viajes, recepciones y consejos no solicitados y a menudo mal recibidos.

9. Posible estructura de la Inspección.

Para afrontar la tarea de una organización concreta de la Inspección creo preciso ponerse de acuerdo sobre varios principios y distinciones en los que aquélla debe reposar. Estos son, en mi concepto, los siguientes:

a) *La Inspección debe tener distintas atribuciones según que se trate de Centros oficiales, privados, o de la Iglesia.*—Los objetivos de la Inspección han de ser, en general, vigilar el cumplimiento de las condiciones legales en que se mueve cada Centro, e impulsar en ellos la eficacia de la enseñanza y una vida corporativa digna. Pero las atribuciones de la Inspección en el logro de estos fines habrán de tener distinto alcance en las diferentes clases de Centros según la naturaleza de éstos:

Sobre los Institutos Nacionales, por depender directamente del Ministerio, la Inspección se ejercerá en toda la extensión de sus funciones: vigilancia de las condiciones legales (cuadro de profesorado, horario, instalaciones pedagógicas, reglas de higiene y educación física, etc.), informe sobre su organización y funcionamiento, y gestión para su corrección o mejoramiento no sólo mediante el consejo sino incluso con medidas positivas como obligarle a introducir determinados perfeccionamientos desatendidos, cambio de dirección, etc.

Sobre los Centros privados y de patronato, la Inspección podrá abarcar los dos primeros aspectos, pero habrá de detenerse en el consejo sobre su posible mejoramiento sin llegar a medidas activas sobre dirección, régimen interior o métodos, que conciernen exclusivamente al Centro.

Sobre los Colegios de la Iglesia, en fin la Inspección habrá de limitarse a la vigilancia de las condiciones legales que motivaron su autorización o reconocimiento. La nueva Ley, como es sabido, reconoce a la Iglesia el carácter de sociedad perfecta, es decir, su suficiencia e independencia dentro de sus fines. En este sentido se ha acordado con la Iglesia el establecimiento de una Inspección eclesiástica para lo relativo a fe y costumbres en la totalidad de los centros docentes de Enseñanza Media; pero, además, por el mismo carácter de sociedad perfecta con la que el Estado entra en relación de concordato, la Iglesia recaba para esa misma Inspección eclesiástica la vigilancia del funcionamiento académico y pedagógico de los Centros que coloca bajo su jurisdicción, del cual informará por su parte al Ministerio.

b) *La Inspección debe desdoblarse en dos organismos inspectores: uno para los centros no oficiales y otro para los Institutos.*—En mi opinión la de los primeros debe dividirse por distritos universitarios, radicando en las cabezas de los mismos, y la segunda debe ser única y radicada en el Ministerio. Y ello por dos razones: en primer lugar, los Institutos Nacionales dependen directamente del Ministerio y la Inspección, como he dicho, debe abarcar aspectos positivos de organización y promoción a que no llega la de centros privados, ni menos la de los de la Iglesia. En segundo lugar, el número de

centros privados en cada distrito es inmenso, y la labor de los Inspectores tendrá siempre que verse reducida a los límites de lo posible. Los Institutos, en cambio, son en número limitado y sobre ellos puede y debe ejercer el Ministerio una inspección y un patronato completos desde el primer momento, máxime teniendo presente nuestra tesis de que el mejoramiento de los Institutos conllevará como consecuencia el de todos los demás centros.

Una y otra Inspecciones —la de Institutos y las de Distrito— se coordinarán en la Inspección Central formada por el Inspector General y los Jefes de las distintas Inspecciones a más de los asesores que se estimen necesarios.

c) *La inspección legal (del Centro) y la pedagógica (de cada enseñanza) deben realizarse en un solo acto.*—Se ha pensado a menudo en un desdoblamiento de la Inspección en una legal y otra pedagógica, diversificada ésta en Ciencias y Letras con Inspectores idóneos en cada materia. En mi opinión, es este un desdoblamiento inútil, e inutilizante de la más provechosa de las labores. En realidad, lo único eficazmente inspeccionable y encauzable son los Centros como tales, no la labor de cada catedrático o profesor aisladamente considerada. Un centro cualquiera puede marchar bien o marchar mal, interesarse colectivamente por la renovación de sus métodos o desinteresarse de estos problemas, poseer, en fin, un ambiente de colaboración e iniciativa o carecer de él. La Inspección podrá hacerse cargo de todo ello y tomar medidas encaminadas a su reforma, como el consejo, cambio de dirección, etc. La sola conciencia en directores y profesores de que su propia labor es conocida y estimada por una superioridad vigilante es, a veces, acicate suficiente para superar un estado de incuria o desgana. Pero el problema de un profesor incumplidor, ininteligible o falto de método es algo que normalmente no puede afrontar la Inspección, sino cabalmente el Director del Instituto, secundado por el claustro. En casos extremos, puede el Ministerio imponer sanciones a las que podrá preceder una gestión e informe de la Inspección. Pero el problema normal —no extremo— escapa totalmente a las posibilidades de una mera visita anual durante la que el profesor más incompetente puede, además, hacer un esfuerzo y estar a la altura de su función. La corrección y encauzamiento de estos casos ha de ser afrontada en una labor diaria de política y estímulo que sólo el Director podrá llevar a término, o, al menos, suplirla con una localización del mal en el conjunto de la obra (1).

d) *Máxima concreción en las funciones y trámites que debe abarcar el ejercicio de la inspección,* a fin de que ésta no caiga, sobre todo en los primeros y difíciles años de su implantación, en algo ocioso y formulario.

En sus líneas generales, estos trámites podrían ser los siguientes, en una única y detenida inspección, como hemos indicado:

1. *Visita de inspección*: En esta, que habría de realizarse según fechas e itinerarios imprevisibles para los Centros, el Inspector comprobará, ante todo, el cumplimiento del horario de clases y recreos vigilados que el propio Centro habrá sometido a la Inspección, y con ello la efectiva dedicación de los titulados que figuran en el cuadro de profesores; las instalaciones y material docente y recreativo, y su efectivo empleo; las condiciones higiénicas, medidas de protección escolar etc. Esto para todos los centros; en los privados y, de modo especial en los Institutos, el Inspector deberá, además, visitar las clases y provocar una conversación con los alumnos de la que deduzca si la madurez intelectual de éstos y la marcha del programa corresponden al año y época del curso en que se hallen; conversará después con el Director sobre el funcionamiento y necesidades del Centro, y solicitará la reunión de claustro para oír la opinión y quejas de los profesores; y obtendrá, en fin, cuantos datos pueda sobre la eficiencia y conceptuación del Centro en cuestión.

2. *Informes*: Como consecuencia de la visita de inspección, el Inspector redactará dos informes: uno oficial, sobre datos objetivos y comprobados, en el que habrá de exponer los motivos de corrección o denuncia registrados, si los hubiere. Este informe será leído al Director del Centro para que firme en él como enterado, facultándosele al mismo tiempo para consignar al final las observaciones, descargos o disconformidades que estimare procedentes. Y otro informe reservado en el que el Inspector expondrá su impresión valorativa sobre el ambiente, eficacia, métodos, etc., del Centro visitado.

3. *Elaboración*: A la vista de ambos informes, la Inspección de Distrito o de Institutos, según los casos, estudiará los posibles remedios o perfeccionamientos que convengan al Centro en cuestión, y formará su propio registro o fi-

(1) En INGLATERRA, donde la Inspección de Enseñanza Media es fundamentalmente de información y consejo, se realiza la labor inspectora en dos diferentes tipos de visita: *la inspección completa* o global en la que interviene un grupo de inspectores y se refiere al funcionamiento total de un Centro, y las *inspecciones suplementarias,* que realiza el inspector de distrito acompañado de un especialista y que versan sobre aspectos aislados del funcionamiento del Centro y sobre ramas o materias de la enseñanza. En consecuencia, existen inspectores de distrito e inspectores especialistas. En España, para iniciar un sistema de inspección, me parece demasiado ambicioso este segundo tipo de visitas complementarias, cuya función debe confiarse, como digo, a la dirección del Centro. Si se logra una eficaz inspección global y una buena selección de directores creo que se habrá llegado al máximo de lo deseable.

En SUIZA no existen inspectores especializados, y la inspección se ejerce sólo sobre la dirección de cada centro por directores o decanos de grupos de centros.

En FRANCIA los inspectores generales de Enseñanza Media, dependientes directamente del Ministerio, están especializados en materias diferentes, pero en sus visitas tienen atribuciones para inspeccionar la dirección del Centro y la organización del mismo, así como para convocar el Consejo de Administración.

El sistema de inspección que propongo para España es en este aspecto una síntesis del francés y del británico: la inspección es global o de centros, pero, al proceder cada inspector de una rama de la enseñanza, su atención durante la visita se centrará en esa materia precisamente, con lo que cada una de las sucesivas inspecciones que recibe un Centro velará especialmente por cada una de sus enseñanzas. Por otra parte, y como queda indicado, antes de que el Ministerio imponga sanción individual a un profesor, la Inspección podrá enviar a un inspector especializado en la materia—por proceder de su enseñanza—para un informe y gestión personal.

chero para disponer en cuanto sea posible de un conocimiento objetivo del estado, dotación y funcionamiento de los Centros encuadrados en su jurisdicción.

4. *Actuación*: Sobre los informes ya elaborados, la Inspección debe actuar en orden a la corrección o estímulo de los Centros. En esta actuación caben tres procedimientos generales: la *denuncia* a la Dirección General a través de la Inspección Central, cuando se trate de infracciones concretas y comprobadas; la *trasmisión de informe* a la Inspección Central, cuando se trate de ineficacia o abandono ambientales; y el *consejo*. A la denuncia seguirá por parte del Ministerio la aplicación de las sanciones establecidas para los distintos tipos de contravención; a la trasmisión de informe habrán de seguir medidas como el cambio de Dirección, la amonestación, o la especial vigilancia.

El *consejo* se realizará mediante las *Cartas de la Inspección*, que la Inspección de Distrito o de Institutos enviará siempre a cada Centro después de la visita. En ella se expresará la conceptuación que el Centro ha merecido de la Inspección; se felicitará al Director o al claustro por los aspectos de su labor dignos de ello, si los hubiera; se señalarán los defectos o insuficiencias observados, y se sugerirán, por vía de consejo, los medios para su posible corrección, así como las mejoras que podrían ser introducidas. Los centros de la Iglesia no recibirán esta Carta de la Inspección oficial, sino de la eclesiástica.

10. Autonomía de la Inspección

Para la realización de este cometido, que sólo los años y la paciencia pueden hacer eficaz y prestigioso, se precisa, a mi juicio, que la Inspección constituya un cuerpo especial, es decir, que su desempeño no esté sometido a nombramientos provisionales, cambiantes con el Ministerio. La Inspección ha de lograr, con tiempo y sosiego, una autonomía y una fisonomía institucional propia que hagan de su dictamen y consejo algo respetado y seguido. Sin estas condiciones, que sólo la estabilidad y la independencia pueden deparar, cualquier Inspección no podría constituir sino una molesta e inútil intromisión. Ello no es obstáculo para que se trate de evitar en ella misma los males del funcionarismo inamovible, por medio de un primer plazo de dos o tres años en que el cargo de Inspector tenga carácter provisional conservándole la plaza de origen, a la que se le devolvería en caso de no aptitud, y por medio, en todo caso, de la constante realización de una tarea muy concreta que le impida decaer en su desvelo por el bien público.

Los problemas de la educación popular

ADOLFO MAILLO

III

POLITICA PEDAGOGICA Y PSICOLOGIA NACIONAL

El cambio de actitud íntima, que en páginas anteriores hemos considerado como objetivo global de la educación del pueblo, exige un planteamiento integral de los problemas pedagógicos, de tal modo que las metas señaladas a cada uno de los distintos tramos en que la acción educativa y cultural se ejerce, confluyan al logro de aquel ideal común. Por ello, las reformas parciales emprendidas sin esa visión unitaria, adolecerán de un defecto capital por faltarles el entronque con la problemática general que el "aquí" y el "ahora" ofrecen.

La necesidad de un encaramiento totalitario de las cuestiones educativas viene postulada por las modificaciones sociológicas de que antes hemos hecho mención, y en tal grado son decisivas, que actualmente pecan de inadecuación a las circunstancias los viejos criterios relativos a los grados docentes, no sólo porque el aflujo de alumnos a la Enseñanza secundaria desborda hoy las finalidades antiguas, sino, además, porque dos nuevas realidades docentes han irrumpido en el cuadro tradicional, alterándolo en cuantía no pequeña.

Nos referimos a la Enseñanza laboral, cuyo análisis acometeremos en el artículo siguiente, por una parte, y por otra, a la dimensión educativa que presentan actividades ayer independientes de toda disciplina cultural, pero que en la actualilad constituyen poderes educadores de primera fuerza en la época de masas en que nos

---

Don Adolfo Maíllo *es Inspector Central de Enseñanza Primaria desde febrero de 1952. En 1932 fué nombrado Inspector Profesional de Enseñanza Primaria de la provincia de Cáceres, pasando en 1934 a la Inspección Profesional de Salamanca. Desde octubre de 1950 trabaja al frente de la Jefatura de esta Inspección y de la del Sindicato Español del Magisterio. En el presente número continúa una serie de cuatro artículos en los que estudia los diversos problemas de la Educación Popular.*

encontramos. Tales, la Prensa, la Radio y el Cine, medios de actuación psicológica general, que reclaman un Estatuto conforme al enorme influjo que ejercen sobre los hábitos mentales y valorativos de las gentes.

Cualquier acción que tienda a modificar uno de los grados tradicionales, deberá tomar en consideración, tanto el objetivo global a que en el anterior artículo aludimos, como las resonancias que habrá de tener sobre los demás estratos de la docencia. Sólo así, las modificaciones parciales adquirirán sentido dentro del conjunto, evitando impulsos que pudieran desequilibrar la totalidad del sistema.

Pero, además, una política pedagógica rigurosamente adaptada a las necesidades del pueblo sobre el que actúa, puede perseguir uno de estos dos objetivos: o dotar de puros "conocimientos", cristalizados en Planes, asignaturas, programas, horarios e Instituciones docentes a los alumnos de cada uno de los grados de enseñanza, o al par que tales fines, y por encima de ellos, operar sobre las almas de los muchachos, vigorizando al máximo las condiciones y tendencias favorables y podando y corrigiendo las adversas.

Cierto que, en una consideración superficial, bastará con disponer correctamente cuadros de profesores y programas y métodos de trabajo intelectual; pero si la Política cultural no quiere confinarse en la periferia del problema, habrá de ultrapasar los objetivos estrictamente instructivos, de preparación o capacitación para la "lucha por la vida", penetrando en el territorio de las actuaciones educativas de fondo, encaminadas a potenciar los aspectos positivos de la idiosincrasia nacional, eliminando o atenuando los negativos (1).

La primera concepción es la que podríamos denominar "administrativa". Sólo la segunda merece el calificativo de "pedagógica".

CULTURA Y PEDAGOGÍA.

Hablar en España de pedagogía y de política pedagógica vale tanto como emplear una terminología necesitada de defensa y fundamentación. El desprecio y la ignorancia en que lo pedagógico ha sido tenido entre nosotros es una de las notas más destacadas y más deplorables de nuestra cultura, consecuencia de nuestra propensión a la acción improvisada, irreflexiva e inmetódica. Desde algún catedrático universitario, que hace cuarenta años dijo literalmente: "La Pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñasen a otros" (2) hasta los apóstrofes frenéticos de Unamuno, creando, frente a ella, la *Anti-pedagogía*, la nómina de los que combatieron, no ya sus desvíos o su abuso, sino su legitimidad científica, sería muy extensa, para desgracia nuestra. A ello se debe que España sea el único país del mundo donde esta disciplina remansa sus desenvolvimientos y aplicaciones obligatorias en el grado primario, como si los profesores y alumnos de los demás grados docentes no tuvieran que enseñar y aprender (3). No podemos indicar siquiera aquí los males que de este confinamiento se han seguido, no ya para el debido desarrollo e impulso de esta Ciencia en nuestro país, sino, lo que importa más, para la preparación de las nuevas generaciones. Baste decir que la falta de Pedagogía en la segunda enseñanza, particularmente hasta que el alumno tiene catorce años, es decir, mientras es un niño —aunque los Planes docentes pretendan otra cosa—, es responsable de la pérdida de cuantiosas energías de nuestros adolescentes, así como de una formación cultural defectuosa, sólo salvada, y ello en grado siempre pobre, aunque a menudo heroico, por mentalidades superiores. La gran masa de los chicos de dotes intelectuales medias, arrastra de por vida, como un grillo, los estigmas de una preparación que concedía al "saber" y al "memorizar" tiempo y entusiasmos que debieron dedicarse, fundamentalmente, al "elaborar personal" y a la utilización activa de las nociones en las necesidades que plantea el "ejercicio", coyuntura fecundante de un saber incorporado al propio espíritu, convertido en fértil instrumento operatorio (4).

Hoy parece iniciarse una reacción a favor de la ciencia pedagógica, todavía tímida, y que tiene que hacerse perdonar el delito de surgir, allí donde sólo importa el amontonamiento de nociones, definiciones y clasificaciones, aunque su conjunto integre un denso caos, en lugar de una armoniosa y personal arquitectura (5). De todas maneras, no habrá en España educación nacional mientras todo el que haya de dedicarse a la enseñanza, en cualquier grado, no curse, al menos, estas disciplinas indispensables: Psicología del alumno en la edad correspondiente, Pedagogía general y Metodología de la disciplina que haya de enseñarse. No Metodología de la investigación, que ésta sólo interesa al profesor, sino de la enseñanza, que es la que hará fecundo el saber del docente, permitiendo al alumno una asimilación lenta y viva (6).

(1) Toda acción educativa es, quiérase o no, a la vez corroboradora y rectificadora, potenciadora y terapéutica. Los padres, lo mismo que los maestros, animan en unos casos, y en otros, prohiben. Pero cuando hablamos de rectificación de las tendencias desfavorables, en el plano de la educación nacional, no nos referimos tanto a la mera corrección ética, como a lo que pudiéramos llamar depuración psicológica.

(2) Julián Ribera: *La superstición pedagógica*. Madrid, 1912.

(3) Nos refería hace pocos días un ilustre profesor el mal rato que le proporcionó, pocos meses ha, una universitaria suramericana que le requería datos concretos sobre el cultivo y aplicación entre nosotros de la Pedagogía en el grado secundario. Sitiado a preguntas, dirigidas por quien conocía esos problemas y no se conformaba con amables vaguedades, hubo de interrumpir la entrevista para no confesar que en España no había nada semejante.

(4) Es pasmoso que, acuciados, sin duda, por programas ambiciosos, redactados por sabios a mil leguas de las posibilidades adquisitivas del adolescente, hayan de dedicar casi todo el tiempo del curso los catedráticos de enseñanza secundaria a que el alumno "aprenda lecciones", sin apenas contrastar esa incorporación mediante constantes y graduados ejercicios. Conocemos muchos chicos que, al término de su bachillerato, escribían peor que a su ingreso en él, porque en siete cursos apenas habían hecho media docena de ejercicios de composición.

(5) El "non multa, sed multum" constituye la exigencia clave de toda enseñanza. Y a fe que desdeñamos ampliamente su mandato, persiguiendo una erudición indigesta, en vez de una utilización personal de algunas docenas de ideas-madres.

(6) Es deplorable que, embaídos por su culto a la Ciencia y a la "investigación", sobre la que habría mucho que hablar, no pocos profesionales de la enseñanza, al hablar del método, se refieran sólo al heurístico, como si el didáctico no debiera ser el objeto esencial de sus afanes.

TENDENCIA ILUSIONISTA Y REALISMO.

Si ésta fuera ocasión propicia para ello, tendríamos que hablar largamente de la modalidad esencial del espíritu español, analizando sus excelencias y sus fallos para adecuar a unas y otros la acción educativa. Aludimos al "pensar afectivo", concepto todavía en plena elaboración por la ciencia psicológica, pero del que sabemos ya lo suficiente para una caracterización utilizable a fines educativos.

Sin espacio para desbrozar una idea tan amplia como sugestiva, digamos que a ese tipo de pensamiento corresponden algunas de las notas más típicas del alma española. A él se deben, en el lado positivo, un espiritualismo que no admite transacciones con la concepción racionalista del mundo, y esa tendencia a la universalidad, que es distintivo constante de las empresas y afanes de España desde que se constituyó en pueblo dotado de personalidad propia. Cultivar y acendrar el espiritualismo y el universalismo, son deberes primarios de la Política cultural.

Pero, en el lado negativo, existen maneras psicológicas derivadas de ese tipo de pensamiento, necesitadas de corrección y contrapeso. He aquí las principales:

a) La propensión al absolutismo mental, que obra mediante sacudidas polares, con manifiesta dificultad, cuando no incapacidad, para distinguir y valorar relatividades, matices intermedios, posiciones mentales en que las ideas conviven sin entrechocar y se ayuntan sin combatirse.

b) En el plano de la acción histórica, confusión y transposición de premisas y enfoques, válidos en el terreno de lo inmutable, al plano, más modesto y humilde, pero lleno de fecundidad histórica, del "hic et nunc", que es el imperio de lo mudable, contingente y relativo.

c) Tendencia retórica, que intenta, en vano, aprisionar la realidad en esquemas idealistas, con indiscriminación del "ser" y el "deber ser", o con peligrosa suplantación del primero por el segundo, de donde una obstinación digna de mejor causa en sofocar el "dato" con el "anhelo", causa de alguna de nuestras peores malandanzas.

No podemos detenernos en el análisis de cada una de estas características. Algo arbitrariamente, pero con la disculpa aneja a la exigencia de brevedad, impuesta por esta serie de artículos, diremos que pueden fundirse en una esencial, clave de la acepción peyorativa del "quijotismo", y que podemos designar abreviadamente como "tendencia ilusionista", hija predilecta de "pensar afectivo" (7).

A ella deben imputarse, tanto la inclinación docente a las definiciones generales y ampulosas, con olvido del cultivo de los detalles efectivamente operatorios en la mente de los muchachos, como la retórica de un patriotismo que muchas veces no acierta a erigirse en adecuada superestructura intelectual del apego a la tierra nativa, que explica muchos de los mejores capítulos de nuestra Historia.

Como ya hemos hablado un poco del primer defecto, digamos unas palabras sobre el segundo.

ECONOMÍA Y FORMACIÓN PATRIÓTICA.

Preguntad, no ya a los niños de las escuelas, sino a muchos hombres maduros, incluyendo a la mayor parte de los que tienen responsabilidad en la educación de nuestras juventudes, por la historia de nuestros intentos coloniales en Africa durante el siglo XIX y los primeros años del siglo actual, o por los orígenes e incidencias de la revolución de los precios que, durante el Imperio, provocó el aflujo a España del oro americano, con sus etapas alternativas de inflación y deflación, que tanta repercusión tuvieron en la ruina de nuestra industria y en el bajo nivel de vida de los campesinos castellanos, componente, no despreciable, de nuestra sedicente "decadencia" (8), y causa eficiente de dos floraciones literarias, todavía no estudiadas a esta luz: la novela picaresca y el arbitrismo. Inquirid cuánto saben acerca de los orígenes y efectos de la invasión del capitalismo extranjero en nuestra patria, para financiar los ferrocarriles, de 1840 a 1890 (9); cómo fueron entregados a manos extrañas los más ricos yacimientos mineros de nuestro suelo, en tanto dirimíamos con las armas el pleito dinástico, impulsados por un liberalismo arrasador y "anti-pactista", hijo de nuestro temperamento (10); qué obstáculos se alzaron durante la última centuria para los intentos de industrialización de España (11); qué fundamentos tiene, en fin, el actual proceso de industrialización por que atraviesa nuestra economía y qué medidas deberían ponerse en práctica para aumentar la renta nacional, distribuirla equitativamente y convertir a la política financiera del Estado en instrumento de realización de la justicia social (12).

(7) Cuando Alonso de Ercilla, poeta y soldado, graba a cuchillo en el tronco de un roble americano aquella significativa estrofa:

> Aquí llegó, donde otro no ha llegado,
> Don Alonso de Ercilla, que el primero,
> en un pequeño barco deslastrado,
> con sólo Dios pasó el Desaguadero,

habla en él la misma voz que hace decir a Don Quijote: "Yo sé quién soy, y sé que puedo ser, no sólo los que he dicho, sino todos los Doce Pares de Francia, y aun todos los Nueve de la Fama, pues a todas las hazañas que ellos, todos juntos y cada uno de por sí hicieron, se aventajarán las mías." Es la tendencia a lo absoluto, que explica tantas cosas españolas (óptimas y deplorables).

(8) En vez de decadente, el pueblo español es un pueblo virgen, lleno de posibilidades históricas. Sólo "decayeron" las minorías rectoras.

(9) "Las liquidaciones financieras de la construcción y explotación de nuestra primera red ferroviaria representan la más colosal mohatra que registra nuestra Historia." (Joaquín Sánchez de Toca: *Reconstitución de España en vida de Economía política actual.* Madrid, s. a., pág. 154.) Véase, del mismo autor: *La crisis agrar.a europea y sus remedios en España.* Madrid, 1887. *passim.* Sin embargo, nadie ha escrito esa Historia, que sería más aleccionadora que mil discursos.

(10) Véase Lucio del Alamo y Urrutia: *Meditaciones sobre la independencia económica de España.* VI Publicación del Seminario de Estudios Políticos de la Falange de Almería, *passim.*

(11) Véase, de José María Fontana: *La lucha por la industrialización de España.* Madrid. Ateneo. Colección "O crece o muere", 1953, *passim.*

(12) "Ningún católico sincero podrá engañarse. La existencia de deberes para con los inferiores, y la intervención estatal para hacerlos cumplir, nunca impiden la práctica de la caridad para con nuestros semejantes. La caridad, en lo que tiene de función de remediar necesidades económicas ajenas, y tiene otras muchas, sirve para corregir las situaciones anormales, por

La ignorancia más supina en materia de economía es un deplorable efecto de nuestro "ilusionismo". Convocados por el poderoso atractivo de las ultimidades, los corazones españoles se disparan a su consecución, despreciando la manipulación con los datos concretos de la realidad inmediata (13).

¿Se trata de una incorregible incapacidad del español para los menesteres económicos y financieros? La respuesta habría de ocupar un espacio de que no disponemos, si habíamos de razonar la incompatibilidad del pensar afectivo con la reflexión y, sobre todo, con la previsión, base psicológica del pensamiento económico (14).

La solución viene dada — suprimiendo argumentaciones prolijas—por el carácter "primitivo" (sin sombra de acepción peyorativa) que el pensar afectivo tiene. El culto de lo espontáneo, raíz explicativa del desprecio hacia el método pedagógico, y de esa moral práctica del "porque sí" y el "real gana", tan grata a nuestro anhelo de acción insolidaria y "libre", exenta de trabas, ya sean internas (reflexión y previsión), ya externas (autoridad, ley y coacción subsecuente), así como engendra un intuitivismo artístico, maravillosa floración del espíritu de la raza, origina una propensión a la actuación insistemática que, unida a la tendencia absolutivista e ilusionista, explica nuestra enemiga a la Economía.

No se trata de una deficiencia nativa, sino de falta de cultivo adecuado, de análogo modo a como los años últimos han demostrado la inanidad de aquella pretendida incapacidad española para la Ciencia, con los nombres ilustres que España ha dado a la cultura universal (15).

El atento estudio de lo concreto, cuidado didácticamente desde la escuela primaria; la observación meticulosa de lo que "es", para atemperar a ello acciones y previsiones; una sistemática constante del esfuerzo continuado, sin pereza ni hiatos, y el cultivo de la Economía y conocimientos afines, a partir de la Enseñanza Media, dotarán al español medio de una *cultura realista*, triaca de no pocas desviaciones y traspiés históricos. Pues no basta la formacion de especialistas, cuya actuación en la época de masas, precisa el subrayado popular, en éste como en todos los dominios de la cultura y la política (16).

DIRECCIONES METODOLÓGICAS.

De lo dicho se deduce que nuestra enseñanza debe inspirarse en principios realistas. Esto no supone, simplemente, injerir determinadas materias en los planes docentes—Ciencias Naturales, Economía, etc.—, sino, sobre todo, conferir la debida importancia al tratamiento didáctico de lo concreto, que sirva de contrapeso a la tendencia "ilusionista".

He aquí unos cuantos postulados, sin cuya incorporación a la labor de todos los días, poco podrá conseguirse, aunque se modifiquen Planes y programas:

a) Acostumbrar a niños y jóvenes al trabajo personal, mediante la "elaboración de lo aprendido" y la lectura documental, amplificadora y recreativa, al margen de los "textos". Para ello hay que tener en cuenta que el proceso del aprendizaje intelectual sigue estas etapas: aprehensión, elaboración y organización, aplicación personal y productiva.

b) Evitar el abuso de las "lecciones formales", en un doble sentido: huyendo de la palabrería en que degeneran las definiciones superiores a la capacidad de comprensión del alumno y de la confusión lamentable entre "enseñanza" y memorización del libro de texto. (La "superstición" del libro de texto, en el orden pedagógico, y su profusión e imposición, en órdenes que ya nada tienen que ver con la Pedagogía, es uno de los fallos esenciales de tramos decisivos de nuestra docencia.)

c) Individualizar psicológica y educativamente la enseñanza, de tal modo que el conjunto de los alumnos, para cuyo nivel medio se habla, no impida el conocimiento de las facultades, no sólo intelectuales, sino caracteriológicas, de cada uno, adecuando a sus posibilidades, exigencias y niveles, no tanto en el "cuanto", como en el "modo" de adquisición y posesión de conocimientos.

d) En lugar de una concepción emulativa y

defectos, o vicios, o hechos individuales, o por calamidades imprevisibles. Pero nada hace, ni puede hacer, en una sociedad que está asentada en la imposibilidad colectiva de que ciertos grupos de personas puedan subvenir habitualmente a sus necesidades. Es más, toda sociedad que se base y mantenga en ese estado de cosas es anticristiana. Pero no porque conculque un principio de la llamada justicia social, sino porque falta a la Justicia, una justicia sin adjetivo, ya que esa permanente imposibilidad de atender a necesidades esenciales sólo puede existir cuando se ha alterado el equilibrio natural, debido a que un determinado grupo social oprime injustamente a los demás." (Ignacio Hernando de Larramendi: *Notas sobre la democracia.* Artículo publicado en la Sección "El bieldo y la criba", de la revista *Cristiandad,* núm. 222, de 15 de junio de 1953, pág. 240.)

(13) Cuenta en su *Viaje del Mundo* el licenciado Pedro Ordóñez de Ceballos, canónigo de Astorga, que estando en Venecia se sorprendió de que un riquísimo mercader se levantase de su trastienda para despachar a un niño las especias que iba a adquirir con una moneda "que valía menos que una blanca", y advirtiéndolo, le dijo el acaudalado veneciano: "¡Ah, españoles, que despreciais lo poco y así no sabéis guardar ni tener! Desta manera he ganado yo lo que tengo y lo que he dado a otros tres hijos que he puesto en estado. Esta suerte se adquiere, que gastar y no guardar, no procurar adquirir, y adquirido no conservarlo, esto empobrece a los hombres, y en particular a vosotros, los españoles, *que todo se os va en juegos y devaneos*". (En *Autobiografías y Memorias,* publicadas por M. Serrano y Sanz, tomo II, págs. 279-280.)

(14) No podemos demostrar con detalle la siguiente afirmación: El pueblo español, tomado en bloque, es, no sólo la "reserva espiritual" de Europa, como dijo Keyserling, sino, en un sentido más general, su "reserva psicológica". Pese a su antigüedad, espera la acción elevadora y disciplinadora de un *sistema nacional de educación,* que ponga a punto sus magníficas posibilidades naturales. En este sentido acertó plenamente Waldo Frank al hablar de "España virgen". Ningún país occidental se encuentra en estas condiciones, todos ellos "gastados" ya por la "cultura", en una innegable—aunque entendida *cum grano salis*—"decadencia de Occidente".

(15) Ramón Carande duda de que hayamos poseído nunca las dotes de reflexión, previsión y cálculo necesarias para la gestión económica. (Véase su trabajo *Gobernantes y gobernados en la Hacienda de Castilla,* en "Arbor", núm. 62, febrero de 1951, págs. 191 a 208.) Pero desde los Reyes Católicos, ¿ha habido una *política nacional,* hasta la del Movimiento, que justamente lleva este nombre?

(16) "El valor de una política económica debe medirse según el grado de acierto que presida la ponderación de intereses contrapuestos. Y las posibilidades de acierto dependen, en cuantía no escasa, de la cultura económica de la comunidad." (J. A. Piera Labra, en *Revista de Estudios Políticos,* núm. 53, 1950, pág. 149.)

"agonal" del aprendizaje, la convivencia y la valoración de los alumnos, que convierte a la "clase" en un auténtico campo de batalla, con los riesgos de deformación afectiva que ello supone, instaurar una concepción "maïéutica" de la enseñanza, que atienda, ante todo, a partear mente y corazón de cada alumno, como un *caso* especial, independientemente de su comparación con los demás (17). Ello equivale también a reemplazar el *principio de la competición*, por el *principio de la colaboración*, de tal manera que el trabajo de clase, en vez de perseguir y estimular el destaque personal, origen de sentimientos antisociales de orgullo y envidia, procure la cooperación armónica de los muchachos, hábito que redundará en una suavización de la dureza de nuestra convivencia (18).

e) Enlazar cronológica y metodológicamente los grados docentes sucesivos, evitando los saltos bruscos de uno a otro, fenómeno de lamentar cuando el niño pasa de la primera a la segunda enseñanza. En todos los países que poseen una organización escolar progresiva, el grado secundario comienza cuando el primario termina, evitando así, por una parte, la iniciación prematura de una formación de segundo grado antes que el primero haya operado proporcionando al niño suficientes "puntos de inserción" a su cultura y, por otro, una desadaptación de los alumnos a metodologías situadas más allá de sus normales posibilidades.

f) Coordinar la acción docente de todas las instituciones de enseñanza dentro del Ministerio de Educación Nacional, a fin de garantizar su actuación en el orden estrictamente pedagógico, dimensión siempre compatible con los objetivos estrictamente profesionales que algunas puedan tener.

g) En la misma línea coordinadora, disciplinar educativamente actividades de enorme importancia formativa en la actual sociedad de masas, tales como la Prensa, la Radio y el Cine, particularmente cuando se destinan a niños y adolescentes (19).

EL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Corresponde al Estado canalizar y orientar la educación y la cultura, en armonía con las necesidades de los tiempos. Prescindiendo de los arrequives y las galas de la oratoria y la lírica, hay un medio para determinar concretamente el interés del Estado hacia la cultura. Es el presupuesto. El avance que suponen las cantidades destinadas a Educación Nacional desde principios de siglo, es enorme. Helo aquí, expresado en porcentajes del presupuesto general del Estado:

1900	1902	1907	1912	1918	1922
1,7	4,4	5,5	5,1	4,4	5,4

1930	1932	1934	1942	1952
4,9	5,9	6,7	6,1	8,4

La diferencia entre el porcentaje de 1900 y el de 1902 se explica por el pase al Estado del pago de los sueldos de los Maestros, antes satisfechos (?) por las entidades municipales.

Pese a este considerable aumento, todavía hemos de recorrer mucho camino para ponernos al nivel de los pueblos más civilizados o que van camino de serlo, por el interés que dedican a la enseñanza.

Porcentaje que los presupuestos de Educación Nacional representan en los presupuestos generales del Estado de distintos países:

España	8,4	(1952)
Italia	9,74	(Id.)
Bélgica	10,5	(1951)
Méjico	10,7	(1952)
Brasil	11,0	(Id.)
Turquía	11,5	(Id.)
Francia	12,0	(Id.)
Perú	12,37	(Id.)
Egipto	12,5	(1953)
El Salvador	14,4	(1952)
Alemania Occidental	14,5	(1951-52)
Guatemala	14,5	(1952)
Chile	16,0	(Id.)
Costa Rica	16,1	(Id.)
Laos	16,83	(Id.)
Siria	18,78	(Id.)
Panamá	22,37	(Id.)
Porcentaje medio	13,04	

La tendencia general camina hacia el aumento de los recursos que se asignan a educación y cultura, convencidos los Estados de que no hay gastos más productivos que los destinados a valorizar el hombre, poniéndole en condiciones de que dé, en todos los sentidos, el máximo rendimiento.

(17) La fundamentación de este extremo, altamente interesante, desde el punto de vista de la psicología nacional, no podemos hacerla aquí. Se trata de corregir la inclinación española hacia la "competición", que hace de la convivencia una auténtica "cucaña" o "pimpam-pum" donde lo que importa es "desplazar a posibles competidores". Muchos males tienen ahí su raíz

(18) Reside en este punto una necesidad de trascendental importancia para la formación del español. Se ha hablado mucho de nuestro "individualismo", que nos ciega para la percepción de metas y deberes anejos al mundo de la convivencia social. Es evidente que nuestro "sentido del hombre", tan brioso y de tantas consecuencias felices, en el orden del esfuerzo personal, no suele ir acompañado de un correlativo "sentido de la norma", acaso porque ésta entraña una instancia demasiado abstracta y racional, en comparación con nuestro "sentir" a los otros. Pero nos parece ésta sólo la periferia de la cuestión. En su cogollo encontramos debilidades (¿congénitas?, ¿educativas?) de dos postulados, causalmente enlazados, que los psicoanalistas denominan el "postulado de la reciprocidad" y el "postulado de la responsabilidad". Se trata, en resumidas cuentas, de formaciones anejas al "pensar afectivo", resistentes a las exigencias de una "socialización" eficaz. Si tiene razón Charles Odier, al decir que la endeblez con que se viven estos postulados depende del abandono de los educadores, claro está que una formación bien orientada podría combatir, con probabilidades de éxito, estas propensiones antisociales. Nos parece razonable esta tesis; pero su aplicación a la práctica requeriría una acción pedagógica tan amplia como unitaria, contraria al imperio de la competición y la emulación, que no sólo señorean nuestra doctrina pedagógica, desde Quintiliano al "Ratio Studiorum", sino que choca con las maneras educativas consuetudinarias de la familia. Esperamos que psicólogos y pedagogos estudien un asunto de tanta trascendencia nacional, máxime si tenemos en cuenta que el signo de los tiempos actuales es el de la colaboración, en áreas cada día más extensas.

(19) La Prensa y el Cine para niños y jóvenes son dos palancas educativas (o deseducadoras) de primera fuerza. Por ello, reclaman, más que una regulación política o gubernativa, una regulación educativa, que prohiba y estimule, según se trate de producciones adecuadas o inadecuadas a la juventud.

Sistema de enseñanza escolar en la U. R. S. S.

I

Desde más de un punto de vista es interesante conocer el sistema educacional soviético. Los sistemas occidentales resultaron de un largo proceso histórico, influídos por varios factores—Iglesia, Estado, grupos sociales, corrientes culturales, ideologías, personalidades ilustres—. En cambio, el único factor operante sobre el sistema soviético, al menos en sus estudios iniciales, fué la doctrina marxista. En el primer decenio después de la revolución quedó consumada la ruptura con el pasado, y establecido el más nuevo y revolucionario sistema. Y aunque después del período de experimentación se haya retrocedido en la U. R. S. S. hacia las formas tradicionales, la enseñanza soviética conserva rasgos absolutamente característicos, que la diferencian de la de otros países. En el conjunto de las actividades políticas y sociales, la educación tiene un puesto preeminente. En los programas del partido se le asigna el papel de "preparar las nuevas generaciones para la construcción del comunismo", y a este papel se acomodan todas las innovaciones y reformas. Así, la creación durante la época de la guerra, en 1941, de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la R. F. S. S. R. (República Federalista Socialista Soviética Rusa), con sus diversos institutos, teoría e historia de la pedagogía, psicología, higiene social, etcétera.

Muchos extranjeros—por lo demás opuestos al régimen soviético—han aceptado el mito que supieron crear los bolcheviques alrededor de su educación. Toda clase de publicaciones en idiomas extranjeros, del Gobierno o de los "Amigos de la U. R. S. S.", dedican gran espacio a reseñar los triunfos soviéticos en el campo docente y en la protección social de la juventud, sobre todo con la publicación de estadísticas muy hábilmente compuestas, que comparan el estado de cosas antes y después de la revolución. Los mismos emigrantes que personalmente sufrieron bastante del régimen, aprecian como algo grande y positivo lo que se hizo en este campo. Todo esto hace más interesante aún la comprobación, y la crítica rigurosa oriental. ¿Qué hay de legendario e inventado en la propaganda?

El corto historial de la enseñanza bajo el sistema soviético está lleno de cambios y contradicciones, paralelos y correlativos a los que tuvieron lugar en los demás órdenes de vida de la U. R. S. S.

Como es sabido, al principio de los "años 30" la vida rusa cambia radicalmente de rumbo. Otra revolución, más bien una contrarrevolución, se difunde por todas partes. En la filosofía materialista-marxista se refuta el mecanicismo. La libertad relativa de la vida cultural se contrae, la literatura y el arte se subordina a la construcción del socialismo. Hasta el año 1930 la vida cultural tuvo una vida, un pulso propio. Existía esfuerzo creador en literatura, teatro, cine. Se buscaban nuevas formas y concepciones. Pero a partir de 1930, las necesidades del Estado y el gusto vulgar de la oligarquía soviética se exigen en normas. Colectivización, se empleó en gran escala del terror, deportación, liquidación. La brutalidad, que violentaba a los bolcheviques antes del 1930, es ahora sistema. Se emprende la creación acelerada de una gran industria, y el triunfo de Hitler en Alemania obliga a fortalecer la defensa. De aquí una atención mayor al militarismo, a la educación y al fortalecimiento de la unidad interna. El principio de la federación se da de lado y empiezan a imponerse tendencias centralistas y unitarias. Allá, en los "años 20", se consideraba el "chauvinismo ruso" como algo peligroso para la unión de las repúblicas. Por los "años 30" el peligro está—según Stalin—en el nacionalismo ucraniano y de los demás pueblos no rusos. Todos esos cambios crean una atmósfera nueva. El antiguo revolucionario se convierte en la dictadura de la oligarquía del partido.

Las repercusiones de estos hechos en la enseñanza fueron inmediatas. Hacia 1920 dominaban tendencias generales de alejamiento respecto de las formas del régimen anterior. Existía la emoción de crear algo nuevo e ideal, aunque faltaran unanimidad y claridad de conceptos. Según las opiniones extremas, en la sociedad comunista la escuela habría de desaparecer igual que el Estado (teoría del director del Instituto Pedagógico Marx-Lenin). La educación brotaría espontánea de la misma convivencia de la sociedad comunista. El deseo de eliminar las antiguas formas y algunos principios generales de la ideología marxista (unidad del trabajo físico e intelectual, exigencias internacionalistas y ateas con su proyección pedagógica) eran los dos factores directrices de todos los ensayos y experimentos. La enseñanza se convierte en campo de experimentación, y con los perjuicios consiguientes para la juventud sobre la que se experimenta. Pero los bolcheviques nunca se dejaron llevar por escrúpulos y respetos a la personalidad.

a) Durante los primeros cinco años (el período anárquico-comunista) quedó liquidado totalmente el sistema anterior. La dirección de la escuela pasó a las manos del "colectivo escolar" formado por los funcionarios de ella, incluídos bedeles, mujeres de limpieza y alumnos. Este "colectivo" designaba el consejo de la escuela, compuesto de funcionarios, delegados de la "población trabajadora", niños de doce años y el representante del D. I. P. (Departamentos de Instrucción Popular). Se abolieron (como residuos del régimen anterior) las calificaciones, los deberes en casa, los castigos; y los alumnos—holgado es decirlo—salían de estas escuelas con conocimientos limitados. Muchos padres preferían enseñar a sus hijos en casa.

b) En 1923 se organiza el sistema, aboliéndose la autonomía y la descentralización. Pero el experimentalismo florece ahora en el campo de los métodos. Se repudia la enseñanza por asignaturas ("reminiscencia burguesa") y desaparecen historia y latín. Primero, se ensaya el llamado "método de complejos", basado en el "Gesamtunterricht" de la pedagogía germana. Los alumnos tienen que aprender a

trabajar de las personas mayores. El programa se apoya en un trípode: "Naturaleza", "trabajo", "sociedad". Los alumnos no estudian asignaturas particulares, sino temas globalizados: "los trabajos de campo en la primavera", "la fiesta de la revolución de octubre", etc. Los alumnos tienen que adquirir las nociones de geografía, historia, etnografía, literatura, conexas con cada uno de estos temas: lote artificioso, engarce y la falta de clases especiales de aritmética y gramática engendran un aterrador atraso.

c) En 1930 se aplicó un método nuevo, "el proyectivo", de los americanos Dewey y Kirkpartrick. Los nuevos programas se componen de trabajos "socialmente útiles". La escuela "adjunta" a alguna fábrica o granja colectiva, se encargaba de una parte del proceso productivo, mediante un "convenio social". El trabajo se distribuye entre los cursos, y éstos se dividen en brigadas de alumnos.

El resultado es francamente negativo. Los alumnos no reciben instrucción sistemática, no desarrollan hábitos escolares, no tienen las mínimas nociones gramaticales y aritméticas, no despliegan trabajo individual. El "convenio social" les sujeta al "koljos" o a la fábrica. Hagamos constar que, en la práctica, no siempre se llevan a cabo estos atrevidos planes. Probablemente la mayoría de los maestros quedaron aferrados a los métodos antiguos, por rutina u oposición consciente. Esto aminora algo los resultados negativos de las experimentaciones.

d) Todo ello termina al iniciarse la tercera década del siglo. La enseñanza, en 1920, está bajo el signo de la liberación de los moldes antiguos; ahora, en cambio, se pone al servicio del Estado, que trata de fortalecer su influencia y control. Los cambios surgen bruscamente, en relación con el primer plan quinquenal. Se acelera la industrialización, y ello obliga a aumentar la cantidad de escuelas y a formar especialistas. A la vez, la escuela adquiere cada vez más carácter político y se introduce en ella la preparación militar. Las teorías pedagógicas anteriores y los métodos nuevos se condenan como "desviación izquierdista". Se despide, deporta o liquida a muchos maestros; se introduce la enseñanza sistemática según profesiones y asignaturas y la separación rigurosa de cursos; se controla a los alumnos por medio de un sistema de calificaciones y por la exigencia de una rigurosa disciplina. O sea, dicho de otro modo: se vuelve a las formas tradicionales y, en particular, a las de la escuela rusa anterior a la revolución. Hasta el día de hoy refuérzanse, sin nuevos cambios importante de rumbo, estas fundamentales directrices.

Esbocemos ahora los diferentes grados de la organización actual.

EDUCACIÓN PREESCOLAR.

El primer eslabón del sistema de instrucción popular lo forman las casas cunas (hasta tres años). Sin estar subordinados a los órganos de la instrucción popular, sino al Ministerio de Sanidad, realmente forman ya el primer marco de la educación soviética. No se cuidan solamente de la educación física, sino también de la educación general, que "tienen que estar de acuerdo con los principios de la pedagogía soviética" (G. E. S.—Gran Enciclopedia Soviética—de 1882). Ya en esta edad, llegan a conocer los niños a los jefes soviéticos, por lo menos por medio de cuadros y fotografías.

Para los niños entre tres y siete años existen jardines de infancia. En 1939 había 23.123, con 1.039.000 niños (G. E. S., pág. 1.822). Como se ve, no son obligatorios. Cada "jardín" tiene de 25 a 125 niños. Algunos funcionan durante todo el año, otros solamente en verano. Los niños pasan allí de nueve a doce horas diarias, y, generalmente, forman tres grupos, según la edad. Los jardines cuidan del desarrollo físico del niño, le acostumbran a la higiene, y desarrollan su independencia, iniciativa y respeto al trabajo. Los juegos, las ocupaciones serias, la declamación, música y canto, el conocimiento de la naturaleza tienden al desarrollo completo del niño y a ir habituándole a la organización y a la vida en el "colectivo", se le inculca el amor hacia "su patria soviética, al ejército rojo, jefes y héroes del pueblo soviético" (G. E. S.). Además, estos jardines permiten a las madres trabajar fuera de casa, generalmente en alguna fábrica.

La dirección de un jardín exige una preparación de tres años en la escuela pedagógica. También se puede adquirir los conocimientos necesarios como alumno libre o asistiendo a las clases después del trabajo. El control lo llevan los inspectores del Departamento de Instrucción Popular.

ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA.

La edad escolar de siete a diecisiete años. En 1934 se constituyeron tres tipos de escuela general:

1.° "Primaria", de cuatro cursos, para todo el mundo.

2.° "Secundaria incompleta", de siete cursos, obligatoria en las ciudades.

3.° "Secundaria completa", de diez cursos.

Los cuatro primeros cursos son idénticos, como también el 5.°, 6.° y 7.° en secundarias, haciendo así posible el paso de una a otra. Es un sistema de "Einheitsschule", de "école unique", en oposición a la enseñanza de la Rusia zarista, donde había escuelas primarias para el pueblo que no presuponían continuidad con la enseñanza secundaria. En los primeros cursos de la escuela "unitaria" hay niños de diversas aptitudes. La separación viene después del curso 7.°. Pero en Rusia la "Einheitsschule" occidental, accesible a todos, se ha realizado sólo parcialmente, pues fueron excluídos los niños procedentes de las clases superiores y los hijos de liquidados y deportados.

La "secundaria incompleta" se puede continuar en la escuela profesional de tipo secundario ("técnikum"), y la "completa" en la escuela profesional superior ("Instituto" o "Universidad").

En la "escuela primaria" se estudia el idioma materno (fuera de Rusia, por ejemplo, en Ucrania, se da, además, el Ruso), aritmética, geografía, ciencias naturales, dibujo, educación física y trabajo en los koljoses si se trata de escuelas rurales. En la "secundaria incompleta", literatura del idioma materno (más la rusa, si es el caso), y a partir del 5.° curso una lengua extranjera, inglés o alemán (el francés, antes tan corriente en las clases superiores, está muy abandonado). Luego, álgebra y geometría, física y química, botánica, zoología, geografía. A añadir las asignaturas políticas: historia de la U. R. S. S., leninismo, cuestiones sociales.

Los intentos de combinar la enseñanza con el tra-

bajo productivo se han quedado en teoría. En 1937 se abolieron los talleres, y la "enseñanza de trabajo"—estudio de materiales, organización de trabajo, tecnología general, electricidad—, muere, pues, el politecnicismo; el rasgo más característico—y también el más discutido—de la enseñanza soviética de los primeros quince años. Pero se cae en el otro extremo, porque hasta las clases de trabajos manuales se transforman en exposiciones teóricas. En la sesión científica de la Academia de Ciencias Pedagógicas en 1945 declaraba el inspector Livin (desde Chelabinsk): "En los primeros quince años de la educación bajo el sistema soviético no solamente abolimos lo bueno del sistema antiguo, restituído luego, sino que construímos también muchas cosas nuevas. Nos equivocamos al instituir la educación sobre la base del trabajo, pero considero que no se puede negarnos muchas cosas positivas. En el período siguiente se corrigieron los errores, pero nuestro celo de mejorar nos llevó demasiado lejos, hasta perjudicarnos. Primero, se llenó nuestro círculo de talleres y máquinas. Luego, cuando queríamos equilibrar, llegaron a existir escuelas sin ninguna clase de trabajo manual, volviendo al sistema antiguo... El trabajo no debe desaparecer por completo de la escuela."

Después de la guerra rebrotó la discusión sobre la necesidad de la enseñanza politécnica en la escuela, que prepararía a la juventud, desde muy temprano, al trabajo productivo.

Al final del curso (a partir del 4.º) hay exámenes, y al final del 10.º el examen final en presencia del director y de un representante del D. I. P. de la cabeza de partido. En el examen entra el conjunto del programa, principalmente los últimos tres cursos. Se crea una atmósfera de mucha solemnidad. Los temas escritos en papeles, se insaculan, y cada alumno saca uno y lo prepara durante un tiempo fijo. La matrícula de honor en todas las asignaturas se recompensa con una medalla de oro, y en alguna de ellas con medalla de plata. Los alumnos que logran esta calificación tienen prioridad en las escuelas superiores y no necesitan hacer examen de ingreso. Se ha restituído, pues, no solamente el sistema de exámenes, abolido por Lunacharskyj en 1918, sino también el de las calificaciones.

En 1945 vino la separación de alumnos y alumnas, por lo menos en las ciudades. Con otras palabras: se prescinde de lo que se tenía por uno de los grandes triunfos de la enseñanza soviética y prueba de su adelanto. La argumentación de este retroceso puede servir de ejemplo de explicación "dialéctica" de las cosas. La coeducación formaba parte de la lucha por la igualdad de la mujer. Como esta desigualdad, por lo visto, ya no existe en Rusia, se pueden volver a tener en cuenta los motivos puramente psicológicos y pedagógicos que aconsejan la separación. Cabe preguntar aquí si la igualación de la mujer no hubiera podido llevarse a cabo sin pasar a través de esta fase coeducativa.

La abolición de la coeducación apunta al fomento de la disciplina y preparación militar. En lo referente a la disciplina hay cambios tan radicales como en todo lo demás. Para lo revolución, la disciplina significaba la "humillación del hombre", y desapareció de la escuela. Era el principio de la llamada "escuela libre". Ahora bien, a partir de 1930, y más aún después de 1945, la cuestión de la disciplina ocupa el centro de la atención de los pedagogos soviéticos. En los últimos años, apuntan al tema numerosos artículos. En 1944 Orlov (jefe del D. I. P. de la ciudad de Moscú), escribía: "...hay que desechar las falsas y mentirosas teorías que basan la función del maestro en "explicar" con toda insistencia y paciencia... La escuela soviética tiene que diferenciarse de otras escuelas, en primer lugar, por una severa disciplina; cuanto más alta es la sociedad que la escuela nutre con nuevos miembros, tanto más severa tiene que ser la disciplina". Otro autor ("Isviestia", 18-VIII-43), escribía: "...hay que declarar la guerra a los tímidos y sentimentales maestros, que se dedican a convencer y suplicar. La educación soviética requiere exactitud, rigurosidad por parte de los maestros. La introducción de la educación separada por sexos dará ocasión a formar jóvenes valientes, conscientes de su meta, capaces de ser buenos soldados". Como de costumbre, hubo que explicar de algún modo este retroceso a los métodos tradicionales y subrayar la diferencia entre las disciplinas burguesa y soviética. Así escribía Suslov ("Komsomolkaya Pravda", 16-IX-44): "...ayudándose del palo y del miedo, la escuela burguesa produce autómatas, quebranta las voluntades y malgasta la inteligencia de los niños, transformándolos en servidores sumisos de los capitalistas y terratenientes. En contrapeso a este sistema y como reacción contra él, algunos maestros anarquistas de la pequeña burguesía han lanzado la idea de la "educación libre", aplicada un día en la escuela soviética y refutada por el partido. La educación de la escuela soviética tiene que basarse en la combinación justa de los métodos de "persuasión" y "obligación", para conseguir la educación completa".

Así, el reglamento de las escuelas de Suvorov prevé para la infracción de las normas severos castigos, incluso el calabozo. La nueva disciplina incluye severas medidas para elevar la moral de los niños fuera de la escuela. Los menores de dieciséis años no pueden ir al cine los días de escuela sin un permiso, condicionado a las buenas calificaciones. En Moscú, después de las veintidós horas, los niños precisan en la calle de un acompañante.

TÉCNIKUMS Y OTRAS ESCUELAS PROFESIONALES SECUNDARIAS.

Para la preparación de elementos especializados en todas las ramas de la "construcción socialista" existen escuelas profesionales secundarias: dramáticas, artísticas, coreográficas, pedagógicas y, finalmente, los conocidos "tecnikums": industriales, de transporte, pecuarios de comunicaciones, agrarios, médicos, etc., todas en estrecha relación con la industria y adjuntas a grandes fábricas. El peso recae sobre la instrucción profesional, quedando muy atrás las asignaturas de cultura general.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA PROFESIONAL INFERIOR.

Hacia 1920 se establecen en las fábricas de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas escuelas con dos o tres clases diarias de duración, entre uno y medio y dos años, para la preparación de obreros especializados. Además, diversas fábricas e industrias realizan cursillos llamados de "mínimo técnico", obligatorio para los trabajadores de las ramas más importantes de la industria.

En octubre de 1940 se dictó una disposición sobre las reservas del trabajo de la U. R. S. S. En ella se explica que para proseguir la expansión de la industria, hace falta una afluencia continua de mano de obra. Esto hace surgir el problema de la preparación profesional en gran escala, y de la creación de escuelas de artesanía, ferrocarriles, mineras, fabriles. A los estudiantes, con cuatro a siete cursos ya aprobados, se les lleva, generalmente, por medio de una movilización forzosa, a esas escuelas especiales de seis meses a un año (las de ferrocarriles o artesanía, de dos años). La misma enciclopedia soviética citada admite que hay dos modos de ingreso: movilización forzosa o voluntaria. En la práctica, esto tiene el siguiente aspecto: los maestros, con los cabecillas del partido, eligen a los niños. Por lo común, la movilización forzosa afecta a los hijos de padres sin influencias en la Administración local. Los hijos de miembros del partido y de funcionarios se descartan. A los movilizados se les envía lejos de sus casas, a alguno de los centros industriales de la Rusia oriental o Siberia, y llevan una vida de disciplina semi-militar, que alterna el trabajar en fábricas y la asistencia diaria a clases de enseñanza profesional. Lo dirige todo el "Ministerio de Reservas de Trabajo" de la U. R. S. S.

Estas escuelas son, en realidad, gigantescos centros de trabajo duro, especialmente durante la guerra, provocaban evasiones en masa, aumentando las bandas de vagabundos y deportados. El porcentaje elevado de presos jóvenes, obligó al Gobierno a proclamar una amnistía para los evadidos de las escuelas de trabajo.

Los alumnos salientes, sin cultura general suficiente, obtienen un destino obligatorio, y ya no pueden proseguir su educación. La ley prohibe abandonar el lugar de trabajo, donde resulta que la gran mayoría campesina y trabajadora no tiene acceso a la enseñanza superior. Además, el mezclar a los niños de diversas nacionalidades facilita su rusificación y fusión en un único "pueblo soviético".

La "enseñanza secundaria completa", y más aún la "superior" vino a ser, poco a poco, el privilegio de la aristocracia soviética. Hasta 1930, los hijos de los campesinos y trabajadores, tenían prioridad, e importaban sólo las calificaciones obtenidas. Ahora la introducción de pago (cursos 8.°, 9.° y 10.° = = 200 rublos anuales) y la movilización forzosa son férreos criterios de selección privilegiada.

En relación con lo expuesto está la reorganización del programa de enseñanza media. En la "secundaria incompleta", donde la mayoría de los alumnos quedará inmovilizada, se insiste sobre la formación política, y se cursan asignaturas de carácter naturalista y técnico, adaptadas al interés del obrero especializado y a los estudios en el "técnikum". Por ejemplo, en 1947, desaparece la Historia universal y persiste sólo la llamada "Historia de la U. R. S. S.", esquema nacionalista de la historia rusa. En cambio, se amplifican considerablemente los programas de los cursos 8.°, 9.° y 10.° y se añade progresivamente el curso 11.°. En algunos centros de Rusia hay escuelas especiales donde se explica en idioma extranjero o se enseñan lenguas clásicas. De allí saldrán futuros diplomáticos o agentes exteriores.

ENSEÑANZA SUPERIOR.

Después de la revolución las Universidades se convirtieron, prácticamente, en escuelas profesionales. Las antiguas Facultades de Derecho, Historia y Filología desaparecieron. El antiguo "studium generale", en suma, es sustituído por una estrecha especialización. El resultado fué que el nivel cultural de los especialistas bajó. En 1932 se restituyeron las facultades de ciencias naturales, y en 1934 las humanistas. En 1940 se llegaron a crear algunas de filosofía. En 1947-48 se restituyeron las de Derecho. Los grados académicos—candidato de ciencias, doctor—fueron también restituídas. En el primer período, cada república disponía de autonomía también en la enseñanza superior. Pero en 1933 fué creado el "Comité de la Enseñanza Superior de la Unión", que en 1946 pasó a ser el Ministerio respectivo de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Las Universidades posibilitan los estudios generales, y a menudo preparan para la investigación científica, mientras que de los institutos salen los especialistas; albergan 70.000 y 600.000 estudiantes, respectivamente. Sobresale la tendencia general de formación de especialistas, y no de personalidades de calidad. La misma especialización llega muy lejos; por ejemplo, hay un instituto especial en Odesa y Moscú para el estudio de conservación de derivados de la carne y leche.

Las Facultades de Trabajadores, que les preparaban para los estudios superiores en los "años 20", ya no existen. La Universidad se puede pisar solamente después de cursada la enseñanza media. Generalmente, hay menos plazas de las solicitadas. En el Instituto se puede entrar después del "técnikum" correspondiente. Los estudios duran de cuatro a seis años, y se pueden comenzar, prácticamente, en la edad de diecisiete.

Hasta 1940 eran gratuitos, proporcionando el Estado becas proporcionales a la duración (150-300 rublos); los estudiantes viven en viviendas comunes, por razones de economía y más fácil vigilancia política. En 1940 se introduce el pago por la enseñanza de 300 a 800 rublos anuales. La propaganda proclama que el 90 por 100 de estudiantes reciben becas, pero esto es muy dudoso. Los becarios stalinistas (500 rublos mensuales) llevan vida muy desahogada, pero tales comodidades se compran caras: con una servidumbre, en cuerpo y alma, al régimen.

La introducción de pago, en suma, ha sido uno de los medios de frenar la afluencia de clase trabajadora y campesina hacia escuelas superiores. El autor inglés Ashby indica una disminución del porcentaje de éstos, ya en 1930. Si en 1931 había un 66 por 100, en 1938 sólo había un 55 por 100. Otro autor (Achimov) dice que en 1933 había 50,3 por 100 y en 1938 un 33,9 por 100. Los datos no admiten comprobación, porque la estadística soviética oficial ha dejado de informarnos acerca del origen social de los estudiantes; un sólo número comprende ahora a los estudiantes de origen campesino, trabajador e intelectual, en total 97 por 100. De este modo, se encubre el crecimiento de una clase privilegiada de funcionarios.

En las Universidades varía tanto el número de estudiantes como el de facultades, entre 3 y 13 (Leningrado). Moscú y Kiev tienen 12, y Lviv 9. El antiguo sistema de cuatro facultades (tampoco mantenido en el occidente) está abolido en Rusia. La de Filosofía se divide, generalmente, en ciencias filológicas e historia. Las cátedras están muy especializadas, sobre todo las de ciencias naturales. (Por ejemplo, la facultad de biología de Moscú tiene 16 cá-

tedras.) A los rectores los nombra el Ministerio de la Unión. De éste salen los planos y programas de estudios para todas las profesiones, los nombramientos de profesorado y la adjudicación de becas.

Los institutos dependen materialmente de los Ministerios respectivos. Los médicos, por ejemplo, del Ministerio de Sanidad, etc. Los Ministerios mantienen laboratorios y edificios, cubren gastos y salarios. Pero tratándose de los planos de estudios, etcétera, no hay más que un Ministerio de enseñanza superior.

Desconoce la enseñanza soviética la libertad de estudios. Estos siguen unos programas minuciosamente preparados, en todas las Universidades. Los primeros dos cursos están especialmente detallados. La asistencia, desde luego, es obligatoria. Finaliza cada curso con exámenes. El estudio del marxismo-leninismo dura años y la economía política, el materialismo dialéctico y la instrucción militar, un año. (Esta última quedó abolida, para las mujeres, en 1945.) Los ejercicios en casa también son obligatorios. El mínimo de clases obligatorias es de 36, y a veces de 46, o sea de seis a siete diarias. Disminuye el número de éstas a partir del 3.° curso, cuando el estudiante empieza a dedicarse a su profesión. Al final de los estudios han de aprobarse exámenes generales de toda la carrera, a veces en número de varias decenas. Si se aprueban se considera terminado el estudio, aunque no se extiende ningún diploma. El dedicarse a la investigación científica presupone dos años más de estudios, que culminan en un examen para el "candidato de ciencias", con disertación. La promoción y distribución de títulos tiene carácter oficial. Sólo 463 institutos y sociedades científicas (de 764) tienen el derecho de nombrar a un "candidato de ciencias", y 278 a un doctor. La defensa de la disertación es pública, conforme a la tradición, y el público puede tomar parte en la discusión entre el oponente y el promovido. Los candidatos de ciencias pueden prepararse para el doctorado. Las academias de ciencias tienen para ellos institutos especiales. Actualmente, el título de doctor es poco corriente y sólo lo alcanzan los científicos de calidad. Las exigencias son muy altas, semejantes a las de la "habilitación" de las universidades alemanas.

La conducta de los estudiantes es muy seria. Los estudiantes desconocen la alegría y relativa despreocupación de sus colegas los occidentales, y hasta en vacaciones se ocupen con trabajos en la granja colectiva, en la fábrica o en el "komsomol".

(Concluirá.)

BOHDAN Y. CYMBALISTY.

Los Consejos de Educación Nacional en el extranjero

ORGANIZACIÓN.

El "Consejo escolar superior", como se llama en muchos países extranjeros al Consejo de Educación Nacional, es una institución colegial creada oficialmente para cooperar con las autoridades escolares superiores (los Ministerios) en todo lo que concierne a las cuestiones de educación nacional de todo el país.

Esta institución, aunque muy frecuente, no está sin embargo generalizada. No existe el Consejo escolar superior en Alemania, Inglaterra y País de Gales, Costa Rica, Chile, Dinamarca, Egipto, Ecuador, Estados Unidos, India, Nueva Zelanda, Unión Sudafricana. Comprendemos, sin embargo, en este trabajo, a causa de su carácter independiente, los Consejos escolares de las diferentes provincias del Canadá y de algunos cantones de Suiza. Estos países no poseen un organismo escolar superior para todo el territorio.

En algunos de estos países, ha existido un Consejo Superior, pero se le ha suprimido; en Ecuador funcionó hasta 1925, donde sus atribuciones fueron confiadas al Ministerio de Educación Nacional; en Nueva Zelanda, el Consejo superior de educación, de carácter consultivo, se abolió en 1931.

En la legislación de otros países no está previsto la creación de un Consejo estable, pero convocan consejos, comisiones o comités, que se reúnen en ocasiones especiales para colaborar con el Ministerio de Educación Nacional en el estudio de tal o cual problema de actualidad. El Departamento de Educación del Estado Libre de Irlanda, por ejemplo, no decide ninguna modificación importante del sistema escolar sin haber recibido antes informes de los comités especiales, compuestos de representantes del cuerpo docente. Las cuestiones de menor importancia se someten, en general, a las asociaciones de directores y profesores a quienes conciernen más directamente.

En algunas ocasiones existen comités o consejos especiales permanentes, sólo para ciertos asuntos. El Estado Libre de Irlanda posee un Comité para otorgar los certificados de estudios de Primera Enseñanza, y en 1928 se creó un Consejo de "registro", encargado de llevar el registro de los profesores de Segunda Enseñanza, y de los comités de estandarización. En Noruega hay todo un sistema de consejos especiales, que corresponden a los diferentes tipos de escuelas: Consejo de las escuelas normales, Consejo de instrucción para las escuelas secundarias, Consejo de la enseñanza profesional.

Añadamos, por último, que existen en algunos países, junto al Consejo Superior, organismos que pueden ser llamados laterales, con atribuciones especiales que completan la actividad de aquél. Bélgica, por ejemplo, tiene, además del Consejo Superior, consejos de perfeccionamiento de la Enseñanza Media y de la Enseñanza normal Primaria y dos consejos especiales para la enseñanza técnica. En Grecia, existe no solamente un Consejo Superior, sino un Consejo permanente administrativo de Educación Nacional, que funciona como órgano consultivo del Ministerio, pero tiene también un cierto poder ejecutivo.

En Suiza, el cantón de Basilea confía ciertas cues-

tiones de educación y de instrucción al Sínodo escolar, compuesto por todos los miembros del cuerpo docente, mientras que en el cantón de Zurich existen comisiones especiales de vigilancia para cierta clase de escuelas. Por último, en Turquía, el Consejo Superior de Instrucción y de Educación nacional tiene el complemento de un Consejo Superior de Educación Nacional, cuya función es el examinar y aprobar los reglamentos y programas escolares.

No obstante todo esto, los sistemas de consejos especiales son algo más bien excepcional. De una forma general, el Consejo Superior es una institución colegial, central y estable, cuya actividad abarca toda la instrucción pública.

EL CONSEJO SUPERIOR DE INSTRUCCIÓN.

Examinemos ahora cómo está organizado el Consejo Superior en diferentes países. Su composición dista de ser uniforme. Algunas veces el Consejo Superior se limita solamente a una reunión de altos funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (jefes de sección, inspectores superiores, etcétera) presidida por el Ministro de Educación y convocada periódicamente para ocuparse oficialmente de todos los problemas relativos a la instrucción en el país (Consejo de Instrucción Pública de Nueva Escocia y de la Columbia británica en el Canadá; Consejo Superior del Ministerio de Educación del Irak; Consejo Nacional de Educación de Guatemala). Las resoluciones de este consejo, después de haber obtenido la aprobación del Ministerio de Educación o del Presidente de la República, tienen fuerza de ley (Guatemala

Es más corriente, sin embargo, que el Consejo Superior exceda del cuadro de funcionarios ministeriales. Se pueden distinguir tres categorías de miembros del Consejo Superior, según sus diferentes formas de reclutamiento:

a) Por derecho de cargo oficial.
b) Por nombramiento.
c) Por elección.

a) Cargos oficiales.—En la primera categoría se encuentran el Ministro de Educación Nacional (Francia, Turquía), el secretario general del Ministerio de Educación Nacional (Canadá: Manitoba, Grecia, Panamá, Suiza: Ginebra), los secretarios del Ministerio (Panamá, Turquía); el director y los directores generales de Educación Nacional (Grecia, Haití, Irán, Suiza: Ginebra, Turquía); los jefes de Sección del Ministerio (Australia, Grecia, Haití, Panamá, Suecia, Suiza: Ginebra, Turquía), los inspectores generales del Ministerio (Canadá: Columbia Británica, Colombia, Grecia, Panamá, Suiza: Ginebra), los miembros del Consejo administrativo permanente de Educación Nacional (Grecia, Turquía) los miembros del Consejo universitario (Colombia,), los representantes del Cansejo cantonal (Suiza: Zurich), los miembros del Consejo de la Tesorería (Canadá: Isla del Príncipe Eduardo), el rector de la Universidad (Grecia, Suiza: Ginebra, Turquía), los profesores universitarios de Pedagogía (Grecia), el presidente del Tribunal de Casación (Haití), el arzobispo o el obispo (Canadá: Quebec, Haití, Luxemburgo); son también miembros del Consejo Superior en calidad de titulares de cargos oficiales: los directores de los museos nacionales y de la Biblioteca Nacional (Turquía), del Museo escolar (Turquía), el técnico experto del Ministerio de Educación Nacional (Panamá) el director de Estadística (Grecia, Suecia), el director de las Construciones escolares (Grecia, Suecia), del Servicio de higiene (Haití) y los representantes de otras funciones cuya colaboración se estima necesaria (Suecia).

La distinción entre las otras dos categorías—que comprenden los representantes de instituciones, corporaciones o asociaciones diversas, escogidos o por nombramiento o por elección directa—no está siempre muy clara, pues el nombramiento se basa algunas veces en las proposiciones de las partes interesadas y, por otra parte, el nombramiento por elección puede depender de la aprobación de las autoridades.

b) Por nombramiento.—Entre los miembros del Consejo Superior elegidos por nombramiento se encuentran: los rectores de Escuelas superiores, designados sucesivamente por el ministro, los representantes de las Academias (Italia), del Consejo Nacional de Investigaciones (Italia), los catedráticos de Universidades (Italia), los representantes del cuerpo docente de los diferentes tipos de Escuelas (Australia, Escocia, Irán, Italia) y los inspectores escolares departamentales (Turquía), los representantes de las Comisiones escolares municipales (Grecia) y de las Escuelas de las minorías nacionales (Grecia), los representantes de cada Ministerio del que dependen las escuelas (Grecia, Haití), los expertos designados por el Ministerio de las Corporaciones (Italia), los representantes de diferentes profesiones (Bulgaria, Canadá: Quebec), del comercio (Escocia), de temas industriales (Austria, Escocia), de Cámaras de la agricultura, de la industria y de oficios designados sucesivamente por el ministro de Instrucción Pública o por cada una de ellas (Grecia), los representantes de los consejeros departamentales, nombrados por el ministro, los consejeros nombrados por el Presidente de la República (Francia, Haití), por el Consejo de Estado (Ginebra), por el "Lieutenant-gouverneur" (Canadá),por el ministro de Instrucción Pública (Grecia), escogidos entre los especialistas en las cuestiones relacionadas con la instrución y la educación (Turquía), las notabilidades intelectuales del país (Irán), los padres de los alumnos (Francia, Suiza: Ginebra). En resumen: el Gobierno escoge para cada sección del Consejo Superior las personas competentes en las diferentes cuestiones, y llama a su seno los representantes del mundo científico y pedagógico que estén en relación con los diversos tipos de escuelas y con las principales ramas de la enseñanza.

c) Por elección.—Pertenecen a la tercera categoría los miembros cuya elección es confiada por la Ley a las Instituciones o asociaciones que representen. Así, los delegados del Instituto (Francia), los representantes de la Academia de Ciencias, de las Universidades o incluso de todas las capitales universitarias (Francia y Turquía), los delegados de la Academia de Bellas Artes y de la Academia de Música (Turquía), los de todas las Escuelas superiores dependientes del Ministerio de Instrucción Pública (Francia, Grecia, Haití, Turquía), los representantes del cuerpo docente (Suiza: Zurich), los inspectores de Instrucción Pública (Canadá: Manitoba, Turquía), los directores y directoras de los diversos tipos de escuelas secundarias (Francia), los representantes de profesores y maestros de en-

señanza secundaria (Canadá: Manitoba, Finlandia, Francia, Zurich), enseñanza normal y profesional (Haití), primaria (Australia, Canadá: Manitoba, Finlandia, Francia, Haití, Suiza: Zurich), enseñanza privada (Australia), enseñanza libre (Francia). Algunas veces, incluso, ocupan puestos en el Consejo Superior los representantes especiales de las asociaciones del cuerpo docente de los diferentes tipos de escuelas, elegidos por sus respectivos Consejos de administración. También, en algunos países, representantes de organizaciones sindicales.

El Sínodo escolar del cantón de Berna, tiene una fisonomía especial: está compuesto por delegados que eligen todos los ciudadanos del cantón con derecho a voto, a razón de un delegado por cada 5.000 habitantes. Este Sínodo constituye una especie de parlamento de la Instrucción Pública, y es absolutamente excepcional. Generalmente, la composición del Consejo Superior se basa en el principio de acoger a todos los factores que colaboran en la obra docente. Para alcanzar este fin, algunos sistemas nacionales utilizan los tres modos de reclutamiento reseñados (Francia, Haití, Luxemburgo); otros combinan miembros permanentes con otros elegidos por nombramiento (Grecia, Panamá, Suecia, Suiza: Ginebra), y otros se contentan con el nombramiento o la elección (Finlandia). El sistema de combinar miembros permanentes y delegados electivos está vigente en el cantón de Zurich (Suiza).

El Consejo Superior de cada país no recluta sus miembros, desde luego, entre todas las categorías, funciones e instituciones que hemos indicado; esta reseña únicamente indica la tendencia general de conjuntar todos los factores relevantes en el campo educativo.

La composición del Consejo Superior está vinculada, en cada caso, al sistema de administración escolar, y al lugar que el Consejo ocupa dentro de él. Depende, en último término, de las atribuciones y poderes que le competen.

ACTIVIDADES Y FUNCIONES.

Los Consejos, con su número de miembros muy variable de una nación a otra, celebran reuniones periódicas, cuya sola frecuencia ya indica la naturaleza más o menos constante o interminente de su actividad. En el Paraguay el Consejo únicamente tiene cuatro miembros, pero se reúne dos veces por semana. En otras partes (Zurich y Turquía), los miembros son siete, y ocho en Luxemburgo y Nicaragua; las reuniones tienen carácter mensual. El Consejo de quince miembros, establecido en los Países Bajos y en el Brasil, se reúne cuatro veces por año. Los Consejos más numerosos (Grecia y Haití, con veintiséis miembros) tienen una sesión por semestre, y otros (como el de Berna) tan sólo una vez por año. La asamblea general del Consejo finlandés se reúne cada dos años. En otros países (Irán, Italia, Turquía) la ley no fija la frecuencia de las reuniones del Consejo, sino que tienen éstas lugar cuando se juzga necesario.

En general, cuanto más limitado es el número de miembros de un Consejo, más frecuentes son sus reuniones. En los Consejos de composición numerosa es frecuente la existencia de una comisión permanente, que se reúne más a menudo para el estudio de ciertos particulares asuntos (Turquía), antes de someter a la consideración del pleno (Francia).

El Consejo Superior tiene una multiplicidad de funciones variantes, según los países: coordinación de las diversas actividades del Estado en materia docente (Bélgica), colaboración con el gobierno en la búsqueda de orientaciones para la alta dirección de la enseñanza (Brasil), estudio de las necesidades escolares del país y fijación de las medidas necesarias para atender a ellas (Turquía), investigación de los medios adecuados para la mejora y desarrollo de la instrucción (Grecia, Irán, Berna), como especial consideración de los progresos científicos que puedan afectar la vida docente (Grecia) y de las reformas de la Instrucción Pública ocurridas en el extranjero (Australia).

El Consejo Superior se ocupa también de cuestiones relativas a la administración y buena organización de todas las ramas de la Instrucción Pública (Australia, Canadá, Haití), o ayuda al ministerio en la resolución de cuestiones determinadas (Irán).

Las atribuciones de los Consejos superiores, como puede colegirse de la anterior enumeración, son variadísimas, y es casi imposible encuadrarlas en esquemas. No puede concluírse que la función consultiva sea general a todos ellos. En Bélgica, Brasil, Escocia, Finlandia, Italia, Sián, Berna, Ginebra, la función consultiva domina. Pero en otros países tienen artibuciones a la par consultivas y activas (Colombia y Francia) y en otros, finalmente, actúan como órganos administrativos (Grecia, Guatemala, Haití, Irán, Luxemburgo, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Países Bajos, Suecia, Basilea: Zurich). No obstante esta división, hecha en función de la actividad predominante, en cierto sentido todos los Consejos tienen competencias mixtas.

En tanto órgano consultivo, el Consejo Superior emite dictamen sobre materias concernientes a la política de la enseñanza, dentro de una delimitada esfera de competencia (Escocia, Holanda, Ginebra) y otras a requerimiento del Ministerio (Australia, Bélgica, Finlandia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Panamá, Basilea, Turquía); especialmente en materia de reglamentos, programas y métodos (Australia, Grecia, Berna, Ginebra). Con frecuencia, la elaboración de estos últimos está confiada al Consejo Superior (Francia, Irán, Nicaragua, Paraguay, Suecia, Turquía). A veces, incluso, debe conocer las peticiones y propuestas dirigidas a las autoridades de Instrucción Pública.

En algunos países el Consejo Superior posee también derecho de iniciativa, y somete espontáneamente al gobierno las propuestas que estima necesarias (Australia, Brasil, Bélgica, Luxemburgo, Berna) en punto de reformas e inauguraciones escolares, o en referencia a la situación económica y jurídica del cuerpo docente (Australia, Finlandia). En Luxemburgo tiene por misión señalar al gobierno las contravenciones y abusos ante él denunciados.

Mientras que en algunos países (Ginebra) su dictamen no obliga a las autoridades escolares y a las políticas, en otros—así en el Brasil—"el ministro está siempre conforme con el acuerdo del Consejo". Cuando sus competencias no están delimitados de modo estricto, su iniciativa puede ser considerable. Si esas competencias son de orden ejecutivo o "técnico" necesitan previa delimitación. El Consejo Superior, dividido generalmente en seccio-

nes y subsecciones (Brasil, Colombia, Italia), efectúa los trabajos que le son confiados por la ley (Luxemburgo, Holanda, Turquía), y que conciernen sobre todo a la reglamentación, la dirección y la inspección de la instrucción primaria, secundaria y profesional (Colombia). Ordena las circunscripciones regionales de instrucción primaria y secundaria (Canadá, Grecia), organiza cada dos años el censo escolar (Paraguay), propone al Consejo de Estado la reorganización o el desdoblamiento de las clases (Basilea), fija el número de escolares necesarios en las diversas ramas docentes (Grecia), decide sobre la naturaleza y tipo de las escuelas a fin de que respondan a las condiciones y necesidades del país (Grecia), se ocupa de la creación de escuelas donde su necesidad se hace sentir, y de su transformación o supresión (Grecia, Irán, Paraguay, Ginebra), autoriza la apertura de escuelas privadas (Paraguay), decide y subvenciona la construcción de edificios escolares (Paraguay), facilita el desarrollo de la cultura física y de la higiene en las escuelas (Australia, Irán, Suecia), la orientación profesional y la seguridad infantil (Australia), etcétera.

En lo que respecta a los asuntos económicos el Consejo Superior puede entender en el aumento de los recursos destinados a las finalidades docentes (Brasil, Canadá); participar con el ministerio en la elaboración del presupuesto y en la verificación de gastos (Irán, Nicaragua); estudiar los medios más adecuados para enjugar los déficit (Irán); distribuir los créditos (Irán, Paraguay, Basilea); administrar las subvenciones (Grecia) y las fundaciones piadosas (Irán), fijar la cuantía de los derechos de inscripción y de las mensualidades escolares (Irán) y los sueldos de maestros y maestras (Basilea); ratificar las distinciones honoríficas otorgadas por el ministerio (Irán); recibir herencias, legados y subvenciones (Paraguay); cuidar de la distribución de bolsas de viaje (Irán, Turquía); subvencionar las mejores revistas y publicaciones particulares (Turquía), etc.

La administración del personal docente es también en mucha parte y en varios países, objeto de la tarea del Consejo Superior. En Paraguay le corresponde otorgar los diplomas de maestros a los alumnos que concluyen sus estudios en las Escuelas Normales, y controla también los diplomas universitarios. En Irán verifica y controla los diplomas de las Universidades y escuelas extranjeras. En Paraguay y en Suecia, se encarga de reclutar el personal docente necesario. En Irán juzga acerca de la competencia de maestros y maestras. En Grecia, Suiza, y Basilea propone, y en Suecia ejecuta, los nombramientos, traslados y destituciones de los miembros del personal docente. En Basilea y Ginebra presenta las candidaturas a puestos de dirección y dirección adjunta de Escuelas.

En varios países el Consejo Superior se encarga, incluso, de la alta inspección de todos los establecimientos de enseñanza y de todas las instituciones culturales del país, de las escuelas públicas y privadas (Australia, Grecia, Irán, Paraguay, Suecia).

En Irán elabora y aprueba los reglamentos de inspección y examen; en Zurich colabora en la dirección y vigilancia de los establecimientos escolares; en Grecia supervisa los Consejos regionales. En el Irán, las instituciones de beneficencia escolar etcétera.

El Consejo Superior puede entender también en cuestiones disciplinarias (Suecia); en Francia conoce en apelación los juicios de materia contenciosa disciplinaria de los consejos académicos, y en ciertos asuntos de los consejos departamentales.

En algunos países el Consejo Superior tiene como misión tomar medidas ordenadas al perfeccionamiento de los conocimientos científicos y pedagógicos de maestros y profesores; organizar conferencias pedagógicas para el cuerpo docente primario (Paraguay), congresos pedagógicos nacionales (Colombia, Grecia, Nicaragua), etcétera.

En Irán le corresponde la propagación de la cultura y la literatura nacional, dentro del país y hacia el extranjero; en Colombia, Irán y Nicaragua se ocupa en la conservación del tesoro artístico y en el establecimiento de bibliotecas y museos pedagógicos; en Paraguay en el establecimiento de bibliotecas populares y en la formación de asociaciones de cooperación escolar.

En Bélgica, Canadá, Irán, Luxemburgo, Panamá, Paraguay y Turquía el Consejo Superior se encarga de examinar los libros de texto y los que se distribuyen, como premio, entre los alumnos (Bélgica, Luxemburgo). En Colombia y Nicaragua redacta la revista del Ministerio de Instrucción Pública; en Holanda prepara un "rapport" anual de su actividad, y en Australia y Paraguay un informe sobre el estado de la Instrucción Pública en todo el país.

Destaquemos, para concluir, dos hechos: la variable importancia que tiene el Consejo Superior, en tanto órgano complementario de la administración de la enseñanza, y el especial relieve que suele tener en él la función consultiva. Ello hace que sea, en muchos países, el instrumento técnico más utilizado para las reformas escolares de mayor complejidad y trascendencia.

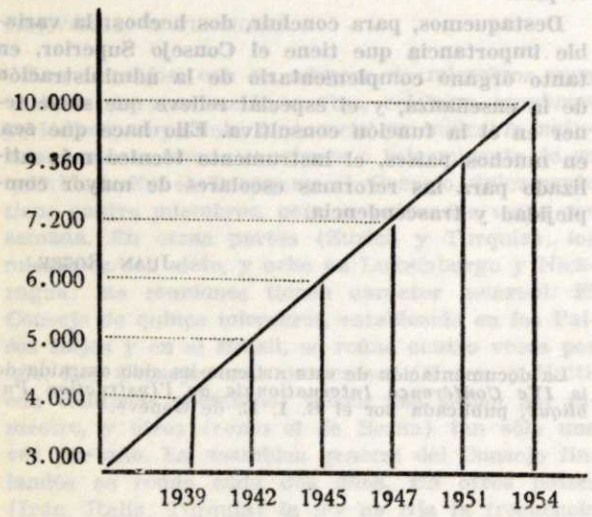
JUAN ROGER.

La documentación de este artículo ha sido extraída de la *IVe Conférence Internationale de l'Instruction Publique*, publicada por el B. I. E. de Genève.

El problema económico del Magisterio

EL ESFUERZO ESTATAL.

El Ministerio de Educación Nacional ha superado, con la reforma de plantillas aprobadas recientemente, la cifra de elevación de la cantidad presupuestada para el Magisterio primario en cerca de los ciento diez y ocho millones de pesetas. Noventa millones fué la mayor conocida. Se ha batido —hablando en lenguaje deportivo— el récord de la subida a los Maestros. El Estado, justo es decirlo, atiende cada vez con mayor interés a este añejo problema, que no se ha creado en los últimos años, sino que viene de regímenes anteriores y que ha heredado con la misma triste fortuna de la falta de embalses o del problema político de Gibraltar. Mas la curva ascendente de las mejoras demuestra que la Enseñanza, en esta primera etapa, es honda preocupación de los gobernantes y así, desde aquel sueldo de 3.000 pesetas de ingreso en el escalafón nacional se ha pasado al de 10.000 (que prácticamente es 11.000, ya que apenas existen maestros en la categoría novena), con los correspondientes aumentos en la gratificación de casa-habitación, que en Madrid pasó de 3.000 a 7.200, y las asignaturas en las partidas de adultos, clases complementarias, etc., que van a ser incluso duplicadas, según las últimas disposiciones. La gráfica gradual de este aumento ha sido la siguiente:



Es decir, que con arreglo al proyecto aprobado por el Consejo de Ministros y que ha pasado a las Cortes, el Magisterio ha subido sus sueldos entre el 10 y el 17 por 100, según las categorías, y que prácticamente suponen las siguientes diferencias:

Núm. de maestros	Sueldo actual	Sueldo aprobado	Subida
1.000	18.720	22.000	3.280
1.000	18.720	20.000	1.280
500	17.160	20.000	2.840
3.000	17.160	18.500	1.340
7.500	15.600	17.000	1.400
11.000	14.040	15.500	1.460
11.000	12.480	14.000	1.520
11.000	10.820	12.500	1.580
13.000	9.360	11.000	1.640
11.121	9.360	10.000	640

En líneas generales y para que el lector valore el esfuerzo que ha de hacer el Estado conviene conocer cifras que corresponden al número de Maestros y el importe de las plantillas afectas a este personal. Son así:

Número de Maestros y Maestras, 70.121.
Importe de sueldos, 961.210.000 pesetas.

Y con ello una realidad muy significativa. Un aumento de 1.000 pesetas (ejemplo de una cantidad mínima) por Maestro en el haber anual, supondría 70.121.000 de pesetas de elevación presupuestaria: Y para el Maestro son alrededor de ochenta pesetas más (salvo descuentos) en las mejoras de sus ingresos mensuales.

Estudiadas estas cantidades, hemos de pensar en buscar un nuevo sistema de la organización de la Enseñanza Primaria o, dentro del actual, proyectar otras colaboraciones para que la pesada carga de la educación de los niños sea llevada —juntamente con el Estado— por otros organismos o entidades. Por aquellos que verdaderamente tienen más obligación y casi concretamente la familia.

PROYECTOS, CAMPAÑAS, PROPUESTAS...

Alrededor del problema económico del Magisterio se han estudiado cientos de proyectos, se han iniciado múltiples campañas tanto en la prensa profesional como diaria, particulares y entidades se han dirigido, a las autoridades, con su sistema ideal para la mejora de los sueldos del Magisterio. A decir verdad los trabajos presentados no debieron gastar mucha masa gris en sus autores: sencillamente se concretaban a añadir ceros, a la derecha, a los sueldos actuales y siempre, claro es, contando con los fondos del presupuesto del Estado. Mas junto a ello justo es reconocer y hemos de destacar la labor realizada y el constante empeño del S. E. M. que, a través de sus departamentos —en jornadas pedagógicas, consejos provinciales y nacionales, et-

cétera— ha elevado a las autoridades competentes nuevas soluciones que han girado en torno a la ayuda de la sociedad conjuntamente con una elevación cultural y de dignificación social de los profesionales de la primera enseñanza. Creemos que aquí radica el secreto para arreglar y entrar en vías de una solución altamente satisfactoria de este ya eterno problema económico que no sólo perjudica a una clase profesional sino que puede llegar a perjudicar a su proyección social, a su labor docente: la educación base de las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES.

Al fijar nuestro punto de vista o sea nuestra aportación al problema, ya que solamente hemos hecho una exposición o labor informativa, vamos a procurar no salirnos —en lo posible— de aquellas disposiciones que están en el articulado de la Ley de Educación vigente. Con ello estimamos que fácilmente, con su aplicación, podría ponerse en marcha un plan de solución.

El artículo 93 —Capítulo II— de la citada Ley dice:

"Los sueldos del Magisterio estarán en consonancia con la misión que se le encomienda y con las necesidades familiares que sobre el Maestro puedan gravitar..."

1.ª CONSECUENCIA: En las categorías inferiores el sueldo recibido no está en consonancia. Es necesario, para cumplir el espíritu de la ley, nuevas mejoras. Deben buscarse, estimamos, fuera de la esfera estatal, y únicamente deberá implantarse con cargo al presupuesto los seguros sociales para satisfacer las necesidades familiares del Maestro.

NOTA.—No hacemos mención al establecimiento de los quinquenios de 1.000 pesetas. Están aprobados por la Ley y únicamente es de esperar el momento de desahogo económico del Estado para su implantación.

El artículo 55 —Capítulo II— dice:

"A los derechos inalienables que competen a la familia en el orden docente corresponde una serie de deberes efectivos en lo que atañe a la Escuela:

...Proporcionarles (a los niños) los elementos materiales indispensables para la enseñanza, salvo los casos de carestía de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela.

...Procurar, incluso con su aportación económica o personal, el establecimiento de las instalaciones complementarias indispensables para la orientación e iniciación profesional.

...Cooperar al fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas, sociales y benéficas, complementarias de la Escuela."

2.ª CONSECUENCIA: La familia debe pagar la Escuela. Es cierto que a ello se opone el artículo 13 de la misma Ley estableciendo *que la Educación primaria oficial será gratuita,* aunque no excluye ciertas aportaciones y pagos de derechos de matrícula.

Teniendo en cuenta los distintos artículos y al objeto de unificar su espíritu podría añadirse a *la gratuidad de la Escuela que lo será para todos aquellos que carezcan de recursos económicos como fija el artículo* 55.

Estimamos como el paso definitivo para la solución al problema económico del Magisterio esta ayuda de la sociedad que supone el pago de la enseñanza por las familias. Vivimos un momento en que todo aquello que no se paga se desprecia y tal es el caso de muchos centros de enseñanza nacional. Pueden citarse Escuelas oficiales no gratuítas cuya matrícula de alumnos ha alcanzado un reconocido prestigio; toda la enseñanza privada se sostiene con las aportaciones familiares y sus profesores son, económicamente, los distinguidos. *La enseñanza aquí —y este es un punto que debiera estudiarse con el mayor interés—, no es una carga sino un buen negocio. ¿Por qué no se estudia un sistema, sobre esta base, por las autoridades competentes?*

El artículo 31 de la Ley —Capítulo III— hace referencia al establecimiento de las clases de adultos, en su modalidad del cuarto período de la enseñanza. Se fijan como horas extraordinarias las realizadas en este cometido al objeto de su gratificación económica.

3.ª CONSECUENCIA: La actual consignación de adultos no es suficiente para atender a estas clases. Por ello el Ministerio debería dar amplia libertad al Maestro para su organización, permitiendo al mismo fijar un sistema de pagos por los alumnos. De este modo la consignación de adultos quedaría para aquellas escuelas rurales de escaso ambiente cultural y donde toda iniciativa privada del Maestro no encontrase el eco de los vecinos.

Y como quiera que el artículo 78 de la Ley reconoce capacidad jurídica a la Escuela para poder recibir, ampliar, retener y administrar todo género de subvenciones, donativos, etc., podrían organizarse distintas actividades complementarias tales como bibliotecas, colonias o albergues juveniles, centros de turismo y otras instituciones en colaboración con los organismos competentes: Dirección General de Bibliotecas, Frente de Juventudes, Dirección General de Turismo que contribuirían al desarrollo económico de la Escuela y el Maestro, al ser realizador o colaborador de sus obras.

EPÍLOGO:

No queda aquí, sino en un aspecto muy parcial, tratado el problema económico del Magisterio. Quizá el mal o raíz del mismo esté en otros campos. El Magisterio tiene también su "leyenda negra", como tiene la Enseñanza Primaria el desprecio, o desvalorización, de la sociedad. No se trata, únicamente, de fijar cantidades, de hablar con números. Se hace necesario el empleo de otro lenguaje más técnico, más pedagógico, con miras a otra organización de la Enseñanza. Pero estimamos que, previamente, habría que dar el paso que, además, está en el espíritu y en el articulado de la Ley vigente de Educación Primaria.

MAXIMINO SANZ.

Primer Seminario Internacional de Orientación Profesional

En la pasada primavera ha tenido lugar en Montecatini-Florencia (Italia), el primer SEMINARIO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL, organizado por la Asociación Internacional de Orientación profesional, y en el cual se han estudiado algunos de los problemas fundamentales relativos a esta cuestión de tan extraordinario interés.

Al mismo tiempo enviaron delegados las naciones siguientes: Italia, Francia, Dinamarca, Israel, Bélgica, Suiza, España, Alemania, Sarre, Noruega, Holanda, Inglaterra, Brasil, Austria, Luxemburgo, Norteamérica, y el Consejo de Europa. Aunque otras naciones, además de las anteriores, tenían también anunciado el envío de delegados, y estaban inscritas en el Seminario, éstos no llegaron acaso por dificultades en las comunicaciones.

PROGRAMA DE SEMINARIO.

Los problemas que se han tratado en este I SEMINARIO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL han sido los siguientes:

I.—Organización, legislación, reglamentación y sostenimiento de la Orientación Profesional.

II.—El personal de la Orientación profesional, su preparación, su competencia y su estatuto.

III.—Las etapas de la Orientación Profesional.

IV.—El dosier de Orientación Profesional.

V.—La orientación profesional de los deficientes.

VI.—La orientación profesional y los emigrados.

Estas cuestiones corresponden al temario propuesto previamente y con la debida antelación por la Asociación Internacional de Orientación profesional, para ser estudiados en el Seminario, si bien las dos últimas estaban refundidas en una sola, pero por la importancia y amplitud de las mismas, se decidió separarlas para facilitar su estudio.

Sobre cada una de ellas se presentaron ponencias por personal especializado en el conocimiento de las mismas, formado principalmente por psicólogos, médicos, pedagogos, la casi totalidad del cual dedica sus actividades a las tareas peculiares de la Orientación profesional, como especialistas de la misma, generalmente en el tema que desarrollaban en su ponencia, que expusieron en las sesiones plenarias del Seminario, donde fueron analizadas y criticadas por otros seminaristas.

ESTUDIO DE LAS PONENCIAS.

Una vez realizado esto, se pasó al estudio de las mismas por equipos, agrupándose los seminaristas en tantos como cuestiones figuraban en el temario propuesto al Seminario. Reunidos de esta forma se procedió por cada uno de ellos al análisis desarrollado en lo que cabía, de la ponencia asignada al mismo, resultando el trabajo sumamente eficaz, pues de este modo cada seminarista aportaba al grupo o grupos en que estaba inscrito sus conocimientos, sus experiencias, sus puntos de vista y sus informaciones, particularmente relativas a lo que en cada cuestión se realiza en su país, resultando de esta forma una especie de investigación, que quedó concretada en unas conclusiones sumamente interesantes, que más tarde fueron presentadas en sesiones plenarias para su aprobación después de algunas modificaciones oportunas. Hubo el defecto de que las reuniones de los distintos equipos tuvieron lugar a la misma hora, por falta material de tiempo, y aunque todas las cuestiones resultaban interesantes, lo cierto es que cada seminarista apenas si pudo dedicar su actividad a una sola. Sin embargo queremos hacer resaltar, que éste es un buen sistema de trabajo, que debe de aplicarse siempre que ello sea posible.

UNA EXPOSICIÓN DE MATERIAL DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Se hizo también una Exposición con material formado por documentos legislativos, textos, publicaciones, informaciones y fotografías presentado por algunas de las naciones que tomaron parte en el Seminario, en donde resaltaba la organización y la práctiva de la orientación profesional en estos países, así como la manera de hacer la propaganda de la misma para su conocimiento. En general esta Exposición resultó un poco pobre, debido principalmente a que a causa de las dificultades de envío, no llegó parte o todo del que tenían pensado mandar ciertas naciones, según manifestaron algunos delegados. Sin embargo a pesar de todo, la Exposición no dejó de tener un gran interés, pues a través de cuanto en ella se vió, pudo apreciarse la labor que en este campo realizan las distintas naciones que concurrieron a ella. También se proyectaron documentales cinematográficos, presentados por Bélgica, Italia y Alemania, algunos de subido interés, sobre la orientación profesional, encaminados más bien a resaltar su alcance y valor, es decir, que en realidad se trataba de una propaganda para hacerla conocer e interesar a la gente en la misma.

RESULTADOS DEL PRIMER SEMINARIO.

Sin duda alguna este primer Seminario Internacional de Orientación profesional ha sido de verda-

dera utilidad, aun reconociendo que en el mismo se han encontrado pocas novedades, quizá porque en este campo se tienen ya realizados gran número de notables e importantes estudios y porque además debe tenerse presente, que ha sido el primero que con este carácter se ha organizado sobre esta cuestión faltando algunas personalidades de gran relieve en el estudio y conocimiento de la misma. Se pudo ver a través de las distintas ponencias, de la labor desarrollada por los diferentes equipos, concretada en unas conclusiones de los trabajos, documentos y publicaciones que figuraron en la Exposición, y de los reportajes cinematográficos la importancia que tiene la Orientación profesional, y el gran desarrollo y aplicación que ha alcanzado en algunos países, singularmente en Alemania, Bélgica y Francia. Se concibe así, que en las naciones que la han prestado mayor atención, convencidas de los resultados eficaces de la misma, procuren hacer los esfuerzos necesarios para perfeccionarla, sobre todo en cuanto a la aplicación de sus métodos, y que hayan preparado personal especializado experto en la aplicación de los mismos, atendiendo con el mayor cuidado a su preparación y selección, como consecuencia de lo delicado de la misión que han de realizar, formando con él, cuerpos estales con el título de Consejeros de Orientación profesional.

No pretendemos hacer una exposición detallada de cómo han sido desarrolladas las ponencias sobre el temario del Seminario, lo que sería demasiado largo, ya que, como hemos dicho antes, todos ellos eran importantes y hubo muchas sugerencias de gran trascendencia, no siendo éste el lugar oportuno para hacerlo, pero por su indudable interés queremos hacer resaltar algunos puntos concretos y no faltará la ocasión de ocuparnos de los restantes con la extensión que merecen.

EL P. GEMELLI Y LOS MÉTODOS PSICOTÉCNICOS.

Naturalmente los seminaristas en general, dadas sus condiciones se concretaron casi exclusivamente a estudiar algunas de las cuestiones propias de la orientación profesional, preferentemente desde el punto de vista, siempre limitado, de su preparación específica, con independencia de cualquier otra posición, incluso de la formación profesional que tan estrecha relación tiene con la primera, esto es, que tuvieron en cuenta fundamentalmente sus peculiares conocimientos en el estudio de las distintas cuestiones, sin tomar en consideración otros factores que indudablemente intervienen en la orientación profesional y de los cuales no puede prescindirse, como elementos eficaces de juicio para el mejor logro de resultados positivos en el empleo de la misma, sin que esto quiera restar valor e importancia a sus opiniones y sugerencias. Una disconformidad notable con estos puntos de vista fué la sostenida por el Padre Gemelli, Rector de la famosa Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, y Director del Laboratorio de Psicología Experimental de la misma, quien presentó una excelente ponencia sobre el punto tercero del temario, manifestando que tenía menos importancia de la que se estaba dando a los métodos psicotécnicos de reconocido valor, y que para él, buen conocedor de la materia, resultaba, como había apreciado por experiencia, ser mucho más eficaz, una conversación con los alumnos que le permitía ver con más claridad el consejo más adecuado para su orientación profesional.

EL ADOLESCENTE Y LA PRODUCCIÓN.

En una buena orientación, sin que se pretenda con esto definir lo que es ésta y en qué consiste, se piensa, como se dijo en el Seminario, en la introducción ideal y eficaz del adolescente en el proceso de la producción, pero a través de las distintas ponencias y estudios, no pudo verse cuál es el método más efectivo para ello, no habiendo tampoco mucha conformidad en fijar con la precisión necesaria la finalidad y el alcance efectivo de la misma, aunque por nadie fué puesto en duda su valor, así como que debe procurarse su desarrollo y perfeccionamiento. En realidad una orientación de esta naturaleza que de los mejores resultados positivos, lo cual indudablemente tiene verdadera importancia, necesita numerosas colaboraciones permanentes y activas, que aporten cuantos elementos sea posible, particularmente de carácter informativo, pero la eficacia de la misma, si más tarde no es seguida de la asignación de un aprendizaje donde pueda observarse el proceso en todos sus aspectos del muchacho, cuando éste empieza a actuar profesionalmente es indudablemente limitado. Sin duda alguna los datos recogidos por el personal docente y de cuantos les inician en la profesión tienen un gran valor, siendo preciso por tanto tenerlos presente en la formulación de cualquier juicio en relación con la orientación profesional.

FORMACIÓN Y PREPARACIÓN DEL ORIENTADOR PROFESIONAL.

Otro de los problemas planteados, que cae dentro de la ponencia segunda del temario, y que nosotros queremos destacar por la importancia que tiene, y que fué asimismo muy discutido, es el del orientador profesional, sobre todo en lo que se refiere a su formación y preparación. Sobre esta cuestión tampoco aparece conformidad plena, pues por algunos se sostuvo el criterio que bastaba que tuvieran como mínimo los estudios de bachillerato, completándolos después con otros de Psicología y Psicotecnia que debían durar por lo menos dos años, realizados en un centro de grado universitario, mientras que otros seminaristas opinaron que debían llegar a estos Centros de especialización en tales materias, después de haberse graduado en una Facultad universitaria, que en opinión del Padre Gemelli debía de ser la de Medicina. En realidad la misión de un orientador profesional cuya necesidad quedó bien patente en el Seminario, es sumamente delicada y llena de responsabilidad, ya que en definitiva después de reunir cuantos elementos le sean posible, es quien da el consejo pertinente al adolescente o a su familia sobre la profesión que sea para él más adecuada, y para que éste pueda ser acertado es indispensable que el orientador sea bien seleccionado atendiendo a sus condiciones morales, que deben ser lo más elevadas posible, y a su preparación para tal misión, que ha de ser muy completa. Resaltamos sin embargo, que existen naciones donde la preparación y selección de Orientadores profesionales está sumamente cuidada y atendida, lo que se ha reflejado positivamente en los resultados de la misma.

EL PRÓXIMO SEMINARIO.

Por otra parte las distintas tareas del Seminario, se han desarrollado en un ambiente de gran cordialidad entre los componentes del mismo, lo que ha permitido cambiar informaciones sobre lo que se realiza en este terreno en los distintos países, así como establecer relaciones de amistad entre los delegados que permitirán continuar este cambio de informaciones, lo que indudablemente será eficaz para la mejor marcha de la orientación profesional y la Asociación Internacional de la misma, y que además contribuirá a que el próximo Seminario, que tendrá lugar en agosto de 1954, en Alemania, alcance aún mayor interés y mejores resultados.

TEÓFILO MARTÍN ESCOLAR.

Un Seminario Internacional Universitario en el Sarre

Durante los pasados meses de julio y agosto se ha celebrado en la ciudad de Mettlach, en el Sarre, el IV Seminario Internacional Universitario organizado por las Uniones Nacionales Universitarias. A este Seminario asistieron representantes de Norteamérica, Inglaterra, Francia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Luxemburgo, Suiza, Alemania, Austria y Yugoeslavia. El Sindicato Español Universitario fué invitado por la Unión Nacional de Estudiantes del Sarre para asistir a las Jornadas de este IV Seminario.

El tema sobre el que versaron estas reuniones fué el siguiente: "Responsabilidades de la Universidad y de la comunidad universitaria en la sociedad". El tema, de gran interés desde un doble punto de vista educativo y sociológico, fué tratado desde muy diversos puntos de vista. Procuraremos extractar brevemente los aspectos más importantes y efectivos de estas reuniones.

a) *La Enseñanza Superior como disciplina formativa de buenos ciudadanos.*—Un buen ciudadano que respete las normas de su país debe interesarse por el desarrollo de la vida comunitaria de su patria, y por lo tanto ha de cooperar para que la Universidad desarrolle un sentido de responsabilidad basada en la actividad diversa del universitario. La formación humana y cívica del hombre no puede estar en desacuerdo con su desenvolvimiento científico y no debe alentarse la separación de estos dos aspectos fundamentales de la vida intelectual.

b) *Los exámenes universitarios.*—El Seminario estudió el problema de la sucesión cronológica de los exámenes universitarios, llegando a tomar el acuerdo de que bastaba con fijar para ellos un tiempo mínimo y no un tiempo máximo. Respecto a la naturaleza y a la valoración de los exámenes se acordó que el catedrático debe valorar unos conocimientos básicos y comprobar si esos conocimientos pueden permitir al candidato al título abordar otros problemas desconocidos para él con objeto de encontrarles eventualmente una solución.

c) *Estudios en el extranjero.*—La Comisión del Seminario consideró especialmente la necesidad de extender al máximo las posibilidades de estudios en el extranjero, aconsejados tanto por intereses culturales cuanto por los meramente prácticos. Como medio para ello se propuso buscar una "equivalencia de títulos universitarios", desarrollar un sistema de "becas", establecer un intercambio de profesorado y alentar los cursos de verano, campamentos estivales, reuniones deportivas y Seminarios de nivel internacional.

A propuesta del representante español, Jaime Ferrán, fué aprobada por unanimidad la moción según la cual habría que conceder las máximas facilidades para que los universitarios, sin tomar en consideración sus particulares ideologías o del sistema político de sus países, pudiesen conocer otras organizaciones universitarias del extranjero. Según nuestro representante, este intercambio de ideas y actividades culturales podrían ser de gran eficacia en orden al desarrollo de una superior comprensión por parte de la juventud estudiantil.

En ausencia de relaciones diplomáticas entre los países en cuestión y caso de que se considerasen de interés, la Comisión del Seminario estimó que la Universidad podría intervenir cerca de su Gobierno con objeto de que se estableciese el deseado contacto universitario.

d) *Participación de los universitarios en el gobierno de sus Universidades.*—Este aspecto del temario ocupó especialmente a los asambleistas, interesando de forma particular el informe del representante español respecto a la organización del S. E. U. Un delegado del Sindicato representa los intereses de los estudiantes tanto en las Juntas de Facultad como en las de gobierno de la Universidad. En las Universidades del extranjero se va introduciendo lentamente la conciencia de la necesidad de una participación universitaria, aunque de momento en algunos países no ha sido aceptada oficialmente y sólo a título consultivo oficioso.

e) *La Universidad, defensora de los derechos del hombre.*—Otra Comisión de estudios analizó el tema de la Universidad como protectora de la libertad y de la dignidad humanas, considerando el peligro que entraña el hecho de que en algunos países la investigación se oriente hacia un aislamiento de los Institutos especializados, hasta el punto de permanecer al margen de los problemas actuales de la Universidad. Esta escisión sólo puede explicarse por cuestiones de seguridad nacional, y entre ellas se encuentran, por ejemplo, las razones del secreto de las investigaciones atómicas.

f) *El estudiante y el totalitarismo.*—El ejemplo ruso sirvió para que otra Comisión estudiase el papel del estudiante en el establecimiento de un sistema totalitario. Porque el intelectual tiene gran responsabilidad en todos los movimientos políticos. Esta misma Comisión consideró favorable la facilitación de una comprensión ideológica entre los países. Para ello se podrían facilitar los estudios comparativos de la ciencia jurídica en los distintos países y los estudios comparados del Derecho romano y los Derechos modernos. También se aconsejó un aumento del intercambio profesoral aun entre países de organización política divergente.

g) *Responsabilidades.* — Diversas Comisiones del Seminario subrayaron las responsabilidades siguientes:

1. El estudiante tiene la máxima responsabilidad frente a la sociedad.
2. En el terreno económico, el estudiante es responsable de hacer fructificar el capital que hubiese subvenido a su fundación intelectual, cumpliendo conscientemente su tarea formativa.
3. En cuanto a la responsabilidad política, el nivel intelectual del universitario le conferirá una correspondiente aptitud para el estudio de los problemas, influyendo sobre otros estamentos sociales. Al no aplicar su competencia en la solución de problemas políticos, puede incurrir a veces en traición, ya que los menos competentes habrían de actuar en su puesto.
4. En el terreno cultural y social, la responsabilidad del universitario es especialmente grande. Sobre este tema la intervención del delegado español fué particularmente aleccionadora al presentar a grandes rasgos la organización de las "Aulas de Cultura" del S. E. U. con un programa de estudios generales.

h) *Independencia de la Universidad.*—El Seminario estudió la libertad de la Universidad como institución, distinta de la libertad individual. El control del Estado se justifica en particular en publicaciones determinadas, por razones de seguridad. El papel que ha de representar el profesor en el Estado no ha de remitirse únicamente a formar y a instruir la opinión pública por medio de conferencias, lecciones, publicaciones, etc., sino que debe intervenir como consejero técnico cerca de su Gobierno.

i) *Relaciones entre el Estado y la Universidad.*—Desde un punto de vista económico y social estas relaciones se basan en la justificación social y económica de las subvenciones acordadas por el Estado, y contribuyen al progreso económico-social a través de los frutos de la investigación universitaria. Las subvenciones del Estado deben considerarse, pues, más como inversiones a largo plazo que como meras donaciones.

La utilidad pública de la Universidad y la insuficiencia de medios privados le confieren el carácter de servicio público, circunstancia que justifica el hecho de que los poderes públicos la financen, tanto más si se tiene en cuenta que la Enseñanza Universitaria debiera tender, en la medida de las posibilidades de cada país, a un carácter gratuito.

j) *El Estatuto universitario.*—El Seminario consideró como posibles garantías constitucionales de la independencia universitaria, la creación de un Estatuto que legislase los derechos y deberes del estudiante y los profesionales del profesorado. Merece estudiarse una libertad de enseñanza e investigación así como la influencia de la opinión y de los universitarios en el claustro. Finalmente, el Seminario estudió las cuestiones planteadas por una independización financiera y administrativa de la Universidad, si bien el Estado intervendría indirectamente en casos excepcionales.

k) *Aportación del S. E. U.*—En tan extenso e interesante temario, el representante español presentó puntos de vista puestos en práctica por el S. E. U. en España y que dieron lugar en buena parte del temario a nuevas orientaciones sobre el planteamiento de los diversos temas. Como caso especial fué presentado la organización de los Colegios Mayores Universitarios españoles, los cuales han solucionado de forma definitiva el problema de la residencia de los estudiantes. Igualmente llamó la atención la calidad de las revistas universitarias españolas y la amplia organización de actividades culturales y deportivas del S. E. U.

R. E.

Crónica Legislativa

I. DISPOSICIONES GENERALES

1. Concordato entre España y la Santa Sede.

Al ratificarse por las Cortes Españolas el Concordato suscrito el 27 de agosto pasado, cobra éste fuerza de ley en nuestra Patria. Vamos, por lo tanto, a dar una breve noticia del contenido de los artículos 26 a 31, ambos inclusive, que se refieren a materia de Enseñanza.

a) *Enseñanza de la Religión.*—Se establece en el citado texto contractual que la enseñanza en todos los Centros docentes se ajustará a los principios del dogma y de la moral Católica. Los ordinarios tendrán a este respecto función inspectora sobre dichos centros pudiendo exigir que no sean permitidos o que sean retirados los libros y material docente contrarios a aquellos principios.

El Estado español garantiza la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, si bien dicha

obligatoriedad no abarca a los hijos de padres no católicos cuando éstos lo soliciten.

Esta enseñanza se dará en las escuelas primarias por los propios maestros y periódicamente por los párrocos; en los centros estatales de Enseñanza Media, por sacerdotes y religiosos (subsidiariamente por profesores seglares) nombrados por la autoridad civil a propuesta del ordinario diocesano.

Se prevé la organización de pruebas especiales de suficiencia pedagógica para aquellos a quienes deba ser confiada la enseñanza de la Religión en las Universidades y en los centros estatales de Enseñanza Media; cuando éstos no posean grados académicos mayores en las ciencias sagradas se les someterá también a pruebas de suficiencia científica. Tanto en unos como en otros exámenes los tribunales examinadores estarán compuestos por cinco miembros, de los que tres serán eclesiásticos.

En las Universidades y demás centros de Enseñanza Superior se enseñará la Religión por eclesiásticos que posean el grado académico de doctor y que hayan realizado las oportunas pruebas de capacidad pedagógica. Su nombramiento se hará por la autoridad civil a propuesta del ordinario diocesano.

Los profesores de Religión en los tres grados de enseñanza gozarán de los mismos derechos que los demás profesores y formarán parte del claustro. Pueden ser removidos por el ordinario diocesano o por la autoridad académica competente oído aquél.

En cuanto a los centros no estatales se dispone que los profesores de Religión de los mismos deberán poseer un especial certificado de idoneidad expedido por el ordinario.

Los programas de Religión se fijarán de acuerdo con la competente autoridad eclesiástica y los libros de texto para la enseñanza de dicha asignatura habrán de ser aprobados por ésta.

b) *Universidades estatales y eclesiásticas.*—Las Universidades eclesiásticas y demás centros de este carácter seguirán dependiendo exclusivamente de la autoridad eclesiástica y gozarán del reconocimiento y garantía del Estado, quien procurará además ayudar económicamente a las casas de formación de las Ordenes y Congregaciones Religiosas.

Las autoridades eclesiásticas permitirán que en algunas de las Universidades dependientes de ellas se matriculen estudiantes seglares y que en ellas alcancen los respectivos títulos académicos.

Por su parte, las Universidades del Estado, de acuerdo con la competente autoridad eclesiástica, podrán organizar cursos sistemáticos especialmente de Filosofía escolástica, Sagrada teología y Derecho canónico con programa y libros de texto aprobados por la misma autoridad eclesiástica.

c) *Reconocimiento de títulos y su validez.*—Los grados mayores en ciencias eclesiásticas otorgados por las Facultades aprobadas por la Santa Sede serán reconocidos a todos los efectos por el Estado español.

Estos grados mayores en ciencias eclesiásticas serán título suficiente para la Enseñanza en calidad de profesor titular, de las disciplinas de la Sección de Letras en los centros de Enseñanza Media dependientes de la autoridad eclesiástica.

d) *Formación de la opinión pública.*—Según el artículo 29 del Concordato "el Estado cuidará de que en las instituciones y servicios de formación de la opinión pública, en particular en los programas de radiodifusión y televisión, se dé el conveniente puesto a la exposición y defensa de la verdad religiosa por medio de sacerdotes y religiosos designados de acuerdo con el respectivo ordinario.

e) *Fundación por la Iglesia de centros de Enseñanza.*—La Iglesia podrá libremente ejercer el derecho que le compete según el canon 1375 del Código de Derecho Canónico de organizar y dirigir escuelas públicas de cualquier orden y grado, incluso para seglares.

En cuanto al reconocimiento de los efectos civiles de los estudios que en ellas se realicen, el Estado procederá de acuerdo con la competente autoridad eclesiástica.

La Iglesia podrá también fundar Colegios Mayores y residencias adscritos a los respectivos centros universitarios, los cuales gozarán de los beneficios previstos por las leyes para tales instituciones.

2. Asamblea de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco.

Una Orden conjunta de los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación Nacional de 20 de octubre de 1953 (*B. O. E.* del 5 de noviembre) nombra miembros de la Asamblea de dicha Comisión Nacional Española a don Fernando Alvarez de Sotomayor, monseñor Higinio Anglés, don Hermenegildo Arruga, don Francisco Barbastro, don Julio Casares, don Juan de Contreras, don Eugenio d'Ors, don Joaquín Garrigues, don Carlos Jiménez Díaz, don Gregorio Marañón, don Ramón Menéndez Pidal, don Julio Palacios Martínez, don José María Pemán, Revdo. padre Santiago Ramírez, don Julio Rey Pastor, don Joaquín Rodrigo, don Javier Sánchez Cantón, don Rafael Sánchez Mazas, don José María Torroja y don Juan Zaragüeta.

3. Lectores españoles en el extranjero.

Un Decreto de la Presidencia del Gobierno de 11 de septiembre de 1953 (*B. O. E.* 9 de noviembre) establece las condiciones para nombramiento de Lectores de Español en el extranjero: siempre que la designación se haga a propuesta de los organismos competentes del Estado español o éstos colaboren económicamente, se requerirá que el nombrado posea el título de licenciado en Filosofía y Letras por cualquiera de las Universidades españolas.

También se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para organizar en las Universidades de Madrid y Salamanca unos Cursos especiales de perfeccionamiento para los licenciados en Filosofía y Letras que aspiren a ocupar dichos puestos, Cursos que estarán a cargo de catedráticos de las Secciones de Filología Románica. El plan de estudios abarcará dos cursos en los que se estudiará como "materias fundamentales" la lingüística general, Fonética descriptiva del español, Morfología y Sintaxis, Lexicografía y Semántica, Literatura comparada, Comentario de textos; Historia de la Cultura española, Historia de España, Geografía y Etnografía de España y orientaciones bibliográficas; una lengua románica y otra no románica; y como materias complementarias a elección de los alumnos algunas de un cuadro que incluirá dialectología hispánica, Literatura hispanoamericana, organización comercial y jurídica de España y otras similares.

Terminados dichos cursos se expedirá un diploma de suficiencia que se considerará como mérito cualificativo en los concursos que periódicamente se convoquen para cubrir los puestos de Lectores en el extranjero. Estos concursos se organizarán por la Comisión Permanente de la Junta de Relaciones Culturales

4. OPOSICIONES AL CUERPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Una Orden ministerial de 19 de octubre del 53 (*B. O. E.* 1 noviembre), convoca oposiciones para cubrir 35 plazas de oficiales de administración de primera clase del Cuerpo Técnico Administrativo del Ministerio de Educación Nacional. Las condiciones para poder tomar parte en dichas oposiciones son las habituales y los ejercicios serán tres: uno oral, sobre Derecho político, Derecho Administrativo, Economía Política y Hacienda Pública; un segundo escrito, sobre legislación del Ministerio y por último una traducción de francés.

II. UNIVERSIDADES.

VALIDEZ DE LOS SERVICIOS DOCENTES EN EL EXTRANJERO A EFECTOS DE OPOSICIÓN A CÁTEDRAS DE UNIVERSIDAD.

Como es sabido, es requisito imprescindible para tomar parte en las oposiciones a Cátedras de Universidad el haber desempeñado función docente o investigadora efectiva durante dos años como mínimo.

Ahora una Orden de 2 de noviembre del 53 (*Boletín Oficial del Estado* 8 de noviembre) considera como válidos, a los dichos efectos, los años en que se haya desempeñado función docente en Centros universitarios o de Enseñanza Superior en el extranjero de carácter oficial. El tiempo necesario para que sean eficaces estos servicios habrá de ser de curso completo por lo menos.

III. ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

ENSEÑANZAS DEL HOGAR EN LAS ESCUELAS DE COMERCIO.

Una Orden de 9 de octubre de 1953 (*B. O. E.* de 20 de octubre) desarrolla los preceptos sobre la obligatoriedad de estas enseñanzas contenidos en la Ley de 17 de julio de 1953 y Decreto de 23 del mismo mes y año. Estas enseñanzas incluirán las de "Formación del espíritu Nacional", "Educación física" y "Música". Son obligatorias para las alumnas del Peritaje Mercantil en todos sus grados. Se establece la distribución de las materias citadas y de las "Labores", "Trabajos manuales", "Corte y Confección", "Cocina", "Economía doméstica" y "Formación familiar y Social", entre los cinco curso del peritaje. Los programas se confeccionarán por la Delegación Nacional de la Sección Femenina de F. E. T. y de las JONS, que también editará los textos, aprobándose unos y otros por el Ministerio de Educación Nacional.

IV. ENSEÑANZA PRIMARIA.

REGLAMENTO DE LOS CINES CONCEDIDOS POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

La Orden de 19 de octubre de 1953 (*B. O. E.*, 24 octubre) aprueba un reglamento en el que se contiene las obligaciones de las entidades a las que de acuerdo con el artículo 45 de la Ley de Educación Primaria se les concede un cine con fines educativos y de recreo. Estas entidades designarán una Junta o Comisión encargada de la organización de las sesiones con establecimiento del programa y cumplimiento de lo dispuesto por el Ministerio. Esta Comisión adoptará también las medidas necesarias para conseguir la mayor asistencia de la población escolar estableciendo los turnos de rotación que fuesen convenientes. Todos los gastos de conservación y reparación del aparato y los que se refieran a la organización y funcionamiento del cinematógrafo serán de cuenta de la Entidad.

La Inspección de Enseñanza Primaria vigilará el cumplimiento de este Reglamento.

JOSÉ MARÍA LOZANO.

La Legislación de Educación Nacional en la Jurisprudencia de agravios (*)

PROVISIÓN DE CÁTEDRAS DE UNIVERSIDAD: DETERMINACIÓN DEL TURNO CORRESPONDIENTE. RECURSO DE AGRAVIOS: LEGITIMACIÓN ACTIVA.

Recurso de agravios interpuesto por don Luis Estellá Bermúdez de Castro contra O. M. de 5 de enero de 1952 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 25 de abril de 1953, *B. O. del E.* de 8 de junio, página 3.477).

La cátedra 3.ª de "Patología y Clínica quirúrgicas" de la Facultad de Medicina de Madrid fué amortizada en 1933, vuelta a crear por Decreto de 17 de junio de 1944 y dotada en 1946, por extinción de la de "Terapéutica quirúrgica", con lo presupuesto para ésta, cuyo titular pasó a desempeñar la nueva cátedra. Al vacar ésta, por fallecimiento de quien la desempeñaba, fué anunciada a concurso de traslados por O. M. de 5 de enero de 1952. Impugnada en agravios tal convocatoria, por entender el recurrente que procedía la provisión por el turno de oposición directa, se resolvió:

a) Dados los antecedentes expuestos, la cátedra de que se trata ha de considerarse como de nueva creación y, en su consecuencia, y a tenor de lo establecido en la O. M. de 28 de febrero de 1949 para los casos de primera provisión de una cátedra (ya que se trataba, en efecto, de una primera provisión, pues su anterior adjudicación al titular de una cátedra extinguida no consumió turno, según el Real Decreto de 30 de abril de 1915), es libre el Ministerio para decidirse por el sistema de concurso o por el de oposición.

b) En cuanto a la cuestión procesal previa de si habría de reconocerse al recurrente un interés directo, personal y legítimo, en la revocación de la resolución impugnada, el Acuerdo entendió que "es evidente la relación que existe entre el sistema de provisión de la cátedra objeto del recurso y el interés del recurrente, ya que si el sistema por oposición que propugna le permitiría concurrir a la misma en unión de los profesionales calificados para la práctica de tal prueba —extremo no impugnado por la Administración—, la provisión de la plaza mediante concurso de traslado la impediría pretender la adjudicación de la misma", pues, en efecto, carecía sin duda, aunque el Acuerdo no lo consigne expresamente en sus Resultados, de las condiciones exigidas para concursar.

(*) Se recogen los acuerdos del Consejos de Ministros publicados en los *BB. OO. del E.* correspondientes a los meses de junio a octubre, ambos inclusive.

PROVISIÓN DE PLAZAS DE JEFES DE ADMINISTRACIÓN DE TERCERA CLASE DEL CUERPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DEL DEPARTAMENTO: DETERMINACIÓN DEL TURNO CORRESPONDIENTE. RECURSO DE AGRAVIOS: LEGITIMACIÓN ACTIVA.

Recurso de agravios interpuesto por don Fernando Arboledas López y otros contra O. M. de 3 de diciembre de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 1952, *B. O. del E.* de 23 de junio de 1953, pág. 3.085).

En el número 11 de la REVISTA DE EDUCACIÓN dábamos cuenta del Acuerdo de 12 de noviembre de 1952, desestimatorio de recurso de agravios interpuesto por varios funcionarios del Departamento contra la O. M. de 6 de diciembre de 1951, que dispuso que la vacante de Jefe de Administración de 3.ª clase producida por ascenso de otro funcionario fuese provista por oposición directa y libre. Ahora bien: juntamente con ese recurso los interesados interpusieron otro, resuelto por el Acuerdo de que ahora se trata, en el que directamente impugnaban la convocatoria de la oposición, manteniendo, como en el primero, la tesis de la improcedencia de ésta, pero impugnando, además, su contenido, abstracción hecha de la procedencia o improcedencia de convocar oposición, por entender ilegales sus disposiciones en cuanto a extensión de los ejercicios, exigencia de título facultativo para opositar y número de plazas anunciadas.

Como es natural, en aquello en que el segundo recurso se limitaba a reiterar el primero, ya resuelto, el Acuerdo de que ahora damos cuenta no hace otra cosa que repetir lo que ya había dicho el anterior, en términos idénticos, que sería ocioso recoger de nuevo. En relación, en cambio, con el problema de la legitimación activa de los recurrentes, al que no se aludió al resolver el primer recurso, se sienta en éste la siguiente doctrina:

a) Con respecto a la primera cuestión (si procedía celebrar la oposición u otorgar la vacante a la antiigüedad), "no puede dudarse que los recurrentes están legitimados para recurrir la convocatoria en cuestión, toda vez que si triunfase su tesis, y aquella fuera contraria a la Ley, las plazas que se fuesen a cubrir en esa oposición y las vacantes que se produjeran en lo sucesivo pasarían a ser ocupadas por los que les correspondiese según antigüedad, es decir, por los que se encuentran en la situación de los reclamantes, lo que demuestra evidentemente que estos tienen un interés personal y directo al recurrir". Fuera de subrayar que en este Acuerdo, a diferencia de otros anteriores, se habla

sólo de interés personal y directo, omitiéndose la nota de legítimo, nada más hay que comentar sobre esta doctrina, acorde en general con la jurisprudencia anterior. Pero

b) Con respecto a la segunda cuestión (el contenido de la Orden de convocatoria) dice el Acuerdo que "los recurrentes no están interesados directamente en si debe o no exigirse título facultativo para tomar parte en las oposiciones, en si el primer ejercicio debe o no desdoblarse en dos y en si las plazas que deben convocarse son cuatro o cinco", supuesto que no van a tomar parte en la oposición, y no les queda "en estos asuntos más que un interés indirecto, en cuanto que se relaciona con el directo que tienen en que la oposición no se celebre, pero que es insuficiente para estimarlos legitimados en este recurso, por lo que respecta a estas pretensiones".

Los párrafos transcritos nos parecen poco felices. No parece que el argumento de que los recurrentes no van a tomar parte en la oposición sea, aún constando el hecho, adecuado para declarar improcedente el recurso cuando lo que en este se impugna es, entre otras cosas, una exigencia de la Orden de convocatoria (la posesión de título facultativo) que precisamente ha podido ser, al menos en teoría, el obstáculo que los recurrentes hayan tenido para poder acudir a la oposición, en el supuesto de que, ante la eventualidad de ver desestimadas las demás pretensiones deducidas, les hubiese interesado hacerlo. Otra cosa sería que, expresamente excluída la voluntad de opositar, se hubiesen limitado los recurrentes a combatir la convocatoria en cuanto a lo en ella establecido sobre el desarrollo de la oposición. "No es posible —decía en este sentido la Subsecretaría del Departamento al informar el recurso— admitir la legitimación de los recurrentes para impugnar la extensión de los ejercicios de unas oposiciones en las que no van a tomar parte".

HABILITADOS DE MAESTROS NACIONALES: FORMA DE NOMBRAMIENTOS DE LOS INTERINOS.

Recurso de agravios interpuesto por don José Antonio Martínez Celada contra desestimación tácita de otro de alzada contra Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 9 de mayo de 1950 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 31 de octubre de 1952, *B. O. del E.* de 8 de agosto de 1953, pág. 4.804).

Se suscitó en este recurso como cuestión de fondo la de determinar el procedimiento para el nombramiento de Habilitados interinos de Maestros Nacionales. Existe, probablemente derogada por el Estatuto del Magisterio, una O. M. de 5 de abril de 1905, según la cual "cuando sea urgente la provisión de Habilitados sustitutos, por enfermedad o ausencia del propietario, las Juntas provinciales quedan facultadas para proveer la vacante de sustituto en el Habilitado del partido judicial más próximo". Por su parte, el Estatuto, que ha sustituído los antiguos Habilitados por los actuales Administradores provinciales (con lo que, en realidad, la materia de este recurso resulta bastante anacrónica), establece en su artículo 175 que estos últimos se nombrarán, cuando se trate de interinos, "libremente por la Dirección General d Enseñanza Primaria". El Acuerdo de que damos cuenta, sin pronunciarse claramente sobre si el Estatuto ha derogado o no la O. M., resuelve la cuestión con arreglo al siguiente criterio:

a) "El problema planteado por el presente recurso de agravios resulta de imposible solución si se tienen en cuenta los preceptos de la Orden ministerial de 5 de abril de 1905, pues si un partido judicial es limítrofe de dos o más claro es que dista igualmente de todos ellos, sin que exista ninguno *más próximo* que los otros". Probablemente, como el propio Acuerdo sugiere, la O. M. quiso referirse a la proximidad entre las capitales de los partidos, pero "lo cierto es que la Orden citada no habla sino del partido judicial *más próximo,* y que al ser este criterio de imposible aplicación se ha de acudir a otros".

b) "De estos criterios, el que racionalmente debe seguirse es el establecido por el Estatuto del Magisterio en su artículo 175 para los nombramientos interinos de Administradores, funcionarios que hoy asumen las tareas de los antiguos Habilitados, y con arreglo al cual tales nombramientos interinos se hacen libre, y por lo tanto, discrecionalmente por la Dirección General de Enseñanza Primaria".

CÁTEDRAS DE ESCUELAS DE COMERCIO: DERECHO AL DESEMPEÑO DE LAS QUE SE HALLEN VACANTES.

Recurso de agravios interpuesto por don Rafael Salgado Torres contra O. M. de 18 *de octubre de* 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de noviembre de 1952, *B. O. del E.* de 8 de septiembre de 1953, pág. 5.045).

En la Escuela de Comercio de La Coruña, la cátedra de "Administración Económica y Contabilidad Pública", que se encontraba vacante, venía siendo desempeñada por el Profesor Auxiliar numerario de la disciplina. Cuando, posteriormente, fué éste encargado de otra cátedra, y hubo, por consiguiente, necesidad de nombrar un Profesor interino para la primera, el nombramiento fué solicitado por uno de los Profesores Ayudantes, el más antiguo, de ella. Desestimada la solicitud por el Departamento, que nombró para el cargo referido a otro solicitante, Contador y Profesor Mercantil y Corredor de Comercio, el excluído, considerándose con derecho a obtener lo solicitado, interpuso contra el expresado nombramiento recurso de agravios alegando infracción de lo establecido en los artículos 3.° de la Orden de 23 de enero de 1948 y 41 y 42 del Decreto de 31 de agosto de 1922, e invocando, por analogía, lo dispuesto para casos semejantes respecto de los Profesores Ayudantes de Universidad.

Tanto el artículo 3.° de la Orden de 23 de enero de 1948 como los artículos 41 y 42 del Decreto de 31 de agosto de 1922 se limitan a regular derechos económicos para los casos de desempeño de cátedras vacantes por Profesores Auxiliares. No había, por tanto, en esta dirección fundamento ninguno para el recurso. Así lo puso de relieve el Acuerdo, añadiendo que "la aplicación analógica de los preceptos reguladores de materia análoga en las Universidades, suponiendo que se pudiera acudir a la analogía, resulta terminantemente contraria a la petición del recurrente, como acertadamente observa el Ministerio". Este, en efecto, a través del informe de la Subsecretaría, había hecho notar respecto de los Profesores Ayudantes de Universidad que si bien estos "pueden ocupar la plaza de los

adjuntos, no pueden, en cambio, asumir la explicación de lecciones teóricas de los programas, según dice terminantemente el artículo 63 de la Ley de Ordenación Universitaria".

MAESTROS DE LA SECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL CUERPO FACULTATIVO DE PRISIONES EXCEDENTES VOLUNTARIOS: SITUACIÓN ESCALAFONAL.

Recurso de agravios interpuesto por don Arturo A. Torrelo Molina contra O. M. de 5 de febrero de 1952 (Justicia) (Acuerdo del Consejo de Ministros de 9 de enero de 1953, *B. O. del E.* de 13 de septiembre, pág. 501).

En este recurso, cuya materia, si bien no corresponde propiamente a la legislación de Educación Nacional, puede interesar al personal del Magisterio, se trataba de lo siguiente:

El artículo 574 del Reglamento de los Servicios de Prisiones de 5 de marzo de 1948 establece en su párrafo segundo que "el declarado excedente voluntario no ascenderá de clase ni, por tanto, de categoría mientras permanezca en esta situación". El promotor del recurso, Maestro de la Sección de Educación del Cuerpo Facultativo de Prisiones, planteó ante la jurisdicción de agravios la pretensión de que se declarase no ser de aplicación a tales funcionarios el precepto trascrito, pretensión que le fué desestimada en atención a que si bien por Ley de 16 de julio y O. M. complementaria de 15 de diciembre siguiente se reconoció a los funcionarios del Cuerpo Especial en situación de excedencia voluntaria el derecho a ascender "a la categoría y clase que por su situación en el Escalafón... les corresponda, pero sin consumir número dentro de ellas" (artículo 2.° de la O. M. citada), tal disposición, como dictada expresamente para los funcionarios del Cuerpo Especial, no es aplicable a los que pertenecen al Cuerpo Facultativo.

BARRIOS O ANEJOS A EFECTOS DE CONCURSILLOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO.

Recurso de agravios interpuesto por don José Tomás Alonso Sánchez y doña Delfina Lecanda Otaola contra resolución del Ministerio de Educación Nacional que les negó el derecho a participar en concursillos de traslados (Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de febrero de 1953, *B. O. del E.* de 20 de septiembre, pág. 5.653).

El presente Acuerdo no es sino reproducción del de 23 de mayo de 1952, reseñado en el número 5 de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Se trata, en efecto, de la misma pretensión, deducida por los mismos interesados y con idénticas alegaciones, no existiendo más diferencia apreciable entre uno y otro caso que la de tratarse en el primero del concursillo de 1951 y en el segundo del de 1952.

CONCURSOS EN GENERAL: LA CONVOCATORIA COMO LEY DEL CONCURSO. CONCURSOS DE TRASLADOS ENTRE INSPECTORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Recurso de agravios interpuesto por don Heliodoro Carpintero Moreno contra O. M. de 26 de septiembre de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de enero de 1953, *B. O. del E.* de 6 de octubre, pág. 6.031).

El Decreto de 2 de diciembre de 1932 establece en sus artículos 37 y 38 que en los concursos de traslados entre Inspectores de Enseñanza Primaria regirá como criterio de preferencia exclusivo la antigüedad, expresada por el número más bajo en el Escalafón general del Cuerpo. Ahora bien: la Orden ministerial de 20 de noviembre de 1950 convocó uno de estos concursos y dispuso que la resolución del mismo se ajustaría a lo establecido en el artículo 4.° del Decreto de 2 de marzo de 1944, el cual regula los concursos de traslados entre Profesores de Escuelas Normales y no se inspira en el criterio exclusivo de la antigüedad sino en el de la apreciación discrecional por la Administración de una serie de méritos determinados. La convocatoria no fué impugnada en su momento por nadie, y el concurso se resolvió en favor de quien, según dictamen del Consejo Nacional de Educación, reunía más méritos; pero entonces otro concursante, más antiguo en el Cuerpo, promovió el recurso de agravios de que damos cuenta, alegando la ilegalidad de la convocatoria por haberse ésta remitido indebidamente al Decreto de 1944 y no al de 1932.

En el número 6.° de la REVISTA DE EDUCACIÓN dábamos cuenta de los Acuerdos de 30 de mayo y 14 y 27 de junio de 1952, en los que la jurisdicción de agravios hubo de plantearse el problema de la convocatoria que contradice una norma de rango superior. El Acuerdo de que ahora se trata constituye una abierta e importante rectificación a la doctrina que en aquellos se mantuvo. Tal doctrina se resumía en el siguiente párrafo: "Tanto los concursantes como quien decide el concurso deben acatar las normas superiores de conformidad con las cuales la convocatoria se dictó, o se debió haber dictado, y... en el caso contemplado de una convocatoria que abiertamente contradice una norma general a la que en derecho debió conformarse, el concursante puede justificadamente esperar y confiar en que tal norma general será aplicada, sin que decaiga en sus derechos por no recurrirla inmediatamente, y sin perjuicio, claro es, de su facultad de interponer los recursos directamente contra la convocatoria". La rectificación llevada a cabo por el Acuerdo de que ahora nos ocupamos es, según se ha dicho, radical, conforme se verá a continuación.

El fundamento en que los anteriores Acuerdos se basaban para decidirse en favor de la posibilidad de que la convocatoria fuese impugnada por ilegal con posterioridad a la resolución del concurso es, si bien se mira, doble: a) De una parte, se considera que la pasividad del recurrente queda justificada por la presumible confianza de éste en que al fin el concurso se resolverá con arreglo a lo establecido en la norma de rango superior contradicha por la convocatoria; b) de otra parte, se considera que, dicho en términos amplios, lo ilegal nunca debe prevalecer. Ahora bien:

a) A la primera consideración, que mira al lado subjetivo del problema, se oponen en el último Acuerdo dos del mismo tipo, y posiblemente de mayor consistencia, referidas la una al concursante recurrente y la otra al órgano de la Administración encargado de resolver el concurso. Se dice, en efecto, en primer lugar, que "conociendo el recurrente la convocatoria quiso beneficiarse de sus bases tomando parte en el concurso sin entablar simultáneamente ningún tipo de reclamación, lo que evidencia un acto propio de aceptación incompatible con la postura de recurrente que adopta una vez

resuelto el concurso". Nos parece que, puestos a subjetividades, esta razón es de mucho peso. Una convocatoria que establece un sistema ilegal para la determinación de las preferencias en un concurso abre en hipótesis dos caminos posibles para salir triunfante: el de la convocatoria, si el asunto termina sin reclamaciones, o el de la norma de rango superior contradicha, si hay reclamaciones y son estimadas. De esta manera, la pasividad del recurrente, que puede ciertamente significar, como sin duda significó en este caso, confianza en la ulterior rectificación de la convocatoria, puede también ser el procedimiento de que se valga intencionadamente un recurrente para estar a dos eventos.

En segundo lugar, el Acuerdo añade que "si se admitiese la tesis contraria, o sea la discutibilidad ulterior de la convocatoria no impugnada en tiempo y forma, se provocaría una verdadera quiebra en el sistema de la seguridad jurídica, por cuanto que en adelante todo tribunal calificador de oposiciones y concursos habría de actuar con la sospecha de que su conducta, no obstante ajustarse estrictamente a las normas que la Administración activa le ha impuesto (convocatoria), corre el peligro de ser declarada ilegal".

b) Respecto de la segunda consideración, el Acuerdo ha centrado, a nuestro entender, la cuestión en sus términos precisos al insertar el problema de la posibilidad de la impugnación mediata de la convocatoria ilegal dentro de la teoría de la nulidad de pleno derecho del acto administrativo. Puestas así las cosas, todo se reduce a precisar si en el supuesto que concretamente se contempla se dan o no las notas determinantes de tal nulidad. Y, en efecto, el Acuerdo concluye que "el único argumento que pudiera enervar cuanto con anterioridad se ha razonado, el de que los vicios de la convocatoria son de tal índole que la hacen nula de pleno derecho, no es de apreciar en este caso, ya que, habida cuenta de la parsimonia con que (como señala la jurisprudencia del Tribunal Supremo) debe admitirse tal doctrina en el derecho Administrativo, es obvio que ni la convocatoria se ha dictado por autoridad incompetente, ni está viciada de error de hecho, ni el nombrado de acuerdo con sus bases está legalmente incapacitado para el desempeño de la plaza que se le adjudica".

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA.

En recursos de agravios contra resoluciones de Educación Nacional han recaído, además, durante el período a que se contrae esta crónica, los siguientes Acuerdos del Consejo de Ministros, que, por no entrarse en ellos en las cuestiones de fondo planteadas, no merecen atención especial.

De 5 de febrero de 1953, en el recurso de agravios interpuesto por don Leonardo González Vela contra *OO. MM.* de 1 de febrero y 15 de marzo de 1951 y 15 de enero de 1952 (*B. O. del E.* de 3 de octubre de 1953, pág. 5.977). Se declaró improcedente como interpuesto fuera de plazo.

Y de 20 de febrero de 1953, en el recurso de agravios interpuesto por doña María de la Concepción Landa García contra resolución de la Dirección General de Enseñanza Profesional de 1953, pág. 6.089). Se declaró improcedente como interpuesto fuera de plazo.

La Educación en las revistas

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

En la clausura de la Asamblea de Universidades, el Ministro de Educación pronunció un discurso, largamente glosado en la prensa:

"Mas hay un segundo aspecto, que aquí importa subrayar especialmente como de interés primordial para los gobernantes: el de la proyección política de "la Universidad sobre su contorno". Ortega y Gasset lo marcaba agudamente: "La sociedad necesita buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita, antes que eso y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar". En toda sociedad manda alguien —grupo o clase, pocos o muchos—. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social."

"Enseñar a "dirigir y a servir", he ahí una misión radical de la Universidad. Por la vía específica de la ilustración de la inteligencia y por la vía de formación de la voluntad, que también la voluntad ha de ser entendida y aliñada, diría nuestro Gracián. La Universidad es así no sólo hogar para la meditación y el diálogo, sino también forja de minorías conductoras que iluminen y rijan la vida social. Para que la masa sea pueblo, para que una estructura dé forma humana a la ciudad, importa, urge que la Universidad sea de nuevo rectora de la vida pública. En su hora fundacional lo vieron así los principios: así lo vió para el Rey Sabio.

"La Universidad, concretamente esta misma Universidad de Salamanca, cumplió esa empresa en horas decisivas. Piénsese, por ejemplo, en las consultas que el propio Rey Sabio dirigió a sus catedráticos más doctos. Y luego, bajo el mando revitalizado de Doña Isabel y Don Fernando, nuestros Católicos Reyes, el papel que jugó esta Universidad en la gran empresa del descubrimiento de América. Aquí, frente a incomprensiones y recelos, encontró acogida Cristóbal Colón; aquí juristas y cosmógrafos dieron apoyo a su ensueño, y aquí sobre todo, no se le murió la esperanza gracias a la caridad viva que anidaba en el convento de San Esteban y a la penetración y santa terquedad del gran teólogo y catedrático de Prima, fray Diego de Deza. En cierta forma osaríamos decir que Salamanca fué, con la Reina Isabel, el hada madrina de la estupenda aventura del Descubrimiento. En todo caso, lo fué ciertamente en la otra empresa, inmensamente más noble, de la civilización de las Indias."

En el discurso pronunciado por el Ministro de Gobernación, durante el homenaje que le ofrecieron sus compañeros de Cátedra barcelonesa, afirmó: "Nuestra unión es postulado indeclinable para el progreso de la Universidad y el de ésta presagio feliz del progreso de España." "La capacidad directiva de las naciones, que son un conjunto de grandes instituciones, tiene su asiento en la Universidad. Por eso no es imaginable una España floreciente sin Universidad, ya florecida y pujante. Si tal es la importancia de la Universidad, bien pronto se colige la trascendente responsabilidad que contraemos cuantos formamos parte de la misma, y aún sube de punto esta responsabilidad cuando nos sabemos herederos directos de la Universidad española" (1). Un amplio comentario de este discurso resalta el acierto de su tesis, ya que "nada de esto —la vida social...— es posible sin el hábito intelectual" (2).

Un muy extenso ensayo plantea el problema de la amarga verdad de la ausencia de verdaderas figuras españolas en la nómina de la ciencia positiva mundial. Encuentra la raíz de este mal en el clima universitario, adverso a toda elaboración científica original, es decir, un problema político. Ello le lleva a diagnosticar como causa del mal el perpetuo espíritu de improvisación, la incorregible falta de plan y de continuidad que han caracterizado la historia pedagógica de España. Finalmente, analiza el descontento intelectual reinante, el abuso de los criterios teoricistas y memorísticos, el alarmante aumento del "índice de estereotipación", el escollo inhumano de las oposiciones, el exceso de centralismo, etc. Como remedios propone: libertad de planes, prueba de ingreso sin *numerus clausus*, sustitución de las oposiciones por una estructuración del *cursus honorum*, afianzamiento de los Colegios Mayores, etcétera (3). Dos glosas, de un mismo autor, de este ensayo, alaban su contenido, aunque se muestran disconformes en el elogio de la prueba de ingreso: "De ningún examen, a la actual usanza, cabe esperar nada bueno" (4).

Con motivo del Centenario de la Universidad Gregoriana, el rector de la de Madrid desarrolló una conferencia, sobre la misión de la Universidad y del universitario en la hora presente, realizando una rigurosa catalogación de los deberes del universitario y estudiando las diferentes actitudes del intelectual ante la ciencia. Exhortó a una colaboración entre las Universidades civiles y eclesiásticas en la empresa común de "salvar la inteligencia humana con rectitud y osadía, ofreciendo las verdades descubiertas al Dios uno y trino" (5).

Un editorialista resalta el contraste entre los tiempos en que la Universidad estaba desconectada de la sociedad y los actuales, en que tal situación ha sido superada: "Hoy la cultura se halla integrada en la misma entraña social, y la Universidad cumple, en términos generales, con la alta misión formativa "total" que tiene encomendada." Termina con una llamada a la juventud, que debe estar inserta "en la realidad imprescriptible den nuestra unidad espiritual y fiel a los postulados católicos (6).

ASAMBLEA DE UNIVERSIDADES HISPÁNICAS.

Aparte de las crónicas puramente informativas, son de destacar algunos comentarios publicados en torno a los días de la celebración de la Asamblea. Un elogioso comentario al discurso del rector de la Universidad de Madrid, recogiendo la idea de que el pasado debe ser acicate que mueva hacia el futuro (7). Comentario acerca de la propuesta hecha por el mismo rector de la creación de una Universidad Hispánica (8), acerca de la creación de una Cátedra salmantina en las Universidades de la América española (9), acerca de la convalidación de estudios y títulos entre los países de habla española (10), insistiendo en la petición de que se haga efectiva la nacionalidad cultural hispánica (11), la creación de una Universidad española de carácter internacional (12), el intercambio de becarios entre los países de la comunidad (13), los remedios para solucionar el divorcio entre la vida de la na-

---

(1) *El Noticiero Univ.* (Barcelona, 6-X-53).
(2) *Revista,* 78 (Barcelona, X-53).
(3) L. Estevez, "Sobre un programa de Política universitaria", *Porto,* Santiago, 1953.
(4) Rabanal, "Nebulosa", *La Noche* (Galicia, 15 y 16-X-53).
(5) *Alerta* (Santander, 1-XI-53).
(6) "Juventud y Cultura", *El Correo Catalán,* (Barcelona, 20-X-53).
(7) J. M. García Escudero, "Tiempo", *Arriba* (Madrid, 9-X-53).
(8) *El Pueblo Gallego* (11-X-53); *Informaciones* (Madrid, 12-X-53).
(9) *El Alcázar* (Madrid, 7-X-53); *Madrid* (Idem).
(10) *Madrid* (8-X-53); *Ya* (ídem, ídem).
(11) *Arriba* (8-X-53).
(12) *Ya* (9-X-53).
(13) *A B C* (Madrid, 9-X-53); *El Alcázar* (ídem).

ción y la de la Universidad (14), etc., incluyendo alguna remembranza histórica con este motivo (15).

Una extensa recapitulación informa acerca de los resultados de la Asamblea: Se adhirieron 87 Universidades de España, Iberoamérica y Filipinas; participaron personalmente 105 delegados de 72 Universidades, de ellas 14 españolas, 9 filipinas y 48 hispanoamericanas. Las Comisiones de trabajo fueron: Misión de la Universidad, convalidación de títulos y equivalencia de estudios, coordinación de la investigación científica, formación humanística del universitario, y temas generales. Se acordó definir que la misión de las Universidades hispánicas debe ser: 1, más humana que técnica; 2, tratar de fomentar las posibilidades del individuo, con preferencia a entregarle los instrumentos de acción; 3, buscar más lo formativo que lo útil; y 4, procurar más la cultura general que la especializada. Se resolvió pedir a los países integrantes de la comunidad el reconocimiento de los estudios parciales, así como el de los títulos, y recomendar las gestiones para hacer efectiva la ciudadanía cultural hispánica. Se acordó la creación de una unión científica de Iberoamérica y Filipinas, un tutor de pensionados, celebración trienal de Congresos científicos, e intercambio sistemático de investigaciones, publicistas y material científico. Se decidió crear una revista de divulgación humanística, una Cátedra salmantina, fundar una biblioteca de clásicos del mundo hispánico, recomendar el intercambio de profesores y el establecimiento de Cursos o Facultades de Teología, aparte de la recomendación de crear un bloque regional hispánico en la Unesco y una Universidad hispánica (16).

CENTENARIO DE SALAMANCA.

Con motivo de la Conmemoración del Centenario, toda la prensa española ha seguido haciéndose eco del mismo.

Las semblanzas históricas y rememoraciones de su historia antigua son numerosas (17).

Acerca de las obras realizadas en la Universidad, como preparación de la conmemoración, se destaca por un editorialista la activa participación e inspiración en las mismas del director general de Enseñanza Universitaria, poniendo de relieve la importancia de lo realizado y el buen gusto que lo ha presidido (18). Otros varios artículos y reportajes detallan estas obras ya en conjunto (19), ya aspectos parciales (20).

En cuanto a crónicas puramente informativas y que destacan aspectos de las conmemoración, de los actos, de los discursos, etc., baste decir que son innúmeras (21), aunque no suelen destacar aspectos de organización de la enseñanza, sino más bien valoraciones del pasado y proyección sobre el futuro. Otras publicaciones son más bien de carácter personal, literario, evocador de ambiente universitario (22).

En unas declaraciones, el director general de Enseñanza Universitaria destaca cómo la crisis de la Universidad no es un fenómeno exclusivamente español, sino mundial y, después de hablar de las aportaciones del Congreso Nacional de Estudiantes y de la Asamblea de Universidades, afirma la seguridad de que el Centenario de Salamanca ha de "hacer viva, vivificante, la aureola que circunda la Cátedra de Fray Luis. En presencia de los congresistas extranjeros, el Ministerio quiere responder a la fama real de Salamanca con realidades dignas de su fama. No ahorraremos medidas ni medios para lograrlo." Y pasa a concretar: se ha creado la Sección de Lenguas Modernas, la Academia de Ciencias, y se crearán una Facultad de Ciencias Químicas, un Colegio Mayor del Centenario, al que irán los becarios de otras Universidades. Termina poniendo de relieve que la Conmemoración ha sido exaltando toda la historia de Salamanca (23).

Un articulista, después de exponer la renovación, en obras concretas, de la Universidad salmantina, opina: "Todo eso debe la ciudad a Tovar y sus colaboradores", todo eso y el que en las fiestas no desdeñaran lo popular y típico de la ciudad y la región (24).

El ministro de Educación dominicano afirma: "Es un verdadero triunfo para España este acto conmemorativo por sus antecedentes históricos y por su esplendor". Luego elogia la concesión de becas por el Instituto de Cultura Hispánica y los acuerdos adoptados en la Asamblea de Universidades hispánicas (25). Un artículo sobre "el retorno al humanismo" mantiene: "Haber convocado a más de un centenar de universitarios representantes de las cumbres del saber para recibir a la sombra teológica de los claustros salmantinos esta suprema lección de humanismo cristiano, es un espectáculo magnífico en cuya consideración tenemos derecho a complacernos" (26).

ORGANIZACIÓN.

En unas declaraciones, el director general de Enseñanza Universitaria informa acerca de la orientación de los nuevos planes de estudio, que persiguen dotar de flexibilidad a las Universidades para que, dentro de un prototipo, organicen sus enseñanzas con peculiaridades propias. La modificación de planes se hará paulatinamente y cita la Universidad de Zaragoza, que ya ha obtenido un plan propio para su Facultad de Física. Otras medidas que podrán llevarse a cabo: revisión de las normas de concesión del doctorado, reforzamiento de las haciendas universitarias, participación de las Facultades en la designación de sus propios cargos. Las Facultades tendrán cierta amplitud para organizar sus enseñanzas y para contratar el Profesorado que estimen más idóneo (27).

En una interviú, el rector de la Universidad de Granada afirma que la Asamblea de Universidades hispánicas ha puesto de relieve los sólidos lazos que unen a los países hispánicos. Seguidamente, pasa a señalar cómo, desde el 1939, tiene lugar una renovación de todas las instalaciones universitarias, que desde el próximo año, al aplicar un grandioso plan del Ministro de Educación, se verá ampliada. Se han revisado los planes de estudio, tendiendo a mejorar la selección de los alumnos y a experimentar una autonomía pedagógica. "Problema grave de la Universidad es la dedicación plena del profesorado a las tareas docentes y de investigación", punto de vista desde el que se están estudiando algunas reformas. Hoy los estudios son más serios que en épocas anteriores, es mayor la exigencia en el trabajo escolar, lo que supone un nivel más alto para las nuevas generaciones. La Universidad de Granada padece la misma crisis de crecimiento que las restantes. Se hace necesario construir una nueva Facultad de Farmacia y completar la instalación del Hospital Clínico, así como dotar de medios de investigación a la nueva Facultad de Ciencias: igualmente, se deberá aumentar el número de Colegios Mayores, ya que actualmente hay una cifra de diez solicitantes por plaza. La Universidad cuenta con una matrícula superior a los 5.000 alumnos, unos 50 catedráticos y cerca de cien profesores adjuntos; es preciso aumentar la plantilla de éstos y la de ayudantes (28).

Se estudia el problema de la localización de la Universidad de La Laguna, que ocupa un lugar impropio por un simple problema de desidia que se alargó luego años en torno a la adquisición del solar, problema complicado por motivos de administración. Ello debe

(14) "Nuestra Universidad", *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 9-X-53).
(15) J. Moreno Casado, "El día de la Hispanidad...", *Ideal* (Granada, 11-X-53).
(16) "El gran bloque cultural hispánico", *Pueblo* (Madrid, 21-X-53).
(17) *El Diario Palentino* (8 y 17-X-53); *El Ideal Gallego* (La Coruña, 8-X-53); *Pueblo* (Madrid, Id.); *Arriba* (9-X-53); *El Progreso* (11-X-53); *El Correo de Andalucía* (Sevilla, 14-X-53); *El Noticiero Univ.* (14-X-53) *La Noche* (10 y 22-X-53); *Cort* 205 (24-X-53).
(18) *El Adelanto* (Salamanca, 24-X-53).
(19) *El Diario Palentino* (7-X-53).
(20) *El Adelanto* (7-X-53); *El Español*, 253 (Madrid, 10-X-53); *Jaén* (16-X-53).
(21) *Revista*, 77 (1-7-X-53); *El Adelanto* (Salamanca, 6, 8, 9, 14 y 18-X-53); *La Gaceta Regional* (Salamanca, 6, 8, 18 y 25-X-53); *El Alcázar* (Madrid, 7 y 9-X-53); *Madrid* (7 y 9-X-53); *A B C* (Madrid, 9, 11 y 13-X-53); *Alerta* (Santander, 9-X-53); *Arriba* (Madrid, 9, 13 y 21-X-53); *Informaciones* (Madrid, 9 y 10-X-53); *Pueblo* (Madrid, 9 y 10-X-53); *El Diario de León* (10-X-53); *El Norte de Castilla* (Idem); *Nueva España* (Huesca, idem); *Ya* (Madrid, 11-X-53); *El Noticiero Universal* (13-X-53); *El Noticiero* (Zaragoza, 14-X-53); *Ideal* (Granada, 14-X-53).
(22) *La Noche* (Santiago, 10-X-53); *Juventud* (Madrid, 15-21-X-53); *Patria* (Granada, 21-X-53); *La Gaceta Regional* (23-X-53).
(23) *La Gaceta Regional* (23-X-53).
(24) Idem (16-X-53).
(25) *Pueblo* (19-X-53).
(26) *El Correo Gallego* (La Coruña, 17-X-53).
(27) *Ya* (16-X-53).
(28) *Ideal* (29-X-53).

servir de advertencia al estudiar igual problema en relación con el Hospital General de la ciudad (29).

Un extenso reportaje sobre la Ciudad Universitaria de Madrid describe sus edificios e instalaciones (30). Y una interviú con el P. Sopeña informa sobre la Iglesia de la Ciudad Universitaria, instalada en el ala derecha de lo que será Museo de América, filial de la Parroquia del Corpus Christi (31).

En el número anterior se estractó la petición, firmada por ilustres personalidades, solicitando la dotación de la Cátedra de Galaico-Portugués en la Universidad de Madrid, así como algunas interviús y artículos. Sobre este tema, insistiendo en su urgencia y necesidad se han publicado o reproducido varias nuevas en este tiempo (32).

DIDÁCTICA.

En *La Noche* de Santiago se planteó una encuesta (33) dirigida a tres Catedráticos de la Facultad de Medicina y tres conocidos médicos de la Ciudad, acerca del griego y la medicina. Hemos visto publicadas dos contestaciones (34):

El primero considera necesaria una formación humanística previa, es decir, un conocimiento más o menos somero del griego, para el futuro médico: un simple vocabulario no es suficiente; parece ser que los sabios extranjeros lo conocen; el conocimiento de la medicina greco-romana no tiene hoy interés para el profesional, sino sólo el histórico, aunque está más cerca de la moderna, que la puramente teórica de la Edad Media; algo de griego debe figurar en el Bachillerato, pero sin exagerar; su estudio, en todo caso, no debe ser en la época universitaria, sino antes.

El segundo interviuvado contesta: Si la mejor manera de conocer una determinada cultura es leerla en sus propios textos, entonces el conocimiento de la lengua griega es, cuando menos, útil; los vocabularios sólo pueden ser considerados como un mal menor; en Medicina no se puede prescindir del griego, pues todavía no se ha forjado otra lengua capaz de sustituirla. Termina considerando, igual que el anterior, que dieciséis años es edad muy baja para considerar acabada la formación general del bachiller.

Una interviú con el Catedrático de Derecho Político de La Laguna informa acerca de su parecer sobre cuestiones fundamentales como: el estudiante actual no siente interés por las disciplinas sin valor crematístico (en seis años, con una media de trescientos alumnos, sólo dos se han acercado a pedir libros sobre la disciplina); es partidario de los apuntes, frente al texto, pero los alumnos no saben tomar apuntes; cada año es más bajo el nivel cultural con que el alumno termina el bachillerato y llega a la Universidad, a causa del actual sistema; en el examen de grado ha comprobado que los alumnos desconocen las más elementales nociones (cinco no supieron señalar la situación de Madrid, etc.); el nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho es inadecuado; es enemigo de todo *numerus clausus;* prefiere el examen escrito al oral; "He podido observar a través de los últimos seis años que, a medida que el alumno bajaba de nivel, se iba descendiendo en el nivel de preguntas para que, al menos, terminase un mínimo, y también cómo se abría la mano en las calificaciones para que un mínimo, no demasiado vergonzoso, pudiera arribar a la Universidad" (35).

A propósito de la supresión de los cuatrimestres, un editorialista señala el inconveniente que ello representa para el alumno, que antes podía preparar la asignatura en dos veces con dos exámenes distintos (36).

ALUMNADO.

En torno al Estatuto del Estudiante, aprobado en el Congreso Nacional de Estudiantes, se han publicado varios comentarios, todos elogiosos (37).

Un articulista, señalando aspectos psicológicos del estudiante, hace hincapié en que actualmente ser universitario representa verdadero esfuerzo y sacrificio, pues en otro caso se fracasa profesionalmente (38).

Un extenso artículo estudia las estadísticas de estudiantes en España, y las compara con la población total. Resulta un universitario por cada 550 habitantes: un técnico de ingeniería por cada 12.000 almas y un agrónomo por cada 175.000: "En resumen, puede decirse no es extraordinario el número de jóvenes que estudian, sino totalmente normal dentro de la demografía de la nación. Quizá estas cifras expuestas nos hablan de una desigual distribución de la masa estudiantil si observamos las necesidades de todo orden de carácter económico y profesional del país" (39).

La presencia femenina en la Universidad es estudiada en otra ocasión, partiendo de que la mujer posee una estructura espiritual mucho menos diferenciada que el hombre y mayor capacidad de integración. En todo caso, la mujer tiene algo que hacer en el ámbito universitario y se ofrece como promesa espléndida en frutos, al dar un nuevo tipo de feminidad, más perfecto, más femenino, que está a punto de incorporarse a la vida nacional (40).

Finalmente, destaquemos una llamada a los estudiantes hacia el problema misional (41).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO.

(29) G. Cáceres Sánchez, "Hospital y Universidad", *La Tarde* (16-X-53).
(30) *Arriba* (11-X-53).
(31) Idem (18-X-53).
(32) *El Español* (11-17-X-53); *El Progreso* (Lugo, 22-X-53); *Faro de Vigo* (Idem); *La Región* (Orense, 25-X-53); *Informaciones* (Madrid, 31X-53).
(33) Rabanal, "Nebulosa", *La Noche* (22-X-53).
(34) *La Noche* (3-XI-53).
(35) *Diario de Las Palmas* (6-X-53).
(36) "Puntualizaciones", *Pueblo* (5-XI-53).
(37 *La Gaceta Regional* (20-X-53); *El Adelanto* (20-22-X-53); *Extremadura* (Cáceres, 22-X-53); *Ofensiva* (Cuenca, Idem).
(38) J. L. Imas, "Yo también fuí estudiante...", *Nueva Rioja* (Logroño, 20-X-53).
(39) *Ya* (1-XI-53).
(40) *Hierro* (Bilbao, 29-X-53).
(41) *Yugo* (Almería, 18-X-53).

ENSEÑANZA MEDIA

EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

Bajo este título publica Cardenal Iracheta (1) un sugestivo artículo en el que comienza por establecer que lo que entendemos por grados de la enseñanza depende de dos condiciones: una, la edad del educando; otra, la finalidad de la educación misma. La primera condición obliga a adecuar los métodos a la edad del educando; la segunda está referida a aquella conducta que se desee instaurar en el alumno.

Planteado así el problema, parece que sólo queda por resolver la cuestión técnica del *cómo*. Pero hay que considerar que el alumno es un ser humano que debe ser tratado según lo que es debido a un ente autónomo y responsable. Para el hombre —sigue Cardenal Iracheta— antes que el contenido de su conducta importa que ésta sea realmente *suya*.

De aquí que, replanteando el problema de la edu-

(1) M. Cardenal Iracheta: "El contenido de la Enseñanza Media". *Noticias de Educación Iberoamericana*, 25 (Madrid, IX-1953).

cación, quede éste en el *qué* en función del *quién*. Así, lo primero que hay que enseñar es a ser responsable, lo que se alcanza en la educación formativa, debiendo referirse ésta a los resortes que ponen en juego la voluntad del hombre interior.

Pero no puede haber responsabilidad real sin ilustración de la voluntad. Surge la necesidad de la instrucción, sin la que no puede haber pedagogía; pero entendiéndose que en su más amplio uso la instrucción está puesta al servicio de la responsabilidad.

El contenido ilustrativo desde el mundo sobrenatural a la naturaleza y la historia. Fuera quedan los adiestramientos para hacer algo *útil*.

Termina el autor este interesante trabajo, manifestando que en ningún grado de la enseñanza puede olvidarse la formación y capacitación de la posibilidad de la responsabilidad en el hombre.

El Director del Instituto de Avila, en la apertura del curso académico ha pronunciado una lección sobre "Arte y oficio de aprender" (2). Después de exponer las diferencias entre la enseñanza del pasado y la del presente, y lo que representa la llegada de la mujer a los estudios, pasa a considerar el acceso general a éstos. En cuanto al tema de la lección, trata del título necesario para colocarse en sociedad, la necesidad de aprender como mil para examinarse de ciento, la prioridad del sufrimiento en el camino del aprender para luego gozar del placer del estudio, lo científico y lo pedagógico en el aprender, lo que no se alcanza en punto a formación, la falta de continuidad en el tránsito de unos a otros grados de la enseñanza y el aprender como incorporación a la sustancia del alma hasta que el gozo del aprender comienza.

En un editorial del diario *La última hora* (3) se resalta que estamos en un tiempo en que la difusión de la enseñanza ha conseguido alcanzar unas proporciones nunca logradas. El movimiento escolar significa que el nivel cultural estará, a la vuelta de pocos años, en un punto elevadísimo. Sin embargo queda una población residual, nacida en otras épocas, hasta la que no llegaron los rudimentarios conocimientos de leer y escribir.

El mismo hecho de la actual difusión de la enseñanza es tratado por L. López Pando en *El Español* (4). Comienza por referirse al hecho ejemplar para todo el país de que la provincia de Soria presenta un índice de analfabetismo que tan sólo alcanza el 0,46 por 100 de la población; índice integrado, en su casi totalidad, por ancianos y anormales incapaces de ser recuperados.

Superando en Soria este primer escalón cultural, se presenta un acuciante problema: un considerable sector de la población anhela subir otro escalón educacional. Ante esto, con buen criterio, el autor estima que la solución no puede demorarse por razón de que otras regiones se encuentren más atrasadas.

La solución estriba en el establecimiento de una Enseñanza Media que no quede limitada a un sector determinado ni sea concebida como un trámite necesariamente previo a los estudios superiores, sino una Enseñanza Media que, como último grado, se imparta a toda la población de las regiones más adelantadas. Los escolares que no pasan hoy de la Primera Enseñanza deben ser recogidos por los Institutos Laborales y por las Escuelas de Orientación Profesional, con lo que, además, quedarían descongestionados los Institutos de Enseñanza Media.

La reforma del Bachillerato.

La revista *Perfil* (5) publica unas declaraciones del Director del Instituto de Cuenca en las que nuevamente se vuelve al tema de la reforma de la Enseñanza Media. Estima el Director del Instituto que es prematura la crítica de un plan no experimentado aún; ya que las deficiencias, si existen, solamente la práctica las pondrá en evidencia. No obstante, sí afirma su temor de que la aprobación de los seis cursos siga siendo para muchos una simple cuestión *financiera*, en lugar de una labor de formación intelectual y educativa.

En cuanto al examen final, cree que tiene ventajas sobre las antiguas pruebas del examen de Estado. A su entender, no es misión del profesorado universitario juzgar de la preparación de los alumnos de Enseñanza Media.

Las pruebas pueden resultar injustas, tanto por excesiva benevolencia como excesivo rigor. Por otra parte, si se ha de prestar atención a los antecedentes que puedan proporcionar los propios preparadores del alumno, es muy posible que no siempre respondan éstos a la verdad. Es de opinión que las pruebas resultan difíciles de juzgar mientras no se someta a los alumnos a pruebas anuales ante tribunales oficiales.

Respecto del plan de 1938, manifiesta el Director del Instituto de Cuenca que no es ni peor ni mejor que el vigente. El plan de estudios con ser muy importante, no lo es todo. La capacitación depende del esfuerzo de profesores y alumnos.

A continuación manifiesta su preocupación por la subida de las tasas académicas, que no obstante se encuentra suficientemente justificada. La enseñanza nunca puede constituir para el Estado una fuente de ingresos, pero es menester reconocer que los que se benefician de ella deben contribuir a aliviar la carga económica que para el Estado constituye. La solución del problema puede encontrarse en la constitución de becas por las Corporaciones locales y entidades particulares.

En la revista *Noticias de Educación Iberoamericana* (6) aparece un pequeño pero exacto análisis de las mejoras que, respecto del plan de 1938 introduce en la Enseñanza Media el régimen recientemente aprobado. Las notas que en este aspecto se destacan son las siguientes:

1) Disminución de un año en el Bachillerato.
2) Supresión del examen de Estado.
3) División del Bachillerato en dos ciclos.
4) Especialización en Ciencias y Letras.
5) Disminución del número de horas de trabajo del escolar.
6) Evitación racional del sistema cíclico.
7) Ordenación armónica del cultivo de las materias más importantes y formativas.
8) Concesión de mayor libertad y autonomía a los centros de enseñanza.

Sigue siendo tan aplaudida como discutida la división de los estudios en dos ciclos separados. Esta vez trata el tema el doctor Rabanal (7), diciendo que la victoria de las Matemáticas sobre las Lenguas Clásicas ha sido aplastante. El problema se plantea con gravedad porque en la opción intervienen una serie de factores que desvirtúan su exactitud. Incluso es notoria la desventaja de las Lenguas Clásicas por implicar una asignatura más, y con ello, mayores derechos de matrícula.

El mismo autor insiste sobre el tema (8) aduciendo que se ha producido un equívoco en los escolares porque en vez de ponerlos ante el dilema de Matemáticas y Lenguas Clásicas, se les ha puesto ante el de Ciencias y Letras; con lo que, por ejemplo, se da el caso de que los que han de estudiar Medicina, optan por el ciclo de Ciencias, siendo así que resulta para ellos mucho más interesante el estudio de las Lenguas Clásicas que el de las Matemáticas.

Dámaso Rodher (9) al referirse a la nueva disciplina de Música, nos dice que ésta se convertirá en elemento formativo de la juventud. Más que el carácter que haya de darse a la enseñanza de la Música, importa el nuevo clima en que se formará el futuro bachiller y que ha de dar en plazo breve halagüeños resultados. En ese nuevo ambiente que se crea en torno al adolescente tendrán más perfecto desarrollo las potencias del alma y los sentidos del cuerpo. (Véase sobre este tema la correspondiente crónica de Bellas Artes.)

Propuestas para el perfeccionamiento de la Enseñanza Media.

Es interesante leer el último artículo del P. Guerre-

(2) S. f.: "Solemne apertura de curso en el Instituto Nacional de Enseñanza media". *El Diario de Avila* (6-X-53).

(3) Editorial: "Otra vez en la brecha". *La última hora*. (Palma de Mallorca, 6-X-53).

(4) Luis López Pando: "Una Enseñanza Media para todos". *El Español*, 254 (Madrid, 17-X-53).

(5) S. f.: "Entrevista con el Ilmo. Sr. Director". *Perfil* (Cuenca, X-53).

(6) S. f.: "El nuevo plan de Enseñanza Media en España". *Noticias de Educación Iberoamericana*, 25 (Madrid, IX-53).

(7) Dr. Rabanal: "Hay mucho que hablar" *La Noche* (Santiago de Compostela, 17-X-53).

(8) Dr. Rabanal: "Falacia de los nombres rutinarios" *Ibidem* (20-X-53).

ro en *Atenas* (10), en el que acertadamente manifiesta que la descongestión de asignaturas se ha de realizar, no tanto omitiendo alguna de ellas, cuanto distribuyéndolas razonablemente por los cursos, de forma que no todas se estudien en todos y haciendo discretos cuestionarios y horarios.

En su opinión, han de ser tenidas en cuenta las normas siguientes:

1.ª Los planes han de pretender ante todo el desarrollo de la personalidad en los aspectos físico, intelectual y moral. No se trata de que el alumno lo sepa todo, sino de que sepa algo, tenga conciencia de que ignora muchísimo, posea orientación de cómo se estudia con fruto y cómo se ha de actuar en hombre y en cristiano.

2.ª Debe asignarse un horario más amplio a las disciplinas más formativas.

3.ª El carácter de cada uno de los tipos de Bachillerato condicionará en cuanto sea compatible con la finalidad educativa, la extensión dada a cada asignatura en el cuestionario.

4.ª Hay que garantizar la tensión entre la constante ocupación del alumno y su reposo psíquico; entre la adquisición de conocimientos y la de hábitos mentales.

Finaliza el autor refiriéndose a las condiciones que ha de reunir el profesorado y manifestando que no deben impedirse de una forma absoluta los trabajos fuera del colegio, ya que pueden ser un elemento altamente educativo.

Bajo el tema de "La educación en una sociedad de masas", desarrolló sus actividades el ciclo educativo del VII Curso de Problemas Contemporáneos organizado por el Instituto de Cultura Hispánica en el ámbito de la Universidad de Santander. Hay que resaltar la ponencia que presentó José María Lozano sobre "La progresiva extensión del ámbito de la Enseñanza Media" (11), en la que distingue entre enseñanza básica, preparatoria y final. El bachillerato está dejando de tener carácter intermedio, para adoptar el de básico teñido de un matiz profesional. Respecto de la orientación que debe darse a la Enseñanza Media, el ponente sometió al Seminario los siguientes puntos:

1.º Elaboración de un plan general de enseñanzas medias.

2.º Dentro de este plan, el bachillerato preuniversitario sería la parte destinada a las minorías que hayan de alcanzar los estudios superiores.

3.º Junto a este bachillerato deben coexistir otros muchos de carácter técnico.

4.º Mediante la Enseñanza Media impartida a todos los españoles debe alcanzarse una nación de obreros cualificados.

5.º Debe aspirarse a la obligatoriedad de la Enseñanza Media.

6.º Ha de favorecerse la gratuidad de la Enseñanza Media.

7.º En tanto se alcanzan estas metas ideales, es preciso procurar un cuarto período escolar de iniciación profesional.

8.º Han de reforzarse las Escuelas de Trabajo, Artes y Oficios, etc.

9.º Habría que pensar en introducir en el Ejército un gérmen de enseñanza secundaria de carácter profesional.

La simpatía de la obra educadora.

Es este el título de un trabajo de Antonio Martínez García, S. M. (12) en el que comienza por aludir a una encuesta llevada a cabo entre alumnos de Enseñanza Media y de la que resultó que la nota que los escolares estiman más entre los profesores es la simpatía. El autor hace un estudio de cuanto suponen la alegría y el optimismo y manifiesta que son caracteres que deben afectar a todo educador por el propio ambiente en que debe vivir, y porque lo requieren así el sujeto de la educación y la misión a realizar.

Datos numéricos sobre Enseñanza Media.

Son publicados por *Noticias de Educación Iberoamericana* (13), refiriéndose a cuadros demostrativos del número de centros de enseñanza, alumnos y profesores en Iberoamérica, Comunidad Británica, Europa, Mundo árabe, Estados Unidos y Asia. En otros dos cuadros se expresa el número de alumnos por cada cien mil habitantes en los países iberoamericanos y en varios otros del continente europeo. Aun no tratándose de datos relativos a España, juzgamos interesante su inclusión en esta crónica a efectos comparativos con las cifras nacionales.

José Fernández de Velasco.

(9) Dámaso Rodher: "El estudio de la Música en los centros de Enseñanza Media". *Hoja de los lunes* (Vigo, 12-X-53).

(10) E. Guerrero: "Los cuestionarios de la Enseñanza Media". *Atenas*, 236 (Madrid, X-53).

(11) S. f.: "La educación en una sociedad de masas" *Noticias de Educación Iberoamericana*, 15 (Madrid, noviembre 1953). Sobre este mismo tema puede verse la crónica de José María Ortiz de Solórzano, "La educación en una sociedad de masas", publicada en la *Revista de Educación*, número 14 (octubre, 1952), así como otras crónicas aparecidas en *Cuadernos Hispanoamericanos* (M. Cardenal Iracheta, núm. 45, septiembre 1953), *Alcalá* (Juan Francisco Marsal, núms. 37-44, agosto-octubre 1953), *Correo Literario* (núm. 80, 15 septiembre 1953), *Haz* (núm. 12, 15 oct. 1953), etc.

(12) Antonio Martínez García: "La simpatía en la obra educadora". *Atenas*, 236 (Madrid, X-53).

(13) "Algunas cifras sobre la Enseñanza Media". *Noticias de Educación Iberoamericana*. (Madrid, número 25 (IX-53).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

El ingreso en las Escuelas Especiales.

Con este mismo título publica *El Español* (1) un artículo firmado por Francisco Duberet y Francisco Cercadillo. "El examen de ingreso en las Escuelas Especiales—dice—parecía una oposición vuelta al revés. En general, estamos acostumbrados a que los humanos, después de haber demostrado sus cualidades—de forma más o menos suficiente—frente a sus competidores y ante Tribunales competentes, sufran una transformación que les convierte totalmente, y como quien dice, en hombres de provecho. En el examen de ingreso se selecciona a los triunfadores con cinco o más años de adelanto..."

"Aquí aparecía uno de los aspectos quizá criticables del sistema. Porque el que logra superar el ingreso no ha demostrado totalmente que puede llegar a ser un buen ingeniero. No ha sufrido pruebas que traten de inquirir esta especial aptitud y si se añade a eso una cierta limitación en el número de ingresados, el método quizá comience a dejar de ser el mejor. Hace falta una gran capacidad económica de resistencia que permita aguantar convocatorias y convocatorias sin éxito, además de una impermeabilidad absoluta al desaliento", "...parece una especie singular de jóvenes que queman sus energías en una empresa de la cual, aunque no escatiman el esfuerzo, saldrán en su mayoría, derrotados."

"Este estado de cosas fué el que movió al Gobierno a modificar ligeramente la actual situación. El Decreto de la Presidencia del Gobierno de 4 de julio de 1952

(1) Francisco Duberet y Francisco Cercedillo: "El ingreso en las Escuelas Especiales". *El Español* (Madrid, 8 al 14-XI-53).

señalaba la necesidad de establecer un número mínimo de alumnos ingresados en cada Escuela Especial. Tenía el legislador buen cuidado de aclarar que este número mínimo no era inviolable. Podía ser alterado para más."

Posteriormente, en marzo de 1953, otro Decreto fijaba los topes inferiores. El artículo que comentamos quiere hacer un balance del resultado de estas nuevas disposiciones:

En primer lugar, ha habido Centros que han superado las cifras marcadas por la Ley: sobre todo la Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, a la que se señalaba un mínimo de 65 plazas y que ha ingresado 85 alumnos, entre las convocatorias de junio y septiembre de 1953. También la Escuela Especial de Ingenieros de Montes ha rebasado el cupo citado: éste era de 40 plazas y han ingresado 42. Las cifras de ingresados en ambas Escuelas adquieren su plena significación si se las compara con las del año anterior.

En efecto, el número de ingresados en 1952 en la Escuela de Caminos fué de 72 y en la de Montes de 23.

"Otros Centros se han mantenido alrededor de las cifras oficiales, sin excederlas en mucho. Tal es el caso de la Escuela de Ingenieros Industriales de Madrid, donde eran 100 los previstos y han resultado 105 los aceptados. Claro que el salto es mucho mayor si se contrasta con los 67 aspirantes aprobados en 1952. En la Escuela de Minas... han ingresado 64 mozos. Los aprobados en el año anterior fuero 59, la cifra oficial era 60... Telecomunicación se ha ceñido a la cifra exacta: 30 era el cupo y 30 fueron los escogidos. Anteriormente, el número de los aprobados oscilaba entre 15 y 20."

Faltan datos—reconoce el artículo—de Agrónomos, de Arquitectura (si bien aquí van ya ingresados 45, siendo el cupo fijado de 35) y de algunas provincias. Sin embargo, opinan los autores, es evidente que las nuevas normas han sido bien recibidas. Aunque, "como es natural, hay quien no ve bien estos aumentos. Algunos sienten cierto temor ante la posibilidad de que el número de titulados exceda al de las plazas apetecibles existentes. Quizá sea en este aspecto donde más previsora se muestra la legislación. Porque reducir el número de Ingenieros al de vacantes es transformar en cierto modo esta maravillosa profesión en un quehacer oficinesco. Los mejores siempre triunfan. Y una sana competencia entre intelectuales preparados es el camino más apropiado para la aparición de creaciones excepcionales. España tiene hambre de técnicos porque tiene hambre de industria. Nunca está de más disponer de un buen plantel que dominen la hidráulica o la resistencia de materiales. Frente al "que inventen ellos" unamuniano, hay que oponer un justificado de "ahora inventamos nosotros". Ingenieros y universitarios tienen esta misión a su cargo."

TEMAS VARIOS.

En la inauguración del curso en la Escuela de Comercio de Santander (2) pronunció una conferencia sobre *La metodología en la enseñanza de idiomas* don Odón Soto. A finales del siglo XIX y principios del XX se moderniza la enseñanza de los idiomas por una serie de profesores eminentes (Storm, Western, Lund, Gerpersen, etc.) sustituyendo los anticuados sistemas a base de largos vocabularios y oraciones inconexas por un nuevo método que el señor Soto denominó Psico-fisiológico. Propugna este señor la enseñanza de las lenguas vivas a través de un conocimiento perfecto de la Gramática, de los giros idiomáticos, sentimiento del idioma y su musicalidad, acentuación y entonación peculiar de la lengua.

En la apertura de curso del Instituto Sallarés y Pla, de Sabadell, tuvo lugar otra lección del profesor Gual Villalbí (3) sobre el título *Desorientación en la Economía*. Dijo que está viva actualmente, en desconcierto, enfrentada con unos problemas para los que se carece de adecuada solución. Culpa de ello, en parte, a los economistas por su tendencia a la abstracción cuando se enfrenta con problemas reales, y por otras, a los hombres de empresas, que desconocen muchos hechos y leyes económicas. Aboga por una mayor coordinación entre los teóricos y los prácticos de la Economía, de una parte, y entre ambos y los políticos, de otra.

LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.

Con el título *Perspectiva ante la segunda revolución industrial*, ha pronunciado una interesante conferencia en la III Asamblea de Graduados Sociales el profesor don José Antonio de Artigas. Tras de hacer una síntesis de la obra social durante el siglo y medio que ha durado la primera revolución industrial, dice que ahora se anuncia una segunda, cuya perspectiva es de elevación cultural con multiplicación de bienes y sin paro tecnológico. Aboga por la creación de la primera escuela de "autoducción" o producción automática y terminó estudiando las limitaciones de los llamados "cerebros electrónicos" en contraste con el organismo humano.

JOSÉ MARÍA LOZANO.

(2) *Alerta* y *Diario Montañés* del 14-X-53.
(3) *El Noticiero Universal*, 31-X-53.

ENSEÑANZA LABORAL

ENSEÑANZA.

La Enseñanza Laboral como medio educativo general ha sido comentada en sus diversos aspectos estos últimos días. Así, con el título de "El remedio, las escuelas profesionales", un diario madrileño (1) enfoca el problema de la delincuencia infantil, sus causas y sus remedios. La atribuye al desamparo educativo en que a los catorce años de su edad quedan los muchachos. Para entonces habrán aprendido los rudimentos de la cultura intelectual—leer, escribir, contar—, pero les falta alcanzar conciencia de ciudadanos y adquirir la técnica de un oficio. El muchacho que sale de las aulas escolares se encuentra de pronto ante la vida sin apenas bagaje moral y técnico con que valerse en ella. Este mal —sigue—, no es privativo de España sino general de la sociedad moderna. La causa no hay que ir a buscarla muy lejos; está en la carencia de sentido moral y de responsabilidad. El muchacho queda abandonado de formación humana cuando más la necesita. Se impone, pues, la urgencia de remediar este vacío lamentable en el proceso educativo de la juventud. A las escuelas elementales han de suceder como complemento y continuación de la tarea formativa, las escuelas profesionales, donde el escolar se haga hombre con entereza moral y ciudadano con oficio bien sabido. "El delincuente —continúa— sólo se redime por el trabajo, en el cual re dignifica y cobra señorío de sí mismo. Y por el trabajo practicado con artesanía bien incorporada se logra que el muchacho recién salido de la escuela elemental no degenere en delincuente." La escuela profesional —termina—, es sin duda la más urgente necesidad de nuestros tiempos. Hechos y derechos en su oficio y en su ciudadanía han de ir los jóvenes a la fábrica o al taller o a la granja. Armónicamente desarrollados en el alma, en el cuerpo y en el oficio. Enlaza con esta preocupación, por el sentido moral que da la enseñanza profesional, el ar-

(1) Edit. "El remedio, las escuelas profesionales". *Ya* (Madrid, 16-X-1953).

tículo de C. Ruiz Medina que, a propósito del funcionamiento de un nuevo Instituto Laboral (2), se ocupa de la formación religiosa en estos centros. "Y al pensar en las distintas formas y modalidades que pueden contribuir a su formación, se destaca en primer término el pensamiento de la formación moral y religiosa de estos jóvenes estudiantes. Initium sapientiae timor Domini: el temor de Dios es el comienzo y origen de toda sabiduría. No se puede tener sabiduría si no se fundamenta en Dios, que es el origen del humano sasaber"...

"Al infundir en el niño este pensamiento, sabiendo que no es segura su ciencia si no se completa con el conocimiento de las cosas de Dios se le inculca la virtud, sobre todo la humildad, formando su carácter y corazón conforme a los sanos principios de la Santa sumisión a Dios nuestro Señor."

Otro punto inmoprtantísimo es la formación moral del individuo. Un hombre de carácter se forma grabando en su alma este axioma: "Haz el bien y evita el mal." Es un mandamiento que al caer y tomar cuerpo en el corazón del hombre, va limando las rudezas naturales del niño que lo inclinan a lo imperfecto y defectuoso. "Por eso —continúa— con grandísimo acierto se da tanta importancia en estos Institutos a la formación Religiosa y Moral del estudiante, porque no es posible ser honrado fomentando el vicio, ni buen cristiano sin conocer a Dios, ni se puede ser laborioso y de provecho viviendo en la holganza." Prosigue el articulista abundando en estos sanos conceptos y termina propugnando las prácticas religiosas y devotas.

Un editorial de *A B C* (3), comentando el grado superior de la enseñanza laboral que es la Universidad Laboral, asegura que "acaso el más transcendental de cuantos problemas tiene planteados España sea el pedagógico. Desde mediados el siglo XIX se está repitiendo este diagnóstico y desde entonces están empeñados los hombres de Estado y las minorías intelectuales en elevar el nivel moral y cultural de nuestro pueblo". La educación no es sólo desde el punto de vista individual una necesidad de la persona tan acuciante como las puramente materiales, sino que en el orden colectivo ocurre que la satisfacción de las necesidades estrictamente económicas dependen a partir de un momento dado, no de las riquezas naturales del país sino del rendimiento de cada individuo, de su capacidad profesional. El saber es, pues, en último término quien determina la renta nacional, la producción. Y esto es más cierto cuanto más escasas son las posibilidades naturales del territorio. Formar ciudadanos no es sólo hacerlos mejores y más felices, sino que es sentar las bases de su pura subsistencia física. De aquí la revolución que en la pedagogía social ha tenido que producirse en lo que va de siglo, en Occidente, y empieza a producirse ahora, felizmente, en España. Hubo un tiempo en que no había nada más que dos pedagogías: la superior para los estratos sociales privilegiados y la mínima para los más modestos, representadas por la Universidad y por la lucha contra el analfabetismo. Esta situación extremada y absurda ha querido modificarse en algunos países con la extensión y generalización de los estudios universitarios lo que ha provocado el problema de la inflación académica. La solución no está en poner en manos de todos los ciudadanos un título académico, sino en graduar y jerarquizar la enseñanza, porque todo en la vida social es grado y jerarquía. Las Universidades Laborales vienen a llenar el hueco inmenso que existía entre la escuela primaria y la especial. De este modo la Universidad Laboral cumplirá un triple fin: elevará la dignidad personal y social de millones de españoles; multiplicará la renta nacional y con ella el nivel de todos los españoles; y, en último término, descongestionará a la Universidad y hará posible una selección que lleve a la Universidad a todos los superdotados. De esta manera se habrá conseguido en el orden pedagógico el fin propio de toda justicia: dar a cada uno lo suyo.

Sobre otros aspectos de las enseñanzas profesionales, las de las Escuelas de Artes y Oficios, un articulista (4) asegura que el problema de la elección de carrera u oficio es de una gran importancia. Los jóvenes en general eligen sin reflexionar y sin saber nada de sus aptitudes o vocación. Los motivos para su elección no suelen ser, por lo común, racionales. El Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, en una encuesta realizada sobre 500 aprendices, encontró que el 53 por 100 estaban destinados a oficios por motivos no racionales. Las consecuencias son fatales. El hombre que se dedique a un trabajo que no le gusta, produce menos, se fatiga más y hasta pierde la salud o la vida produciendo un grave perjuicio no sólo al individuo sino a la sociedad. En otro orden de ideas se observa que el número de obreros parados de cada oficio aumenta a medida que se trata de obreros menos calificados. El ideal sería que hubiera un número crecido de Institutos y escuelas de orientación profesional de donde salieran los obreros suficientemente preparados. Hay algunas, pero no son suficientes. En muchos casos se puede salir de esta preparación deficiente acudiendo, en horas compatibles con las del trabajo, a Escuelas que como la de Artes y Oficios artísticos, si no le proporcionaran la técnica de su propio oficio (en ocasiones, sí), le inician en su formación cultural haciéndole menos instrumento de trabajo y más hombre consciente de su labor. El dibujo y sus relaciones con la geometría es de un gran interés formativo y de él se beneficiarían todos aquellos oficios más o menos relacionados con él. Así el carpintero, el sastre, el albañil, necesitan del dibujo artístico.

Por otra parte, en estas escuelas, además de poderse aprender algunos oficios, se encuentran los medios, sin poseer laboratorios psicotécnicos, para descubrir aptitudes y en ocasiones orientarlas.

Por último, en el *Boletín Informativo* del Instituto Laboral de Valls (5), se recoge un resumen del trabajo de D. Palencia publicado en "Labor" acerca de las salidas del bachillerato laboral. Planteada la cuestión desde un punto de vista general, la Enseñanza Laboral está llamada a suplir una de las grandes lagunas de la enseñanza en España. Apunta sin embargo, el peligro de la "exportación del bachiller laboral", como dice en frase gráfica: "Lleve usted a su hijo a un Instituto Laboral... Después, no lo crea un superdotado... ni lo descaste haciéndole un señorito de otra profesión. No piense usted alejarlo de su medio ambiente, no piense exportar hijos a otros pueblos o profesiones. Ya se encargarán de llevárselo (en general) si tiene condiciones muy destacadas." Y dirigiéndose a los mismos muchachos: "Que no os lleve al Instituto la idea de desertar de vuestros campos."

INSTITUTOS LABORALES.

La prensa de Barcelona publica la noticia de la visita que en el mes de octubre realizó el Director General de Enseñanza Laboral a esa capital, y un diario (6) las declaraciones que formuló con ese motivo. En primer lugar, que el objeto de su visita ha sido conocer un local ofrecido al Ministerio de Educación por el Ayuntamiento y la Diputación barcelonesas para instalar la Sección o conservatorio de las Artes del Libro, dependiente de la Escuela de Artes y Oficios que dirige el escultor don Federico Marés. La iniciativa corresponde a este ilustre artista y es propósito del Ministerio, añade, que tal institución se lleve a cabo en el plazo de tiempo más breve posible. Asegura que se trata del primer intento que se hace en España en este orden de cosas, y que se ha elegido precisamente Barcelona, además de por su tradición impresora más brillante y continuada de la provincia, por las facilidades de las corporaciones provincial y municipal. Por último, en otro orden de cosas, anuncia que dentro de pocos días entrarán en funcionamiento sesenta y dos Institutos Laborales, dos de ellos en la provincia de Barcelona. A la pregunta de si se han dado cuenta ya los padres de los beneficios de estos Institutos, asegura que la gente ya se ha percatado de lo que son, como lo demuestran los centenares de solicitudes que han llegado al Ministerio para creación de nuevos Centros.

"Los constantes progresos —concluye—, de la agricultura, industria, minería, pesca, etc., exigen hombres capacitados, dotados no sólo de los conocimientos técnicos precisos, sino, además, de una cultura de carácter intermedio, análoga a la del bachillerato."

(2) C. Ruiz Medina: "Formación religiosa en los Institutos Laborales". *Toxiria*, Hoja Informativa del Instituto Laboral de Torredonjimeno. (Agosto 1953.)

(3) Edit.: "Universidades Laborales". *A B C* (Madrid, 3-XI-1953).

(4) R. Martínez: "Las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos". *Lucha* (Teruel, 2-XI-1953).

(5) S. F.: "Ideario". *Boletín Informativo* del C.E.M.P. de Valle. (Septiembre 1953.)

(6) J. del Castillo: "El Director General de Enseñanza Laboral en Barcelona". *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 3-X-1953).

Con motivo de haberse aprobado la construcción de un nuevo Instituto Laboral, un diario local (7) asegura que hay que destacar la importancia que tal establecimiento de modalidad agrícola y ganadera ha de tener y la repercusión que tendrá también en toda la zona salamantina. Se extiende después el artículo en la enumeración de las características del proyectado instituto, así como sobre su presupuesto que se acerca mucho a los dos millones de pesetas.

Otro diario gallego (8) demuestra la satisfacción de los lalilenses y habitantes del partido judicial por la publicación del Decreto que dispone la creación de este importante centro de enseñanza. Advierte que esta mejora ha tenido buena acogida entre los paisanos residentes en la Argentina, merced a los cuales ha sido posible esta realidad por su generosa donación del edificio denominado "Hospitalillo". No está de acuerdo, como asegura una crónica periodística, con que Carballino sea superior en todos los aspectos a Lalin; no le parece mal al articulista que se empleen todos los recursos para que aquella localidad obtenga igualmente esa importante mejora del Instituto Laboral, pero sí que se les considere inferiores a dicha comarca, pues el partido judicial de Lalin es el primero o el segundo de Pontevedra y de Galicia, y uno de los mayores de España como demuestra posteriormente el autor del artículo con detallados y aplastantes datos.

El corresponsal de *Arriba* en Extremadura afirma en una de sus crónicas (9) que si hay un pueblo que se lleve la palma en esa región por el esplendor alcanzado después de la guerra de liberación es Don Benito. Después de enumerar los progresos llevados a cabo hace notar las gestiones que se están realizando actualmente por las autoridades, para que Don Benito se lleve la primacía de otra institución formativa nacida de una mutualidad y coto escolar: La primera Escuela Laboral de España en su modalidad agrícola.

La Hoja Informativa del Instituto Laboral de Torredonjimeno (10) asegura que la finalidad de este nuevo Instituto, según palabras del Director General de Enseñanza Laboral, es acrecentar la eficacia dinámica de los trabajadores en beneficio de ellos mismos y de las demás clases sociales. Capacitación técnica y mejoramiento de la categoría social, son metas hacia las cuales va dirigida esta organización docente. Los desvelos de los hombres que trabajan en esta ingente tarea social, continúa el articulista, caerán en tierra apta para fecundar las mejores promesas y los más grandes ideales. Se hace a continuación una breve reseña histórica de la villa y de su religiosidad y termina diciendo que ese pueblo no defraudará las esperanzas que en él se han puesto.

Reflejo de la simpatía e importancia que se concede al profesorado de los Institutos Laborales es el homenaje que les ha dedicado la ciudad de Alcira y que recoge en su información *Levante* (11). "Estaba latente, dice, la deuda de gratitud que los alcireños teníamos contraída con ese puñado de magníficos profesores de nuestro primer centro docente, el Instituto de Enseñanza Media y Profesional, al frente del cual se halla el incansable director don Antonio Tormo, que tanto han prestigiado a nuestra ciudad consiguiendo que nuestro Instituto fuera considerado por el Ministerio de Instrucción Pública como centro modelo en su clase, concediendo a su director la cruz de Alfonso X el Sabio, en méritos a su magnífica labor pedagógica". Se refiere después al solemne acto que terminó con las palabras del Director del Instituto, quien dijo que se congratulaba de ver que Alcira tenía solera de gran ciudad y prestigio de espiritualidad en contra de lo que algunos vaticinaron.

ESCUELAS PROFESIONALES.

La prensa del pasado mes de octubre, con motivo del primer centenario de las fundaciones salesianas comenta extensamente estas instituciones. Un articulista ensalza la figura de San Juan Bosco (12) recordando su preocupación por apartar a los jóvenes obreros de los peligros de los ambientes y las compañías en que tenían que vivir, y cultivar sus reservas —en todos los hombres las hay— de espiritualidad. Hace a continuación una historia del origen y desarrollo de su obra y asegura que España ha sido una de las naciones que con más entusiasmo ha secundado esa labor de apostolado obrero, señalando que en la actualidad y entre las diferentes escuelas establecidas por toda España, su alumnado pasa de quince mil individuos. Se refiere asimismo a la Exposición de trabajos realizados en las escuelas salesianas y que ha tenido lugar en Madrid.

A este respecto, el diario *Arriba* (13) publica un reportaje gráfico de dicha exposición, organizada con motivo del centenario salesiano. Para entender mejor el alcance de la exposición es preciso saber que en España hay veintiséis Escuelas de Artes y Oficios dependientes de la congregación salesiana, que han aportado sus trabajos hasta llegar al número de 12.000 piezas expuestas.

Un diario gallego se refiere a la inauguración de la Escuela de Formación Profesional, 12 de octubre (14). Es una realidad orensana espléndida que está en sus comienzos, porque ahora es la Obra Nacional de Formación Profesional quien volcará en ella su ayuda con nuevas instalaciones, maquinaria, etc.

UNIVERSIDADES LABORALES.

Ha comenzado el curso en la Universidad Laboral de Zamora y la prensa se ocupa nuevamente de las características de esta ejemplar institución (15) y (16), una prueba más del interés y de las esperanzas que en el ambiente político-social y cultural se ponen en estos nuevos centros de enseñanza.

También se sigue de cerca la marcha de las obras de la de Gijón. Un diario montañés (17) publica la información recogida en la secretaría de esta Universidad Laboral. Lo gastado hasta la fecha en ella asciende a ciento sesenta millones de pesetas y la Universidad será sostenida por los medios propios y las becas de los Montepíos Laborales. Cada curso, 225 obreros saldrán formados de esta Universidad Laboral.

LUIS ARTIGAS.

(7) S. F. "El Nuevo Instituto Laboral de Peñaranda de Bracamonte". *El Adelanto* (Salamanca, 5-XI-53).
(8) S. F.: La Creación del Instituto Laboral". *Faro de Vigo* (*Vigo*, 9-X-1953).
(9) L. Cavanillas Avila: "La primera Escuela Laboral de España" *Arriba* (Madrid, 11-X-1953).
(10) S. Cepeda Calzada: "Torredonjimeno y su nuevo Instituto". *Toxiria*, Hoja Informativa del Instituto Laboral de Torredonjimeno (Agosto 1953).
(11) B. Fontana: "Alcira". *Levante* (Valencia, 28-X-53).
(12) F. Casares: "Las Escuelas Salesianas". El Adelantado de Segovia (19-X-1953).
(13) J. M. T.: Veintiséis Colegios de Artes y Oficios..." *Arriba* (Madrid, 22-X-1953).
(14) S. F.: "La Escuela de Formación Profesional 12 de Octubre" *El Pueblo Gallego* (Vigo, 13-X-1953).
(15) S. F.: "900 alumnos hay ya en las Escuelas Profesionales de Zamora". *Ya* (Madrid, 24-X-1953).
(16) S. F.: "La Fundación San José de Zamora..." *A B C* (Madrid, 3-XI-1953).
(17) G. del C.: "225 muchachos serán formados anualmente en la Universidad Laboral de Gijón". *El Diario Montañés* (Santander, 3-XI-1953).

ENSEÑANZA PRIMARIA

NUEVAS PLANTILLAS EN EL MAGISTERIO NACIONAL.

Por un acuerdo del Consejo de Ministros, del día 30 del pasado mes de octubre, se remitió a la Presidencia de las Cortes Españolas un proyecto de ley sobre reorganización de los Escalafones y Plantillas de todas las categorías del personal docente primario. Con este motivo, la revista profesional *El Magisterio Español* publicaba unas amplias declaraciones del Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, sobre las mejoras económicas implicadas en esta reorganización de las Plantillas. Estas declaraciones fueron recogidas tanto por la Prensa profesional en general como por la diaria (1).

"El proyecto en cuestión—decía el señor Ruiz-Giménez en sus declaraciones—cumple, en parte importante, una de las aspiraciones más sentidas por el Magisterio y por mí mismo: poner de acuerdo las dotaciones del personal destinado a la Enseñanza Primaria con la trascendencia de su misión, dentro, como es lógico, de las disponibilidades del Estado y de la economía general del país.

"Sería ocioso decir que las mejoras recogidas en este proyecto de ley constituyen sólo un primer paso hacia la revalorización total de nuestros docentes primarios. Pero también sería injusto no reconocer que se trata de un paso importante. Sólo en el capítulo de remuneraciones a maestros nacionales los aumentos previstos ascienden a un total de casi 118 millones de pesetas al año, y representan mejoras de un 10 por 100 a un 17 por 100 sobre los sueldos actuales, según las categorías.

"Con ello, los sueldos de los maestros quedarán más acoplados a las remuneraciones de otros servidores del Estado, teniendo en cuenta todos los factores que pesan en este tipo de consideraciones, como son los títulos facultativos exigidos para el ingreso en los Cuerpos, etcétera" (2).

Comentando estas declaraciones del Ministro de Educación Nacional y el anuncio de las consiguientes mejoras económicas al Magisterio Primario, escribía un editorialista en el diario madrileño *Ya*: "Es ocioso decir que el anuncio nos complace en extremo. Para ser justos y dar validez a las observaciones que podamos formular hay que echar por delante la afirmación cierta de que la mejora de la situación de los maestros ha sido preocupación constante del Caudillo y su Gobierno no ya desde el fin de la Cruzada, sino desde el momento en el que Franco ocupó la jefatura del Estado. Pero es que nunca podemos dejar aparte esta preocupación, porque la justicia lo exige y porque la satisfacción interior del maestro, indispensable para que realice su gran labor, depende, como toda obra humana, de un mínimo de bienestar económico" (3).

Y concluía el autor del editorial: "Al aplaudir, pues, las mejoras que anuncia el Ministro de Educación, excitamos a todos a que secunden la labor del Estado, atendiendo al bienestar del maestro y al beneficio de la educación popular. Pagar bien a los maestros es un buen negocio para la nación" (4).

Otro diario madrileño, *Pueblo*, comentaba igualmente las declaraciones del Ministro con el mismo sentido encomiástico: "Nos congratula la noticia—decía en su editorial correspondiente al día 6 de noviembre—, y aunque de sobra sabemos que representa un beneficio liviano para la necesidad que se trata de remediar, tampoco hemos de olvidar que la máquina presupuestaria no da para más, ni podemos pretender colocarnos a la altura de otros países más ricos y en los que, por consiguiente, las atenciones de educación nacional se hallan más holgadamente cubiertas.

"Lo alcanzado es un escalón más en el largo y doloroso camino hacia la dignificación total del Magisterio por la mejora de su dotación económica. Es un paso importante, y como tal hemos de señalarlo aquí..." (5).

Este mismo carácter, de "un escalón más", era señalado por la revista *Servicio*: "Ya tenemos—decía—las mejoras económicas relativas al personal docente primario, maestros, profesores e inspectores, en las Cortes, pendientes de su aprobación. Sabemos que los aumentos aprobados en Consejo de Ministros representan solamente una parte de la cantidad que se necesitaría para atender las exigencias que la vida plantea al Magisterio" (6).

Con motivo de esta modificación en las Plantillas del Magisterio, recogía *Escuela Española* el deseo de muchos maestros que aspiraban a saber cuál es su número escalafonal en la actualidad, ya que el último Escalafón oficial publicado es del año 1945.

El Estatuto del Magisterio señala que cada dos años deberá publicarse un nuevo Escalafón. Como esto no se ha cumplido, y la confección material de un nuevo Escalafón requiere su tiempo, pedía *Escuela Española* que, al menos, se hiciera un anticipo de Escalafón o una base para formarlo, publicando simplemente una lista no de los nombres, sino sólo de los números que han quedado vacantes desde que se publicó el último Escalafón, y de los números asignados a los reingresados (7).

INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Como dejamos apuntado arriba, las mejoras económicas proyectadas no sólo afectan al Magisterio Nacional, sino también a la Inspección de Enseñanza Primaria. En las declaraciones ya antes aludidas, del Ministro de Educación Nacional, éste decía al respecto: "No es necesario repetir, una vez más, que la Inspección es un engranaje vital en el mecanismo de la Enseñanza Primaria, como lo son los Escuelas del Magisterio, sin las que—es obvio—no habría maestros ni enseñanza digna de este nombre.

"En la Enseñanza Primaria, menos que en ninguna otra rama administrativa, se corresponde la palabra "inspección" con un concepto negativo, de puro control y fiscalización. Los inspectores de Enseñanza Primaria no son exclusivamente, ni siquiera en primer término, fiscalizadores. Tienen y realizan, cada vez más, una labor creadora de orientación, asistencia y estímulo de la Escuela y del Maestro. Por ello, las mejoras previstas para este Cuerpo en el proyecto de ley no son menos justas y merecidas que las de los maestros" (8).

Comentando estas palabras del señor Ruiz-Giménez, escribía el diario madrileño *Ya*, en un editorial, del que antes ya dimos cuenta: "Y en cuanto a los inspectores, cuya función es de importancia capital, celebramos se les mejore y celebraríamos también que se pensara en concederles una autoridad mayor cuando en sus visitas a los pueblos observen que los Ayuntamientos abandonan sus atenciones a la función docente. Más inspectores, dotados de más autoridad y—claro está—bien pagados, son una necesidad de la enseñanza española" (9).

El mismo diario madrileño escribía al día siguiente,

(1) Sin firma: "Declaraciones del Ministro de Educación Nacional". *Esc. Esp.*, suplemento del núm. 665 (Madrid, nov., 1953), 1-2.
(2) *Ibidem.*
(3) Editorial: "Es negocio pagar bien a los maestros", *Ya* (Madrid, 7-XI-1953).
(4) *Ibidem.*
(5) Editorial: "Puntualización", *Pueblo* (Madrid, 6-XI-1953).
(6) Editorial: "Las mejoras del Magisterio", *Servicio*, 461 (Madrid, XI-1963).
(7) "El Escalafón", *Esc. Esp.*, 666 (Madrid, XI-1953).
(8) Sin firma: "Declaraciones del Ministro de Educación Nacional", loc. cit.
(9) Editorial cit. de *Ya* (Madrid, 7-XI-1953).

en otro breve editorial: "Con la complacencia que podrá suponer el lector, recordando nuestro editorial de ayer "Es negocio pagar bien a los maestros", hemos visto entre la relación de acuerdos del Consejo de Ministros el siguiente: "Decreto conjunto con el Ministerio de la Gobernación sobre el ejercicio de la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria."

"No conocemos, claro está—proseguía el editorial—los términos del decreto, pero su enunciado dice bastante. El nos confirma en la razón de nuestros argumentos de ayer y es una prueba más de una justa preocupación del Gobierno por los problemas de nuestra enseñanza. Al tratarse de un decreto conjunto con Gobernación, está claro que concede las facultades precisas sobre los dependientes de este ministerio para que el ejercicio de la función inspectora no venga tropezando, como ahora, contra las incomprensiones, los desvíos y las resistencias pasivas" (10).

La revista *Escuela Española* alababa la oportunidad de este decreto conjunto de los Ministerios de Educación Nacional y de la Gobernación: "El inspector de Enseñanza Primaria — decía *Escuela Española* — tiene una gran autoridad sobre todos los maestros de su zona, y cuando uno de ellos no cumple con su deber, el inspector puede apercibirle e instruirle expediente; pero cuando un Ayuntamiento o un alcalde desatienden la enseñanza y faltan a lo legislado o tratan mal al maestro, puede decirse que el inspector no tiene más que su autoridad moral, y tan pequeña que en sus visitas ni siquiera preside la Junta Municipal de Enseñanza Primaria" (11). "La Inspección de Enseñanza Primaria, desde que existe—continuaba líneas más abajo el autor del artículo—, es un triste sarcasmo. La Inspección, puesta por el Estado "para hacer cumplir las leyes dictadas en materia de educación primaria", no tenía atribuciones nada más que para proponer, pedir y suplicar, súplicas y peticiones que muchísimas veces sólo servían para dejarles en ridículo" (12).

Por ello, el articulista se congratula con la aprobación del nuevo decreto conjunto de los dos Departamentos citados, no tanto por los inspectores, cuya autoridad necesitaba este robustecimiento, sino ante todo por los maestros, que podrán ser mejor detendidos; por las escuelas, abandonadas muchas veces a la incuria de las autoridades municipales; por los niños y, en definitiva, por el conjunto de la obra educativa primaria (13).

Proyecto de ley sobre construcciones escolares.

Un tercer proyecto de ley, de gran trascendencia para la Educación primaria, ha sido remitido últimamente a la Presidencia de las Cortes Españolas para su aprobación. Se trata del proyecto de ley sobre construcciones escolares, cuya remisión a las Cortes fué aprobada por acuerdo del Consejo de Ministros de 9 de octubre pasado.

El diario madrileño *Ya* recogía en una información las principales características del proyecto de ley. "En dicho proyecto—decía la información—se hace constar previamente que tal problema, dada su gran envergadura, no puede ser resuelto a cargo exclusivo del Estado, sino mediante una amplia colaboración de todas las fuerzas sociales, especialmente Diputaciones, Ayuntamientos, organismos del Movimiento, instituciones eclesiásticas y entidades particulares" (14).

Como notas específicas del nuevo proyecto, el diario madrileño recogía las siguientes: la reiteración de que las obligaciones principales en la construcción y reparación de escuelas corresponde al Estado y Corporaciones locales; el reconocimiento de las obligaciones del Estado sobre la necesidad de aportar medios para construir no menos de mil escuelas anuales, durante un plazo mínimo de diez años; el estímulo a la acción de entidades privadas y particulares con diversos beneficios para lograr su creciente colaboración; la descentralización de la gestión administrativa, mediante la creación de las Juntas Provinciales de Construcción; la facilidad de movilizar créditos autorizando préstamos, con gran amplitud, para construir escuelas; finalmente, la resolución automática, para lo sucesivo, del problema de la casa vivienda de los maestros, que se considera paralelo e inseparable del relativo a edificios escolares.

El mismo diario madrileño comentaba, al día siguiente, el informe del proyecto de ley aparecido en sus columnas: "Muchas y muy buenas ideas—comenzaba—se contienen en el proyecto de ley de construcciones escolares remitido a las Cortes y del que dábamos cuenta en nuestro número de ayer" (15). Y, líneas después, continuaba: "El Estado se dispone a hacer mucho. El ritmo era necesario para alcanzar aquel límite ideal establecido por la Ley de Educación, que fija en una escuela por cada 250 habitantes las que nuestro país debe tener. Realizado el plan esporádicamente, por impulsos desiguales y atenido tan sólo a las posibilidades del presupuesto, resultaba muy difícil llegar a la meta. Se echaba de menos lo que ahora se contiene en el proyecto presentado a las Cortes: un plan general, distribuído por provincias, o sea, dividido en una serie de planes provinciales, y un llamamiento y estímulo a la ayuda de todos, que no ha de faltar para obra tan importante" (16).

Por último, y a vista de este plan de construcciones, el autor del artículo sugería que las escuelas de nueva creación no deben serlo todas en la última categoría, sino con un reparto proporcional, pues de lo contrario "el magno impulso produciría un estancamiento casi definitivo en la categoría más baja del Escalafón" (17).

El Concordato con la Santa Sede y la escuela española

Con ocasión de la firma del Concordato entre la Santa Sede y el Estado español, publicaba el citado diario *Ya* un artículo escrito por monseñor Mario Ginneti, de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades, en el que su autor analizaba detenidamente el contenido de los artículos 26 al 32 del Corcordato, relativos a los derechos y deberes mutuos, de ambas sociedades soberanas, en materia de instrucción y enseñanza.

"Podemos decir—escribía monseñor Ginneti, refiriéndose a los expresados artículos del Concordato—que estos siete artículos vienen a constituir como una pequeña magna carta para le escuela española" (18). Y explicaba, líneas más abajo, el sentido de esta frase: "La nación española—decía—es un bloque que se encuadra en la vida y en la historia con una fisonomía propia e inconfundible, inmutable y perenne como la fisonomía de sus montañas. Esta gloriosa nación tiene una civilización propia y una religión propia: la civilización cristiana y la religión católica. No puede renuciar a ellas sin renunciar a sí misma, sin diluirse en una entidad incolora y evanescente. Así como tiene una lengua, tiene un altar. A todos los hijos de España se les enseña la lengua propia de la nación; de la misma manera se debe enseñar a estos mismos hijos la religión de la nación. Cada uno, cuando sea mayor, hablará el francés o el alemán, según le plazca, pero no podrá acusar a nadie de que no se le haya enseñado el idioma patrio. Así cada cual, cuando sea mayor, seguirá el sistema religioso que quiera, pero no podrá acusar a ninguno el que no se le haya enseñado exactamente la religión que sus padres y nosotros han tenido y tenemos firmemente como la verdadera y la que ha hecho grande nuestra nación y nuestra historia" (19).

El I Congreso Nacional de la Falange y la educación primaria.

Los trabajos del I Congreso Nacional de la Falange, celebrado en el pasado mes de octubre en Madrid, fueron condensados en veintitrés conclusiones, aprobadas por aclamación en la sesión de clausura, que tuvo lugar el día 28 del citado mes en el Paraninfo de la Universidad Central, y elevadas al Mando Nacional el día 29, XX aniversario de la fundación de la Falange. Entre estas conclusiones, divulgadas ampliamente por la Pren-

(10) Editorial: "Más autoridad a los inspectores de Primera Enseñanza", *Ya* (Madrid, 8-XI-1953).
(11) Sin firma: "Autoridad sobre los Ayuntamientos", *Esc. Esp.*, 666 (XI-1953).
(12) *Ibidem.*
(13) *Ibidem.*
(14) Sin firma: "Mil escuelas anuales durante un plazo mínimo de diez años", *Ya* (Madrid, 18-XI-1953).

(15) Editorial: "Régimen de construcciones escolares", *Ya* (Madrid, 19-XI-1953).
(16) *Ibidem.*
(17) *Ibidem.*
(18) Monseñor Mario Ginneti: "Una pequeña carta magna para la escuela española", *Ya* (Madrid, 25-X-1953).
(19) *Ibidem.*

sa diaria española, ocupa el número 19 la referente a la Escuela, que dice así:

"Siendo la Escuela, en muchos ambientes de la población española, el único centro estatal de cultura, pedimos se la dote ampliamente y se la considere como célula de extensión cultural, promulgando una legislación adecuada que exija a todas las instituciones y organismos, que en su medio funcionen, la máxima cooperación social.

Se encarece la creación y construcción de escuelas, su dotación de mobiliario moderno y material pedagógico y la extensión de la enseñanza, haciendo efectivo el cuarto período escolar establecido en la Ley de Enseñanza Primaria, máxime cuando más de un 80 por 100 de la población española sólo recibe esta formación. Reclámase asimismo la dignificación del Magisterio, elevando su nivel económico y la consideración social de su función, cuidando y perfeccionando sus centros de formación, con profesorado selecto y planes de estudio rigurosos y científicos capaces de formar los maestros que las necesidades actuales exigen y España necesita."

La revista *Servicio* destacaba el hecho de que se dedicase una conclusión especial a la Escuela, entre las demás del Congreso, siendo así que éste podía considerarse como "un hecho extraordinario de dimensión política" (20), en el que "F. E. T. y de las JONS se enfrenta con la situación actual de España para revisar su actitud frente a todos los problemas candentes" (21).

LA ENSEÑANZA PRIMARIA ESPAÑOLA EN LA U.N.E.S.C.O.

Con este mismo título publicaba un artículo en *Ya* el inspector general de Enseñanza Primaria, don Agustín Serrano de Haro. Motivaba esta publicación la amplia difusión otorgada por la Prensa diaria española a las recomendaciones que a todos los Ministerios de Educación acordó dirigir la XVI Conferencia Internacional de Educación Pública, conjuntamente celebrada en Ginebra, el mes de julio último, por la U.N.E.S.C.O. y la Oficina Internacional de Educación.

"Estas recomendaciones—escribía Serrano de Haro—expresan el mínimo exigible a todos los países en materia de educación primaria, y, por otra parte, y simultáneamente, el ideal a que deben aspirar todas las naciones.

"Y apresurémonos a decir que ese mínimo está franca y totalmente superado por nosotros, y que aun las metas ideales, en su casi totalidad, han sido aventajadas por la legislación y hasta por la realidad de la docencia española" (22).

Reconocía, no obstante las anteriores afirmaciones, el inspector general que las recomendaciones 36 y 37 de la mencionada Conferencia Internacional, relativas al perfeccionamiento en la formación del Magisterio, debían ser consideradas con atención. "Las antiguas Normales —proseguía Serrano de Haro—han pasado una larga temporada de estancamiento, durante el cual hizo prodigios su profesorado para mantener la regularidad de los servicios docentes..." "Ahora han recibido una vigorosa inyección al cubrirse más de 100 plazas de profesores, en oposiciones a las que concurrieron inclusive catedráticos de otros prestigiosos escalafones. Pero, falta todavía..." (23).

Concluía su artículo el inspector general señalando que la Conferencia se ocupó también del perfeccionamiento de los maestros en ejercicio, y de la adecuada retribución económica de aquéllos, problema en vías de solución en España, con el primer paso dado al confeccionarse nuevas plantillas para el Magisterio. Y, por último, recogía una recomendación, que Serrano de Haro calificaba como "de capital importancia política y espiritual para nuestra Patria" (24). "Conviene estudiar —decía la recomendación recogida—, especialmente en los países que no cuentan con un número suficiente de maestros, la posibilidad de admitir maestros extranjeros."

Notaba Serrano de Hora que, en esa situación de falta de maestros, se hallan muchos países de América. Y nadie mejor que España podría enviarles los docentes, que coadyuvasen a la obra educadora iniciada por nuestra Patria en aquellos países, con el Descubrimiento.

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO.

(20) Sin firma: "El I Congreso Nacional de la Falange considera el problema de la Educación Primaria", *Servicio*, 460 (Madrid, X-1953).
(21) *Ibidem*.
(22) Agustín Serrano de Haro: "La enseñanza primaria española en la Unesco", *Ya* (Madrid, 22-XI-1953).
(23) *Ibidem*.
(24) *Ibidem*.

BELLAS ARTES

CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO NACIONAL.

El diario madrileño *Ya* inserta un interesante artículo de José Antonio Vaca de Osma (1) sobre las medidas que habría que tomar para conservar y restaurar los incontables castillos españoles. "El problema vivo de éstos—dice el autor—es que nos estamos quedando sin castillos y hay que salvarlos en nombre del arte, del paisaje, de la historia, de la dignidad y hasta de la utilidad nacionales." Tres son los principales peligros a que están expuestos los castillos: los agentes naturales, la mano del hombre y las restauraciones disparatadas. Se han salvado castillos al ser destinados para desempeñar funciones de paradores de turismo, escuelas y residencias de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes y como mansiones particulares. Claro está que el Estado no puede atender a todas las necesidades, y por otra parte los tiempos que corren no son propicios a esta clase de mecenazgos por vía particular. Hay que arbitrar soluciones como la de dictar "un decreto adjudicando los castillos "salvables" a entidades oficiales y a los particulares que estuviesen dispuestos a conservarlos, repararlos y habitarlos para un uso digno: hotel, museo, colegio, residencia privada... Las obras y sostenimiento correrían a cargo del adjudicatario y la cesión sería gratuita o mediante el pago de un pequeño canon en forma jurídica y financiera a estudiar. No sería difícil estudiar un decreto y unas normas regulando estas cesiones: concurso de concesión, preferencias, mejoras mínimas obligatorias, cesión de derechos a terceros, utilización de terrenos circundantes, posible reversión al Estado..."

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA.

Con el título de *La música en el bachillerato*, la revista *Música*, órgano de los Conservatorios de Música españoles, resume en un editorial (2) las perspectivas formativas y culturales de la incorporación de la música al plan de estudios de la Enseñanza Media española ya en el curso 1952-53. "No se trata —dice—de una imperativa enseñanza del solfeo, sino de que a través del bachillerato el adolescente reciba la música, cante las canciones populares y religiosas, se acostumbre al canto coral y, más tarde, pueda dar razón de la Historia de la Música como debe darla de Velázquez o de Shakespeare." Esto

(1) JOSÉ ANTONIO VACA DE OSMA: "Una solución para conservar, reparar y habitar los castillos "salvables"." *Ya* (Madrid, 15-X-53).
(2) Editoral: "La música en el Bachillerato". *Música*, 5 (Madrid, julio-septiembre, 1953) 7-8.

es, formar al hombre entero. Además su implantación obligatoria supone "un horizonte profesional para los músicos realmente importante", y en cuanto se refiere a la enseñanza oficial, el plan es el siguiente: "En el Conservatorio de Madrid se dará una enseñanza especial de dos años dedicada a la formación del nuevo profesorado de música, enseñanza absolutamente indispensable para poder alcanzar estos cargos." Y mientras tanto se convocará un concurso-oposición, en el que figura como méritos preferentes el ser profesor de Conservatorio por oposición.

Cursillo de iniciación musical para universitarios en Málaga.—La dirección del Conservatorio de Música de Málaga ha creído en la necesidad pedagógica de un cursillo especial de iniciación musical para universitarios y adultos con objeto de que puedan adquirirse los conocimientos musicales precisos de una manera elemental, poniendo al alumno en situación de atacar ulteriores estudios de la música tales como el folklore musical, la investigación histórica del arte, conocimiento crítico de las grandes obras y músicos, etc., sin la pretensión, claro está, de formar profesionales. He aquí en síntesis el programa del cursillo:

PRIMER CURSO.

Primer ciclo.—Rudimentos de solfeo.
Segundo ciclo.—Continuación del solfeo y Teoría general de la música.
Tercer ciclo.—Ampliación de los anteriores. Armonía y Rudimentos de contrapunto.

SEGUNDO CURSO.

Primer ciclo.—Contrapunto y Fuga.
Segundo ciclo.—Ampliación del anterior.
Tercer ciclo.—Instrumentación y Estética.

Al final del segundo curso los alumnos recibirán un diploma de asistencia y de capacidad mediante examen. Las clases serán con ilustraciones musicales y a todos los alumnos se repartirá un guión de cada lección del curso correspondiente (3).

Defensa del solfeo.—Tal es el título de un trabajo que publica *Guía* (4), en el que se analizan los diversos métodos del estudio del solfeo. El primero y principal consiste en determinar el ritmo y la melodía por medio, respectivamente, de la medida y de la entonación, siendo falsa la imputación con que se carga generalmente al metrónomo, gran auxiliar del buen ritmo, de "mecanizar la música". Otro aspecto del estudio del solfeo es el de la entonación melódica, siendo la más práctica la individual, ya que pone de manifiesto las faltas personales, las cuales quedan enmascaradas en las entonaciones corales. La solución está en hacer dos grupos de los alumnos: uno, con los más "entonados", y otro, con aquellos que necesitan un mayor cuidado individual. Todos estos estudios de solfeo deben hacerse con acompañamiento pianístico completo, bien complementados por el dictado del solfeo.

La enseñanza de la armonía.—Este es el tema de un artículo póstumo del desaparecido profesor del Conservatorio de Madrid don Benito García de la Parra como homenaje de la revista *Música* a tan esclarecido pedagogo de la música (5). Luego de la introducción del padre Sopeña, el trabajo, titulado *Breves consideraciones respecto de la enseñanza de la armonía,* aborda en serio la cuestión de su estudio, para lo cual ha de tenerse una preparación musical adecuada y otras cualidades artísticas y culturales inherentes a esta disciplina. El autor estudia las ventajas e inconvenientes de los dos métodos utilizados hasta la fecha para la enseñanza de esta asignatura: el conocimiento progresivo y enlace de acordes—armonía vertical—y la impresión del interés melódico a todas las partes del conjunto armónico—armonía horizontal—. García de la Parra es partidario de un sistema mixto en la práctica: limitar el interés melódico al tiple—parte superior—cuando se trata de armonizar "bajos dados", y al bajo—parte grave—cuando se refiere a "tiples melódico-armónicos". El ideal de todo esto sería la creación de un curso superior de Armonía después de cursado el Contrapunto, en el que pudiera practicarse la unión plena de los citados procedimientos armónico-contrapuntísticos como base de la libre composición vocal e instrumental en su más amplia visión estética."

Sala de ensayos para la Orquesta Nacional y un consejo para los futuros directores de orquesta.—Una entrevista que publica *A B C,* de Madrid, con el director de orquesta Carl Schuricht (6), recoge este elocuente comentario del artista: "Es deplorable que la Orquesta Nacional carezca de una sala de ensayos propia. Falta esta vez la luz, y eso ya es catastrófico; pero aun con ella, no hay espacio, no se puede calcular la sonoridad ni trabajar en forma. El músico pierde la vista, el director no aprovecha lo que debiera por la carencia de perspectiva acústica. Es preciso que en Madrid construyan el local apropiado, y mejor todavía, que se levante la sala de conciertos para que en ella misma puedan realizarse los ensayos."

Y en cuanto a los directores que empiezan... "La dirección de orquesta no se estudia: se depura. Que se formen como músicos, que vivan los problemas y dificultades profesionales, que no desdeñen trabajos humildes y conozcan, desde dentro, lo que desean cultivar desde arriba. Sólo entonces podrán trabajar la técnica con posibilidades reales de triunfo."

Música en las aulas.—Como una "Página íntima a los nuevos profesores de Bachillerato", Roberto Pla da unos cuantos consejos al personal docente que ha de hacerse cargo, por primera vez, de la educación musical de los estudiantes del Bachillerato (7). Habla primero de las dificultades que encontrará el profesor ante el alumnado reacio a la música, y aconseja como remedio a este mal la implantación obligatoria del solfeo en la Enseñanza Primaria, entre los siete y ocho años, tenida en cuenta la circunstancia de que todo maestro nacional cursa previamente dos años de solfeo. El solfeo en la Enseñanza Media, y mucho más sería en la Primaria, ha de simplificarse cuanto se pueda, y con preferencia solfeando con canciones populares de modo que el chico se divierta. De esta manera se podrá ganar al alumno desde el primer año, llevándole luego gradualmente hacia el amor por la música. Debe seguirse la práctica del coro a una sola voz, con amables canciones populares que hablan de la rica geografía de España que ellos conocen en las excursiones, o con melodías religiosas. De manera gradual es preciso conseguir un despertar de la conciencia hacia la belleza de la música, que caminará más tarde por la senda de la Historia de la Música del Bachillerato Superior, aún sin escribir. Cada Instituto deberá tener su discoteca, al cuidado de los alumnos más destacados, y se procurará facilitar la hermandad de los estudiantes del Bachillerato con la del Conservatorio de Madrid.

EL TEATRO.

Mientras la REVISTA DE EDUCACIÓN anuncia para su número 14 un trabajo de Guillermo Díaz-Plaja, director de la Escuela de Arte Dramático, de Madrid, titulado *El teatro como instrumento educativo,* vamos a resumir aquí algunos artículos publicados recientemente en nuestras revistas, en los cuales se tocan diversos puntos relativos al teatro como medio de formación.

Necesidad de un Congreso para el Teatro.—En la revista madrileña *Correo Literario* se incluye un trabajo anónimo (8) que aborda la cuestión urgente de convocar una reunión entre las personas que en España se ocupan del teatro como arte desde puestos responsabiliza-

(3) S. f.: "Cursillo de iniciación musical para universitarios y adultos en el Conservatorio". *La Tarde,* 4.249 (Málaga, 15-X-53.)
(4) CARLOS-JOSÉ COSTAS: "Defensa del solfeo". *Guía* (Madrid, julio, 1943), 13.
(5) BENITO GARCÍA DE LA PARRA: "Breves observaciones respecto de la enseñanza de la armonía". *Música,* 5, páginas 15-9.

(6) ANTONIO FERNÁNDEZ-CID: "Es imprescindible que Madrid resuelva...". *A B C* (Madrid, 22-X-53.)
(7) ROBERTO PLA: "Música en las aulas". *Música,* 5, páginas 59-63.
(8) S. f.: "Un Congreso para el Teatro". *Correo Literario,* 84 (Madrid, 15-XI-53), 13.

dos. Ya en el pasado mes de julio se habló y se escribió acerca de un Congreso Nacional del Teatro, que habría de celebrarse en octubre de 1953 en Barcelona. No ha vuelto a tocarse la cuestión, y octubre hizo pasar ya sus 31 días reglamentarios. Pero el hecho real es que el teatro nacional está vivamente necesitado de una ocasión para el diálogo y para el cambio de impresiones. Y si fracasó el primer intento de reunión, ¿por qué no estudiar la posibilidad de otro, mejorado en cuanto a fechas de celebración, asistencia, amplitud, etc., que esta vez se llevara a efecto? Nuestro teatro se halla en general sin dirección. Estamos siendo testigos de muchas técnicas, concepciones y tendencias teatrales diversas y las más veces dispares que, si por un lado muestran la existencia de una latente inquietud por llegar a la fórmula que acierte, por otra revela un desconcierto nada beneficioso para el arte dramático. Un Congreso del Teatro permitiría enfrentar estas varias corrientes dramáticas, contrastando sus valores hasta la aceptación de un criterio integrador de todos los valores positivos que se aportasen. Esta ocasión podría darse—según *Correo Literario*—en el Palacio de la Magdalena, de Santander, durante el próximo verano. He aquí las razones de esta elección:

1) Santander es, en agosto, la primera ciudad cultural de España gracias a su Universidad Internacional.

2) En esta época podrían asistir muchos profesionales del teatro: registas, autores, escenógrafos, intérpretes, etc.

3) Los dos teatros nacionales, el T. P. U., el T. E. U. y algún otro teatro de cámara, podrían colaborar en las tareas del Congreso, ofreciendo una antología del teatro clásico y moderno.

4) La Dirección General de Cinematografía y Teatro, que por dos años consecutivos ha organizado en Santander un Curso de Cinematografía, y las entidades oficiales (Dirección General de Bellas Artes, Escuelas de Arte Dramático, etc.) o privadas podrían recabar la participación de aquellas personalidades que, por su preparación, puedan contribuir a la eficacia del Congreso.

Teatro popular.—Este tema, que entra de lleno en la proyección educativa del teatro, ha sido tocado una vez más por Alfonso Sastre (9) en un artículo de igual título. El autor considera las dos tendencias que han presidido los principales intentos de teatro para el pueblo en los últimos años en Europa: el teatro como instrumento artístico, y el teatro como instrumento político. El primero, representado, al menos teóricamente, por el francés Mirbeau, y el segundo, por Erwin Piscator. En principio se trata de establecer verdaderos festivales modernos, análogos a los que Grecia ofreció a sus ciudadanos, llegando a unir con fraternal lazo a todas las clases sociales, por lo menos durante unas horas, haciéndoles vivir una misma vida estética de sensaciones hondas y nobles pensamientos. Pero aunque Mirbeau prometía: "Se representará todo a condición de que no sea político. Al pueblo le daremos lo que más le hace falta: obras de arte", desarrolló un programa rigurosamente político expresado en fórmulas pedagógicas como aquellas de "Ha de enseñarse que las religiones son una poesía, y que sólo el pueblo es el dueño de la ley." La actitud de Piscator fué más coherente al reducir el Arte a la Política. Y lo que sucede en realidad—asegura Sastre—es que "el teatro lleva irremediablemente una fuerte dosis de política", y al hacer teatro se suele luchar simultáneamente por una causa. Esta es la postura de Piscator: La de participar en la lucha política del pueblo, convirtiendo el teatro en instrumento de la propaganda política de un determinado partido. Del otro lado se encuentra, por ejemplo, el Théâtre National Populaire, de Jean Vilar, que vive para "procurar a todo el pueblo una vida estética semejante a la que puede gozar la minoría acomodada". "Para nosotros—termina Sastre, refiriéndose a nuestro Teatro Popular Universitario—, el porvenir del Teatro Popular está en la superación de estas dos tesis."

(9) ALFONSO SASTRE: "Teatro popular". *Ibidem*, 10.

Una Biblioteca del teatro.—José María de Quinto, en su "Crónica de la quincena", de *Correo Literario* (10), anuncia la apertura de una biblioteca exclusivamente teatral en la Sociedad General de Autores, de la que podrán hacer uso todos los socios. Esta Biblioteca comprende por ahora gran número de volúmenes de obras estrenadas en España, y existe el pensamiento de ampliar los fondos actuales a títulos del teatro universal de todas las épocas, así como también a libros de técnica, "de los que tan faltos estamos". Los gastos de la Biblioteca serán sufragados por una cuota anual de 180 pesetas para todos los asociados a la General de Autores, asociación que, por otra parte, es obligatoria en razón del monopolio de esta Sociedad. Con esta nueva ampliación, los asociados podrán sacar fruto de esta nueva cuota, que venía siendo independiente del porcentaje sobre derechos de autor.

EL CINE EN LA ENSEÑANZA.

La revista *Cuadernos Hispanoamericanos*, en su número de octubre, publica un Asterisco en el que estudia las posibilidades educativas del cine (11). Los jóvenes, sobre todo, acusan el influjo cinematográfico de manera casi obsesiva. Este poder de penetrar en el espíritu del niño, del adolescente o del joven, ¿no podría encaminarse hacia fines formativos? Esta es la cuestión que plantea el artículo. De un lado, los panegiristas del cine-educación afirman que los resultados formativos normales se multiplicarían en un ciento por cien, porque "el cine excita la curiosidad del alumno, despierta su atención, estimula su imaginación, desarrolla el espíritu de observación. Se favorece el espíritu de creación y estudio. Porque la educación visual es infinitamente más fecunda que la educación auditiva".

Los detractores del sistema aducen numerosos inconvenientes para su utilización educativa. He aquí los principales:

1) *Pasividad.*—El espectador permanece inactivo, no reflexiona; se contenta con mirar. Pero estas objeciones se pueden aplicar también a la lectura, la radio, la televisión, etc.

2) *Fatiga.*—La atención ocular puesta por el niño provoca dolores de cabeza, incluso miopía. Sin embargo, esta acusación no parece tener grandes fundamentos científicos.

3) *Efecto sobre el pensamiento.*—Se dice que favorece la pereza intelectual, que impide la concentración del espíritu. Establece en el observador un estilo de pensamiento, característico del pensamiento primitivo y nada abstracto.

Dando a cada cual, objetivamente, sus valores, puede afirmarse en general, y de la mano del P. Delamaye, que es el autor comentado en los *Cuadernos Hispanoamericanos*, que cada día se impone más la idea de la fecundidad y potencia del cine como método de enseñanza. Pero éste tendrá que hacer sus nuevas películas y edificar una original concepción del cine educativo.

ENRIQUE CASAMAYOR.

(10) JOSÉ MARÍA DE QUINTO: "La Biblioteca de Teatro de la Sociedad General de Autores". *Ibidem*, 10.

(11) C. R.: "Posibilidades educativas del cine". *Cuadernos Hispanoamericanos*, 46 (Madrid, octubre, 1953), 152-3.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

PROBLEMAS Y ACTIVIDADES DE LOS CENTROS.

Empezaremos con el Archivo Histórico de Protocolos al que le dedica *Ateneo* (1) un interesante reportaje: El autor hace un poco de historia y después de aclarar la distinción entre Archivo Histórico de Protocolos (Dirección General de Archivos y Bibliotecas) y Archivo de Protocolos o General (Notariado), termina con estos párrafos: "Parece que entran aires nuevos: gente joven de Filosofía y Letras va por allí a revolver folios en busca de auxilio para sus estudios y tesis doctorales. El total de los que pudiéramos llamar matriculados no pasa de 16. Son de esperar, en cambio, muchas cosas: catálogos de documentos por materias y otorgantes. Aunque hay algo hecho por don José Pinilla, director jubilado, no sería despilfarro poner en campaña, personal suficiente para proseguir por ese camino. ¿Sería ocioso esperar la llamada a continuación en Alberto Bosch de los protocolos existentes en los partidos judiciales?"

"La biblioteca montserratina (2) —nos dice otro autor— desde los momentos iniciales de la fundación del monasterio, fué creciendo a un ritmo acelerado. La gran biblioteca —verdadero orgullo del Monasterio— es rica en obras de cultura, pero lo es también en ejemplares raros, en incunables, en ediciones príncipes. El número de sus volúmenes ha aumentado considerablemente, hallándose hoy a la altura de las mejores de España. Indudablemente, la biblioteca montserratina, es actualmente un importante centro de trabajo, no en vano está considerada como la mejor entre las de todos los monasterios de la Orden Benedictina".

Por su parte el Museo —Archivo Municipal de Tortosa (3) con ocasión de las fiestas locales organizó un ciclo sobre los siguientes temas históricos: "Carta de población de Tortosa de 1149"; Códice de las costumbres de Tortosa en su original del año 1272; Libros mayores del primitivo Banco de Tortosa; "Amposta y Tortosa en la documentación de principios del siglo XIV", todos ellos con fondos obrantes en aquel Archivo Municipal".

El propio director de la Biblioteca Central de Barcelona don Felipe Mateu y Llopis, en un reportaje (4) nos dice cuáles son los dos problemas urgentes de la misma: "La terminación de las obras de restauración del edificio de la Biblioteca y el aumento por todos los medios posibles de los ingresos bibliográficos. Como no tiene problema de espacio —añade— dada el área del inmueble que ocupa, puede afirmarse que su actuación está llena de posibilidades."

Sobre la necesidad de una biblioteca pública en Villagarcía (5) nos dice un articulista: "Hemos de recordar que hace unos años se habló de la instalación de la Biblioteca Pública Municipal villagarciana; pero los meses han transcurrido y de la idea no volvimos a tener noticia. Es preciso la instalación de una biblioteca de carácter público. Es conveniente no descuidar estas facetas del progreso cuales son la cultura y la educación, porque es indudable que con el adelanto intelectual de sus hijos las ciudades son también más grandes. De modo que urge el estudio de la forma de instalar una biblioteca pública en la ciudad. El Gobierno apoya la instalación de ellas y aquí no debe demorarse más".

(1) Jiménez Sutil: "Un rico y poco aireado archivo: El Histórico de Protocolos". *Ateneo*. (Madrid, 1-XI-53).
(2) Sin firma: "La Biblioteca de Montserrat". *Las Provincias*. (Valencia, 12-IX-53).
(3) Sin firma: "El Museo-Archivo Municipal de Tortosa. *Diario Español*. (Tarragona, 6-IX-53).
(4) Miguel Martín: "Barcelona, una de las ciudades mejor dotadas de Bibliotecas". *La Prensa* (3.679). Barcelona.
(5) Jesús Dieguez Patiño: "Necesidad de una Biblioteca Pública". *Faro de Vigo*. (17-X-53.)

LA CASA DE LA CULTURA DE GIJÓN.

"Singular acierto supone, por varios conceptos (6) la decisión de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas de crear en Gijón un nuevo tipo de Casa de Cultura, que ha de tener indudable repercusión por su perfecto planteamiento. En los antiguos talleres de la Escuela de Peritos Industriales, situados en el corazón de la población, levantará aquella Dirección General su espléndida Casa de la Cultura, que albergará diversas actividades culturales. Por ello, no dudamos en considerar el acierto de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas como trascendental, en lo que se refiere a extensión cultural en provincias, al ampliar la Casa de la Cultura, con una vida activa, intelectual y artista".

Refiriéndose al mismo tema dice otro autor (7): "Es fundamental en esta obra de cultura, la intensa cooperación de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, por medio del Centro Coordinador, con su magnífica biblioteca permanente y circulante, instalada en el Real Instituto "Jovellanos" de Enseñanza Media.

EL BIBLIOBÚS.

"Con palabras tan fuera de serie (8) se denomina a un gran autocar, verdadera biblioteca circulante montada por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Su misión es llevar a la periferia madrileña los beneficios de las Bibliotecas que todavía no han podido ser instaladas. Transporta más de 3.000 volúmenes y va equipado, además, con cine sonoro, aparato magnetofónico y tocadiscos. El rendimiento de este bibliobús es el equivalente al de unas diez bibliotecas de tipo corriente. Estudiado con gran minuciosidad, es más práctico y de mayor rendimiento que los existentes en otros países como Norteamérica e Inglaterra."

Aurora Cuartero en un magnífico reportaje (9) nos dice: "Un bibliobús es una biblioteca sobre ruedas, sólo de préstamos y que tiene estas aplicaciones técnicas: primera, romper los estados de absentismo hacia los libros; segunda, economizar recursos del servicio, graduando su detención, sus gastos y su inversión general. Es, pues, propaganda; y es, además, la vanguardia y la antena del servicio fijo. Va armado de todas armas; no sólo libros: música y cine, periódico mural y "Slogans". Es un arsenal educador, completo y motorizado. Así —continúa— las primeras unidades móviles se van a poner en movimiento para favorecer la condición humana de todo español, para ventaja de empresas y de centros."

¿CRISIS DEL LIBRO O DEL AUTOR?

Correo Literario, deseando ofrecer una idea panorámica del problema del libro en Hispano América, publica dos interesantes artículos sobre el mismo en Cuba: "Hay una crisis del libro cubano (10). Sólo hasta cierto punto, muy restringida, es de orden económico dicha crisis. No hay cultura porque faltan libros, sino a la inversa: no producimos libros en abundancia porque hay una crisis de la cultura, del interés por lo superior. Hay una crisis del libro, pero hay también,

(6) Sin firma: "La Casa de la Cultura de Gijón". *Ya* (Madrid, 26-VIII-53).
(7) Sin firma: "El Ateneo Jovellanos", verdadera casa de la cultura". *Arriba* (Madrid, 7-X-53).
(8) I. M. T. Reportaje con motivo del Día de la Hispanidad. *Arriba* (Madrid, 14-X-53).
(9) Aurora Cuartero: "El Bibliobús. Libros que ruedan". *El Español* (Madrid, 24-X-53).
(10) Gastón Baquero: ¿Crisis del libro o del autor? *Correo Literario*. (Madrid, 1-X-53).

y antes que ella, una crisis de autor. ¿Cuántos son los manuscritos que se quedan inéditos todos los años por culpa de las condiciones onerosas de imprentas y libreros?"

"El problema del libro en Cuba —nos dice el otro artículo (11)— es doble, y entre sus dos manifestaciones hay, desde luego, un nexo. La primera de ella es que en Cuba el gran público lee pocos libros, por no decir ninguno. El gran público va al cine, mira la televisión, juega a la canastay otras cosas, y si lee es, a lo sumo, sobre "política", "sociedad" y deportes en los periódicos, o sobre modas y fórmulas para ser feliz en alguna que otra revista extranjera. Por el camino que vamos el mundo se encamina derechamente hacia otra suerte de analfabetismo: el que consiste en informarse o distraerse sin alfabeto, sin letra: a pura imagen y sonido. Por otra parte el otro problema: el de la carestía de libros. Es un problema de capital importancia para nuestra cultura y tiene que ser resuelto razonadamente, porque no sólo de pan vive el hombre..."

Ahora es un articulista español el que nos habla de los autores, de la lectura (12): "Escoger los libros para las bibliotecas ya es por sí misma una tarea delicada. Pero no es todo. Los libros valen mucho más por lo que sugieren que por lo que dicen. El arte de la lectura exige del lector un sereno repensar los temas, mirándolos a la luz de sus propias experiencias y de su razón. Lector que carezca de espíritu crítico naufragará con toda certeza en el mar embarullado de tanta literatura lanzada al mercado sin preocupaciones de conciencia y sin sentido de responsabilidad."

(11) Jorge Mañach: "El problema del libro". Ibidem.
(12) Editorial: "Autores, libros, lectores". *Diario de Mallorca*. (Palma de Mallorca, 3-11-53).

"El libro figura como principal agente (13) para hacer llegar a la inteligencia y al corazón humano los bienes de la luz, las alegrías nutricias del espíritu. Todo lo que sea, pues, facilitar el salto del libro de la imprenta a las manos del lector, será sin duda, paso dado adelante en la batalla educadora. Que los españoles leen poco es, al parecer, como fácilmente comprobable en las estadísticas. Cabe pensar por tanto si no sería deseable y conveniente fomentar la reducción en los precios con alguna periodicidad más frecuente y si no sería, asimismo, oportuno revisar con algún rigor el margen de ganancias de los que median entre el autor y el comprador."

"Ponferrada necesita una Biblioteca Pública (14) bien dirigida y dedicada en gran parte al pueblo; a la clase trabajadora, a la clase media. La clase intelectual o la clase acomodada tiene por su educación y por sus medios económicos magníficas oportunidades. Pero la Biblioteca no debe limitarse solamente a proporcionar lecturas; ha de formar a los lectores por medio de conferencias de divulgación artístico-literaria, por recitales poéticos, por representaciones teatrales, etc. Y cuando se lograse poseer un número considerable de libros, entonces sería el momento oportuno de organizar un servicio parecido al de los bibliobuses, es decir desplazar a pueblos del Municipio una cantidad determinada de obras de tipo literario, agrícola, industrial o número según las necesidades del pueblo a donde se llevan para su distribución y recogida por las autoridades al cabo de cierto tiempo."

VICENTE SEGRELLES.

(13) Editorial: "El libro. Artículo de lujo". *Juventud*. 501 (Madrid, V época.)
(14) Manuel Lozano Fuego: "Ponferrada y la lectura". *Promesa*. (Ponferrada, 8-IX-53.)

EXTRANJERO

LAS LENGUAS VIVAS.

La metodología que plantea su enseñanza y las soluciones posibles fué el tema de F. Closset, profesor de la Universidad de Lieja, en una conferencia dada en abril de este año que reproduce *Les Amis de Sèvres*. Se titula "Problémes de méthodes dans l'enseiguement des langues vivantes" (1). La enseñanza de las lenguas vivas ha de establecerse sobre un triple objetivo:

a) *Práctico*, por la enseñanza de un vocabulario base, con nociones gramaticales esenciales.

b) *Util para la formación intelectual* de los alumnos, no sólo la lengua, sino la civilización que la sustenta ha de ser el tema perfecto de enseñanza.

c) *Educativo* para la formación de las facultades de los niños.

¿Cómo satisfacer a estas exigencias? El primer ciclo se dedicará al estudio de la pronunciación y estructura de la lengua, procurando crear el *Automatismo* necesario para la expresión espontánea. La repetición es la llave para retener los vocablos, para expresarlos y para asociarlos; la fuerza del hábito acabará por hacer penetrar la nueva estructura en la inteligencia, dando así la oportunidad de hablar una lengua orgánica. El método será lento, racional, relativamente poco intensivo; pero buscará siempre el incorporar poco a poco en el espíritu la forma extranjera.

La *clase* se dará desde el principio en la lengua que se va a aprender, excepto para la enseñanza de las nociones gramaticales. No se pasará a una nueva lección sin antes haber precisado y comprendido todas las anteriores; y se procurará que cada conocimiento que se aprenda se vaya insertando en el cuadro total de la asignatura. Conviene recordar a los profesores que ni en su objeto o método puede tomarse como modelo la enseñanza de las lenguas muertas.

Ha de reservarse un lugar importante no sólo a la adquisición de vocabulario, sino a la práctica de una *pronunciación* y de una entonación correctas, para ello conviene practicar ejercicios fonéticos.

Para la enseñanza de vocabulario no se apoyará solamente en la memoria auditiva, visual o motriz, sino que se recurrirá frecuentemente a la reflexión y a la traducción como medio racional para aprender el vocabulario y profundizar en los matices verbales. Hay que esforzarse en retener y repetir las expresiones usuales insertándolas en los diversos ejercicios escolares. Muchos profesores dedican todo esfuerzo en hacer aprender a sus alumnos un vocabulario, pero no es esto lo importante en la enseñanza de una lengua extranjera. Toda tentativa de codificación de vocabulario debe ser seguida y ayudada por los profesores. Con ello se conseguirá introducir más orden, uniformidad y eficiencia en la enseñanza de las lenguas vivas. La versión a la lengua que se estudia es útil e imprescindible; pero también conviene dedicar tiempo abundante a las conversaciones sobre un tema determinado.

El *manual* debe ser un simple auxiliar del profesor y no su evangelio; sólo el profesor puede llevar vida y espontaneidad a la clase. Tras la conversación, seguirá la lectura comentada y resumida en la lengua extranjera. Esta lectura explicada es en el 2.º curso un elemento fundamental, porque sería un error aprender una lengua y no sacar de este aprendizaje todo el beneficio posible para la formación del espíritu. El estudio de los textos dará pie para un comentario sobre la literatura, el arte, la historia, etc., del país cuyo idioma se estudia. Se dará importancia, asimismo, a los *métodos auxiliares* que vivifican el estudio: documen-

(1) F. Closset: "Problèmes de méthodes dans l'enseignement des langues vivantes". *Les amis* de Sèvres, 17 (Sèvre, julio 1953). 21,6. La primera versión de este trabajo fué publicada por el VI Congreso Internacional de profesores de lenguas vivas, celebrado en Sèvres el pasado abril.

tos, fotografías, discos, magnetofón, todo aquello que de la técnica podemos emplear para nuestros fines.

La enseñanza de las lenguas vivas no puede ser nunca marginal.

No hay duda de que, cuando salgan de nuestras Universidades jóvenes profesores entusiastas por estas enseñanzas, podrá mejorarse no sólo el ambiente escolar o estudiantil, sino la sociedad entera, aprendiéndose a conocer mutuamente los hombres y a desarrollar el sentido de solidaridad humana.

* * *

En el artículo titulado "La croisade du langage" (2), resume Fernand Janson la reunión que se celebró en el Departamento de Instrucción Pública en favor de la "distinción del lenguaje" en Bélgica. Se trata de una "cruzada del lenguaje" para mejorar el acento y la expresión, aunque la palabra "cruzada" apunta a una actividad general sobre todos los planos, en todos los dominios y en todas las clases de población. Desde 1904 se pretendía hacer algo semejante que no se llevó a cabo, originándose en cambio este "complejo de tranquilidad", que es garantía de un progreso continuado en el sentido de la degradación completa del lenguaje. El secretario general, Julien Kuypers estableció un orden de importancia para el plan que había de desarrollarse. Este orden comprende:

1) El lenguaje.
2) La dicción.
3) El empleo de la palabra propia.

Hay abundantes obras en Bélgica que reseñan la mayoría de estos defectos, pero casi siempre son voluminosas y fuera del alcance del hombre medio. Además estos autores no nos indican métodos para atender a la corrección del lenguaje. De ahí que sea preciso llegar al procedimiento elemental que consistiría en seriar nuestros defectos e indicar un pequeño número de faltas evidentes, comprometiendo a los profesores a declararles la guerra en todo momento.

* * *

E. Handrich, profesor del Liceo Enrique IV, de París, ante la utilización de las lenguas vivas como meros instrumentos, se ha planteado a fondo "El valor cultural de la enseñanza de las lenguas vivas (3). Louis Fouret publicó en 1928 "Las humanidades modernas", y con ello creó un término que ha de tener éxito, y M. Rouge había escrito en 1895. Todo esto que es cierto con respecto al griego y latín, lo es también por lo que se refiere al inglés o al alemán. Ningún estudio prolongado puede enriquecer el espíritu de conocimientos útiles o inútiles, sin que por este trabajo y este esfuerzo, el espíritu mismo se modifique."

En primer lugar conviene precisar qué sea esta palabra cultura, para emprender con exactitud en qué sentido pueden las lenguas vivas servirle.

1) La cultura no es la ciencia. Toda ciencia es una especialización que corre el riesgo de cerrar las ventanas sobre la vida, mientras que lo propio de la cultura es abrirlas. El sabio no es muchas veces un hombre cultivado, y viceversa.

2) Hay un riesgo mayor, y es el de confundir cultura y utilidad práctica. Pero si la cultura no está ni en la ciencia filosófica, literaria e histórica, ni en la utilización práctica del lenguaje, ¿dónde reside entonces? Sin duda que estará situada entre la ciencia y la práctica, pero más allá de la una y de la otra. Su objeto es, según J. Daniclou, desarrollar en nosotros el valor como hombres: la persona. Efectivamente, la cultura ha de pretender un "enriquecimiento de la persona humana por todo lo que puede traerle el espacio y el tiempo: sus dos grandes dimensiones, es decir, el conocimiento del pasado y la noción del universo." Las humanidades clásicas no han pretendido enseñarnos el pasado. El conocimiento del universo es ante todo lo más decisivo que hoy se nos presenta; las lenguas vivas serán un punto de reunión; lejos de excluirse y de combatirse, la enseñanza de las lenguas antiguas y modernas deberían fundirse para dar al nuevo humanismo la unidad que le corresponde.

Para llevar esta cultura de nuestra época sobre las nuevas bases, será preciso:

1) No enseñar sólo las lenguas vivas desde el punto de vista utilitario. Es absurdo hablar del "inglés técnico", del "alemán filosófico"; esto desde luego es interesante como estructura independiente, pero no tiene sentido si se le estudia desglosado de la lengua literaria vulgar que le dió vida.

2) Conceder una gran libertad a los profesores para que desarrollen sus propias cualidades, ya que este tipo de enseñanza es un arte y no una creencia.

3) Esta cultura debe tener una orientación precisa y común en todo país; su ideal debe ser el humano. Si se consigue esto, si los profesores enseñan a amar al país extranjero, a descargar la mente de prejuicios, de viejos odios..., lograremos en las generaciones que nos sucedan hacerles vivir desde lo más profundo el contenido auténtico de la Cultura.

¿Escuela sin problemas?

Bajo este título, Giorgio Gabrielli se ocupa de provocar en el espíritu de los maestros las dificultades y el cuidado con que deben enfrentarse con los problemas diarios y anuales que se presentan a todo educador que efectivamente quiera serlo (4). No cabe despreocupación ante la clase, pensando que aquellos niños que ahora están delante del maestro serán como todos, como los de años anteriores y que con un sistema oportuno todo marchará perfectamente y, a lo largo, la parte tierna se planeará al dulce y tranquilo paso de la vida escolar. A muchos no les agrada que la enseñanza tenga problemas; todos están resueltos, y es inútil la tentativa de ensayar nuevos métodos. Y, sin embargo, todo es problema para el buen educador, porque todo comienza muchas veces con él: desde cómo disponer los bancos al modo de recibir a los padres de los alumnos; desde la organización de las horas de clase hasta la elección de los textos. Y, sobre todo, el problema de que el niño vea en el maestro no sólo a quien le enseña unas determinadas materias, sino al cuidador de su desarrollo y de su inteligencia, a la persona que quiere y pretende que ellos sean mejores cada día, que desarrollen su verdadera personalidad, su intimidad.

"Aquellos maestros que se preparan a enseñar con la tranquila certeza de que todo marchará bien, sin preocupación, pertenecen a la categoría de los fáciles y de los superficiales. Los buenos maestros ... iniciarán el nuevo año de trabajo con la preocupación de afrontar y resolver al instante los infinitos problemas de método y de vida que ninguna pedagogía perfecta y definitiva podrá enseñarles."

La inspección escolar.

Tullio Montiani recoge en su artículo "L'Ispettorato nelle grandi città" (5) algunos de los más interesantes aspectos particulares sobre el tema de la Inspección escolar, ya tratado en números anteriores de la revista. En años pasados se ha hablado de cual debían ser la figura y función del inspector en una gran ciudad: no la del puro funcionario de control, con un carácter burocrático, sino la del coordinador y propulsor de las escuelas, del celador y custodio de una tradición escolar. No cabe duda que esto, debidamente perfeccionado y purificado, ha de implantarse estrictamente. No bastan las directores particulares de cada centro. La dirección didáctica de una ciudad no debe correr a cargo del talento o el talante de cada director en su propio dominio; la dirección debe ser única y unitaria, que no quiere decir uniforme. Debe ser uno solo quien tenga la visión panorámica de la escuela y de los servicios escolares de la metrópoli para proceder del modo mejor y más eficaz; uno sólo quien ante el campo multiforme de la actividad escolar sea el coordinador. Debe, pues, surgir esta cabeza rectora de las escuelas elementales de una gran ciudad, llámese inspector principal o director central o como sea; incluso convendría llevar a cabo un concurso público nacional para tal elección. Este inspector deberá sobresalir por su cultura, experiencia y altura moral que podría ser comprobada por una prueba pública de seriedad indiscutible. Un escrutinio interno por parte del

(2) Fernand Janson: "La croisade du langage". *Education*, Tribune libre d'information et de discussion pédagogiques, 23 (Bruselas, septiembre 1953), 47-9.

(3) E. Handrich: "Valeur culturelle de l'enseignement des langues vivantes". *Les amis de Sèvres*, 17 (Sèvres, julio 1953), 27-32.

(4) "Scuola senza problemi? *Scuola e vita*, 23 (Roma, noviembre 1953), 4-5.

(5) T. Montiani: "L'Ispetorato nelle grandi città". *I diritti della Scuola*, LIV, 2 (Roma, octubre 1953).

Consejo de Administración del Ministerio no podría satisfacer completamente ciertas exigencias.

PROBLEMAS EDUCATIVOS EN EE. UU.

La revista *School Life* (6), del Departamento de Educación de EE. UU., publica un artículo de Earl James McGrath sobre "Problemas cruciales en la educación nacional". Considera el primero *la escasez de edificios escolares,* para reemplazar aquellos que ya son viejos o para cubrir las nuevas necesidades que el reciente aumento de población en EE. UU. trae consigo. A estos problemas se suman otros referentes al transporte de alumnos, reorganización de distritos escolares y otros de tipo económico. Los hechos comprobados por la inspección general que el ministerio de Educación organizó y que se presentaron en la primavera 1952, son asombrosos, sino alarmantes. Es una información sobre veinticinco Estados, que hace posible estimar la situación en escala nacional con la debida exactitud. Para cubrir las necesidades adecuadas y facilidades auxiliares como gimnasios y salas de conferencias, de todos los niños que deberían acudir a escuelas nacionales, en el censo de 1952, se requerirían más de 10 billones de dólares. Además, muchas de las actuales plantas de escuela no reúnen las condiciones de seguridad en caso de incendio; el 40 por 100 de los edificios escolares tienen más de treinta años y el 16 por 100 más de cincuenta. Aun los Estados que tienen mayores facilidades tienen dificultades serias en este sentido, que se agravarán en años sucesivos como consecuencia del reciente aumento de población. Sólo la mitad del presupuesto de dos billones de dólares podría cubrirse, y esto con un esfuerzo máximo. Durante el año 1952, el Ministerio de Educación subvencionó la construcción escolar por valor de 1.878.000.000 de dólares. Esto fué posible durante un período de escasez material por la importancia que la Administración de Producción de Defensa dió a la educación para la defensa nacional, colocando la construcción escolar sólo por debajo de las agencias de defensa directa, en la entrega de materiales críticos. El Ministerio de Educación ha podido aceptar todas las instancias destinadas a solventar los problemas de exceso de alumnos; y sólo ha rechazado los tipos de construcción menos esenciales, como construcción de gimnasios, salas de conferencias, etc. Durante el año se construyeron un total de 49.500 escuelas elementales y secundarias. A esta cifra faltan 6.500 clases sólo para cubrir las necesidades del 1.691.000 de alumnos que se matricularon por primera vez, desde septiembre de 1951 hasta septiembre de 1952.

La necesidad de más profesores.—Problema más serio aún es el de la escasez de profesorado debidamente formado. También aquí interesa una inspección nacional, porque el considerar sólo ciertos núcleos urbanos privilegiados nos daría una visión falsa de la situación nacional. Esta inspección nacional nos mostrará, además, que la situación, ya grave, tiene que empeorarse en los años venideros. Para apreciarlo nos fijaremos en el número anual de nacimientos en nuestra nación y el número de maestros graduados que terminan sus estudios anualmente. El aumento de nacimientos se mantiene desde 1940, ello vendrá a llenar aún más los ya abarrotados colegios. Junto a esto, consideremos el hecho de que en los años 1952-53 se han dado de baja 160.000 maestros. Y solamente se han graduado en este año 106.000. Este déficit se ve agravado por el aumento de estudiantes. El número de nuevos matriculados en las escuelas del Magisterio demuestra que el problema no mejorará en años sucesivos. Lógicamente la enseñanza secundaria, hoy aparentemente con exceso de profesorado, está amenazada del mismo peligro. Aunque estas situaciones no se resuelven rápidamente, se han tomado medidas de urgencia para aliviar el problema. Doce Estados han establecido cursos para trasladar profesores de enseñanza secundaria a la enseñanza primaria. Otros cursillos de capacitación se han establecido para aquellas personas con aptitudes de enseñar, pero que por una causa u otra, no hayan podido obtener el certificado final. Esto, naturalmente, no es una solución definitiva. Responde esta falta de maestros a varias causas: 1) Lo bajo de los salarios de los maestros, que en estos últimos años han bajado aún más. En muchos Estados y Comunidades son más bajos que los salarios de ocupaciones que no necesitan o necesiten apenas otra educación que la primaria. 2) Otro factor que a la juventud desagrada en la carrera de Magisterio, es la falta de libertad que tiene que sufrir a veces, sobre todo en los pueblos, en lo que se refiere a la libertad de expresión o de enseñanza. El hecho de que sean sólo los profesionales de la enseñanza quienes tengan que hacer un juramento oficial de fidelidad a los EE. UU., parece implicar una atmósfera desagradable de desconfianza y vigilancia. Estos hechos son superficialmente fáciles de comprender, pero la totalidad de las fuerzas que han provocado esta crisis requieren un análisis más profundo. Este estudio debería ser una empresa cooperativa del Ministerio de Educación, los departamentos estatales de educación, las asociaciones de educación, los colegios y las Universidades.

Las tres R. y más.—Varios ciudadanos americanos han hecho problema de la enseñanza elemental de las asignaturas fundamentales, llamadas "las tres R" (reading, writing arithmetic). Conviene que la confianza que siempre ha existido en América de los padres hacia el colegio no se destruya por semejantes críticas, tanto más, cuanto que la enseñanza en las escuelas ha sido mejorada y ampliada notablemente. Hoy se pone más interés en fomentar el desarrollo de la habilidad personal para pensar, en el desarrollo de la personalidad, en la adquisición de habilidad. Porque a los niños de hoy no se les puede enseñar como a los de otras épocas. El curso elemental de hoy en día no puede ser solamente "las tres erres"—leer, escribir, aritmética—, esto es un anacronismo. La dificultad consiste en demostrar que los colegios de hoy dan educación mejor que los de ayer. Para ello habría que poseer un cuerpo de información y datos científicos que reúnan profesionales competentes. Esto debería ser una empresa nacional y encaminada a demostrar de qué modo y por qué cada cambio en la enseñanza sirve para mejorar efectivamente a cada alumno. Con ello: 1) Las razones de la enseñanza elemental moderna se harían llegar al público de forma adecuada y ello daría base a una valoración inteligente de las prácticas actuales y a una colaboración. 2) La información sobre los cambios en la enseñanza sería intercambiada más fácilmente entre los profesionales. 3) Se fomentarían nuevas mejoras sobre una base nacional por medio de sugerencias constructivas e intercambio, en vez de por ataques críticos y enemigos. Se trata no sólo de un acopio de información veraz, sino de hacerla llegar al público. Esto haría desaparecer las dudas de quienes se preguntan por la eficacia de la enseñanza actual.

Educación de ajuste a la vida.—Uno de los caracteres más significativos de la sociedad americana es el crecimiento de la población de la enseñanza superior. Hacia 1960 se calcula que la matrícula excederá los 8.000.000 de alumnos. En 1890 sólo un 7 por 100 verificaban una enseñanza secundaria; en 1950 la realizan un 77 por 100. Sin embargo, el cuadro no es perfecto, ya que uno de cada cinco jóvenes no llegan a matricularse y nada menos que un 63 por 100 de aquellos que lo hacen no llegan a graduarse. A fin de mejorar esta situación se creó en 1947 la Comisión de Ajuste de Educación a la Vida, que intentó redactar un programa encaminado a formar la juventud americana, de modo que pueda vivir democráticamente a satisfacción propia y provecho de la sociedad, como miembros del hogar, trabajadores y ciudadanos. El problema está en que este programa sirva a los varios intentos que hoy llevan quienes inician una enseñanza media. Un 5 por 100 pasan a la educación superior, un 20 por 100 sigue la enseñanza técnica que le marque su vocación. El 60 por 100 restante es el grupo que la Educación de Ajuste a la Vida tiene más necesidad de formar, siguiendo los objetivos básicos de buena salud, dominio de los procesos fundamentales, digna convivencia en el hogar, competencia cívica, buen uso del tiempo libre y el desarrollo del carácter ético. La comisión para una Educación de Ajuste a la Vida, es un proyecto cooperativo en escala nacional, designado para una educación superior adecuada de estos jóvenes. Veintidós Estados lo han iniciado ya, puesto que su coste es mínimo comparado con el provecho que puede obtenerse de esta institución.

Los hijos de trabajadores migratorios necesitan educación.—El número de niños hijos de agricultores migratorios no puede calcularse con exactitud, pero comprende por lo menos de 250 a 500.000. Van con sus padres que realizan las faenas agrícolas, y que una vez ter-

(6) Earl James McGrath: "Crucial National Problems in Education". *School Life,* XXXV, 7 (Washington, abril 1953), 99-101.

minadas éstas, se ven obligados a emigrar a otra región, puesto que no son admitidos socialmente en la comunidad a que han servido. Sus condiciones de vida son pobres y los servicios sociales no les llegan. Los niños de ocho a catorce años trabajan en el campo en vez de ir a la escuela. Nadie hace que las leyes de enseñanza les atañan. El promedio de años de escuela de estos niños nómadas, va de cero a seis, con fruto deficiente, y muchas veces inferior al de sus padres. La responsabilidad de esta comunidad debe ser tarea nacional, puesto que emigra de Estado en Estado. Estos niños nómadas deben tener iguales oportunidades que cualquier otro, para que no sean una responsabilidad de la comunidad, sino parte de ella otro día.

Los niños anormales merecen igual oportunidad.—Este intento ha chocado con las dificultades antedichas de dispersión del esfuerzo, ausencia de un punto de vista nacional, falta de una organización central, falta de gente adecuadamente preparada, dificultades económicas. Estas han sido parcialmente resueltas por la subvención de 25.000 dólares de una agencia privada. Se impone una investigación de las cualidades necesarias a aquellas que han de ocuparse de la educación de estos niños. Se ha iniciado este estudio conocido por el nombre de "Cualificaciones y Preparación de maestros de niños anormales", a cuyo objeto fué entregada la mencionada cantidad.

Televisión en la educación.—Es la televisión, quizá, la contribución más importante a la educación desde la invención de la imprenta. Se ha establecido en 1950 un Comité de Televisión Educativa. El entusiasmo general por este tipo de educación es sintomático, hay además una experiencia anterior (radio, cine), que permite preveer su éxito. Se ha conseguido reservar emisiones para educación, durante el tiempo necesario, que permita a las instituciones de educación desarrollar planes para su uso. Más de 400 instituciones de enseñanza toman medidas para aprovechar la reserva de estas emisiones. Se han tomado medidas para proveer un servicio de investigación nacional y servicios de orientación de la difusión de televisión educativa. La televisión representa una inversión importante de capital, pero en lo que se refiere al coste por estudiante, resulta mucho más barata que los medios hasta ahora utilizados.

El papel del Departamento de Educación de EE. UU. al afrontar estos problemas.—El Departamento de Educación de EE. UU. tiene una rara oportunidad para establecer un servicio, no de remedio (que trate de resolver un problema ya desarrollado), sino de creación de un ambiente en el cual pueda florecer un nuevo medio de educación. No por urgentes, sino por nacionales se incluyen aquí estos problemas, porque sobrepasan los límites y las posibilidades de un Estado o grupo de Estados. Son problemas nacionales, porque necesitan soluciones nacionales. En América la tendencia es resolver los problemas lo más cerca posible de su origen. Sólo después de haberse demostrado que el problema no es de un Estado, sino nacional, se ha buscado la ayuda de la nación como tal.

LOS ESTUDIOS GENERALES.

Hoy más que nunca hay establecido un agudo conflicto entre la enseñanza técnica y la enseñanza universitaria, dice A. Clausse en un artículo editorial titulado "Cultura científica y preparación profesional" (7). La enseñanza técnica actual en la que las rivalidades, los intereses particulares, el pragmatismo mezquino e inhumano han intervenido más activamente que la honrada razón, y alejan cada vez más del hombre ese ideal que podía haberse cumplido, de un humanismo del trabajo. Entre el técnico y el universitario hay una diferencia, que no es solamente de distancia, sino también de naturaleza.

Una demagogia fácil y peligrosa podría propugnar una asimilación que por limitarse a confundir la extremidad superior de una serie con la inferior de la otra, y acabaría por suprimir en una idéntica mediocridad toda jerarquía de valores funcionales.

Pero no bastan medidas legislativas para suprimir las razones profundas que alimentan este conflicto, sino que hay que atacar a las realidades vivas que han originado semejante estado de cosas (8).

EMILIO LLEDÓ IÑIGO.

(7) A. Clausse: "Culture scientifique et préparation professionnelle". *Education*, Tribune libre d'information et de discussion pédagogiques, 23 (Bruselas, septiembre 1953), 59-62.

(8) Sobre este importante problema, remitimos al lector al estudio del profesor suizo Eduard Fueter, titulado "Studium generale, su interpretación, necesidad y evolución", aparecido en esta misma *Revista de Educación*, núms. 5, 6 y 7 (noviembre-diciembre de 1952, enero y febrero de 1953), págs. 133-141, 7-13 y 131-6.

Actualidad educativa

E S P A Ñ A

LA EDUCACION EN EL CONGRESO NACIONAL DE LA FALANGE

Las conclusiones del Congreso Nacional de la Falange, celebrado en Madrid durante la última semana de octubre, dedican a los problemas docentes una atención especial. En la conclusión décimoctava se señala que "la Falange ha mantenido y mantiene la necesidad de la incorporación de la inteligencia a las tareas políticas", y que "la cultura, en cuanto creación de valores, sólo es posible dentro de un ámbito de libertad y de confianza en la inteligencia". En las conclusiones siguientes se encarece la necesidad de dotar ampliamente la Escuela, y de hacer efectivo el cuarto período escolar establecido en la Ley de Enseñanza Primaria, máxime cuando más de un 80 por 100 de la población española sólo recibe esta formación. "Reclámase, asimismo, la dignificación del Magisterio, elevando su nivel económico y la consideración social de su función, cuidando y perfeccionando los centros de formación con profesorado selecto y planes de estudios rigurosos y científicos."

Más adelante, se sienta que "el acceso a la Universidad no debe estar condicionado por razones de privilegio económico. En su calidad de centro superior de formación y selección, sólo deben prevalecer en ella los que están suficientemente dotados para adquirir este nivel de educación, sin otra limitación que su capacidad". La conclusión vigésimoprimera se dedica a la formación profesional y técnica, importante en un triple aspecto político, económico y social, en cuanto permitirá la existencia de una sociedad jerarquizada y estable, redundará en aumento de la renta nacional y distribuirá mejor la riqueza elevando el nivel de vida.

La conclusión vigésimosegunda se refiere a la acción formativa y educativa del pueblo a través de los instrumentos pertinentes (cine, radio, prensa) en una línea política que permita conseguir un espíritu nacional fuerte y unido.

ASAMBLEA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PRIVADA DEL S. E. M.

Durante los días 1 y 2 de octubre se ha reunido en el Hogar Nacional del S. E. M., de Madrid, la I Asamblea de Enseñanza Primaria Privada, con objeto de estudiar los varios problemas que afectan a esta rama docente.

La primera ponencia sentó los principios generales de integración de la enseñanza privada dentro del S. E. M.; la segunda, estudió los órganos de administración y gobierno que "en general, suponen una autonomía del profesorado privado dentro del S. E. M., en cuanto a sus problemas específicos, si bien con el nexo natural de afiliados al S. E. M., en labor de hermandad y unidad con el Magisterio Nacional" (*Servicio*, 4-XI-53). Los organismos de gobierno serán las Asambleas y los Consejos nacionales y provinciales, constituídos bajo la presidencia del jefe nacional del S. E. M. o de los respectivos provinciales.

En la tercera y última ponencia se aprobaron distintos capítulos relacionados con el régimen económico y los derechos y deberes de los afiliados.

Terminadas las tareas, los asambleístas fueron recibidos por el Ministro de Educación Nacional.

COLEGIOS MENORES

Los Colegios Menores, obra del Frente de Juventudes, pretenden ser con relación a la Enseñanza Media, lo mismo que los Colegios Mayores son respecto a la Universidad; esto es, centros residenciales y eventualmente también docentes, de carácter selectivo. Son diez los Colegios Menores que actualmente están en marcha; el número once, en proyecto, es el "Calvo Sotelo" de Orense.

El Ministerio de Educación Nacional ha prestado apoyo a esta empresa, y ha otorgado al Colegio Menor de Toledo, recientemente, el premio asignado a los Centros que más se destaquen por su actividad en pro de la Enseñanza Media. Este Colegio se instalará próximamente en el viejo castillo de San Servando ("donde nunca se hizo nada—y nada al presente se hace", según los versos de la leyenda toledana de Zorrilla), reedificado y adaptado a tal finalidad.

Los Colegio Menores vienen, pues, a complementar y revalorizar la obra de los Institutos de enseñanza oficial, en íntima colaboración con los padres de los estudiantes acogidos. Sobre su misión y sus problemas ha pronunciado recientemente una conferencia don Blas Tello, Director general de Política Interior, en el acto de apertura del curso de la Academia Nacional del Frente de Juventudes, "José Antonio". El señor Tello, que siendo gobernador y jefe provincial de Toledo apoyó con entusiasmo al Colegio Menor, señala la "escrupulosa selección valorativa" que corresponde a las nuevas instituciones. "No podrá ser nunca el Colegio Menor un lugar al que solamente tengan acceso nuestros más humildes camaradas en el orden económico, sino que, en perfecta hermandad, habrán de discurrir por él el hijo del empresario y el del productor, el del intelectual universitario y el del bracero, el del que en la sociedad tiene mando o gora de jerarquía y el que no la tiene... De no ser así surgiría una institución predominantemente benéfica, aunque también docente, en la que se acusaría inicialmente una separación, una división de nuestra juventud en grupos". También ha de evitarse el que el Colegio Menor se convierta en un Centro de jóvenes superdotados. A los valores estrictamente intelectuales deben añadirse otros de carácter ético: nobleza, disciplina, rectitud. Y, finalmente, tampoco pueden ser los Colegios Menores centros docentes al estilo de los que ya existen; no pretenden enmendarles la plana ni entrar en competencia con ellos. El propósito que les anima es subsanar deficiencias y llenar vacíos. El Colegio Menor habrá de mantener conexiones con las Escuelas de Formación Profesional, preferentemente del Movimiento; con los Colegio sometidos al patronato del Frente de Juventudes, de no disponer de secciones de Primera Enseñanza, y asimismo, con el S. E. U. y sus Colegios Mayores.

Los alumnos en los que inicialmente no se advierta capacidad para estudios superiores, previa la adquisición de una cultura general, padrán pasar a Escuelas de Formación Profesional, y también a estudios de idiomas, contabilidad, mecanografía y taquigrafía. Tiene interés especial la preparación, de jóvenes que vayan a consagrarse al Magisterio. En todo caso, la independencia económica de parte de las familias de los colegiales permitirá la libre elección de profesión para el futuro, toda vez que a su cargo ha de correr el sostenimiento de los estudios superiores.

Las características de cada lugar aconsejarán el régimen de externado o el de internado. El propósito de colaboración con los Centros de enseñanza, y de manera específica con los estatales, "nos llevará a la conclusión de la conveniencia de la *enseñanza oficial*, si ésta es compatible en horarios y asistencias a las actividades propias del Colegio, y en otro caso acogiéndose al *régimen de Patronato*, previsto ya en la vigente ley de Enseñanza Media, es decir, utilizando entonces al propio profesorado de los Institutos. De no existir otros centros en la localidad habría de adoptarse la fórmula de *colegios oficiales reconocidos*".

Dentro del Colegio los alumnos, integrados en unidades de las Falanges Juveniles de Franco, llevarán a cabo las actividades propias de éstas: marchas, competiciones deportivas, campamentos, etc.

En aquellos lugares donde no existan centros de Enseñanza Media, o habiéndolos sean éstos insuficientes, los Colegios Menores serán a la par centros residenciales y de enseñanza; pero en aquellos otros lugares en que tales problemas no existan, los Colegios Menores serán residencias o internados, que acogerán a alumnos matriculados en otros colegios o centros. También podrán establecerse Colegios Menores mixtos, que sirvan de residencia para otros. En ambos supuestos es imprescindible la existencia de una sección especial de cultura general, idiomas, contabilidad, mecanografía y taquigrafía para los que no han de realizar estudios superiores.

La vida económica de los Colegios se resuelve, hoy por hoy, con

las aportaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, como se acordó en el X Consejo Nacional. Pero no ofrece duda que la aportación de los colegiales con posibilidades económicas (al igual que sucede con los Colegios Mayores), puede constituir un ingreso apreciable. Además, han de esperarse subvenciones del Ministerio de Educación Nacional y ayudas municipales. Los padres de los colegiales, por propia iniciativa, han fundado una Asociación, entre cuyos fines está el de procurar al Colegio ayuda económica.

Diputaciones Provinciales, Cámaras Oficiales Agrarias, Hermandades de Labradores y Ganaderos, Sindicatos, son también organismos que pueden contribuir, mediante la fundación de becas—como las recientemente creadas por la Delegación Nacional de Sindicatos—al buen estado económico de los Colegios.

Los Colegios Menores se administrarán por un Patronato, en el que esté representada la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, la Delegación Provincial, el profesorado, Diputación, Ayuntamientos, Sindicatos, el capellán del Centro, un representante de los padres y otro, incluso, de alguna entidad protectora; todos ellos bajo la presidencia del Jefe provincial del Movimiento.

El más joven Colegio Menor es, como dijimos, el "Calvo Sotelo", de Orense, que dará acogida a un total de 280 alumnos, cien de ellos internos. Se instalará en el antiguo hospital de las Mercedes, cuya adaptación importará cerca de dos millones de pesetas. Actualmente, el Colegio Menor funciona, como academia, en los locales del Frente de Juventudes, y tiene cuarenta alumnos de ingreso de bachillerato y de los dos primeros cursos.

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

Todos los días publica la prensa nacional referencias acerca de la campaña contra el analfabetismo, impulsada últimamente con la Orden ministerial que dispuso la confección del censo de la población analfabeta. En una ordenanza del Ayuntamiento de Murcia, por ejemplo, de la que da noticia el diario de aquella ciudad *Línea* (22-10-53), se toman diversas medidas tendentes a evitar la falta de asistencia escolar, tanto por parte de los niños como de los adultos. Los agentes municipales ejercerán vigilancia estrecha sobre aquéllos, impidiéndoles la permanencia en las calles durante las horas lectivas. Se impondrá a los padres el arbitrio de una peseta por día hasta que el maestro respectivo certifique que el niño objeto de sanción asiste normalmente. En un fichero del Ayuntamiento constarán los nombres de todos los analfabetos hasta veintiún años de edad.

Según manifestaciones del alcalde, el analfabetismo deberá extinguirse en el plazo de dos o tres años. Ello plantea el problema de la creación de nuevas escuelas y ampliación de las actuales. El Ayuntamiento se dispone a crearlas en número de veintiséis. Provisionalmente, por lo que se refiere a la capital, se abrirán tres escuelas en el barrio de San Antolín, dos en el de San Juan y una en el del Carmen. Y otras, además, en el término municipal.

* * *

La tercera campaña contra el analfabetismo, desarrollada durante los últimos meses en Almería, ha dividido su actividad en *clases volantes, clases a cargo de maestras dependientes de la Sección Femenina y clases nocturnas, dirigidas por maestros.*

a) Las *clases volantes* se han dictado en número de 15 y con duración de tres meses. Los resultados han sido satisfactorios: de los 512 alumnos matriculados se redimió del analfabetismo a un 42 por 100.

b) Las *clases nocturnas*, a cargo de *maestras dirigidas por la Sección Femenina*, en número de 17, han tenido una matrícula media de 24 alumnas; analfabetas el 21 por 100. El resto de las alumnas acudieron a estas clases para recibir educación complementaria.

c) En las cabezas de término municipal se dictaron 44 *clases nocturnas para analfabetos, a cargo de maestros*, con matrículas oscilantes entre 21 y 68 alumnos. Estas clases tenían dos finalidades: contribuir a la campaña contra el analfabetismo y preparar a los alumnos que, ya rebasada la edad escolar, aspiran a obtener el Certificado de Estudios Primarios. Se ha conseguido, con respecto a la primera finalidad, alfabetizar 620 alumnos, sobre una matrícula de 1.331. Por lo que hace a la segunda, fueron expedidos 93 Certificados de Estudios Primarios.

Este esfuerzo deberá intensificarse en las campañas ahora en preparación, que contarán con el auxilio del Censo de Analfabetos, cuya confección fué ordenada por las Ordenes ministeriales dictadas últimamente. Según los datos de la quinta Sección del Estado Mayor Central (véase *R. de E.*, núm. 12, página 95) el porcentaje de analfabetos almerienses incorporados al Ejército durante el año de 1952, ha sido de 383, y durante el año de 1953, de 439; lo cual, habida cuenta de la cifra total de incorporados, representa una regresión del 4 por 100.

* * *

El semanario *Escuela Española*, en sus números de 8 y 15 de octubre pasado, da noticia de un procedimiento ensayado en Villarrubia de los Ojos (Ciudad Real) para combatir el analfabetismo. Fundamentándose en el artículo 473 de la vigente Ley de Régimen Local, por el que "los Ayuntamientos podrán establecer arbitrios con fines no fiscales para contribuir a la corrección de las costumbres y para prevenir perjuicio a los intereses del Estado, de la Provincia o del Municipio y del vecindario en general, siempre que no dispongan de otros medios coactivos para lograr esta finalidad", el Ayuntamiento ha dictado una Ordenanza por la cual se impondrá un arbitrio que ha de ser pagado por los vecinos o domiciliados en el término municipal que sean analfabetos. Nacerá la obligación de contribuir, con tarifa de una peseta diaria, por el hecho de ser el contribuyente vecino o domiciliado en el término municipal, tener más de doce años y menos de cuarenta y ser analfabeto. En la misma Ordenanza se anuncia la celebración en fecha próxima de clases gratuitas, bien entendido que para fomentar la aplicación de los interesados en la enseñanza seguirán contribuyendo mientras conserven la calificación de analfabetos. La falta de pago del arbitrio, a los diez días de presentado el recibo al cobro, dará lugar al procedimiento de apremio.

NUEVAS OBRAS ESCOLARES

En Erla (Zaragoza) se ha bendecido el nuevo Grupo Escolar "General Ungría", formado por cuatro escuelas unitarias y con excelentes condiciones higiénicas y pedagógicas. Asistieron a los actos el general Ungría, hijo de aquel pueblo, y las autoridades civiles y docentes. El Alcalde hizo presente el agradecimiento de los vecinos a la Diputación Provincial, que de manera directa ha colaborado en la construcción del nuevo Grupo; al Ministerio de Educación Nacional, que subvencionó las obras y le dotó de mobiliario, y al ilustre hijo de la localidad cuyo nombre lleva, a cuya iniciativa se debe en parte muy importante.

* * *

Se ha inaugurado en Olivares del Júcar (Cuenca) un nuevo Grupo escolar, que alberga las cuatro escuelas primarias de la localidad. El nuevo edificio se levanta sobre solar adquirido por el Ayuntamiento, entidad que inició su construcción, concluída con la ayuda de la Junta Nacional del Paro.

* * *

En Valencia se inauguró el día 10 de noviembre el Grupo escolar municipal "Padre Jofré", construído en el centro del bloque de viviendas protegidas levantado por el Ayuntamiento en el camino de Barcelona. El Grupo consta de dos secciones independientes, con dos cuerpos de edificio, de cuatro aulas cada uno. Una de las aulas de la Sección de niñas se destina a Escuela Maternal, y uno de las de niños a Escuela de Párvulos. El Ayuntamiento tiene en construcción otros dos Grupos.

* * *

En Las Nieves (Pontevedra) se ha inaugurado a fines del pasado mes de octubre una nueva Escuela, con vivienda aneja para el maestro, destinada a la población escolar de la parroquia de Liñares.

* * *

En Ruidera (Ciudad Real) se ha inaugurado una nueva Escuela para niños y niñas, construída con aportaciones del Ayuntamiento y la Obra Social de la Falange. El presidente de la Diputación Provincial

ha hecho donación de unos terrenos, donde se levantarán viviendas para maestros.

* * *

En Santa Eulalia (Teruel) ha sido inaugurado un edificio donde se alojarán los maestros de la localidad, con un total de seis viviendas, construído con aportaciones del Ayuntamiento y el Estado.

INSTITUTOS LABORALES EN VILLARROBLEDO Y PEÑARANDA

El Director general de Enseñanza laboral ha visitado durante el pasado mes de octubre Villarrobledo (Albacete), con objeto de inspeccionar el edificio donde va a instalarse el Instituto Laboral Agrícola y Ganadero y los terrenos de experimentación agrícola anejos al mismo. El nuevo Centro, donde estudiarán unos cien alumnos, ocupará el edificio hoy destinado a Centro de Enseñanza Media. Tendrá talleres de carpintería y forja. El campo experimental, con extensión de ocho hectáreas, está a un kilómetro de la ciudad.

* * *

Próximamente comenzarán las obras del Instituto Laboral de modalidad agrícola y ganadera, en Peñaranda de Bracamonte. Su importe ascenderá a unos dos millones de pesetas, y se utilizarán edificaciones ya existentes, propiedad del Ayuntamiento. Cerca del Instituto habrá un campo experimental de 14 hectáreas.

* * *

El Instituto Laboral de Tarazona, de modalidad industrial, completará dentro de pocos días sus servicios con un nuevo edificio, donde se instalarán clases y talleres.

TEATRO POPULAR UNIVERSITARIO

El Teatro Popular Universitario del S. E. U. y el departamento de Cultura de la Delegación Nacional de Educación han iniciado, con una memorable representación de "Fedra", la tragedia de Séneca, en el anfiteatro romano de Mérida, un plan de extensión teatral en provincias. Se representarán, sobre todo, obras españolas contemporáneas, que signifiquen una renovación de nuestro teatro: así "Cargamento de sueños", de Sastre y "A las seis en la esquina del Bulevard", de Jardiel Poncela.

CAMPAÑA DEL "SANTA MARIA DEL CAMPO" EN LA PROVINCIA DE MADRID

El Colegio Mayor "Santa María del Campo", de la Universidad de Madrid, acerca de cuya finalidad social informamos ya a nuestros lectores (*R. de E.* núm. 12, página 93), ha reanudado en el curso presente sus actividades de extensión universitaria en los pueblos de la provincia de Madrid. El domingo 25 de octubre, se celebró un acto en Buitrago, seguido por numeroso auditorio. Dos médicos y dos ingenieros agrónomos desarrollaron temas de divulgación.

OBRAS EN TORTOSA

Han comenzado en Tortosa las obras de reconstrucción del Instituto de Enseñanza Media, con presupuesto de dos millones de pesetas. Mientras las obras se concluyen, en plazo aproximado de dos años, el Instituto se instalará, provisionalmente, en las antiguas Casas Consistoriales.

LOS CURSILLOS MONOGRAFICOS EN LOS INSTITUTOS LABORALES

Un aspecto importante de la actividad de los Institutos Laborales, del que ya hemos hecho repetida mención, es el de la organización de Cursillos Monográficos. Sobre la "matización regional", que conviene darles, ha pronunciado una conferencia el director del Instituto de Medina del Campo, don Ignacio Sánchez López, con ocasión de la apertura del curso.

El Patronato Nacional viene otorgando un amplio margen a la iniciativa del profesorado laboral en la organización de cursillos, y esto mismo hace necesario estudiar con cuidado los criterior que deben aplicarse. Es conveniente, en juicio del señor Sánchez López, disminuir la variedad de temas y la dispersión de esfuerzo, aumentando en cambio la *especialización*, y vinculando los cursos a los *intereses primarios de la comarca*. El conferenciante hizo un análisis de los cursos hasta ahora dictados en el nstituto, deteniéndose en la idiosincrasia del sector humano a que iban dirigidos (el Instituto ha organizado cursillos sobre "Tractorismo", "Plagas del campo", "Fertilizantes", "Ganado lanar" y "Avicultura"). Señaló, por último la conveniencia de simultanear esta faceta técnica con el cultivo de otros temas artístico-culturales—conciertos, recitales, cursillos de idiomas—, que mantengan el prestigio académico y eleven el nivel espiritual de la localidad.

ACTIVIDADES EXTRAORDINARIAS EN EL INSTITUTO LABORAL DE ALCIRA

Ya clausurado el curso 1952-53, el Instituto Laboral de Alcira realizó campañas de carácter extradocente; en Alberique, el profesor del Ciclo Especial señor Docavo dió una conferencia sobre la mosca del Mediterráneo, y se proyectaron después documentales de carácter cultural. Fué celebrada una Exposición Nacional de Fotografía en los locales del Instituto, y apareció en el mes de julio la revista *Murta*, por ahora de periodicidad trimestral, que será órgano de las aspiraciones e intereses de la comarca. Viene a sumarse, pues, al numeroso periodismo escolar creado en torno a los Institutos Laborales, del que ya dimos referencia en dos anteriores ocasiones (*R. de E.*, núm. 12, página 94; núm. 8, pág. 320).

El Instituto organizó también pruebas de divulgación práctica de los tratamientos químicos para combatir la "prodemia litura" (rosquilla negra), lepidóptero causante de importantes pérdidas en la huerta alcireña.

Han sido adquiridos los terrenos para el campo de experiencias agrícolas en un valor de medio millón de pesetas, y otro medio millón ha sido aprobado para realizar en él obras de acondicionamiento. Los terrenos son de huerta y están en las afueras de la ciudad.

UN COLEGIO PARA NIÑOS ESPECIALES

En los últimos días del mes de octubre se inauguró en Madrid un nuevo "Colegio para niños especiales", regentado por religiosas de Nuestra Señora de la Compasión. El Colegio, bajo la advocación de San Luis Gonzaga, acogerá en pabellones independientes treinta niños y treinta niñas, que serán educados conforme a los más recientes métodos de pedagogía diferencial y atendidos médicamente.

LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE SANTANDER

Un grupo de antiguos alumnos de la escuela montañesa de Artes y Oficios, según informa el diario *Alerta* (6-11-53), ha propuesto la celebración de un homenaje a este Centro de estudios, que cumple ahora sus bodas de diamante. Fué creado por la Diputación en el año 1877, anejo al antiguo Instituto de Segunda Enseñanza. La inscripción en este primer curso fué de 371 alumnos; todos los talleres, entonces, se reducían a una sola fragua. Puede decirse que el 80 por 100 de los actuales productores santanderinos han pasado por la Escuela, y entre ellos hay muchos que llegaron a puestos importantes.

Las clases son siempre por la tarde y absolutamente gratuitas. Durante el curso último se matricularon 243 alumnos mayores de catorce años. Desde 1944 viene funcionando una Escuelo Oficial de Aprendices, aneja a esta de Artes y Oficios.

LA ESCUELA DE PERIODISMO

En las Escuelas de Periodismo que funcionan actualmente en España hay un total de 248 alumnos, 198 de ellos en la de Madrid y 150 en la de Barcelona. Proceden de casi todas las provincias de España, y en la de Madrid estudian, además, 38 alumnos hispanoamericanos; entre ellos, siete señoritas. El mayor número corresponda a madrileños: 102 estudiantes, lo que representa el 30 por 100 de la Escuela de Madrid.

Cursan en ésta 30 alumnas.

Los futuros periodistas editan un simpático periódico-ensayo, titulado *Hispanidad*, del que extraemos estos datos.

IBEROAMERICA

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN EL PERU

El Ministro de Educación Nacional ha informado ampliamente sobre los principios que inspiraron la reforma de la Enseñanza en Perú y ha manifestado que el "nuevo plan de Enseñanza" se llevará a la práctica—por ahora—solamente en lo que concierne a la Enseñanza Elemental.

Existe un problema en lo que concierne a la enseñanza, aún no reformada, de las escuelas, que preocupa grandemente a las autoridades en materia educativa; se trata de la falta de asistencia a la escuela por parte de los alumnos, ya que éstos no asisten con la regularidad y el número deseados. Esta cuestión ha planteado complejos problemas que repercuten en el aspecto civil, económico y social y que nada favorecen el desarrollo de la enseñanza. Se ha calculado que de cien alumnos matriculados para cursar sus estudios en las escuelas elementales tan sólo asisten al curso completo unos veinte, y esto en las capitales, que en las provincias en ocasiones no llegan a ocho.

Este fenómeno se debe a diversos factores: deficiencia de acondicionamiento de los centros escolares, falta de escuelas pre-profesionales e insuficiencia del material didáctico.

Otra deficiencia que urge reparar es la falta de libros de texto. Alrededor del 1,70 por 100 de las escuelas peruanas no adoptan libro de texto; la enseñanza se confía en estos casos a la palabra del maestro, quien, por competente que éste sea, no resulta eficaz por las faltas de asistencia a clase de los alumnos.

El analfabetismo se ha extendido considerablemente en el Perú. Según las últimas estadísticas existe un 60 por 100 de analfabetos. Para poner remedio a este mal, el Ministerio ha comenzado una vasta campaña para combatirlo; su acción llegará, de un modo especial, a los medios rurales donde el problema está más acentuado. Se cuenta para esta labor con la cooperación de la comunidad y la de los medios educativos. Ya se ha trazado un plan en el que sin duda participarán con entusiasmo los niños que viven en las zonas rurales, lejos de la escuela. Los términos de dicho plan son los siguientes:

1) Procurar medios de transporte rápidos y cómodos para que los alumnos puedan trasladarse a la escuela, ya que de otro modo su asistencia se hace casi imposible.

2) Organizar cursos de perfeccionamiento para los maestros en lo que concierne a la técnica pedagógica.

3) Crear escuelas elementales en todas las localidades que pueden contar con treinta alumnos.

4) Terminar la construcción de aquellos centros escolares que se hallan en obras.

5) Reforma de los textos escolares usados en los centros docentes no estatales.

6) Dotar del material de enseñanza más moderno a las escuelas pre-profesionales de segundo grado.

El desarrollo de este plan se halla sometido, por supuesto, a la colaboración de todo ciudadano, aún en el factor económico, ya que por su complejidad y amplitud no se puede pensar que el Estado pueda hallar en un corto plazo todos los medios necesarios que en él han de tomar parte.

A veces, la población debe salirse de la costumbre de recibirlo todo de manos del Estado, En estos momentos, especialmente, todo ciudadano peruano debe prestar su colaboración para llegar a esta reforma escolar, para mejorar los centros docentes ya existentes y los medios de transporte, contribuyendo al esfuerzo económico que requiere el cubrir la necesidad de dar a todos una escuela bien acondicionada en la que se puede desenvolver toda una personalidad y nacer una vocación.

El Ministro ha expuesto los principios fundamentales que deben regir la organización de la escuela primaria.

Es competencia de ésta el importante cometido de contribuir al desarrollo intelectual y moral de los alumnos dándoles un mínimo de bienestar y haciendo de ellos un ser útil a la sociedad que puede colaborar eficazmente en los intereses comunes.

Para lograr estos fines, la escuela elemental debe perseguir los siguientes objetivos:

a) Defender y vigilar la salud física y espiritual de los alumnos, inculcando en él diversas costumbres de tipo higiénico y procurándole, al menos, los elementos indispensables de la cultura: leer, escribir y cuentas.

b) Dar un mayor impulso al trabajo manual como medio y base de la enseñanza profesional y de la formación del carácter.

c) Afianzar los principios morales, cultivar el sentimiento patriótico y el amor a las tradiciones nacionales.

d) Velar por la orientación profesional y la preparación pre-profesional haciendo uso de los medios y sistemas que están relacionados con las características propias de la región, o de la ciudad.

Seguidamente, el Ministro señala la necesidad de dar un mayor desarrollo a la escuela media, la técnica y la normal, especialmente, a esta última ya que en ella se forma el personal docente y administrativo que ha de desempeñar sus funciones en la escuela primaria, secundaria y técnica.

LA ESCUELA DE PERIODISMO EN LA HABANA

A su paso por Madrid el Director de la Escuela de Periodismo de La Habana, don David Aizcorbe, ha hecho unas declaraciones al suplemento de *El Español*, titulado "Hispanidad", periódico de prácticas de los alumnos de la Escuela Oficial de Periodismo de Madrid. La Escuela de Periodismo de La Habana fué fundada en 1943 por el general Batista en su primera época de Presidente, con objeto de acabar con el intrusismo en la Prensa.

Para ingresar en la Escuela es preciso haber cumplido los dieciocho años, siendo de tres clases el examen de ingreso. Como las plazas son limitadas, se reserva un tanto por ciento para los que han terminado el octavo grado de Enseñanza Secundaria; otro segundo, para los bachilleres, y el resto, para licenciados. El plan de estudios consta de cuatro cursos, a cada uno de los cuales asisten de cincuenta a sesenta alumnos. Según declara su director, la Escuela de Periodismo de La Habana es la única en el mundo que posee rotativa propia para efectuar las necesarias prácticas del alumnado. En la actualidad se estudia un proyecto para la construcción de un gran edificio con los adelantos técnicos adecuados a la Escuela, tales como la televisión y el cinematógrafo aplicados al periodismo.

UNA NUEVA CIUDAD UNIVERSITARIA EN MEJICO

Informa el *The New York Times*, que en las proximidades de la ciudad de Méjico se está construyendo una nueva Ciudad Universitaria, según un proyecto del ex-presidente de la República Dr. Alemán. Esta Ciudad Universitaria será capaz para 26.000 estudiantes. Como novedad para Méjico se prevé la instalación en ella de numerosas residencias estudiantiles en las cuales convivirán los universitarios extranjeros con los grupos estudiantiles nacionales. Al mismo tiempo se construye un gigantesco campo de deportes con un estadio capaz para 110.000 personas. El costo total de la Ciudad Universitaria asciende a 20 millones de dólares.

UNA FACULTAD DE HUMANIDADES EN COSTA RICA

El nuevo rector, Licenciado Rodrigo Facio, anunció el proyecto de la reorganización de uno Facultad de Humanidades, cuyo planteamien-

to estuvo dirigido por el profesor Carlos Mange. Dicho proyecto comprende la fundación de varios departamentos, entre ellos uno de especialización en Pedagogía. Durante el curso de 1951-1952, la Universidad de Costa Rica tuvo difíciles momentos a causa de las huelgas promovidas por los estudiantes de las Escuelas de Medicina y Odontología, cuya causa fué la decisión del rector anterior de imponer el llamado año integral para todas las escuelas de la Universidad y de las diversas escuelas. Expuso en su discurso el rector Facio, el plan de edificación de la Ciudad Universitaria, en la cual, la Facultad de Humanidades que iniciará sus labores en 1954, tendrá edificio dotado adecuadamente de bibliotecas y seminarios. El edificio de la Facultad de Arquitectura ya ha sido inaugurado en los terrenos destinados a la ciudad, y se espera que para el próximo año escolar funcionen ya los de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Veterinaria. Dentro de las actividades educativas, es de mencionar el proyecto de creación de una Escuela de Agronomía Centroamericana, plan que fué propuesto por el Ministro de Agricultura de Costa Rica en la reunión de Ministros de Agricultura llevada a cabo en Tegucigalpa (Honduras).

LA FEDERACION UNIVERSITARIA DEL PARAGUAY

La Federación Universitaria del Paraguay (F. U. P.) se ha constituído de nuevo, después de haber sido disuelta por las autoridades universitarias a raíz de la guerra civil de 1947. La función principal de esta asociación es la de integrar a todas las fuerzas estudiantiles del Paraguay, tanto en el campo de la Enseñanza Universitaria como de la Secundaria y del Magisterio, con el objeto de establecer perdurablemente una auténtica vida estudiantil. *Boletín Iberoamericano de Información.*—Asunción.

REVISTAS UNIVERSITARIAS

Se ha fundado en Colombia la revista *Universitas,* órgano de la Universidad Javeriana de Bogotá. En Medellín los Cuadernos del Instituto Fidel Suárez, de Filología y Lengüística. La Universidad de Córdoba, en Argentina, ha regularizado la publicación de su Revista de la Universidad Nacional, así como el Boletín del Instituto de Derecho comparado. La Facultad de Filosofía de Buenos Aires, a través del Instituto de Filosofía, que dirige el profesor Carlos Astrada ha iniciado la publicación de textos clásicos de filología, y anuncia la publicación de textos de Filosofía en Hispanoamérica. En Lima, Perú, la Facultad de Educación ha iniciado la publicación de la revista *Educación,* en la cual se incluyen artículos sobre problemas generales y sobre cuestiones nacionales, así como trabajos de investigación y trabajos estadísticos llevados a cabo en las escuelas peruanas por alumnos y profesores de la facultad. El número 43-44 de la revista *Filosofía y Letras,* de la Universidad Nacional autónoma de Méjico, está dedicado al estudio de los problemas que plantea la psicología del mejicano, así como a los problemas culturales y educativos relacionados con la realidad nacional.

LA UNION NACIONAL DE ESTUDIANTES MEJICANOS

Con gran asistencia de estudiantes, se ha celebrado el XX Congreso Nacional de la Unión Nacional de Estudiantes (C. N. E.), tratándose en el orden del día del Congreso las cuestiones siguientes:

1) *Reformas universitarias*: Participación de los estudiantes en la administración de la Universidad. Ayuda económica a las Universidades. Libertad académica. Profesores de Universidad. Formación intelectual y moral de los estudiantes. Organizaciones estudiantiles. Unificación de los planes de estudios. Problemas de la Ciudad Universitaria. Superpoblación estudiantil en las regiones federales.

2) *Problemas sociales del estudiantes*: Bolsas, comedores, residencias. Libros de texto. Sueldos de profesiones universitarias. Planes de emergencia.

3) *Cuestiones diversas*: Jurisdicción en Méjico. El problema en el campo. La educación cívica del pueblo.

4) *Los estudiantes y la crisis internacional.*

A este Congreso, que fué presidido por Jorge Siegrist, asistieron más de 500 delegados de todos los Estados Unidos de Méjico.—*Miroir des Etudians.*

AYUDA URUGUAYA AL "WORLD UNIVERSITY SERVICE"

Los numerosos miembros del "Movimiento estudiantil Cristiano" del "Crandon Junior College", de Montevideo, han organizado en el pasado mes de octubre una colecta a beneficio del "World University Service". Hasta la fecha se ha reunido ya la cantidad de 500 pesos, que se han puesto a disposición del "Servicio Mundial Universitario".—*Wus Action.* Ginebra.

LA UNIVERSIDAD DE SINALOA (MEJICO)

En el informe rendido por el Rector de la Universidad de Sinaloa de Méjico, se da cuenta del estado actual de la citada Universidad, la cual es una de las muchas Universidades mejicanas de provincia, movidas por el estímulo y el afán de superación. En el pasado año de 1952, funcionaron las siguientes Escuelas y Facultades: La Escuela Preparatoria (Bachillerato de Ciencias y Humanidades), Alumnos inscriptos, 630. Facultad de Comercio y Administración, para la carrera de Contador público y auditor. Funcionaron los cursos I, II y III. Alumnos inscriptos, 34. Facultad de ciencias Físico-Matemáticas, para la carrera de ingeniero topógrafo e hidrógrafo e ingeniero civil. Funcionó con los primeros años. Hubo una inscripción de 12 alumnos. Facultad de Ciencias Químico-Biológicas, para la carrera de químico farmacéutico biólogo, funcionó con los cuatro años completos y un total de 28 alumnos inscriptos. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, funcionó con sus cinco años completos son un total de 51 alumnos inscriptos. Asistieron a todas las cátedras 755 alumnos. Durante el año fueron mejorados los laboratorios para los cursos de Ciencias Biológicas de la Escuela preparatoria. El Departamento de Extensión universitaria y acción social fundó el teatro universitario Sinaloense, un grupo de Arte Dramático, cuya primera actuación fué dedicada a conmemorar el tercer nacimiento de Sor Juana Inés de la Cruz, con la interpretación del entremés de Cervantes, "Los Habladores". También fué puesta en escena la obra del dramaturgo mejicano, Rodolfo Usigli *Medio tono.* Se inauguró el ciclo de "Conferencias de Primavera", exposiciones de escultura y pintura de autores mejicanos, una exposición de grabados, con obras de Picetta, Manilla y José Guadalupe Posada, los creadores del moderno arte del grabado en Méjico. Durante el año de 1952, mantuvo estrecho contacto y formó parte de congresos y reuniones, con la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior de la República mejicana, con la Unión de Universidades Hispanoamericanas y en especial con la Universidad Nacional Autónoma de Méjico. La Universidad de Sinaloa es la más joven de las Universidades que funcionan actualmente en Méjico. Sus actividades son testimonio del ambiente cultural de Méjico, que en el momento presente alcanza el más alto nivel de los países hispanoamericanos.

EL CENTRO REGIONAL DE EDUCACION FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA LATINA

El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (C. R. E. F. A. L.), es el primer centro piloto de educación creado por la Unesco, de acuerdo con el plan de establecer otros similares en distintos continentes, para en ellos capacitar a los maestros que, más tarde, llevarán a sus países respectivos, implantándolos de acuerdo con sus Gobiernos, los resultados de sus enseñanzas.

El funcionamiento del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina es el mismo de cualquier escuela práctica, que basa sus enseñanzas en el contacto directo con los problemas y la naturaleza de la región en que se halla enclavado. Situado en la bella región mejicana de Pátzcuaro, el Centro Regional de Educación Fundamental hace que los maestros-alumnos cooperen con los miembros de la comunidad en que laboran, haciéndoles ver de una manera práctica la necesidad de mejorar sus tierras, de vacunar su ganado, de cuidar la selección de sus semillas, la siembra de sus campos, los hábitos higiénicos y, en general, todo cuanto es esencial a la vida misma del miembro de la comunidad y a ésta en su conjunto.

Para que el desarrollo de su función sea efectivamente positivo, el maestro-alumno cuenta en el Centro

Regional de Educación Fundamental con los elementos de investigación técnica indispensables, como son laboratorios, estudios cinematográficos y radiofónicos y un cuerpo de profesores pertenecientes al personal técnico de las diversas entidades creadas por la O. N. U. y dependientes de ella, tales como la Oficina Internacional del Trabajo, la Organización de Estados Americanos, la Oficina Mundial de la Salud, la Organización Mundial para el Mejoramiento de la Agricultura, la propia Unesco, además del personal técnico observador descendiente de otras organizaciones internacionales que, aunque no dependen de la O. N. U. ni de la Unesco, mantienen con ambas entidades una estrecha relación funcional.—*Unesco.*

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PARAGUAY

Informan directamente los servicios estadísticos del Ministerio de Educación paraguayo sobre el número de escuelas, maestros y alumnos que han pasado por la Enseñanza Primaria durante los diez últimos años. Según se desprende de las cifras que damos a continuación, tanto el número de escuelas como de maestros y maestras a su servicio ha ido progresivamente en aumento, si bien no en la proporción necesaria para la incorporación de núcleos rurales alejados de los centros docentes del país. El número de alumnos, por ejemplo, ha aumentado por término medio en unos 4.000 por año. He aquí algunas cifras elocuentes:

Número de escuelas:

1943	1.245
1944	1.253
1945	1.234
1946	1.282
1947	1.324
1948	1.262
1949	1.346
1950	1.477
1951	1.582
1952	1.629

Número de maestros:

1943	3.702
1944	3.956
1945	4.409
1946	4.359
1947	5.505
1948	5.312
1949	5.501
1950	6.187
1951	6.527
1952	6.927

Número de alumnos:

1943	172.900
1944	180.407
1945	178.026
1946	184.779
1947	157.444
1948	170.152
1949	186.101
1950	195.607
1951	222.034
1952	230.698

EXTRANJERO

EL PROYECTO DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

Ha llegado a un punto de actualidad máxima, con su consideración por parte del "Consejo de Enseñanza del Primer Grado", el proyecto de ley que reorganiza, de arriba a abajo, la enseñanza pública francesa, ya concluído en sus varias facetas por la administración activa. Cuando el Consejo de Primer Grado haya emitido dictamen, el proyecto pasará a los Consejos de Enseñanza Secundaria, técnica y superior, y, finalmente, al "Consejo Superior de Educación Nacional", que es, en el orden de la administración consultiva, la última instancia. Después el proyecto será seguramente sometido a la consideración de la Asamblea, para fines de año. El ministro de Educación, André Mari, espera se discuta inmediatamente después de votada la Ley de Presupuestos.

Creemos interesante para los lectores españoles e hispanoamericanos conocer con algún detalle este proyecto. Se renueva con él la tradición de las leyes generales de enseñanza, tan en boga durante el siglo pasado; este carácter tenía, por ejemplo, nuestra Ley Moyano, luego progresivamente sustituída por ordenaciones particulares de cada grado docente. No obstante la movilidad propia de la legislación escolar, como de toda la legislación administrativa en general, la experiencia demuestra que las grandes líneas de las leyes generales de enseñanza suelen subsistir, destacándose como por transparencia, aun después de explícitamente derogadas, a través de la legislación posterior.

El proyecto francés es interesante, sobre todo, porque reduce a un cuerpo único múltiples tendencias y criterios propios de la educación de nuestra hora: orientación escolar, complejidad y matización en la estructura de las enseñanzas secundarias, atención especial a las actividades post-escolares, etc. En España y en varios países de Hispanoamérica se ha insinuado durante los últimos meses la conveniencia de dictar leyes generales de enseñanza; el proyecto francés es, a estos efectos, una preciosa fuente de documentación y un ejemplo de técnica legal; quizá muy discutible, desde luego, en muchos puntos.

* * *

El colaborador de *Le Figaro,* Jean Papillon (16-II-53), que considera el proyecto en su última y definitiva versión y del que extraemos principalmente estos datos, se plantea dos interrogantes: ¿Es realmente necesario crear un nuevo bachillerato para regularizar la situación docente de los "propedéuticos"? ¿Es indispensable, prolongando como se prolonga la escolaridad más allá de los catorce años, mantener el B. E. P. C. a un año de intervalo del "Diploma de enseñanza de segundo grado"? En estos dos puntos se cifra, efectivamente, la crítica que sobre el nuevo proyecto viene ejerciéndose.

Otras objeciones más particulares se formulan: la falta de una exposición de motivos que explique el espíritu y las grandes líneas de la reforma; la ausencia de normas en punto a confección de los programas, renovación de métodos y estructura del que pudiera llamarse "tronco común de le enseñanza"; el papel de los "orientadores" y el carácter imperativo o meramente recomendatorio que tengan sus dictámenes; la desatención hacia la enseñanza privada.

Se resume a continuación, casi literalmente, el articulado del proyecto.

I. *Prolongación de la escolaridad* (artículos 1.º, 2.º y 3º).—Quedan obligados los padres a asegurar la instrucción de sus hijos desde los seis a los catorce años, sea en escuelas públicas o privadas, sea en la propia familia; y desde los catorce a los dieciocho años en las mismas condiciones, o bien mediante cursos de educación postescolar.

A esta obligación familiar se correnponde, por parte del Estado, la obligación de dispensar educación e instrucción gratuita, dentro de un espíritu del laicismo respetuoso con todas las doctrinas filosóficas, religiosas o políticas, y extendida a ambos sexos. En consecuencia, el Estado debe reclutar maestros competentes, establecer las necesarias escuelas públicas, prestar la indispensable ayuda material a los estudiantes que se destaquen por su aptitud y aplicación y cuyas familias no tengan suficientes medios económicos. La educación y la instrucción tienen tres finalidades: asegurar a cada ciudadano el desarrollo y la eficacia de su personalidad, sean cuales fueren sus orígenes familiares o sociales y sin otra limitación que la que sus aptitudes impongan; elevar en el mayor grado posible el nivel de la nación desde el punto de vista físico, cívico e intelectual; y, finalmente, adaptar la enseñanza a las necesidades y a los intereses del país.

II. *Etapas de la educación* (artículos 4.º, 5.º y 6.º).—La educación y la instrucción públicas se dividen en cuatro etapas sucesivas, que se corresponden con la edad de los alumnos:

1) Ciclo de enseñanza elemental (seis a once años).

2) En la segunda etapa ya se abre una bifurcación: enseñanza obligatoria de primer grado (once a catorce años), y ciclo de enseñanza clásica, moderna o técnica (once a dieciocho años) para todos los que hayan de seguir la escolaridad prolongada. Los dos primeros años (de los once a los trece) corresponden a un período de orientación.

3) Tercera etapa, posterior a los dieciocho años, dividida también según dos modalidades: formación de técnicos o período de iniciación a la enseñanza superior.

4) Cuarta etapa, o ciclo de enseñanza superior.

Esta estructura se completará con la educación postescolar, destinada a posibilitar, durante toda la vida, el desarrollo físico, intelectual, moral, estético, profesional y cívico.

El Ministro de Educación Nacional tiene a su cargo la educación y la instrucción en todos los niveles y bajo todos los aspectos.

III. *Enseñanza de primer grado* (artículos 7.º, 8.º y 9.º).—Será impartida por las clases maternales, infantiles y jardines de infancia, por las clases elementales y primarias, por las escuelas especializadas para niños que no puedan seguir la escolaridad normal y por cursos complementarios.

La enseñanza en las clases elementales y primarias se extenderá a las disciplinas fundamentales, integradas en un programa común, y a otras disciplinas adaptadas a las necesidades y condiciones del medio local. Tendrá esta enseñanza como sanción final un examen de "Certificados de estudios de primer grado".

Los cursos complementarios son de dos tipos: cursos complementarios de dos clases y cursos complementarios de "ejercicio pleno" y cuatro o cinco clases. Ambos estarán anejos a una escuela primaria elemental, y bajo su misma dirección. Impartirán, en las mismas condiciones que los liceos y colegios, la *enseñanza moderna de duración limitada,* de que más adelante se hará mención, adaptándola especialmente a la localidad.

IV. *El Segundo Grado* (arts. 4.º, 5.º y 6.º; 10 a 25).—A los cinco años de enseñanza elemental suceden las enseñanza de segundo grado, correspondientes a tres modalidades:

1) Enseñanza clásica o moderna.

2) Enseñanza moderna de duración limitada.

3) Enseñanza profesional, teórica y práctica.

La enseñanza clásica y moderna se dará en los liceos y colegios; la enseñanza especial moderna en estas mismas institutciones y además en los cursos complementarios antes descritos; y la enseñanza profesional en los establecimientos técnicos. El acceso a estas diversas enseñanzas está subordinado a la aprobación de los exámenes correspondientes.

Innovación del proyecto es la importancia que en él se concede a la orientación profesional, en los cursos sexto y quinto. A tal efecto se organizará, además de los "Consejos de clase", propios de cada establecimiento, Consejos de clase que agruparán, bajo la presidencia del Inspector de Academia (vid. R. de E., número 14, pág. 232) a profesores de los tres órdenes de enseñanza. La composición y modalidades de funcionamiento de estos Consejos de clase especiales se fijarán en reglamentaciones posteriores.

Finalizado el período de orientación se otorgará, conforme al dictamen de los profesores, un certificado de aptitud en tal o cual sección de las sucesivas clases de enseñanza clásica, moderna o técnica.

Para asegurar la orientación continua de los alumnos al fin de las clases de cuarto y tercero, un Consejo de clase aconsejará a las familias sobre la conveniencia de que los alumnos cambien de rumbo, pasando a otra rama. Para facilitar la adaptación de estos alumnos de incorporación tardía se organizarán cursos especiales.

La *enseñanza clásica* y la *enseñanza moderna normal* comprende siete años de escolaridad; la *enseñanza moderna especial de duración limitada* comprende, además de las clases de sexto y quinto, las clases de cuarto y tercero, y eventualmente otra terminal. En las clases de sexto y quinto, los alumnos deben elegir entre la sección clásica y la sección moderna. Por consiguiente, en terecero y cuarto estudiarán unos alumnos latín y griego y una lengua viva (sección clásica A) o únicamente latín y dos lenguas vivas (sección clásica B); o bien, sección moderna con dos lenguas vivas.

En los tres últimos años de escolaridad clásica o moderna normal los alumnos pueden recibir cuatro principales formas de cultura: *Humanidades clásicas* (enseñanza literaria clásica), *Humanidades modernas* (enseñanza literaria moderna), *Ciencias teóricas* (cultura científica teórica) y *Ciencias técnicas* (cultura científica técnica).

Al finalizar los años escolares sexto y séptimo los alumnos habrán de someterse a las pruebas del *Bachillerato de segundo grado* (primera y segunda parte), que deja de ser uno de los tres Grados propios de la enseñanza superior.

La *enseñanza especial moderna* de duración limitada forma a los alumnos en las actividades que inmediatamente les esperan. Esta enseñanza se sanciona con un *diploma de enseñanza de segundo grado;* quienes lo posean pueden, en las condiciones que se fijarán por reglamentos particulares, ser excepcionalmente admitidos en la sección normal de *Humanidades modernas,* para proseguir en ésta sus estudios.

La primera parte del bachillerato de segundo grado equivale al *diploma* que acabamos de mencionar.

Al final del tercer año la *enseñanza especial moderna* puede ser sancionada por el *brevet* de estudios del primer ciclo de segundo grado, establecido ya en un Decreto del 20 de octubre de 1947 y exigible para el ingreso en las Escuelas Normales.

La enseñanza técnica comprende, como hasta ahora, una *enseñanza técnica superior,* que se mantiene en la forma actual; y, en el nivel del segundo grado, *tres enseñanzas paralelas: a)* una enseñanza técnica breve; *b)* una enseñanza técnica media; *c)* una enseñanza técnica prolongada.

Estas tres enseñanzas pueden reunirse en el mismo centro docente. La enseñanza técnica supone además enseñanzas coordinadas con los estudios y diferentes exámenes del segundo grado, y dispensadas en secciones especiales. En las condiciones que se fijarán por reglamento, aseguran a los alumnos de los establecimientos de segundo grado una formación profesional apropiada al nivel de sus anteriores estudios.

La *enseñanza técnica breve* será, en principio, impartida en el curso de los tres años de estudios de los centros públicos de aprendizaje. Continúa la escolaridad primaria obligatoria, pero puede, sin embargo, recibir alumnos después del período de enseñanza-orientación. Los estudios de enseñanza técnica breve se sancionan con un *certificado de aptitud profesional,* cuya obtención también es posible para los aprendices y empleados formados por las empresas industriales.

La *enseñanza técnica media* se da en las clases de cuarto curso y siguientes de los Colegios técnicos y establecimientos asimilados. Tiene por finalidad preparar, en cuatro años de estudios, profesionales calificados, que ocupen los niveles medios de la economía nacional. Se sancionan estos estudios con *brevets* de enseñanza técnica.

La enseñanza técnica prolongada se imparte en las clases de cuarto curso y siguientes de las Escuelas nacionales profesionales, en las secciones de la Escuela Nacional Profesional y en centros a éstos asignados. Asegura, por una parte la formación profesional de técnicos, sancionada mediante *diploma de "eleve breveté"* y *diplomas de técnicos;* y, por otra parte, la preparación de *bachilleratos técnicos* o *concursos de ingresos* en las Escuelas de Ingenieros y en las Escuelas de Enseñanza Comercial Superior.

Para ilustrar a las familias acerca de las carreras que pueden seguir sus hijos, en armonía con sus aptitudes, la enseñanza técnica asegura un servicio de orientación profesional.

V. *Un nuevo bachillerato: el año propedéutico* (arts. 26 y 27). — La *iniciación de la enseñanza superior pública* quedará enclavada en las mismas Facultades universitarias, y si fuera necesario en los Liceos de las grandes ciudades. Unicamente pueden acceder a ella los que ya posean el bachillerato de enseñanza de segundo grado.

La escolaridad de este período inicial se sanciona mediante el título de *Bachillerato de Letras* o *Bachillerato de Ciencias;* mediante el *primer certificado* de la Facultad o mediante la admisión (o admisibilidad) en una Escuela Superior (*grande école*) o en un Instituto universitario.

La obtención del *primer certificado* o la admisión en un Escuela Superior dan derecho a la titulación del Bachillerato en Letras o en Ciencias. Es éste, por tanto, el primer grado de la enseñanza superior.

VI. *La enseñanza superior* (artículos 28 a 31).—La enseñanza superior pública tiene como finalidad difundir la alta cultura científica, literaria y artística; contribuir al progreso de la ciencia, a la formación de investigadores y al desarrollo de la investigación científica, y preparar para ciertas profesiones

que exigen a la par cultura extensa y conocimientos profundos.

Para alcanzar tales objetivos, la enseñanza superior organiza ciclos de estudios, consagrados por diversos grados y títulos: Bachilleratos en Letras y en Ciencias, Licenciaturas, Doctorados, Agregaciones de enseñanza secundaria, Agregaciones de Enseñanza Universitaria y otros certificados y diplomas.

La enseñanza Superior pública se dictará en las Facultades de Derecho, Medicina, Letras, Ciencias y Farmacia; en los Institutos y Escuelas universitarias y en los grandes establecimientos científicos, literarios, artísticos y técnicos.

Las Facultades están abiertas para los estudiantes titulados con diploma de bachiller de Enseñanza Secundaria.

VII. *Educación física e higiene escolar* (arts. 32, 33 y 34).—Cada ciclo de enseñanza pública comporta, obligatariamente, actividades de educación deportiva y física, dispensada por los maestros o por los profesores especiales de educación física.

Estará adscrito a cada centro docente un médico especializado en higiene escolar, que designarán las autoridades universitarias. Este médico examinará a los alumnos y al personal docente y auxiliar, y fijará las normas conducentes al aseguramiento de su salud. En relación con el director del centro y con los profesores, observará todo lo referente al comportamiento psíquico y biológico de los alumnos. Estará secundado en sus tareas por un asistente, elegido entre los profesores (o profesoras) que especialmente se prepararán para ello.

VIII. *Educación postescolar* (artículos 35 a 39). — Cada establecimiento de enseñanza pública es un hogar intelectual, cuya influencia debe extenderse al conjunto de la población. En cada circunscripción académica los maestros de todos los grados de la enseñanza pública participarán, bajo la autoridad del Rector, en la organización y funcionamiento de la educación postescolar pública.

Maestros especializados, dentro de los límites de cada cantón y sector urbano, se encargarán durante un plazo determinado de la educación postescolar. Esta, de todos modos, se organizará de modo que coordine todas las iniciativas de orden exclusivamente cultural, privadas o públicas.

En el terreno de la formación profesional, la educación postescolar supondrá un mínimo de cien horas de enseñanza y de doscientas horas de práctica por año. Tiene un doble objetivo: la adaptación y reencaje de los trabajadores que no hubieren adquirido la calificación necesaria o que deban ejercer una profesión nueva y la promoción del personal calificado en la jerarquía de los sucesivos empleos.

Seguirá esta formación tres vías diferentes: 1.º, cursos o centros profesionales de adultos, especialmente consagrados a la agricultura, artesanía rural y enseñanza doméstica; 2.º, cursos de perfeccionamiento; 3.º, enseñanza postescolar impartida en los establecimientos técnicos de enseñanza superior.

En el dominio cultural, la educación postescolar tiene por misión "ayudar y controlar las obras que, en un espíritu de laicidad respetuosa con todas las creencias y convicciones, tiendan a la formación del hombre y del ciudadano, sea completando el bagaje de conocimientos generales adquiridos en la escuela, sea facilitando el acceso de sus miembros a los sanos goces de orden físico o intelectual". Favorecerá la creación de tales obras en todos los medios donde se sienta su necesidad. La ayuda adoptará forma de subvenciones monetarias o de material, o bien se centrará en la formación técnica de dirigentes y animadores. El control se extenderá a la seguridad e higiene de las instalaciones, a la utilización de las subvenciones y a la protección moral de los adolescentes.

El proyecto se cierra con diversas medidas de ejecución. Futuros decretos precisarán las condiciones de realización, por etapas, de la escolaridad entre los catorce y dieciocho años, la educación postescolar, las condiciones de formación y títulos exigibles a los profesores, el período de orientación, la iniciación a la enseñanza de segundo grado y a la enseanza superior, el régimen de los institutos profesionales de Universidad y de las Escuelas Superiores, la reorganización de la Adminstración central de la enseñanza, horarios, programas, métodos, etc.

FALTAN MAESTROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

El universal fenómeno de la disminución de vocaciones del Magisterio se deja sentir incluso en los Estados Unidos, donde el factor económico colabora en tal disminución menos que en cualquier otro país del mundo. El mínimo indispensable de nuevos maestros para el presente otoño se cifra en 116.000: 46.000 de ellos para atender el millón y medio de nuevos alumnos que han acudido a las aulas y 70.000 para reemplazar los que por causas diversas han abandonado últimamente la enseñanza. Como únicamente se han diplomado 45.700 maestros, se ha producido un déficit de 70.000. Déficit que se acrecentará durante los años de 1954 y de 1955, pues se prevé que el censo escolar aumentará en 1.200.000 y 700.000 alumnos. Para disponer del personal docente necesario en las escuelas primarias y secundarias durante los próximos diez años deberían enrolarse cada año el 50 por 100, aproximadamente, del número total de diplomados en colegios y universidades durante el año de 1953. (*B. I. E.*)

REUNION INTERNACIONAL DE PROFESORES DE MUSICA

El Consejo Internacional de Música, en colaboración con la Unesco, ha celebrado en Bruselas, entre los días 29 de junio y 9 de julio, una Conferencia en que tomaron parte profesores de música procedentes de cuarenta naciones. Los profesores compararon sus respectivos métodos de enseñanza, armonizaron sus iniciativas y sentaron las bases de una colaboración futura. La Conferencia adoptó algunas recomendaciones ordenadas a la mejora de la educación musical en los jardines de infancia, Colegios de Enseñanza Media, Liceos y Universidades. Esta tarea será coordinada por una "Asociación Internacional de Educación Musical".

En el curso de la Conferencia se hicieron también demostraciones prácticas, con la colaboración de grupos infantiles. Los delegados escucharon, en primera audición, el "Cántico de la Esperanza", con partitura de Hindemith, sobre versos de Paul Claudel. Esta composición ha sido escrita especialmente para orquestas juveniles y de aficionados, y fué interpretada bajo la dirección de su autor por la orquesta internacional de "Juventudes Musicales" y una masa coral de 250 voces. (*Unesco Features*. París.)

EDUCACION FAMILIAR Y CINEMATOGRAFIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

La extensión de la educación familiar, tan patente en los últimos años, se perfecciona ahora en los Estados Unidos con la utilización del cine. En Kansas City, por ejemplo, cien grupos de padres reciben regularmente educación familiar mediante *films* cuyos títulos son: "Contestad los *por qué* de vuestros hijos"; "Emociones infantiles"; "Cómo comportarse ante las exigencias emocionales de vuestros hijos"; "El sueño de vuestros hijos"; "Por qué Tommy no quiere comer".

Se han puesto a la venta del público en los meses últimos dos series de películas de educación familiar; una se titula "Vida infantil", y la otra "*Film* animado sobre la salud mental". Han sido editadas, respectivamente, por el *Children's Bureau* y el *National Institute of Mental Health*, de Washington. Los dirigentes de esta campaña de educación familiar son mujeres experimentadas en la enseñanza de adultos. Se constituye un grupo de padres en cada distrito de la ciudad, y sus reuniones tienen lugar en las Escuelas más próximas. (*The Child*. Washington, V-1953.)

ATAQUES A LA ESCUELA LIBRE En LOS ESTADOS UNIDOS

Desde hace algunos meses se agita de nuevo en los Estados Unidos el tema de la Enseñanza libre, sobre el que esperamos informar extensamente en fecha próxima a nuestros lectores. Conant, rector de Harvard, ha declarado ante 5.000 profesores congregados en Boston que "con el aumento de la escolaridad en los colegios libres la unidad democrática de los Estados Unidos está amenazada". Cree también que las escuelas parroquiales, cada día más numerosas, han introducido una división en el sistema americano de la escuela única. Para otro orador "las escuelas confesionales crean pequeñas cortinas de acero".

A estas declaraciones se contraponen las del "Congreso de la Asociación Nacional de Educación Católica", reunido por los mismos días en Kansas City. El doctor O'Neill, del colegio de Brooklyn, entiende que los Estados Unidos no serán una sociedad libre si se adopta el programa de Conant; y el secreta-

rio de la Asociación Mons. Hochwalt, señala que los católicos americanos contribuyen con sus impuestos a la escuela pública y estiman la misión *social* que ella realiza, pero como padres de familia, y supuesto su derecho de educar cristianamente a sus hijos, deben sostener la escuela confesional. Los Arzobispos de Boston y Baltimore (este último presidente de la Asociación) se han manifestado también en favor de la escuela libre.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS PEDAGOGICAS

En Gante, entre los días 7 y 12 de septiembre, se ha reunido el I Congreso Internacional de Enseñanza Universitaria de Ciencias Pedagógicas. Ha aprobado una resolución lamentando el que los candidatos a las enseñanzas Media y Técnica no estén mejor preparados para su función y mejor formados en los problemas de psicología de los adolescentes, orientación escolar y didáctica. En este sentido dirigió el Congreso peticiones a las autoridades administrativas de los diversos países, a la Unesco, al B. I. E. y a las Asociaciones de profesores de enseñanzas secundarias. Se espera que la próxima Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebrará en Ginebra en julio de 1954, incluyen su orden del día la formación de un plan de estudios de carácter universitario para los candidatos al cuerpo de profesores de Enseñanza Media, plan que responda al actual nivel de la Ciencia Pedagógica. (*B. I. E.*)

UNFICACION DE LAS BOLSAS DE ESTUDIOS EN BELGICA

El ministerio de Instrucción Pública belga ha sometido al Parlamento un proyecto de ley que unifica el régimen de bolsas de estudios. Este proyecto prevé la creación de un "fondo nacional" dividido en tres fondos independientes: uno de estudios universitarios, otro de estudios superiores no universitarios y otro de estudios secundarios. El "fondo nacional" de estudios se nutrirá mediante subvenciones del Estado, provincias y municipio, y lo administrará el ministerio de Instrucción Pública con asistencia de representantes del cuerpo docente y de las Administraciones provincial y local. (*B. I. E.*)

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

The american School Board Journal, en su número correspondiente a este mes de noviembre, publica un artículo de E. E. Mireles, "coordinador" de la enseñanza del español en las escuelas públicas de Corpus Christi, de Texas, cuyo contenido interesa extractar.

La enseñanza del español en dichas escuelas sirve, ante todo, de instrumento de comunicación interracial. Fué establecido en septiembre de 1940, con un carácter eminentemente oral. Los alumnos comienzan el estudio en el tercer grado, y lo prosiguen hasta el octavo. En los grados iniciales apenas se estudia gramática; únicamente en sexto grado se trata de la formación del singular y plural de los nombres, adjetivos y verbos, y la conjugación es reducida a la primera y segunda persona del singular y plural.

Cuando los alumnos llegan al noveno grado—primero en que el español ya no es obligatorio, sino opcional—tienen buena pronunciación y lectura correcta. Progresivamente, en el curso de los grados sexto al once, se van acentuando los conceptos gramaticales, pero sin reducirlos en ningún momento a un estudio formal. La mayoría de los alumnos concluyen su estudio de la lengua en el décimo grado.

En el primer curso, los setenta y un maestros de las escuelas del Corpus Christi enseñaron español a 5.183 niños y niñas. En el último curso los maestros fueron doscientos veintinueve y los estudiantes 10.523. Hoy existen, pues, cientos de muchachos que hablan español tan fácilmente como inglés, lo que muestra, en criterio del autor del artículo, que todos los americanos podrían llegar a ser bilingües.

En conjunción con las clases de español, funciona en cada escuela un "Club Panamericano", donde los alumnos adquieren noticias acerca de la historia, vida y costumbres de los países de Hispanoamérica.

Reseña de libros

L'Enseignement de la Philosophie. Une enquête de l'Unesco. Unesco. París, 1953. 244 págs.

Durante los años 1951 a 1952 la Unesco organizó una encuesta internacional sobre la enseñanza de la Filosofía, cuyos resultados, publicados ahora en francés y en inglés, aportan un gran caudal de experiencias en la materia, con la intención de averiguar el grado que ocupa esta importante enseñanza formativa en los sistemas docentes de diferentes países.

Esta interesante obra contiene (además de una breve introducción, relativa a la organización de la encuesta y a los trabajos de la Comisión internacional de especialistas reunidos por la Unesco) una serie de estudios escritos por los miembros de la Comisión organizadora y que conciernen, como ya se ha dicho, al lugar que la Filosofía como asignatura se encuentra en los países en que esta disciplina es enseñada y estudiada respondiendo a una depurada tradición docente. Entre estos trabajos destacan los profesores *Eugen Fink,* de la Universidad de Friburgo a. B.; *Humberto Pinera Llera,* presidente de la Sociedad Cubana de Filosofía y profesor de la Universidad de La Habana; *Ibrahim Madkour,* profesor honorario de la Universidad Fouad, de El Cairo; *Merritt H. Moore,* profesor de Knox College, Galesburg, Illinois; *Georges Canguilhem,* inspector general de la enseñanza de la Filosofía en Francia; *N. A. Nikam,* secretario general del Congreso Filosófico de la India y profesor de la Universidad de Mysore; *Guido Calogero,* de la Universidad de Roma, y *Donald Mackinnon,* profesor de la Universidad de Aberdeen.

Los especialistas consultados coinciden todos en que la magna disciplina constituye la base esencial para la comprensión de los problemas de la ciencia y de la cultura. El prefacio, firmado por G. Gangilhem, explica las facetas principales de la cuestión, y el texto de la declaración suscrita por los expertos consultados expresa el deseo unánime de que la enseñanza de la Filosofía se lleve a cabo dentro del mayor espíritu de libertad y tolerancia, sin olvidar el "tacto", esa virtud pedagógica que debe adornar al profesor para poder formar alumnos que inician estos estudios en edad difícil, sin que la discreción degenere en oportunismo.

Del volumen resulta la diversidad de métodos, y que, a modo de resumen, pueden enunciarse así: *Oxford* afirma que los estudiantes más capaces aprenden mucho más entre sí y con mayor aprovechamiento, que obligados a seguir un sistema establecido. *Los alemanes* son partidarios del trabajo en grupo, y afirman que los seminarios permiten al alumno ser instruído y filosofar por cuenta propia. En *Francia* e *Italia,* donde preside el gusto por un curso establecido, no se deja de lado tampoco el trabajo personal del estudiante. Las conferencias y la disertación permiten en el sistema latino el intercambio entre maestros y alumnos y dan ocasión constante para que se desarrollen las dotes de reflexión y síntesis filosóficas. La disertación se halla muy extendida en Francia, y cuando el estudiante escribe o habla adquiere el sentimiento de su responsabilidad, el ejercicio del razonamiento, la precisión de los términos y la ejecución de una obra personal.

La Unesco se propuso estudiar el papel de la Filosofía en la enseñanza y destacar el interés que tiene como disciplina para facilitar la comprensión entre los hombres. La Filosofía, según los especialistas, no debe servir para género alguno de propaganda. Debe aclarar los datos de la experiencia para que no se reduzca a ser una cosa puramente libresca y mantener la consulta de las obras clásicas a fin de evitar el peligro de un modernismo somero. *L' Enseignement de la Philosophie* refleja las opiniones de los expertos y puede servir de base a análisis más profundos que completen esta tarea incluyendo países que no figuraron en la encuesta. Los ejemplos que se mencionan abarcan Alemania, Cuba, Egipto, Estados Unidos, Francia, India, Italia y Reino Unido.

Por nuestra parte, remitimos al lector al número 10 (mayo de 1953) de la *Revista de Educación,* todo él dedicado a los problemas que plantea la enseñanza de la Filosofía en España, tanto en la Universidad como en el Bachillerato y en las Escuelas del Magisterio. Es lástima que esta aportación española no haya podido agregarse a los resultados de la encuesta organizada por la Unesco, que hubiera dado noticia exacta y en muchos puntos ejemplar de las directrices y procedimientos docentes que hoy en día está en vigor en nuestras cátedras para la enseñanza de una disciplina tan altamente formativa.—E. C.

JAMES BRYANT CONANT: *La educación de un mundo dividido.* Biblioteca Nova de Educación. Buenos Aires, 1953.

En este libro su autor analiza y desarrolla unos principios de educación general que él llevó a la práctica durante su presidencia en la Universidad de Harward y que se refieren a los aspectos más candentes de la educación contemporánea, deteniéndose sobre todo en la hostilidad manifestada hacia las escuelas públicas que reconoce como causa la ignorancia de las prácticas presentes de las escuelas y sobre todo de la naturaleza de la tarea que han sido llamadas a realizar.

De los once capítulos en que divide su libro, dedica los dos primeros a la interrelación obvia que existe entre el concepto estadounidense de democracia y la lucha en todo el mundo.

En los capítulos siguientes expone con claridad y cruda franqueza las ventajas de una formación, que él llama educación general, que se hace cada vez más necesaria debido al exceso de tecnicismo que convierte al hombre en máquina y le conduce al encapsulamiento.

Concede que la misión educadora es entre otras enseñar a los hombres "a ver, a oír y a leer", pero persuadiéndoles primero de la necesidad de una visión real y de un poder disciplinario para comprender.

Como medio de conseguir una educación general más intensa y prolongada propugna el autor el estudio de la Humanidades defendiendo su posición con razones claras y convincentes frente a argumentos contrarios.

El estudio de la Literatura, arguye, proporciona un medio por el cual el hombre puede alcanzar una vida rica; puede así "acumular años como si hubiese vivido desde el comienzo de los tiempos".

Aconseja asimismo el estudio del hombre que comprende la Etica, Economía, Psicología, Antropología etcétera, dejando fuera la Teología puesto que según el autor "un sistema escolar completamente laico es el único que debe ser sostenido por los contribuyentes y realizado por la democracia estadounidense. De otro modo un instrumento público tomaría posición en el conflicto entre teólogos rivales.

La tercera faceta que debe asumir el plan de una educación general es el de las Ciencias Naturales que levanta menos controversias que las Humanidades o el estudio del hombre. "No conozco a nadie que en la actualidad desatie la tesis de que cierta instrucción en las Ciencias Físicas y Biológicas tiene que ser incluída en la escuela y el colegio".

Un capítulo realmente interesante es el dedicado no ya a la educación general sino a la educación para una carrera donde toca los temas de selección y orientación profesionales.

Los últimos capítulos los consagra al aspecto económico que está en relación con la educación mostrando la necesidad de que ningún individuo encuentre una insuperable barrera económica para la obtención del tipo de educación apropiada a sus aptitudes e intereses.

Termina diciendo que la educación para la ciudadanía y para las nuevas condiciones imperantes en el mundo se hace más indispensable que nunca. "Un cierto tipo de sociedad largo tiempo soñada por los idealistas puede hallarse muy próxima a la realidad. Para auxiliarlos en dicha empresa todos los ciudadanos capaces deben unirse en la defensa de la educación pública. Sólo por sus esfuerzos puede ese gran instrumento de la democracia hacerse responsable de las necesidades de una nación libre en un mundo dividido".

Resulta interesante este libro por la naturaleza de los problemas que trata y sobre todo para el educador interesado en el destino de la educación actual.—M. C. V.

L'hygiène mentale a l'ecole maternelle. Problémes d'education, número IX. Unesco. París, 1953. 36 páginas.

Con los progresos de la psicología moderna, la escuela de párvulos ha adquirido una importancia primordial en la educación. Hasta hace poco se enviaba a los niños en la primera infancia a una escuela para liberar a las madres de ocupaciones demasiado pesadas, en el caso de familias numerosas. Hoy se sabe que de dos a cinco años todo niño es un sujeto en el que acontecen los conflictos más violentos al amparo de tendencias instintivas que enr.quecen los sentimientos y son la base de las relaciones entre los individuos.

La Unesco y la Organización Mundial de la Salud han editado conjuntamente un informe de los expertos sobre las finalidades de las escuelas de párvulos, como fruto de las reuniones celebradas en Pasis del 17 al 22 de septiembre de 1951. Este período de transformación del instinto marca precisamente el momento en que la imaginación del niño adquiere un carácter nuevo, y cuando comienzan a producirse en su interior emociones comparables a las de los adultos normales. De la organización de la escuela de párvulos depende —dicen los expertos— el pleno desarrollo de las facultades afectivas, sociales, intelectuales y psíquicas del niño. La maestra tiene una misión esencial, puesto que sus conocimientos y su intuición le permiten comprender o interpretar los símbolos del lenguaje y otros medios de expresión empleados por los párvulos.

La maestra de este género de escuelas debe frenar y dominar los impulsos y los instintos comunes a todos los niños cuando son inconciliables con la vida social, y además dar ocasión a los discípulos para que desenvuelvan al máximo sus facultades creadoras e intelectuales, su imaginación y el dramatismo de su vida interior.

Este folleto bellamente editado por la Unesco y por la Organización Mundial de la Salud examina las condiciones en que debe actuar la escuela de párvulos para lograr los resultados propuestos. Se requiere un personal muy selecto, formado en los principios de la pedagogía y la psicología, un magisterio que mantenga estrecho contacto con el médico y el psicólogo y en fin una clase que funcione en íntima compenetración con la familia. La madre y la maestra deben colaborar cada una en su esfera para que el niño disfrute de una vida feliz y provechosa.

La escuela de párvulos en un principio fué destinada a los hijos de familias que por cualquier razón no podían ocuparse de su educación. Al extenderse sus beneficios en forma universal, se exige dar a estas instituciones un carácter de mayor importancia.—R. E.

Inventario General de Manuscritos de la Biblioteca Nacional... Madrid. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. España. [Talleres Escelicer]. 1953. 349 páginas. 24'5 cm. (Catálogos de Archivos y Bibliotecas.)

Este inventario ha sido concebido con el fin de suministrar a los investigadores los primeros materiales indispensables para su trabajo. La necesidad de acometer esta empresa viene sintiéndose desde hace muchos lustros, y no ha sido posible satisfacerla hasta que una voluntad decidida ha puesto en marcha sobre camino seguro los intentos anteriores.

El primer tomo contiene, además de los prólogos de presentación y técnico, una bibliografía lo más completa posible a fin de orientar al investigador y de señalarle las obras críticas más recientes. Sigue le con paginación aparte (349 páginas) el texto de la obra con el análisis detallado de cada uno de los manuscritos comprendios en el tomo: autor, texto, siglo, folios, tamaño, encuadernación, signatura antigua, procedencia y cuantas observaciones pueden contribuir a la ilustración del códice, sin omitir detalle alguno que sirva para localizarlo en el tiempo y en el espacio. Se hacen en él referencias a los grandes repertorios y, cuando las circunstancias lo han aconsejado, se añaden las correspondientes anotaciones que pueden prestar un buen servicio aun en su concisión y poca frecuencia.

Con paginación aparte siguen también los Indices: el de *incipit*, no registrados en los grandes repertorios, el *Index nominum et rerum*, concebido según las normas de monseñor Pelzer, que permitirá al estudioso orientarse y encontrar directamente cuanto le interese sin necesidad de recurrir a otros. Es una verdadera guía crítica donde se disciernen las obras auténticas, las atribuciones y aun los errores contenidos en el manuscrito. Sigue, finalmente, una tabla de equivalencias de signaturas y el índice general.

Ilustran este primer tomo 36 páginas en papel couché, que dan una idea del valor caligráfico o simplemente decorativo del códice.

Anuario Internacional de Educación: Unesco y B.I.E. París, 1953.

Según el último *Anuario Internacional de Educación* 1951-52, la especialización de la enseñanza ha obligado a las autoridades de la mayor parte de los países a salirse de un marco puramente administrativo, para adoptar una dirección más técnica. Así se explica la creación de innumerables servicios en los Ministerios, de consejos, comisiones consultivas y otros organismos que, antes de adoptar las soluciones pertinentes, acometen proyectos modelo, que sirven de base a las reglas generales que se ponen en práctica.

Los presupuestos según esta publicación de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra han aumentado en forma considerable aun cuando de hecho el progreso de las cifras no suponga siempre el de la educación. La inflación monetaria contribuye a la carestía del material, de las construcciones y a reajustes en los salarios del magisterio. A pesar de todo el presupuesto de la educación en Méjico supone hoy 417 millones de pesos. En Cuba aumentó en más de 25 millones y otro tanto puede afirmarse de Guatemala, Colombia, República Dominicana, Ecuador, España, Honduras, Portugal, El Salvador y Venezuela que son los restantes países de habla española y portuguesa incluídos en este repertorio.

Las soluciones que cada país adopta, constituyen una contribución muy valiosa para todo trabajo de pedagogía comparada que se intente y para la comprensión de las tendencias que la educación sigue. Ese movimiento no es nada simple. Se acentúa la intervención centralista y el Ministerio, en forma paradójica, se ve obligado al mismo tiempo a favorecer la acción de los municipios, de los organismos racionales, de asociaciones de padres de familia y de grupos de maestros que cada vez intervienen en la obra docente en forma más directa. Un ejemplo típico de la nueva orientación reside precisamente en el hecho de que la inspección escolar ha cambiado el carácter de sus funciones, y el inspector es cada vez más un consejero.

Entre los grandes programas de construcciones escolares se destaca el de Francia con 3.000 clases primarias nuevas, los de los Estados Unidos y la Gran Bretaña. En España, los esfuerzos se dirigieron de modo particular a la enseñanza profesional. Los problemas escolares son comunes a todos los países: crecimiento de la enseñanza, aumentos efectivos, escasez de maestros y de edificios y cambios en la administración docente.—R. E.

La educación sexual de la infancia de ANDRÉ BERGE. Luis Miracle, editor. Barcelona. Primera edición, mayo 1953.

El autor de "Educación sexual y afectiva" nos ofrece aquí otro libro, "La educación sexual de la infancia" de parecida temática, aunque más preciso y limitado exclusivamente a la infancia, resultando así como un complemento a su anterior obra.

No va a considerar aquí la educación sexual como un capítulo aparte de la educación general sino uno de sus aspectos que consistirá en preparar al joven ser para sus funciones de adulto.

Tampoco consistirá la educación sexual en combatir sin tregua un instinto normal puesto que debe, por una parte, permitir al instinto sexual evolucionar naturalmente hacia la madurez, y por otra, cuidar de impedirle manifestarse de una manera incompatible con las exigencias sociales.

El libro está dividido en dos partes. En la primera se plantea el problema de la información sexual y si se debe fundamentar en la verdad o puede basarse en un tejido de mentiras más o menos fantásticas.

Hace pasar el conocimiento sexual por diversas etapas. A la primera que él llama "fantasías imaginativas", lo que supone en el interior del psiquismo más embriona-

rio el esquema del acto necesario a la reproducción, sucedería la de las "hipótesis", fase de lucha entre la inteligencia y el instinto. Estas hipótesis no nacen solamente de la ignorancia sobre la sexualidad, sino que son resultado de todo un conjunto de fuerzas complejas y a veces contradictorias que él analiza.

Trata luego de las diversas formas de información no verbal, verbal familiar y científica. La primera la considera insuficiente y necesita a todas luces de la segunda y ambas ser completadas con la científica.

La información verbal familiar debe hacer reflexionar al niño, prepararle para una enseñanza colectiva, llegando así el momento de la información científica.

Para esta educación se necesita una estrecha colaboración entre el educador y la familia, siendo de la máxima importancia el que el personal docente esté preparado para esta difícil tarea.

A la familia le corresponde tratar el problema desde el punto de vista afectivo mientras que el maestro lo tratará como un fenómeno cualquiera, de una forma friamente objetiva.

La segunda parte trata de la educación sexual propiamente dicha. Aquí el autor nos demuestra la importancia que debe darse a este aspecto de la educación, dada la finalidad que entrana, que no es sólo el contener los excesos de la sexualidad e imponerle una disciplina, sino la formación de un hombre o de una mujer propios para realizar de la mejor manera posible su oficio de hombre o de mujer en el mundo.

Esta educación la basará en un primer estudio, sublimizando la facultad de amar, que pasará de un estado autoerótico al de donación completa y más tarde logrando la adaptación a las exigencias de la vida individual y social.

Termina el libro con la afirmación de la importancia superior que adquiere la educación sexual del niño sobre la del adolescente ya que esta segunda está implicada en la primera, siendo ambas de gran interés ya que de ellas dependen el equilibrio, la higiene mental y la salud moral de las futuras generaciones.—M. C. V.

ROGER COUSINET: *La vida social de los niños.* (Ensayo de Sociología infantil.) Biblioteca Nova de Educación. Buenos Aires, 1953.

Sumamente ameno e instructivo se nos ofrece aquí el estudio de la formación de lo conciencia social de los niños, que, condensado en una obra de breve tamaño es el fruto de las observaciones directas recogidas en todos los ámbitos en que el niño se desenvuelve habiendo, sin embargo, escogido como escenario principal aquel en que el niño pasa una gran parte de las horas diarias, la escuela.

Desde el primer momento, el interés de lo que él llama modestamente ensayo, no decae, describiéndonos certera y amenamente los diversos estadios por los que pasa la conducta social de los niños, desviándose un poco de las variantes individuales para fijar sobre todo su atención en las relaciones sociales entre los grupos infantiles.

Y es por ceñirse tan específicamente a este tema por lo que no estudia al niño en las relaciones sociales con la familia y por lo que tampoco hace intervenir consideraciones psicológicas, aunque éstas se trasluzcan invariablemente en todas sus observaciones como se verá a lo largo de sus páginas.

Del mismo modo sólo estudia la vida social en la infancia, contentándose con indicar en qué forma disgrega la vida social al finalizar este período. Esa disolución de la actividad infantil va acompañada de una organización de la vida social alrededor de unos nuevos puntos de apoyo que permite al adolescente llegar a un estadio superior, o sea, que en esta evolución de la vida social el niño pasa de ser un simple "asociado" a crearse su propio medio social.

A Cousinet el estudio de la vida social de los niños le hace llegar a dos conclusiones; por un lado, que la necesidad de socialización aparece a cierta edad como una de las necesidades esenciales de los niños y conviene no hacer nada para impedir su realización. Por otra parte ha descubierto que la vida social admite un aprendizaje debiendo éste realizarse sin estorbos ni apresuramientos.

Resulta muy interesante la oposición que se deriva de considerar al niño en la calle y en la escuela donde de alguna manera se le manifiesta una hostilidad que tiende a suprimir en lo posible toda manifestación social en los niños, suprimiendo o disminuyendo el tiempo dedicado a los juegos, o bien situándolo en un ambiente favorable a su desarrollo social.

Los últimos capítulos del libro los dedica a demostrar que los peligros que la vida social infantil entraña son debidos más que a la misma vida social, a una intervención torpe en la familia o a la oposición de los educadores, ofreciendo un aspecto muy diferente cuando se pueden desenvolver con toda libertad.

Este libro es recomendable para padres y educadores que encontrarán en sus páginas acertados consejos.—M. C. V.

Indice Legislativo (*)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Decreto de 18-IX-53 declarando jubilado al Jefe Sup. de Adm. Civil don Mariano Benito Pardo.

Otro ídem, íd. íd. por el mismo concepto a don Angel Malo de las Heras.

Otro ídem, íd. íd. nombrando a don Antonio García Gutiérrez Jefe Superior de Adm. Civil. (*B. O. E.* 26 y 27-IX-53. *B. O. M.* 5-X-53.)

Decretos de 1-X-53 por los que se conceden la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Pablo Lalons Van-der-Heyden-a-Hauzeur, don Mariano Ibérico Rodríguez y don José Ramón Guizado. (*B. O. E.* 1-X-53. *B. O. M.* 12-X-53.)

Decretos de 12-X-53 por los que se conceden la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Vittorino Veronese y a don Roque Esteban Scarpa. (*B. O. E.* 13-X-53. *B. O. M.* 19-X-53.)

SUBSECRETARÍA.

Pers. Adm. — Nombrando Delegado Adm. de Sevilla al Jefe de Negociado don Angel Alfredo Calvo.

Fund. "Rodríguez de Celis". Castromonte (Valladolid). — Elevando a definitiva la adjudicación de obras de construcción de Escuelas (*B. O. M.* 1-X-53.)

Fund. "Colegio de Huérfanos". Betanzos (La Coruña).—Suspendiendo en sus funciones al Patr. de la Fund.

Fund. "Martínez Otero". Lugo. — Aprobando proyectos de obras (*B. O. M.* 5-X-53.)

Fund. "Patronato San José". Griñón (Madrid).—Autorizando nueva subasta de finca. (*B. O. M.* 8-X-53.)

Canc y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Germán Bernarcer. (*B. O. M.* 12-X-53.)

Pers. Adm.—Nombrando Jefe-Habilitado para la zona de Valencia a don Jerónimo Gómez.

—Nombrando Inspector de Fundaciones benéfico-docentes de Sevilla al Jefe de Adm. don Manuel de Jesús López.

Cauc. y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores que se mencionan.

Fund. "Escuela de Nuestra Señora del Pilar". Monreal del Campo (Teruel).—Aprobando subastas de fincas. (*B O. M.* 15-X-53.)

Cauc. y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores que se expresan.

Fund. "Hermanos Barcia". Padrones (Pontevedra).—Clasificándola como benéfico-docente.

Fund. "Escuelas de Santa María de Vigo". Cambre (La Coruña).—Disponiendo la celebración de la tercera subasta de una finca (*B. O. M.* 22-X-53.)

Fund. "Celsa González Varela". Carballo (La Coruña). — Clasificación como benéfico-docente de carácter particular. (*B. O. M.* 26-X-53.)

Cauc. y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Francisco Folguera.

Fund. "Palmerina Gómez Palacio". Bareyo (Santander). — Clasificándola como benéfico-docente de carácter particular.

Fund. "González Allende". Toro (Zamora).—Autorizando la realización de un sistema de compensaciones con motivo de la jubilación de personal docente de la Inst. (*B. O. M.* 29-X-53.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Col. Mayores.—Nombrando Director del "San Francisco Javier", de la Univ. de Madrid, a don José María Mohedano Hernández.

Patr.—Nombrando vocal del de "San Francisco Javier", de la Univ. de Madrid, a don Carlos Benavides, en representación de la Dirección Gen. de Rel. Culturales.

Esc. de Est.—Modificando el Regl. de la de Madrid.

Hosp. Clínico.—Nombrando Director del Prov. de Barcelona a don Manuel Usandiaga, Cat. de la Fac. de Medicina.

Prof. adj.—Nombramiento por concurso opos. de don José Pons Roseil para la Fac. de Ciencias de la Univ. de Barcelona y de don Antonio López Rodríguez y don José María López Porrúa para la de Med de Cádiz.

Prof. Educ. Física. — Prorrogando durante el curso 1953-54 todos los nombramientos provisionales.

Presupuestos.—Aprobando el de resultas de la Univ. de Valencia para el ejercicio de 1952.

Secretarios — Cese y nombramiento para la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Santiago de los señores que se citan.

Patr. — Nombrando vocales para el de la Univ. Int. "Menéndez y Pelayo", de Santander, a los señores que se expresan. (*B. O. M.* 1-X-53.)

Decreto de 11-IX-53 por el que se aprueba el Est. del estudiante. (*B. O. E.* 2-IX-53.)

Col. Mayores.—Cese y nombramiento de Directores para el "San Agustín, de La Laguna, y "César Carlos", de Madrid. (*B. O. M.* 5-X-53.)

—Nombrando Director del "San Clemente", de la Univ. de Santiago, a don Carlos Paris Amador.

—Rectificando la O. M. de 20 de mayo último referente al Col. de la Univ. de Santiago confiado al S. E. U.

Prof. adj.—Cese y prórrogas en los nombramientos de los señores que se expresan.

—Declarando desiertas las plazas anunciadas para la Fac. de Veterinaria de Zaragoza. (*B. O. M.* 8-X-53.)

Programas. — Aprobando los correspondientes al primer curso de la carrera de Enfermera. (*B. O. M.* 15-X-53.)

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Manuel Iglesias Cubría.

Decreto de 25-IX-53 por el que se incluyen las enseñanzas de Dermatología y Venereología en el nuevo plan de estudios de las Fac. de Medicina. (*B. O. E.* 6-X-53.)

Prof. adj.—Nombramientos por concurso-oposición de los señores que se indican.

—Nombramiento de Prof. adj. honorario de don Felipe Aragonés para la Fac. de Derecho de la Univ. de Zaragoza. (*B. O. M.* 19-X-53.)

—Prórrogas de nombramientos y ceses del personal que se cita.

Enc. de Ens.—Para las Fac. de Medicina de Madrid y de Derecho de Valladolid a los señores que se expresan. (*B. O. M.* 22-X-53.)

Prof. adj. — Prórrogas de nombramientos para los de la Fac. de Medicina de Madrid que se señalan. (*B. O. M.* 26-X-53.)

Enc. de Ens.—Para la Fac. de Medicina de la Univ. de Madrid, a don Dalmacio Sánchez.

Prof. adj.—Declarando desierto concurso-oposición y prórroga en los nombramientos de los señores que se citan. (*B. O. M.* 29-X-53.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA.

Créditos.—Distribuyendo el consignado para calefacción de los Institutos Nac.

Pers. directivo. — Cese y nombramiento para Director del Inst. "Zorrilla", de Valladolid, de los Catedráticos don Demetrio Ramos y don Luis García y García, respectivamente.

Cat.—Corrida de escalas por jubilación.

Escalafón.—Incorporando al Esc. correspondiente los Prof. especiales númerarios de Dibujo titulados por las Esc. Sup. de Bellas Artes o de Arquitectura.

Oposiciones. — Disponiendo que las anunciadas para Dibujo en lugar de a Prof. esp. lo sean a cátedras.

Ens. Media Priv. — Sobre régimen provisional de los Col. de Ens. Media no oficiales. (*B. O. M.* 1-X-53.)

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Ramón Díz.

Prof. de Religión. — Confirmando para el curso 1953-54 al Prof. de Inst. Nac. tanto num. como adj. (*B. O. M.* 5-X-53.)

Créditos.—Distribuyendo los que se señalan para material docente y bibliotecas. (*B. O. M.* 8-X-53.)

Decreto de 25-IX-53 por el que se unifica el actual Prof. auxiliar y adjunto de los Inst. Nac. de Enseñanza Media. (*B. O. E.* 7-X-53. (*B. O. M.* 12-X-53.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Enrique García

---

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de octubre último.

Rendueles y don Manuel Sancerni Olivera. (*B. O. M.* 15-X-53.)

Créditos.—Distribución para "intercambio escolar" y "Gimnasio y material deportivo". (*B. O. M.* 22-X-53.)

—Distribuyendo los consignados para las atenciones que se expresan de Inst. Nac. (*B. O. M.* 26-X-53.)

—Distribuyendo los consignados para las atenciones que se expresan de Inst. Nac. (*B. O. M.* 29-X-53.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA.

Esc. de Com.—Señalando el cuadro de asignaturas que tendrán a su cargo el Prof. transitoriamente durante el curso 1953-54.

—Determinando la forma en que han de cursarse los idiomas modernos.

—Estableciendo clases de permanencia en la Esc. de San Sebastián.

Cátedras. — Concurso de traslado para cubrir vacantes, resolución de los convocados y reconocimiento por acumulación de las que se expresan.

Pers. directivo.—Cese y nombramiento de Director para la Esc. de Lugo.

Esc. Central de Idiomas. — Normas para la enseñanza de español para extranjeros. (*B. O. M.* 1-X-53.)

Rec. de agravios. — Resolviendo el interpuesto por don Rafael Salgado Torres. (*B. O. E.* 8-IX-53.)

Decreto de 11-X-53 aclarando el artículo 18 del de 23 de julio último. (*B. O. E.* 26-IX-53.)

Esc. de Comercio.—Incorporando al Esc. de Cat. num. a los hasta ahora Prof. esp. de Dibujo y Caligrafía.

—Anulando las oposiciones a Cátedras convocadas que se citan con motivo de la reforma de los Est. Merc. (*B. O. M.* 5-X-53.)

Rec. de alzada.—Declarando improcedente el interpuesto por don José Fernández Ruiz.

Esc. de Comercio.—Resolviendo los concurso convocados para los Centros que se mencionan. *B. O. M.* 12-X-53.)

—Resolviendo los concursos convocados para las Esc. que se detallan. (*B. O. M.* 15-X-53.)

—Nombrando Prof. de Educación Física a las señoras que se expresan (*B. O. M.* 19-X-53.)

Rec. de agravios. — Declarando improcedente el interpuesto por doña María de la Concepción Landa García. (*B. O. E.* 10-X-53.)

Rec. de reposición.—Desetimando el interpuesto por don Mario Petit Monserrat.

Esc. Sup. de Arquitectura de Madrid. — Disponiendo el movimiento de personal docente que se cita.

Esc. de Comercio. — Otorgando la consideración honorífica de Cat. a los Prof. esp. de Dibujo en situación de jubilados.

—Prorrogando todos los nombramientos de Prof. de Rel. y Form. del Esp. Nac. por el curso 1953-54. (*B. O. M.* 26-X-53.)

Rec. de reposición.—Desetimando el interpuesto por don Juan Zamora Ros y otros señores que figuran.

Esc. de Comercio. — Normas sobre cómo han de cursarse las ens. de Latín y Fil. y forma en que se verificarán los nombramientos del Prof.

—Anulando convocatoria de oposición a Cát.

—Adjudicando la Cát. de "Matemáticas" de la Esc. de Bilbao a don Ramiro Canivell. (*B. O. M.* 29-X-53.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL.

Const. laborales.—Aceptando ofertas para la creación de Centros en Tamarite de Litera y Bermeo.

—Creando un Centro de Modalidad marítima y pesquera en Bermeo (Vizcaya).

Ens. laborales.—Ampliando las enseñanzas al tercero y cuarto cursos las tareas docentes de los Centros que se citan.

—Nombramiento de Prof. titulares de los señores que se mencionan.

—Nombrando vocal representante del Minist. de Agric. en el Patr. de Lugo. (*B. O. M.* 1-X-53)

Decreto de 11-IX-53 autorizando la creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de la modalidad industrial y minera en Cee (La Coruña).

Otro ídem, íd. íd. de modalidad agrícola y ganadera en Lalín (Pontevedra). (*B. O. E.* 26-IX-53.)

Cons. laborales.—Aceptando las ofertas correspondientes y creando un Centro de modalidad agrícola y ganadera en Castañeda (Santander).

Ens. laborales. — Nombrando Maestros de taller y Prof. titular para los Centros que se indican. (*B. O. M.* 5-X-53.)

Cons. laborales. — Adjudicando el concurso convocado para la adquisición de herramientas de tallar. (*B. O. M.* 8-X-53.)

Form. prof.—Nombramiento de Prof. de "Formación del Espíritu Nacional" para los Centros que se citan.

Cons. laborales.—Anuncio de concurso para la adquisición de maquinaria con destino a Centros docentes.

—Prorrogando el plazo para el concurso de anteproyectos.

Ens. laboral.—Aprobando los Cuestionarios del cuarto curso del Bachillerato Laboral. (*B. O. M.* 12-X-53.)

—Regulando las permanencias de los Prof. de Ens. Media y Prof. en los Centros de su destino. (*B. O. M.* 19-X-53.)

Form. Prof. — Nombrando Prof. de Form. del Espíritu Nacional para las Esc. de Orientación a los señores que se mencionan. (*B. O. M.* 26-X-53.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Rec. de alzada. — Desestimando el interpuesto por doña Manuela Conesa.

Rec. de reposición. — Desestimando el interpuesto por doña Amparo Deiros.

Ens. de Mag. — Cumplimentando la *O. M.* de 3 de julio último sobre concurso de traslados entre Inspectores.

Esc. del Mag.—Rectificando la *O. M.* de 4 de septiembre pasado relativa a vacantes de sueldo en el Mag. Nac. (*B. O. M.* 1-X-53.)

Decreto de 11-IX-53 organizando un Cons. de Prot. Esc. para los Centros docentes de La Línea de la Concepción.

Otro ídem, íd. íd. sobre prácticas en las Esc. del Mag. para Prof. num. de Ped. (*B. O. E.* 26-IX-53.)

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por doña María Isidra Fernández.

Rec. de reposición. — Resolviendo el interpuesto por don Angel Pérez Blanco.

Ens. del Mag.—Fijando la plantilla de las Insp. de Ens. Prim.

Prov. de Esc.—Confirmación definitiva a Maestros del Patr. de Suburbios de Madrid. (*B. O. M.* 5-X-53.)

Rec. de alzada.—Estimando los interpuestos por los señores que se citan.

Ens. Prim. Privada. — Rectificando errores advertidos en la transcripción de la *O. M.* sobre subvenciones a Esc. gratuitas. (*B. O. M.* 8-X-53)

Ens. del Mag.—Anunciando la provisión de plazas de Insp. por concurso de traslados.

—Dando normas para el desempeño de Cát. por Prof. adjuntos. (*B. O. M.* 12-X-53.)

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por doña Angela González, don Eugenio de Asís González y don José Juan García.

Ens. del Mag.—Nombrando el Tribunal que ha de valorar los expedientes del concurso de traslados de Insp.

—Nombrando Prof. auxiliares de Educación Física a las señoras que se expresan. (*B. O. M.* 15-X-53.)

Decreto de 29-V-53 por el que se autoriza un convenio especial entre el Estado y la Excma. Diputación de Tarragona para la construcción de edificios escolares de Ens. Prim. y vivienda para Maestros. (*B. O. E.* 8-X-53.)

Creación de Esc.—Dictando normas para la petición de mobiliario y material escolar.

Prov. de Esc.—Convocando concursillo para proveer en propiedad las vacantes definitivas de Esc. de Reg. Esp.

Esc. del Mag.—Elevando a definitiva la *O. M.* de 4 de septiembre último y adjudicando las vacantes de sueldo corespondiente al mes anterior. (*B. O. M.* 19-X-53.)

Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se mencionan. (*B. O. E.* 20-IX, 2 y 3-X-53.)

Ens. del Mag.—Normas referentes a las prácticas de enseñanzas de los alumnos no oficiales.

Prov. de Esc. — Aprobando las propuestas de los Tribunales de oposiciones a Esc. de Mat. y Parv. de los Rect. de Valladolid y Granada después de la nueva elección realizada.

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se expresan. (*B. O. M.* 22-X-53.)

Prov. de Esc.—Normas para la remisión de vacantes del concurso general de traslados.

—Idem para la calificación de los servicios de los Maestros que hayan de participar en el concurso.

—Convocando concurso de traslados

para proveer en propiedad las vacantes que no sean de régimen especial entre directores de Grupos Escolares.

—Convocando concursillos de traslados para proveer en propiedad las vacantes que no sean de Patr. en Esc. Mat. y de Parv.

—Dictando normas sobre los Cuestionarios que han de regir en las oposiciones convocadas por *O. M.* de 31-VII-53.

—Lista única de aspirantes para las oposiciones a Esc. de localidades de más de 10.000 hab. y normas sobre las Cuestionarios que han de regir.

—Normas sobre los Cuestionarios que han de regir en las oposiciones de Reg. de grad. anejas a las Esc. del Mag.

—Normas sobre los Cuestionarios que han de regir en las oposiciones a Secc. grad. anejas a las Escuelas del Mag. (*B. O. M.* 26-X-53.)

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Rec. de reposición. — Desestimando el interpuesto por don Joaquín Martínez Losada.

Ens. del Mag.—Prorrogando durante el curso 1953-54 los nombramientos de los Prof. ayudantes y adjuntos interinos. (*B. O. M.* 29-X-53.)

Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

Serv. Nac. de Lectura. — Creando las Bibl. Públicas Municipales que se relacionan con motivo de la Fiesta de la Hispanidad. (*B. O. E.* 11-X-53. *B. O. M.* 19-X-53.)

Créditos. — Para gastos del Serv. Nac. de Inf. Bibl. y Documental. (*B. O. M.* 22-X-53.)

—Para gratificaciones por trabajos extraordinarios verificados por el Serv. Nac. de Inf. Bibl. y Documental.

—Para subveciones al Patr. Prov. para el fomento de las Bibl., Archivos y Museos Arqueológicos de Guadalajara. (*B. O. M.* 29-X-53.)

Dirección General de Bellas Artes.

Obras. — Aprobando proyecto de obra de conservación en la Catedral de Toledo, ciudad monumental, importante 188.771,04 pesetas.

—Aprobando proyecto de obras de reparación en la Catedral de Burgos, monumento nacional, importante 100.000 pesetas.

—Aprobando proyecto de obras de consolidación en la Catedral de Santiago de Compostela, monumento nacional, importante pesetas 54.103,41. (*B. O. E.* 16-X-53.)

—Aprobando proyecto de obras de consolidación y reconstrucción en el Monasterio de Poblet (Tarragona), monumento nacional, importante 497.445,10 pesetas. (*B. O. E.* 23-X-53.)

Cátedras.—Nombrando Tribunal para el concurso-oposición a las de "Declamación práctica" de la Real Esc. Sup. de Arte Dram. (*B. O. E.* 24-X-53.)

INDICE

PARA EL PROXIMO NUMERO 16, DICIEMBRE 1953

ESTUDIOS:

Manuel Alonso García: *La educación política.*
Hans Fischer: *Obligaciones formativas de la Enseñanza Media y de la Universidad.*
Adolfo Maíllo: *Los problemas de la educación popular* (y IV).
Raimundo Pániker: *Teología y Universidad.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Bohdan Y. Cymbalisty: *La educación en Rusia.*
Juan Beneyto: *Las Escuelas de Periodismo en el extranjero.*
Enrique Warleta: *Universidades hispánicas.*

CRÓNICAS:

Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
Juan Gascón Hernández: *Cooperativas escolares.*
Pedro Roselló: *La "Carta del maestro" en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra.*

CARTAS A LA REDACCION ✶ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ✶ TEMAS PROPUESTOS ACTUALIDAD EDUCATIVA ✶ RESEÑA DE LIBROS ✶ INDICE LEGISLATIVO

REVISTA DE EDUCACION

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34 ★ MADRID ★ Teléfono 21 96 08

BOLETIN DE INTERCAMBIO Y DE PUBLICIDAD

Con estas páginas de color, la REVISTA DE EDUCACION se propone establecer intercambio permanente de publicidad con todas aquellas publicaciones relacionadas directamente con la Educación, y con aquellas otras que por su carácter general incluyan de modo frecuente en sus sumarios la problemática de la Enseñanza en su proyección técnica, social, política y organizativa. En consecuencia, el *Boletín de Intercambio y de Publicidad* de la REVISTA DE EDUCACION ofrece sus páginas de color para:

1.º Intercambio de publicidad con revistas de Educación y de Cultura, Boletines de instituciones de los diversos grados de Enseñanza, Memorias, etcétera, tanto de España como de Iberoamérica y del extranjero. Nuestro *Boletín* publicará los anuncios que le sean enviados una vez establecido el intercambio de publicidad con la REVISTA DE EDUCACION o con cualquiera otra de las publicaciones periódicas ministeriales.

2.º Publicidad de libros, casas productoras de material de enseñanza, editoriales; instituciones docentes, tanto oficiales como privadas; cursos, conferencias, imprentas, etc., según las iguientes

TARIFAS

TAMAÑO	Por una sola vez — Pesetas	Por tres veces consecutivas — Pesetas
Página entera	2.000	5.000
Media página	1.100	2.750
Cuarto de página	650	1.625
Octavo de página	350	825
Dieciseisavo de página.....	225	550

Para la solicitud de publicidad, dirigirse a la Administración del Servicio de Publicaciones, Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34. Teléfono 21 96 08.

Boletín de la Dirección General d
ARCHIVOS Y BIBLIOTECA

Alcalá, 34 MADRID Teléfono 21 96 08

El BOLETIN quiere ser una tribuna abierta para todos los que se interesen por los problemas que afectan tanto al personal como a los Centros dependientes de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, pero ésta no se identifica con las opiniones o juicios que los autores expongan en sus trabajos en uso de la libertad intelectual que con mucho gusto se les brinda.

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

⊙ *De inmediata aparición.*

⁂ *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

★ **OBRAS PUBLICADAS**

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)
14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*

⊙ **DE INMEDIATA APARICION**

1. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
2. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*

⁂ **OBRAS EN PRENSA**

1. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
2. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
3. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION

1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el núm. 5 (julio-septiembre de 1953)

Editoriales. ★ García de la Parra: *La enseñanza de la Armonía.* ★ Odriozola: *Bibliografía sobre Béla Bártok.* ★ De Paoli: *Los Cuartetos de Bártok* ★ Sopeña: *La música en provincias.* ★ R. Plá: *Música en las aulas.*

ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA DEL EXTRANJERO ★ EN EL VII CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA ★ NOTAS

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL

Del Ministerio de Educación Nacional.

⊙

Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
· NACIONAL ·

DIANA, Artes Gráficas. — Larra, 12. Madrid.

20 pesetas