

Revista de EDUCACION

18

ANTONIO TOVAR: Presente y futuro de los estudios clásicos ★ OÑATE GUILLÉN: Las pruebas escritas en los exámenes de grado ★ FERNÁNDEZ-CARVAJAL: Reflexiones sobre la formación política ★ MANUEL BAYO: La enseñanza del español y los idiomas modernos.

INFORMACION EXTRANJERA.—CASAMAYOR: Directrices educacionales en la Alemania Oriental ★ SCHLUFTER: Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas.

CARTAS A LA REDACCION.—La Enseñanza Media y Profesional, por MANUEL GARGALLO y ADOLFO MÁILLO.

CRONICAS.—NOFUENTES: Prestación por enfermedad en el Seguro Escolar
HERNÁNDEZ-VISTA: Una conferencia del profesor Johnson.

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

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES ★ ESTUDIOS ★ INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBERO-AMERICA ★ CARTAS A LA REDACCION ★ CRONICAS ★ TEMAS PROPUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

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		SUSCRIPCIONES	
	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>
España	20	POR ONCE NÚMEROS:	POR SEIS NÚMEROS:
Hispanoamérica	25	España	110
Extranjero	30	Hispanoamérica	150
Número atrasado	30	Extranjero	180

★ ★

DIRECCIÓN, SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)

Presente y futuro de los Estudios Clásicos

ANTONIO TOVAR LLORENTE

Yo creo que tienen razón los extranjeros que llaman a España país de lo imprevisto, pues tiene algo de paradójico que en el mundo actual, en 1954 precisamente, nazca nuestra Sociedad Española de Estudios Clásicos. Ahora, cuando en nuestros mismos Institutos, en esa leve diferenciación que separa las vocaciones de los escolares en "Ciencias" y en "Letras", se marca el predominio, a veces catastrófico, de las primeras—y digo catastrófico porque no lo determina una deseable afición a las matemáticas o la química, sino el odio a la venerable lengua del Lacio—aparecemos decididos a que en nuestro país tome cuerpo fuera ya de las aulas, en la trama más amplia y compleja de la sociedad española, la afición a los estudios clásicos. En la época de los fabulosos progresos técnicos, de los más apasionantes descubrimientos de la física, venimos aquí a defender las viejas letras humanas, compañeras de la humanidad durante ya casi tres mil años, desde que Homero, como lo presenta la leyenda, era maestro de escuela en Quíos.

Tienen razón los turistas que buscan en nosotros lo anormal y lo enorme, cuando después de ser el país de literatura más romántica y menos disciplinada, más rebelde a preceptivas y a poéticas aristotélicas, descubrimos que ahora, cuando en todo el mundo se generaliza una crisis en los estudios secundarios capaz de conmovir de sus sólidas posiciones el latín y el griego de los bachilleratos alemán o francés, y cuando los estudios de letras sufren de falta de vocaciones en el sexo fuerte, y los más eminentes especialistas europeos llamados a América se lamentan del número excesivo de señoritas alumnas privadas de grandes ambiciones científicas, se nos ha

Reproducimos la conferencia dada en Madrid, el 17 de febrero de 1954, como primer acto público de la nueva Sociedad Española de Estudios Clásicos, por el Vicepresidente de esta entidad y Rector de la Universidad de Salamanca don Antonio Tovar Llorente. El pensamiento de esta conferencia está condensado en sus líneas últimas: "Salvemos, si es posible, en la nueva era que empieza, la gran tradición humana, la que ha dado durante tres mil años consolación a los humanos, la que ha sido en definitiva aliada de la religiosidad, la que ha disminuído la natural ferocidad del animal humano; esa ferocidad que parece que se despierta."

convocado para dar forma a una organización social capaz de mantener encendido el entusiasmo por nuestros estudios.

¿Es que una vez más España debe acudir a la brecha y salvar lo que en Europa ha sido puesto en peligro? ¿Es que no estaremos en condiciones de hacer una labor grande y profunda y esta Asociación no habrá de ser más que una planta de vida fugaz y amenazada? Meditemos un poco sobre la significación de nuestros estudios y sobre sus posibilidades en el futuro.

Mi recuerdo vuelve ahora a mi estudio. Los ruidos de la ciudad provinciana apenas llegan hasta aquí. El frío encierra a las gentes y no se oyen esas martirizadoras radios del buen tiempo a través de las ventanas abiertas. Leo una nueva edición de los Bucólicos griegos:

a cierto caminante,
hombre de Cidonia, bueno con las musas, nos encontramos.
Su nombre, Lícidas, y era cabrero, que nadie
hubiera podido desconocerlo, pues bien lo parecía.
De un cabrío velludo llevaba puesta
sobre sus hombros la piel que olía a cuajo nuevo,
y su pecho oprimía una vieja túnica
sujeta con un cinturón trenzado, y un cayado
de acebuche tenía en su diestra. Muy tranquilo
con ojos risueños, y la risa en los labios, me dice:
—Simíquidas, ¿adónde, a mediodía...?

¿Qué sentido tiene mi lectura? ¿Qué es leer? Estas letras que ha cuidado de imprimir un filólogo inglés amigo mío al que nunca he visto, con el que sólo me he comunicado por correspondencia y para remitirle fotocopias de manuscritos o para pedirselas de artículos de revistas inaccesibles, me transmiten lo que un poeta griego escribía en Alejandría hace dos mil y pico de años. No puedo recordar que en Alejandría haga calor, ni que allí unos humildes griegos, que yo he visto, tal vez un poco trapaceros ahora, mantengan, como en memoria de Teócrito, las muestras en griego de sus tiendas, de sus zapaterías, de sus carbonerías, de sus barberías. En aquel calor, en aquel ambiente polvoriento de Egipto escribía este poeta, en el corazón de una gran ciudad, no lejos sin duda del palacio real, de la biblioteca, donde los jardines formarían una grata barrera contra la suciedad del puerto, contra la pobreza de los barrios populares en que los bárbaros seguían hablando en su jerga ininteligible. ¿Qué nos dice el poeta? Escuchadle un momento, está celebrando al príncipe

en quien consiste la solidez de todo aquello, del palacio, de la biblioteca, de los jardines, de que los egipcios se mantengan en sus oscuros rincones...

Mi amigo el filólogo ha reunido por primera vez en las notas al pie todas las referencias que nos han llegado desde las aldeas del Egipto, en los trozos, casi siempre deleznable, de los papiros, quiero decir, de los papeles vegetales antiguos donde escribían. ¿Por qué ese cuidado? Han pasado más de dos mil años y la voz del poeta nos llega muy alterada, confusa, mezclada... El poeta escribía allá en papiros. Un copista excelente seguramente que pasaba los borradores en limpio, y en la biblioteca real debía conservarse una magnífica copia, un ejemplar de lujo. Pero la vida del papiro es corta. Sólo con la gran sequedad de Egipto pudo durar más, si no es muy raro que dure más de cien o doscientos años. No es material de archivo. Hacen falta lectores que continuamente copien la obra. La vida literaria no queda confiada al seguro de una dormida biblioteca. Si no estuvieran impresos en papel, los grandes infolios que duermen sus sueños teológicos o jurídicos en la biblioteca de mi Universidad, por ejemplo, habrían desaparecido ya. Los cambios de gusto y de interés, los desplazamientos de la moda, condenan continuamente obras literarias al olvido. Ahora, con la imprenta y con la buena calidad del material en que están impresos, los libros duran mucho, y siglos después de muertos y olvidados, ahí están esperando tal vez en vano al curioso que quiera sacudirles el polvo. Pero el libro antiguo estaba mucho más amenazado de muerte. Miles y miles de libros que no fueron copiados allá en la crisis final de la antigüedad, cuando al rollo de papiro sustituye el códex, el libro encuadernado formado por hojas de pergamino, no tardaron en desaparecer.

El libro en pergamino era mucho más duradero, y si en el rincón donde había ido a parar no iba a destruirlo el fuego, allá guardaba el tesoro antiguo durante mil años. El ignorante copista de la alta Edad Media era respetuosísimo y cuidadoso, y si había copiado de un buen ejemplar antiguo, revisado por un gramático competente, nos daba una labor de calidad. Pero hasta que el libro antiguo llegaba al puerto seguro de una buena copia guardada en un monasterio bizantino o benedictino, cuántos azares y cuántas manos. Si el pobre copista de los siglos más oscuros no había tenido a su disposición más que una copia defectuosa, el gramático posterior, el filólogo moderno, dedicarán vigiliadas más o menos fructuosas a remediar el daño lo mejor posible.

Ese es el caso con muchas de las poesías que forman este librito. Hay un grupo de ellas, las mejores, las más auténticas de Teócrito, que han pasado aquella época tempestuosa sin grandes daños, pero hay otras que por ser añadidas a la colección, de otros autores, o de dudosa paternidad, han llegado a los manuscritos medievales por vericuetos complicados, en los que se han dejado más de un verso y más de una palabra difícil. Mi respetable amigo el filólogo de Cambridge ha tenido que trabajar, por supuesto que aleccionado por los aciertos y los disparates de unas cuantas docenas de sabios, los bizantinos del siglo XIII y del XIV, los italianos del XV, los franceses del XVI, los holandeses del XVII, los ingleses del XVIII, los alemanes del XIX... También de un español, que fué catedrático en Alcalá y en Salamanca, y que en Italia oyó las explicaciones a nuestro texto dadas, cuando él era colegial de San Clemente de Bolonia, por Marco Musuros, un cretense que trabajaba con el editor Aldo Manucio. Yo pude descubrir los apuntes y cotejos de manuscritos hechos por nuestro an-

tiguo colega, el gran comendador griego, Fernando Núñez de Guzmán, que, siguiendo una falsa identificación geográfica, aludió a su ciudad natal, Valladolid, con el sobrenombre humanístico de Pinciano.

Mi ignoto amigo el editor inglés reúne toda esta tradición. Los trocitos, casi reliquias de los papiros, las variantes de los manuscritos, las conjeturas de bizantinos y occidentales, la labor crítica de los filólogos, todo... Tenemos entre las manos, tal vez un poco descalabrado, pero el corpus completo de los bucólicos griegos, mejor que pudieron leerlo nunca los antiguos y los modernos. Casi como cuando salió de la mano del poeta, casi como cuando fué copiado en el ejemplar de lujo para la biblioteca riquísima del rey Tolomeo. Pero mejor: más explicado, más cargado de literatura, más secundario, más clásico.

Me parece que con estos adjetivos nos vamos acercando un poco a la definición de lo que somos nosotros. El poeta escribía en Alejandría a la sombra de palmeras, bajo un fuerte sol, ligeramente vestido. Sus versos reflejaban, lo hemos visto, la vida del campo, del campo de la vieja Grecia, que entonces se había quedado exhausta y medio desierta. ¿Quería idealizar, presentar de un modo atractivo la vida de los campos abandonados? ¿Quería recordar los rebaños de antaño, ahora que en las islas había sólo alguna que otra cabra ramoneando por el suelo rocoso y desolado?

Estas poesías traen el eco de creaciones lejanísimas, que en Eubea, en Arcadia, en Sicilia, habían tomado forma de mitos. El poeta bucólico, ya hombre de gran lectura, se basa en los temas tradicionales y les presta la forma eterna. ¿Qué es lo que nos atrae en la poesía bucólica todavía? La verdad es que no referimos a esta poesía que leemos experiencias personales directas, pero se han incorporado a nuestra naturaleza figuras literarias que emanan, sobre aquel remoto y vago fondo mítico que pensaremos es de creación popular, de la obra literaria que tenemos entre manos. El filólogo que nos ha dado esta edición ha manejado una cantera eterna, y para él será viva en alguna resonancia de versos de Sydney, como para nosotros lo es en versos de Garcilaso:

Oh bella Galatea, más suave
que los claveles que tronchó la Aurora,
blanca más que las plumas de aquel ave
que dulce muere y en las aguas mora...

Góngora nos acerca, a través de Garcilaso, de Ovidio, de Virgilio, a la creación de Teócrito, que a su vez embellecía una leyenda de las costas sicilianas. Por eso, ahora, uno, a solas con sus libros, leyendo esta edición oxoniense, tiene un sentimiento infinitamente complicado, en el que más que el poeta lejanísimo que escribía en Egipto, entran todos estos recuerdos literarios incorporados al alma nuestra. Por eso he hablado de esa percepción secundaria, de segunda mano, clásica, de clase, que tenemos de esta poesía que se identifica con la historia entera de nuestro mundo...

Un paréntesis he de hacer aquí para protestar contra el excesivo historicismo de nuestra enseñanza escolar. En los exámenes le pedimos al pobre alumno que nos diga en cinco minutos de qué siglos son, respectivamente, Teócrito, Fray Luis y Víctor Hugo, pero esto nunca ha sido una tradición occidental. Me acuerdo todavía de que mi padre, no un literato, sino notario, que había estudiado en el Bachillerato Retórica y Poética, todavía se acordaba de buenas tiradas de la Epístola ad Pisones, así como de los mejores trozos de Fray Luis o de la Elegía a las ruinas de Itálica. Ello me parece que daba más

orientación literaria que los esquemas y cuadros con los que el historicismo ha cargado a los bachilleres, que aborrecen tales listas de nombres conocidos sólo de oídas, sin que en la mayoría de los casos les resuene cordialmente ni un solo verso. Yo creo que habría que dejar tantas historias de la literatura para volver un poco a aquellas retóricas y poéticas que yo aún alcancé en mi bachillerato, y que con sus ejemplos deliciosos y con sus trozos escogidos constituían un mínimo de formación literaria suficiente para mantener la continuidad de la cultura occidental. Y eran para algunos el incentivo de una vocación.

Porque—y aquí vuelvo a anudar el hilo con el momento de crisis en que nace esta asociación nuestra—lo que ocurre es que leyendo a Teócrito tengo la sensación de si no se estará volviendo esta lectura una cosa de especialistas, limitada y cerrada, de no mayor trascendencia general que la lectura de un documento asirio por ejemplo. En clase, cuando uno explica un texto, por ejemplo las églogas de Virgilio, o unos capítulos de Tito Livio, se encuentra con un desinterés de los alumnos que desespera, un desinterés que parece definitivo, y que toca las raíces mismas de la cultura occidental. La mayoría de nuestros bachilleres parece que se dedican a la sección de Ciencias, en algunos Institutos Nacionales, en proporciones alarmantes. Resignémonos. Pero lo peor es que de los pocos estudiantes que llegan a elegir nuestra pobre carrera de Filosofía y Letras son escasísimos los que tienen alguna cultura literaria y no ponen cara de asombro cuando se les pregunta quién era Rómulo o qué es en la historia romana un cónsul. En un comentario muy agudo me acuerdo que el poeta Pedro Salinas se lamentaba de que nuestro mundo ha sustituido la mitología tradicional por las historietas de dibujos, que, creadas por Walt Disney o por otros, invaden cada día más las páginas de los periódicos y las pantallas de los cines. El desinterés de nuestros estudiantes por todo aquel pasado remoto que apasionó casi siempre, es hoy total y desconcertante para los que tenemos por oficio ilustrar a nuestra juventud con las bellas letras griegas y romanas.

En momentos de mal humor uno le echaría la culpa a los colegas, a la mala tradición escolar, a las gramáticas aburridas, a la limitación de los estudios a las completivas con *ut* o al potencial con *y sin* ξ . ¿Cómo—se pregunta uno—van a interesarse los estudiantes en lo que en definitiva no es sino la áspera corteza, la preparación, el instrumento, para penetrar hasta la sabrosa almendra de la sentencia de Platón o el verso de Virgilio? Pero lo terrible es que es más fácil interesar a los estudiantes de hoy en los instrumentos gramaticales y en el estudio de las gramáticas y las lenguas raras, que en esa maravillosa arca cerrada de la sabiduría antigua.

Verdad es que la ciencia filológica ha simplificado por una parte mucho las cosas, y es fácil hallar un libro excelente que nos informe perfectamente sobre el pensamiento de Platón, dispensándonos de paso de la fatiga de leerlo todo y de encontrarnos con que muchas cosas ya las sabemos, sin haber leído nunca al filósofo, por la sencilla razón de que la humanidad las ha aprendido de él y las viene repitiendo, sin nombre de autor, como cosa asimilada, desde hace cientos y cientos de años.

Pero esta misma comodidad, y la de disponer de excelentes medios de trabajo, diccionarios, enciclopedias, repertorios bibliográficos, con los cuales suplimos con ventaja los prodigiosos esfuerzos de memoria de bizantinos, humanistas y filólogos del pasado, ha

debido de quitar su interés a los estudiantes. Desde mi estudio, con la edición de Teócrito entre mis manos, pienso en mis estudiantes, de los que pocos sienten esa adoración por los textos antiguos, los textos con los que vivimos, que nos sueñan en los grandes poemas de nuestra lengua...

Y detengámonos un momento en esto de la creación artística en nuestra lengua y en las demás lenguas modernas. Hubo también en esto una gran revolución, y desde el romanticismo el artista tiene que ser original. Tanto que nos gustan ya, más que las obras de arte, los documentos humanos. El poeta nos informa, en un lirismo intimísimo, de lo que siente en su pulso, sin pensar si esto es suficientemente importante para interesarnos. Nada de eso ocurría en la literatura basada en la gran tradición grecolatina. Cuando Fray Luis canta el vuelo del alma arrebatada por la música de Salinas que

traspasa el aire todo
hasta llegar a la más alta esfera,
y oye allí otro modo
de no perecedera
música, que es la fuente y la primera.

Y, como está compuesta
de números concordés, luego envía
consonante respuesta,
y entre ambas a porfía
se mezcla una dulcísima armonía.

Aquí el alma navega

y el maestro, siguiendo a Pitágoras, a Platón, y también a lo que saben los místicos, da maravillosa forma a lo que era una creencia general, y pone las palabras, que en definitiva es lo que ponen los poetas. Los sentimientos personales, tal vez son en cada caso muy pequeños, aunque sean de un pasional dedicado a ellos como Lord Byron, por ejemplo.

Pero esa orientación del arte moderno, posterior al Romanticismo, nos orienta sobre el desinterés que notamos en los mejores alumnos que vienen a nuestras aulas en busca de la dote de las musas y de Apolo.

Eso quiere decir que hemos entrado en otra época, y que nuestra asociación tiene que luchar con olas antes no conocidas, y padecer desvíos inexplicables. Después de, por ejemplo, los poetas bucólicos de las escuelas sevillana y salmantina, que encubrieron sus aventurillas, seguramente reprobables para el moralista, con la hermosa cobertura de las enseñanzas de este *corpus bucolicum*, de este librito de pocas páginas pero tan importante, que tengo en la mano, los poetas han renegado de este magisterio poético, y las últimas Filis y Cintias, como las últimas llamadas a las musas para que

desde la cumbre de Helicón divino

llegaran hasta

la abundosa y apacible vega
que el claro Tormes riega,

se extinguieron con las revoluciones y guerras que inauguraron el pasado siglo. Ese momento inició una nueva época, cuyo triunfo definitivo estamos contemplando después de las guerras y revoluciones que han llenado la primera mitad de nuestro siglo.

Este librito es verdad que lo han estudiado, que lo hemos estudiado profesores y helenistas con alma curiosa y algo poética, abierta a todas esas resonancias gracias a las cuales podemos sentir lo que sentía un poeta que escribía en el palacio de Alejandría sobre una vida pastoral griega ya remota, idealizada

y desaparecida... Pero los que ya no lo han estudiado, ya no lo estudian, son los poetas. ¿Se agotó el viejo tema? ¿Murieron para siempre, con el romanticismo, Dafnis y Galateas, amables mitos de Arcadia y de las playas del mar latino?

Tal vez sí, por eso nuestros alumnos andan remisos y se resisten a leer. ¡Leer! Pero ¿es que la humanidad va a seguir leyendo?

Las historietas de los periódicos, la pantalla de cine, las sombras de la televisión, las clases dadas por radio o ilustradas con películas documentales: amenazas contra el viejo sistema de la lectura. Víctor Hugo, con gesto victorhuguesco, presenta frente a las torres de Nuestra Señora de París al sabio que con el libro impreso en la mano profetiza: "¡Esto matará a aquello!" Pero lo que él no podía prever es que ahora, al cabo de un siglo justo, podemos preguntarnos, preocupados, frente a las maravillas de la óptica y de la acústica, si no está de verdad amenazado el libro impreso.

En la conocida novela de Aldous Huxley sobre la vida del futuro, los libros son desconocidos de las gentes. Sólo los sabios de la clase superior de la sociedad, los que gobiernan el mundo feliz, instruídos por la radio y el cine exclusivamente, conservan escondidos los libros que fueron enseñanza de la humanidad y que, al fin, han sido prohibidos para no alterar el equilibrio definitivo logrado, que da, ya sin más sueños ni más apetencias vagas, la felicidad a los humanos. Los libros reposan en armarios secretos, a los que sólo los sumos dirigentes tienen acceso. En aquellos penetrales duermen las últimas sustancias de la cultura humana en una etapa pasada.

Creo que nos orientaríamos sobre el ambiente en que nuestra Asociación ha de abrirse camino, si nos dedicáramos, si permitiéramos que lo haga de paso en materia larga y grave, a pensar un poco en una nueva periodización de la historia. La división corriente, la que hemos aprendido en el bachillerato y perdura como columna inmovible en los planes de nuestras Facultades, está ya fuera de lo actual. Cuando sabemos que la prehistoria duró cientos de miles de años, y cuando, por otra parte, nos damos cuenta, en la cara que ponen nuestros alumnos cuando les preguntamos quiénes son las señoras Musas de que hablaba hasta hace un siglo todo poeta, pagano o cristiano, de que hemos entrado en un tiempo diferente del pasado, esta antigualla de las tres edades (Antigua, Media y Moderna), con su añadido de Contemporánea, se viene ruidosamente abajo. Las revoluciones y guerras de nuestro siglo han echado abajo la noción de contemporaneidad aplicada a la Revolución francesa, y en cuanto al modo de hacer la guerra de Napoleón, se parece, con artillería y todo, mucho más al sistema de Alejandro Magno o de Asurbanipal, que al del Pentágono.

Las raíces de nuestra cultura están en Homero o en los profetas hebreos, y, en definitiva, apenas suben, si miramos a sus últimas fuentes literarias, al año mil antes de Cristo. Si pensamos en las ideas religiosas o míticas en que esas primeras raíces de nuestra cultura están arraigadas, tal vez podamos subir un par de milenios más allá, hasta el momento en que el sedentarismo, la ciudad, la agricultura, la minería, dan a la humanidad unas bases sociales y económicas que se mantienen sin mucha diferencia desde el eneolítico hasta el salto industrial de hacia 1800.

Tendríamos, pues un período prehistórico larguísimo, en el que el hombre va pasando de la historia natural a la historia plenamente humana, y que a

nosotros nos va interesando en la medida en que se aproxima a ésta.

Una era que podríamos llamar arcaica separaría, o si se quiere uniría, la Prehistoria con nuestra edad. Esa edad arcaica en la que se difunden por el mundo entero, a partir del grande y único hogar de Mesopotamia y Egipto, los elementos de la cultura superior: los puntos cardinales y las edades del mundo, la pirámide ritual y ciertas ideas religiosas... Por un lado, esa cultura permea lentamente a los negros de África; por otro, con hogares de importancia primaria en la India y en la China, llega a través del Asia entera y del inmenso Pacífico hasta las cimas de los Andes. Fondos de saco que guardan restos anteriores, fases pasadas son Australia, el extremo oriental de Siberia, el sur de América, el fondo de la India y el de África del Sur... Por primera vez, esta idea de la difusión de la cultura nos da las bases para una historia verdaderamente universal. La que hasta aquí se llama así padece de un engañoso europeocentrismo. La edad arcaica, que en nuestro mundo, el que rodea inmediatamente al foco primario, es superada con los primeros imperios históricos de sumerios y egipcios, se prolonga a distancia hasta tiempos recientes, de la misma manera que en los últimos fondos geográficos, allá donde no llegó la cultura arcaica, se prolongó hasta ahora la Edad de Piedra, así en Australia o en la Patagonia.

La superación de la edad arcaica abrió un nuevo horizonte, que es el que representan de modo excelso nuestros clásicos. Este libro de los bucólicos que leía en mi estudio se basa en algunos mitos arcaicos, en recuerdos del mundo que Vico llama *ferino* y ciclópe. Polifemo es un monstruo de los que preocupaban al hombre arcaico. El cuento de Ulises y el ciclope se encuentra en el folklore de casi todo el mundo: cabe preguntarse si por la difusión de Homero o si, por el contrario, porque Homero en los umbrales de la edad humana, saliendo del arcaísmo, recogía un mito que estaba ya infinitamente difundido.

La verdad es que el progreso que representó esta edad que podemos llamar *humana*, y que para nosotros comienza, como he dicho, en Homero y en los profetas hebreos, diferenció profundamente las culturas, y así nació esa rica variedad que aísla y extraña entre sí a los pueblos. Las culturas, cuanto más primitivas, están más intermezcladas y promiscuas. El griego no se parece más que al latín, y si acaso a las otras lenguas indoeuropeas; pero en cambio, en cuanto entramos en lenguas de horizonte arcaico, resulta que el vasco tiene elementos en común con el indoeuropeo, con el camítico, con el caucásico y hasta con las lenguas paleosiberianas. A menor altura cultural, menor diferenciación. Lo cual me parece que es una ley general de la vida, también de la vida biológica.

¿Cómo hemos de llamar a esa edad, sino humana? Y me parece que nosotros somos humanistas en cuanto herederos de esta vida, de esta vida que hemos de obstinarnos en inculcar en nuestros discípulos. Napoleón podía sacar enseñanzas de las campañas de Alejandro y de Julio César. Hoy, los mejores generales tienen un Estado Mayor de físicos, de químicos, de economistas. Las Memorias de guerra de César ya no pueden interesar más que a los estudiantes de latín. Y como éstos sospechan que esto es una serpiente que se muerde la cola, se desinteresan de tales libros, y cuando en clase, con un mapa o dibujando en la pizarra Lérida y el Segre y el Cinca, nos obstinamos en hacer ver cuál era la verdadera situación del general romano en aquel momento, los bostezos mal disimulados vienen a decirnos que todo ello ha perdido actualidad y vigencia.

Esto quiere decir que hemos salido de esa edad humana, que sigue a la prehistoria y a la edad arcaica, y que estamos ya de lleno en otra era. Los periodistas norteamericanos la llaman atómica. Algo habrá de eso. Hemos entrado en la edad mecánica, tecnológica; en suma, menos humana.

Es posible que la felicidad esté más cerca de los hombres. El cine es un espectáculo menos catártico, pero evidentemente más obsesionante y más vaciador del contenido anímico de cada ser humano que la tragedia que desde la edad arcaica, y primero en formas rituales, luego ya con alta poesía y música, ha acompañado a los vivientes en los milenios de era humana. Las enfermedades y los infortunios se remedian más que antes con los progresos de la cirugía y de la terapéutica y con el avance incontenible en la seguridad social. La economía, aún en mantillas, seguramente que resolverá el problema de que todos los humanos tengan su parte alcuota de alimento y vestido. Las grandes colmenas humanas funcionan mecanizadas en todos los detalles. La muerte misma, si no es por accidente, es eufemizada y silenciosa entre los algodones, el silencio y la luz blanca de los sanatorios.

El gran consuelo de la literatura, la explicación que desde Homero y los profetas hebreos, y aun desde antes en los restos que en todo el mundo recogemos de la tradición mítica, no va siendo tan necesario. Toda la filosofía de Horacio, que reposa en la sabiduría almacenada en siglos de horrores arcaicos, suena hoy pálida y débil, y es en vano que yo intente comunicarles a mis alumnos el estremecimiento de aquello de

sed omnis una manet nox
et calcanda semel uia leti.

O la precristiana resignación de

leuius fit patientia
quidquid corrigere est nefas.

El alumno imberbe o la linda estudiante que está contando las horas que le faltan para que llegue la sesión vespertina de cine, piensa que eso ya lo sabe, y no tiene idea de que, en el primor verbal, el decirlo de una manera y no de otra está todo el arte de la edad humana.

Horacio ya sabía que toda su sabiduría era patrimonio general, y sus oyentes también, y la inmensa caterva de sus imitadores y traductores hasta hoy. Pero todos creían que el *quid* estaba en la manera de decirlo. El arte humano consistió en eso. No tenían en esa edad humana de la historia impaciencia, ni en arte les preocupaba nada el en qué quedará esto, ni el final inesperado y sorprendente. Iban al teatro a ver los mismos temas teatrales o siempre las mismas óperas, y sabían esperar las mismas determinadas maravillas en los mismos fijados momentos.

No es que el arte se limitara a lugares comunes, como parece que ocurre en otros círculos culturales que los de nuestra tradición. Pero se movía por los mismos círculos, y aun el genio que osaba lo nunca intentado, cual Dante, utilizaba entera la tradición anterior. En los tercetos de la *Commedia* están Virgilio y Ovidio con la entera mitología, cuyas raíces penetran, lo repito, en la edad arcaica. El poeta genial lo renovó todo y prestó juventud inesperada a tantas y tantas cosas que habían sido dichas. Y, en definitiva, también era nueva la forma de decirlo.

Con razón se llamaron humanistas los que vivieron y crearon dentro de esta tradición, los que se dedicaron a refrescarla y, en lo posible, a resucitarla.

Fué el momento de los humanistas, desde el primer Renacimiento de Petrarca, uno de esos en que la especie hombre se volvió sobre sí misma e intentó revivir lo que había muerto tantos años hacía. Hasta resucitó, en la Italia del xiv, una república romana dispuesta a renovar la antigua grandeza. Pero si quitamos las anécdotas superficiales, de las que Burckhardt nos da tan hermosa colección, lo que queda de aquel movimiento es la continuidad, en un momento decisivo en que aparecían las lenguas modernas con su vitalidad y sus genios inéditos, de toda esa tradición basada en los recuerdos confusos, mitificados, de la edad arcaica y formada en una nueva era de la Humanidad que se abrió, a la vez que entre los griegos de Homero a Sócrates, en los países remotísimos de los judíos, los chinos y los indios. Jaspers ha señalado muy recientemente este cambio decisivo de eras para la Humanidad, y creemos que esto hay que aceptarlo.

Los humanistas, y más en cuanto intentaban combinar, en el sentido en que Toffanin explicó, la tradición grecolatina con la judeocristiana, en realidad lo que hacían era, con un horizonte occidental, asegurar la continuidad de la cultura humana fundada en las tradiciones arcaicas. Es interesante que con ello la ampliación de los horizontes geográficos cumplida con los grandes descubrimientos todavía se mantuvo dentro de los límites de esta cultura humana, humanística, y que los valores de toda esa tradición fueron así extendidos, seguramente que con beneficio, por casi toda la extensión del planeta. La colonización de América fué hecha llevando a cuestras esta tradición, y la comprendería mal quien, trasladando a tiempos pasados el nacionalismo del xix, creyera que España, por ejemplo, se trasladó a sí misma a América. No: fué la integridad de esa tradición cultural, en la medida mayor o menor en que los españoles la dominaban, la que fué llevada allá por los conquistadores y misioneros. La escolástica o el endecasílabo italiano o el prestigio de la prosa ciceroniana es lo que formaba la base común de esta tradición.

La esencia del humanismo se nos da en la profunda sabiduría de una oda de Horacio o del breve y escolar *Pro Archia* ciceroniano. Consiste en anteponer la cultura del espíritu a los bienes materiales, en preferir la persuasión a la violencia, en no creer que el hombre esté hecho sólo para mandar y gozar, en creer que tenemos obligaciones de piedad hacia la Divinidad, hacia nuestra patria y familia, y aun hacia los hombres en general. Seguramente por ese fondo último tan bien dispuesto frente a la religión es por lo que la Iglesia llegó tan pronto a hacer de la literatura antigua un aliado suyo, y pese a las polémicas y exageraciones, nunca ha proscrito de sus escuelas lo más pagano y lo más incierto de la literatura antigua en cuanto a los últimos destinos del hombre. Hay una comunidad de tradiciones sólidamente establecida, y, pagano o cristiano, el sentido de la vida en la era humana, desde Homero y los profetas judíos hasta los comienzos de la industria moderna, es muy semejante y sostenido. El cambio está en ese sentido de la vida, que ya hoy parece que domina en las zonas que más han progresado industrial y socialmente, y donde esos valores de piedad, estima de lo espiritual, elevación del espíritu, parece que van decayendo.

Es posible que frente a esa marcha universal de las cosas nosotros podamos muy poco. Pero nuestra obligación es luchar por salvar ese sentido humanístico, esa conciencia de la limitación humana—y del exceso que el hombre tiene sobre un animal—. Cuando vamos hacia la feliz colmena o el hormiguero bien

organizado, no son tal vez tan necesarios como antes los consuelos humanos, y aun divinos, del viejo humanismo de Platón y de Sófocles, que al fin y al cabo riman bien con la sabiduría arcaica de los libros sapienciales de la Biblia.

Me encuentro, pues, en la obligación de explicar y defender al viejo humanismo, que en otras ocasiones he despreciado. Todo el sentido histórico moderno no llega a equiparar los clásicos con las otras culturas. Podrán restringirse los estudios de griego y de latín en el bachillerato de grandes países europeos, pero la verdad es que a estas lenguas les queda reservada siempre una misión de magisterio especial. Son las llaves maravillosas mediante las cuales ascendemos a las raíces de nuestra cultura. (Y al decir raíces nos damos ahora cuenta de cómo la cultura de la época humana o humanística se basa en los recuerdos de la edad arcaica, en los mitos y maravillas conservados no se sabe cómo desde la prehistoria remota.)

Es verdad que esas raíces van quedando lejos de la vida moderna, que se nutre de un modo nuevo y menos vivo que mecánico, de otras fuerzas. Pero lo que hemos de defender es ese viejo sentido de la cultura humana que supone tan excelsa sabiduría acerca la vida. A medida que el mundo se desentiende de ella y va volviéndose hosco, duro, inmisericorde, mecánico, vamos sintiendo que los portadores de su legado, los que hemos aprendido desde niños a amarla y buscarla, tenemos que salvarla para ese porvenir que tan sombrío aparece sobre nosotros.

De esta tradición humana y humanística hemos hecho algo científico. El historicismo nos ha enseñado a mirarla a distancia, a extrañarnos de ella, a ver lejanísimos y difícilmente comprensibles a los antiguos.

Si ello nos ha alejado de los antiguos, nos ha metido en la corriente científica del mundo entero, nos ha hecho observadores a distancia de lo que todavía los poetas del siglo XVIII sentían como cercanísimo y propio; por otra parte, hay que señalar lo que hay de triunfo en lo que hemos llegado a saber de la cultura antigua. Es un saber moderno y, por consiguiente, bastante mecánico; pero no cabe duda que el que nos suministran nuestros medios de trabajo (un *Handbuch* de Iwan-Müller, un Pauly-Wissowa) no podían soñarlo los gramáticos antiguos y los humanistas del Renacimiento, que trabajaban de memoria. Nos hemos enriquecido, hemos sacado partido de lo que los medios modernos nos dan, tenemos la vanidad de disponer de una acumulación enorme de saber que está allí, almacenado por los especialistas y esperando nada más a ser consultado. Es más: tenemos el deber nosotros, los profesores de estudios clásicos, de plegarnos al espíritu científico y de trabajar honradamente como especialistas en cualquier parcela. Sería superficialidad empeñarnos en mantener únicamente el sentido humanístico general y una vaga preocupación por la forma como contenido total del legado de los antiguos.

Pero también dejaríamos evaporar lo sustancial de este legado si nos dejáramos llevar de un estrecho espíritu científico y especialista y no viéramos en nuestra tarea de estudio la aportación a esa maravillosa e irrenovable creación humana que es la tradición clásica. En no aceptar el retroceso de sostener un humanismo a la antigua y en mantener por otra parte en nuestro trabajo científico el espíritu de la tradición en los aspectos sustanciales que hemos intentado resumir, está un ejemplo concreto de cómo hemos de procurar salvar las tradiciones humanas en una etapa deshumanizada y sin el viejo espíritu, como es aquella en que estamos entrando.

Nosotros, los gramáticos, los profesores de literatura, de historia, de arqueología; los que hemos he-

cho tarea de nuestra vida la comprensión de esa gran tradición humana, tenemos que volver a cultivar ciertos aspectos que, dominados por el puro historicismo, hemos descuidado casi del todo.

No vamos a aspirar a dictar, con la autoridad que nos da el trato con los clásicos, leyes a los creadores de hoy. Los artistas, los poetas o escultores, no nos consultarán a quienes podríamos explicarles a Quintiliano o el canon de Policeto. Los caminos de libertad que el arte ha tomado tal vez acabarán con él cuando en un mundo feliz y bien organizado no sea necesario sino como decoración y pasatiempo. Pero ahí no podemos hacer advertencias ni nos las aceptarían. Podemos, eso sí, con nuestra sabiduría humanista, con nuestra noción de los límites y de la piedad, con nuestra conciencia de que la Divinidad ha puesto lindero a la loca ὕβρις de los hombres, tener un cierto escepticismo ante esos panoramas de felicidad en este mundo que la política o la técnica nos pueden prometer. ¡Ya sería eso una buena lección dada por nosotros, los profesores de clásicos, a quienes en cambio no nos harían ningún caso los directores cinematográficos si nos obstináramos en recomendarles hicieran películas en cinco actos! Esa gran lección de desesperanza en los medios humanos, es decir, por lo mismo, de esperanza en lo otro, es quizá la tradición más sana del humanismo, y la que nosotros hemos de mantener para cuando la Humanidad entre del todo en la nueva etapa mecánica y deshumanizada. Si en ella se olvidara del todo la tradición humanista, si no se leyerá más, se habría perdido una gran fuente de consuelo y una explicación profunda de la vida.

De ella somos depositarios nosotros, permitidme que os lo diga. Pero aparte del sustancial servicio de mantener viva esta continuidad, aún podemos prestar otros menores.

Por ejemplo, inculcando en las nuevas generaciones el cuidado del idioma. En cada país de cultura la lengua es un tesoro que hay que evitar se degrade y pierda. Más aún en nuestro caso, cuando hablamos una lengua de importancia mundial y ya, podemos decirlo, sin una metrópoli única. Hace aún medio siglo se podía creer que la lengua vive espontáneamente. El historicismo, basado en el optimismo romántico de la creación popular, podía abandonar la lengua a su espontaneidad y cultivar la gramática únicamente como gramática histórica. Sólo el desarrollo histórico era objeto del conocimiento científico. Unamuno, al exponer cuál era su método de enseñar el griego en la clase, se lamenta del "natural escolástico y seco de nuestros espíritus", que, "corroborado por una educación seca y escolástica", les hace preferir la gramática a la literatura, la exposición de las reglas a la lectura de los textos. Pero hoy, cuando ha llegado a ser casi verdad la petición del gran escritor de "proscribir la gramática de las escuelas, sustituyéndola por ejercicios de redacción y otros de lectura y comentario de clásicos", tenemos que pensar que el cultivo formal de la lengua es muy importante, y que si queremos impedir (o retrasar siglos) la fragmentación de un idioma que se extiende por continentes de mar a mar, una atención a lo descriptivo y aun a lo normativo, casi al modo de la Academia, es necesaria.

He aquí una misión que nos compete a los profesores de humanidades. Otra sería la de mantener vivo el arte de la lectura. La lectura, que comenzó por ser casi de escribas y sacerdotes, que van recorriendo y reconociendo (ἀναγιγνωσκω) o recogiendo (*legere, lesen*) los misteriosos caracteres que nos hacen (como se dice "leer" en ciertas lenguas primitivas) "hablar a solas" o nos "obligan a hablar", se ha trivializado tanto, que leemos en el tranvía o en el autobús, o

compramos una novela policíaca para pasar las largas horas del tren. Se nos está olvidando leer. Recorreremos los libros rápidamente; no los leemos enteros, ni menos aún los releemos. Del exceso de memoria hemos pasado al extremo contrario, y estoy seguro de que no más de cinco bachilleres entre mil son capaces de guardar en su memoria, de corrido, un soneto.

Toda la tradición humana, que es decir la tradición literaria entera, está en peligro. No de olvido, que para eso se multiplican las ediciones y las bibliotecas, pero sí de desconocimiento, de estudio indiferente y sin que nadie se la incorpore como propia. La tradición basada en la lectura solitaria, en la lectura repetida, va siendo excluida del mundo.

Todos sabemos que en régimen comunista, los libros tampoco son de propiedad privada. Pero también sabemos que en la casa moderna de un profesor apenas hay sitio para los libros, y luego en los *cubiculi* de la gran biblioteca norteamericana se trabaja tan cómodamente, que no merece la pena. Por mi parte, sé decir que el trabajo científico, el estudio, y aún más la consulta apresurada para comprobar un dato, lo sé hacer en la biblioteca; pero cuando necesito conocer a un clásico, estudiar a Platón o a Eurípides, necesito comprarme el libro y tenerlo mío y poder poner alguna acotación al margen o anotar las palabras difíciles con su traducción o referencia. No sé; pero ahí pervive, en el trabajador a la moderna, en el hombre que "investiga" (dejadme usar esta palabra un poco desacreditada), el incurable individualismo del hombre de la edad humana, la que comenzó con Homero y los profetas y parece que se está cerrando ahora.

Vuelvo a imaginarme otra vez en mi cuarto, entre mis libros, con un ejemplar nuevo de Teócrito, que sustituye a las dos ediciones donde lo había leído antes, y que vuelvo a manejar una y otra vez. A veces me olvido de que tengo prisa, de que, por ejemplo, he de terminar la preparación de esta conferencia, y me detengo a releer un trozo, silabeándolo en voz baja, pero leyéndolo al modo antiguo, no con esta manera que tenemos de familiarizados con la magia de la letra, hasta el punto de que leemos mentalmen-

te, sin oírnos, directamente sobre el papel, por los ojos, sin que nos suenen las palabras (los músicos que no llegan a leer una partitura de este modo me entenderán bien lo que quiero decir).

Aquí dejo a Teócrito, que se sitúa en el alma de la maga, la hechicera abandonada, la cual, en su dialecto propio y en otro metro, repite el tema eterno y tan humano de Safo ante la primera llegada de su amante:

Toda me sentí más fría que la nieve, de mi frente el sudor se derramaba como las gotas del rocío, y no podía decir nada, ni aun como en sueños cuando gritan los niños llamando a su madre...

Pero tenemos que terminar. No seguiré exponiendo la misión que tenemos los profesores de estudios clásicos, porque ése sería el tema de otra disertación.

Resumámoslo todo en una consigna que podríamos ofrecer a nuestra naciente Asociación: salvemos, si es posible, en la nueva era que empieza, la gran tradición humana, la que ha dado durante tres mil años consolación a los humanos, la que ha sido en definitiva aliada de la religiosidad, la que ha disminuído la natural ferocidad del animal humano, esa ferocidad que parece que se despierta.

Perdonadme que de toda la lección de los clásicos, yo, que soy un poco clásico, haya hecho al contrario que los buenos artistas, que de un poco saben hacer una maravilla de creación. He necesitado para señalar algún camino a nuestra Asociación examinar todo el curso de la historia universal.

Que la Sociedad que comienza su vida con tan buenas esperanzas, mejor aleccionada cada vez, sepa dar al humanismo de nuestra lengua, y a los estudios clásicos en nuestra patria, la trascendental misión de salvar en la nueva edad que nos amenaza los tesoros de sabiduría y de consolación que se guardan en las antiguas lenguas y culturas de griegos y romanos.

La paradoja española de que nazcamos ahora—en lugar de haber aparecido a luz hace cincuenta o cien años—se justificaría entonces, permitidme que lo diga, genialmente.

Las pruebas escritas en los exámenes de Grado

CARMELO OÑATE GUILLEN, S. J.

Al fin del presente curso vamos a conocer la primera experiencia de los exámenes de Grado. Las pruebas de junio del 53, aunque llamadas de Grado Superior, sólo en la composición de los Tribunales y en algún que otro detalle se acomodaron a la nueva Ley. En la amplitud de la materia, en la for-

El R. P. Carmelo Oñate, profesor en el Colegio de Enseñanza Media que la Compañía de Jesús regenta en Tudela, hace en este trabajo una crítica, basada en una previa encuesta, de las pruebas escritas de Matemáticas y de Latín en el Examen de Estado.

ma de realizarse y en los efectos subsiguientes fueron, por expresa declaración ministerial, exactamente iguales que los Exámenes de Estado del Plan 38.

En las del último diciembre se restringió algo la materia y los efectos han sido los mismos que serán los del Grado Superior; pero, por el carácter de pruebas extraordinarias, se siguió en ellas la pauta de las anteriores.

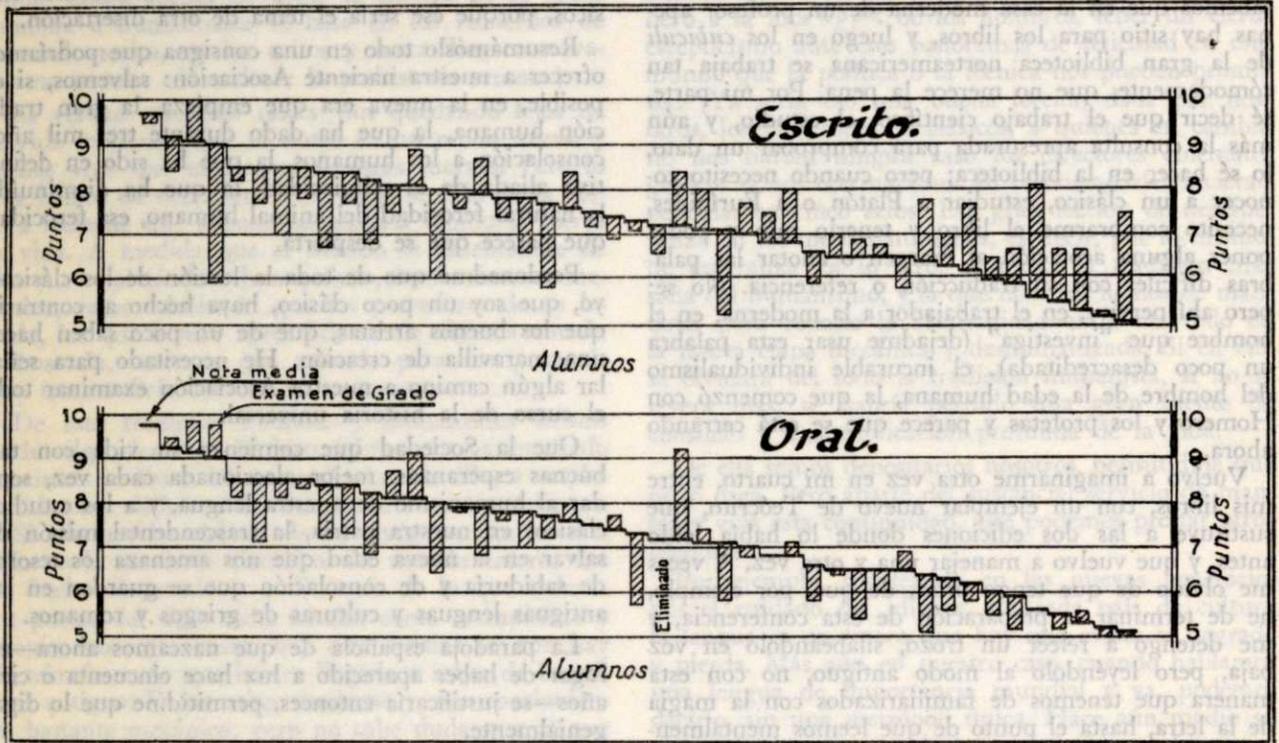
Tanto en junio como en septiembre y diciembre he procurado captar el mayor número de juicios e impresiones, ya de los que intervinieron activamente en los Tribunales, ya de los profesores y alumnos.

Desde luego, una vez más, se palpa el aforismo de que "cada uno habla de la feria como le va en ella". Con todo, se puede concluir que las sorpresas mayores las da siempre el escrito. Del escrito viene el fracaso de un alumno excelente y el éxito inesperado del que quizá debía haber sido eliminado. Del escrito se oyen la mayoría de las quejas que han repercutido, incluso en forma oficial, en el Ministerio. Al escrito se deben las bruscas alternativas en los resultados de un mismo Colegio a través de las diversas convocatorias... Todos reconocen que el oral es más objetivo y moderador. Difícilmente cae en él un chico inteligente, y el desaplicado o corto, si pasa, será por benignidad o por su buena fortuna.

Este hecho, admitido por todos desde que existe el

vará que el escrito baja y sube indistintamente a los del centro, baja sin compasión a muchos de los primeros y sube desmesuradamente a los últimos. El de varias ciudades del Norte, examinados con distintos Tribunales, datos concretos de las últimas pruebas de diciembre.

Es claro que si un Colegio funciona como es debido y el nivel es suficientemente alto, la nota media del último curso (reflejo de las infinitas pruebas a que es sometido un alumno) dará un criterio bastante certero de su valor intelectual. Pues bien, comparando los resultados que he podido adquirir, en globo se puede sin duda afirmar que el examen oral de Grado es mucho más conforme al cuaderno escolar del examinado que el escrito. Hay alguna excepción,



Examen de Estado, se repite ahora, en que la presencia de dos profesores del respectivo Centro podía subsanar algo el defecto, si éste se hallase en el Tribunal y no en el sistema.

Precisamente, para poder escribir con mayor conocimiento de causa, he pedido a una serie de Colegios

En el gráfico adjunto señalamos con trazo grueso la nota media con décimas de cada uno de los alumnos de un Colegio, en el Sexto curso; los remates de los rectángulos indican la puntuación que obtuvieron, ya en el escrito, ya en el oral, en los exámenes de Grado del último diciembre. La altura de ese rectángulo es la diferencia de puntuación con el cuaderno escolar en Sexto.

No elegimos ese Colegio porque sea el más significativo para lo que queremos demostrar. Los hay con mucho mayor contraste y con peores consecuencias. Lo ponemos por ser del que más datos hemos adquirido, y porque al haber pasado todos al oral, ha podido aparecer la nota de éste.

No es el primer golpe de vista del gráfico lo que más hiera, ni siquiera la suma total de las divergencias, que en el oral fué de 290 décimas y en el escrito de 441. Una divergencia como la del oral de seis décimas por alumno no se puede llamar divergencia. Ni tampoco es excesiva la de un punto por alumno en el escrito.

Pero estudiando con atención el cuadro se obser-

explicable por las circunstancias que concurrieron, pero excepción que, si no confirma, al menos no altera la regla.

oral tiene una tendencia a bajar algo a la mayor parte. Lo cual es muy explicable. Los últimos aparecen en él flojos, como lo son en realidad; algunos de los primeros mejoran aún lo poco que pueden mejorar, y esas altas y bajas medianas, que son capaces de llevar holgadamente un curso, aquí quedan al descubierto. Es curioso que cuatro han obtenido en el oral la misma exacta puntuación, en décimas, que el promedio de Sexto. Y más de la mitad no llegan a tener cuatro décimas de diferencia.

Incluso se podría afirmar que en los casos de mayor contraste el examen oral ha puesto en claro muchas cosas, que por un cúmulo de circunstancias nos las revelaba suficientemente el cuaderno escolar. Al ver el resultado se ha podido afirmar: está en su punto. No olvidemos, además, que la suerte y otros factores siempre pueden favorecer o desgraciar a cualquiera.

Quizá ha sido excesivo el estudio de este caso particular, pero sirve para asentar lo que es reconocido por todos aquellos con quienes he cambiado impresiones: Que el examen escrito, tal como se ha llevado hasta ahora, no es objetivo.

Sin embargo, hay que reconocer que en muchas naciones cultas sólo existen las pruebas escritas y que

en el curso preuniversitario (este año al menos) sólo por escrito se va a examinar a los alumnos. Por otra parte, siendo dichas pruebas eliminatorias por sí solas, e influyendo ahora en un medio de la nota final, parece que debía rodeárselas de las máximas garantías de objetividad.

Prescindo de las faltas que en algunas partes han podido cometer los jueces. Nosotros hemos sido testigos de la mayor ecuanimidad. Mi opinión es que la falta principal proviene del sistema y vamos a analizarlo.

La prueba de redacción es de las tres la que menos se tiene que reformar. Es un breve escrito, en el que el alumno revela sus conocimientos de un asunto propuesto de improviso, su poder de inventiva, su capacidad de concretar, sus lecturas, su vocabulario y hasta su falta de plebeyez en la ortografía. Se podrán copiar unos a otros algún dato concreto, pero nunca la personalidad, que se manifiesta en mil detalles. Quizá una idea feliz haga exaltar excesivamente a alguno de los jueces hasta puntuar con la máxima nota a un chico vulgar; quizá un desliz ortográfico le irrite de tal modo, que señale hasta con suspenso a un alumno excelente; quizá ha habido en muchos examinadores tendencia a calificar excesivamente bajo, sin acordarse de la edad y de la mentalidad del examinado. Pero es lo cierto que no es la nota de redacción la que más sorpresas produce en profesores y alumnos.

Otra cosa muy distinta ocurre con las matemáticas. Es quizá la parte más aleatoria de todo el examen. Un problema no basta para juzgar a un alumno. En primer lugar, es casi imposible seleccionarlo bien, aun poniendo dos a elegir. Si, mirando a la masa que ha de alcanzar el cinco, se pone al menos uno fácil, todos se lanzan a él..., y el corrector, para no prodigar los dieces, tiene que buscar defectos aparentes con los que pueda justificar notas algo bajas. Y claro, entonces corre peligro de dar los golpes a ciegas, hiriendo a los que menos lo merecen. Nada digo de los que han optado en este caso por poner una puntuación máxima de seis o siete, con evidente injusticia. Si resultan los dos difíciles, la mayoría, o todos, se encuentran en la imposibilidad de hacerlos, y para evitar catástrofes hay que regalar los puntos a discreción o dar los suspensos, notables y aun sobresalientes atendiendo a los otros ejercicios.

No basta con decir que se pongan dos problemas de mediana dificultad. Esto es, sin duda, lo que han pretendido los que a lo largo de quince años han hecho la selección; pues bien, basta manejar cualquiera de los libros en que se han ido coleccionando muchos cientos de problemas de Examen de Estado para persuadirse que esa selección debe de ser muy difícil. Los hay propios de un niño de Ingreso y los hay para las Escuelas de Ingenieros.

Por eso "el problema" ha sido siempre el enigma del Examen de Estado. De cómo *salga* ha dependido muchas veces el éxito o el fracaso. Más que del trabajo del curso, más que del talento, dependía de la suerte. Recuerdo todavía lo que ocurrió hace diez o doce años en una de las Universidades. Uno de los días "salieron" dos problemas difíciles. No hizo nadie ni el planteo. Entonces un cero anulaba y los ceros se solían prodigar. Pues bien, para evitar el total fracaso se decidió poner a todos "uno". Con esto, 14 puntos en las otras dos materias podían bastar para salir adelante. La cosa no trascendió. Entre los miles de alumnos matriculados en aquel distrito, los trescientos o cuatrocientos interesados suponían muy poco. Pero los Colegios afectados vieron con espanto que casi la mitad de sus alumnos quedaban

eliminados. Este caso, resuelto en una u otra forma, se ha ido repitiendo año tras año y muchos han sido testigos de cosa semejante en las dos últimas convocatorias.

Con un solo problema hay, además, mucha facilidad de copiar, aunque la vigilancia se extreme. Y, sobre todo, nadie puede asegurar que un alumno excelente no tenga una equivocación o, peor aún, una ofuscación que lo aparte del camino verdadero. También aquí la experiencia nos ha dado muy tristes ejemplos.

¿Remedio? Tres horas para el ejercicio de Matemáticas con cinco problemas de escalonada dificultad, y calificando con dos puntos cada problema bien hecho y con un punto uno planteado, revelarían con gran exactitud el talento y la preparación del examinado, sin exponerlo al azar de un fracaso o un éxito inmerecido. No sería recomendable proponerles ningún problema arduo o enrevesado ni mucho menos penoso en el cálculo. El que sea capaz de resolver cinco corrientes sin tacha y dando los resultados, bien merece un diez.

Y no se crea que la corrección de cinco problemas ha de ser demasiado laboriosa a los jueces. Se puede hacer en menos tiempo que la revisión de un escrito literario o científico.

Otras formas de hacer un examen objetivo no difieren de la que proponemos, sino en cosas accidentales. El ejemplo de muchas Facultades de Ciencias, y el modo de realizar los Exámenes de Estado en el extranjero, puede ser una razón para no seguir con esa tortura de profesores y alumnos ante el azar del "problema".

También el ejercicio de Latín tiene bastante que reformar. Y aplíquese lo que digamos a las nuevas pruebas escritas de lenguas modernas.

Es una pena que no se hayan publicado antologías de "Trozos latinos de Examen de Estado". Se les podría poner como subtítulo: "Jeroglíficos clásicos." Se ha dicho que la enseñanza del Latín ha fracasado. No vamos a discutir la afirmación. Pero si en todo se hubiese examinado a los muchachos como en Latín, habrían fracasado todas las asignaturas. Yo creo que hombres con cinco o seis años de gramática, humanidades y retórica; con otros siete u ocho estudiando libros en Latín, oyendo explicaciones en Latín, respondiendo a los profesores en Latín, examinándose, no de Latín, sino en Latín, tendrán obligación de saber la lengua del Lacio mejor que un bachiller. Pues bien, muchos de esos hombres han quedado perplejos ante algunos de esos "jeroglíficos clásicos". Y más de una vez, después de llegar a traducir todo el párrafo, han tenido que buscar el original, para entender por el contexto lo que esas frases, ya castellanas, querían decir. Y ha sido en ocasiones grande su sorpresa al encontrar en el original palabras, y sobre todo puntuación, omitidas, no sabemos con qué intención, pero que hacían el párrafo más inteligible.

Y como esas frases de ordinario han sido tan cortas, a veces se han encontrado casi enteras en los diccionarios, otras se han podido soplar sin dificultad, y así nos hemos visto de nuevo sorprendidos por las anomalías de las calificaciones, imputables no tanto al Tribunal como al sistema. Los jueces sí han solido corregir con excesivo rigor, dada la dificultad que el tema entrañaba en sí, para los que no tuviesen la suerte del diccionario o tuvieron la sinceridad de no copiar.

Todo este conjunto de circunstancias ha obligado a los profesores de Latín a escoger también para sus

clases cosas excesivamente difíciles y a emplear métodos menos pedagógicos en sí, aunque más eficaces para el examen, con lo cual los alumnos se han hastiado y perdido la confianza en sí mismos. La consecuencia todos la hemos palpado. Esos chicos no han sido capaces en la Universidad, no ya de manejar un autor latino de Filosofía o de Historia, pero ni siquiera de entender un aforismo de Derecho Romano o Eclesiástico. "El Latín ha fracasado."

A un director de Instituto oí una vez un modo más racional de poner el ejercicio de Latín. A cada uno de los alumnos se le debía de dar una hoja impresa de un autor latino, clásico o cristiano, con un asunto *tratado en su integridad* en unas cuarenta o cincuenta líneas. En el medio, unas quince o veinte líneas, no muy difíciles, en Latín. El resto, comien-

zo y fin, en Castellano. Así, el contexto, le ayudaría a dar idea exacta del texto.

Se haga así o de otra forma, todos están de acuerdo en que los trozos han de ser más largos, más fáciles y que tengan sentido de por sí. Si no tienen sentido completo, podría venir junto con la traducción una explicación de las circunstancias que el examinador leyese en el aula.

Pero hagamos punto final. Sea ésta la conclusión de todo lo dicho: Antes de la primera experiencia del Examen Preuniversitario y de los exámenes de Grado propiamente dichos, quizá convendría pensar si en los "ejercicios escritos" del artículo 91 de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media se han de seguir, paso a paso, las huellas dejadas por los anteriores, o sea, la de tomar un derrotero distinto.

Reflexiones sobre la Formación Política

RODRIGO FERNANDEZ-CARVAJAL

I

Convengamos, sin demasiadas precisiones, en que la asignatura de "Formación política" o "Formación del espíritu nacional" tiende a inculcar en nuestros estudiantes hábitos de mando y de obediencia. Esto es, tiende a procurar que en su futura vida ciudadana sepan ejercer el poder medida y eficazmente, y observen por otro lado respecto a él una actitud de sumisión lúcida.

A la formación de tales hábitos contribuye sin duda la transmisión de ciertos conceptos; pero sería una ingenuidad—no por su ascendencia socrática menos nociva—creer que estos conceptos bastan para engendrar esos hábitos. Ocurre, en realidad, que el título mismo de "Formación Política" es equívoco. Un profesor, al menos que tenga facultades de sugestión mágicas, no puede lograr que sus alumnos resulten formados políticamente. Cuanto él puede hacer, en su estricta función profesoral, es transmitir conceptos, o extraerlos mayéuticamente del espíritu del propio alumno. Si esta faena no va acompañada por una ejemplaridad moral del profesor en las tareas ajenas a la docencia, por una colectiva ejemplaridad del ambiente político y por una labor pedagógica eficiente en todas las restantes materias de estudio, la Formación Política corre riesgo de fracasar en toda la línea.

Ha de tenerse especial cuenta, sobre todo, de cierta relación existente entre Formación Política y competencia profesional. Muchas veces la preocupación por la cosa pública es índice de alguna insatisfacción respecto a las tareas del propio oficio. El vacío interior se llena de política, con lo cual esta misma se desorbita y enrarece. De aquí se deriva en el plano docente un grave riesgo: la unilateral especialización del profesor en materias de Formación Política. El ideal sería, en beneficio de la máxima eficacia de esta enseñanza, que quien la profesara compartiera tal dedicación con otra, sea docente o extradocente. Y que viviera esta otra con pleno y sincero fervor.

II

Podrá argüirse a lo anterior que un buen profesor de Formación Política no transmite tan sólo conceptos, sino que también contagia entusiasmos, y que su impulso poético puede muy bien suplir el defecto o elementalidad de aquéllos. Cosa hasta cierto punto exacta, pero que debe examinarse más despacio.

El contagio simpático de entusiasmos, tanto en esta materia como en cualquiera otra, opera siempre sobre un supuesto: la existencia de alguna connaturalidad entre el portador del entusiasmo y aquel a quien intenta enardecer. Acudamos a una comparación tópica: la posibilidad de que los atletas se transmitan unos a otros la antorcha encendida está condicionada por el consenso de todos ellos en aspirar a la victoria.

En España tal connaturalidad tropieza con un obstáculo: hoy día es muy grande entre nosotros lo que suele llamarse "distancia social", esto es, se diferencian sobremanera las mentalidades del cuerpo docente y del cuerpo discente. La experiencia política del primero, y consecuentemente su sistema de ideas y entusiasmos, fluye de nuestra trágica y gloriosa historia entre los años 1931 y 1939; historia en la cual todos, más o menos activamente, intervinieron. El cuerpo discente, por el contrario, ha crecido en años de paz. Lo que para los maestros es recuerdo personal, para los alumnos es referencia libresco, sustancialmente semejante a la que podría tener de las guerras carlistas un joven de 1900. En la Universidad el alumno concluye normalmente su vida escolar a los veintidós años; lo cual quiere decir que la Formación Política universitaria actúa hoy sobre gentes que, cuando más, tenían en 1936 cuatro años, y siete años en 1939. Por lo que respecta al Bachillerato, los profesores han de enfrentarse con alumnos nacidos después de 1937. Y los maestros, al menos en los dos primeros períodos escolares, tratan con niños nacidos después de la terminación de la guerra mundial.

III

Dada esta situación, una Formación Política recostada en la Historia tiene que ser forzosamente ineficaz. Es necesario que se enraíce en niveles más hondos.

Evidentemente, la referencia histórica como justificante de un estado de cosas actual es necesaria y lícita, pero no suficiente; cuando menos, no es psicológicamente suficiente respecto a aquellas personas que no tengan esa historia hecha carne y sangre, por haberla vivido y padecido. Tales personas exigen, de modo más o menos consciente y riguroso, una justificación de orden actual. No deben mostrárseles los principios políticos vigentes como fruto de un árbol que no vieron brotar ni crecer, sino como fruto necesario de la vida actual; o sea, de su propia vida. Este es el único modo de que forjen con ellos hábitos capaces de determinar su conducta futura, tanto en el plano del poder medido y eficaz como en el plano de la sumisión lúcida.

Vista en radiografía, acaso nuestra Formación Política actual podría reducirse a la múltiple y barroca versión de un silogismo: España, gloriosa nación imperial, sufrió el influjo de ciertos morbos exteriores (liberalismo, masonería, comunismo) que la pusieron a la muerte. Mas por fortuna, en el mismo trance agónico, surgen salvadoras reacciones, resumidas y llevadas a eficacia histórica por el Movimiento Nacional del 18 de julio.

Tal esquema (seguramente exacto en mucha parte) tiene, por de pronto, en el plano docente, dos defectos. En primer lugar, se exige al alumno la adscripción a una empresa históricamente lograda, el enrolamiento en una navegación cuyo rumbo está prefijado. En segundo lugar, puede contribuir a infundir en él la persuasión de que los defectos de la psicología nacional son extrínsecos, resultado de meras presiones mecánicas que, una vez contrarrestadas, dejan de entorpecer la vida nacional, devuelta a su autóctona y primitiva salud.

Esta idea de la Historia como juego de causas mecánicas, operantes sobre un ser nacional cuasi perfecto, atenta igualmente contra el hábito de mando y contra el hábito de sumisión. De una parte, el ejercicio del mando se polarizará excesivamente en la remoción de presiones mecánicas y extrínsecas, con lo cual perderá virtualidad saneadora de la sociedad nacional en sí misma. De otra parte, la obediencia se conformará como pasiva aceptación de un esfuerzo por mantener la vida nacional aislada de influjos externos en sentido espiritual e incluso en sentido geográfico.

V

La justificación historicista, en suma, debe administrarse *cum grano salis*, y únicamente como corroboración y complemento de una justificación actual. El problema pedagógico de la Formación Política céntrase, consecuentemente, en fijar la dialéctica que permita persuadir a un joven de que los principios políticos del Movimiento Nacional responden a las exigencias presentes de España e incluso a sus exigencias futuras.

De los principios políticos debe poder decirse lo que Montesquieu decía de las leyes: son relaciones que se derivan de la naturaleza de las cosas. En este nivel de la "naturaleza de las cosas" ha de situarse el inicio de toda empresa de pedagogía política. Se impone, pues, comenzar con una descripción científica e imparcial de las "cosas sociales", descripción que ha de tomarse de la Sociología. La ausencia de esta rama científica en nuestra enseñanza, o cuando menos de las resultantes y conclusiones que ha alcanzado, es un primer defecto a subsanar. No parece aconsejable, sin embargo, hacer de ella disciplina autónoma, sino tan sólo incluirla como momento dialéctico en la sucesión de enseñanzas que integran (dentro de la medida en que esta cuestión puede enseñarse) una Formación Política completa.

En segundo lugar, podría venir con modesta función de *ancilla vitae* la justificación histórica, para deducir luego la licitud de los principios políticos afirmados. De otro modo, éstos se le mostrarían al escolar como algo caprichoso y gratuito, o como algo únicamente válido para adultos.

En tercer lugar, estos principios políticos deben prolongarse hasta las más humildes y prácticas consecuencias. El tránsito de lo general a lo particular, de la política al civismo, es la piedra de toque de todo sistema de educación social. Suelen presentarse ambos extremos en desconexión, e incluso suele oponerse uno a otro, sin reparar en que no son sino el *terminus a quo* y el *terminus ad quem* de un proceso dialéctico único. En toda Formación Política que ponga especial acento en el buen comportamiento ciudadano existe, más o menos implícito, un cimiento de principios políticos generales. E inversamente, en toda Formación Política afirmada en la proclamación de principios y en la suscitación de entusiasmos, existe un último plano de aplicaciones concretas. El problema es dosificar uno y otro aspecto, y hacer que ambos se penetren y ayuden recíprocamente. Entre las efemérides más gloriosas de la historia nacional y la más modesta norma de tráfico urbano, el alumno debe ver una continuidad indestructible; ambos fenómenos, bajo su desigualdad exterior, responden a un mismo orden de la realidad: la realidad social y nacional entendida como complejo de esfuerzos y sacrificios mínimos y máximos. Diseccionar esta continuidad orgánica, mostrando por separado lo cotidiano y lo heroico, es renunciar al éxito. Muchas veces, sin embargo, el profesor de Formación Política cree que su deber es formar hábitos de heroísmo—si es que caben hábitos respecto a situaciones de excepción como las que exigen decisión heroica—y no cultivar aquellos hábitos que todos los días, claros y grises, se ejercitan. Procede como un profesor de gimnasia que únicamente se preocupara de fortalecer los músculos precisos para ser un buen jinete y no los precisos para ser un buen peatón.

En este plano de la aplicación de los principios tiene cabida el Derecho, especialmente el Derecho público. Los hábitos de mando y obediencia, con cuyo ejercicio se teje la vida social, tienen prefijadas en las leyes y en la organización administrativa del país sus oportunidades y sus órbitas. El alumno debe saber qué es un Ayuntamiento, un Sindicato, un Juzgado de paz, en cuanto estos órganos sociales van a reclamar de él en su futura vida ciudadana determinados actos y determinadas abstenciones.

La enseñanza del español y los idiomas modernos

MANUEL JOSE BAYO

ENTRONQUE Y SIMULTANEIDAD

El estudio de la Lengua y Literatura españolas está inscrito en dos órbitas de relaciones de diverso linaje. Por un lado, hay una relación de entronque con el Latín; por otro, un hecho de simultaneidad con las lenguas modernas, sus coetáneas. Dentro de esta situación de coetaneidad, existe entre el español y las lenguas románicas una subsituación de afinidad. Y si aún quisiéramos apurar más, una relación de afinidad estrechísima con ciertas lenguas románicas, las del territorio iberorrománico.

Estas afirmaciones son perfectamente conocidas. No constituyen novedad. Son saberes teóricos tenidos por todos los que de lejos o de cerca se dedican a estos estudios. Lo que creo que tienen de nuevo es que trascienden una serie de consecuencias de orden pedagógico que considero de algún interés. Es más: pienso que ningún saber es plenamente tenido mientras no nos hagamos cargo de las consecuencias a que nos lleva en el horizonte de los hechos. La praxis debe ser los vestigios que dejan los teoremas al ponerlos a andar.

La cuestión que va a ser objeto de nuestro estudio es, a saber, las implicaciones que trae consigo el tener que enseñar Lengua y Literatura españolas, conexiones que son consecuencia de otras que pertenecen al orden teórico, al orden del saber. Y, en especial, vamos a considerar las del campo de las relaciones de simultaneidad, es decir, las que impone, en el Bachillerato, la enseñanza de la Lengua española al lado de las de otras lenguas que se hablan y escriben hoy en el mundo.

Entronque y coetaneidad son conceptos que resuenan íntimamente los lingüísticos de diacronía y sincronía de Saussure. Estas resonancias no las rechaza por completo, pero aquí no tienen más que un valor contrapuntístico. Son la falsilla que presta inteligibilidad a nuestros conceptos puramente didácticos de entronque y coetaneidad.

ADVERTENCIA PREVIA

He de hacer también una advertencia previa. Podrían sentirse alarmados los profesores de lenguas

El catedrático del Instituto Español de Lengua y Literatura de Lisboa, don MANUEL JOSÉ BAYO, inicia su colaboración en estas páginas con un trabajo sobre las relaciones entre la enseñanza del español y la de los otros idiomas modernos, estableciendo los postulados que la enseñanza de nuestra lengua exige respecto a las otras enseñanzas con las que está implícada, ya que su estudio habrá de efectuarse en simultaneidad con las lenguas romances, y con especial dedicación al cultivo fonético de aquellos sonidos de otros idiomas, que no tienen vigencia en el español.

clásicas y modernas ante esta pretensión mía de deducir unas consecuencias prácticas de una determinada contemplación de la enseñanza de la Lengua Española. Las consideraciones que aquí van a hacerse son sugerencias que dichos profesores, así como los de español, habrán de ver en qué medida pueden realizarse a la vista del mapa independiente de sus respectivas docencias. Como esto lo escribe un catedrático de español, está pensado desde un prefijado punto de vista—lo que, naturalmente, no invalida que los profesores de Latín y Lenguas modernas tengan a su vez cosas que decir desde el ángulo de sus enseñanzas. Vuelvo a repetir: no manifiesto la petulancia pedagógica de creer que el español es el ombligo del Bachillerato, sino los postulados que la enseñanza de dicha lengua exige respecto a las otras enseñanzas con las que se ve implicada. Algo parecido ocurre con la erección del latín vulgar por las formas exigidas a través de la comparación de las lenguas románicas. Luego vendrán los latinistas a decirnos hasta qué punto es aceptable esa hipótesis y por qué ciertas formas postuladas deben ser rectificadas. Toda convivencia—incluso la de los saberes—impone estas humilidades.

ENTRONQUE CON EL LATÍN

El entronque del español con el latín trae consigo una visión, para los profesores de español, de lo que sería apetecible especialmente en la enseñanza de esta lengua clásica. Los profesores de latín tienen que decir hasta qué punto es posible, y hacerla compatible con la idea que ellos tienen de la enseñanza de su materia. Pero esto último no modifica las cosas: los profesores de español desearían que, en función de la conexión de entronque entre el español y el latín, la enseñanza de esta última lengua atendiera a estas o aquellas condiciones. Exactamente como los docentes de latín pueden desear que nosotros nos apliquemos a estos o aquellos aspectos, que son complementarios desde su punto de vista. No se trata aquí de cómo, en efecto, deban ser estas relaciones, porque éste no es un trabajo de codificación, sino de teoría pedagógica.

La relación de entronque del español con el latín impone una observación esencialmente diacrónica, por el hecho de no haber entre ambas lenguas un estado de simultaneidad. Habrá que examinar cómo el español lleva subsumido en sí el latín. En una palabra, se desplegará ante los estudiantes una historia que contará, como es objeto de toda historia, las peripecias por que se ha pasado en ese movimiento de transformación. El español es latín transformado. Por un lado, se dará cuenta de un cierto número de hechos gramaticales: fonéticos, morfológicos y sintácticos. Por otro, se subrayará enérgicamente que estas transformaciones materiales no son caprichosas, sino

que responden a una paralela historia de hechos culturales, que funcionan como causas, aunque son muy diferentes de las físico-matemáticas.

Pero hoy no quiero tratar este tema de la relación diacrónica gramatical y cultural del español con el latín, sino del de la relación de simultaneidad del español con los idiomas modernos, sus coetáneos, asunto que va ligado al hecho capital de la insuficiencia de nivel en el aprendizaje de las lenguas habladas en España.

SIMULTANEIDAD CON LAS LENGUAS ROMANCES

La simultaneidad del español con los idiomas modernos, objeto de la enseñanza del Bachillerato, francés, italiano, portugués, inglés y alemán, es el resultado de la coetaneidad de las naciones. Esta coetaneidad no es rigurosa; pero, desde nuestro punto de vista, puede y debe ser tomada como tal. Nos encontramos, como españoles, en una convivencia cultural con los habitantes de esos idiomas. En realidad—tal vez sea el hecho más característico de nuestra época—, casi nadie escapa hoy en el mundo a la convivencia histórico-cultural. No existen naciones excepciones. La cultura es el patrimonio y la red insoslayable en que andamos todos metidos. Ahora bien: esas cinco lenguas—que forman el panorama optable del Bachillerato—son los cinco grandes vasos, en compañía del español, de la circulación del ámbito cultural en que nos movemos.

No me voy a referir a la opción misma ni a las motivaciones que pueda tener al elegir entre estas cinco lenguas de cultura. Supongo que la elección obedecerá principalmente a la idea que los chicos y las familias tengan respecto al alcance de cada uno de estos vehículos, es decir, en última instancia, sobre su utilidad. Demos por supuesto el caso más favorable: que el estudiante de cierta altura escoja un idioma latino en la primera fase y, después, un idioma sajón. Entre los idiomas románicos, el estudiante corriente, que se mueve por razones utilitarias, escogerá probablemente el francés, y entre los sajones, el inglés. Posiblemente, es lo mejor que puede ocurrir en la Enseñanza Media, donde no deben prevalecer razones especialísticas, como las que moverían a un futuro romanista a inclinarse por el portugués.

Tenemos ya, pues, a nuestro estudiante a vueltas con sus dos idiomas: uno románico y otro germánico. Mejor, mantengámonos en el supuesto riguroso, el estudiante ha ingresado en la Enseñanza Media y se encuentra con que ha de estudiar francés. (Vuelvo a repetir que igualmente puede escoger otro idioma románico; el caso concreto no nos interesa.) Pero debo hacer una digresión larga antes de ocuparme de nuestro hipotético estudiante.

DEFICIENCIA DEL ESTUDIANTE ESPAÑOL ANTE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Es evidente el desfavorable desnivel de nuestros estudiantes en sus disposiciones para hablar las lenguas extranjeras. Esta situación deficitaria, conviene subrayarlo con energía para evitar malos entendidos, es obvia respecto a la capacidad de hablar el idioma que han estudiado, no respecto a las aptitudes para la versión. El sondeo más superficial denuncia en seguida que los estudiantes que son capaces de traducir correctamente un texto no hablan razonadamente ese mismo idioma. El resultado está a la vista: sordeza e ineptitud permanente de muchos españoles para la expresión en lenguas extrañas. Algo más todavía:

una como timidez radical para articular sonidos extraños a la lengua propia. Pueden alzarse diatribas contra los que saben hablar bien lenguas extranjeras; pueden decirse que ello sólo constituye un vehículo turístico, que es cultura de hoteleros. Nada de eso invalida el que sea apetecible y, desde luego, no incapacita el hervor cultural más original y esplendoroso. Esas disculpas son aliviavagos y muestran con frecuencia la situación deficiente de sus defensores. En éste, como en otros defectos nacionales, conviene, para empezar a curarse, ser humildes.

CAUSAS DE ESTA DEFICIENCIA

Es necesario precisar las causas de esta deficiencia del hombre español adulto. Hay, evidentemente, una motivación primaria y, diría, casi constitutiva, para los españoles de habla castellana o de dialectos castellanos; en una palabra, para entendernos, para el español del centro de España: el hábito desde la cuna con la fonética castellana. El sistema de sonidos castellanos tiene grandes virtudes: claridad, precisión, permanencia grande del valor vocálico, simplicidad de los grupos consonánticos. Pero la fonética castellana es pobre. La claridad y univocidad de los signos es consecuencia de la falta de variedad, de matización. Escasa distinción entre el sonido vocálico abierto y cerrado. Escasos desplazamientos de timbre vocálico. Gran fijeza en la pronunciación de las combinaciones vocálicas: diptongos y triptongos. Inhibición de nasalidad. Enorme predominio de los fonemas sordos sobre los sonoros, sobre todo en el capítulo de fricativas. Nuestro sistema fonético es muy claro, porque es limitado, poco vario. La fidelidad del sistema gráfico al sistema fónico se debe a indiferenciación rígida dentro de cada fonema. El hombre español, habituado desde niño a un teclado fonemático de indudable fijeza e indubitable, por consiguiente, claridad, donde las distancias entre cada sonido y el vecino son muy grandes, tiende a eliminar—de acuerdo con las posiciones significativas de su tabla—los matices y complejidades de las lenguas extranjeras que oye y que intenta hablar. Trata de transportar un piano de variadísimas teclas a otro de inferior número, y en el que, en consecuencia, las distancias diferenciativas son mayores entre tecla y tecla.

Ante una situación así, conviene que profesores de las dichas lenguas hagan, antes de nada, un ensanchamiento de la sensibilidad fonética de los educandos; persuadirles de que, en estos estudios, los matices son todo y que la pronunciación correcta depende de que poseamos el mecanismo completo de las posibilidades, ejercidas y entrenadas artificialmente, ya que no nos son dadas en nuestra lengua nacional. El profesor no debe permitir que el alumno se agarre a los signos gráficos—que no quieren decir nada en la lengua hablada, que son sólo un sistema de signos tradicionales, el del alfabeto latino—y pretenda el imposible de representar el sonido que no tiene por medio de un signo gráfico de su alfabeto. El uso del alfabeto fonético internacional debe ser decretado como obligatorio para la higiene de nuestros hábitos fonéticos y el aprendizaje oral de las lenguas. Por este medio, el estudiante percibirá, por los ojos, los huecos fonéticos existentes en su sistema habitual.

UN PLAN DE ENSEÑANZA

Mostrando el defecto constitutivo para el dominio oral de lenguas extrañas, es indispensable que la enseñanza oficial lo tenga en cuenta. La enseñanza de un país debe estar bien en claro, antes de empezar a

planear, sobre las desviaciones esenciales a que pretende poner remedio. Un plan de enseñanza es ni más ni menos que un aparato ortopédico que pretende corregir estas o aquellas deficiencias después de diagnosticadas claramente. Por eso me parecen utópicos los planes de enseñanza que sólo tienen en cuenta lo bueno deseable, el *desiderátum*. Hay que partir de una concepción más realista. El profesorado de idiomas debe estar penetrado de esta urgencia: aprendizaje de los idiomas por mimetismo oral con uso de alfabetos fonéticos, que pongan en evidencia gráfica la existencia de sonidos diferentes de los de la lengua materna. Subrayar mucho más lo diferencial que lo común. Dar menos importancia a lo gramatical y a las versiones que a la correcta pronunciación y conversación. Ejercicios repetidos de transcripción fonética. Claro es que todo ello nos lleva de la mano a la meditación cardinal de este trabajo: simultaneidad de los estudios de Lengua española e idiomas modernos.

Se insiste mucho más, por parte de los profesores de español, en la didáctica diacrónica que en la sincrónica. Es la consecuencia más obvia de la escasa importancia que damos al estudio del lado hablado de las lenguas. Claro está que el español, el francés, el inglés, etc., son recipientes de cultura. Pero puesto que nuestro flaco nacional, al estudiar lenguas, no es ése, parece que debiéramos aplicar el arbotante al lado más ruinoso de nuestra formación. Por ello es mucho más urgente, en torno a la enseñanza del español, señalar el lado de simultaneidad, de convivencia con otras lenguas habladas, con las que se parece y de las que se diferencia, que insistir en su relación diacrónica, de hecho de cultura, con el latín.

No sé si será posible o cómo será posible, pero yo propondría un tacto de codos entre los profesores de español y de idiomas modernos. Incluso sería apetecible la estructuración de todas estas enseñanzas en una especie de Departamento, que tendría sobre todo fines fonéticos: uso de un alfabeto fonético común y suficiente para representar todos los fonemas del español y de las otras lenguas, clases de transcripción fonética, que en nuestro país deberán tener tanta importancia como las versiones; relación estrechísima entre los docentes de lenguas modernas.

Hace unos meses, en esta misma REVISTA, se advertía acerca de la dimensión diacrónica de la enseñanza de la gramática española. Se observaba que en ciertos planes de Bachillerato—por ejemplo, en el portugués—el profesor de latín es el mismo que el de la lengua nacional. Me parece que en España estamos en situación bien diferente. Aquí es menos urgente resaltar la dimensión histórico-cultural del latín respecto del español que la relación de simultaneidad con otras lenguas habladas que sirvan de contraste a nuestra fonética.

Recojamos de nuevo a nuestro hipotético estudiante. Le habíamos dejado en el umbral del Bachillerato. En la hora de acometer sus estudios de español. En los estudios del Bachillerato actual, los dos primeros años están descargados de idiomas extranjeros. Nos encontramos, pues, los profesores de español con dos responsabilidades: la que nos corresponde tradicionalmente al enseñar nuestra lengua y la que yo querría esbozar como nueva, la educación fonética de nuestros oídos habitualmente sordos. A mi juicio, es menester que se dé la importancia requerida a los estudios fonéticos. Vamos a ver en qué puede con-

sistir esta tarea, que puede ser preparatoria para los estudios de idiomas modernos que han de venir después.

LA FONÉTICA GENERAL

Lo primero de todo ha de consistir en una explicación sumaria y muy clara de fonética general. Descripción del mecanismo fónico, que debe entrar por los ojos (nuestras descripciones fónicas adolecen con frecuencia de ser demasiado abstractas, como si no se tratara de un aparato que forma parte de nuestro cuerpo). Inventario de los sonidos que hay en el idioma español, clasificación correcta de ellos y *ejecución* ante los alumnos. Y ahora viene lo nuevo y más importante: hacer ver a los niños que existen huecos en nuestro sistema—como, por otra parte, en todos—y llenárselos con ejemplos fonéticos abstractos—no vivos, no en palabras extranjeras—, dándoles a cada uno un símbolo gráfico—el correspondiente del alfabeto fonético internacional—. De este modo, el alumno, desde los comienzos del Bachillerato, se dará cuenta de que los sonidos existentes en su lengua son sólo una parte del sistema total de fonemas, del que las necesidades expresivas de cada lengua sólo moviliza una parte. Entonces se le mostrará que hay una ciencia de los sonidos—Fonología—que tiene por objeto el estudio y catalogación de las diferencias y oposiciones que son relevantes, es decir, significativas. Conviene hacerle observar que aun dentro de una lengua, dentro de los sonidos que tienen en ella plena realidad, solamente una parte son expresivos.

De este modo habremos conseguido desintoxicar al alumno de su creencia más o menos explícita de que no hay más sonidos que los que está habituado a realizar, y logrado que cuente por adelantado con otros que, no teniendo existencia en su lengua, la tienen en otras que más tarde estudiará; o que ciertos sonidos existentes, pero no relevantes en la suya, son relevantes y significativos en otras. En una palabra: familiarizarle con la idea de una fonética general—catálogo de todos los sonidos existentes y aun posibles—, fonética nacional—catálogo de los sonidos de su lengua—y fonética diferencial—por llamarla de alguna manera—, donde se aludirá a los sonidos más importantes de otros idiomas que no tienen vigencia en español. Acostumbrarle al concepto general de la Fonología—estudio de las diferencias y oposiciones fonéticas relevantes—, así como al trato concreto con la Fonología española. Todo ello habrá contribuido a ensanchar la disposición fónica para el estudio de los nuevos sistemas fonéticos que han de venir al estudiar francés o inglés. Cuando ya haya tenido lugar el contacto efectivo con esos idiomas, la labor del profesor de español debe consistir en sostener lo ya sabido y acentuar con ejemplos, ahora reales, las diferencias y lagunas del sistema fonético maternal. Conviene para ello que los profesores de español y de idiomas modernos estén de acuerdo en utilizar rígidamente el mismo sistema gráfico de símbolos fonéticos. Incluso convendría un acuerdo riguroso sobre este punto en la redacción de libros de texto de español y de lenguas extranjeras.

Todo postula necesariamente una máxima importancia de los estudios fonéticos, tanto en gramática española como en las gramáticas de idiomas modernos. Pero es que este estudio es la mayor urgencia que tiene planteada la educación media española.

Directrices educacionales en la Alemania Oriental (1)

SOVIETIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En el amplio proceso de la soviétización de la Europa que hoy se afana tras el telón de acero bullen infinitos procesos parciales en todos los planos de la vida pública y privada. Muchos de ellos ilustran los fines últimos de la revolución bolchevista dirigidos al parecer hacia la reconstrucción de los pueblos y de los Estados, aunque su curso exacto se oculte tras la cobertura de diversas maniobras tácticas. Un ejemplo de muestra nos lo brinda la soviétización de las Universidades de la Europa oriental. La transformación de las Universidades y la proclamación de las nuevas obligaciones universitarias han de acusar el espíritu —o la ausencia total de espíritu— de los “reformadores”, su ideología y sus propósitos. Este proceso puede estudiarse con toda precisión en las Universidades de la zona soviética alemana. La Universidad alemana, como la austríaca, como la suiza, había basado su impulso vital más fuerte y decisivo en la búsqueda de la verdad y en un idealismo de sus fines educacionales. Según el espíritu de esta tradición, la Universidad servía de morada a la formación del estudiante y, sobre todo, a la ciencia pura y a la investigación, que se movían con amplia libertad en el ámbito del *alma mater*. Pero ¿qué ha sucedido con las Universidades de la Alemania oriental a partir de 1945 en los difíciles años de la última posguerra?

Sobre este punto se ha publicado un interesante libro (2), en el que desde la atalaya occidental se estudia con objetividad absoluta la evolución sufrida por las Universidades alemanas de la zona intervenida por los rusos desde 1945. Son sus autores los hermanos Marianne y Egon Erwin Müller, y se titula *Stürmt die Festung Wissenschaft!* (*¡Asaltad el bastión de la ciencia!*). Ha sido publicado por el Departamento de Cuestiones Estudiantiles de Alemania, dependiente de las Verband Deutscher Studentenschaften (Asociación de Comunidades Estudiantiles Alemanas) y por la revista *Colloquium*, órgano de los estudiantes del sector occidental de Berlín. El mensuario *Colloquium* es una de las revistas estudiantiles que más se destacan entre las numerosas y siempre sobresalientes publicaciones educativas de la Alemania occidental, y además de ocuparse con detenimiento de cuestiones técnicas universitarias (especie casi desconocida entre nosotros), presta atención a los

(1) Para la redacción de este trabajo se ha tenido en cuenta diverso material tomado de revistas y periódicos alemanes (zonas oriental y occidental) y suizas. Citamos a continuación las principales fuentes: *Colloquium* (Berlín-Oeste), *Deutsche Zeitung und Wirtschaftszeitung* (Stuttgart), *Tägliche Rundschau* (Berlín-Este), *Neue Zürcher Nachrichten* (Zurich), *Bildung und Erziehung* (Wiesbaden), *Die Freiheit* (Halle), *Deutscher Kurier* (Frankfort), *Berner Tagblatt* (Berna), *Rheinischer Merkur* (Hamburgo), *Aufbau* (Leipzig), *Forum* (Berlín-Este), *Schweizerische Hochschulzeitung* (Zurich) y *Sonntag* (Berlín-Este). Además, se ha utilizado la obra *Stürmt die Festung Wissenschaft!* (1953), de Marianne y Egon Erwin Müller; *Studium generale*, de Eduard Fueter (1953), y *Bericht über die akademische Jugend Deutschlands* (1953).

(2) Marianne y Egon Erwin Müller: *... Stürmt die Festung Wissenschaft!* “Colloquium”-Verlag, Berlín-Dahlem, 1953.

problemas generales y particulares que plantea la actual penetración político-soviética en los sistemas educacionales de Alemania. No es extraño, pues, este libro, cuyo origen está en la lucha del estudiante y del profesorado de la República Federal Alemana por conservar las virtudes tradicionales de su enseñanza superior.

TRES ETAPAS DE LA SOVIETIZACIÓN

1.^a Con la escisión de Alemania tras su derrota en 1945, las Universidades de Jena, Halle, Leipzig, Greitswal y Rostock quedaron bajo control de las autoridades de ocupación rusa. Y la Humboldt-Universität, del sector oriental de Berlín, fué igualmente intervenida por los rusos. Bajo el lema “Demokratisierung der deutschen Universitäten”, en la reapertura de las aulas llegado el invierno siguiente, se reunieron profesores y estudiantes, en parte animados de una buena voluntad reformadora, en parte también con propósitos comunistas en la recámara. Hasta 1948 se llevó a cabo calladamente la penetración de los sistemas soviéticos en la enseñanza universitaria (3). En realidad, se presentaron muchos síntomas peligrosos para la salud de la Universidad alemana, entendida al estilo tradicional. Se crearon de nueva planta varias Facultades de Pedagogía, de una parte porque el problema de la renovación del profesorado era gravísimo, y de otra porque así se desarraigaba el sistema de la *universitas litterarum*. Más importantes que estas Facultades de Pedagogía fueron las Facultades de Sociología, en las cuales los funcionarios futuros del Estado eran “instruídos” en la doctrina de los tres grandes ideólogos del comunismo: Marx, Lenin y Stalin. Los Vorstudiennanstalten (Institutos de Estudios Preparatorios), cuyo origen obedecía al propósito de encaminar al campesinado y a la masa de trabajadores metropolitanos hacia la Universidad, sirvieron además como instrumentos eficacísimos para emplazar en la Universidad a elementos afines a la línea ideológica del comunismo.

2.^a Con el acuerdo del Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED, o sea el Partido Socialista Unico de Alemania), tomado en el verano de 1948, de dar vigencia a un plan bienal, la enseñanza universitaria fué conectada directamente a la organización política general de la zona soviética alemana. El CONTROL POLÍTICO se agudizó, multiplicándose asimismo los medios para la creación de una “inteligencia operante”.

Con el mismo fin, los Vorstudiennanstalten fueron agregados a las Universidades como Facultades obreras y Facultades agrícolas. La especialización de la enseñanza académica se intensificó todavía más; en el lugar del *studium generale* que hasta entonces se

(3) S. f.: “Die Sowjetisierung der ostdeutschen Universitäten”. *Neue Zürcher Zeitung*, 2974 (Zurich, 7-XII-53), 15.

cursaba (4), se estableció oficialmente la enseñanza concreta de la doctrina marxista. La política de becas—concebida originariamente como ayuda a los estudiantes sin medios económicos—se transformó en un instrumento de protección para los “leales” a la política de Moscú, y esta gente beneficiaria de las becas estudiantiles de otros tiempos se encargaba de desplegar una notoria actividad especialmente aplicada al campo social, tanto antes como durante los estudios. En 1948 se fundó la Freie Universität (Universidad Libre) de Berlín-Dahlem cuyo quinto aniversario se celebró en el pasado mes de diciembre. Los estudiantes, los profesores y las jerarquías educacionales de la Alemania occidental replicaban con la fundación de una Universidad en el Berlín-Oeste, que fuese ámbito de la enseñanza y de la investigación libres, frente al mandamiento comunista de la “Humboldt-Universität” del Berlín-Este.

3.^a En el año 1950 se puso en marcha la tercera etapa de la soviétización de las Universidades. El S. E. D. se había consolidado como partido oficial del Estado en la República Democrática Alemana, creada en el interregno, y puso en práctica un plan quinquenal en el que fueron igualmente englobadas las Universidades. A fines de 1950 se inició la campaña contra el “objetivismo de la ciencia burguesa”. En *Forum*, órgano estudiantil de los comunistas, se escribían lindezas de este calibre: “Realmente, el objetivismo es... la forma más insidiosa y falaz de lo viejo y caduco, es decir, es la ideología de la reacción. Por ello, debemos desenmascarar el carácter engañoso, saludable al parecer, del objetivismo, arrojar de nosotros su espíritu reaccionario combatiéndolo sin cuartel hasta quedar limpios para la floración de lo nuevo, para el progreso victorioso del Partido” (5). Y como garantía de una dirección unitaria y centralizada de las Universidades fué creada una Secretaría Política de la Enseñanza Universitaria, dirigida por Gerhard Harig. Y así se esfumaron los últimos vestigios de la tradición alemana de una Universidad autónoma como recinto de la pura investigación (6). Pero la verdadera reforma de la enseñanza consistió en la implantación del AÑO ACADÉMICO DE DIEZ MESES merced al cual se obligaba a los estudiantes a desarrollar un trabajo planificado y sin pausa. Sobre este interesante aspecto de la nueva educación marxista, la citada revista *Forum* se explaya como sigue: “El nuevo plan de estudios establecido para cada año escolar prevé tras el primer período de clases, iniciado en septiembre, unas tres semanas de vacaciones de invierno a cuyo final comienza el segundo período. A mediados de mayo comienza el llamado “Prüfung abschnitt” (período de examen) en el que se celebran los exámenes parciales intermedios para todo el alumnado, y luego los exámenes y pruebas finales. A partir de las vacaciones de verano, iniciadas en la segunda semana de julio, todos los estudiantes han de aprobar unas prácticas profesionales de seis semanas en el comercio o en la industria nacionales, en la administración o en el servicio militar. Durante las vacaciones de verano comienza ya la preparación para el próximo año académico, ya que catedráticos y encargados de curso están obligados a plantear ejercicios

determinados a los alumnos, en relación con los temas de las clases y prácticas del curso inmediato...” (7). Además, las clases obligatorias sobre marxismo fueron sustituidas por las de Sociología como asignatura obligatoria, y de este modo la ideología del partido se constituyó en esencia y fundamento de todo estudio científico especial. La enseñanza del Ruso fué implantada, asimismo, en las Universidades con exámenes *en ruso* al término de cada año escolar (8). El secretario político interviene directamente en la educación, estableciendo todas las directrices acerca de la enseñanza de todas y cada una de las materias de estudio y de su didáctica. Es obligatoria la participación de los estudiantes alemanes en “Seminargruppen” políticos, grupos de seminario controlados por un secretario responsable de la “disciplina de estudio”, quien pasa lista y toma notas en el “Gruppenbuch” o Diario del Grupo correspondiente.

LOS ESTUDIANTES, ENTRE DOS SISTEMAS TOTALITARIOS

Produce inquietud y zozobra la lectura de un detallado informe (9) acerca de la gran desilusión sufrida por los estudiantes alemanes, esa sufrida juventud universitaria que tras la guerra y el terror todavía intentaba la creación de un orden nuevo, y en ese orden una nueva Universidad forjada en los ideales formativos de Humboldt. Esta juventud sin suerte luchaba por una expresión propia de sus Universidades, y el tiempo la ha conducido, paso a paso, de un totalitarismo en derrota, pasando por el caos, al mundo totalitario de lo colectivo. El autor del informe agrega al escrito una lista de 16 páginas de extensión con los nombres de los profesores y estudiantes presos y deportados en la zona oriental desde 1945. Esta lista ha sido elaborada por el Departamento de Cuestiones Estudiantiles y derrumba íntegramente la “fachada cultural” del régimen comunista tras la que impera el terror desenfundado.

En los períodos de estudio sobre “Administración autónoma de los estudiantes” se manifiesta con nitidez la presión ascendente de la “Freien Deutschen Jugend” (F. D. J. o Juventudes Libertarias de Alemania), instrumento ejecutivo del S. E. D., que impone con su omnipresencia las consignas del Gobierno. La F. D. J. ganó ostensiblemente en poder y prestigio cuando su grupo universitario fué elevado a miembro de la Unión Internacional de Estudiantes Comunistas (I. U. S.). Como “fuerza de choque revolucionaria”, la F. D. J. ha sido encuadrada hoy en las Facultades, Escuelas Especiales y Técnicas y Seminarios. La transformación de los “Studiengruppen” (Grupos de estudios) de la F. D. J. en los “Seminargruppen” políticos delata cómo se repite la injeren-

(7) *Ibidem*. Véase también “Die Sowjetische Besatzungszone”. *Bildung und Erziehung*, 9 (Wiesbaden-Francfort, septiembre, 1953), 485.

(8) Sobre la didáctica del Ruso y del Alemán en la Alemania oriental y en Rusia, respectivamente, remitimos al lector al trabajo “Doch dann kam der Bolschewik... (Voh Methoden sowjetischer Jugenderziehung)”. *Deutscher Kurier* (Francfort d. M., 6-II-54), en el que se recogen varios fragmentos tomados de los libros de texto que las autoridades soviéticas imponen en las escuelas. Todas sus páginas están repletas de “odio”, “lucha de clases”, “lucha final”, “la venganza”, “proletarios de todo el mundo”, saluciones en verso y prosa al camarada Stalin, fusiles ametralladores, condensadores de locomotoras, tractores, trigo artificial y otras maravillas del mundo soviético de tan rica aplicación en la didáctica de los idiomas modernos.

(9) “Bericht über die akademische Jugend Deutschlands seit 1945”. Edit. por el “Amt für gesamtdeutsche Studententfrage.” Berlín, 1953.

(4) Eduard Fueter: “Studium generale” en Alemania”, páginas 35-46 de *Studium generale*. Interpretación. Necesidad. Evolución. “Páginas de la Revista de Educación”, núm. 1. Publicaciones de Educación Nacional. Madrid, 1953. 72 páginas.

(5) S. f.: “Die Kampf gegen den “Objetivismus” der bürgerlichen Wissenschaft.” *Forum* (Berlín, diciembre 1953).

(6) “Die Sowjetisierung der ostdeutschen Universitäten.” *Op. cit.*, pág. 15

cia del S. E. P. y del régimen comunista hasta en el claustro inofensivo de un seminario de ciencias... Es claro que la F. D. J. desempeña un papel preponderante en la lucha contra la influencia occidental en el caso frecuente en que las procelosas cumbres del olimpo comunista se embravecen bajo vendavales de histeria policíaca.

EL NUEVO PROFESORADO

El profesorado que ha de instruir a los cuadros militantes del Estado socialista y de la política económica del socialismo ha variado radicalmente desde 1945 a 1954. Ya, como consecuencia de la guerra y de la política de desnazificación, el censo profesoral había remitido bastante. Y, aprovechando taimadamente su ausencia, los sustitutos colocados por las autoridades en las cátedras de las ciencias puras del espíritu ejercieron una fuerte presión del signo comunista en los primeros años de la posguerra. Las jerarquías comunistas intentaron conectar a los filósofos con la longitud de onda marxista, utilizando como detector unos curiosos cuestionarios "filosóficos" que interpretaban toda clase de filosofías según los atisbos de Engels, Marx, Feuerbach y demás pensadores del materialismo histórico. Según informa la *Neue Zürcher Zeitung*, el profesor Leisegang, de la Universidad de Jena, que en una Conferencia del "Manifiesto comunista" hizo públicas sus convicciones antimarxistas, fué juzgado y destituido de sus cargos académicos. El terror "espiritual" aumentó la emigración hacia el Oeste de un número muy apreciable de científicos de alto rango.

No es fácil deducir conclusiones precisas sobre el estado actual del profesorado en la Alemania universitaria del Este. Los datos estadísticos son incompletos. Las cifras relativas al censo total de profesores en el semestre invernal 1946-47 y del año 1951-52, señalan un alza numérica considerable. Sin embargo, el número de profesores auxiliares (*Lehrbeauftragten*), en comparación con el de catedráticos ordinarios y extraordinarios, ha aumentado enormemente, lo cual muestra sobre todo un descenso cuantitativo del nivel, ya que muchos de estos auxiliares no alcanzan ni de lejos el coeficiente mínimo de cualificación científica. Hasta tal punto se eleva este desequilibrio científico, que de treinta vicerrectores (*Prorektoren*) de la zona oriental—incluida la *Technische Hochschule* de Dresden—, once no han alcanzado el título de doctor.

La situación estratégica de estos "Prorektoren" tiene su importancia en la nueva estructura de la Universidad. El rector tiene junto a sí a cuatro "Prorektoren" que están a las órdenes inmediatas y exclusivas del secretario político. El rector nombrado por el "Senat" (Consejo Ejecutivo Universitario) ejerce sólo una influencia limitada sobre su Universidad, ya que, junto a la competencia—perfectamente delimitada—de los "Prorektoren", el director administrativo (*Verwaltungsdirektor*) y los jefes de las diversas especialidades son responsables de muchas cuestiones esenciales. En el mismo "Senat", el número de miembros no electos ha aumentado considerablemente hasta tal punto que, a excepción de Berlín, los decanos y rectores—que, por otra parte, fueron nombrados por consideraciones de tipo político—constituyen minoría hoy frente a los restantes miembros, bastantes de los cuales no son educadores. Merced a estas medidas, las Universidades de la zona soviética alemana se van asemejando a las Universidades rusas, a las que

se las considera como arquetipo de institución científica e investigadora de las más avanzadas.

LA UNIVERSIDAD, COMO ARMA POLÍTICA

El título del libro *Stuermt die Festung Wissenschaft!* está tomado de una frase de Stalin, que le sirve de *motto* central: "Ante nosotros se yergue la fortaleza. El nombre de esta fortaleza es la ciencia, con sus infinitas ramas del saber. Hemos de tomar esta fortaleza, y ha de ser a cualquier precio. Esta fortaleza ha de ser conquistada por la juventud, si nuestra juventud sabe estar deseosa de ser de hecho el relevo de la vieja guardia." El Régimen de la Alemania oriental está de acuerdo, según estas palabras capitanas, en conquistar íntegramente la "fortaleza de la ciencia". Esta conquista puede que la sepan realizar los responsables de la República demócrata, si la planean con la sutileza taimada y sin escrúpulos de la estrategia comunista. Pero para alcanzar el bastión no basta con cubrir los tres cometidos a que aspiran los "orientales". A los planes comunistas les basta con esta triple misión:

- 1.º La Universidad ha de contribuir al cumplimiento de los planes quinquenales trazados en Moscú, y para ello formará suficiente número de técnicos, ingenieros, arquitectos, químicos y especialistas en general.
- 2.º La Universidad ha de instruir a las nuevas promociones de funcionarios estatales y de dirigentes políticos.
- 3.º La Universidad ha de servir a la nueva estructura social de la comunidad académica en la "lucha por la creación del "hombre comunista".

Basta leer estas tres notas de las apetencias comunistas en Alemania para dar por hecho esta verdad tristísima: La Universidad ha sido aniquilada como institución, y la fundación de nuevas Escuelas Especiales y Técnicas de régimen autónomo para la formación de especialistas ha acelerado el proceso de la "inflación universitaria". Habremos de esperar a la nueva misión intelectual que le inventen a la Universidad marxista, una vez logrado en serie el número necesario de técnicos, de funcionarios y de dirigentes políticos, todos ellos convertidos en esa especie de producto sociológico artificial que se llama el "hombre comunista".

DEROGACIÓN DE DOS IMPORTANTES DECRETOS

Las Escuelas Especiales y las Universidades de la zona soviética atraviesan ahora por una profunda crisis de sus actividades, debido a la derogación de dos decretos pertenecientes a la legislación de la República Democrática (10). El primero anula, con efectos retroactivos de 15 de mayo de 1953, el decreto-ley de igual fecha sobre la reorganización del "studium generale", promulgado como un paso decisivo hacia la consolidación de una "escuela" socialista, pero que nunca llegó a ponerse en práctica (11).

El segundo decreto anula diferentes disposiciones organizativas incluidas en la Orden de 22 de febrero de 1951 por la que se organiza la Enseñanza Univer-

(10) ICC: "Aus dem Erziehungswesen der deutschen Ostzone." *Berner Tagblatt* (Berna, 11-1-54).

(11) TT: "Ostzonale Pädagogik." *Neue Zürcher Nachrichten* (Zurich, 4-1-54).

sitaria. Entre estas disposiciones se encuentran las relativas a los estudios fundamentales de Sociología (4 de agosto de 1951), Educación física obligatoria (24 de agosto de 1951) y la enseñanza general de la Lengua y Literatura rusas y de Lengua y Literatura alemanas (20 de septiembre de 1951).

EL "NUEVO" CURSO 1953-54 SIGUE SIENDO EL VIEJO...

La importancia de estas derogaciones no debe sobrevalorarse, pues más bien representa una ligera cortina de humo de tipo estratégico, que un reconocimiento de pasadas culpas. El interés de una reducción de la política educativa ha desaparecido hace tiempo; en realidad, a partir de los levantamientos y huelgas del pasado 17 de junio. En ocasión del XVI Convenio del Comité Central del S. E. D. (17 de junio de 1953), el viceministro presidente Ulbricht se pronunció en contra de la "actitud expectante y dubitativa" de cierto sector del profesorado. Los pedagogos, por su parte, se muestran tan disconformes con las nuevas campañas de depuración como los restantes gremios profesionales. Solamente en el distrito de Halle fueron destituidos en pocas semanas 208 profesores; 133 del distrito de Brandemburgo pudieron escapar durante las vacaciones de verano de 1953, camino de Berlín-Oeste. Y mientras tanto, los planes de enseñanza del llamado enfáticamente "nuevo" curso por las autoridades educacionales del marxismo alemán, siguen siendo idénticos a los del curso anterior. En una conferencia pedagógica celebrada en Halle el pasado 18 de octubre, el secretario de Estado Laabs declaró paladinamente que "los fines educativos de la enseñanza democrática siguen inmutables. La línea general de nuestra política fué siempre y seguirá siendo la educación del pueblo. La política del partido de la clase trabajadora [el partido comunista] y del Gobierno se dirigen, por tanto, al terreno de la enseñanza escolar. La escuela democrática alemana es un instrumento del Estado, es arma poderosa del trabajador y del campesino, que ha de manejarse para la instrucción de las fuerzas de choque que defiendan la unidad de Alemania en sus fundamentos democráticos y que dirijan y logren la definitiva implantación del socialismo" (12).

Así habló el viceministro presidente Laabs.

EDUCACIÓN "POLÍTICA" DEL NIÑO

La citada conferencia definió las obligaciones más urgentes de la política educativa democrática (13) declarando superior a todas la promoción planificada de los niños del proletariado alemán, según las siguientes palabras: "La educación democrática del hombre ha de iniciarse a tan tierna edad, que no admita retroceso posible, y de tal modo, que los niños de los trabajadores de la ciudad y del campo sean los alumnos más destacados, que más tarde han de ocupar los puestos, privilegiados para la acción política, en la enseñanza superior." Lo que quiere decir también: Los niños de la clase trabajadora deben ser buenos colegiales, y el profesor es responsable de ello (14). De esta forma, el niño alemán casi se ama-

(12) Staatssekretär Hans-Joaquim Laabs: "Die demokratische Schule ist weit überlegen." *Tägliche Rundschau* (Berlín-Este, 11-II-54).

(13) Editorial: "Verfassungswidriger Schuleintopf." *Rheinischer Merkur* (Hamburgo, 26-VI-53).

(14) El sistema no es único en los países satélites. A los profesores de Ruso, en la escuela rumana, se les hace respon-

manta de una educación según el arquetipo soviético de la escuela unitaria, aunque el sistema ruso haya fracasado rotundamente en la Alemania oriental al desintegrarse técnicamente la Enseñanza primaria hasta provocar como consecuencia un nivel bajísimo de la capacidad escolar. Este proceso regresivo se ha apreciado igualmente con los "cursos abreviados" que se aplican ahora a la enseñanza superior en la zona oriental.

MÁS HORAS PARA LOS ESTUDIOS ESPECIALES

Un único artículo de prensa en el Berlín-Este ha tocado el espinoso problema de las "disposiciones sobre abreviación de estudios". En el diario *Sonntag* se escribe: "...en el futuro, los estudios de Sociología y la enseñanza del Ruso serán obligatorios solamente durante tres años de carrera, y aquellos estudiantes que posean amplios conocimientos del idioma podrán prescindir de esta enseñanza. En este caso se recomienda a los estudiantes el aprendizaje de un segundo idioma moderno. Es potestativa la enseñanza de Lengua y Literatura alemanas y de Literatura soviética. Únicamente los estudiantes que no hayan alcanzado la "Abitur" (suficiencia) estarán obligados a matricularse en un curso de Alemán durante dos años. Pero pueden liberarse de esta obligación en cuanto alcancen los conocimientos indispensables. La Educación física se reduce a dos años. Todas estas medidas dan a los estudiantes la posibilidad de dedicarse de modo intensivo a los estudios especiales (15). Las nuevas normas tenían carácter de urgencia y se consideraban muy necesarias. No obstante, según el editorialista de *Sonntag*, estas fórmulas abreviadas son de naturaleza muy restringida, y la "dosificación" de las asignaturas que hasta la fecha eran obligatorias, y no están relacionadas directamente con los estudios de especialidad, siguen siendo muy reducidas.

NIÑOS SIN MAESTROS, SIN LIBROS, SIN AULAS

Los resultados educativos consecuentes a la puesta en práctica de estos "cursos abreviados" han sido debatidos públicamente en la prensa de la zona oriental. El diario *Die Freiheit*, de Halle, escribe: "El 48,3 por 100 de todos los niños que durante este año asistieron a las "Grundschulen" (Escuelas Elementales) de nuestro distrito no ha alcanzado la meta de la "Grundschule" (en su primera función de Escuela primaria) y fueron dados de baja en las clases tercera a séptima, cuando es bien sabido que para conseguir el diploma de la "Grundschule" se precisa cumplir las enseñanzas de la octava clase. Este retraimiento de los niños alemanes agrava el problema de la falta de trabajadores especializados" (16). *Die Freiheit* se extiende luego sobre las dificultades sufridas por las escuelas en la posguerra, sobre todo en relación con la falta de profesorado, material de enseñanza y edificios escolares, y presenta como ejemplo elocuente el de una Escuela de Halle en la que 250 alumnos reciben instrucción de tres únicos profesores, que se distribuyen otras tantas únicas aulas

sables de los frecuentes resultados negativos que se observan en la enseñanza del Ruso como segundo idioma moderno entre los estudiantes rumanos. Son numerosos los maestros que, por esta causa, han sido suspendidos irrevocablemente de empleo y sueldo. Véase *Schweizerische Hochschulzeitung* (Zurich, dic., 1953).

(15) Editorial: "Erleichterungsverordnungen." *Sonntag* (Berlín, 2-I-54).

(16) S. f.: "Unsere Grundschulen." *Die Freiheit* (Halle, 28-XII-53).

que han de acoger sucesivamente al alumnado de los distintos grados escolares. En estas condiciones, la enseñanza sufre muchas limitaciones, llegando en el primero y segundo cursos escasamente a las 10 horas semanales de clase; en el tercero y cuarto, a 15; en el quinto, a 23; en el sexto, a 28, y en el séptimo y octavo, a 29 horas semanales. En 1951 se promulgó un nuevo plan de enseñanza que obligaba interminablemente al escolar. No obstante, muchísimos alumnos de la sexta clase fueron ascendidos a la séptima con un 64 por 100 de las horas de clase indispensables para tal ascenso. La solución de los legisladores marxistas es milagrosa: para el próximo año regirán nuevas normas, y los programas de materias hoy vigentes serán abreviados considerablemente.

"SURMENAGE" EN LA UNIVERSIDAD

Sobre la difícil situación actual de las Universidades de la Alemania demócrata, el catedrático de Universidad Víctor Klemperer se queja en la revista *Aufbau*: "Lo que me preocupa es el estado mental en que se encuentran los examinandos. Con frecuencia hubiera deseado disponer de un botiquín vecino a mis aulas; tan nerviosos y deprimidos estaban muchos de los candidatos al aprobado. A me-

nudo, estos universitarios contestaban bien a alguna pregunta de detalle, pero casi nunca sobre cuestiones de conjunto, manifestándose en una continua equivocación. Esta actitud del examinando no obedece, según creo, a pereza o a retraso mental, sino simplemente a un estado permanente de "surmenage". Estos alumnos tuvieron que asistir durante todo un semestre escolar a diversos y continuados cursos y prácticas obligatorias—además de los llamados "deberes sociales" (léase *políticos*)—, sin tiempo material para un trabajo detenido de las innumerables materias del programa. Las causas de esta depresión nerviosa, que inevitablemente conduce a una trivialización de los estudios, radican en que todas las asignaturas del total de las Facultades y Escuelas Especiales se lastran hasta el infinito con lecciones suplementarias de Sociología y de Ruso. Pero la sobrecarga más gravosa la sufre el estudiante de Filología, como consecuencia de su pésima preparación en Lingüística adquirida en la Oberschule o escuela secundaria. La Oberschule cumpliría mejor su misión si sus profesores pudieran sentirse íntegramente profesores y no dirigentes políticos de los jóvenes estudiantes" (17).

ENRIQUE CASAMAYOR

(17) Víctor Klemperer: "Zustand der unseren Prüfungskandidaten." *Aufbau* (Leipzig, 22-XII-53).

Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas

2. ORGANIZACIÓN DE LOS PLANES DE ENSEÑANZA Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

PLANES DE ENSEÑANZA. FACTORES

Tanto en la Secondary Grammar School (La Escuela Secundaria por antonomasia) como en cualquier otro tipo de Escuela, no existe una legislación impuesta por las jerarquías educacionales, ya que ni el Ministerio de Instrucción Pública, creado por la Ley de Educación de 1944 para el Reino Unido, ni las autoridades educativas locales de los Condados y de los distritos metropolitanos (Local Education Authorities) gozan del derecho o tienen la posibilidad de intervenir en la organización interna de la Escuela y dar órdenes sobre planes de estudios, distribución y dosificación de la enseñanza. Esta compleja función compete exclusivamente a los directores de cada Escuela. Por tanto, en Inglaterra, se dan en teoría tantos programas de estudios como directores hay. Sin embargo, nuestro análisis sólo podrá establecerse sobre factores generales que influyen en los planes de enseñanza, y sobre dos ejemplos típicos de los cuestionarios de las Secondary Schools.

La concentración de un poder tan grande en la mano del director conduce de inmediato a dos cuestiones graves:

- 1.^a ¿Qué resultados dará un programa de materias impuesto por un director poco experimentado, caprichoso u orientado excesivamente en una especialidad, por ejemplo, un fanático de las lenguas clásicas o un juramentado naturalista?
- 2.^a El niño que ha de cambiar de Escuela, ¿no encontrará grandes dificultades para adaptarse al programa de la nueva Escuela, en la posibilidad de que sea totalmente distinto al de la anterior?

He aquí la respuesta a la primera cuestión:

- 1.^a Se limitarán desde fuera las atribuciones de los directores en la planificación de la enseñanza por medio de
 - a) los programas y requisitos de examen establecidos por las Universidades, que ejercen una influencia decisiva;
 - b) las peticiones de los Governing y Managing Bodies de las Escuelas;
 - c) los preceptos y las exigencias de la tradición de la Escuela, que pesan tan fuertemente en Inglaterra como en Alemania y
 - d) la voluntad de los padres de los alumnos.

- 2.^a En la elección de un director, las Local Education Authorities (*common sense*) conceden la mayor importancia, junto a la categoría científica, a la sensatez, a la liberalidad y a la capacidad de organización del candidato. Los teóricos ensimismados, los doctrinarios, los originales y los individualistas extremos no son tolerados en la Dirección, según ha demostrado la práctica.

Respecto del problema de la adaptación del niño a la nueva Escuela, se ha comprobado que esta acomodación se aligera con la amplitud de los cuestionarios en todas las Escuelas que disponen de medios cuantiosos para la libre elección de asignaturas y para la especialización. Sobre este tema nos extenderemos posteriormente.

¿Qué otros factores influyen en la organización de los programas de estudios en Inglaterra, y cuáles son las tendencias generales que se observan?

Los planes de estudios y los programas de materias no se acomodan tanto a la consecución de un *fin formativo* más o menos bien concebido y trazado, como viene ocurriendo en los varios tipos de las *höhere Schulen* alemanas (por ejemplo, en el *Gymnasium* [Bachillerato], en ciertas Escuelas confesionales, pero también en otras). No se trata de que los ingleses carezcan en absoluto de tales fines formativos, sino que éstos son los mismos para todas las Escuelas: *good citizenship*, el ciudadano inglés cualificado, el *christian gentleman*, al que se ha de representar idealmente como un carácter señorial, lacónico y contenido; un carácter enamorado de su país, consciente de sus obligaciones, autodisciplinado y operante para la comunidad; un carácter, en fin, cortés y aprestado para el recurso, que se cimenta en las auténticas tradiciones de su país y que extrema las buenas formas de la convivencia social.

EL INSTRUMENTO EDUCATIVO

El instrumento educativo utilizado con este fin no es subjetivamente la ciencia que se origina en lo posible de la síntesis y de los conocimientos de muchos científicos, u objetivamente la enseñanza de un gran número de asignaturas, sino la vida misma en la Escuela, la acomodación cotidiana y la penetración vital en una comunidad escolar portadora de un cierto *ethos*, comunidad que para los extraños a ella semeja un Estado hermético y estructurado hasta la perfección. Esta educación práctica en comunidad, que se inicia ya de los dos a los tres años de edad en las *Nursey Schools* obligatorias (Kindergarten o jardines de la infancia) y que alcanza su acuñación definitiva en los *colleges* universitarios, ha prevalecido a lo largo de un siglo hasta alcanzar resultados considerables. Puesto que la enseñanza no es propiamente el factor educativo que la decide, se le da una proyección orientada más científicamente y con un sentido más práctico y utilitario, y puesto que no se aspira a una contemplación última de la verdad formativa en cuantos aspectos sean posibles, se comprende que la Escuela inglesa no cuente con muchos especialistas de la enseñanza, ya que no pretende la formación en general de hombres "cultivados" o de científicos. La educación inglesa brinda a cada alumno, más que otra cosa, la posibilidad de la selección y de la *especialización* entre un número limitado de asignaturas acomodadas a los intereses, vocación y capacidades del alumno, con cuyo conocimiento ha de servir al bienestar del pueblo y, al propio tiempo, a

otras cuestiones particulares. Y se ve en la necesidad de responsabilizarse con excesivas obligaciones, sobrecarga y preocupación innecesarias que son más un perjuicio que una utilidad práctica para el niño.

El hecho de que el estudiante pueda irse especializando progresivamente según avanza en edad, no significa que en las Escuelas inglesas se impartan menos asignaturas que en los *Gymsasien* alemanes; por lo contrario, con frecuencia suelen ser más, como es el caso de las asignaturas prácticas: economía, taquigrafía, mecanografía, trabajos manuales, etc., además de las habituales. La diferencia consiste en que no es obligatorio el curso de todas ellas. El primer examen de importancia en las Secondary Schools inglesas para alcanzar el General Certificate of Education, Ordinary Level, exige de los alumnos de dieciséis años, hasta la terminación de los cinco años del grado inferior y del grado medio, el aprobado con "Pass" mínimo (suficiencia) de cinco asignaturas. Simultáneamente, los directores exigen del alumno su asistencia a 7/10 asignaturas de examen, no concediendo el aprobado total del examen en el caso de ser suspendido en una o en varias disciplinas. Entre éstas se consideran por lo general como asignaturas clave el Inglés, un idioma moderno, Matemáticas y una asignatura de Ciencias Naturales e Historia. Aparte del Inglés, casi todas las asignaturas citadas pueden trocarse por otras (Geografía, otra lengua moderna o clásica, Religión, Matemáticas superiores, Arte o una disciplina práctica) durante el primer año de estudios en los grados inferior y medio.

El segundo examen (correspondiente a la *Abitur* [suficiencia] alemana), que se celebrará a los dieciocho años luego de asistir a dos (raramente a tres) clases del grado superior (*Lower* y *Upper Sixth* comunes), para alcanzar el General Certificate of Education, Advanced Level, exige la escolaridad de un máximo de tres a cuatro asignaturas. Entre estas asignaturas no ha de estar necesariamente el Inglés, la lengua materna. Análogamente, el alumno del grado superior cursará sólo la enseñanza, ahora más intensiva, de sus asignaturas de examen y se entregará a ellas con amplitud y detenimiento considerables, si bien sacrificando la extensión en beneficio de un trabajo intensivo en profundidad.

En este punto se plantea la cuestión de si con este sistema se neutralizará o no en última instancia el peligro del cultivo de esos especialistas tan desacreditados, unilaterales y, con frecuencia, tan estrechos de miras a quienes les viene ancha la grandeza espiritual y anímica, y con ella la libertad y una última amplitud de criterio. En realidad, también existen pedagogos ingleses de la clase de los que se preocupan por la armonía entre profundidad y amplitud; yo mismo he conocido directores que por temor a la exagerada parcialidad del matemático en la asignatura clave, le exigían, por ejemplo, que cursara una asignatura complementaria como Música, Arte o Poesía inglesa; que el filólogo de lenguas modernas o el estudiante de Literatura inglesa equilibraran sus conocimientos de especialización con estudios de Ciencias Naturales realizados desde un plano filosófico; que el estudiante de lenguas clásicas curse cuando menos un idioma moderno. No obstante, por lo general, se mantiene la opinión de que con el estudio detenido de una materia, por la lógica inherente a cada campo del saber, se puede llegar, asimismo, a las raíces de la verdad y a los valores universales. El ejemplo de grandes matemáticos y naturalistas muestra cómo se avanza por el camino hacia las verdades últimas, partiendo de un campo del saber hacia este o aquel otro campo particular, para llegar por

fin al saber verdadero y universal, al conocimiento de lo divino, de los valores más altos y del destino humano. En todo caso, sería beneficioso que el estudiante trabajase más a fondo una o dos parcelas del campo científico, crecido hoy hasta límites incalculables, en vez de continuar roturándolo superficialmente en muchas materias, sin alcanzar nunca un fruto satisfactorio. No hay duda que el problema se plantea únicamente en si un hombre en edad tan tierna y con una capacidad de discernimiento y una visión juvenil todavía limitadas, es ya capaz de penetrar en su asignatura especial hasta esa provincia donde el conocimiento de lo singular se funde con el saber de lo universal; es más, si este estudiante puede alcanzar por lo común esa profundidad tan obradora para su formación integral. Existe también el problema de si un adolescente de dieciséis años—ya que a esa temprana edad ha de elegir sus asignaturas especiales, decidiendo así nada menos que su profesión del futuro—puede decir con aproximada certidumbre a qué campo científico pertenecen su interés indivisible y su gran amor, a los que ha de pertenecer de por vida. Pese al consejo auxiliar de padres y maestros, ¿no decidirán, en vez de la voluntad del estudiante, ciertos factores accidentales y circunstancias de rango subalterno, como por caso la atracción o la repulsión por un determinado maestro, ciertas concesiones al utilitarismo o el deseo de aligerar en lo posible la carga pesada del trabajo..., que conducen frecuentemente a un camino equivocado?

LOS CUATRO GRUPOS DE APTITUD

Coincidiendo con la naturaleza de la organización del programa de estudios, nos encontramos después con la costumbre muy extendida en Inglaterra de clasificar a los alumnos en *grupos de aptitud*, según la altura y el volumen de sus dotes personales. Ya en las Junior Schools (siete a once años) puede observarse este agrupamiento que en realidad representa una selección de inteligencias, y es casi general en los grados inferiores y medios de las Secondary Schools. A la terminación de cada año escolar, y a veces también al final de cada cuatrimestre (*term*), los alumnos de cada uno de los cursos son clasificados en cuatro grupos, si bien en las Escuelas de pequeño alumnado se le distribuye en tres o en dos grupos. Según esta clasificación, los llamados Grupos A. acogen a los alumnos mejor dotados y de gran aplicación; los Grupos B., a los buenos; los Grupos C., a los alumnos medios, y los Grupos D. a los de menor aptitud y aplicación. En el grado superior de las *Grammar Schools* se prescinde de esta clasificación, porque en ellas, después del difícil primer examen de aptitud (véase R. DE E., núm. 17, páginas 165-9), se asegura la selección de los incuestionablemente mejor dotados (esto es, sólo del 15 al 20 por 100 de los alumnos que aprobaron ese primer examen), y de este modo se llega a formar una cierta *élite* intelectual.

Mas para el resto de los alumnos se da también todas las posibilidades del ascenso y descenso en el campo de los diferentes grupos. En las grandes Escuelas con profesorado suficiente, sucede que los alumnos trabajan en diferentes grupos de aptitud según las diversas asignaturas; por ejemplo, en Francés en el A., en Latín en el B., etc. Las diferencias de nivel intelectual y de altura de aptitud son con frecuencia muy considerables en los diversos grupos. Alumnos de los Grupos D. son por lo general tan débiles, que ni siquiera pueden participar en el exa-

men obligatorio de los dieciséis años, viéndose forzados así a darse de baja en la Escuela sin el correspondiente certificado de estudios.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS GRUPOS A.-D.

Este sistema tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Según mis observaciones, es de gran utilidad si se libera a los inteligentes y a los aplicados del lastre de los insuficientes y de los perezosos, y con ello de la tiranía y de las trabas impuestas por el "último banco". Su alegría en el avance de puestos y su interés por las materias de la enseñanza se mantienen vivos y se vigorizan, facilitando un progreso ilimitado. Por ello, el nivel de los Grupos A. y B. fué siempre muy alto y satisfactorio en todas las Escuelas.

Pero con este agrupamiento ha de atenderse también a los menos dotados. A estos alumnos no se les sobrecarga con asignaturas excesivamente complejas y de gran dificultad para su comprensión. Además, se les concede con toda paciencia el tiempo necesario para detenerse en las cuestiones aún sin asimilar y la repetición y práctica de un mismo ejercicio cuantas veces sean precisas. En consecuencia, el alumno empuñado seriamente en el estudio conserva la confianza en sí mismo y se le ahorra la sensación de inferioridad y la conciencia deprimente de estar siempre entre retrasados. Con habilidad se les fuerza ambiciosamente al progreso hacia un grupo superior, una posibilidad que desde luego se les presenta en todo momento. En general, las Escuelas inglesas se caracterizan por un intento de inspirar una sana ambición y un saludable espíritu de competición por medio de un sistema muy meditado de recompensas por buena conducta: concesión de premios de toda índole, nombramientos, cargos preferentes y de mucha responsabilidad (prefectos, monitores, Sports Captain, Chairmen of Clubs an Societies), disfrute de prerrogativas especiales, coyuntura de ascensos acelerados, etc.

La eliminación de las habituales sociedades estudiantiles inglesas sólo se produciría en algunas clases y grupos muy especiales como aquellas cuyo "espíritu" y "moral" se determinan y mantienen por el elemento peculiarmente sano y positivo. Sin embargo, con harta frecuencia, comprobamos también que este sistema de los cargos como premio hace prevalecer una tiranía de los "mayores", de los menos valiosos y de los holgazanes, ocultando tras la cómoda palabra "ambición" y tras de los imprescindibles enredos, intrigas y medidas de violencia, toda ambición sana y todo vigor incipiente. Cuánto más provechosamente pueden organizarse la convivencia y el trabajo en común de quienes simpatizan de algún modo entre sí, de quienes gozan de iguales ambiciones y se mueven por idénticos intereses... Según mis observaciones, el movimiento de avance hacia el gran pelotón de cabeza en el ámbito de los distintos Grupos de aptitud nunca es tan grande, repentino y violento, que en ellos no se haya formado también una buena camaradería entre los condiscípulos.

Asimismo, pude hallar educadores temerosos de que esta ordenación, según conocimientos y conducta, provoque un complejo de clase superior en los grupos avanzados, y odio y cierta convicción de inferioridad en los grupos C. y D., mostrándose en la práctica como superflua e inoperante. Estos temores no parecen tener fundamento: antes bien: por lo general, esta distribución se admite con serenidad y sin rencores, y se la presenta y tolera como un hecho natural, inmutable y evidente. El inconveniente real de

esta selección por grupos existe únicamente para el profesor que ha de enseñar a los menos dotados y que sólo puede cosechar frutos muy restringidos, y ello a costa de grandes fatigas, atención continuada e interminable trabajo. Para conseguir buenos resultados en tales clases se precisan fuertes dosis de paciencia y de conocimiento, amén de una gran intuición psicológica. Sin embargo, también en este caso puede arbitrarse fácilmente una compensación para los perjudicados por medio de una hábil maniobra en la distribución de clases y en la adjudicación de cursos.

Un último factor, que opera determinando y agravando la estructura de los programas de estudios, es el hecho de que el alumno en el mismo grado puede *avanzar* un curso, pero también puede *repetirlo* sin ser suspendido en el correspondiente examen. Especialmente, niños bien dotados de la Junior School pueden, en casos excepcionales, participar en lugar de los once a los diez años de edad en el Secondary Schools Entrance Examination para ganar un año suplementario en el grado inferior o en el medio de la Grammar School. Por otra parte, los niños de desarrollo tardío pueden efectuar o repetir este examen a los trece años, para aprobar o repetir este examen las clases paralelas de la Secondary School. Para ello, es natural que se organicen cursos intensivos especiales en las Escuelas secundarias con el objeto de cursar los estudios atrasados (en particular, de Francés, o sea, el primer idioma extranjero, y de Matemáticas). Hay también muchos directores que dan a ciertos alumnos de las Secondary Schools, especialmente dotados, la oportunidad de ingresar en el grado superior un año antes de lo que es normal, para facilitarles allí una permanencia de tres años y con ello dar buen término a su formación escolar, y con la posibilidad aneja de una mejor preparación para los estudios ulteriores.

Pero en todos estos casos no se trata de un salto adelante para acortar el tiempo correspondiente a los plazos escolares, sino una simple ayuda para aupar a los estudiantes a un puesto superior, gracias a un estudio más detenido en materias posteriores. De otro lado, los jóvenes pueden permanecer hasta un año íntegro en un determinado grado escolar, si tal es su deseo o el de sus padres, con el fin de asegurarse con vistas a los exámenes o con el de ampliar sus conocimientos. Por esta causa, la prolongación de la permanencia en el grado superior es muy conveniente, porque los *Lowers* y los *Uppers Sixths* jamás representan un sistema cíclico de enseñanza (en el sentido alemán, o español anterior a la Ley de Enseñanza Media de 1953), con un cuestionario de materias progresivo, sino varios cursos de estudio yuxtapuestos, con numerosas posibilidades anejas, según la índole de las Universidades. Así, pues, la prolongación de un curso no significa nunca repetición de estudios, sino que consistiría, más bien, en una ampliación de las materias ya estudiadas. Además, junto a los que no han aprobado un examen, pueden repetirlo aquellos otros que, a pesar de haberlo aprobado con un cierto coeficiente, desean probar fortuna voluntariamente en el examen final de los grados medio y superior, con el fin de conseguir mejores notas en la repetición.

* * *

Y ahora presentaremos algunos aspectos interesantes de los programas de estudios de las Secondary Schools, en dos ejemplos tipo.

CUESTIONARIO DE UNA "SECONDARY SCHOOL" PÚBLICA

En primer lugar, el cuestionario de materias de una Escuela secundaria del Estado. Los casi 120 neófitos de once años son distribuidos en principio y sin selección en cuatro grupos de 30, y durante el *Primer año* (once y doce años de edad) cursan las siguientes clases, distribuidas en 35 horas semanales, a saber:

MATERIAS	HORAS SEMANALES
Inglés	6
Francés	5
Matemáticas	5
Historia	2
Ciencias Naturales (Biología, Física o Química, alterna)	4
Arte	2
Geografía	2
Música	2
Educación física	2
Artesanía	2
Juegos	2
Religión	1
TOTAL	35

En el *Segundo año*, con el comienzo del curso escolar, se aplica por primera vez la clasificación de los alumnos en cuatro *Grupos de aptitud* diversos. El Grupo A. y parte del B. alcanzan en cuatro años lo que los restantes tardarán cinco, según es lo normal, con objeto de disponer de tres años (en lugar de los dos acostumbrados) para asistencia al grado superior. El programa de materias continúa invariable en lo esencial con respecto al del Primer año, reduciéndose el Francés a cuatro horas y apareciendo por primera vez el Latín con cinco horas semanales. En los Grupos C. y D. no se introduce todavía el Latín.

En el *Tercer año* se conserva el cuadro de asignaturas para los Grupos B., C. y D., mientras que para los alumnos del Grupo A., al desaparecer las disciplinas científico-naturales, se opta por un tercer idioma moderno o bien se emplea en ampliar los estudios de Matemáticas y de las Ciencias Naturales, en cuyo caso es el tercer idioma el que desaparece.

En el *Cuarto año* rigen idénticas materias. Al final de este año, los mejores alumnos pasan por el primer examen de aptitud (General Certificate of Education, Ordinary Level) e ingresan en el grado superior. El resto sigue trabajando, asimismo, durante el *Quinto año*, según el cuadro de asignaturas anterior, hasta su examen final al término de este curso escolar. El director de la Escuela establece un examen sobre ocho disciplinas.

En el *Grado superior*, el alumno puede optar por uno de los tres grupos de asignaturas siguientes:

1. Grupo de Lenguas;
2. Grupo de Matemáticas y Ciencias Naturales, o
3. Grupo de Ciencias "modernas" (*Modern Subject Group*).

Dentro del *Grupo de Lenguas* puede elegirse entre

- a) Latín, Griego, Historia Antigua y Moderna (como asignaturas clave) y Ciencias Naturales desde la Filosofía (como asignatura complementaria), o
- b) Latín, Francés, Español (o Alemán) e Inglés (como asignaturas clave), más la asignatura complementaria citada en el apartado a).

En el *Grupo de Matemáticas-Ciencias Naturales* puede optarse por

- a) Matemática pura (*pure*), Matemática aplicada (*applied*), Física y Química (como asignaturas clave) y Literatura inglesa o Música y Arte o Artesanía de la madera o del metal (complementarias), o
- b) Física (o Geografía), Química, Botánica y Zoología (asignaturas clave), más las complementarias comprendidas en el apartado a).

Los alumnos del Modern Subject Group asisten a las clases de Ciencia de la Economía, Historia de la Economía y Redacción de Inglés (asignaturas clave) e Historia Moderna o Geografía o ambas (complementarias).

Todos los grupos de alumnos pueden escoger entre otras asignaturas complementarias, como Religión y cualquiera de los idiomas cursados en la Escuela. El examen final (*General Certificate of Education, Advanced Level*) se hará sobre 4 (3) asignaturas clave y una complementaria. Las asignaturas clave dispondrán de 7/9 horas semanales de clase, y las complementarias de 4/5. Además de las horas de clase, se dan las llamadas clases de trabajo voluntario en locales especiales, entre los que se encuentra la Biblioteca. En la orientación de estos trabajos intervienen los profesores de la especialidad como consejeros de los alumnos.

UN CUESTIONARIO
DE "PUBLIC SCHOOL" PRIVADA

El ejemplo número 2 recoge el plan de estudios de una *Public School* privada. Este tipo de Escuelas acoge a niños de trece años, que antes permanecieron, por lo general desde los ocho, en las Escuelas preparatorias, igualmente privadas (*Preparatory Schools*). Allí recibirán como máximo de tres a cuatro años de enseñanza de Francés y dos de Latín. Los grupos de aptitud A.-D. se organizan según otro sistema en estas Schools. No representan grupos personalmente unitarios y diferenciados unos de otros por el cuadro de materias, sino que, por el contrario, todos los alumnos cursan las mismas asignaturas sujetas a un plan de estudios idéntico (incluso cronológico), pero sí se agrupan en cada clase según diferentes grupos de aptitud, ya que el mismo alumno puede pertenecer, como ya se ha dicho, al grupo A en la clase de Francés, al B en la de Latín y al C, e incluso al D, en la de Matemáticas.

El plan semanal contiene en el *Primer año* las siguientes materias y horarios:

MATERIAS	HORAS SEMANALES
Religión	1
Inglés	4
Historia	2
Francés	5
Geografía	3
Matemáticas	6
Física	2
Biología	2
Química	2
Latín	5
Música	2
Artesanía	2
Deporte y juegos	3/4
TOTAL	39/4

El alumno que no posee conocimientos previos de Latín (a los trece años, edad de ingreso en la *Public School* privada) o renuncia a esta asignatura, puede sustituirla por Alemán (sólo para los bien dotados), Español o Geología (para los menos aptos), o por

Arte o Música (para aquellos alumnos especialmente interesados en una de estas materias).

En el *Segundo año* (de catorce a quince años de edad) desaparece la Artesanía y se reduce el horario de Inglés. En su lugar los alumnos cursan Griego (sólo para los superdotados), con cinco horas semanales, o Ciencias Naturales como asignatura clave, con seis; o Alemán (sólo para los bien dotados), con cinco horas, o Geografía como asignatura clave, con cuatro.

En el *Tercer año* (de quince a dieciséis años) se continúa el plan del Segundo, y solamente varía en un nuevo intercambio del Latín y de las Ciencias Naturales por Matemáticas superiores o por Alemán, Griego, Música, Artesanía o Contabilidad.

En el *Grado superior*, los alumnos optan por dos asignaturas clave, con ocho horas semanales cada una, y de una a tres disciplinas complementarias, con dos a cuatro horas semanales. La elección y agrupación de estas asignaturas se realiza no sólo según la vocación y el interés del alumno, sino también en función de las miras futuras respecto a estudios y a profesión, y además según los grupos de asignaturas de examen exigidos por las Universidades inglesas. Por ejemplo, Oxford y Cambridge exigen las siguientes asignaturas complementarias:

Para una Lengua clásica:

- un idioma moderno
- o Historia
- o Sagradas Escrituras.

Para un idioma moderno:

- Inglés
- o Latín
- o Historia.

Para Matemáticas:

- Física
- o Química
- o Biología
- o un idioma moderno.

Para una asignatura científico-natural:

- Matemáticas
- o una lengua clásica
- o una lengua moderna.

RESUMEN

Resumiendo, la organización de los cuestionarios de enseñanza en las Escuelas secundarias inglesas puede estructurarse en los seis puntos siguientes:

1. Los ingleses son contrarios a toda uniformidad y a toda estereotipia.
2. En el lugar de una legislación educacional, se procuran programas de estudios individualistas y "libérrimos" de gran elasticidad, con el fin de crear un extenso campo de acción para la renovación y la especialización de la enseñanza.
3. Se rechaza toda posible exclusión y segregación de los planes de estudios según los fines formativos de los diversos tipos de Escuela.
4. Todos los cauces educativos viables y todas las posibilidades docentes se aplicarán en todas las Grammar Schools.

- 5. Ello exige de los creadores de los programas de materias una gran agilidad subjetiva y objetiva y una considerable dosis de arte organizativo y de improvisación.
- 6. Y exige, además, la disponibilidad de un profesorado numeroso, con un alto grado de especialización y con agilidad para el método didáctico. Y también de un gran número de edificios escolares y la aplicación de fuertes presupuestos por parte de las jerarquías educacionales del Estado y de cada localidad.

* * *

Las reformas escolares cuestan dinero. Inglaterra ha experimentado los resultados de esta realidad, y gasta sumas inmensas en la educación de su juventud, porque está absolutamente convencida de que las cantidades aplicadas suponen la mejor inversión de capital en beneficio de la nación.

Un trabajo como el presente ha de ser una glosa, no un ensayo, ya que para ensayar no disponemos de los supuestos necesarios, porque en la organización de nuestras Escuelas partimos de un concepto educativo completamente distinto, y no del número indispensable de profesores, de construcciones escolares y de dinero disponibles. Pero sería deseable que esta exposición de la estructura de las Grammar Schools inglesas aportara el nacimiento de nuevas ideas e iniciativas.

KARL SCHLUFTER

(Concluirá en el próximo número: "3. Problemas del nivel formativo y de capacitación de las Grammar Schools inglesas". Este trabajo, cuya primera parte se publicó en nuestro número precedente (17, enero 1954, páginas 164-9), apareció en su versión original en la revista de Francfort Bildung und Erziehung (octubre, noviembre y diciembre de 1953). La traducción al castellano es de Enrique Casamayor.)

El texto de esta columna está invertido y es ilegible. Parece ser una transcripción errónea o un reflejo de otro texto.

El texto de esta columna está invertido y es ilegible. Parece ser una transcripción errónea o un reflejo de otro texto.

La Enseñanza Media y Profesional

En los números 11, 12, 15 y 16 de esta Revista se publicó el trabajo de don Adolfo Maíllo "Los problemas de la educación popular." Ciertos extremos del mismo, en el apartado dedicado al entronque entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias, suscitan la carta abierta de don Manuel Gargallo San Joaquín, director del Instituto Laboral "Jesús Rubio", de Tarazona, y la respuesta de don Adolfo Maíllo, que insertamos en esta sección de "Cartas a la Redacción". Aunque, en realidad, se trata de un diálogo entre dos colaboradores privados, cada uno de los cuales representa y defiende su propia postura. Ambas cartas ventilan temas importantes, y de su publicación sólo pueden seguirse beneficios.

CARTA ABIERTA A DON ADOLFO MAÍLLO

REVISTA DE EDUCACIÓN.—Madrid.

Distinguido señor:

En su interesante artículo sobre "Los problemas de la educación popular", al hablar del entronque entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias, alude a la Enseñanza Media y Profesional. Por estimar que no conoce suficientemente la naturaleza de la rama más joven de la docencia española, me permito hacer las siguiente consideraciones:

ENSEÑANZA PRIMARIA Y ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

Comparto su idea de que el niño a los diez años de edad es eso, un niño, y de que no está lo suficientemente formado para que inmediatamente pueda recoger los frutos que cabe esperar de toda Enseñanza Media. Sin embargo, puedo manifestarle, a través de nuestra corta experiencia cómo, en la mayoría de los alumnos medianamente dotados, tras un período de adaptación que oscila entre los primeros meses y todo el primer Curso, se observa un aprovechamiento y una asimilación considerables que van en razón directa de la naturaleza de las materias.

Mas como observación, sí puedo afirmar que, dada las características de nuestros métodos eminentemente prácticos, nuestros alumnos no sólo aprovechan con ventaja los nuevos métodos, sino que su formación es, por la índole de las enseñanzas que reciben, muy superior a la que pudieran adquirir solamente en la Escuela Primaria.

Es cierto que en el extranjero las Enseñanzas Medias no se inician hasta los doce o catorce años; pero tal retraso no significa que la obra de la Primaria haya terminado, ni que el alumno esté en condiciones de recibir con fruto cuanto le entrega la nueva docencia.

Mi estancia de dos años en Francia y mi actuación como profesor en Centros de Enseñanza Media me

dieron ocasión de verificar un dato que yo creía imputable sólo a los alumnos españoles. Comprobé que un cincuenta por ciento o más de los alumnos no estaba en condiciones de sacar el mayor provecho de sus nuevos estudios. En cuantos exámenes parciales o finales hice, suspendí al porcentaje arriba indicado por faltas de ortografía, precisamente, en francés. Se podrá objetar que la ortografía francesa es difícil; mas para un alumno que hasta los doce años está en la Enseñanza Primaria no debe serlo habida cuenta la estupenda organización de dicho grado de la enseñanza en el país vecino, de sus buenos métodos pedagógicos, del mayor número de horas de estudio de los alumnos y del control oficialmente ejercido en todo momento por la inspección. Luego ¿qué es lo que esto nos quiere decir? ¿Es que un retraso en el comienzo de la Enseñanza Media supondría una mejor preparación del futuro bachiller? A juzgar por lo que ocurre en las Escuelas de esta localidad, mal veo que aún empezando a los doce años los alumnos puedan sacar mayor provecho. Conste que esto no quiere decir nada en contra de la preparación de los maestros, de su competencia profesional, ni tampoco de su reconocida abnegación que he tenido ocasión de observar tan de cerca. Aún más: creo que este espíritu de sacrificio es común a todo el Magisterio español, que merece y ha merecido siempre—por haber también compartido su vida—mi mayor consideración y reconocimiento por la labor que realiza. Pero ¿qué puede hacer un maestro con clases de sesenta, setenta y ochenta alumnos como las que hay en esta localidad? No es culpa del maestro ni muchísimo menos, la mejor o peor preparación de los muchachos. Conozco también el desvelo por parte del Ministerio para crear más escuelas, lo que naturalmente ha de redundar en beneficio de todos. Pero en tanto que tales hechos se produzcan, no se puede negar la entrada a ninguna enseñanza media a quien tenga el deseo de adquirir una formación más completa.

La Ley de Enseñanza Laboral no "ha recabado para sí en el orden práctico la Iniciación Profesional que la Ley de Educación Primaria atribuía a las Escuelas". Tampoco es culpa del Magisterio el que, según he comprobado no solamente en las Escuelas de la localidad sino en buenas graduadas de Zaragoza, no se disponga de elementos necesarios aún para hacer el "bricolage" aludido por usted. En una de estas graduadas existían tan sólo dos pequeños bancos de carpintería, insuficientes para absorber y trabajar convenientemente los numerosos alumnos que llegan a los últimos grados.

MEJORAMIENTO GENERAL

Considerando otros aspectos del mencionado artículo, indica usted que "había, sin embargo, que oponer serios reparos a la eficacia de una acción de mejoramiento general y de ascenso en el cuadro so-

cial que opera sólo con ingredientes culturales". Afortunadamente, creo que no hay que oponer tales reparos, ya que tal mejoramiento no se opera sólo con dichos ingredientes, sino también eminentemente formativos y que unifican "en la estimación de los valores religiosos, patrióticos y culturales", permitiendo la "convivencia civil y la persecución de ideales comunes a todos: selectos y no selectos". Precisamente cuida el Ministerio el envío a nuestros Centros de los mejores profesores de Formación Política, así como de sacerdotes.

Los actos, no conocidos en esta localidad, de empezar y terminar nuestras actividades con los eminentemente formativos de izar y arriar banderas al comienzo y final de nuestra jornada, acompañado de unas oraciones, de la explicación colectiva de una consigna patriótica o religiosa, la permanencia constante en el Centro del Profesor de Jornada, la acción tutelar del jefe de Estudios, y la de tantas cosas que diariamente informan la vida del alumno en el Centro, nos mueve a creer objetivamente en la eficacia de esa acción a la que usted opone serios reparos.

HÍBRIDOS INFECUNDOS

Se habla también de que los "Institutos de Enseñanza Media y Profesional son unos híbridos cuya fecundidad debe ponerse a prueba". No estoy muy versado en ciencias cosmológicas, pero creo que de cualquier híbrido ninguna fecundidad cabe esperar. Conozco únicamente el híbrido del maíz que tan pingües cosechas proporciona a nuestros labradores. Que yo sepa, es el único que admite una segunda plantación; mas como los resultados son prácticamente nulos, tras un primer ensayo, ningún labrador destina parte del producto de la primera cosecha a su reproducción. Salvo esta excepción que, prácticamente por lo antes apuntado, no puede considerarse como tal, me parece que todos los híbridos son infecundos. Luego, si así es ¿cómo se va a poner a prueba nuestra fecundidad? Si somos híbridos, somos infecundos, y si no lo somos, algo cabe esperar.

Creo, dentro de la objetividad con que cabe enjuiciar esta opinión, que si nuestras enseñanzas son mixtas no son, sin embargo, infecundas, cosa completamente diferente. Si sólo formásemos torneros, fresadores o ajustadores, seríamos únicamente forjadores de hombres civilizados; mas huyendo de tal tipo, producto de nuestro siglo veinte, formamos hombres civilizados al par que cultos, en la extensión que la cultura puede introducirse en jóvenes de estos años. Por lo menos, sembramos gérmenes o inquietudes espirituales completamente al margen de la formación profesional.

No veo, como tampoco lo he visto en centros técnicos franceses y suizos, que la formación general "esté reñida con tornos, fresadoras y demás manipulaciones de una mecanización profesional cada día más omnipotente".

LOS INSTITUTOS LABORALES Y LA INDUSTRIALIZACIÓN ESPAÑOLA

Se pregunta usted también, si "se compagina su difusión con las fases progresivas, lentamente progresivas, de un desarrollo industrial que inicia su despliegue entre nosotros". Admite, pues, que este desarrollo se inicia, pero aunque así no fuese, ¿es que hemos de esperar a que tal fenómeno se produzca y permitir que nuestros jóvenes, sobre todo los de

estas localidades y de clases modestas, continúen con la serie de conocimientos empíricos, viciados por la rutina profesional? Bien a las claras se ha visto durante la pasada posguerra, cuáles han sido las angustias de España en este terreno, por verse privada precisamente de productores instruidos y de técnicos medios con capacidad profesional suficiente. Se puede objetar que hemos salido airosos de la prueba; pero ¿merced a qué? Al singular ingenio y capacidad de improvisación que caracterizan al pueblo español. Mas estas dotes nuestras no son las que a la larga permiten el resurgimiento de una nación. Se precisa su aprovechamiento encauzándolo cuidadosamente por el método y la norma. Si el Estado así lo ha considerado desde hace bastante años obligando a aquellas empresas que sobrepasan un cierto número de obreros a que establezcan sus escuelas de aprendizaje, ¿por qué debía de privarse de tan excelente medida a tantas y tantas localidades dispersas por España?

Existe otra cuestión muy importante, y es que usted habla única y exclusivamente de fresadores y torneros, como si los Institutos Laborales quisieran decir sólo industriales, siendo, por el contrario, los que se crean en menor proporción. La mayoría, teniendo presente la principal fuente de riqueza de nuestra patria, son de modalidad agrícola y ganadera. Sin olvidar tampoco que España es un país marítimo, se han ido creando otros de carácter marítimopesquero, en idéntica proporción a los de modalidad industrial. De todos ellos, y en especial de los de modalidad agrícola, pueden pensarse dos cosas: o que sus resultados sean inmediatos, o que, por el contrario, hayamos de esperar a un futuro próximo para recoger sus frutos. Sin embargo, por lo que se refiere a la modalidad industrial sus consecuencias pueden apreciarse inmediatamente, ya que con datos a la vista, debo citar el éxito apuntado por nuestro centro en particular, pues el setenta y cinco por ciento de las plazas convocadas recientemente por la Fábrica de la Compañía Arrendataria de Fósforos, establecida en esta localidad, han sido obtenidas por nuestros alumnos.

Por lo que respecta a la modalidad agrícola, puedo hablarle de sus frutos refiriéndome a lo que en Francia he podido comprobar. Me honro con la amistad de un campechano labrador francés, Mr. Jean Gergerès, natural de Sainte-Bazeille. Este señor, atraído por los reflejos de la ciudad, abandonó la casa solariega para marcharse a Burdeos. Nada más llegar le sorprendió la guerra de 1914. Terminada, se casó y viendo que no tenía, como nosotros solemos decir "oficio ni beneficio", únicamente pudo aspirar a una plaza de peón ferroviario. Cuando vino el primer hijo, con su exiguo sueldo llevaba una vida precaria, y, queriendo salir de tal situación, tuvo la feliz idea de volver a su pueblo, pero no como había marchado. Antes fué a una Escuela Profesional de Agricultura, en la que aprendió lo suficiente para llevar la tierra por métodos al menos no rutinarios. Los resultados se han visto a la larga. Mientras sus hermanos continuaban con las mismas tierras que recibieron de sus padres, él se ha convertido en un moderno labrador y ha acrecentado considerablemente los escasos bienes con que se encontró al abandonar la ciudad. Indudablemente, ha transcurrido tiempo desde que tal idea surgió en la mente de dicho señor, pero los frutos ahí están.

Por lo visto anteriormente, bien podemos pensar que la mayoría de los alumnos que asisten a los Institutos de modalidad agrícola, no sólo no se desarraigán del campo, sino que podrán "imprimir un rit-

mo de mayor productividad y aires de vida nueva". ¿No cree usted que, si no fuera por estos centros, muchos de estos jóvenes o abandonarían el campo o seguirían cultivándolo poco menos que con el arado romano?

Buena prueba además del afán de saber y de superación de los muchachos que llegan ya tarde por su edad a cursar nuestro Bachillerato, la encontramos en las numerosas matrículas que se logran en los Cursos de Extensión Cultural e Iniciación Técnica. Por lo que respecta a los nuestros, son más de doscientos los jóvenes de ambos sexos que recuperan un tiempo, que, a no ser por los Institutos Laborales, difícilmente hubieran aprovechado.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Según su opinión, el profesorado de estos Centros es "demasiado bisoño para acertar en los métodos". De tal palabra se deduce que somos inexpertos, aunque los expedientes de selección creo que bien prue-

ban lo contrario. Acaso la debatida selección en virtud de una oposición ganada, fruto muchas veces del azar o de la memoria, ¿es más formativa que la puesta a prueba de los profesores de estos centros, constantemente vigilados y recibiendo formación mediante cursillos adecuados todos los años? ¿Acaso no recordamos todos a ciertos eruditos profesores que hemos tenido en Institutos o Universidades, quienes, apesar de su gran valor, no han servido para formarnos?

La cuestión es muy debatida, y recurriendo a la tantas veces mencionada nación francesa, el método que allí se impone cada vez más claro, salvo en las cátedras que se obtienen por "agregación", es el que atiende con preferencia a la capacidad o dotes pedagógicas del futuro profesor. Tal ocurre, por ejemplo, con las cátedras dotadas por los llamados "C. A." y "C. A. P. E. S." y que se consiguen tras dos años de preparación pedagógica a cargo de experimentados profesores.

Queda de Vd. atento y s. s.

MANUEL GARGALLO SANJOAQUÍN

Respuesta a D. Manuel Gargallo

Quiero comenzar agradeciendo muy sinceramente a don Manuel Gargallo Sanjoaquín la atención que me ha dispensado al dirigirme la anterior "Carta abierta". Aquí, donde con tanta frecuencia escribir es, si no llorar, como Larra decía en 1830, al menos clamar un poco en el desierto, resulta grato encontrar quien lee y se toma la molestia de dialogar.

Dicho esto, examinemos brevemente los argumentos que aporta el señor Gargallo en relación con las preguntas que nos hacíamos en nuestro artículo anterior sobre los Institutos de Enseñanza Media y Profesional.

Debo confesar que, en efecto, como él dice, "no conozco la rama más joven de la docencia española". Cuanto acerca de ella dije, y todo lo que añadido ahora, se refiere a la noción desiderativa que de ella dió la Ley de 16 de julio de 1949 y el discurso del entonces ministro de Educación Nacional ante el Pleno de las Cortes Españolas. Si la realidad ha superado ya aquellos ideales y los Institutos no se ajustan al perfil que entonces se trazó,

quede sentado que no he dicho nada.

Esto significa que no discuto por sistema, ni tengo el propósito de combatir por capricho un tipo de enseñanzas que responden a una evidente necesidad social y patriótica. Me mueve solamente el deseo de aportar mi punto de vista al examen de una novedad institucional de trascendencia decisiva en el futuro de España. Los riesgos que advertimos queríamos de todo corazón que fuesen ilusorios, y que los Institutos de Enseñanza Media y Profesional abriesen camino a las realidades halagüeñas en que se pensó al crearlos.

LA CONTINUIDAD METODOLÓGICA ENTRE LAS ENSEÑANZAS PRIMARIA Y MEDIA

Mi corresponsal proporciona un argumento favorable a mi tesis respecto de la discontinuidad existente entre la enseñanza primaria, de que procede el niño, y las medias, a las que llega. Habla de un período de adaptación, oscilante

entre unos meses y el primer curso. Bastan esas palabras para comprobar la existencia de una desadaptación. Pero conviene analizarla someramente, porque ella nos pondrá en la pista de problemas de gran interés.

El que a los diez o a los once años, que para el caso es igual, el niño pase a un grado nuevo de enseñanza y sufra, por ello, una desadaptación notoria, no es debido, como el señor Gargallo cree, a que "no está suficientemente formado". No está suficientemente formado porque no está suficientemente maduro para pasar a un nuevo tipo docente en el que, pedagógicamente, lo distintivo ha de ser la "elaboración personal del saber", o, en otras palabras: el estudio por sí solo—con su inseparable cortejo de consulta de textos, toma de notas, etcétera,—y la asimilación perfecta de lo estudiado, lo experimentado o lo explicado.

Porque no se quiere ver esto y se edifica toda una metodología en el aire—en el aire que es la letra de la ley—los muchachos que ingresan en las enseñanzas medias

cuando no están maduros para el trabajo personal, padecen una tremenda desadaptación, que sube de punto si consideramos los tanteos, la pérdida de energías, el memorismo y el desaliento que, en los alumnos de medianas dotes, siembra esa manera de proceder. Si unimos a esto el hecho de que la noción de inadaptación a un ambiente vital es el concepto clave de la Psicología actual para determinar las conductas asociales — agresividad, involución e inhibición, según los temperamentos — vendremos en conocimiento de la gravedad de semejante sistema.

Pero hay más. El que a los doce años, edad en que ingresan los niños franceses en la segunda enseñanza, haya tenido que suspender a un cincuenta por ciento de muchachos el señor Gargallo, por deficiente ortografía, no prueba nada. Habría que demostrar, para ello, dos cosas: 1.^a, que la ortografía es "test" definitivo de formación cultural; 2.^a, que la ortografía no necesita, como las demás materias, una madurez mental dada, sin la cual es casi vano todo esfuerzo de información o de formación.

Y es, señor Gargallo, que escasea demasiado la Psicología y la Pedagogía en la Enseñanza Media, con olvido de una verdad fundamental, para todo docente: que no se puede enseñar con fruto, ni a derechas, cuando, aunque se posea la cultura suficiente, se desprecia el factor esencial de toda didáctica: las posibilidades de asimilación del educando. Si tal no ocurriese, adoptaríamos una de estas dos soluciones: retrasar el comienzo de la enseñanza media, hasta que la primaria hubiese terminado su obra, o utilizar en los cuatro primeros cursos de ella una metodología que recordase mucho los modos de la primaria, en la que el niño, incapaz de estudiar por sí mismo, es constantemente ayudado, estimulado, sostenido, animado y asistido por el maestro.

Cierto que la escuela primaria padece deficiencias enormes, algunas de las cuales el señor Gargallo señala: aglomeración de alumnos, locales deficientes, material defectuoso o anacrónico, profesionales que padecen la indiferencia, cuando no el desprecio, social. Pero ello no obsta para distinguir entre lo que debe ser primario, en la formación humana, y lo que ha de considerarse menester de otros grados docentes. Y mientras el niño es niño, toda metodología que rebasa sus capacidades de comprensión, asimilación, elaboración y utilización de las nociones, equiva-

le a malgastar estérilmente las mejores energías de los españoles de mañana.

LA ACCIÓN DE LA CULTURA Y LA CONDICIÓN ESTRUCTURAL DE LA REALIDAD

Cuando me referí a los reparos que habría necesidad de oponer a la eficacia de una acción de mejoramiento general de una clase o un estamento social, realizada solamente con ingredientes culturales, no quise aludir siquiera a que en los Institutos de Enseñanza Media y Profesional se haga sólo labor informativa y tecnológica, con detrimento de los "saberes de salvación". No. Me refería al propósito que movía al ministro de Educación Nacional al pronunciar en las Cortes Españolas, el día 13 de julio de 1949, estas palabras: "La cultura es considerada como instrumento, no sólo de mejora, sino de elevación y transformación social de los trabajadores... El pequeño propietario de la cultura ha de considerarse desproletarizado también y en posesión de una más elevada categoría social."

Concebir la cultura, impartida a un individuo o a un grupo, como instrumento único de elevación social, es un bello sueño. No puedo desarrollar aquí mi manera de entender la textura de lo social, el intrincado juego de factores que accionan y reaccionan entre sí, determinando múltiples movimientos internos, cuya resultante macroscópica oculta la complejidad de su origen, ni el carácter unilateral y, a la postre, semiinoperante, que tiene una actuación limitada al sobrehaz ideológico de un grupo social dado.

La clase social, y dentro de ella, el grupo o el subgrupo, poseen un status económico, jurídico, político y cultural, que viene diseñado, en sus líneas maestras, por su dependencia respecto de las demás clases sociales: por el papel que la dinámica históricosocial le haya asignado, función, esencialmente, de factores económicos y políticos generales que tienen su proyección y su raíz en las calidades de la "Weltanschauung" epocal y nacional. Querer cambiar el emplazamiento de una clase o un grupo con recetas meramente culturales, me parece una utopía procedente de aquel liberalismo de la "cultura desinteresada" y del "humanismo académico" que la más leve, aunque rigurosa, visión de la realidad ha de refutar.

Y esto alcanza a todo tipo de

instituciones, desde la escuela ambulante contra el analfabetismo o la Misión Pedagógica, al más alto Centro investigador o docente. Hay analfabetismo allí donde la estructura sociológica impide sentir la necesidad de una cultura elemental, porque, para aquella "forma de vida", basta el juego de las intuiciones y adaptaciones naturales y tradicionales.

Trayendo la cuestión al plano de la enseñanza que ahora nos ocupa, cuando hablé de la parvedad de la eficacia de una acción meramente cultural para elevar globalmente el rango de un estrato sociológico, aludía a la sincronización indispensable de la Política cultural con el conjunto de condicionamientos de que depende su "status" total. Por ello, mencioné expresamente las necesidades de nuestra industrialización, hecho capital en el panorama de la vida española, cuyo alcance futuro para el devenir nacional pocas veces se subraya con el elogio que merece. Me atrevo a afirmar que la creación del I. N. I. es lo más trascendente, la obra de visión más genialmente creadora y transmutadora que ha llevado a cabo el Nuevo Estado. Si, al par, la industrialización de nuestra Agricultura y el impulso de la reforma agraria permiten cambiar los basamentos económicos de nuestra estructura social, no tomados en globo, sino atendiendo, primordialmente, a su proyección local, familiar y, por ende, individual, el incremento de las enseñanzas técnicas se impondrá, como necesidad apremiante, y la correlativa siembra institucional, con su proceso de afinamiento metodológico, proclamará la mutación de estructura, de la que la componente cultural sería secuencia obligada y semillero nutricio.

El proletariado es un reflejo sociológico de la economía capitalista. Para elevarle socialmente, no basta, en modo alguno, proporcionarle más cultura, ni general ni profesional; habría que modificar las condiciones estructurales de la sociedad. Más aún: la formación profesional altamente especializada, con el aditamento "humanístico" de una cultura general amplia y sólida, de no encontrarse en condiciones de perfecta adecuación a las necesidades del mercado de trabajo, por un lado, y, por otro, de la capacidad pasiva de absorción por parte de estratos sociales a los que iba el grupo inferior a acceder, en vez de ser un elemento nacionalmente saludable, puede trocarse en una cantera de inadaptados, como señaló certeramente el profesor

Berger en el tercer Congreso de la U. N. A. R. celebrado en Marsella en octubre de 1951 (1).

En Francia sobran ya especialistas, y aunque no ese, ni mucho menos, nuestro caso, conviene insistir en la absoluta necesidad de una sincronización entre formación profesional y posibilidades de la industria, y, en general, del trabajo. ¿La creación de Institutos de Enseñanza Media y Laboral sigue el ritmo de industrialización de España y de transformación económica, jurídica y técnica de la Agricultura? ¿Se dan razones estructurales que pidan una mano de obra calificada en campos y costas, y que la pidan en la medida en que la preparan los Institutos Laborales?

He aquí los problemas, que se complican atendiendo al carácter de la formación que estos centros proporcionan.

EL HIBRIDISMO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Agradezco mucho al señor Gargallo su noticia sobre la excepción del maíz a la infertilidad general de los híbridos. Excepción, por lo que se ve, muy modesta. Pero aquí no tratamos del maíz, sino de los Institutos de Enseñanza Media y Profesional. Su fecundidad será puesta a prueba en las promociones que formen. Me congratula que en la fábrica de cerillas de Tarazona el 75 por 100 de los puestos haya sido obtenido por alumnos del Instituto que dirige el señor Gargallo. Pero ¿qué clase de puestos son esos?

Yo preguntaba en una nota de mi artículo si los Institutos Laborales prepararían técnicos primarios o secundarios. Es decir, si formaban, o iban a formar, los profesionales del primer grado (peones, en su tramo inferior; oficiales, en su tramo superior), o de segundo (maestros industriales o de taller, en su tramo inferior; peritos, en su tramo superior), pues suponía que no se dedicarían a formar el grado superior técnico (ayudantes e ingenieros). Pensando en las necesidades de las explotaciones agrícolas, yo dudaba y sigo dudando, si han de proporcionarnos obreros, más o menos calificados, capataces o peritos.

Me hacía estas preguntas porque, así como en la cultura general se dan infinidad de matices, en la profesional, las modalidades del

trabajo reclaman tipos definidos de formación, que no puede cambiar la veleidat ni la utopía.

La hibridex viene determinada por la conjugación de cultura desinteresada y preparación profesional; de una visión "humanista" de la formación—visión que, en lo que tiene de cultura general no sabemos si podrá sobrevivir a los rudos embates de un tiempo acuciado por mil exigencias muy pragmáticas—con las necesidades de la técnica aplicada a la economía. No hay institución semejante en toda la anchura del mundo, sin duda porque se ha visto la oposición práctica que se da entre estos factores: a) Oficios y, en general, ocupaciones manuales, en la Agricultura y en la Industria; b) Asimilación efectiva de los valores de la cultura, c) Mentalidad proletaria.

Ya sé que teóricamente es posible casar estos elementos. En teoría es posible todo. Pero una cosa es la teoría y otra, muy distinta, su aplicación al cuerpo social. Para esa tarea no basta la razón razonadora. Aun diríamos que las "ideas puras" y el hábito de las abstracciones y los esquemas, entorpecen la percepción de lo real, y, sobre todo, la "intuición de lo posible", esencia de toda política.

De las tres facetas en que ha de desenvolverse su acción: la adquisición de las "praxis" profesionales, la preparación científico-natural y tecnológica y la formación humanista, primarán las dos primeras, o la última. Si se da el primer caso, los Institutos habrán sido innecesarios, en cuanto Institución nueva; si lo segundo, ocurrirá lo mismo, aunque por otras razones. Y es que todo Centro docente se justifica por el destino social de sus alumnos. Cuando no hay una finalidad social "nueva" (aparte razones de "coyuntura social-cultural", a que antes me referí), no se percibe bien la justificación de una nueva realidad institucional. Ya los escolásticos aconsejaban no multiplicar innecesariamente los entes.

ESCUELA PRIMARIA Y ESCUELAS DE TRABAJO

Es evidente que España necesitaba intensificar la formación profesional, sobre todo en los grados primario y medio inferior (oficiales calificados y maestros de taller en la Industria; en la Agricultura, obreros calificados y capataces; todos ellos con una buena base de cultura general). No es menos obvio que la esfera agrícola precisaba

de un impulso en este orden de formación, subordinado a las modificaciones estructurales mencionadas antes.

¿No hubiera bastado con poner al día y ampliar debidamente el número de las Escuelas de Trabajo, creando las de modalidad agrícola y pesquera, evitándose los riesgos de inadaptación social a que conducirá un tipo de formación, demasiado idealista para resignarse a las limitaciones del proletariado, y escasamente rigurosa para acceder a niveles sociales propios de la clase media? Fernando Garrido (1) ve en esa inadaptación un beneficio, porque "aparecerán una serie de grupos perfectamente capacitados para intentar el reajuste económico-político de una sociedad que no tiene lugar para ellos." Juzgamos mucho peor el remedio que la enfermedad, pues no sabemos los caminos que tomaría ese reajuste en manos de gentes con una formación cultural excesivamente somera para que obrase con lucidez y mesura. Su acción reformadora sería más drástica que la de los simples productores, porque no hay peligrosidad mayor que la de la semicultura. Por otra parte, provocar la inadaptación de núcleos sociales, abrigando la esperanza de que su actuación remedie las causas que la provocó resulta, a nuestro juicio, un juego poco entretenido.

Las Escuelas de Trabajo, insistiendo en la faceta profesional, tenían garantías de formación técnica suficientes, que se desdibujan al simultanearla con la cultura general de tipo medio. No hay que olvidar que limitar la preparación profesional a la adquisición de las destrezas manuales y a los conocimientos tecnológicos es un error, del que participa un poco toda "escolarización" de las "praxis". Es bastante discutible que una Escuela, cualquiera que sea su índole, forme realmente a los profesionales, cuya cuna auténtica, según todos los indicios, es el taller-escuela, anejo a la correspondiente industria, con menos de escuela que de taller. Sólo así puede el alumno ponerse frente a realidades que jamás podrá proporcionarle la Institución docente (exigencias del mercado, acomodaciones a la competencia inter-profesional, necesidades de adaptación caracterológica al complejo económico-profesional y, en última instancia, vital, del trabajo y la producción). Aparte

(1) Fernando Garrido Falla: Consideraciones sociológicas sobre enseñanza laboral, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 1, páginas 3-9.

(1) Véase *Sauvegarde de l'enfance*. Número de marzo-abril 1952, pág. 171.

consideraciones teóricas obvias para quien medite sobre estos problemas, demuestra nuestro aserto el hecho de que las industrias rechazan, por inmadurez, a maestros de taller que no han pasado por el filtro decisivo de la práctica y dirección del trabajo en las empresas, por mucha preparación que traigan de las Escuelas (1)..

La creación de los Institutos Laborales ha paralizado, en la práctica, la dirección formativa iniciada en 1924 por las Escuelas de Trabajo, sacrificando la preparación técnica a una aspiración humanística que, al carecer de tiempo para fraguar en resultados que se reflejen sobre la personalidad, desembocará en una cultura de pacotilla, propensa a cualquier desvarío. Pues nada hay más difícil de lograr que la cultura auténtica, convertida en cimientito y argamasa de la personalidad. A tal punto es esto así, que sería conveniente una discusión de gran estilo sobre los límites culturales de los grados docentes en relación con el óptimo social que a cada uno compete, para evitar acciones de perturbación del conjunto. No pocas utopías de elevación ilimitada de la cultura se evaporarían con un enfoque realista de esta cuestión capital.

(1) Teófilo Martín Escobar: *La formación de técnicos del grado elemental*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 3, página 265.

Por otra parte, las nuevas Instituciones, hacen suyo, allí donde han sido creadas, el cuarto periodo de la escuela primaria, establecido en el artículo 18 de la Ley de 17 de julio de 1945. Ahora bien: simultaneando la formación técnica—que no puede ser en ellos más que “iniciación”, y sobre esto quisiera oír la opinión de los técnicos de toda clase—con la cultura general, ¿pueden los Institutos Laborales llevar a cabo mucho más que la misión que, en este orden, competiría a dicho grado primario, dotado de cuantos elementos fueran convenientes para ello? Una Escuela Intermedia, entendida como la que existe en muchos países y como la que el padre Silvestre Sancho diseñaba con gran acierto hace unos años (1), hubiera bastado, aparte relegar a las Escuelas de Trabajo la formación profesional estricta que, sobre todo en la industria, no puede comenzarse antes que el alumno tenga quince años (2).

A mi modesto juicio, pensar en que la acción de estos Institutos origine nada menos que “una cuarta clase, al margen de la media” (3), es pensar un imposible

(1) P. Silvestre Sancho, O. P.: *Esbozo de una política docente*, en REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN, enero 1942, páginas 49-52.

(2) Teófilo Martín Escobar: *Loc. cit.*, página 264.

(3) Guillermo Vázquez: *Institutos y Centros Superiores Laborales*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 4, pág. 21.

sociológico, por razones apuntadas antes. Y respecto a la finalidad de selección de todos los talentos procedentes de capas sociales económicamente débiles, no creo que hiciera falta para conseguir esta noble y justa finalidad montar toda una red de Instituciones nuevas: bastaría con que tuviéramos una escuela primaria convertida en organismo eficiente por el cumplimiento de sus deberes para con ella por parte de los Municipios; por la obligatoriedad inexorable de la asistencia de los niños, durante seis años, como mínimo; porque contase con los elementos materiales y personales necesarios para su obra fundamental de civilización y nacionalización y por el mimo de que se viese rodeada por parte de todos. Para seleccionar las inteligencias susceptibles de frutos relevantes en toda el área nacional, no haría falta más que encargar tal misión a la Inspección de Enseñanza Primaria. Todos sus miembros tenemos la dolorosa experiencia de niños excepcionalmente dotados que, por falta de medios económicos, quedan condenados a seguir una existencia gris y dura en pueblos y aldeas, mientras frecuentan toda clase de Centros de enseñanza no pocas mediocridades. Pero éste ya es otro cantar.

ADOLFO MAÍLLO

Prestación por enfermedad en el Seguro Escolar

La enfermedad como riesgo orgánico o biológico ha merecido especial atención dentro del campo de la Seguridad Social. Lord Beveridge hace resaltar que "el restablecimiento de la salud de una persona enferma es un deber del Estado y de la misma persona, sin atención a otras cualesquiera consideraciones.

Referido a un sector tan importante de la sociedad, el Seguro Escolar—en cuanto éste cubre el riesgo de enfermedad—constituye, con el del régimen general, un movimiento social poderoso en favor del desarrollo de la salud pública. Como hace observar el doctor Martín Salazar (1), sin el Seguro sería estéril todo esfuerzo por definir las cifras de morbilidad y mortalidad".

Por otra parte, es evidente que este riesgo plantea un conjunto de exigencias sanitarias—y en otros sectores de la sociedad también económicas—de tal naturaleza, que, en principio, existe una imposibilidad de satisfacerlas con el esfuerzo individual, a la vez que la asistencia pública y privada se muestra insuficiente. Todo ello determina la necesidad de la acción del Seguro Escolar, índice de solidaridad. Como hace observar Serrano Guirado, "la enfermedad, por debilidad intrínseca, de la naturaleza humana, potencialmente acecha a todos, y es, por tanto, de necesidad y justicia la obra común del Seguro Social".

CONCEPTO

Los Estatutos de la Mutualidad, en su artículo 39, establecen que, a los efectos del Seguro Escolar, se considerarán como enfermedades "todas las que pueda contraer o sufrir el estudiante asegurado durante el período de su vida que protege el Seguro".

Desde un plano doctrinal, y poniendo en relación el artículo citado con otros de los Estatutos, se puede definir el Seguro Escolar—en cuanto a la prestación por enfermedad—como un seguro social creado y organizado por el Estado como servicio público, en el que se imponen determinadas obligaciones a los estudiantes beneficiarios; y ello con el objeto de satisfacer, durante el período de vida escolar que protege el Seguro—hasta los veintiocho años—, las necesidades medicofarmacéuticas de aquéllos en caso de anormalidad en su salud.

NATURALEZA JURÍDICA

El riesgo de enfermedad tiene por objeto la persona del asegurado estudiante. De aquí que podamos considerar la cobertura de aquél como un Seguro afín al tipo de seguro sobre la vida. De otra parte, aparece como seguro de capitales, ya que garantiza los daños que significan los desembolsos por los servicios médicos y por las prestaciones farmacéuticas que el asegurado recibe en el supuesto de acaecer el riesgo.

(1) "Valor social y sanitario del Seguro Obligatorio de Enfermedad." *Anales del Instituto Nacional de Previsión*, página 252.

Serrano Guirado califica el Seguro Obligatorio de Enfermedad—y en parte su criterio sería de aplicación al Escolar en su prestación de enfermedad—como un seguro contra daños, "porque el fin es combatir el riesgo, reparar sus efectos y rehabilitar en la medida de lo posible". En cuanto a las prestaciones medicofarmacéuticas, el Seguro garantiza los daños—gastos a que las mismas ascienden—, cuyo importe se carga al mismo por los respectivos Servicios.

De otra parte, el Seguro Escolar se nos presenta como una Institución de Derecho Público, fundada en la especialidad de los fines—previsión y reparación de la enfermedad—, el contenido—conjunto de derechos y deberes instituidos por la ley—, características técnicas—el riesgo no es hecho incierto en él si, o en él, cuando la prestación no es contraprestación matemática a la prima—, carácter obligatorio, base personal—exclusivamente el estudiante—y situación jurídica de los sujetos del Seguro.

CARACTERÍSTICAS

Resaltan como características del Seguro Escolar, en cuanto a la prestación de enfermedad:

a) *Seguro especial*.—La base personal del Seguro queda limitada a los estudiantes, con exclusión de sus familias, y precisamente con edad inferior a los veintiocho años. En este sentido, y desde el punto de vista de la Seguridad Social, constituye en cierto modo un seguro complementario del obligatorio de enfermedad.

Así el preámbulo de la ley hace resaltar que "responde a la progresiva revisión y expansión del concepto, ámbito y fines de la Seguridad Social, que no debe limitarse exclusivamente a las capas más débiles de la población, sino a todas aquellas en las que, verdaderamente, surja una necesidad social en relación con una función importante para el bien común. Y si primordialmente es éste el caso de los productores económicos, no lo es menos en el de los estudiantes, futuros cuadros dirigentes y profesionales del país".

b) *Seguro de asistencia medicofarmacéutica*.—Los artículos 42 y 52 de los Estatutos de la Mutualidad establecen que la prestación por enfermedad alcanza—con la amplitud que se señala—solamente a la asistencia médica y farmacéutica. A diferencia del Seguro Obligatorio de Enfermedad, no existe prestación económica alguna.

IMPORTANCIA

El aseguramiento del riesgo de enfermedad reviste una importancia indudable. Constituye factor indispensable para el desenvolvimiento, dentro del ámbito escolar, de una política sanitaria eficaz. Hay que tener en cuenta que la acción no se limita a curar al enfermo, sino que alcanza a una política de higiene

y previsión que repercute no sólo sobre el enfermo, sino sobre la totalidad del estamento.

De entre los padecimientos no derivados del riesgo de accidente e invalidez, son muchos los que presentan un proceso breve, agudo—lo que pudiéramos llamar enfermedad corta—, pero son también numerosas las situaciones en que el enfermo queda incapacitado por un período de mayor duración, en algunos casos francamente largo, como en la tuberculosis. Ni que decir la importancia que este último aspecto tiene.

FINES

Si consideramos los fundamentos de la prestación de enfermedad y su importancia, estudiados en párrafos anteriores, podremos apreciar claramente lo que constituyen fines genéricos del Seguro Escolar en cuanto a la prestación de enfermedad. Son, en definitiva, el bienestar del estamento estudiantil, el contribuir a la sanidad e higiene del conjunto de la sociedad y el evitar la repercusión que la enfermedad pueda tener, a la larga, en la vida y economía de la nación a través de su estamento en gran parte dirigente.

Podemos apreciar, por otra parte, unos fines específicos que se deducen claramente del artículo 40 de los Estatutos de la Mutualidad. Son estos fines:

1. La prestación de asistencia médica completa en todas las especialidades, incluso la hospitalización cuando proceda.
2. La asistencia farmacéutica, que alcanza el 70 por 100 del importe de la misma.
3. La práctica de las funciones de medicina preventiva que le correspondan.

1. CAMPO DE APLICACION

ÁMBITO

Podemos distinguir un ámbito personal, un ámbito material—referido al contenido de la prestación de enfermedad—y un ámbito territorial. Como ya dijimos, en este último aspecto el Seguro extenderá su acción a todo el territorio nacional, dejando para estudio posterior el contenido concreto de la prestación—a que hace referencia el ámbito nacional—, nos circunscribimos de momento al ámbito personal, al que se refiere en concreto el campo de aplicación.

ASEGURADOS

Como ya indicábamos, podemos distinguir dos tipos de asegurados: asegurados obligatorios y asegurados condicionales. Como asegurados obligatorios tenemos, según se dispone en los artículos 2.º y 3.º de la ley, a todos los estudiantes españoles que tengan menos de veintiocho años.

En cuanto a los asegurados condicionales, hace referencia a éstos el párrafo tercero del artículo 2.º de la ley, entendiéndose como tales a los estudiantes hispanoamericanos, portugueses, filipinos y de los restantes países, pero siempre que se den estos dos requisitos:

- a) Que existan Tratados o Convenios sobre el particular o una reciprocidad pactada o expresamente reconocida.

- b) Que el Gobierno, mediante decreto, acuerde extender el Seguro a esta clase de estudiantes.

Tratándose de prestación de enfermedad, parece no habrá dificultad en la aplicación práctica de sus beneficios en cuanto a los estudiantes extranjeros.

BENEFICIARIOS

La orientación moderna del Seguro de Enfermedad—como régimen general—es la de darle un carácter de prestación familiar, no sólo por la repercusión económica que toda enfermedad puede traer, sino por razones de política sanitaria en general. En este aspecto, el Seguro Escolar ofrece en su prestación de enfermedad un carácter especial, ya que considera sola y exclusivamente como beneficiario al estudiante. Constituye asimismo otra característica, la de atender de un modo especial al estudiante tuberculoso. Podemos, pues, distinguir los supuestos que siguen:

1. *Enfermedad en general.*—Como principio general, la ley, en su artículo 2.º, establece que el Seguro se aplicará con carácter obligatorio a todos los estudiantes españoles. El artículo 39 de los Estatutos de la Mutualidad define la enfermedad, a los efectos del Seguro, como toda la que pueda contraer o sufrir el estudiante asegurado durante el período de su vida que protege el Seguro, período que tiene por límite los veintiocho años, según el artículo 3.º de la ley. De otra parte, el artículo 48 de los Estatutos de la Mutualidad establece que la asistencia médica se prestará hasta la curación o la fecha de terminación del curso.

Vemos, pues, que para tener derecho a la prestación de enfermedad, en general, es necesario reunir los requisitos que siguen:

- a) Ser estudiante.
- b) No tener más de veintiocho años.
- c) Que no haya terminado el curso académico.

2. *Tuberculosis.*—Esta enfermedad es objeto de especial atención por parte del Seguro Escolar. El artículo 45 de los Estatutos de la Mutualidad establece expresamente la existencia de un Servicio de Lucha Antituberculosa. Además, en el artículo 48 se da un trato especial a la tuberculosis en cuanto a la asistencia médica a prestar por parte del Seguro. Así, el plazo máximo de asistencia en este caso será, sin solución de continuidad, el de tres años. Pero, de otra parte, para evitar posibles abusos, se consigna que para tener derecho a la asistencia será necesario haber aprobado un curso en Facultad o Escuela Especial.

Por tanto, para ser beneficiario del Seguro en cuanto a la prestación de enfermedad por tuberculosis, será necesario reunir los requisitos siguientes:

- a) Ser estudiante, con edad inferior a los veintiocho años al iniciarse la enfermedad.
- b) Tener aprobado, por lo menos, un curso en Facultad o Escuela Especial.

Si comparamos estos requisitos con los del supuesto de enfermedad en general, se puede apreciar que, hablando el párrafo segundo del artículo 48 de los Estatutos de la Mutualidad de asistencia “sin solución de continuidad”, no será exigible el requisito contenido en el apartado c) del epígrafe anterior, como asimismo—interpretando con un criterio amplio—el que pueda darse el caso de que la asistencia se prolongue más allá de los veintiocho años, si bien tendrá que haberse iniciado antes de cumplir esta edad.

2. PRESTACIONES

ASISTENCIA MÉDICA EN LA ENFERMEDAD

1. *Orientación general.*—En orden a la indemnización económica, difiere el Seguro Escolar del régimen general del Seguro de Enfermedad, no concediendo al estudiante indemnización de aquel tipo. No obstante, cabe—como prestación complementaria y al amparo del artículo 69 de los Estatutos—el establecimiento, si las circunstancias económicas lo permiten, de una indemnización económica para situaciones de extrema penuria del estudiante enfermo.

En la asistencia médica se inspira el Seguro Escolar en la orientación moderna de incluir en las prestaciones todas las manifestaciones de la asistencia médica. Como hace observar Posada, “la orientación moderna es francamente favorable a proporcionar esa asistencia en una forma completa, orientación que se ve favorecida por la evolución que sigue la medicina, que adquiere cada vez un mayor carácter de especialización, hasta el punto de que va a ser difícil con el tiempo llegar a determinar cuál es la misión de un médico general. Y una asistencia médica completa supone, además de la general, la de especialistas, el Servicio Quirúrgico y hasta la concesión de aparatos ortopédicos”.

2. *Extensión de la asistencia.*—Los Estatutos de la Mutualidad—en su artículo 42—, insistiendo en lo establecido en el artículo 6.º de la ley, establecen que “el Seguro prestará a los afiliados una asistencia médica completa, tanto en los servicios de Medicina general como en los de especialidades”.

De acuerdo con este principio, el artículo 43 establece que la asistencia médica estará constituida por los servicios que se enumeran.

Casi todas las enfermedades quedan dentro del ámbito del Seguro Escolar, constituyendo una única excepción, según el artículo 41, los riesgos protegidos por accidente escolar que quedan cubiertos por los preceptos que se establecen en el capítulo II del título II de los Estatutos. A este propósito, parece de interés traer aquí la resolución de 24 de abril de 1947, por la que se considera como enfermedad protegida por el régimen general del Seguro de Enfermedad cualquier accidente o lesión, sin perjuicio de las acciones que pudieran repercutir en su caso sobre un tercero civil y responsable. Esta resolución pudiera ser aplicada analógicamente al Seguro Escolar.

Asimismo, quedan dentro del Seguro Escolar determinadas prestaciones que, por su trascendencia social y su enlace con otras Instituciones, se organizan en Servicios especiales, según el artículo 45 de los Estatutos. Estos Servicios son:

- 1.º Lucha antituberculosa.
- 2.º Asistencia psiquiátrica.
- 3.º Enfermedades infecciosas.

En la especialidad de Odontología, el artículo 46 de los Estatutos dispone que solamente se incluirán las extracciones, tratamiento y cura de afecciones bucales y limpieza de boca mediante prescripción facultativa.

En Radiología se comprenderán radiografías, radioscopias y tratamiento electroterápico necesario, tanto para el diagnóstico del paciente como para su curación o restablecimiento.

3. *Duración.*—La asistencia médica, según el artículo 48 de los Estatutos de la Mutualidad, será pres-

tada desde que se notifique la enfermedad al médico del Seguro, en domicilio, consultorio, clínica, operatorio o sanatorio, mientras aquélla lo precise y hasta su curación o la fecha de terminación del curso académico. No se establece ningún límite para la duración de hospitalización, en oposición a lo regulado en el régimen general del Seguro de Enfermedad, si bien en ningún caso podrá exceder del período señalado anteriormente.

En el supuesto de tuberculosis, el plazo máximo de asistencia será, sin solución de continuidad, de tres años.

Hubiese sido de interés, considerando casos especiales, el haber recogido precepto análogo al artículo 39 del Reglamento del Seguro Obligatorio de Enfermedad, por el que el plazo de duración de la asistencia médica podrá ser ampliado, cuando las circunstancias de la enfermedad lo aconsejen y el ministerio de Trabajo lo acuerde. Constituye ello un medio de salvar, hasta cierto punto, la no protección por el Seguro de la enfermedad prolongada y crónica, entendiéndose la primera, en opinión de Serrano Guirado (1), “la que en fase aguda rebasa la duración normal establecida en el régimen—en este caso los Estatutos—, pero que permite prever que, tras un período de asistencia sanitaria, el paciente recobra toda o una parte de la salud perdida”, y apreciando como enfermedad de tipo crónico, según el mismo tratadista, “la dolencia que sufre habitualmente, sin que haga perder íntegramente la posibilidad de trabajar, pero que a un tiempo no es previsible que, ni aun con asistencia sanitaria, llegue a curación”. Indudablemente, la base económica actual del Seguro no permite el recoger de un modo total y automático ambos tipos de enfermedad.

En el orden práctico, las situaciones citadas podrán atenderse—si la situación económica del Seguro lo permite—como una prestación complementaria al amparo del artículo 59 de los Estatutos de la Mutualidad. En su párrafo b) se prevé “el aumento del tiempo de asistencia en la prestación por enfermedad”.

4. *Lugares de asistencia.*—Los servicios, según los artículos 43 y 44 de los Estatutos de la Mutualidad, serán prestados por el Seguro a domicilio, cuando proceda, en Consultorios de médicos del Seguro, o del propio Seguro, o en Clínicas operatorias o Sanatorios.

Teniendo en cuenta la índole especial de los beneficiarios, y recogiendo el espíritu y la letra que informa la ley de Protección Escolar, se establece en el artículo 44 que “en donde exista Facultad de Medicina, la Mutualidad organizará el Consultorio de acuerdo con aquélla. Donde no haya Facultad, el consultorio se montará especialmente destinado a los estudiantes y en el Centro de Estudios más próximo a las diversas actividades escolares”.

Las Clínicas operatorias o Sanatorios serán las del Seguro Obligatorio de Enfermedad; pero, respondiendo a idéntico criterio que el párrafo anterior, se establece que la asistencia se realizará con independencia de los beneficiarios de aquel Seguro.

5. *Prestación de la asistencia.*—En principio, la asistencia médica será prestada—tanto en Medicina general como especialidades—a instancia del beneficiario en los Consultorios de los médicos del Seguro o del propio Seguro. La asistencia por médicos especialistas, según el artículo 47 de los Estatutos de la Mutualidad, deberá prestarse por indicación especial del médico de Medicina general. Quedan exceptuadas

(1) *El Seguro de Enfermedad y sus problemas*, página 173.

de este requisito previo las especialidades de Oftalmología, Pediatría, Puericultura y Odontología.

La asistencia a domicilio de Medicina general se prestará—por excepción—a requerimiento del beneficiario cuando su estado no le permita abandonar aquél. Por último, se establece en el artículo 49 que la asistencia en Clínicas operatorias o Sanatorios se prestará sólo por prescripción facultativa.

6.—*Asistencia hospitalaria.*—Tanto la asistencia de Medicina general como la de especialidades puede exigir en algún caso—y desde luego en el supuesto de intervenciones quirúrgicas—el tratamiento en Clínicas operatorias o Sanatorios. Desde el punto de vista del régimen general del Seguro de Enfermedad, todos los países admiten la posibilidad de hospitalización del asegurado, como una consecuencia de la evolución de la Medicina en el sentido de la especialización y la importancia cada vez mayor que a la higiene se reconoce.

El Seguro Escolar ya hemos visto que recoge en sus Estatutos la posibilidad de asistencia en estos establecimientos, pero sólo en el supuesto de que medie prescripción facultativa.

En principio, la asistencia hospitalaria ofrecida por el Seguro es de tal naturaleza, que el estudiante es libre de aceptarla o no, salvo en determinados casos. Estos son los expuestos en el artículo 50, en el que se establece que “la hospitalización será dispuesta con carácter obligatorio en los siguientes casos:

- a) Si la naturaleza de la enfermedad exige un tratamiento que no puede darse en el domicilio del paciente.
- b) Si la enfermedad es contagiosa.
- c) Si el enfermo no observa las prescripciones del médico que le asiste, o si su estado o conducta exigen una continua vigilancia.

La hospitalización obligatoria será siempre impuesta al beneficiario por la Jefatura Médica del Seguro, bien a propuesta del médico que asiste al enfermo o por propia iniciativa. Los Estatutos de la Mutualidad prevén en el último párrafo del citado artículo que cuando el estudiante asegurado no acepte someterse a la hospitalización prescrita, se procederá de modo análogo al supuesto de accidente escolar recogido en el artículo 33. Hace este artículo referencia a aquel caso en que, con vistas a la debida asistencia del estudiante necesitado y a su posible curación, se considerase imprescindible una intervención quirúrgica y el estudiante se negase a someterse a dicha operación.

Por último, hemos de hacer constar que las Clínicas operatorias o Sanatorios serán, como antes hemos indicado, los del Seguro Obligatorio de Enfermedad, “con independencia de los beneficiarios de dicho Seguro”.

Hemos de traer aquí una frase de un interesante estudio del doctor Cámara: “si se tiene la intención de que el hospital sea realmente estimado y deseado por el enfermo, como una entrañable ayuda para su desgracia, por la cual pueda reparar mejor su salud, lo primero que se debe intentar es humanizar el hospital”. Ni que decir tiene lo mucho que en este orden puede hacer, como complemento de una siempre acertada gestión sanitaria, el Sindicato Español Universitario, con sus órganos especializados de Asistencia, Cultura y Arte.

7. *Suspensión de la prestación.*—En anterior apartado se ha tratado de la duración de la prestación. Naturalmente, superados los plazos que marca el artículo 48 de los Estatutos de la Mutualidad, la pres-

tación ha de suspenderse. Pero existen otros casos en los que, en analogía con el régimen general del Seguro de Enfermedad, entendemos podría determinarse una suspensión de la prestación. Son los siguientes:

- a) Por enfermedad mantenida o provocada subsecuentemente, siempre de modo intencional.
- b) Enfermedades como consecuencia de actos en estado de embriaguez habitual plenamente comprobada.

ASISTENCIA FARMACÉUTICA

1. *Orientación general.*—La asistencia farmacéutica constituye complemento necesario de la asistencia médica. En ello se hallan conformes todas las legislaciones sobre el Seguro general de Enfermedad. El problema está en lograr un medio por el cual el asegurado—en este caso el estudiante—reciba los medicamentos precisos en calidad y cantidad, dentro de los límites de una adecuada economía. El profesor Zurg, de la Universidad de Bruselas, propugna usar fórmulas magistrales en vez de específicos; evitar la tónico-terapia y la polifarmacia; elección de medicamentos adecuados, pero baratos, y control médico en la evolución de la enfermedad, no cediendo a complacencias del enfermo.

En principio, parece no sea necesario limitar la libertad del médico al recetar. En algunos regímenes, los médicos no pueden recetar con cargo al Seguro más medicamentos que aquellos comprendidos en un petitorio oficial, y con el fin de evitar abusos, el Seguro exige del asegurado el abono de una parte del coste de la prestación. Esta es la orientación que se recoge en el artículo 52 de los Estatutos de la Mutualidad.

2. *Extensión y duración de la asistencia.*—Los citados Estatutos, en su artículo 52, establecen “que será prestada por el Seguro mientras dure la asistencia médica, facilitándose al beneficiario cuantas fórmulas magistrales sean prescritas por los facultativos y las especialidades farmacéuticas incluídas en un petitorio revisable periódicamente, que comprenderá antibióticos convenientes”.

3. *Petitorio y receta oficial.*—El artículo 53 de los Estatutos de la Mutualidad establece que “corresponderá a la Jefatura Médica del Seguro la formación y revisión del petitorio de las especialidades farmacéuticas y al Consejo de Administración de la Mutualidad su aprobación”.

Asimismo, se establece en el artículo 54 que “ningún medicamento será facilitado al beneficiario con cargo a la Mutualidad sino mediante receta, que deberá obligatoriamente ser expedida en modelo oficial de aquélla. En esta receta oficial, además de los datos exigidos por la Legislación sanitaria, deberá figurar el nombre del asegurado”.

4. *Obligación del asegurado.*—El asegurado tendrá, respecto a la prestación farmacéutica, las obligaciones consignadas en los artículos 52 y 55 de los Estatutos.

- a) El abono del 30 por 100 del coste de la prestación.
- b) Si el Seguro lo exigiera, la devolución de los envases de las especialidades farmacéuticas consumidas, o, en su defecto, cuando no fueren devueltos, el valor de los mismos.

INDEMNIZACIÓN POR
GASTOS FUNERARIOS

1. *Orientación general.*—Casi todos los regímenes generales del Seguro de Enfermedad correspondientes a los distintos países recogen la indemnización por gastos funerarios como prestación complementaria de aquel Seguro. El apartado *c)* del artículo 40 recoge, como una de las prestaciones por enfermedad, "la indemnización por gastos funerarios en caso de fallecimiento del asegurado". Queda, pues, soslayado el problema que la doctrina plantea de si esta aportación ha de tener o no carácter familiar. La cuantía de la indemnización se cifra en una cantidad global en función de la importancia de la población en donde ocurriere el fallecimiento.

2. *Condiciones.*—Según el artículo 56 de los Estatutos de la Mutualidad, las condiciones para tener derecho a esta prestación serán:

- a) Que el estudiante víctima de enfermedad muera a consecuencia de la misma en los dos años siguientes a la fecha en que la contrajo.
- b) Que la imposibilidad de continuar los estudios haya durado hasta su muerte.

Naturalmente que otra de las condiciones será la de hallarse al corriente en el pago de las primas al tiempo de ocurrir el fallecimiento.

3. *Cuantía.*—El artículo 24 de los citados Estatutos—al que se remite el 56 al regular la cuantía de la indemnización—establece que la Mutualidad queda obligada a sufragar los gastos de sepelio, de conformidad con las normas siguientes:

- a) En poblaciones que no excedan de 50.000 habitantes, 1.500 pesetas.
- b) En poblaciones de más de 50.000 a 100.000 habitantes, 2.500 pesetas.
- c) En poblaciones de número superior a 100.000 habitantes, 4.000 pesetas.

Cabría, al igual que ocurre en el régimen general del Seguro de Enfermedad, el aumento de la indemnización por fallecimiento con cargo al excedente, y al amparo del apartado *g)* del artículo 69 de los Estatutos de la Mutualidad.

ACCIÓN PREVENTIVA

1. *Orientaciones doctrinales y régimen legal.*—Al lado de la acción reparadora del Seguro, podemos colocar un conjunto de prestaciones que encajan dentro de la Medicina preventiva.

La acción preventiva puede exteriorizarse de dos maneras:

- a) Acción preventiva individual, que tiene por objeto conceder tratamiento preventivo a los asegurados cuya salud esté amenazada; y
- b) Acción preventiva general con la finalidad de asegurar la existencia de unas condiciones de higiene general y pública y combatir las llamadas "enfermedades sociales".

Dentro del régimen del Seguro Escolar—en su prestación por enfermedad—, la acción preventiva individual indudablemente queda asegurada con la amplitud que presenta el artículo 42 de los Estatutos de la Mutualidad.

En cuanto a la acción preventiva general, hay que

poner en relación los artículos 40—en el que se atribuye al Seguro la práctica de las funciones de Medicina preventiva—y 45 de los citados Estatutos con los artículos 26 y 27 de la ley de Protección Escolar de 19 de julio de 1944, y, en cierto modo, con el párrafo tercero del artículo 47 de la ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

De esta forma, la asistencia médica preventiva del Seguro queda constituida—además de la desarrollada con carácter individual en el ámbito de los Servicios de Medicina general y especialidades—por los Servicios de Lucha Antituberculosa, Asistencia psiquiátrica y Enfermedades infecciosas. Aunque nada indican los Estatutos, es evidente que estos Servicios han de procurar la máxima colaboración con las Instituciones especiales encargadas de la Medicina preventiva e Higiene social.

Por otra parte, la ley de Protección Escolar establece en el artículo citado—en cuanto a Medicina preventiva general—que la asistencia sanitaria escolar abarcará:

- a) Reconocimientos periódicos.
- b) Higiene de locales y personas.
- c) Profilaxis contra las enfermedades contagiosas.
- d) Mejoramiento de las condiciones físicas.

Estas funciones se atribuyen por la ley citada al Servicio Médico Escolar, respecto al cual se establece en su artículo 27 que "se dictará una disposición especial ampliando el Servicio Médico Escolar, dividido en grados de enseñanza, con ámbito específico de ejercicio, pero coordinado en un Servicio Central". A tenor de este precepto, y teniendo en cuenta que al Seguro se le atribuye, como hemos visto, la función de Medicina preventiva, la fórmula a adoptar en orden a la realización práctica de esta función parece ser la de que el Servicio Médico Escolar—en cuanto a los grados de enseñanza que abarque el Seguro y a la acción de Medicina preventiva—dependa o coordine su acción con la Jefatura Médica del Seguro Escolar. A título de orientación—en cuanto al alcance de las funciones del Servicio—, transcribimos el párrafo tercero del artículo 47 de la ley de Enseñanza Primaria, en el que se dice: "Para la protección sanitaria de los escolares se crea el Servicio Médico Escolar Primario, que se organizará en coordinación con las Instituciones sanitarias nacionales, de suerte que ningún niño que carezca de recursos quede sin la debida asistencia médica y farmacéutica y—aquí viene la verdadera función de Medicina preventiva general—sin la orientación y vigilancia sanitaria indispensable para el fomento y cultivo de su salud."

De otra parte, hemos de consignar que una de las funciones atribuidas por la ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 al Servicio de Protección Escolar—artículo 36, apartado *c)*—es la de organizar y dirigir la protección y asistencia médica sanitaria a todos los escolares. Esta función estimamos queda absorbida por el Seguro Escolar.

2. *Aspecto médico de la acción.*—En este aspecto nos hace observar el doctor Comba Ezquerria (1): "La prestación médico-sanitaria establecida en la ley del Seguro Escolar tiende a cubrir la necesidad social del estamento escolar, desde la más completa asistencia médico-quirúrgica, en caso de enfermedad o accidente, hasta los aspectos profilácticos y deportivos. Comprende, por tanto, en todos sus aspectos, la más estricta vigilancia del escolar, preparando, por otra par-

(1) MANUEL NOFUENTES Y G. COMBA EZQUERRA: *Un nuevo avance en la política española de previsión social.—El Seguro Escolar.*

te, a éste mediante el estudio de su aptitud deportiva para una completa educación física, complemento inseparable de su formación intelectual. Al mismo tiempo, se pretende prevenirla frente a las plagas sociales que mayores incapacidades actualmente crean, tales como la tuberculosis y el reumatismo cardioarticular, ya que, reconocidos periódicamente, podrán ser tratados precozmente ante la iniciación del proceso morboso, siendo ésta la mejor arma de que actualmente se dispone."

Asimismo, en relación con la medicina preventiva, dice: "Creemos abarca dos facetas completamente distintas en el ámbito escolar: La Medicina preventiva propiamente dicha y la Medicina escolar-deportiva. La primera comprende, como ya hemos indicado, aquellos aspectos de tipo preventivo-social de tan alta importancia como son los reconocimientos periódicos antituberculosos actualmente realizados por los Dispensarios Universitarios del Patronato Nacional Antituberculoso y Clínicas del Sindicato Español Universitario, y la lucha contra el reumatismo y las cardiopatías que, dado su gran interés y el gran número de incapacidades que producen en la clase escolar, es primordial su implantación mediante Dispensarios

adecuados, ya que, según trabajos estadísticos de diversos autores (Schmitt, Guttman, Ulenbruch) el mayor número de cardiopatías se presentan en el segundo y tercer decenio de la vida, siendo tales cardiopatías, casi en su totalidad, reumáticas. En cuanto a la Medicina escolar-deportiva, siendo fundamental el estudio funcional cardio-respiratorio, en orden a la determinación de la aptitud para el deporte, tan necesario en la edad escolar, como base de la educación física, creemos de gran utilidad introducir en los reconocimientos médicos que periódicamente se realizan con este objeto, además de las pruebas usuales más o menos sencillas hasta ahora utilizadas y como complemento de ésta, la exploración sistemática de la función pulmonar por medio de la espirografía, que, debido a su exactitud y objetividad, es una prueba de extraordinario valor para esta clase de reconocimientos, al informarnos fielmente sobre la capacidad funcional y posibilidades de ventilación, lo que nos permite enjuiciar eficazmente la dinámica respiratoria del explorado, claro exponente de su aptitud deportiva."

MANUEL NOFUENTES G. MONTORO

Una conferencia del profesor Johnson

El pasado día 24 de febrero ha pronunciado una importante conferencia en la Casa Americana de Madrid el profesor Ernest Alfred Johnson, del Amherst College, sobre el tema "Estudios humanísticos en los Estados Unidos". Para nosotros, españoles, que elaboramos nuestra idea sobre los Estados Unidos a través de las cifras de coches que produce, los logros atómicos, o los cerebros electrónicos de la F. B. I. que han suplantado a los Sherlocks Holmes del continente europeo, resulta interesante que esa gran nación nos envíe mensajeros que nos muestren esa otra cara de ella que ni la pantalla, ni las revistas, ni la prensa nos suelen descubrir. En nuestro deseo de informar rápidamente a los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN, nos hemos anticipado al resumen de su conferencia que el mismo profesor, amablemente, nos ofreció para dentro de diez días, utilizando a este fin nuestras propias notas, con las que inicialmente contamos para elaborar esta crónica. Ofrecemos, pues, a nuestros lectores un breve resumen de la conferencia como información y unos comentarios personales al tema, como motivo de reflexión.

El profesor Johnson empieza con una breve indicación bibliográfica sobre la cuestión, remitiendo a quien se interese por ella al trabajo de E. Fueter sobre el "Studium Generale", ofrecido al lector de habla española en las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN y que considera el mejor. Igualmente, remite a trabajos de Julián Marías aparecidos en las mismas páginas.

El movimiento prohumanista se acentúa en Estados Unidos desde el año 1945, justamente cuando profesores y alumnos vuelven de la segunda guerra mundial. Los programas de las Universidades y Colleges acusan en todas las materias el desasosiego de la posguerra; la tendencia humanística se beneficia

ampliamente en los programas de este desasosiego. ¿A qué es debido este fenómeno? En primer lugar, a un descontento constructivo. Los que volvían de la guerra sentían la necesidad de mejorarlo todo; sin duda habían echado de menos importantes cosas. Concretando, los objetivos de los cursos humanísticos son principalmente dos:

1.º Evitar o paliar los males inherentes a la superespecialización que impone la vida actual. Se trata de que el especialista "entienda el papel de hombre que Dios le dio".

2.º Estimular y preparar el espíritu para la mutua comprensión entre los hombres. Este segundo objetivo hace que el estudio humanístico tenga una adecuación notable con los ideales democráticos, que son capitales para la sociedad norteamericana.

El trabajo humanista se desarrolla en forma de uno o más cursos a lo largo, principalmente, del primer año universitario. Los Colleges y Universidades pequeñas—tal la del profesor Johnson, que cuenta con un millar de alumnos—se contentan con uno o dos cursos; las grandes universidades, como Harvard, ofrecen al estudiante hasta cuatro cursos distintos de Humanidades para que haga su elección. En estos cursos se leen y comentan las grandes producciones del pensamiento humano con un amplio criterio. Así desfilan por ellos Homero, Esquilo, Sófocles, Platón, Tucídides, la Biblia, Lucrecio, Dante, Cervantes, Goethe..., etc., hasta, por ejemplo, Pérez de Ayala con su *Prometeo*. La lista de autores y obras que hacen acto de presencia en estos cursos es muy numerosa. Los textos se utilizan traducidos, como no puede ser por menos dada la variedad de autores y de lenguas.

El desarrollo de estos cursos exige, como es fácilmente comprensible, un profesorado especializado, tanto más numeroso cuanto mayor sea la variedad de cursos que se ofrecen. Colaboran en ellos literatos—helenistas, latinistas, romanistas..., etc.—, filósofos, historiadores. Pero no se crea que hay anarquía: los programas son elaborados de común acuerdo, y el profesorado del curso se reúne periódicamente con frecuencia para cambiar impresiones. El método que generalmente se emplea es doble, y el alumno puede también elegir: o bien conferencias para un número un poco amplio de estudiantes, o bien el método socrático para círculos reducidos. El primer sistema es útil para el alumno corriente; el segundo puede satisfacer más al alumno sagaz e inquieto. De todas formas, es claro que cada método tiene sus ventajas e inconvenientes.

Después el profesor pasa a plantear la cuestión de por qué se habla ahora tanto de Humanidades, como si fuera un tema nuevo, cuando ciertamente es tan antiguo. Encuentra la razón en la necesidad de compensar el inevitable especialismo de la sociedad moderna.

Acto seguido, pasa a explicar al auditorio el detalle de un curso en el Amherst College, cuyo total es de un millar de alumnos, de los que más de doscientos cursan Humanidades, distribuidos en grupos de veinte. El curso de Humanidades está a cargo de una docena de especialistas, que elaboran sus programas en la forma general antes dicha. Semanalmente, se reúnen en un ágape para hablar sobre sus alumnos.

Los exámenes, que se hacen con relativa frecuencia, porque en caso contrario el alumno allí como aquí tiende a abandonarse, no son producto del capricho de cada profesor, sino resultado de un acuerdo; así, las cuestiones a que el alumno deberá responder han sido previstas. Como es de esperar, esta unidad pedagógica entre profesores muy diferentes psicológicamente, intelectualmente y físicamente, no se logra sin discusiones y enfados, que nunca llegan a mayores y siempre son pasajeros. Este profesorado tiene una formación intelectual muy variada; sus edades son muy diferentes, encontrándose reunido en un mismo claustro desde el solemne catedrático de los tiempos pasados, hasta el deportivo doctor de nuestros días. Esta variedad es conveniente también en un curso de este tipo, pues ofrece al alumno perspectivas enteramente opuestas de las cosas, vistas a través de ojos tan diferentes.

Nos ofrece a continuación un ejemplo de cómo se desarrolla el trabajo, tomando como objeto la *Odisea*, "oda a la inteligencia humana". El historiador ve en ella un documento histórico y tiene una amplia tarea con discernir lo que la leyenda encierra de realidad y los límites de leyenda y realidad; el filósofo encontrará tipificados unos ideales con amplia resonancia en el pensamiento humano; el filólogo—tal es el caso del doctor Johnson, que es hispanista—tendrá una labor compleja, cuya primera parte será la adecuada selección del texto, buscando inicialmente la atracción del interés del alumno, pues si éste no se logra, todo esfuerzo posterior resultará vano. Es claro que el héroe mítico Ulises tiene su trasunto humano en muchos Pérez o Smiths de hoy, que han vivido vidas no menos azarosas. La *Odisea*, pues, como novela de aventuras, encuentra fácil eco en la juventud de hoy. El mundo moderno, con sus tremendas guerras, nos ofrece, por otro lado, muchas Penépoles sin telas que tejer ni pretendientes del estilo de los homéricos, algunas Clitemnestras... Como trama, también la *Odisea* tiene fácil atractivo. Más difícil resulta conseguir

que el estudiante salte de lo inmediato a la profundidad de la obra y alcance a captar el sentido de unidad general que relaciona íntimamente todos los acontecimientos de la misma y sus figuras, o, más aún, el sentido trascendente de "oda a la inteligencia humana". La personalidad del profesor tiene un amplio campo de acción en este sentido. Todo esto da pie al doctor Johnson para hacer un breve y bello análisis de uno de los pasajes de la *Odisea*, el de la llegada azarosa de Ulises al país de los feacios, en el que con finura de buen maestro pone de manifiesto la unidad íntima de tipo psicológico que enlaza, sirviendo de transición suave, aunque invisible a simple vista, dos episodios sucesivos: Ulises, peloteado por las olas y juguete de los dioses marinos, alcanza la desembocadura de un hermoso y tranquilo río, en donde Nausicaa, la de los niveos brazos, acompañada de su coro de hermosas esclavas, jugaba con una pelota; la pelota en manos de Nausicaa y la humana pelota en manos de los dioses marinos parecen enlazar los dos episodios. Conseguir que el alumno se habitúe a penetrar en las zonas misteriosas de las grandes creaciones es el objetivo inmediato de estos cursos.

Los estudiantes viven juntos en residencias y pueden fácilmente discutir lo que han oído. A veces, captan opiniones opuestas; explicaciones divergentes sobre un mismo punto y se lo hacen notar a sus profesores, lo cual es para éstos provechosa lección, y, a su vez, para el alumno, que ha aprendido a saber que las cosas humanas tienen ángulos y perspectivas muy variadas.

La conferencia termina señalando la inquietud, que considera constructiva de la Pedagogía americana y subrayando este parecer con una cita de Julián Marías.

* * *

El interés de la conferencia reside en que, aparte su valor informativo, trata de un tema vivo en las preocupaciones culturales del momento. Tres puntos vamos a destacar de toda ella, que constituyen otros tantos comentarios de tipo general; otros dos hechos quisiéramos retener que tienen interés particular para los educadores españoles, universitarios y de Enseñanza Media.

El primer punto es la afirmación de que al volver de la guerra es cuando se ha acentuado más la inquietud que tanto ha beneficiado a los estudios humanísticos. Es de notar que los hombres volvían de una guerra técnica, ganada en los laboratorios, tanto como en los campos de batalla, y terminada con el sobrecogedor terremoto producido por un ingenio científico: la bomba atómica. ¿Qué es, nos preguntamos, lo que profesores y alumnos echaban de menos? Probablemente que, si la técnica es buena para construir y destruir, para hacer sufrir en la vida y gozar de la vida a las colectividades humanas, en cambio no sirve para dirigir las, ni para fundar en ella las relaciones entre los hombres. No sé a quién he oído que la política internacional norteamericana se resentía de falta de latines, de humanidades. En todo caso la reacción humanista tiene un sentido: la especialización técnica deja huecos tanto más amplios en la vida cuanto más poderosa es. ¿Resultará el Humanismo un fenómeno de reacción vital equilibradora frente a la especialización científica? Entonces sucedería que a mayor especialización científica y florecimiento de las ciencias de la naturaleza, mayor florecimiento de los estudios humanísticos. ¿Dónde estaría, pues, la crisis del Humanismo?

¿O qué Humanismo es el que estaría en crisis? Preguntas son éstas que dan mucho que pensar. A las que se podría añadir esta otra: ¿Es que es posible, realmente, una crisis del Humanismo en el mundo occidental, en esa unidad humana que tiene ya tres mil años de historia, sin que la entidad desaparezca? Según esto, si la respuesta es no, aunque una era esté terminando, la era humana de que en reciente conferencia nos hablaba don Antonio Tovar, el Humanismo renovado, claro es, con todo lo que representa, será el signo de continuidad de un modo de ser en una nueva fase. El responder a estas cuestiones rebasa con mucho los límites de este comentario.

Un segundo punto. Es verdad que operar sobre textos traducidos es una necesidad. Pero también es verdad que los textos traducidos pierden en alto grado su eficacia humanizadora. El comentario del filólogo, del humanista, necesita muy a menudo apoyarse en la palabra, y, penetrando a través de ella, alcanzar las raíces de nuestra humanidad. No hace falta que el alumno lea a Virgilio y Homero directamente, o el alemán y el italiano. Basta con que le suene al oído el latín, el griego, el alemán, el francés. Al menos, deben ser capaces de seguir ciertos pasajes en el original, mientras el profesor lee, traduce y comenta. Lo cual, de no caerse en muy prematuras especializaciones en el bachillerato, o de no acortarlo de modo que pierda su carácter en los años finales de enseñanza pre y parauniversitaria, se obtiene sin dificultad. La palabra por sí se ofrece a análisis altamente formativo en manos de us hábil maestro. Como sucedáneo, acaso inevitable, hay que echar mano a la traducción.

Una tercera cuestión general. Consideramos las humanidades modernas, a pesar de todos los pesares, como humanidades de segunda clase. No queremos decir que *La Divina Comedia*, *Don Quijote*, *Hamlet*, *Fausto...*, etc., desmerezcan, ni mucho menos, frente a la *Odisea* y la *Eneida*, no; sino que las obras grandiosas de las literaturas modernas están aún muy dentro del círculo de nuestros intereses de hoy; en los textos de estas obras hay cuestiones religiosas, políticas, sociales, que siguen desgarrando a la Humanidad nuestra actual y resulta imposible situarse en un plano extratemporal frente a ellas y su contenido. Cada obra grandiosa de las modernas humanidades la considera el pueblo en donde se produjo como una aportación particular suya y como algo un poco más suyo que de los otros. Aun no son en plenitud patrimonio universal. Roma y Grecia están dentro de nuestro mundo, pero son una fase terminada de él y, con plena razón, patrimonio común del Occidente, sin que a nadie se le ocurra que tiene puesto algo más que el otro. Roma y Grecia están fuera del tiempo para nosotros, pero en nuestro ser. Tendrá que pasar aún la era actual—quizá queda poco—para que las humanidades modernas alcancen la plenitud de clásicas y sean patrimonio común a toda la Huma-

nidad, que las sienta como suyas, pero fuera de su propio tiempo. Bueno es que se las utilice, pero todas las cosas con su jerarquía.

* * *

Dos hechos de tipo pedagógico queremos retener por su especial interés para nosotros. Es el primero destacar cómo se busca la unidad de acción del profesorado en la unidad pedagógica. Nuestras Universidades adolecen en alto grado de la falta de unidad en la labor del profesorado. Cada cátedra es un navío, cada catedrático un capitán que lleva su barco a donde quiere, como quiere y por donde quiere; lo que no he visto es operar en escuadra. Pero lo grande es que esto mismo se da también, siquiera sea en menor grado, en los Institutos de Enseñanza Media; es decir, dentro de la enseñanza española, allí donde el profesorado tiene elevada personalidad. Lo cual es una faceta de nuestro individualismo que no nos conviene. Frente a la *sagrada independencia de la cátedra*—que subrayamos en cuanto significa libertad para la labor de creación artística que es toda verdadera enseñanza—*está la sagrada unidad de acción educativa*, en el sentido de proyección concorde de la acción de los profesores sobre las diversas perspectivas de una misma cosa. Estos claustros nuestros, en donde a veces no se logra el acuerdo ni para darse los buenos días unos a otros una docena de profesores, tienen aquí un punto de reflexión interesante.

Quédanos por señalar algo de interés para nuestra Enseñanza Media. El curso preuniversitario, según está concebido, tiene mucho de "studium generale", en vez de especialización desorbitada, o repaso tedioso con una conferencia que otra, desconectada de la anterior, con que algunos centros lo llevan. Claro es que los Institutos lo han concebido bien y así lo llevan adelante. Naturalmente, en ellos hay ese grupo de diez o doce especialistas capaces de obtener de los textos filosóficos y literarios la savia humanizadora que poseen. El curso preuniversitario o ha de ser un curso de humanidades o no es nada. Ciertamente, la forma en que ha sido pensado apunta claramente en este sentido. Lo único que falta es que el Estado acuda en ayuda de sus Institutos en el sentido económico, pues es singular que se les haya encomendado esta misión porque realmente están capacitados para llevarla a cabo, y luego se los haya dejado desamparados económicamente. Si es una apelación al honor de los catedráticos, éstos ya han respondido; pero ahora es el honor del Estado frente a la más bella experiencia que en nuestra Enseñanza Media se haya llevado a cabo lo que está en juego. Aun tenemos razones para la esperanza. Creemos, pues, que también nuestros centros de Enseñanza Media pueden sacar provecho del conocimiento de estos cursos.

V. E. HERNÁNDEZ-VISTA

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El rector de la Universidad de Oviedo, desarrollando una conferencia, tras un planteamiento filosófico, pasó a examinar dónde está la verdad de la actitud cristiana de los universitarios, sobre la concepción de que la minoría imprime carácter a la masa. Al elegir el carácter de universitarios, se acepta la responsabilidad de la ejemplaridad, en la cual centra la función elemental del universitario católico: la virtud está en la ternura de trato y no en la sequedad, llevados por un encendido amor al prójimo (1).

En otra conferencia, el jefe nacional del S. E. U. proponía una Universidad única, una Universidad que preferentemente rinda culto al espíritu, que trasmite cultura, forme a los profesionales, investigue y cree el tipo del hombre preocupado por su patria, que es la tarea más importante que tiene el Estado en materia de educación (2).

El tema de la actuación del profesor universitario es objeto de un estudio, que comienza poniendo de relieve el vacío que, dentro de la Pedagogía, ofrece la universitaria, tanto porque los pedagogos de oficio se han visto absorbidos por el estudio de la elemental, como por el desinterés de la Universidad por los temas pedagógicos. La enseñanza es un modo de vida activa, y no contemplativa, por lo cual está ordenada a fines que la trascienden y superan. El vicio de entender la docencia universitaria como vida contemplativa lleva a la confusión e individualismo. En la práctica la formación primaria y la media poseen un carácter mucho más "universitario", al convertirse las disciplinas, en la Universidad, por obra del profesor, en compartimientos estancos. Por otra parte, el profesor universitario se encuentra entre dos extremos igualmente perniciosos: el dogmático, limitado a una enseñanza puramente expositiva, sin iniciar al alumno en el espíritu y la técnica de la investigación; y el heurístico, que hace de la cátedra un Seminario de novedades, olvidando la finalidad propiamente docente. La Universidad es eminentemente docente, pero si se aísla de la investigación, pronto se esteriliza. Por ello, el A. sostiene que se debe mantener en la Cátedra el curso general y el monográfico; y fuera de ella los Seminarios, donde más propiamente tiene sentido la investigación (3).

SALAMANCA

La *Revista de la Universidad*, de Antioquia, Colombia, ha dedicado un número monográfico a la Universidad de Salamanca. El Editorial explica el sentido del Centenario y su importancia. A continuación, publica la ponencia del doctor Uribe Mesas sobre "Cátedra salmantina en las Universidades hispanoamericanas", con dos artículos sobre Salamanca, de

índole artística, y la "Oda a Salamanca", de Unamuno (4).

Otra revista, ésta argentina, dedica igualmente un número monográfico al Centenario de la Universidad salmantina. Lo inicia un "Mensaje fraternal", en el que se pone de relieve la comunidad de origen y tradiciones, y siguen cinco estudios en torno a Salamanca; Hernán Benítez estudia la figura de Unamuno en la Universidad salmantina y la honda huella que ha dejado (4 bis).

El director adjunto del Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de París desarrolló una conferencia sobre "Salamanca, ciudad universitaria", dentro de la serie de actos organizados por la Universidad de París en conmemoración del Centenario salmantino; fué eminentemente histórica (5). Otra igualmente histórica, tuvo lugar, con el mismo motivo, en el Círculo Cultural y Ateneo Guipuzcoano de San Sebastián (6).

ORGANIZACIÓN

Una muy extensa *entreviú* con el rector de la Universidad de Salamanca, tras tratar aspectos científicos, pasa a desenvolverse sobre la Universidad. Aludiendo al Centenario salmantino, pone de relieve la renovación de la Universidad, con la reconstrucción del barrio universitario, destruído en la guerra de independencia, y el intento de restaurar el prestigio de los estudios médicos en aquella Universidad. "Soy partidario de las Facultades completas y de que desaparezcan las Secciones [en las Facultades de Letras y Ciencias, responde, al preguntarle si se creará Sección de Filosofía en Salamanca]: "Hay que dar mayor flexibilidad a los estudios y evitar esos absurdos como el de que, por ejemplo, hoy existen en Madrid ocho catedráticos de Historia de España." Respecto al sistema de oposiciones: "Es sencillamente, absurdo. Mejor sería otorgar más responsabilidad al claustro y órganos de gobierno de la Universidad. La actual fórmula de Tribunales es deficiente y absurda. Más acertada me parece la de contratos especiales, por los cuales se nombrarían profesores para un determinado tiempo. Se obligaría con ello a un mayor rigor en el desempeño de la función docente. E incluso considero mejor el nombramiento directo del ministro, puesto que la responsabilidad no sería abdicada en Tribunales "preparados". El caso de D'Ors es aleccionador." En conjunto: "La Universidad no rinde lo que el país necesita, y, por otra parte, el país no da a la Universidad el apoyo suficiente" (7).

"Numerus clausus para el ingreso en los Centros de Enseñanza Superior que habilitan para el ejercicio de las profesiones más ambicionadas, significa un privilegio y un orden social que no puede defenderse

(1) *La Nueva España* (Oviedo, 28-I-54).

(2) *Arriba* (Madrid, 19-I-54); *Diario de Navarra* (Pamplona, ídem).

(3) Millán Puelles. "Aspectos de la pedagogía universitaria", *Bordón* (4-I-54), 29-32.

(4) *Revista de la Univ.*, 114 (Antioquia, Colombia, 1953).

(4 bis) *España*, 123 (Buenos Aires, IX-X-53).

(5) *El Adelanto* (Salamanca, 9-II-54).

(6) Ídem.

(7) "Tovar es un ejemplo", *El Español*, núm. 269 (Madrid, 24-30-I-54).

se desde ningún principio de la moral cristiana, antes bien, se opone a ella por no supeditar, como ésta enseña, los particulares intereses del individuo, del estamento o de la clase a las exigencias del bien común." "Tal *statu quo* es incompatible con la profesión de la fe cristiana..." "En una sociedad que como la española, aún no ha alcanzado su pleno desarrollo industrial ni aun técnico y cultural, como para poder absorber a todos los trabajadores de la nación, sean intelectuales o manuales, entre plétora de braceros y plétora de intelectuales, es más deseable esta segunda." "La solución del paro intelectual y, en parte también, del paro manual o artesano consiste precisamente en acabar con el *numerus clausus*, no sólo en los centros académicos donde existía más o menos legalmente, sino, además, en el ejercicio de todas las profesiones liberales. Más explícitamente, la mejor solución está en hacer que aumente más la "demanda" de ingenieros, ayudantes, médicos, abogados, arquitectos, procuradores, aparejadores, etcétera. ¿Cómo? Sencillamente: poniendo un determinado tope a las ganancias anuales de estos profesionales. Disponer las cosas de suerte que si determinados arquitectos, o ingenieros, o procuradores ganan regularmente al año un millón de pesetas (!), el trabajo que ellos hicieron y que permitió esa ganancia, sea repartido, así como la multitud de cargos que suelen acumular, entre los intelectuales parados." "El actual sistema condena a unos al hambre, mientras tolera la acumulación de bienes en manos de los privilegiados, y esto, fatalmente, desemboca en la revolución e insurrección de los hambrientos contra los usuarios de injustos privilegios" (8).

La Universidad de Sevilla, en sus cursos de extensión cultural, organizados por la Secretaría de Publicaciones, Intercambio científico y Extensión Universitaria, ha dado cabida a la enseñanza de la Música. Un articulista insiste, no en relación con la enseñanza musical propiamente dicha, ya bien atendida en los Conservatorios, sino por la de la Historia de la Música, de tanta significación en el campo del Arte y de la Cultura. Seguidamente, justifica el carácter monográfico del curso (9).

La organización en el próximo mes de marzo de un curso de extensión universitaria en Alicante, suscita el tema de las actividades culturales en dicha ciudad. Seguidamente, los beneficios de todo orden que la organización permanente de estos cursos proporcionará a la ciudad: proyección de su nombre más allá de las fronteras, dirigida a la juventud universitaria de todo el mundo, dando así a conocer el idioma, las costumbres, etc.; por otra parte, se logra la atención nacional hacia ese rincón geográfico que abriga tan grandes deseos de superación (10).

Un elogioso comentario a la convocatoria, por el ministro de Educación, mediante la Delegación Nacional de Educación de Falange, de veinticuatro bolsas de viaje para escritores, artistas plásticos y compositores, por segunda vez, resalta la trascendencia de esta labor de ayuda al desarrollo cultural de estos años (11).

Que la Universidad se preocupe progresivamente por el deporte, es algo admitido. Pero lo que no merece plácemes es lo que se podría llamar "deporte teórico", ejercido desde la valla o la grada; su inflación lleva al A. a firmar: "Tal vez sea nuestra época un tiempo de teorizantes, similar al período sofístico

de la Hélade. Y esto sería un mal signo", por la abundancia de teóricos del deporte que no ejercitan el deporte del que hablan. La minoría deportiva debe luchar por ganarse a los del "deporte teórico", y la minoría intelectual debe suscitar polémicas que distraigan la atención del tema deportivo. El deportista teórico, que se inicia en la Edad Media, se ha conservado hasta nuestros días, causando males enormes (12).

COLEGIOS MAYORES

Los informes y comentarios sobre el plan ministerial de construcción de residencias universitarias, del que ya hemos recogido publicaciones, continúan apareciendo en la prensa (13).

La residencia de Estudiantes de Santiago da lugar a un extenso reportaje de su Ciudad Universitaria, en el que se informa especialmente del gimnasio; el desnivel existente ha sido salvado por unos arcos que dan acceso directo a la galería del gimnasio. La galería, o balcón interior, desde donde se pueden presenciar los actos deportivos que se verifiquen dentro, comunica directamente, en el mismo nivel, con el gran balcón exterior, al modo de un amplio patio de pazo, que, a su vez, sirve de tribuna ante la piscina que será construída al otro lado del gimnasio, o sea, con vistas hacia las carreteras de Pontevedra y de Noya. Los tres pabellones de la Residencia dan frente a la Herradura, unidos por la logia, y constituyen un magnífico panorama arquitectónico, tras el cual se oculta el Estadio. Entre el Sanatorio y los Colegios Mayores quedan unos espaciosos solares, que algún día serán aprovechados quizá para la construcción de otro grupo de viviendas de profesores, simétrico con el del lado opuesto (14).

El Frente de Juventudes organizó el Colegio-Residencia San Fernando, cuya inauguración tuvo lugar el 1 de octubre de 1953. El edificio, con capacidad para una Centuria en régimen de internado, está enclavado cerca de la Iglesia de San Francisco el Grande, en Madrid. Los alumnos se levantan a las siete y media, después del aseo, oración y desayuno, se van a los centros de enseñanza, donde cursan sus estudios. Regresan a la una y desde esa hora hasta las dos, en que tiene lugar el almuerzo, asisten obligatoriamente a una clase de idiomas. Desde las tres y media, con descansos de diez minutos, cinco horas de estudio controlado, seguido, de nueve a diez, de otra clase de idiomas; seguidamente, la cena, y silencio a las once y media. Previo informe médico, el residente que lo desee puede prolongar el estudio hasta la una y media de la madrugada. El ingreso se verifica por concurso de méritos entre los encuadrados en las Falanges Juveniles de Franco en edad comprendida entre cadetes y guías, aunque por méritos excepcionales puede ampliarse el máximo de edad. Los estudios mínimos requeridos para el ingreso son los correspondientes a cuarto año de bachillerato, pudiendo terminar la carrera residiendo en el mismo. Los ex alumnos han de obtener el título de Mando en los Campeonatos de verano. El régimen de disciplina y convivencia se lleva a efecto por un procedimiento de propia responsabilidad de los alumnos. Entre ellos se nombra un Jefe de Día, que controla los horarios, comida, periódico, enfermos, etc., y que

(8) E. Ramírez, "En torno a un tema ya discutido", *Alcalá*, 49 (Madrid, 25-I-54).

(9) E. S. P., "Nuevo Curso universitario", *España* (Tánger, 27-I-54).

(10) Ifach, "Cursos Universitarios".

(11) M. C., "Puertas abiertas para la creación", *Arriba* (11-II-54).

(12) B. Cores, "La Universidad y el deporte", *Alcalá*, 49 (24-I-54).

(13) *A B C* (17-I-54); *Faro de Vigo* (ídem); *El Adelanto* (20-I-54); *Las Provincias* (Valencia, 23-I-54).

(14) *La Noche* (Galicia, 20-I-54).

da cuenta de ello al Jefe de Centuria, que lo transmite a los Mandos superiores del Colegio. La pensión, todo comprendido, no llega a las veinte pesetas diarias; en dos ocasiones se ha rebajado la pensión, al verificar que los gastos eran menores a lo previsto: la pretensión administrativa es exclusivamente cubrir gastos (15).

El Colegio Mayor Santa Cruz, de Valladolid, organizó un cursillo sobre "Profesión y Vida", en el que se analizó cómo se actúa en la profesión y cómo este ejercicio trasciende a informar la vida (16).

(15) *Juventud*, 533 (28-I-3-II-54).

(16) *A B C* (9-II-54).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Con motivo del XX aniversario de la fundación del S. E. U. y del Día del Estudiante Caído, las crónicas fueron frecuentes (17), recogiendo semblanzas de Matías Montero, o historiando las etapas de esos veinte años, poniendo de relieve las tareas realizadas.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(17) *A B C* (9-II-54; íd. ed. Andalucía); *Arriba* (9-11-II-54); *Jornada* (23-I-54); *Juventud* 534 (4-10-II-54); *Las Provincias* (26-I-54); *Levante* (24, 26, 27-I y 10-II-54).

ENSEÑANZA MEDIA

EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Un editorialista (1) dedica un extenso comentario a examinar el programa del Instituto de Enseñanza Media de Ciudad Real, que desarrolla pedagógicamente las Instrucciones para el Curso Preuniversitario recientemente aparecidas en el *Boletín Oficial*, a las que califica de importante ensayo pedagógico que amenaza con revolucionar saludablemente toda la educación nacional. Consta el citado programa de una serie de estudios fundamentales y comunes previstos en las Instrucciones, pero en forma de un esquemático cursillo de Religión, en el que figuran los temas de Dios creador; el hombre, criatura y rey de la Creación; el pecado original, la Redención, la Iglesia, los caminos de salvación, etc. El comentarista considera esta programación de todo punto excelente, en tanto rompe la monotonía catequística y apologética, y trata de ver el problema desde una perspectiva históricocultural.

El segundo cursillo, que lleva por título "La conciencia nacional a través de los grandes pensadores", al lado de un acertado desarrollo, se advierten demasiado ausencias tan notables como la de Quevedo y Gracián; Jovellanos, para perfilar el siglo XVIII; Joaquín Costa, para el último tercio del XIX, y Ramiro de Maeztu, para el XX.

En cuanto al cursillo de Filosofía, aplaude el editorialista la contraposición del enfoque histórico con el enfoque doctrinal, considerando que el ejemplo de García Morente en la *Introducción a la Filosofía* es extraordinariamente fecundo y digno de tenerse siempre en cuenta.

Tanto en el cursillo de Física y Química como en el de Ciencias Naturales, se ha preferido desplegar todo el panorama científico a través del hilo conductor de un tema concreto.

Otro editorialista (2) señala la oportunidad del Curso, que viene a llenar el bache que se crea en el alumno en el tránsito de la Enseñanza Media a la Enseñanza Superior. El alumno pasa del texto único, de la lección señalada por carillas, a la multiplicidad de textos, cuando no a tener que estudiar por apuntes tomados en clase.

Pero, sobre todo, el vacío que viene a llenar es el que se establece en ese tránsito de una metódica y vigilada distribución de las horas del día a la libertad de las horas de clase universitarias, o de Enseñanza Superior. Hay que acostumbrar al bachiller a hacer buen uso de la libertad adquirida, de modo que distribuya su tiempo entre asistencia a clases, estudio del programa y entretenimiento; a estudiar "al día" las materias explicadas, sin el estímulo de ser interrogado al día siguiente. Esta labor de adecuación es la específica del Curso Preuniversitario; pero se comprende que no es labor de un año: hay que ir la dosificando y graduando en los últimos años de la Enseñanza Media, para ir formando a los universitarios futuros en el recto uso de la libertad, mediante la disciplina de su voluntad y el concepto del deber.

A la vista de los programas elaborados por el Instituto de Soria, un editorialista (3) se extiende en consideraciones sobre lo acertado de la selección de temas. De excelente se

(1) Editorial: *A B C* (Madrid, 31-I-54).

(2) Editorial: "El año preuniversitario", en *El Correo de Andalucía* (13-I-54).

(3) Editorial: "Formación preuniversitaria", en *Ya* (Madrid, 3-III-54).

califica la idea de dedicar una especial atención en informar a los adolescentes sobre la región católica, y, más concretamente, se alaba la inclusión en el programa de una parte destinada a la lectura y comentario de los documentos pontificios, pues es muy grande la conveniencia de que los preuniversitarios conozcan la verdadera doctrina de la Iglesia sobre, por ejemplo, la condición de los obreros, el origen del Poder, el socialismo, las relaciones laborales, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, la educación, etc., etc. Sin esta información de los bachilleres, los profesores de mañana corren el riesgo de vivir siempre a oscuras en cuestiones que les afectarán lo mismo en su vida particular que en la función de rectores de un grupo social o de una actividad política. Las doctrinas éticas son, incluso, más necesarias en la práctica que cualquiera otra teoría.

EL INTERNADO

Un artículo de la revista *Atenas* (4) se halla dedicado al estudio de las características que debe tener un internado. Son éstas, esquemáticamente, las siguientes:

1.^a Piedad sólida. El internado, como gran creador de ambientes, precisa un clima de intensa y sólida vida cristiana, apoyada en el ejercicio de diversas clases de prácticas piadosas.

2.^a Formación de grupos selectos. La atención especial a unas minorías, redunda en beneficio de la masa.

3.^a Acción Católica. Fomento de este tipo de actividad en el seno del internado.

4.^a Vida de hogar. El internado debe asemejarse lo más posible a la vida de familia. Para ello han de convivir educadores y alumnos, atender a los problemas juveniles con interés, tratar de desterrar todo aquello que se oponga a esta vida de familia, como, por ejemplo, los paseos en fila y en "ternas", hacer partícipes a los alumnos de la vida del colegio o residencia, y en la intervención de éstos en determinados aspectos organizativos.

5.^a Ambiente profundamente educador, en el que reine una gran disciplina, que, aunque suave, tenga suficiente fuerza para crear hábitos de orden.

6.^a Formación individualizada, o sea la atención particular a cada alumno, a través de muchos grupos de reducido número, directamente dirigido por un profesor que no sea el mismo que les da la clase, y sin olvidar que la constitución del grupo ha de ser a elección de los propios alumnos.

7.^a Conexión con el ambiente social de fuera, a través de una serie de actividades de caridad, culturales y deportivas.

8.^a Especial atención al desarrollo de las iniciativas. Formación de la personalidad por medio del estímulo de la iniciativa, del sentido de la responsabilidad y de un fomentar la adhesión de la voluntad a los actos de la vida del internado.

9.^a Las expansiones deben ser un capítulo importante.

10. Tiene que haber en el internado educadores en número suficiente—uno para cada doce o quince—, y debidamente jerarquizados.

(4) "El internado", en *Atenas* (II-54).

PROFESORADO

En el número de enero de la revista *Bordón* aparece un artículo sobre la actuación del profesor de Enseñanza Media (5). Su autor comienza haciendo una serie de precisiones aclaratorias sobre cuál debe ser la finalidad de la Enseñanza Media, para acabar deduciendo el modo de actuación que es propio y específico del tipo de profesor a ella dedicado. El sujeto normal de la Enseñanza Media es el adolescente en la primera etapa de su evolución psicológica, que cuenta como característica fundamental una extraordinaria permeabilidad a las influencias exteriores de cualquier signo, en virtud de su condición intensamente evolutiva, y que le convierten en la edad educable por excelencia. En este sentido hay que destacar que la Enseñanza Primaria será siempre una educación manca e incompleta, a no ser que se prolongue concienzudamente hasta pasados al menos dieciséis años. La Enseñanza Media corona el esfuerzo de la Enseñanza Primaria. Su fin fundamental es capacitar al joven para el despliegue máximo de sus posibilidades, forjar hombres lo más perfectos posibles. Se exige, por tanto, no romper el proceso evolutivo del alumno en el momento decisivo del cambio de medio escolar; se impone seguir el paso de su maduración, a la cual habrán de adecuarse los programas y las disciplinas.

La cuestión de la finalidad de la Enseñanza Media—prosi-gue el autor—presenta dificultades insospechadas, y ha sido vista desde muy diferentes puntos de vista. Las respuestas a este problema son las siguientes:

1.^a Preparar a los candidatos a la Enseñanza Superior. Esta era la actitud adoptada en la práctica hace veinte años, pues se trataba de un tipo de instrucción de minorías, que no la estimaba como un fin en sí mismo, sino como un paso para completar una educación y una formación humanística.

2.^a Instruir a los alumnos con vistas a una profesión determinada. Esta actitud se halla servida eficazmente por los Institutos de Enseñanza Profesional. Sin embargo, en ellos no se puede alcanzar, tan perfectamente como en la Enseñanza Media, el fin humanístico que ésta exclusivamente persigue.

3.^a Situar ventajosamente a determinados individuos, dotándoles de una cultura y una instrucción que les sirvan de eficaces armas en la lucha por la vida. Es una solución de tipo utilitario e individualista, que no justifica toda la preocupación estatal en este campo de la Enseñanza.

4.^a Formar al hombre completa y armónicamente para que resplandezca en él toda la perfección de que es capaz en cuanto hombre. En este sentido, la Enseñanza Media justifica por sí sola la preocupación estatal al formar cada año el mayor número posible de jóvenes que, sin poseer ninguna especialización, sino sólo aquella en tanto hombres, influyan eficazmente en la sociedad. Así, pues, serían características esenciales de la Enseñanza Media la indiferenciación, la generalización, la ausencia de especialización. Debe ser, en primer lugar, una formación integral y armónica de *todo* el hombre. Y, en segundo lugar, debe tratarse de que este grado de Enseñanza se ponga al alcance de todos los españoles y tienda a ser tan universal como lo es la Enseñanza Primaria.

(5) Arsenio Pacios: "Actuación del profesor de Enseñanza Media", en *Bordón*, 41 (Madrid, enero 1954).

Esta última respuesta a la finalidad de la Enseñanza Media es, por otra parte, no sólo perfectamente compatible con las tres primeras reseñadas, sino también el mejor medio de conseguir aquellos fines. La educación que se debe dar es educación universal por excelencia, humana en el mejor sentido de la palabra; no especializada, pero punto de partida de toda especialización; no utilitarista, pero sí de la más amplia utilidad para la vida.

De todo ello se desprende cuál debe ser la actuación del profesor de la Enseñanza Media: ha de tener una atención especialísima a la etapa de aclimatación de los alumnos recién ingresados. Entre la escuela y el Instituto tiene que haber evolución, pero no ruptura. La unidad de estas dos fases educativas se rompe fácilmente al sustituirse el maestro único por profesores diversos para cada disciplina. Los efectos perturbadores de este cambio de ambiente son enormes, y sólo pueden ser salvados por la preocupación pedagógica del profesor, que ha de ver el conjunto de las demás disciplinas como un todo orgánico, y transmitirlo de este modo al alumno. No son necesarias reglamentaciones especiales—concluye el autor—, sino la convicción de que el profesor no está para enseñar latín o física, sino para adiestrar al alumno en la aplicación por su cuenta de lo aprendido, y en la íntima trabazón de los conocimientos aparentemente más dispares. Necesita ser todo un hombre, universal, moral, sabio, amplio de visión; y proponerse como fin que los alumnos lo sean también.

El periódico granadino *Proa* (6) publica unas declaraciones de don Luis Molina Sánchez, en las que se propugna la creación de un Sindicato de la Enseñanza, pues la complejidad de las tareas y el número de profesionales de distintas clases que se dedican a esta labor hacen muy aconsejable esta medida. Asimismo señala cómo ha ido en aumento la presencia femenina en las aulas en los últimos años, y la de la población estudiantil en general, que ha hecho elevarse la cifra de colegios reconocidos en la ciudad de Granada a dieciséis.

Un articulista (7) comenta las diversas disposiciones que han ido apareciendo en estos últimos meses referentes al profesorado de Enseñanza Media, y como éstas van inspirando un criterio unificador de las varias clases de personal docente, no-catedrático, que eran conocidos hasta ahora con denominaciones y procedencias distintas.

Ha aparecido el primer número del *Boletín Informativo del Servicio Nacional de Instructores*, cuya primordial función consistirá en completar la formación obtenida por los instructores en los años de Academia, dotándoles a la vez de la documentación suficiente para desarrollar eficazmente su labor en los centros docentes de Enseñanza Media. Dos aspectos fundamentales trata de cubrir la revista: uno, de tipo formativo, a través de temas culturales y políticos que actualicen las enseñanzas adquiridas, y otro, informativo, que, tanto de orden profesional como educativo, ponga al alcance del instructor cuantos elementos instrumentales puedan serle precisos en el cumplimiento de su misión (8).

JUAN DE LUIS CAMBLOR

(6) "Entrevista con don Luis Molina", en *Patria* (Granada, 21-II-54).

(7) "Unificación de profesores adjuntos de Enseñanza Media", en *Libertad* (Valladolid, 14-I-54).

(8) *Boletín Informativo del Servicio Nacional de Instructores*, 1 (Madrid, diciembre 1953).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

LOS TRABAJOS Y LA ENSEÑANZA TÉCNICA SUPERIOR

Un artículo publicado en la revista *Jornal* (1) dice que "el Ministerio de Trabajo ha hecho público, al iniciar la construcción de las Universidades Laborales, que proyectaba que los grados superiores de la Ingeniería y la Universidad fuesen asequibles, con su ayuda, a todos los alumnos que durante la permanencia en dichos Centros de enseñanza del trabajo mostrasen una mayor capacidad o aprovechamiento. Se piensa, en consecuencia, que todos los trabajadores españoles con capacidad para ello sean puestos en la coyuntura de—una vez convenientemente preparados—ingresar en los más altos Centros de enseñanza de la nación. Ahora bien: nos preguntamos: cuando estos jóvenes trabajadores hayan de desplazarse a las

(1) GABRIEL ELORRIAGA: "Concepto de un Colegio Mayor Sindicalista", en *Jornal*, órgano de difusión sindicalista, número 26. Madrid, 15 de diciembre de 1954.

Escuelas Superiores de Ingenieros, a las Facultades que elija su vocación y aptitudes, ¿cómo se piensa que resuelvan su problema de alojamiento? ¿Habrá de cambiar el ambiente limpio y estimulante de estos Centros de enseñanza laboral, donde han permanecido internos varios años, por el difícil y peligroso de los habitáculos baratos de las grandes ciudades, lejos del resto de sus compañeros de estudio, bruscamente libres de toda disciplina y consejo? ¿Podrán conocerse certeramente sus necesidades, sus problemas profesionales y sociales, al tenerlos así, diseminados, resolviendo cada uno su propia aventura por los medios más heterogéneos y precarios? Sin duda, nos hallamos ante un problema que pone en peligro todo un sentido social y justo de entender la enseñanza. La solución sólo es una: asistencia al trabajador estudiante por todos los medios de cooperación laboral".

Afirma que los Sindicatos están, en gran parte, obligados a prestar esa asistencia. Y que, además, ellos serían los primeros beneficiarios de un sistema de Colegios Mayores imbuidos

de sus ideales. Es, pues, necesario—asegura—un Colegio Mayor tipo, de origen, estilo y dirección sindicales.

La nación—sigue—necesita una minoría rectora, técnica y política. La formación profesional de los hombres que la componen sólo puede darla la Universidad o la Escuela Superior. "Pero ¿quién les dará el modo de ser, el ansia de justicia social, la solidaridad con el mundo del trabajo, la inquietud sindicalista? Para que surja el fruto hace falta un especial cultivo; no podemos quedarnos a la espera de los intuitivos, de los generosos o de los genios. Y ¿qué mejor cultivo que el ambiente neto y apasionante de este hipotético Colegio Mayor sindicalista?"

Da a continuación el señor Elorriaga las notas características de este Colegio Mayor, que son las siguientes:

"En primer lugar, surge el sistema de selección de sus residentes. Creemos que no debe emplearse un sistema rigurosamente homogéneo, que estructure aquella sociedad estudiantil como horizontal o clasista. Los alumnos becados por la organización no deberán sumar más de la mitad del total, dejando el resto de las plazas disponibles para los estudiantes con autonomía económica suficiente, que deseen alojarse allí por un interés vocacional, una inquietud social o, simplemente, una atracción de cualquier tipo. En ningún caso, el Colegio deberá poseer el matiz de una obra benéfica, sino de un Centro de preparación de hombres intelectualmente selectos, sin distinción alguna de clase. Por ello sería conveniente que siempre hubiese plazas disponibles para aquellos hombres que al sindicalismo le interese captar y ligar a su espíritu.

"El elemento de trabajo más importante de este Colegio habría de ser una biblioteca especializada en temas sociales, que estaría abierta no sólo a los residentes, sino a todos los estudiantes interesados en su uso. Junto a ella, una completa hemeroteca, donde se recibiesen las publicaciones periódicas de temas políticos y sociales de todo el mundo.

"Entre las actividades de la vida del Colegio tendrían especial interés las conferencias y cursillos sobre problemas sociales y sindicalismo, organizados con carácter general, a cargo de figuras prestigiosas en estas materias y jerarquías de la organización, que, además, aprovecharían estas ocasiones para estrechar lazos con los hombres de las sucesivas promociones de futuros políticos sindicalistas, buscando por sí mismos, entre ellos, colaboradores y sucesores de su obra.

"Además de estas conferencias de carácter general sobre temas esenciales, se organizarían Seminarios sobre problemas particulares y aspectos concretos de la cuestión social en nuestro tiempo y nuestra patria. Los miembros de cada Seminario se congregarán en torno a su vocación y estudios. Por ejemplo, los estudiantes de Derecho se polarizarán en torno a un Seminario de legislación sindical; los estudiantes de distintas carreras de Ingeniería, en torno a otro de estructuración de Empresas; los de Ciencias Económicas, en torno a la planificación económica sindicalista, etc. Cada colegial estaría obligado a redactar al cabo del curso un trabajo sobre un tema de la materia que hubiese elegido entre estos Seminarios.

"Parte del Colegio Mayor debería dedicarse a residencia de intercambio. Gracias a ella serían invitados a realizar estancias en el Colegio figuras internacionales del sindicalismo y, en general, de las ciencias sociales. Estos hombres, además de pronunciar lecciones cuyo interés trascendiese de la vida del Colegio y le diesen prestigio como Centro especializado, nos darían la lección humana de su convivencia con los colegiales, los cuales podrían obtener un fruto más firme de una temporada amplia de conversaciones, discusiones y confrontación de actitudes. A su vez, estos intercambios servirían de base para poder desplazar posteriormente al extranjero a residentes del Colegio cuya formación interesase completar en este sentido, en cuyos viajes podrían ser orientados por los antiguos huéspedes del Colegio, con quienes ya les unirían vínculos de amistad o de coincidencias ideológicas. Contribuirían estos intercambios a conseguir para el Colegio Mayor un auténtico renombre internacional entre las instituciones especializadas en esta clase de temas."

ESCUELA DE COMERCIO Y ESCUELA DE TRABAJO

El periódico *Nueva España*, de Huesca (1), publica un editorial con el título antedicho, en el que afirma que, si bien aquella provincia ha visto aumentar su panorama cultural en los últimos años, ello no significa todavía el punto final de una etapa, sino el comienzo de otra más ambiciosa, cuya culminación tendrá lugar con la creación de una Escuela de Comercio y otra de Trabajo en la capital oscense. Dice que las gestiones hasta ahora realizadas son prometedoras, y que la cuestión se encuentra en el período de estudio que precede a la dotación e instalación finales de los Centros. Estos son necesarios porque, de una parte, el auge que han de experimentar las actividades comerciales, una vez resuelto el problema de los riegos, "hace sentir la necesidad de creación de una Escuela de Comercio, donde puedan acudir, sin tener que despla-

zarse a otros sitios, las juventudes inclinadas a las lides mercantiles y contables, sin contar con los beneficios de otra clase que se derivarían con dicha Escuela".

"Por otro lado, el productor radicado en la ciudad o provincia, el aprendiz de cualquier actividad laboral, carece hasta la fecha de un adecuado núcleo de enseñanza y perfeccionamiento donde poder adquirir aquellos conocimientos teóricos y prácticos cada vez más precisos, dada la enorme especialización de la técnica, que exige promociones de expertos en tal o cual rama para poder aumentar su producción. Hoy día —sigue diciendo—no basta sólo lo empírico para perfeccionar ciertos oficios o profesiones, sino que es necesaria la difusión de nuevos procedimientos de fabricación y producción: sin una sólida preparación teórica y práctica, sin el adiestramiento en el manejo de las complicadas maquinarias y sin un profundo estudio de dichos elementos, no puede haber un verdadero proceso de industrialización. La Escuela de Trabajo llenará ese vacío que hoy sentimos y contribuirá a acrecentar el capítulo de instalaciones docentes."

EDIFICIO PARA ESCUELA DE COMERCIO EN BURGOS

Con idéntico epígrafe, dice *Arriba* (1) que próximamente se acometerá en Burgos la construcción del nuevo edificio de la Escuela de Comercio. Este estará situado en la plaza de San Juan, toda ella declarada monumento nacional, y se levantará sobre el solar del antiguo Hospital de Romeros, frente a la iglesia de San Lesmes, Patrón de Burgos; pero respetándose la artística fachada del hospital. En el edificio se instalará también la Biblioteca Municipal y un gran Salón de Exposiciones.

Con gran ímpetu, el *Diario de Burgos* da la noticia de la llegada a dicha ciudad del arquitecto del Ministerio de Educación Nacional señor García de la Resilla, encargado—dice—de examinar el anteproyecto y dirigir cuanto se refiere a la realización del futuro edificio en que quedará asentada la nueva Escuela de Comercio. Dicho señor examinó, en efecto, el anteproyecto de Escuela y de las instalaciones de carácter puramente municipal anejas a dicho Centro: Biblioteca pública y Sala de Exposiciones. Se convino en construir un Aula Magna o Salón de Actos, que pueda utilizarse en verano para las actividades de la Institución "Francisco Suárez", desarrollo de conferencias y otros actos de tipo análogo, con lo cual vendrá a llenarse—afirma el periódico—un hueco que, en Burgos, está dejándose sentir en el orden cultural.

Sigue diciendo el *Diario de Burgos* que, tanto el excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, como el señor García de la Resilla, están interesados en la pronta ejecución del proyecto, y han dado toda clase de facilidades para ello.

ANIVERSARIO DEL CUERPO DE MINAS Y LA ESCUELA DE FACULTATIVOS DE ALMADÉN

Ya en una crónica anterior recogíamos algo de lo publicado sobre tan interesante efemérides.

Ahora es una crónica publicada en *Ya* (2) la que recuerda la fundación, en 1777, de la Escuela de Almadén, y en 1825, de la de Méjico. En el año de 1835 se estableció, también en Almadén, la primitiva Escuela Práctica de Minería, creándose entonces dos cátedras: una de Matemáticas, comprendiendo aritmética, principios de álgebra, geometría, geometría elemental y práctica, trigonometría rectilínea y delineación; y otra para la enseñanza de la geometría subterránea y minería práctica, abrazando en esta parte los puntos siguientes: después de dar a conocer los diversos utensilios y herramientas que se empleaban en las minas, se enseñaba: 1.º Principios generales en que se funda el laboreo de minas y el disfrute ordenado de sus minerales, explicándose el sistema general de excavaciones y método que había de observarse en cada yacimiento o criadero de minerales. 2.º Fortificación por medio de maderas. 3.º Fortificación con mampostería, revestimiento de pozos y galerías, etc. 4.º Transporte en el interior de las minas e introducción de maderas y materiales necesarios para la fortificación. En esta parte se daban a conocer a los discípulos aquellas máquinas cuyos cálculos y examen se hallaban al alcance de sus conocimientos. 5.º Medios que deben adoptarse para verificar el desagüe de las minas, explicando el uso y teoría de las bombas, y máquinas que se emplean al efecto. 6.º El orden y método que debe observarse en el establecimiento de trabajos para que las minas estén bien ventiladas.

Recoge también la interesante crónica la modificación del plan de estudios que tuvo lugar en 1841, y que se configuraba así: Primer año: elementos de aritmética, álgebra y geometría; conocimiento de minerales y rocas por sus caracteres más comunes; práctica de barrenar las rocas. Segundo año: nociones generales de laboreo de minas; práctica de entibación, y en los talleres de carpintería, de carruajes y de herrería, ba-

(1) S. f.: *Arriba*, domingo, 7 de febrero de 1954.

(2) S. f.: "CLXXV aniversario de la fundación del Cuerpo de Ingenieros de Minas", en *Ya*, jueves, 11 de febrero de 1954.

jando a la mina un día por semana por lo menos; dibujo lineal. Tercer año: práctica de mamposterías y manejo artístico de las bombas de mano; estudio de las minas de Almadén; dibujo lineal.

Los requisitos de admisión eran sustancialmente los mismos que actualmente se exigen en la Escuela de Facultativos de Minas, que sucedió a aquélla (saber leer, escribir y contar, buena conducta y salud y dieciocho años cumplidos), y el título era el de "capataces examinados". El número de alumnos era, en marzo de 1844, de 30 en primer año, y 17 en tercero, y ya entonces tenía la Escuela un Gabinete Mineralógico, una Biblioteca y una Sala de Dibujo.

Esta Escuela de Capataces de Minas se convirtió, en 1924, en Escuela de Maestros Mineros, para volver a su anterior estado en 13 de noviembre de 1930, y convertirse en la actualidad en Escuela de Facultativos de Minas.

SOBRE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA

Informaciones (1) recoge la noticia de haberse constituido el Patronato del Instituto Nacional Agronómico. Este, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, es el Organismo encargado de regir, orientar y coordinar todas las enseñanzas agrícolas en España con la colaboración y asistencia del Ministerio de Agricultura.

Forma parte de este Instituto la Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos, las de Peritos Agrícolas y las de enseñanzas agrícolas elementales, establecidas en régimen de cooperación entre los Ministerios de Educación Nacional y Agricultura. También forman parte de él los campos e instalaciones agrícolas y los laboratorios de ensayos anejos a estos centros de enseñanza.

El Patronato adoptó importantes acuerdos, encaminados a dotar a las enseñanzas agrícolas de los medios técnicos necesarios, estableciendo además las directrices para la nueva ordenación de los estudios agronómicos, intensificándose sobre todo

(1) S. f.: "Los ingenieros y peritos agrónomos estudiarán tres meses en fincas modelo", en *Informaciones*, 22 de enero de 1954.

las enseñanzas prácticas, a fin de dar a los alumnos de todos los grados técnicos la posibilidad de vivir directamente todos los problemas relacionados con el campo: a este fin, los alumnos residirán durante unos tres meses al año en fincas modelo, que el Ministerio de Agricultura pone a disposición del de Educación Nacional.

LOS INGENIEROS, EN EL MUNDO ACTUAL

Recoge el diario *Ya* (1) una conferencia del ilustre padre jesuita pronunciada en la Escuela de Ingenieros de Telecomunicación, en la que glosa el discurso del Papa en la Asamblea Internacional de Ingenieros. Tratando de la preterización que en el mundo actual sufren los hombres de más valía, habla de la actual condenación del "espíritu técnico" y de la vocación por la ingeniería, entendida como profesión meramente técnica. Opone que es urgente una formación más abierta y más humana de los ingenieros, menos encerrada en su torre tecnicista, más capaz de influir en su contorno, gracias a una visión más íntegra de la vida y del hombre.

LAS EMPRESAS DOMINANTES

Con este título, y presidida por el director general de Enseñanza Profesional y Técnica, señor Durán, dió una conferencia en la Escuela Central Superior de Comercio el profesor francés M. François Perroux, director del Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas de París, quien, tras de estudiar los problemas prácticos que dicha empresa plantea, se mostró decidido partidario de una colaboración más estrecha entre franceses y españoles en el terreno científico, y dijo que ya habían recibido en su Instituto a colegas españoles (1).

JOSÉ MARÍA LOZANO

(1) S. f.: "El mundo posterga a los hombres de valor, dice el padre Llanos a los ingenieros", en *Ya*, martes 19 de enero de 1954.

(1) S. f.: "Las empresas dominantes", en *Ya*, 23 de enero de 1954.

ENSEÑANZA LABORAL

ASPECTOS GENERALES

En una conferencia en el Centro Gallego de la Habana, el director general de Enseñanza Laboral desarrolló una panorámica de conjunto sobre el desenvolvimiento de los estudios de Enseñanza Laboral, exteriorizando el deseo de que no haya ni una sola parcela del territorio nacional a la que no llegue la influencia de estos institutos, dedicados a la mejora del agro, la pesca, etc., según las necesidades del medio (1).

Un artículo estudia la relación existente entre la enseñanza y la estabilidad social de cada nación: la prosperidad económica está íntimamente ligada a la madurez de su grado cultural; consecuencia interesante es que las regiones más intensamente industriales son precisamente aquellas en las que su nivel medio cultural es superior al de las otras regiones que, por tradición y atavismo, se aferran exclusivamente a la agricultura primitiva y son reacias hasta a la industrialización de sus propios medios de vida (2).

En el Plan de Estudios de los Institutos Laborales—se pone de relieve por un articulista—, el trabajo manual ocupa un lugar importante, lo que es decisivo para la educación de la voluntad (educación de la paciencia, dar salida a la actividad creadora del niño, cuidado y exactitud en el trabajo, constancia, orden, etc.) y se hace extensiva su influencia a lo puramente práctico y profesional, va que, además de aprender a servirse adecuadamente de las herramientas, el educando se inicia en los más diversos trabajos (3).

En forma literaria se señala el contraste entre el aprendizaje rutinario de un oficio o profesión, con la consiguiente pér-

didia de muchos posibles talentos, ya por falta de orientación, ya de preparación adecuada, pues la industria, la navegación, la agricultura precisan de técnicos, obreros capacitados que sepan lo que deben hacer. Contando con buenos ingenieros no se organiza una industria si no se dispone también de técnicos bien preparados, lo cual hoy va a ser proporcionado por la enseñanza laboral (4).

La evolución que ha tenido la enseñanza profesional, como consecuencia de la necesidad, cada día mayor, de obreros técnicos especializados, ha terminado por marcar una orientación bien definida, como es educar al alumno desde el principio de sus estudios con miras a sus aplicaciones, dejando de un lado el inútil bagaje científico para adquirir, en su lugar, seguridad y rapidez en el desempeño de su función. Se ha dicho, con frase esquemática, que la formación del obrero especializado y del técnico consiste en enseñarle a "ver" y a "manejar".

Estas directrices que aconseja la experiencia en la Enseñanza Laboral han sido los cimientos y la estructura de una nueva Enseñanza Laboral. Por la comparación de un plan de estudios del Bachillerato Laboral y del Universitario, se observa que en el primero se da destacada preferencia a la realidad práctica de la vida y de sus complejos problemas. Se deja de lado el bagaje científico, en este caso inútil, para dar paso a materias profesionales contenidas en el ciclo de formación manual. El articulista seguidamente detalla este ciclo, con horarios y proporciones, en el Instituto Laboral de Alcira (5).

Finalmente, señalemos un artículo en el que se hace una panorámica histórica de la enseñanza profesional en España, para terminar destacando la importancia de la Enseñanza La-

(1) *Pueblo* (Madrid, 22-I-54).

(2) F. Carazo Montijano, "La Enseñanza Laboral, eminente labor social", *Toxivia* (Torredonjimeno, XII-53), 2.

(3) "Trabajo formativo y dignidad humana", *Mar Adentro* (Sanlúcar de Barrameda, 11-XII-53), 3.

(4) "La Enseñanza Media desde el punto de vista profesional", *Tajamar*, 2 (Noya, XII-53), 11-12.

(5) M. Gallego Blanco de Alba, "La práctica profesional de la Enseñanza Laboral", *Murta*, 3 (Alcira, 7-IX-53), 8-9.

boral, que debe extenderse al mayor número posible de productores hábiles y despiertos (6).

INSTITUTOS LABORALES

Una interviú con el alcalde de Cangas de Onís, sobre el Instituto Laboral de aquella ciudad, informa de que el Ayuntamiento solicitó la creación de dicho Instituto por tener conciencia de la necesidad de remediar la situación de una gran masa de la población de la comarca que, por falta de medios, se encontraba sin poder orientar y formar profesionalmente a sus hijos; el convencimiento de que esta finalidad puede ser cumplida por los Institutos Laborales, se une a la satisfacción por el funcionamiento del ya organizado; los cursillos de extensión cultural e iniciación técnica cumplen una misión admirable, como lo prueba el número de productores que acude a los mismos; la colaboración del Ayuntamiento consiste en satisfacer las indemnizaciones por vivienda al profesorado, las gratificaciones de un administrativo y un subalterno, la adquisición y cesión de terrenos para un campo de práctica. Si la situación de la hacienda municipal lo permite, se mejorarán estas aportaciones e igualmente se piensa en la concesión de becas a los alumnos. El alcalde considera interesante la celebración de cursillos en los distintos pueblos sobre temas que pudieran mejorar la explotación peculiar de la comarca, hace hincapié en la necesidad de que la enseñanza sea práctica y en la importancia de organizar el Bachillerato femenino (7).

Ante el nuevo curso, el director del Centro de Valls consideraba optimistas y halagüeñas las perspectivas y preveía que los fines para lo que fué creada la Enseñanza Laboral si no se han alzado ya se alcanzarán en un plazo más o menos breve, cuando haya transcurrido el tiempo necesario para su maduración. Informa seguidamente de la realización de las obras de adaptación y de recepción de material pedagógico, de taller y de laboratorio (8).

Respecto al Centro de Torredonjimeno, se informa que el edificio, que se inició a principios del verano pasado, y cuyas obras se realizan a un ritmo acelerado, puede quedar terminado el próximo mes de mayo. La superficie del solar tiene unas dimensiones de 10.000 metros cuadrados, de los cuales 1.800 están ocupados por la obra de fábrica y el resto se destina a jardines, futuras ampliaciones, deportes, patios, etc. El edificio tiene en su fachada, al Mediodía, dos plantas con semisótano y una en el resto. En la planta baja van cuatro aulas para clases teóricas y una especial para dibujo, el salón de actos-capilla, vestíbulo, sala de profesores, despacho de Dirección, secretaría, oficina del Frente de Juventudes, tres talleres y servicios. En la planta alta van un aula, tres laboratorios, biblioteca, sala de lectura y depósito de libros (9).

Al borde de la carretera general de San Sebastián a Madrid va a ser construido, en Alsasua, el Instituto Laboral recientemente aprobado por el Consejo de Ministros. Van a contribuir a su creación, con el Ayuntamiento de la villa, que ha cedido 10.000 metros cuadrados de terreno, los de Olazagutia, Lacuza, Arbizu, Arruazu, Echarri-Aranaz, Bacaicoa, Ciordia, Huarte-Araquil, Iturmendi y Urdiain. El Ayuntamiento de Alsasua contribuirá con una cuota de 700.000 pesetas, que con las 400.000 que aporta la Jefatura Provincial del Movimiento de Navarra alcanzan la tercera parte del presupuesto, que se eleva a 3.800.000 pesetas. El Ministerio de Educación Nacional va a dotar las obras con 2.500.000 pesetas. La inauguración del Instituto está prevista para 1955 y las obras van a comenzar inmediatamente (10).

El Instituto Laboral de Trujillo, instalado en un viejo convento de franciscanos, adaptado por extensas galerías, aulas,

(6) F. Cort Alvarez, "La enseñanza profesional en España", *Murta*, 1-2 (1-III-53), 10-11.

(7) "Nuestras entrevistas", *Peña Santa*, 2 (Cangas de Onís, XI-53), 5.

(8) J. Sisquela Argila, "Reflexiones a la luz del nuevo curso", *Boletín Informativo del Centro... de Valls*, 4 (XI-53), 3.

(9) F. Carazo Montijano, "Nuevo edificio del Instituto", *Toxirra*, 2 (XII-53), 3.

(10) *A B C* (Madrid, 23-I-54).

laboratorios, etc., ha logrado, durante los tres cursos que lleva de funcionamiento, superarse de año en año. El programa de trabajos lo completaron veintisiete conferencias, que a continuación se detallan (11).

Una pequeña historia de la creación del Centro de Villagarcía de Arosa informa de la forma como fué solicitada su creación, la adaptación de las obras en el que fué Grupo Escolar, la convocatoria, el 11 de octubre de 1952, para matrícula de ingreso a la que concurren cerca de 100 alumnos, y la inauguración oficial el 3 de noviembre (12).

Finalmente, la Memoria del Centro de Jumilla, correspondiente al Curso 1952-53, informa sobre el estado de las obras del nuevo edificio, cursos, conferencias, excursiones, etc. (13).

CURSOS Y CONFERENCIAS

Hemos visto impresos los programas del Cursillo de Capacitación Agrícola del Instituto Laboral de Barbastro (14), de los Cursillos de Sanidad e Higiene del de Castañeda (15) y de los de Extensión Cultural e Iniciación Técnica del de Sanlúcar de Barrameda (16), Hellín (17), y una crónica sobre el de Baza (18) y sobre la exposición de trabajos en el de Medina del Campo (19).

Igualmente se han publicado los programas de las conferencias o cursos de conferencias dadas en los Institutos Laborales de Burgo de Osma, Cangas de Onís, Cinco Villas, Ejea de los Caballeros, Puerto de Santa María, Rey Pelayo y Sanlúcar de Barrameda.

UNIVERSIDADES LABORALES

Una revisión del año pasado pone de relieve las tareas realizadas para organizar una enseñanza laboral que dignifique y libere a los trabajadores, y ya se van perfilando, unos tras otros, los proyectos en los cuales el organismo estatal pone sus mejores desvelos para el mejoramiento de que por sus obligaciones familiares más lo necesitan (20).

Dos artículos tratando de una Universidad Laboral en Vigo ponen de relieve que esta ciudad, esencial y eminentemente industrial mercantil, tiene el ineludible deber de velar por la mejora de sus productores; para ello deben colaborar con el Ayuntamiento todas las entidades e instituciones, industrias y talleres de la ciudad (21). Volviendo sobre el tema, el articulista insiste en que no hay que asustarse pensando en gastar muchos millones, sino que, en torno a ese núcleo y matriz que son las Escuelas de Peritos Industriales, Elemental de Trabajo y Escuela Profesional de Comercio, pueden alzarse las construcciones más indispensables para que en una primera etapa funcionen las secciones o escuelas de orientación, formación y perfeccionamiento profesional del productor. No se necesitan imponentes edificios de fábrica costosa: será suficiente con que reúnan las oportunas condiciones de espaciosidad, sanidad y comodidad (22).

LUIS ARTIGAS

(11) "Fecunda tarea del Instituto Laboral de Trujillo", *Arriba* (Madrid, 7-I-54).

(12) "Creación del Centro de Enseñanza Laboral en Villagarcía de Arosa", *Rías Bajas*, 1 (Villagarcía de Arosa, 10-XII-1953), 4.

(13) *Memoria del Curso 1952-53*, Instituto Laboral de Jumilla, 30 págs.

(14) "Cursillo de Capacitación Agrícola...", Barbastro, 1953, 26 págs. más ilustraciones.

(15) S. f., Castañeda, 4 págs.

(16) S. f., Sanlúcar de Barrameda, 27 págs. más ilustraciones.

(17) Hellín, 1954, 4 págs.

(18) *Patria* (Granada, 20-I-54).

(19) *Arriba* (22-I-54).

(20) *Alerta* (19-I-54).

(21) Prisma, "La Universidad Laboral en Vigo", *El Pueblo Gallego* (Vigo, 17-I-54).

(22) Prisma, "Una Universidad Laboral en Vigo", *El Pueblo Gallego* (Vigo, 21-I-54).

ENSEÑANZA PRIMARIA

EXTENSIÓN CULTURAL

Por un Decreto de 18 de diciembre del pasado año 1953, se creaba la Comisaría de Extensión Cultural en el Ministerio de Educación Nacional. Como funciones fundamentales, se le asignaban a la nueva Comisaría las de integrar los Servicios existentes hasta entonces en el Departamento, destinados a extensión cultural y al fomento del cine educativo, radio escolar y otros medios audiovisuales, así como el coordinar las actividades del Ministerio de Educación Nacional, específicamente dirigidas a la difusión de los valores de la cultura entre todos los españoles de edad postescolar (1).

La revista *Gerunda* alababa la iniciativa del Ministerio al crear esta Comisaría de Extensión Cultural, ya que la enseñanza popular en España—señalaba—se lleva a cabo todavía mediante procedimientos un tanto anticuados, y es necesario “dar paso a la técnica y a las experiencias modernas en cuanto sirvan a la propagación acelerada de aquella obligación estatal” (2).

Para no condenar al fracaso este noble intento de difusión de la cultura, sugería el editorialista que debiera contarse, ante todo, con la Escuela Primaria. “Los edificios escolares—decía—, sobre todo ahora en que parece se desvincula a los ayuntamientos de la preocupación docente, deben convertirse en casas de cultura. Y el maestro, por naturaleza, en comisario local de extensión cultural. Decimos eso a sabiendas de la enorme responsabilidad que reclamamos para nuestro medio; pero está claro que nada o muy poca cosa podrá llevarse a cabo, en el terreno que nos ocupa, en los pueblos españoles, de espaldas a la Escuela Primaria. Los elementos materiales y la autoridad requerida deben coincidir en la escuela y en el maestro primarios, sin que ello suponga desprecio alguno hacia los poderosos elementos que en cada lugar puedan existir prestos a colaborar en esa idea magnífica que nace y se estructura” (3).

Concluía el autor del artículo haciendo notar que, a su juicio, lo erróneo sería crear una máquina de extensión cultural paralela a la que natural y espontáneamente está montada para difundir la enseñanza primaria o elemental.

Con igual ocasión de la creación de la Comisaría de Extensión Cultural, Pascual Cebollada pedía, en el diario madrileño *Informaciones*, el establecimiento de una filmoteca escolar. “No se trata de equiparar la película de enseñanza al libro—decía Pascual Cebollada—muy superior aún, en conjunto, en la tradición humanística vigente, sino de señalar que ha llegado ya la hora de colocar, junto a la estantería, el archivo de celuloide; junto a la biblioteca, la filmoteca” (4).

Señalaba el autor del artículo que son ya numerosos los países que incluyen en sus presupuestos las cantidades necesarias para el eficaz establecimiento del cine educativo, superando todos los riesgos y tratando de vencer todos los inconvenientes que salen al paso, desde la producción de películas hasta los sistemas de amortización. Los resultados compensan, ya que la proyección de películas didácticas y educativas en las escuelas, además de constituir un medio eficazísimo de enseñanza, sobre todo en determinadas materias, como la Historia, Geografía e Historia Natural, significa para los alumnos un descanso, una diversión.

Después de recordar que la nueva Comisaría de Extensión Cultural ha incluido entre sus servicios el cine educativo, concluía el articulista: “La tarea se presenta difícil, pero vale la pena. Y sería un gran paso en la elevación del nivel cultural de España la utilización en gran escala del cine como instrumento didáctico y educativo de la infancia. Para ello, una de las primeras cosas en que hay que pensar es en la formación de una filmoteca escolar que surta de películas las aulas y las escuelas y, superando estos límites, llegue a nutrir futuros cineclubs para niños y para jóvenes, en los que se den las primeras lecciones de una provechosa iniciativa cinematográfica” (5).

- (1) *Boletín Oficial del Estado* del 19 de enero de 1954.
- (2) Editorial: “Un escalón imprescindible”, *Gerunda*, número 337 (Gerona, 30-I-54).
- (3) *Ibidem*.
- (4) Pascual Cebollada, “Por una filmoteca escolar”, *Informaciones* (Madrid, 16-I-54).
- (5) *Ibidem*.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

“He aquí una cuestión esencial—decía un editorial de la revista *Servicio*, refiriéndose a las clases de adultos—que va quedando rezagada. Quizá durante este curso no quede tiempo para ser acometida” (6). Señalaba el editorialista que tales clases, reorganizadas debidamente, perfeccionarían las deficiencias de la Escuela Primaria. “A los cuatro años de abandonar los niños campesinos su período de perfeccionamiento—decía—volverían a la escuela a continuar su interrumpida formación, cursando en la escuela de adultos el período de iniciación” (7).

Intimamente ligada con la educación de adultos está la organización de campañas de lucha contra el analfabetismo. A propósito de estas últimas, el diario madrileño *Pueblo* aplaudía la resuelta actitud de algunos alcaldes españoles que, para combatir el analfabetismo en sus pueblos, han puesto en práctica diversos arbitrios encaminados a lograr la total desaparición de esa verdadera lacra cultural y social (8).

Decía el editorialista que este empeño debería tomarse como una verdadera cruzada cultural hasta que no quedase un solo español que no supiese leer y escribir. “Y—concluía—lo mismo que nos ufanamos de declarar que la sanidad del país es cada día mejor y que descienden los porcentajes de mortalidad, hemos de llegar a sentir el orgullo de que, en la sanidad del espíritu y de la cultura, los porcentajes negativos se reduzcan también” (9).

Finalmente, la Prensa diaria recogía las normas dictadas, encaminadas a la extirpación del analfabetismo en la Marina. Durante el período de instrucción, los soldados analfabetos recibirán una instrucción primaria intensiva. A los que demuestren falta de interés a las clases, se les suprimirán las salidas de sábados y domingos y las de franco diaria. Quienes continúen siendo analfabetos al terminar el período de instrucción serán destinados a buques de mando de capitán de navío, estaciones navales y arsenales, y estarán bajo la inspección de la Jefatura de instrucción del Ministerio hasta que dejen de ser analfabetos.

EN PRO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tal era el título de un artículo publicado, en el número correspondiente al pasado mes de febrero, en la revista *Atenas*. Después de señalar el articulista el hecho de que los maestros se sienten desalentados en el ejercicio de su misión, pasaba a analizar las causas de este desencanto. Aparte de lo menguado de los sueldos, notaba el autor del artículo una causa de raíces más profundas: “A la Escuela Primaria—escribía—se le restan alumnos, *por abajo*, creando secciones de pequeños que se encomiendan a profesoras parvulistas; *por arriba*, introduciéndoles anticipadamente la Enseñanza Media con vistas a la obtención de un título. ¿Qué queda entonces a los maestros?” (10).

El articulista recordaba que, hasta el presente, venían sustrayéndose de la enseñanza elemental, a los diez años, únicamente a los hijos de las familias acomodadas, que frecuentaban las aulas de colegios y academias. Pero, en lo sucesivo—decía—, esa cifra ha de verse triplicada por cuantos niños, perteneciendo a clases sociales más modestas, comienzan a irrumpir en los institutos laborales y en las escuelas de comercio. “Los alumnos de los grupos escolares—afirmaba—, pese a la más cuidada organización del cuarto grado, con su iniciación profesional, se irán tras el espejuelo del título de bachiller elemental, laboral y de perito” (11).

Concluía el articulista sugiriendo que una legislación debidamente articulada exigiría que todos los niños españoles, ricos o pobres, de ciudad y de aldea, permaneciesen en las clases primarias hasta los doce años cumplidos, como prescribe la Ley

(6) Editorial, “Las escuelas de adultos”, *Servicio*, número 476 (Madrid, 24-II-54).

(7) *Ibidem*.

(8) Editorial, “Un estigma social: el analfabetismo”, *Pueblo* (Madrid, 11-II-54).

(9) *Ibidem*.

(10) Antonio Martínez García, S. M., “En pro de la enseñanza primaria”, *Atenas*, núms. 239-240 (Madrid, 1-II-54).

(11) *Ibidem*.

de 1945. Se llenaría así el ciclo elemental de seis años, obligatorio en todos los países modernos. "¿No habrá llegado el momento—terminaba— de iniciar una fuerte corriente de opinión encaminada a lograr que se retrase en dos años el ingreso en los centros medios que, con diferentes denominaciones, tanto se multiplican hoy día?" (12).

PROBLEMA ECONÓMICO DEL MAGISTERIO

"Esta cuestión—decía en *Arriba* el inspector de Enseñanza Primaria G. Ubeda—, mientras no se resuelva satisfactoriamente, es de las que deberían estar permanentemente sobre el tapete de la conciencia nacional" (13).

Sostenía el articulista que el problema económico del Magisterio no puede plantearse en términos de comparación con el de otros funcionarios del Estado. "Concebir al maestro —decía— como *funcionario* es prostituir la esencia de su misión" (14). Ni al juez, ni al militar, ni al sacerdote, ni al maestro se los puede considerar como funcionarios, ni sus honorarios pueden fijarse con un criterio de *minimum vital*, sino atendida la trascendencia de su misión.

El maestro, pues, en vista de esa noble misión educadora que realiza, debe ser atendido económicamente no sólo por el Estado, incapaz de pechar con gastos tan cuantiosos, sino por la misma sociedad. El Estado—a juicio del articulista— debe seguir pagando a los maestros un sueldo fijo, y, al mismo tiempo, debe autorizar a aquéllos para que cobren de las familias de los alumnos una cantidad prudencial, cuyo máximo podría fijarse por el Estado, de manera semejante a como se hace con la llamada *Iguala* de los Médicos, para evitar desórdenes y arbitrariedades.

Un editorial de *Ya* abundaba en las mismas ideas, y pedía esa misma aportación económica de las familias en favor de los maestros. "Nada más lejos de los caminos ideológicos que sigue la España actual que la concepción laica del estado educador que absorbe totalmente la Enseñanza Primaria y la hace gratuita para todos" (15). Y unas líneas más abajo: "Que el Estado se preocupe de que la Enseñanza Primaria llegue a todos es un deber. Que, en consecuencia, se la procure gratuita a quienes no la pueden pagar forma parte de esa obligación. Pero deducir de ahí que los maestros no deben percibir más retribución que la del Estado y prohibir que en los pueblos paguen los que puedan pagar, mientras los maestros pasan por una difícil situación económica, equivale a crear un problema donde de suyo no lo hay. Con aportaciones modestas, perfecta y justamente calculadas, por ejemplo, con arreglo a la contribución, podrían las familias que no fuesen pobres pagar algo por la enseñanza de sus hijos, con lo cual no se les pediría nada de más y a los maestros no se les daría tanto de menos" (16).

(12) *Ibidem*.

(13) G. Ubeda, "El problema económico del Magisterio", *Arriba* (Madrid, 29-I-54).

(14) *Ibidem*.

(15) Editorial, "La situación económica de los maestros", *Ya* (Madrid, 24-II-54).

(16) *Ibidem*.

"PERMANENCIAS" EN LAS ESCUELAS

La reciente Ley de Creación de Centros de Enseñanza Primaria en régimen de cooperativa social dice, en su artículo 11, que los Consejos especiales de Cooperación podrán constituirse en torno a todas las escuelas nacionales, con la única finalidad de establecer "permanencias" análogas a las autorizadas para otros grados de enseñanza. Estas permanencias se dedicarán al estudio dirigido, repaso o actividades complementarias o de aplicación, en horas distintas a las del horario escolar legal y sin mengua del trabajo escolar ordinario.

"Las llamadas "permanencias"—decía *El Magisterio Español*—constituyen ya, donde las tienen establecidas, una fuente legítima de ingresos para los maestros y un positivo beneficio para los alumnos de los últimos años de la edad escolar; pero era necesario que estos beneficios para maestros y alumnos se establecieran con carácter general para todas las escuelas y se regularizara su organización para que en todas las escuelas se sigan los mismos principios y puedan, al mismo tiempo, ser controladas dichas clases por la Inspección" (17).

"Sólo falta—escribía otra revista profesional—que el Gobierno reglamente este artículo de la Ley, lo cual creemos que no se hará esperar. Y nosotros pediríamos que se simplificaran papeles y trámites: un grupo de padres que lo solicite, un maestro que dé su conformidad y una Inspección que informe, sin otra exigencia sustantiva que tener en cuenta, como previene la Ley, las normas sobre protección escolar" (18).

La revista *Servicio*, por su parte, alababa igualmente este proyecto de establecimiento de las "permanencias" que, si son consideradas necesarias en más altos grados docentes, no lo son menos en la Enseñanza Primaria, "donde—decía *Servicio*—es indispensable también organizar sistemas y horarios que permitan retener a nuestros escolares, al margen del normal quehacer de cada día, con igual intencionalidad que en esos otros grados de la enseñanza se persiguen" (19).

EL DEPORTE EN LA ESCUELA

La misma revista *Servicio* daba cuenta, en otro editorial, de la celebración del VIII Pleno de la Delegación Nacional de Deportes. Entre los temas abordados destacaba la revista el relativo al cierre posible de algunos frontones, señalado por el mismo general Moscardó en su discurso ante el Pleno.

Servicio, después de exaltar el vigor del juego tan tradicionalmente español, sugería la posibilidad de convertir en precepto legislativo el deseo de que en todo proyecto de edificio escolar de más de tres grados figure un pequeño frontón que cierre, en uno de sus ángulos, el obligatorio campo anejo (20).

JOSÉ M.^a ORTIZ DE SOLÓRZANO

(17) Sección "Con el puntero"... "Las permanencias", *El Magisterio Español*, número 8.026 (Madrid, 10-II-54).

(18) Editorial, "Permanencias en las Escuelas", *Escuela Española*, número 679 (Madrid, 11-II-54).

(19) Editorial: "Las permanencias y el Magisterio", *Servicio*, número 473 (Madrid, 3-II-54).

(20) Editorial, "El deporte y la educación", *Servicio*, número 474 (Madrid, 10-II-54).

BELLAS ARTES

LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN

Eduardo López-Chávarri resume sus experiencias de magisterio musical en el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid, en el último número de la revista *Música* (1). Luego de recomendar la obra de Charrier: *Pedagogía vivida*, señala la evolución de la enseñanza musical en el alumno de Enseñanza Media, "desde que empieza con la primera canción popular hasta que acaba con la Historia de la Música". Sale al paso del llamado "mito de la canción popular", esto es, la creencia extendida de que, si hay que enseñar música, hay que elegir, en primer término, unas cuantas canciones populares y enseñarlas de viva voz y a fuerza de repetirlas. Este sistema es

(1) Eduardo López-Chávarri: "La música en un Instituto. Las experiencias en el Ramiro de Maeztu", en *Música*, 6 (Madrid, octubre-diciembre 1953), 157,9.

para López-Chávarri un gran desacierto, además de ser anti-musical. Las canciones deben elegirse adecuadamente, con objeto de "educar la sensibilidad de la juventud en el terreno de la canción". Las canciones para muchachos no han de ser flojas ni sensibleras, sino que deben decir especialmente algo a su alegría viril y a su espiritualidad varonil, limpia y sana.

En segundo lugar, se escogerá la música que acompañará a las funciones litúrgicas. Los alumnos se desinteresan de la música rutinaria, y ha de brindárseles canciones religiosas enteras, emotivas, si bien no apartadas de la gravedad del adolescente que está madurando.

Conforme se va superando el período de iniciación, se les darán canciones más musicales, con objeto de ir puliendo la sensibilidad musical. "En este sentido, han proporcionado materiales pedagógicos de gran valor Guridi, Paláu, Chávarri, Omos, Julio Gómez, E. Romero, etc.", con sus canciones para

canto y piano, actuando este instrumento de sostén y ayuda y de colaborador del gusto musical juvenil.

El autor aconseja la organización de concursos musicales que despierten un cierto espíritu deportivo de emulación, con premios para los mejores trabajos musicales entre los alumnos, actuando como Tribunal los profesores del Instituto. A la hora de conceder los premios, se tienen en cuenta la conducta, las calificaciones, trabajos realizados, etc.

En las clases musicales de los cursos superiores (5.º y 7.º), aconseja López-Chávarri dos prácticas auxiliares: la conjugación de la Historia de la Música con los conocimientos que se tengan de Historia y de Literatura, y las prácticas de adaptación del oído a "oír" buena música, por medio de discos o de música viva.

Además del libro citado, el autor recomienda *Las tendencias actuales de la enseñanza*, de E. Duillard (Instituto de Ciencias de la Educación, Ginebra); *La música, los músicos y la educación*, de M. Borguño, y *Memoranda on teaching and organization in secondary schools* (Board of Education Music).

* * *

En una entrevista publicada en *La Información del Lunes*, de Cádiz (2), el director del Conservatorio gaditano se lamenta de que esta ciudad, de gran tradición musical, que llegó a poseer el primer centro de enseñanza musical de provincias, sea actualmente un Conservatorio de categoría elemental. Sin dejar de reconocerle al Estado su derecho a administrar la creación, ampliación y reducción de los centros de enseñanza musicales, y respetando la tendencia actual a que los Conservatorios profesionales sólo funcionen en las capitales de los distritos universitarios, pudo crearse en Cádiz un centro especial, con enfoque similar al de la Facultad de Medicina, donde se podrían cursar los estudios totales e incluso mantenerse cátedras especiales, una de las cuales podría ser la de Técnica e Interpretación Musicales, cuyos programas fueron confeccionados por Manuel de Falla.

Los Conservatorios elementales—sigue diciendo Antonio Gessa—no han sido creados para iniciar unos estudios musicales que luego, al llegar al quinto año, quedan incompletos; estos Conservatorios extienden y propagan la enseñanza musical como complemento de la formación cultural del alumno, y los conocimientos adquiridos de un instrumento abarcan ciclos íntegros hasta dominarlo como aficionado, aun cuando no alcance el grado necesario para el profesionalismo. Así, el Conservatorio "Manuel de Falla", de Cádiz, no es una organización parcial e incompleta, sino un compendio de dimensiones reducidas del ciclo íntegro de la enseñanza musical.

Además de sus funciones puramente docentes, este Conservatorio dedica parte de sus actividades a la divulgación de la cultura musical por medio de conciertos y conferencias, en colaboración con la Casa Americana de Sevilla. En estos conciertos y ejercicios escolares tomarán parte, en lo sucesivo, no sólo los alumnos matriculados en Cádiz, sino los que proceden de la provincia con aptitudes artísticas reconocidas.

Por último, el director del Conservatorio explica el actual fenómeno de la reducción del número de matriculados como una consecuencia más de las dificultades que plantea la vida de nuestro tiempo, orientando a los estudiantes hacia otros horizontes más prácticos e inmediatos, lo cual merma el profesionalismo de la música. Sin embargo, en el último año se han duplicado las cifras del anterior, lo que indica un retorno a condiciones más favorables para el futuro músico.

* * *

El Diario Vasco publica un artículo titulado "Se quiere crear en Pamplona un Conservatorio de Música" (3), en el que se recoge la iniciativa del Ayuntamiento de la capital para llevar adelante el proyecto de creación de una institución docente de la música que pudiera recoger asimismo la organización de las actividades musicales de la ciudad, de tan escogida tradición artística. Porque se da el caso de que son muchos los navarros que tienen interés por el profesionalismo musical, y que han de acudir forzosamente a otras capitales—San Sebastián, Zaragoza, etc.—para cursar sus estudios en aquellos Conservatorios. Una Comisión de músicos y profesores de música de los centros de Enseñanza Media de Pamplona ha preparado unas bases, que serán sometidas a estudio de la Permanente.

* * *

En esta sección se ha hablado más de una vez de la marcha de las obras del teatro Real de Madrid y de las distintas

(2) Bartolomé Llopart: "Cádiz fué la primera capital de provincias que creó, hace cerca de un siglo, el primer Centro de Enseñanza Musical organizada", en *La Información del Lunes*, 612 (Cádiz, 22-II-54).

(3) S. f.: "Se quiere crear en Pamplona un Conservatorio de Música", en *El Diario Vasco*, 6.029 (San Sebastián, 29-I-54).

cuestiones que plantea su organización futura. Nuevamente, el diario vespertino *Madrid* recoge la marcha de las obras (4). Se confirma que las obras del teatro, esto es, de la sala, quedarán concluidas para el otoño de 1955, y el resto del edificio, aunque ha de prolongarse más su terminación, sigue el ritmo previsto de construcción. En él se dará cabida a numerosas dependencias. Según el arquitecto Luis Moya, éstas serán: Escuela de canto, baile, Conservatorio, Museo del Teatro y todo cuanto se relacione con la música. "Muy pronto—agrega el señor Moya—, la Orquesta Nacional va a comenzar sus ensayos en la sala que tiene aquí reservada." Por su parte, el director general de Bellas Artes agrega a la información precedente (5) algunos datos de interés. Confirmando la terminación de la sala para el otoño de 1955, don Antonio Gallego Burín aclara que no se dedicará exclusivamente a la ópera, sino también a grandes espectáculos de reconocida categoría artística: la ópera, el concierto, el ballet... Se ha ampliado en todo lo posible el aforo de la sala, hasta llegar a los 2.600 espectadores, triplicando el aforo del anfiteatro y aumentando en un centenar las butacas de patio. Por último, el director general anuncia la inmediata convocatoria de un concurso entre pintores para decorar el techo del teatro Real.

* * *

La cuestión de la educación musical de los públicos españoles a través de una adecuada elección de programas sigue siendo muy discutida. José Luis Carro, en *La Noche* (6), sale en defensa de los programas en los que se incluyen las obras de los grandes maestros de todos los tiempos de la historia musical, siempre y cuando sean ejecutadas con la suficiente dignidad. Y defiende estos programas contra quienes desprecian el legado de Bach, Beethoven, Mozart, Schubert..., recogiendo únicamente la obra de los compositores actuales. Estos catadores exclusivos de la música contemporánea no pueden soportar la repetición de ciertos programas. Y dice el autor: "Me alegro de la presencia en los programas de Strawinsky y de Béla Bartók en los programas nacionales con artistas de categoría; pero que no sea a costa de Beethoven, de Mozart o de Schumann, bien interpretados o poco oídos." Desde un punto de vista humorístico, se pronuncia Nicolás González Ruiz en *El Correo Catalán* (7). Ataca a los "actuales" excluyentes de los programas musicales, y defiende los programas clásicos, pese al desprecio que suscitan en la llamada "crítica de avanzada". El autor afirma que los públicos son muy poco entendidos, y que necesitan todavía la ayuda en forma de gesto por parte del director de orquesta para saber cuándo ha terminado la obra que se interpreta. Dice que el público español "no está preparado aún para los conciertos de sala de máquinas". Y termina diciendo que no piensa adquirir esa preparación, "porque falta aún bastante para que los grandes maestros nos hayan revelado a muchos la totalidad del mensaje que traían. Pienso seguir oyéndolos..."

PROBLEMAS ORGANIZATIVOS DE LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS

Con el título de "La Filarmónica de Barcelona, de nuevo en marcha", se reproduce en *Revista* una entrevista con su director, César de Mendoza Lasalle (8), en la que habla de diversos asuntos relacionados con la reorganización de esta agrupación sinfónica. Por de pronto, el nuevo director ha conseguido cien músicos para la orquesta, porque cree que el prestigio musical de Barcelona lo necesita, aunque por esta cantidad, y por la calidad necesariamente exigible, habrá que contar con profesores que lo son también de la Orquesta del Liceo y de la Municipal. Esta circunstancia plantea cuestiones de coincidencia de fechas de conciertos, si bien Mendoza Lasalle opina que las tres orquestas pueden cumplir noblemente tres propósitos distintos, y, en último término, la coincidencia de conciertos no puede suponer merma en una gran capital musical como Barcelona. La Orquesta Filarmónica dará esta temporada cuatro conciertos, por este orden: Tchaikowsky, música francesa, música española y Honegger, y en la entrevista se explican las grandes dificultades de estos programas, sobre todo las del tercero.

* * *

(4) Miner Otamendi: "...las obras del Real", en *Madrid* (17-II-54).

(5) Miner Otamendi: "Muy pronto se convocará un concurso entre pintores para decorar el techo del teatro Real", en *Madrid* (17-II-54).

(6) José Luis Carro: "Antonio Odriozola, Igor Strawinsky y otras cosas", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 17 de febrero 53).

(7) Nicolás González Ruiz: "La música", en *El Correo Catalán*, 23.666 (Barcelona, 20-II-54). Este artículo ha sido publicado en otros diarios de la prensa nacional.

(8) J. J. T.: "La Filarmónica de Barcelona, de nuevo en marcha", en *Revista*, 96 (Barcelona, 11/17-II-54).

El S. E. U. de Barcelona ha conseguido formar un Orfeón, compuesto por 50 voces femeninas y otras tantas masculinas, agrupando en una sola masa coral la diversidad de pequeños coros universitarios. Las actividades de este Orfeón consistirán en llevar adelante "la expansión musical a diversos sectores de la vida nacional, y de manera especial a las masas populares". Así se afirma en *La Prensa*, de Barcelona (9). Actualmente está en proyecto una actuación de esta masa coral estudiantil en un campo de fútbol de Barcelona durante el descanso de cualquier encuentro, y también el gran interés por cantar para los productores yendo a los centros de trabajo, hasta conseguir una compenetración entre el obrero intelectual y el manual. Luego seguirán las salidas a los pueblos de la provincia y de la región catalana. Es de observar la colaboración entusiástica de los universitarios, que trabajan en el Orfeón como si se tratase de una asignatura más de la carrera, copiando partituras, traduciendo canciones extranjeras, etc.

* * *

El diario *Arriba* recoge las actividades de la Orquesta Sinfónica de Zaragoza en sus cinco años de vida, en los que ha dado 150 conciertos. La Orquesta goza de una subvención de 200.000 pesetas del Ayuntamiento de Zaragoza, 10.000 de la Diputación y 25.000 del Estado. A estas cantidades hay que añadir las cuotas de los socios. La Orquesta da unos 25 conciertos anuales, y realiza alrededor de 200 ensayos de ellos. Tiene por objetivo, aparte de los de carácter universal artístico, el de exaltar los valores regionales con conciertos dedicados a maestros aragoneses, como Vázquez, Salvador y Aráiz. El Patronato que rige la Orquesta Sinfónica tiene el propósito de ofrecer al Conservatorio de Música solistas de instrumentos, de los que no existen profesores titulados en aquel centro oficial, para que puedan cursarse las enseñanzas respectivas (10). En la *Hoja del Lunes* se indican otras actividades de la Orquesta en su quinto aniversario (11).

* * *

Sobre Murcia y su Orquesta Sinfónica escribe Julio Reyes en *La Verdad* (12), dirigiéndose a las autoridades municipales y provinciales con objeto de dar a la agrupación musical murciana el rango que se merece. El autor se refiere, más que al problema artístico, al económico, sugiriendo la solicitud de ayuda de la abundante cantidad de centros culturales y financieros de la capital. Porque Murcia posee Universidad, Diputación, Conservatorio, Cámara de Comercio, Institutos de Enseñanza, Escuela de Comercio, Delegación de Hacienda, Museo, Catastro, unos 18 Bancos, etc. Estas instituciones podrían aportar 500 pesetas mensuales, con lo que sumarían unas 120.000 pesetas, con cuya cantidad la Orquesta podría ya sonar bien, y, en consecuencia, aumentaría la afición y el número de socios seguidamente.

* * *

Por último, en San Sebastián se debate desde hace algún tiempo la organización de la Orquesta del Conservatorio, en su equívoco carácter de dependencia municipal o docente. La crisis que viene atravesando esta institución musical ha sido causa de numerosas deserciones de sus mejores profesores, anquilosándose paralelamente la vida musical donostiarra.

Ya que el Ayuntamiento no puede subvencionar suficientemente a la Orquesta, el autor del artículo publicado en *La Voz de España* (13) sugiere la admisión de socios protectores, con cuyas cuotas, más las ayudas oficiales, podría atenderse debidamente a los músicos, los cuales, tras de tener un título oficial y de servir a una institución municipal, no tienen siquiera la categoría de funcionarios municipales. Como soluciones inmediatas, Angel Inaraja propone: "Reajustar los valores profesionales de la Orquesta; revalorar a los profesores músicos mediante una capacitación, que les dé amplios derechos y correspondientes deberes dentro de una norma administrativa que les permita dedicarse exclusivamente a su carrera; dotar de una base artística a la Orquesta, haciendo que la dirijan directores nacionales y extranjeros que puedan dejar su pauta, siguiendo el ejemplo de la Orquesta Nacional."

(9) Miguel Martín: "Más de cien voces universitarias en un nuevo Orfeón barcelonés", en *La Prensa*, 3.944 (Barcelona, 29-I-54).

(10) A. de Almozara: "La Orquesta Sinfónica de Zaragoza", en *Arriba* (Madrid, 25-II-54).

(11) Jorge Sánchez Candial: "Quinto aniversario de la Sinfónica de Zaragoza", en *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 15-II-54).

(12) Julio Reyes: "Murcia y su Orquesta Sinfónica", en *La Verdad*, 14.351 (Murcia, 8-I-54).

(13) Angel Inaraja: "La Orquesta del Conservatorio, ¿es municipal o no?", en *La Voz de España*, 5.361 (San Sebastián, 10-I-54).

MUSEOS DE ARTE, ESCUELAS Y EXPOSICIONES NACIONALES DE BELLAS ARTES

En una entrevista con el nuevo Premio Nacional de Arquitectura, Ramón Vázquez Molezún, Luis Castillo informa en *Ateneo* (14) sobre el anteproyecto de Museo de Arte Contemporáneo, con el cual el arquitecto citado ha conseguido el Premio Nacional. En estas mismas columnas se ha señalado frecuentemente la situación actual del nuevo Museo de Arte Contemporáneo de Madrid. El anteproyecto de Vázquez Molezún y el galardón conseguido ponen de nuevo sobre el tapete de la crítica esta cuestión, tan urgente como indecisa, de la necesidad de un edificio propio para el Museo.

Vázquez Molezún ha proyectado el Museo para su edificación posible en tres lugares de Madrid: el altozano que hoy ocupa el Museo de Ciencias Naturales, de la Castellana; las traseras del Jardín Botánico, en el Prado y en el Retiro, entre la calle de Alcalá y el estanque central. Según su creador, el Museo de Arte Contemporáneo ha de ser algo "muy vivo y caliente...", pues es una necesidad insoslayable en la vida cultural de nuestra nación". Este Museo dará cabida a un palacio de exposiciones para muestras de labores artesanas, muebles, telas, materiales plásticos, incluso industriales... Se han previsto salas de exposiciones diarias, y otras más amplias para exposiciones tipo Bienal, Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, etc.; salas de conferencias y de descanso, restaurante propio...

* * *

Con el nombre de "museo portátil" se califica a la reciente exposición, presentada por la Unesco, de reproducciones a todo color de obras maestras del arte contemporáneo, con la colaboración de las Direcciones Generales de Bellas Artes y de Relaciones Culturales. La revista *Juventud* (15) desea que "sucesos de esta índole puedan repetirse y frecuentarse no sólo en Madrid, sino en todas las provincias españolas. La educación artística es baza importante en la formación del individuo y en el acceso del pueblo a los bienes de la cultura. La revista elogia la calidad de las reproducciones, que indica el elevado nivel técnico y artístico alcanzado por las artes gráficas europeas. Destaca la limitada representación de arte español contemporáneo en esta muestra, y la explica, a pesar de la gran aportación española al arte de hoy, con "la falta de reproducciones de este tipo en las editoriales nacionales y extranjeras, lo que reclama la atención y el esfuerzo de España para salvar estas omisiones", según reza en el catálogo de la exposición.

* * *

Ya en nuestra crónica anterior se citaban algunos artículos relativos al Museo de Pintura de la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El rotativo de Almería *Yugo* (16) destaca la importancia del Museo, el segundo en importancia de Madrid y quizá de España, y señala el valor de las colecciones de obras de Goya, Zurbarán y Vicente López; Velázquez, Ribera, Murillo, Morales, Traganar. También están representados Sorolla, Zuloaga, Muñoz Degrán, Benedito, Mezquita, Moisés..., ya que todos los académicos de San Fernando están obligados a ceder una de sus obras al Museo. Además, éste tiene cedidas en depósito al Museo del Prado obras de la categoría de las dos *Majas* y el *Cristo de Goya*, y posee un fondo de obras de pintores jóvenes completísimo.

* * *

En el vespertino *Madrid* se hace reportaje del Museo "Lázaro Galdiano", bajo el título de "la universalidad en el arte" (17). De carácter histórico y anecdótico, el trabajo pasa a considerar la organización de este Museo a partir de la muerte del famoso coleccionista, al quedar en poder del Estado español, en 1948. Su instalación ha sido dirigida por el catedrático José Camón Aznar, y ahora se anuncia la inauguración de una nueva sala dedicada a muebles y a una riquísima colección de abanicos. También se prepara la catalogación de la biblioteca del Museo, que es considerable.

* * *

El tema de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes tie-

(14) Luis Castillo: "Un edificio sobre el papel: el Museo de Arte Contemporáneo", en *Ateneo*, 51 (Madrid, 1-II-54), 15.

(15) Salvador Jiménez: "Un museo portátil", en *Juventud* (Madrid, 25-II/3-III-54).

(16) Editorial: "El Museo de Pintura de la Academia de Bellas Artes de San Fernando", en *Yugo*, 4.840 (Almería, 4-II-54).

(17) Francisco Alegre: "La colección Lázaro Galdiano o la universalidad en el arte", en *Madrid* (3-III-54).

ne siempre amplia repercusión en la letra impresa. *El Ideal*, de Granada (18), dice, a propósito de la nueva convocatoria, que "es casi la única ocasión en la que se puede aspirar a obtener un reconocimiento oficial de méritos que, en cierto modo, equivalga a un título. El Ministerio de Educación Nacional, que concede validez a los estudios para poder ejercer de abogado, de ingeniero, de farmacéutico o de perito agrícola, también con su subdenominación de Ministerio de Bellas Artes, establece un escalafón de premiados...; por ello, las Nacionales suponen un estremecimiento de la vida artística española, no muy abundante en acicates y estímulos. Estas exposiciones anuales cumplen además con la misión de "reglar y dar continuidad a la vida artística española, menester ahora más necesario que nunca".

La *Hoja del Lunes*, de Madrid, se refiere también a la nueva edición de este certamen artístico nacional, y asegura que este año tendrá un interés particular, ya que, en 1954, se ce-

(18) Marino Antequera: "La Exposición de Bellas Artes", en *Ideal* (Granada, 24-II-54).

lebrará el centésimo aniversario de la creación de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes (19).

* * *

En una entrevista con el director de la Escuela del Círculo de Bellas Artes de Lérida, el diario *La Mañana* se refiere a esta institución modelo (20), que se sostiene sin que los presupuestos oficiales figuren en las partidas que la subvencionan. Con una matrícula mensual de 30 pesetas, la Escuela enseña actualmente a unos 120 alumnos en las enseñanzas de dibujo lineal, dibujo artístico y escultura. Los planes de la Escuela se dirigen a eliminar el maquinismo que produce obras en serie, favoreciendo e instruyendo a la artesanía en su producción artística. Es intención de la Escuela montar una sección de alfarería, repujado de cueros y grabado.

ENRIQUE CASAMAYOR

(19) S. f.: "Hace cien años que fueron creadas las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes", en la *Hoja del Lunes* (Madrid, 1-III-54).

(20) S. f.: "Una Escuela modelo: la del Círculo de Bellas Artes", en *La Mañana*, 4.993 (Lérida, 15-XI-53).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LA VIDA DE LOS CENTROS

Sobre la Biblioteca Pública de Toledo nos dice un autor: "Por Real Cédula de Carlos III, dada en 17 de febrero de 1771, bajo el Pontificado del Arzobispo Conde de Teba, se mandó fundar lo que hoy es Biblioteca Pública de Toledo" (1). A continuación hace una historia detallada de las distintas épocas por que atraviesa la misma y de las más importantes entregas de libros de que es objeto a lo largo de dos siglos, para terminar su interesante artículo con las siguientes sugerencias: "... Sólo espera a mí ver la Biblioteca Pública de Toledo, tal vez la más rica entre las Provinciales, a ser incluida en el ámbito de una Casa de Cultura que podría tener por marco el espléndido edificio de Santa Cruz. Habría que transformar la árida plataforma que le da acceso en un cuidado jardín; restaurar los dos majestuosos pisos en forma de cruz griega; aprovechar las suntuosas dependencias en los varios cometidos que una Casa de Cultura debe llenar en una ciudad de la gran tradición histórica de Toledo. Quiera Dios que la historia de la Biblioteca y el rango de la ciudad que la alberga la hagan acreedora a entrar en los planes de nuestra Dirección General."

Otro articulista nos habla del nuevo edificio de la Biblioteca y Archivo Histórico de Cáceres (2), sobre el que hace una historia de su creación hasta llegar a la actualidad: "El edificio consta de tres plantas: en la primera irán montadas una sala de tertulias, hemeroteca, sala infantil, depósito de fondos antiguos, además de conserjería y servicios. En la segunda irán, además de los depósitos de obras, la Dirección, sala de lectura general y sala de investigadores, en la que se reunirán todas las obras de autores, temas e imprentas extremeñas. Finalmente, en la tercera planta irá el Archivo Histórico Provincial, depósito y sala de lectura y vivienda para el conserje. Además, está ya aprobado el proyecto de una sala de conferencias, que se construirá en lo que era vieja capilla del palacio de la Isla. Los muebles de este edificio se han proyectado en estilo puro español del siglo XVII, tomando como modelos los de la casa de Lope de Vega, de Madrid." Y terminaba su artículo afirmando: "En Cáceres hay verdaderos deseos de ver pronto terminada e inaugurada esta nueva Biblioteca, que será, además, un Centro Cultural de gran influencia en la vida de la localidad."

Y confirmando la misma idea, nos dice otro cronista (3): "La suntuosa casa de la Isla, del siglo XVI, que albergó el famoso linaje de los Blázquez, ha quedado convertida, por la voluntad laudable del alcalde señor Elviro, eficientemente apo-

yada por el señor gobernador civil, en el Palacio del Libro, en el que se han instalado la Biblioteca Pública y el Archivo Histórico Provincial. Es éste uno de los empeños más meritorios y de mayor trascendencia en el orden cultural que registra la ciudad en los últimos tiempos, el cual honra a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, y en el que hay que valorar el asesoramiento del investigador Conde de San Miguel. Dentro de las Bibliotecas Públicas Provinciales, la de Cáceres ocupa el tercer lugar de las de España por su riqueza bibliográfica. Cáceres dispone ya de una Casa de Cultura que reunirá al investigador y al estudioso, a las personas ávidas de leer y de saber, en local confortable, con las máximas comodidades. La realización que registramos favorecerá de manera decisiva el resurgimiento espiritual de la capital y de la provincia."

Ahora es Castellón y su Biblioteca Pública el objeto de estudio (4): "En 1923 se comenzó ya a consignar una cantidad fija para las necesidades de la Biblioteca, aunque exigua para compras y encuadernaciones. Hoy, aparte de que esa consignación es de una cantidad casi doble, se cuenta con los envíos de la Junta de Adquisiciones, en vista de los pedidos hechos en forma y habida cuenta del valor de los libros y de las necesidades del Centro, con lo que, además de reforzarse los fondos en general, se ha podido añadirles hasta 40 revistas científicas, que se reciben en la actualidad. Entre volúmenes y folletos posee la Biblioteca 13.520, que durante el presente año recibirán el ordinario aumento, con cargo a los créditos que acabamos de reseñar. Ni que decir tiene que con esto no ha llegado el provecho de la Biblioteca a donde cabe desear. Falta para esto la colaboración de los que han de usar de ella, y sus afanes por la cultura no alcanzan ni siquiera se aproximan a lo que pueden y deben."

Y de la misma ciudad de Castellón nos hablan ahora de la Biblioteca Municipal (5): "La umbrosa casa solariega y sus viejas estanterías dan la impresión al visitante no informado de hallarse ante una típica biblioteca del siglo pasado. Sin embargo, su fundación es reciente, pues data de 1929, y el servicio en el local que hoy ocupa fué inaugurado el día 10 de febrero de 1940, fecha en que quedó preparada la casa con los anaques de la anterior instalación, las reformas y comodidades posibles. A partir de entonces, la labor desarrollada por la Biblioteca Municipal tiende a atraer el mayor número de lectores posibles, manteniendo una constante actuación al exterior por medio de variadas exposiciones, concursos y fiestas culturales."

Otro articulista nos refiere la historia de una gloriosa institución valenciana: el Archivo General del Reino (6): "Ya en

(1) Francisco Esteve Barba: "La Biblioteca Pública de Toledo", en *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. Madrid, núm. 15.

(2) G. García Camino: "El nuevo edificio de la Biblioteca de Cáceres." *Ibidem*, núm. 16.

(3) Valeriano Gutiérrez Macías: "La Biblioteca Pública de Cáceres", en *Informaciones* (Madrid, 3 de febrero de 1954).

(4) Luis Revest Corzo: "La Biblioteca Pública de Castellón", en *Mundo Ilustrado*. Año XXXII. Núms. 101 y 102, 1953.

(5) E. J. J.: "La Biblioteca Municipal", en *Mundo Ilustrado*, 1-XII-53.

(6) Almela y Vives: "El Archivo General del Reino", en *Jornada*. Valencia, 23-I-54.

el siglo xx hubo momentos de preocupación para quienes sentían su responsabilidad respecto al que ahora se llama oficialmente Archivo General del Reino. Pero, en fin de cuentas, no experimentó ningún cambio fundamental. Y así fueron pasando los años. En los primeros meses de 1936 quedaron incorporados a este Archivo los fondos de carácter civil procedentes del Archivo del Palacio de Justicia, mientras que los de carácter criminal fueron llevados a las torres de Cuarte. Uo espere el visitante encontrar aquí una instalación moderna ni, por su puesto, muchos primores decorativos. La situación un tanto precaria en que estuvo siempre el establecimiento desde su instalación en este local movió probablemente a los sucesivos jefes a preocuparse más del contenido que del continente. Y ¿cuán era este contenido? Una gran parte de la historia de Valencia, ciudad y reino, a través de varios siglos."

LA CAMPAÑA POR LA CULTURA

Sobre una encuesta curiosísima que acaba de realizar el Instituto de la Opinión Pública entre los directores de las Bibliotecas Populares, comenta un autor (7): "Casi el ciento por ciento de los directores consultados se ha pronunciado en el sentido de afirmar cuán provechosa acción está ejerciendo en todo el ámbito nacional esa vasta red de bibliotecas que el Estado ha ido creando, y merced a las cuales es posible llevar la cultura aún a los más apartados lugares de España. Es curioso también saber que entre los lectores que acuden a estudiar, el cuarenta por ciento lo hace en plan de formación cultural, profesional y técnica, siendo la lectura preferida los manuales técnicos y la literatura en general."

Una de las experiencias más interesantes de esta última temporada en política bibliotecaria ha sido la referente al Servicio de Bibliotecas Viajeras, cuya experiencia se inició con éxito en Soria, y hoy día va siendo secundada por diversas provincias. Así, por ejemplo, en Córdoba, donde la directora ha publicado un suelto (8) en el diario de aquella capital, en el que, entre otras cosas, dice: "En esta provincia, es una triste realidad que contamos con muy pocas bibliotecas, y por ello, y en espera de que los recursos económicos nos permitan incorporarnos a las demás regiones españolas, creando al menos una en cada localidad, esta Biblioteca Pública, con el apoyo económico de la Excm. Diputación Provincial, ha organizado un servicio de bibliotecas viajeras, capaces para unas ochenta obras cada una, completamente gratuito, que podrán solicitar los alcaldes de la provincia, y que podrán disfrutar por un período de tres o cuatro meses en servicio de préstamo. Pasado ese tiempo, y previa devolución de la anterior, puede solicitarse otra nueva biblioteca."

"Cada biblioteca se compone: a) Obras infantiles y juveniles. b) Obras de formación social, religiosa y profesional. c) Obras de especialización ganadera y agraria. d) Obras de literatura, precedidas de un diccionario enciclopédico. e) Obras de geografía y viajes, historia y biografías."

"Esperamos por parte de las autoridades de cada localidad la mejor acogida y el entusiástico apoyo para el desarrollo de un servicio que ya tiene el resto de España, y que redundará en la elevación moral y cultural del vecindario."

(7) S. González y Gómez: "Las Bibliotecas Populares, magnífico medio de cultura para los españoles", en *Amanecer* (Zaragoza, 15-I-54).

(8) S. f.: "Servicio de Bibliotecas Viajeras", en *Córdoba*

Asimismo nos cuenta otro cronista el interesante viaje (9) realizado por el director general de Archivos y Bibliotecas a Daimiel, Almodóvar del Campo, Almagro y Ciudad Real, inaugurando Bibliotecas, añadiendo: "Todo lo que repercute en beneficio de nuestra región hace esgrimir nuestra pluma con entusiasmo. Pero, más que nada, cuando se va tras la consecución de un nivel cultural que nadie subestima. Porque estamos aferrados al viejo razonamiento, en nuestra inquietud moderna, de que la cultura es la base de todo progreso y bienestar económico."

En íntima relación con el tema reseñado de las Bibliotecas Viajeras, aparece en la prensa una sugestiva crónica de la interesantísima periodista Pilar Nervión (10) sobre el Bibliobús: "El Bibliobús, amigos míos, tiene una simpatísima casa de carromato de feria. Un carromato muy particular, claro, con luz fluorescente, calefacción, emisora de radio y otras anomalías no menos sorprendentes. Dentro del sólido y ordenado carromato se alinean por materias los escogidos tomos que componen esta Biblioteca rodada; los libros, cansados de esperar al lector en los estantes de las Bibliotecas "ancladas", cansados de verlos pasar desde los escaparates del librero, se han decidido a dar la batalla y a motorizarse."

Finalmente, González Ruano (11) comenta la iniciativa de un distribuidor de libros de Barcelona, que ha intentado, parece que con gran éxito, la quiniela de la cultura. Los premios ofrecidos son tentadores, sobre todo los primeros premios. Muy estudiado tiene que estar lo que se refiere al negocio, y ello es capítulo que no nos incumbe; pero su moraleja, sí. Todo cuanto se haga por atraer la atención sobre temas que, directa o indirectamente, pertenecen al mundo intelectual, tiene una categoría que no nos puede ser, de ningún modo, indiferente, y todo lo que, directa o indirectamente, también ofrezca como premio el libro, mucho menos. Nuestra vida intelectual es precaria. No es mucha la afición a la lectura, a la que tal vez se oponen, entre otras muchas razones y sin razones, los precios, que forzosamente, y no por cierto por culpa o avaricia de los editores, como algunos profanos en la cuestión creen, son prohibitivos para una gran masa, que en teoría podría ser una masa lectora.

La expansión del libro, de la afición al libro, es muy limitada. El público lector, no demasiado numeroso; el público comprador, más raro aún. En consecuencia, nuestras tiradas editoriales son muchas veces sencillamente ridículas, y con frecuencia, sobre todo para el autor nacional, inconfesables. Una cruzada general, orientada desde muchos puntos eficaces de acción, se impone, y en este sentido no sólo me parece bien, sino que me parece prodigiosa y digna de apoyo una idea como ésta, que forzosamente, si entra en el público, ha de contribuir a airear un mundo demasiado quieto y muy poco progresivo.

Hagamos todos esas quinielas de la cultura. Juguemos no con lo casual, sino con lo causal. Contribuyamos al estímulo de la lectura, a esa preciosa idea de que un premio codiciado pueda ser aquel en el que entren libros por nuestra puerta.

VICENTE SEGRELLES

(9) S. f.: "Diez nuevas Bibliotecas Públicas", en *Madrid* (Madrid, 4-II-54).

(10) Pilar Nervión: "Cuando el Salón se llama Bibliobús", en *Pueblo* (Madrid, 11-II-54).

(11) César González Ruano: "La quiniela de la cultura", en *Unidad* (San Sebastián, 1-II-54). (Córdoba, 28-I-54).

EXTRANJERO

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

De gran interés para todo educador es un estudio informativo publicado por Maurice Debesse sobre "La enseñanza de las Ciencias pedagógicas en las Universidades francesas" (1). Comienza señalando la primera impresión de poco interés por su desarrollo, pero afirmando que cuando se adentra uno en su organización pronto se da cuenta de que no es así, pues existen en los Centros de Enseñanza Superior importantes Centros pedagógicos, ya directamente universitarios, ya ligados con

las Universidades, consecuencia de la complejidad de la Enseñanza Superior francesa. Por una parte, la formación pedagógica de los maestros está confiada a las Escuelas Normales, creadas al margen de las Universidades, durante la Revolución. Sin embargo, sobre todo desde principios de siglo, profesores universitarios, especialmente filósofos, han iniciado estos estudios en las Facultades de Letras; éste fué el caso de Buisson y Durkheim, en París; de Lapie, en Burdeos; de Devolvé, en Tolosa; de Chabot, en Lyon. Dos rectores, Compayré y Payot, ejercieron gran influencia en la Historia de la Pedagogía y en los problemas de la educación, respectivamente. Alfredo Binet ejerció trascendental influencia en los estudios de la Psicología infantil, como director del Laboratorio de Psicología de la Sor-

(1) *L'Education Nationale*, 33 (París, 10-XII-53), 5-10.

bona. En general, todos simultaneaban la enseñanza de las Ciencias de la Educación con las otras disciplinas.

Desde entonces, ha sido en las Facultades de Letras, y en conexión con los estudios filosóficos, como las Ciencias pedagógicas se han estructurado en las Universidades francesas. Por ello han recibido un carácter predominantemente filosófico, especialmente en lo relativo a Psicología infantil. Entre las dos guerras, todas las Universidades, a imitación de la de París, intensificaron los estudios de Psicología infantil.

En la actualidad, la tendencia es intensificar el aspecto experimental, consecuencia del desarrollo de la Psicología infantil, habiéndose creado gran número de Centros de investigación experimental.

En este año todas las Universidades tienen organizados estudios de Ciencias de la Educación, centrados siempre en el estudio psicológico del niño. Debesse distingue cuatro orientaciones, tanto en la investigación como en la enseñanza: 1, el estudio genético o evolutivo del niño, campo predilecto de los psicólogos franceses; 2, la Psicología aplicada a los problemas de orientación profesional y a la orientación escolar; 3, la Psicología de los caracteres infantiles, partiendo de la caracterología de Heymans y Le Senne; y 4, la influencia del psicoanálisis, de la psiquiatría infantil y, más recientemente, de la Psicología infantil, especialmente en lo relativo a la educación de jóvenes inadaptados.

La creación, en 1947, de la Licenciatura en Psicología ha favorecido la enseñanza de las Ciencias de la Educación. Con excepción de tres cátedras de Psicología pedagógica (París, Estrasburgo y Burdeos), los restantes cursos son desarrollados por los profesores de la Sección de Filosofía.

UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA

Educación a lo ancho, educación lo mejor posible para el mayor número de jóvenes posible, es significativo propósito del ideal de formación de las Universidades americanas. Con la excepción de Harvard, Columbia y Yale, son una especie de colegios profesionales académicos que proveen la especialización que entre nosotros se trata de soslayar con la palabra mágica *universitas litterarum*, por medio de cursos obligatorios. Se puede estudiar en ellas, poco más o menos, todo: cuidado de los enfermos, economía doméstica, cómo tratar a las muchachas antes de casarse y cómo después, y cuál es el modo más eficaz de "ganar dinero". El primer grado, bachiller en Artes o bachiller en Ciencias, se obtiene después de cuatro años de estudios superiores. Los dos primeros (*Lower Division*. División inferior) son el año *freshman* y el año *sophomore*. Las asignaturas son de formación general. Los dos años siguientes (año *junior* y año *senior*) forman la *Upper Division* (División superior), y a ellos pertenece la especialización. No hay que hacer examen alguno para la obtención del diploma de Bachelor of Arts (B. A.) o Bachelor of Science (B. S.) El alumno americano tiene que sufrir pruebas de examen durante este primer período de formación universitarias semanalmente, demostrando la eficiencia de su trabajo hecho en casa en pruebas de *test* y respondiendo a preguntas. Sus resultados se suman para la nota total, con la cual, o bien abandona la Universidad, o, para profundizar su especialización, se dirige a una Graduate School, bien en su Universidad o en una de las más famosas. Como estudiante *graduate*, no sólo puede estudiar dos años más y elegir una tesis escrita para obtener el grado Master of Arts (u of Science), sino que se tiene una mayor libertad dentro del campo de los estudios, que en la mayoría de las Universidades americanas es un factor esencial para la formación del estudiante. Sólo relativamente pocos se quedan una vez obtenido este grado dos años más en la Universidad para obtener el grado de doctor. Las libertades, como las reglas en que se basan, son controladas casi en todas partes por los estudiantes y por sus representantes elegidos. Si las representaciones de estudiantes no tienen en América tanta importancia como la que teóricamente pueden tener entre nosotros, es porque la comunidad es el ámbito habitual y natural del estudiante americano y no, como entre nosotros, un jardín trabajosamente elaborado por comisiones especiales y fondos especiales. Vivir y estudiar van allí juntos. Algunos Colegios superiores americanos pueden presumir de ser una gran familia. La Universidad de Stanford ocupa entre estas familias el primer lugar. Originalmente, una casa de campo de su fundador, el rey de los trenes americanos, Stanford, es hoy, a los sesenta y un años de su fundación, una de las más hermosas y vivas de los Estados Unidos. Buenos profesores y 7.500 estudiantes, de los cuales aproximadamente la mitad viven en el *Campus* o en residencias. La vida de Stanford, extraordinariamente rica en actividades, une a profesores y alumnos, sobre todo en sus "puntos culminantes". El punto culminante de cada año es el gran juego contra la Universidad de California en el estadio universitario. En los entretenimientos que preceden a este gran juego toma parte toda la Universidad, como en una fiesta popular. Pero esto no quita que el plan de estudios se siga regularmente. Tienen, además, otras actividades en la autoadministración de sus residencias, en la colaboración de su periódico, emisiones de radio o en otros grupos que desenvuelven cualquier interés. Se ocu-

pan además de las Instituciones Internacionales, a las que dedicaron el pasado año 13.000 dólares. En una colecta para estudiantes extranjeros se reunieron 5.000 dólares como regalo.

Para los extranjeros hay un Comité autónomo que se procura, por medio de colectas y organizaciones, los medios para pensionar estancias entre ellos de compañeros extranjeros. La Universidad facilita en este caso sólo la matrícula gratuita. Entre los ocho pensionados del año anterior figuraron dos estudiantes de la Universidad Libre de Berlín. Las relaciones se hicieron cordiales. Posteriormente, un nuevo grupo de estudiantes pudo permanecer durante seis meses como huéspedes. A partir de entonces, la Universidad de Berlín, junto con otras Universidades, ha recibido de la Universidad de Stanford regalos en dinero y objetos que fueron recolectados por la Organización Internacional de Ayuda a los Estudiantes. Con las colectas, que desde 1947 suman en metálico y en objetos 40.000 dólares, no terminan. En el Instituto para las Relaciones Internacionales, al cual está también adherida la organización de ayuda, hay también un lugar de información de las Naciones Unidas, un club internacional, un departamento de huéspedes, que se ocupa de los 350 estudiantes extranjeros de Stanford. Y para los compañeros en el extranjero hay un servicio de información transmarino. Los estudiantes no se comunican cuando escriben los ejercicios de clase sin vigilancia. Esto lo prohíbe el código del honor. Este código del honor marca la influencia educativa de una comunidad sinceramente vivida, no menos que las numerosas actividades en las cuales los estudiantes se encuentran en trabajo común. Los principios que determinan el sistema educativo de la Universidad de Stanford encuentran su proposición clara en el lema que se da a los estudiantes al ingresar en la Universidad: "Se espera que los estudiantes, tanto dentro como fuera de la Universidad, demuestren aquel respeto por la disciplina, la moral, la propia estimación y los derechos de los demás que se puede pedir de los buenos ciudadanos como natural" (2).

CHINA

El comunismo chino ha acometido, con todas sus fuerzas, la "reeducación" del país; los métodos son estudiados por León Trivier con gran acopio de datos. El partido comunista se ha encargado de realizar directamente la educación de la juventud, calculándose en 16 millones el número de jóvenes que sufren actualmente la formación comunista. Estos jóvenes se encuentran agrupados en dos corporaciones distintas: Agrupación de la Juventud de la Nueva Democracia China, y las Tropas Infantiles y Juveniles. Estos millones de jóvenes, debidamente encuadrados en sus organizaciones, son el medio de atraer a los restantes. El autor pone de relieve la importancia de estas tentativas del partido para ganarse a la juventud, especialmente porque, a consecuencia de las pasadas guerras, los jóvenes de catorce a veinticinco años son el 18 por 100 de la población china, es decir, más de los 80 millones. La formación que da el partido comunista es colectivista y neodemocrática, con dos orientaciones: nacional y técnica. El autor llega a la conclusión de que esta formación es inhumana, pues los conceptos de libertad, familia y bien común no son así sino palabras vacías, y el individuo se convierte en un engranaje de la colectivización. Los jóvenes chinos, por su desconocimiento de las consecuencias del marxismo, se entregan apasionadamente, con espíritu de sacrificio, por esta causa. La esperanza está en que un día se den cuenta de que la naturaleza no puede ser violentada indefinidamente (3).

ENSEÑANZA MEDIA

La Enseñanza Media norteamericana en 1953 es objeto de una revisión de conjunto. Durante el año pasado el número de alumnos fué, con respecto al anterior, más elevado en 275.000 (230.000 en las escuelas públicas y 45.000 en las privadas), alcanzando la cifra global de 7.300.000 alumnos. En esta proporción, en un plazo de diez años, se alcanzará la cifra de diez millones de alumnos. Los problemas generales se han visto en dicho año centrados en el grado de selección de la población escolar, cuyo aumento exige dar a la enseñanza un nuevo interés y una nueva tensión que han obligado al profesorado, no siempre capaz, al empleo de mayores recursos, inventiva y valor. El "McCarthyismo" ha tenido efectos devastadores en las escuelas y en el personal docente, pues, con el ataque contra el comunismo, agrupaciones patrióticas y nacionalistas insisten en la censura de libros de texto, incluso de reconocido prestigio. Durante dicho año se ha procedido por diferentes centros a estudios de clarificación de la Filosofía de la Educación, de las diferentes unidades que integran el sistema educacional y la articulación de estas partes, de la preparación de los maestros, de las oportunidades educativas en las fuerzas militares

(2) *Colloquium*, VII, 6 (Berlín, 1953).

(3) L. Trivier, "La jeunesse de la Chine sous l'emprise du communisme", *Agenzia Int. Fides, Documentazione*, 3, 1 (Roma, 26-X-53), 1-15.

y del desarrollo del financiamiento económico de las instituciones educativas (4).

* * *

El contraste entre las escuelas [medias] del Estado y las libres en Italia es visto por un educador como dilema que ha de ser superado. A las libres se las critican tres puntos: su carácter confesional, que condiciona la libre investigación de la verdad; la facilidad con que, para atraerse alumnos, conceden los diplomas y títulos; y que seleccionan el personal docente entre personas demasiado ancianas o jóvenes para la enseñanza. Los partidarios de las escuelas [medias] libres niegan estas acusaciones: el carácter confesional no impide la libre investigación de la verdad; los resultados de los exámenes sujetos al control de los comisarios del Gobierno muestran una preparación no inferior al de los alumnos de las del Estado; y que su profesorado, por hallarse en buenas condiciones físicas, a pesar de la edad, enriquece su enseñanza con su larga experiencia docente, y que los demasiado jóvenes no son sino suplentes. Sobre este planteamiento, G. Fatini se pregunta si el Estado está en condiciones de ofrecer la enseñanza a toda la juventud que la desea, y llega a la conclusión negativa, por escasez de locales, laboratorios, medios, etc. Por ello la escuela libre se presenta como una necesidad, que el Estado debe respetar, por la necesidad de que haya suficiente número de centros de enseñanza. Reconocidas, pues, la legitimidad y la necesidad de la escuela libre, el Estado debe vigilar su funcionamiento, especialmente la concesión de títulos que capacitan para las profesiones liberales y para los empleos públicos. Por ello la escuela libre debe organizarse con los mismos derechos y deberes que la del Estado: el profesorado debe ser seleccionado, siempre mediante concurso; recibir un estipendio al menos igual al de los profesores de los colegios del Estado; incluso los directores deben estar sujetos a la vigilancia de la Inspección en toda su actividad didáctica, con la prohibición de dar clases particulares, dentro o fuera del centro. Fatini se lamenta de que se mire a la Inspección como simple vigilancia en lugar de guía y medio de orientación (5).

* * *

La educación secundaria sufre el defecto de organización, vista desde el profesorado, de no considerar la cátedra—se refiere en concreto al Ecuador, pero el problema es casi general—como una profesión. Las causas son: cada profesor sólo está en contacto con cada grupo de alumnos de dos a cinco horas semanales, lo que impide conocerlos a fondo y “educar”; el alumno tiene muchos profesores, hasta diez, que le dan una formación científica, pero la formación humana se diluye y desaparece; el profesor da sus clases y no tiene ninguna otra intervención en la marcha del centro; por la escasez de la remuneración, el profesor considera la cátedra como un complemento y no como su dedicación exclusiva. Una reforma sana debe exigir que el profesor permanezca en el centro todas las horas laborables, complementando los programas de estudio con todas las restantes actividades educativas; al aumentar las horas de permanencia se reduce el número de profesores, con lo que los que se dediquen a la enseñanza con exclusividad podrán ser remunerados adecuadamente (6).

* * *

¿Educa el latín?, se pregunta un profesor italiano. Y, tras analizar casos concretos, llega a la conclusión de que, en esta época nuestra, devorada por la obsesión de lo útil, el latín, por

(4) P. E. Elicker: “Secondary Schools in 1935”, *The Education Digest*, XIX, 6 (Michigan, II-54), 1-2.

(5) G. Fatini, “Scuola di Stato o Scuola libera?”, *Rassegna dell'Istruzione Media*, 12 (Turín, XI-1953), 331-4.

(6) G. Toscano Gaona, “Por una educación secundaria mejor”, *Revista Educación*, 125 (Quito, 1953), 51-5.

su íntima naturaleza, pone a prueba de fuego la agudeza de la inteligencia y el sentido artístico, y constituye así una de las más valiosas fuerzas formativas en la educación de los jóvenes. La enseñanza del latín desarrolla la *humanidad*, como exploración y revelación de uno mismo, en cuanto hombre e individuo; el humanismo se muestra como un redescubrimiento del individuo. El primer secreto de estos valores que posee el latín está en mano del que enseña: leer mucho y atentamente. Este es el orden del día para la escuela [media], como lo fué para las antiguas generaciones italianas y europeas, especialmente para los ingenios creadores, pensadores, poetas o científicos (7).

INSPECCIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

O. J. Désaulnières estudia (8) la función de la Inspección en la provincia de Québec, Canadá, sobre la base de que ya no basta la función puramente pedagógica: exámenes, consejos, sugerencias, inspección económica. Las subvenciones, del 50 por 100 de los totales, para construcciones escolares, exigen un control más eficaz, y los inspectores sirven de agentes de enlace entre el Estado y las comisiones escolares, verdaderos técnicos de vigilancia de las obras. Los inspectores deben igualmente estudiar las solicitudes de traslado de niños, informar sobre la delimitación territorial de las comisiones escolares. En resumen: todo lo que permita lograr una buena dirección pedagógica y una administración financiera de los centros. Al comienzo del curso organizan jornadas de estudio a las que son convocados todos los miembros del personal docente del distrito. Estas jornadas se complementan con congresos anuales de todos los inspectores de la provincia. Cada centro debe ser visitado anualmente, al menos dos veces. En forma oficial. La Inspección carece de poder ejecutivo y su misión es puramente pedagógica y orientadora, procurando fomentar el ambiente de cumplimiento de los deberes y trabajando por ligar el hogar y la escuela.

* * *

Dos buenos ataques contra la Inspección belga [media] la acusan de rebajar el cuerpo docente, orillando los méritos de los profesores por consideraciones de orden político, por tratarse de personas de competencia y buena fe discutibles. Especialmente se ataca al método de “informes secretos”, que permite perjudicar sañudamente a profesores dignos de mejor suerte, por no cumplirse el Estatuto de Empleados del Estado. Y, en tercer lugar, que la Inspección, en lugar de estimular a los profesores jóvenes, los desanima sistemáticamente. “La carrera está obstaculizada de tal manera que en algunos medios existe la tendencia a considerar todo nombramiento como un favor excepcional que no supone sino deberes” (9).

A estos ataques, A. Peeters responde que al profesorado de Enseñanza Media no le alcanza el Estatuto, sólo aplicable a los administrativos; que es falsa la afirmación de que la Inspección oficial haga “informes secretos”; que precisamente la Inspección ejerce su labor con la asistencia del director del centro, dando preferencia a su misión orientadora; que estos ataques espectaculares y grandilocuentes a un cuerpo del Estado carecen de fundamento. De haberse dado un caso concreto de abuso, debe denunciarse tal caso en concreto, pero sin atacar colectivamente la honorabilidad de la Inspección (10).

C. L. C.

(7) G. Funaioli, “Forza educativa del latino”, *Rassegna dell'Istruzione Media*, 12 (Turín, XII-1953), 36-4.

(8) *Canadian Education*, VIII, 4 (Ottawa, IX-53), 50-60.

(9) *Droit et liberté*, 5, 1 (Angleur, X-53), 63-73; y *Vryheid en Recht* (IV-53).

(10) A. Peeters, “L'Inspection en accusation”, *Education*, 25 (Licia, I-1954), 57-60.

ESPAÑA

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ORENSE

El señor F. Alvarez Alonso, con el título que encabeza esta noticia, publica un reportaje extenso e interesante en el diario orensano *La Región* (4 febrero 54). Se trata de una entrevista con el inspector jefe de Enseñanza Primaria de la provincia, don Emilio Nogueira Dacosta, y el inspector don Constantino Abella Rodríguez.

El índice de analfabetismo en Orense es relativamente bajo, pero está muy desigualmente repartido: hay algunos Ayuntamientos en que, por circunstancias especiales, el analfabetismo constituye grave problema. La última campaña se inició el pasado año en el Ayuntamiento de Villardevos, con buen resultado, y ahora se ha ampliado a los Ayuntamientos de Monterrey y Cualedro. Sobre esta y otras iniciativas aún en proyecto informa dicho artículo, que, salvo el preámbulo, reproducimos a continuación íntegramente, conforme hicimos con otros del mismo valor panorámico referidos a la totalidad de una provincia.

VEINTICUATRO ESCUELAS EN VILLADERVÓS

Por lo que respecta a Villardevos, los resultados obtenidos dicen bien a las claras la importancia de la campaña de alfabetización.

Han funcionado en aquel Ayuntamiento un total de 24 escuelas, con una o más clases, según la matrícula, de adultos. Esta matrícula fué de cerca de un millar en su conjunto. De ellos, una cuarta parte llegó a escribir expresándose por su cuenta con relativa soltura, a leer con claridad e interpretar lo leído y aplicar las cuatro operaciones del cálculo a problemas sencillos.

Otro 25 por 100 llegó a leer con cierta facilidad, escribir al dictado y operar con números abstractos. Otro 25 por 100 logró la escritura de copia, lectura silábica y, parcialmente, las cuatro operaciones fundamentales. El resto no pasó del conocimiento del alfabeto, escritura condicionada a muestra, cantidades y subsuma. Todos ellos, sin embargo, aprendieron a firmar.

LOS PEORES OBSTÁCULOS

—¿Satisfechos del balance final?
—El balance no está mal, teniendo en cuenta que la duración de la campaña ha sido de sesenta días hábiles, lo que constituye un obstáculo para que se recogiese todo el fruto que hubiera sido de desear. Otro obstáculo no menos difícil de vencer fué la época en que se llevó a cabo la campaña, casi toda ella en los meses de mayor actividad para el campo. Aquí, no obstante, se puso de relieve la posibilidad de llevar a los adultos a la escuela, cuando, como en este caso sucedió, colaboran las autoridades provinciales y locales, la Inspección y el Magisterio.
—¿Estuvieron representados muchos pueblos en esa labor?
—La campaña comprendió veintinueve

pueblos, todos ellos del Ayuntamiento de Villardevos, es decir, todo el Municipio, excepto la escuela de Bustelos, que no tenía analfabetos.

—¿Cuántos maestros intervinieron en ella?

—Veinticuatro, entre maestros y maestras, cuya actuación fué plausible en todos los aspectos, tanto en el orden técnico como en la entrega voluntaria a la tarea, hasta el punto de que algunos han tenido tres y cuatro grupos, prolongando las clases hasta pasada la medianoche.

COLABORACIÓN DE LAS AUTORIDADES

—¿Cuándo se dió fin a la campaña?

—En el mes de mayo. Y con tal motivo se celebró una exposición de trabajos, que consistió en la exhibición de más de un millar de libretas escolares. Con motivo de su inauguración se celebró un brillante acto, presidido por el señor gobernador civil, que dirigió unas palabras a los escolares adultos, y que salió muy complacido de los trabajos logrados.

—¿Cooperaron las autoridades locales al éxito de la campaña?

—Con el mayor entusiasmo. Y es justo hacer resaltar el apoyo que en todo momento nos prestó el alcalde, don Francisco Alonso, que secundó de un modo admirable la labor del Magisterio.

—¿Puede decirse que ya se ha terminado con Villardevos definitivamente?

—La Inspección ve la necesidad de completar su alfabetización con la celebración de un segundo cursillo, y la Junta Provincial estudiará la posibilidad de llevarlo a cabo.

EN MONTERREY Y CUALEDRO

Actualmente, y aprovechando la campaña de Villardevos, se realiza otra similar en los Ayuntamientos de Monterrey y Cualedro, habiendo sido confeccionado, por orden del gobernador civil, presidente de la Junta Provincial contra el Analfabetismo, el censo de analfabetos de dichos Ayuntamientos.

—En Monterrey—se me informa—había, en julio último, 1.595 analfabetos, y en Cualedro, 850. De ellos, la mayor parte corresponden a edades avanzadas, desde luego superiores a los cuarenta años. No obstante, asisten a las clases, en Monterrey, 464 adultos de ambos sexos, y en Cualedro, 376. Al resto, debido a su edad o a determinadas circunstancias que en ellos concurren, no se pretende alfabetizarlos.

—¿Cómo está organizado el cuadro de maestros en estos dos Ayuntamientos?

—En Monterrey actúan dieciocho jóvenes maestros y maestras de escuelas volantes, y en Cualedro, estas clases especiales las dan los mismos maestros de las localidades respectivas, en número de veinte. Funcionan, por tanto, a tal objeto treinta y ocho escuelas entre uno y otro Ayuntamiento.

—¿A qué se debe esa diferencia en los maestros?

—A que disponemos de esos dieciocho maestros de escuelas volantes, que estaban prestando servicios a las órdenes inmedia-

tas de la Inspección en un período de dos años, previo a su colocación definitiva y con sueldo fijo. A los de Cualedro les asignó la Junta Nacional, por conducto de la Provincial, una gratificación por el tiempo que dure la campaña.

EL INVIERNO, ÉPOCA FAVORABLE

—¿Será de igual duración que la de Villardevos?

—En Monterrey, esa duración será indeterminada, porque se dispone de maestros para ella. En cambio, por lo que se refiere a Cualedro, se pensó que las clases deberán tener una duración mínima de noventa días hábiles.

—¿Se espera que esta vez el resultado sea mejor?

—Desde luego. Las clases, por darse en pleno invierno, época muy favorable para ello, marchan con bastante regularidad, pues han sido acogidas con verdadero agrado por los paisanos. Tanto es así, que en algunos casos los maestros se ven obligados a limitar la matrícula por insuficiencia del local.

—¿Cuál es la duración de las clases?

—Como mínimo, dos horas, y tienen lugar por la noche, a las horas más convenientes para los adultos.

LO QUE TODAVÍA QUEDA

—¿Es muy elevado el número de analfabetos que todavía tiene nuestra provincia?

—Ese es un dato del que aún no se puede hablar con exactitud, pues la Junta Provincial está ultimando el censo correspondiente, clasificándolos en cuatro grupos, que son: analfabetos totales de doce a veintinueve años; analfabetos parciales de la misma edad; ídem totales de veintiuno en adelante e ídem parciales desde los veintiuno.

—¿Sería posible facilitar algún dato expresivo, aunque no sea exacto, de nuestro analfabetismo?

—Puede decirse que de doce a veintinueve años apenas hay analfabetos en la provincia de Orense, y que el mayor contingente lo dan personas de cincuenta años en adelante.

—¿Qué se hará después de Cualedro y Monterrey?

—De momento, no hay nada concreto. Pero la Junta Provincial, de acuerdo con la Inspección, procede actualmente al estudio de un proyecto de campaña para el año próximo, que probablemente tendrá lugar en los Ayuntamientos de Vereira, Blancos y Carballeda de Valdeorras.

—¿Se conocen cifras referentes a los tres?

—En Vereira hay 733 analfabetos; en Blancos, 899, y en Carballeda de Valdeorras, 887.

DONATIVO DE LIBROS NORTEAMERICANOS A LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La C. A. R. E. (Corporation for American Remittance in Europe), entidad fundada a iniciativa del ex presidente de

los Estados Unidos, Hoover, ha hecho donación a la Universidad de Barcelona de 220 libros científicos norteamericanos, correspondientes especialmente a materias de Ciencias Físicas y Exactas y de Medicina. La entrega de los libros la efectuó el director general de la entidad, Paul Comly French. Esta donación es la primera que la C. A. R. E. hace a España desde su fundación, en el año 1946. Se han beneficiado hasta ahora de ella 61 países, unos con auxilios en alimentos y otros—la mayoría—en libros. La C. A. R. E. está sostenida por ciudadanos americanos con donativos de 5 a 100 dólares.

UN GRUPO ESCOLAR PARA LA MANCHA

La Obra Social de la Falange de Ciudad Real ha construido en Carrizosa un Grupo Escolar de tres secciones, inaugurado el día 2 de febrero por el gobernador civil de la provincia. El nuevo edificio docente comprende tres aulas amplias, con despacho para profesores, patio y servicios. Está dotado de mobiliario moderno y estufas.

LA SEMANA DEL GRUPO ESCOLAR "CARLOS ERAÑA", EN CIUDAD REAL

El 30 de enero pasado se clausuraron las competiciones deportivas y culturales del Grupo Escolar de Ciudad Real "Carlos Eraña", bajo la dirección del Frente de Juventudes y alumnos del Magisterio. En gimnasia educativa se clasificó en primer lugar el Grupo Escolar "Lepanto", y en coros, el Grupo Escolar "Pelayo". Alumnos de diversos Grupos representaron una obra de teatro de títeres. En el concurso de periódicos murales resultaron premiados los escolares del Grupo "Pelayo".

Esta Semana del Grupo Escolar—según comenta Lanza (2 febrero 54)—ha resultado de gran eficacia pedagógica.

EL DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL, EN HISPANO-AMERICA

El director general de Enseñanza Laboral, Carlos María Rodríguez de Valcárcel, ha representado a España en el V Congreso Interamericano de Educación Católica celebrado en la Habana, acerca del cual daremos próximamente referencias. El señor Valcárcel se propone seguir viaje a Lima y Santiago de Chile. En Monterrey (Méjico) visitó el Instituto Tecnológico.

ANALFABETOS Y ESCUELAS EN PALENCIA

El *Diario Palentino* (4-II-54) publica algunas referencias acerca del analfabetismo y de los problemas de la Enseñanza Primaria en la provincia. Únicamente un 3 por 100 de la población es analfabeta. Esto se debe en gran parte a la labor tenaz del Magisterio, no obstante la deficiencia de muchos de los locales y servicios escolares. "Salvo honrosas excepciones, muchas de nuestras escuelas no reúnen las condiciones pedagógicas y sanitarias precisas para desarrollar eficientemente su labor... Bien vendría, para empezar, dar un vistazo a la Escuela del Magisterio de Palencia, viejo y ruinoso caserón, totalmente inadecuado para la enseñanza, con poco espacio, poca luz, muchos rincones y muchos años encima. Es hora—sigue el diario—de que se ponga fin a este estado de cosas, levantando

en Palencia un edificio digno de la preocupación cultural que muestra la provincia."

BECAS DEL AYUNTAMIENTO DE ALMANSA

El Ayuntamiento de Almansa ha creado 40 becas para cursar estudios en el Colegio Episcopal del Corazón de Jesús, fundado recientemente en la ciudad por el obispo de la diócesis.

PROYECTO DE UNIVERSIDAD LABORAL EN GALICIA

Según informa *El Pueblo Gallego* (1-I-54), uno de los temas que se plantearán en el Consejo Económico Sindical, que se reunirá en Orense durante el presente mes de febrero, es el de la posible creación de una Universidad Laboral. El delegado de Sindicatos, señor Liaño Flores, presentará acerca de ese tema una ponencia.

XXII SEMANA DE EDUCACION DE LA F. A. E.

La Federación de Amigos de la Enseñanza ha celebrado en Madrid, durante la última semana de diciembre, su XXII Semana dedicada a la educación nacional. Se plantearon durante ella importantes temas docentes, en referencia sobre todo al deporte escolar. Sobre esta materia versó la conferencia de clausura, a cargo del catedrático de Pedagogía y director del Instituto de San José de Calasanz, don Víctor García Hoz, titulada "Lo que el joven dice sobre trabajo y descanso, juego y deporte", y fruto principalmente de encuestas realizadas entre escolares. A continuación hizo uso de la palabra el ministro de Educación Nacional, que aludió a la necesidad de establecer un intercambio entre los colegios de Enseñanza Media en sus diversos tipos, organización de curso preuniversitario y nueva reglamentación legal de las construcciones escolares y centros de cooperación social. Anteriormente, en la sesión matinal, el señor Muniáin había expuesto ante los asambleístas algunas ideas sobre la realización práctica del año preuniversitario. También intervinieron en la misma sesión el Padre Andrés Castriello, que abordó el tema de la pasión deportiva y sus conexiones docentes, y tres profesoras de colegios religiosos hablaron acerca del deporte y el juego entre las escolares.

LABOR CULTURAL DE LA DIPUTACION DE ALBACETE

Una crónica de José Espinosa, corresponsal del diario *Arriba* en Albacete (10-I-54), reseña, entre las tareas culturales llevadas a cabo por la Diputación de Albacete en 1953, el mantenimiento y desarrollo del Conservatorio de Música y la Biblioteca Popular.

El número de libros solicitados ascendió a 9.938, de los que sólo se pudieron servir 9.396, por estar prestados los restantes volúmenes. Hasta el día 31 de diciembre fueron expedidas 850 tarjetas de lector, de las cuales correspondieron un 35 por 100 a estudiantes, un 28 por 100 a funcionarios y empleados, un 12 por 100 a oficinas y profesiones diversas. El 25 por 100 restante se distribuyó entre religiosos, profesiones liberales y profesionales de la enseñanza. Se invirtieron en adquisiciones de libros más de 20.000 pesetas.

NUEVOS COLEGIOS MAYORES

De los 65.000 estudiantes matriculados en las Universidades españolas durante el presente curso 1953-54, unos 4.000 residen en Colegios Mayores. El porcentaje, algo menor del 7 por 100, va a incrementarse notablemente en los años próximos. Están en construcción siete nuevos Colegios de fundación estatal: el "Luis Vives", en Valencia; el "Fray Luis de León", en Salamanca; el "Fray Diego de Cádiz", en Cádiz; el "Felipe II", en Valladolid; el "Fonseca", en Santiago; uno de carácter femenino en Oviedo y otro masculino en La Laguna. Varios de ellos serán cedidos al S. E. U., que los regentará. El Ministerio tiene además en proyecto la construcción de dos nuevos Colegios en Madrid, dos en Barcelona y ampliación de otros dos en León y Zaragoza.

Actualmente funcionan 78 Colegios Mayores, de los que más de la mitad (42) han sido construidos por el Ministerio de Educación Nacional y dependen de los rectores de las Universidades. Catorce dependen del S. E. U.; muchos de ellos fueron construidos por el Ministerio. Los 22 restantes son de fundación religiosa.

Además de los Colegios Mayores, que suponen elevadísimos gastos de construcción y sostenimiento, el Ministerio se dispone a crear residencias menos costosas, que sean asequibles a los estudiantes de familias modestas.

RELACIONES CULTURALES HISPANO-URUGUAYAS

Don Santiago Vilas, en *El Faro de Vigo* (29-I-54) publica una entrevista con don Carlos Lacalle, secretario general de la Oficina de Educación Iberoamericana, ex director de *El Debate*, de Montevideo, y profesor de la Escuela de Periodismo de Madrid. El señor Lacalle, cuya estancia en Vigo se debía a la arribada de un grupo de universitarios uruguayos, señaló el carácter de viaje oficial que esta expedición universitaria tiene, en virtud de un decreto del Ministerio de Instrucción Pública de Montevideo del día 13 de noviembre.

Los universitarios uruguayos, en número de once, son profesores de Enseñanza Media, y han terminado el curso de especialización para profesores del idioma español en el Instituto de Montevideo. Fueron seleccionados por concurso, y costeado su viaje con tres becas del Instituto de Cultura Hispánica y ocho de una fundación particular uruguaya, dirigida por el doctor don José C. Montaner, presidente del Instituto de Estudios Superiores. También forman parte de ella dos destacados miembros de la colonia gallega en el Uruguay: don Angel Aller y don José María del Rev.

El señor Lacalle destacó la importancia de la venida a España de estos profesores, en cuanto inicia ella un período de fecundo intercambio cultural. Hace pocos días ha aparecido el primer libro español sobre José Enrique Rodó, que estudia en forma sistemática su pensamiento; es obra de don Glicerio Albarán, profesor residente en Lugo, y lo ha editado el Instituto de Cultura Hispánica. También este Instituto ha editado el libro *Ciudad y yo*, de Blanca Terra Viera, que obtuvo el premio "Instrucción Pública" de Poesía del Uruguay en 1952.

"Hay una posibilidad de que vayan algunos profesores españoles a pronunciar conferencias y dar lecciones en Montevideo, continuando lo que ya hizo el catedrático compostelano Barcia Trelles. Precisamente ahora están en Madrid unos seis estudiantes uruguayos ampliando co-

nocimientos. También es interesante que uno de los más eminentes médicos uruguayos, el doctor Velarde Pérez Fontana, acaba de regresar de su viaje a España, y ha hecho importantes manifestaciones a la prensa, subrayando la necesidad del intercambio médico y de muchas cosas en orden a la asistencia médica y determinadas especialidades, como la tuberculosis, que podrían ser estudiadas por los médicos uruguayos en España con gran fruto."

En *El Pueblo Gallego* de días después (31-I-54) se anuncia la llegada del grupo universitario antedicho.

INAUGURACION DE UN ORATORIO Y ESCUELAS POPULARES EN MADRID

El domingo, día 31 de enero, se inauguró en Madrid el Oratorio Festivo y Escuelas Populares "Beato Domingo Salvio", de la calle de los Hermanos García Noblejas (Pueblo Nuevo). Presidió el acto el ministro de Trabajo señor Girón, con el obispo auxiliar de Madrid y otras autoridades.

El Oratorio, a cargo de los PP. Salesianos, es una obra de formación integral de los hijos de trabajadores: centro de diversión y reunión y, a la vez, escuela elemental y de orientación profesional. El edificio, de nueva planta y con una iglesia de sencillas líneas, tiene siete aulas capaces para 50 niños. Los propios escolares han contribuido a la construcción de un parque.

EL NUEVO INSTITUTO DE ENSEÑANZA MEDIA DE MÁLAGA

El gobernador civil de Málaga, en su entrevista con los periodistas del día 2 de febrero, comunicó la aprobación por parte del Consejo de Ministros de las obras de un nuevo Instituto de Enseñanza Media masculina en el solar del paseo de Martiricos. La obra saldrá a subasta en plazo muy breve, y es propósito ministerial colocar la primera piedra dentro

del primer semestre del año. El edificio, cuyos planos son obra del arquitecto don Miguel Fisac, tendrá tres plantas y toda clase de servicios. Anejo al Instituto existirá un pabellón con viviendas.

Recientemente ha visitado los terrenos el director general de Enseñanza Media.

SUBVENCION AL INSTITUTO LABORAL DE CANGAS DE ONIS

En el Consejo de Ministros del día 29 de enero fué aprobada la ejecución de las obras de adaptación del edificio de la antigua Escuela del Trabajo de Cangas de Onís, hoy Instituto Laboral, con presupuesto de 669.597,26 pesetas.

Las obras proyectadas comprenden la instalación de un internado capaz para 30 alumnos, talleres de forja, ajuste, carpintería, electricidad, relojería y hogar del Frente de Juventudes. Dirigirá la construcción la Dirección General de Regiones Devastadas.

UN COMEDOR ESCOLAR EN MONTILLA

El día 25 de enero se inauguró en Montilla (Córdoba) un comedor anejo al Grupo Escolar "Nuestra Señora de la Aurora".

LOS VECINOS DEL PUEBLO SUPRAGAN SU GRUPO ESCOLAR

En el pueblo de Guatiza (Teguice, Arrecife de Lanzarote), de unos 500 habitantes, se ha realizado una colecta para recaudar fondos con destino a un Grupo Escolar. Dicha colecta rebasó la cantidad prevista, y el sobrante se ha empleado en obras benéficas.

UN COLEGIO DE ARTES Y OFICIOS EN SANTANDER

En breve darán comienzo las obras de un nuevo Colegio Profesional de Artes

y Oficios en Santander, con presupuesto superior a cinco millones de pesetas y capacidad de 600 alumnos. Un generoso montañés ha donado el solar y otro sufragará la construcción.

DISTINCION AL AYUNTAMIENTO DE CORDOBA

La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando ha concedido al Ayuntamiento de Córdoba la medalla de honor creada para premiar anualmente a aquella corporación, pública o privada, que más se haya distinguido en la protección y defensa de las Bellas Artes. Tal distinción había sido adjudicada en años precedentes a la Diputación de Pontevedra, Ayuntamiento de Barcelona, Diputación foral de Navarra, Sociedad Española de Amigos del Arte, Ayuntamiento de Granada, Burgos y Bilbao y Sociedad de Amigos de los Museos de Barcelona. Ejemplo de esta actividad en beneficio del arte son los trabajos de organización del Museo Municipal de la ciudad, al que han hecho valiosos ofrecimientos entidades y particulares. Especial interés tendrán las salas dedicadas a orfebrería, cueros repujados y tauromaquia.

CURSO PARA EXTRANJEROS EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia ha organizado un curso para extranjeros desde el 9 al 25 de abril próximo. En él se ofrecen lecciones y conferencias sobre lengua, literatura, historia, pensamiento, tradiciones y arte del pueblo español. La fecha coincide con la Semana Santa y las fiestas de primavera de Murcia. El importe total del curso, con inclusión de matrículas, pensión completa, excursiones, visitas a monumentos, etc., es de 1.250 pesetas.

IBEROAMERICA

LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

La polémica, todavía apasionada, en torno a la reforma de la Universidad argentina se inició, en 1918, por los estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina), y fué provocada por las mutaciones políticas y sociales ocasionadas por la primera conflagración mundial. Los estudiantes exigían una nueva forma de administración universitaria, con objeto de que la Universidad pudiera liberarse de la influencia estatal. Los principios de esta antigua propuesta han sido renovados actualmente, expresándose del modo siguiente:

1.º La Universidad debe ser autónoma en su administración.

2.º Los profesores, estudiantes y antiguos alumnos de la Universidad participarán en la dirección de la Universidad. Además, se exige que las cátedras sean otorgadas por un tiempo determi-

nado, con objeto de conseguir una auténtica selección del profesorado.

La importancia de este movimiento de la Universidad de Córdoba se ha manifestado hasta tal punto, que su influencia se ha extendido a numerosas Universidades de la América Central y del Sur, constituyendo en realidad el primer movimiento liberal después de la guerra de la independencia, extendida a toda Hispanoamérica. (*Guía del Estudiante*. Buenos Aires, diciembre 1953.)

REFORMA EDUCACIONAL EN BOLIVIA

Por decreto de 30 de junio pasado, el Gobierno de Bolivia creó una Comisión de reforma integral de la educación pública, la cual inició sus trabajos el 1 de octubre, y cuenta con el plazo de ciento veinte días para elaborar un estatuto orgánico que dé nueva estructura a la enseñanza pública boliviana. Esta Comisión

está presidida por el escritor Fernando Díez de Medina, Premio Nacional de Literatura 1951 por su novela *Nayjama*.

La reforma educativa boliviana tiende a democratizar la enseñanza, alfabetizando a los núcleos indígenas y poniendo al alcance de todos oportunidades idénticas para el acceso a todos los grados de la enseñanza.

Actualmente, el 70 por 100 de la población boliviana es analfabeta. Más de 450.000 niños no reciben actualmente los beneficios de la educación primaria. La Comisión reformadora iniciará una intensa campaña contra el analfabetismo, muy particularmente entre los medios rurales indígenas y entre la gran masa de obreros. Además, se dará un fuerte impulso a la enseñanza técnica, con objeto de crear en el mínimo plazo posible una generación de técnicos y de especialistas capaces de levantar el nivel de producción y de organización de Bolivia.

La reforma educacional boliviana ten-

derá también a la formación integral del hombre, inculcándole nociones éticas, índice de conducta, concepto político y social y una base cristiana de la existencia. En lo sucesivo, la Enseñanza Media y la Superior boliviana consolidarán "la tendencia clásica y humanista de la cultura occidental con la Universidad moderna, que pone la ciencia y la técnica al servicio de todos". (*Informe especial de la Comisión de Reforma*. La Paz, enero de 1954.)

INAUGURACION DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE MEJICO

Según estaba previsto, para la próxima primavera llegará a la nueva ciudad universitaria de Méjico D. F. un gran contingente de estudiantes que provienen de diversos Estados del país. En la actualidad están ya inscritos 30.000 estudiantes en la Universidad Nacional; en consecuencia, no serán admitidos ya nuevos estudiantes metropolitanos, y sí únicamente aquellos estudiantes de otros Estados de Méjico en los que no se cursen las disciplinas de la Universidad de Méjico. En cuanto a los estudiantes extranjeros, se ha previsto para su ingreso un *numerus clausus*; el porcentaje de matrículas para estudiantes extranjeros de la Facultad de Medicina no ha de pasar del 10 por 100. Se han previsto importantes reformas en la composición del profesorado, tanto entre los catedráticos titulares como en el cuerpo docente auxiliar. (*Boletín de la Embajada de la República Federal Alemana*, de Méjico. Enero 1954.)

TEATRO UNIVERSITARIO EN LA HABANA

En los últimos exámenes de admisión, 35 alumnos han aprobado el ingreso en el primer curso del Seminario de Artes Dramáticas de la Universidad de la Habana. Ha despertado sumo interés la nueva asignatura de Actuación en la Radio y Televisión, que se inaugurará este año a cargo del profesor Roberto Garriga. A este curso podrán asistir los alumnos del tercer año del Seminario y personas ajenas al mismo, siempre que acrediten la suficiente experiencia previa como actores, a juicio del profesor de la asignatura. Entre las obras que se montarán en el presente curso figuran *La dama hoba* y *La niña de plata*, de Lope de Vega.

El examen de admisión consistió esencialmente en un *test* de cultura general, pasando seguidamente a un examen de aptitud artística, consistente en la escenificación ante el Tribunal de un pasaje, monólogo o escena de una obra teatral representada de memoria por el aspirante.

Los bachilleres admitidos abonarán diez dólares en concepto de derechos de matrícula; por lo contrario, los alumnos universitarios están exentos de este pago.

El plan de estudios de este primer curso contienen las siguientes materias:

PRIMER AÑO: Lectura Expresiva. Dicción y Cultura Vocal. Historia del Teatro (I). Lectura y Comentario (I). Psicología y Técnica de Teatro. Prácticas de Actuación (I).

SEGUNDO AÑO: Prácticas de Actuación (II). Escenografía. Caracterización y Maquillaje. Técnica de la Obra Dramática. Historia del Teatro (II) y Lectura y Comentarios.

TERCER AÑO: Prácticas de Actuación (III). Historia del Teatro (III). Televisión y Radio. Dirección. Dramaturgia. (*Vida Universitaria*, 39. La Habana, octubre de 1953.)

EL PRIMER CONGRESO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA EN BUENOS AIRES

Se ha celebrado el primer Congreso de Enseñanza Religiosa en Buenos Aires, de carácter nacional. Entre el temario debatido por los congresistas destaca el estudio de los problemas de la formación cultural, técnica y espiritual del maestro, como asimismo la formación intelectual del alumno. Estas cuestiones fueron debatidas en torno a la ponencia sobre la enseñanza religiosa, llegándose a las conclusiones siguientes:

a) En materia de cine, se cumplirán estrictamente las ordenanzas de no permitir la entrada de niños y de menores a espectáculos calificados como inconvenientes o prohibidos.

b) En las sesiones infantiles no se proyectarán *trailers* de películas no toleradas para menores; y

c) Que los maestros y profesores soliciten de la dirección de la Escuela una autorización para exhibir la calificación moral de las películas que suministra el Secretariado Central de la A. C. A. y el diario *El Pueblo*. (*Atenas*, 239-240. Madrid, enero-febrero 1954.)

CURSOS DE INGENIERIA EN LA HABANA

La Facultad de Ingeniería de la Habana ha convocado nuevos cursos de Economía para ingenieros, que serán cursados por los alumnos de quinto año de las carreras de Ingeniería Civil y Eléctrica, con carácter especial de curso libre durante el año académico 1953-1954.

Este curso constará de dos partes:

1.ª Principios de Economía y Economía para ingenieros.

2.ª Estadísticas, finanzas y economía industrial.

Igualmente, los graduados en Ingeniería Civil y Eléctrica que deseen asistir a estos cursos y al paralelo de Urbanismo podrán matricularse previo abono de 20 dólares por asignatura, extendiéndose los correspondientes certificados a aquellos asistentes que aprueben el examen final.

El nuevo plan de estudios, que entrará en vigor con el curso académico 1954-55, incluirá las asignaturas de Economía y Urbanismo en los planes de estudios de Ingeniería Civil y Eléctrica, en el primer caso, y en el plan de Ingeniería Civil, en el segundo. (*Vida Universitaria*, 39. La Habana, octubre 1953.)

PABELLON MEJICANO EN LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE PARIS

Se ha inaugurado un pabellón mejicano en la Ciudad Universitaria parisina, que alojará a estudiantes mejicanos y extranjeros. El presupuesto total del nuevo edificio ha ascendido a seis millones de pesos, y el proyecto arquitectónico fué elaborado por ingenieros y arquitectos de la Universidad Nacional de Méjico. Esta Casa Mejicana albergará a 80 estudiantes becarios o residentes en Francia y a 20 profesores e investigadores que amplíen estudios en Francia. El edificio cuenta con 50 habitaciones para estudiantes varones y 30 para el alumnado femenino. Dispone, además, de un salón de recepciones, comedores, jardines, bibliotecas, hemeroteca, discoteca, laboratorios de Física y Química y pequeñas aulas para coloquios y seminarios. (*Universidades de Latinoamérica*, 20. Méjico, 20-XII-53.)

BECAS DEL MINISTERIO DE AGRICULTURA BRASILEÑO

El Ministerio de Agricultura del Brasil ha iniciado un plan de colaboración con el de Instrucción Pública. Recientemente ha otorgado 300 becas, consistentes en alojamiento, manutención, pago de matrículas y cierta cantidad en metálico para que 300 estudiantes puedan asistir a los cursos de las Universidades de Agricultura y Escuela de Veterinaria situadas en el interior del país. (*Miroir des Etudiants*, 51, 23-I-54.)

LOS ESTUDIANTES CUBANOS CELEBRAN LA "SEMANA DE CUBA" EN MADRID

En la última semana de enero, la Asociación de Estudiantes Cubanos en Madrid organizó una "Semana de Cuba", bajo el patrocinio del Instituto de Cultura Hispánica y coincidiendo con la celebración del primer centenario del nacimiento de José Martí.

El presidente de la Asociación de Estudiantes Cubanos, Angel Aparicio, explica, en declaraciones al diario *ABC*, los móviles y resultados de esta celebración. En Cuba se conoce a España y a los españoles, y en correspondencia los estudiantes cubanos desean que en España exista un mayor conocimiento de las realidades de su patria, frecuentemente reducidas a los aspectos pintorescos y exteriores. Por eso, en la Semana, "junto a las danzas que son nuestras, hemos presentado la imagen entrañable de una tierra espléndida, laboriosa y estudiosa, que no es sólo la literaria tierra que baila".

En la labor de hispanoamericanismo que se realiza actualmente, Aparicio piensa que "lo más positivo es el intercambio de estudiantes. "Tal intercambio afecta—prueba de ello, el Colegio Mayor Hispanoamericano "Nuestra Señora de Guadalupe"—no sólo a las específicas relaciones de un país con otro, sino a la de todos los pueblos de habla española. Aquí nos reunimos graduados y estudiantes de la totalidad de los países que integran la Hispanidad, y las amistades que nacen al calor de España tienen una raíz jugosa de ilusión y juventud que es perdurable en la vida. Y hay en América, en algunos puestos de responsabilidad y de mando, e incluso al frente de Ministerios, hombres que han ampliado como becarios sus conocimientos en España, y que por eso mismo son una garantía para los valores históricos españoles y para el futuro de nuestra unidad de pueblos... A los esfuerzos del Gobierno de España tenemos que corresponder rápidamente. El Estado cubano construirá pronto en la Ciudad Universitaria un Colegio Mayor para sus estudiantes." (*ABC*. Madrid, 31-I-54.)

EL INSTITUTO TECNOLOGICO DE BAHIA BLANCA

Este Instituto Tecnológico que desde hace algún tiempo está bajo el control directo del Ministerio de Educación, se encuentra en una situación muy crítica. El control estatal no parece ejercer una influencia favorable, sobre todo en lo que concierne al profesorado. Los programas de estudios han sido variados, en parte voluntariamente. La Sección de Pedagogía, aneja al Instituto, ha cesado en sus actividades, y esta Sección no admitirá a nuevos estudiantes. El desarrollo desfavorable del Instituto repercute igualmente en el porcentaje estudiantil que ha descendido en el transcurso de los dos últimos años de 2.000 a 700 estudiantes. Tanto desde los círculos intelectuales como técnicos se pide actualmente la transfor-

mación del Instituto en Universidad del Sur. (*La Nación*. Buenos Aires, diciembre 1953.)

PUBLICACIONES DIDÁCTICAS DESTINADAS A LA INSTRUCCIÓN DE ADULTOS

Tanto en España como en el extranjero son muchos los distintos organismos oficiales, instituciones privadas y semi-privadas que dedican un gran número de publicaciones didácticas a la instrucción de adultos. Tales publicaciones contienen información sobre diversas materias, como son: cultura cívica, sanidad, alimentos y nutrición, condiciones de trabajo, actividades recreativas, medios para incrementar la producción agrícola y cría de animales domésticos, etc.

En Puerto Rico se ha realizado recientemente un análisis de estas publicaciones. Se sometieron a estudio más de 250 de ellas, destinadas a ofrecer conocimientos útiles a personas de limitada instrucción que en su mayoría habitan en los suburbios de la ciudades o en el campo. Una vez hecho el análisis de estas publicaciones, los técnicos encargados de este estudio formularon las recomendaciones siguientes, que, generalizadas, juzgamos interesantes para todos aquellos que escriban textos de educación fundamental con destino a un público poco ilustrado:

1.^a Se necesita más información, en forma sencilla y breve, sobre cuestiones como higiene, alimentación, relaciones familiares, economía doméstica, agricultura, zootecnia, trabajo en cooperativas, cultura cívica, actividades recreativas y deportes. Los autores deberán tener presente que las nociones de educación fundamental deben exponerse con un vocabulario sencillo. También habrán de olvidar que parte del público no posee el hábito de la lectura ni sabe sacar provecho de ella.

2.^a Por consiguiente, deberán ser claros y sucintos en la exposición de sus ideas; el vocabulario, la sintaxis, la extensión de las oraciones y párrafos habrán de adaptarse al nivel de instrucción de las personas a quienes se destina el texto. Las publicaciones deberán contener abundantes ilustraciones, adecuadamente dispuestas y explicadas de manera clara y sencilla.

3.^a Puede darse mayor amabilidad al texto, presentándolo en forma de diálogos, entrevistas, preguntas y respuestas; es decir, utilizando los métodos que se juzgan más adecuados para despertar y mantener el interés del lector. De cuando en cuando deberá contener algunos rasgos de humor: anécdotas breves, versos humorísticos, experiencias personales, caricaturas, narraciones ilustradas; casos tomados de la vida cotidiana y buenas historietas harán más ameno un tipo de publicaciones que tradicionalmente adolece de aridez.

4.^a Muchas de las publicaciones son refundiciones de conferencias dadas ante un auditorio de un nivel cultural superior. Para poder utilizarlas en las publicaciones destinadas a personas semialfabetas deben reducirse a su esencia, presentada de manera sencilla y atrayente. Se evitarán las dificultades de vocabulario y el estilo oratorio. En los artículos de revistas extranjeras se eliminarán o sustituirán los localismos, especialmente en lo que respecta a las plantas y animales.

5.^a Los materiales que contienen abundantes datos estadísticos serán más eficaces si esos datos se presentan en forma de gráficos y cuadros sencillamente dispuestos.

6.^a El material de lectura destinado a personas poco cultas deberá imprimirse o multicopiarse en caracteres de doce pun-

tos, por lo menos. En ambos casos, la buena calidad del papel mejorará siempre la presentación y la legibilidad del texto. Las ilustraciones y la impresión serán claras y el formato fácilmente manejable. Las ediciones de bolsillo de 14 por 21 cm., o de tamaño aun más reducido, resultarán prácticas. Las cubiertas serán de colores atractivos, y las ilustraciones que contengan habrán de guardar relación directa con el contenido de los libros.

REGLAMENTO DE LA UNIVERSIDAD OBRERA ARGENTINA

El pasado 8 de octubre se conmemoró el primer aniversario de la fundación de la Universidad Obrera Nacional Argentina, creada por la Ley núm. 13.229 en 1952. Damos a continuación las líneas principales de los estatutos por los que se rige esta Universidad Obrera, la cual cuenta ya con una revista mensual, de la que tomados los siguientes datos:

CAPITULO PRIMERO

Artículo 1.^o Implántase para los obreros y obreras provenientes del ciclo básico de aprendizaje y capacitación (Ley 12.921, títulos LXXVI y LXXVIII) el Segundo Ciclo de Aprendizaje (cursos de perfeccionamientos), con las siguientes finalidades:

- Proporcionar a la industria técnicos competentes y especializados y facilitar a los obreros el acceso a superiores condiciones de vida y de trabajo y la capacitación necesaria para el desempeño de actividades de mayor responsabilidad en el orden técnico.
- Dotar al obrero de los conocimientos fundamentales indispensables para abordar ulteriormente el estudio de disciplinas científico-técnicas superiores que integrarán el plan de enseñanza de la Universidad Obrera Nacional.

Art. 2.^o Serán condiciones habilitantes para el ingreso en el Segundo Ciclo de Aprendizaje (cursos de perfeccionamiento técnico):

- Haber aprobado el ciclo básico de estudios en las siguientes escuelas, dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional: escuelas-fábricas, escuelas de aprendizaje, escuelas de medio turno (arts. 17 y 10 del título LXXVI, ley 12.921) y cursos de capacitación (art. 15 del mismo título y ley).
- Haber completado cursos similares en las escuelas a que se refiere el art. 8.^o del título LXXVI de la ley núm. 12.921, que hubieren sido aprobadas y reconocidas por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Haber completado los cursos correspondientes en escuelas técnicas de Artes y Oficios dependientes de otros organismos oficiales.
- Si se tratase de obreros que hubieren cursado estudios técnicos en el extranjero, haber revalidado la certificación de dichos estudios con sujeción a la reglamentación que al respecto deberá dictarse.

Art. 3.^o Serán requisitos indispensables para la admisión a estos cursos de perfeccionamiento técnico:

- Comprobar la condición de obrero por medio de la libreta de trabajo que instituye el art. 61, del

título LXXVI de la ley 12.921, para los menores, y en la forma fehaciente que establezca el Poder Ejecutivo, para los adultos.

- Comprobar buena conducta, consagración honrada al trabajo y respeto por las leyes, mediante certificado expedido por autoridad competente.
- Los demás que establezcan los reglamentos a dictarse.

Art. 4.^o La duración de estos cursos teórico-prácticos, con horario preferentemente vespertino, será establecida por la reglamentación pertinente.

Art. 5.^o El Poder Ejecutivo, por conducto de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, establecerá los institutos técnicos que sean necesarios, a fin de que los obreros que justifiquen poseer las condiciones y requisitos señalados por los arts. 2.^o y 3.^o puedan seguir los cursos de perfeccionamiento técnico en igualdad de posibilidades y en todo el territorio de la República.

Art. 6.^o Los obreros que aprueben los exámenes finales de egreso obtendrán el título de técnico de fábrica, en cada una de las especialidades.

Art. 7.^o Aparte de los cursos de perfeccionamiento técnico que constituyen su objeto principal, los institutos técnicos mencionados:

- Impartirán cursos de extensión y especialización para el personal directivo y docente de las escuelas dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Constituirán laboratorios de experimentación tecnológica para el control de los fundamentos científicos que se invoquen para cimentar el prestigio comercial de productos, maquinaria u otros elementos industriales.
- Dictarán cursos de perfeccionamiento para becarios egresados de escuelas técnicas del país o del extranjero, y cursos de especialización correspondientes a nuevos estudios y oficios.

Art. 8.^o El Poder Ejecutivo, por conducto de los ministerios respectivos, arbitrará las medidas necesarias a fin de que los alumnos pertenecientes a este ciclo de enseñanza que deban incorporarse a las fuerzas armadas, para prestar servicio militar, sean destinados, dentro de lo que permitan las exigencias relativas a la instrucción militar, a actividades afines con los estudios realizados.

CAPITULO II

Art. 9.^o Créase la Universidad Obrera Nacional como institución superior de enseñanza técnica dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

Art. 10. Serán sus principales finalidades:

- La formación integral de profesionales de origen obrero, destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional.
- Proveer la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller, íntimamente penetrados de los problemas que afectan al trabajo industrial y dotados de una especial idoneidad.
- Actuar como órgano asesor en la redacción de los planes y programas de estudios de los institutos inferiores, a fin de que la ense-

ñanza se desarrolle en todo el ciclo con sujeción a una adecuada graduación y jerarquización de conocimientos.

- d) Asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales.
- e) Promover y facilitar las investigaciones y experiencias necesarias para el mejoramiento e incremento de la industria nacional.
- f) Facilitar o propender, mediante cualquiera otra función propia de su naturaleza, a la satisfacción plena de los objetivos propuestos (cursos de extensión universitaria o de cultura fundamental técnica, formación de equipos de investigación, etc.).

Art. 11. Para ingresar en la Universidad Obrera Nacional se requiere:

- a) Acreditar título de técnico de fábrica, expedido por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (cursos de perfeccionamiento técnico), o título de egreso de las escuelas industriales del Estado.
- b) Comprobar los demás extremos mencionados por el art. 3.º de esta ley.

Art. 12. A los fines del ingreso se reconocerá prioridad a los egresados del curso de perfeccionamiento técnico, y, entre éstos, a quienes hubieren obtenido las más altas calificaciones.

Art. 13. La duración total de los cursos universitarios, continuados o no, será determinada por la reglamentación pertinente.

Art. 14. A los que hubieren aprobado los cursos universitarios comprendi-

dos dentro del respectivo plan de estudio, se les conferirá el título de ingeniero de fábrica en la especialidad correspondiente.

Art. 15. Para cubrir los gastos que demande la instalación de la Universidad Obrera Nacional, destínase, por una sola vez, la suma de treinta millones de pesos, que se tomará de rentas generales con imputación a la presente ley.

Art. 16. Hasta tanto el fondo especial destinado al aprendizaje que asigna al presupuesto de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional permita solventar todos los gastos que ocasiona el cumplimiento integral de la presente ley, acuérdase a dicha Comisión un subsidio anual de dos millones de pesos (2.000.000), que mientras no se incluya en el presupuesto será tomado de rentas generales con imputación a la presente ley. (*Revista de la Universidad Obrera Nacional*, 2. Buenos Aires, octubre de 1953.)

EXTRANJERO

3.300.000 ANALFABETOS EN INGLATERRA

Mientras el analfabetismo va decreciendo en países retrasados de Europa y de Asia, ha aumentado sorprendentemente en Inglaterra a raíz de la terminación de la última guerra mundial. El profesor C. Burt—informa Erwin Bedeman, desde Berna—ha dado la cifra de 3.300.000 ingleses que no saben leer ni escribir, cifra que representa el 10 por 100 de la población electoral inglesa.

Contra lo que ocurre en otros países, los analfabetos ingleses han asistido, en su mayor parte, a la escuela durante diez largos años. Por ello conocen algunas palabras, pero pueden considerarse como incapacitados para la escritura, puesto que no saben redactar una frase íntegra, ya que al final han olvidado lo que escribieron en su principio.

El público se percató de esta situación crítica cuando se supo que una quinta parte de los mozos reclutados anualmente por el Ejército inglés no saben leer ni escribir. Y cuando se comprobó que los asesinos Craig y Bentley eran analfabetos, pese a pertenecer a buenas familias de la clase media, comenzó a tomarse en serio el grave problema. Así pudo comprobarse con horror que existe una estrechísima relación entre analfabetismo y criminalidad. Pero ¿cómo es posible, se preguntan los ingleses, que millones de niños hayan pasado diez años por los bancos de la escuela sin aprender más allá del abecedario? Y ¿cómo es posible que cientos de miles de jóvenes pasen anualmente de las escuelas a la vida, incapaces de descifrar la frase más sencilla?

Los maestros creen que se debe a la plétora de clases, que hace imposible todo repaso de materias, y también a que los malos estudiantes se mezclan en la masa del disciplinado. Los padres opinan que la raíz del mal está en la blandura con que se trata a los niños, que aprenderían mejor si se dejase hablar con más frecuencia a la palmeta. Y en el Parlamento hay un grupo de especialistas que culpan a las dificultades de la ortografía inglesa, y proponen una reforma ortográfica como

remedio. Pero estas opiniones son ya antiguas y, por lo contrario, el mal es reciente.

Se ha observado que una gran parte de los analfabetos que no saben escribir poseen un alto grado de inteligencia totalmente inesperado, circunstancia bien extraña que se refuerza aún más con el hecho de que las nueve décimas partes de los analfabetos del Ejército, donde se inician en el abecedario por medio de charadas, juegos de oca y otros entretenimientos ortográficos, aprenden en tres meses lo que no pudieron lograr en diez años de escuela. No cabe más conclusión que la siguiente: *los niños sabrían leer*, si quisieran leer. Pero ¿por qué no quieren? La experiencia muestra que estos niños tienen un interés mínimo en forzar a su cerebro al aprendizaje. La curiosidad y el deseo de descifrar los secretos que están tras los negros signos ortográficos han desaparecido por completo. ¿Para qué ha de luchar el niño y fatigarse en este trabajo si existen muchos aparatos eléctricos que le solucionan el problema? En muchas casas inglesas, los ojos y los oídos de los niños están pendientes día y noche del mensaje del aparato, hasta que éste se desconecta. Se ha comprobado, y es de dominio popular inglés, que los "niños-televisión" son malos lectores. Para colmo, los padres incitan muy poco a sus hijos a la lectura, sobre todo en los sectores más bajos de la ciudad. Incluso los padres la han echado en olvido y se abonan a "ojear" revistas de televisión para no-lectores. Hasta la Prensa se ha contagiado de la televisión, reduciendo increíblemente los textos para dar paso a la ilustración y, sobre todo, a las historietas gráficas. De este modo, el niño en su propia casa paterna recibe la impresión de que la lectura es superflua y que se puede vivir perfectamente sin el abecedario. Y si se aprende algo se olvida inmediatamente al abandonar la escuela.

Se asegura con frecuencia que sólo las escuelas luchan hoy contra el analfabetismo. Esta opinión no es del todo fundada, ya que en las mismas aulas se instalan hoy aparatos de televisión y de radio como instrumentos auxiliares de la enseñanza. Se dan muchas asignaturas

prácticas en las que ni se lee ni se escribe. Pero, sobre todo, se obliga a niños de once años a que aprendan auxiliados por textos psicológicos y por los llamados "puzzles", reafirmando la impresión infantil de que el abecedario es cosa secundaria. Incluso los niños "aplicados" en la solución de esos problemas, reciben premio de las arcas del Estado.

Hay quien opina que el progreso del analfabetismo es sólo el síntoma marginal de un gran proceso sociológico no sólo limitado a Inglaterra, que han dado en llamar "la desliteraturización de la cultura", que se origina en un abandono progresivo del lenguaje, hasta provocar, a su vez, una relajación del estilo y de la ortografía que conduce al descenso del nivel literario. Este bajo nivel ha podido comprobarse fidedignamente en los jóvenes intelectuales de Oxford y Cambridge. Se prevé pues, para nuestro ajetreado siglo, el hundimiento de la primacía del alfabeto con las inevitables consecuencias para la literatura y la ciencia humanas. (*Berner Tagblatt*, Berna, 24-54.)

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE

Doce mil estudiantes y 600 profesores de 14 países participarán durante el presente año en una campaña de enseñanza de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, cuyos resultados se espera sean útiles en mayor escala. La Unesco, a instancia de las autoridades nacionales, ayudará de diversos modos a la realización de esta campaña. (B. I. E.)

NOTICIAS DE ASIA

El vicerrector de la Universidad de Malaca ha hecho público un amplio proyecto que convertirá esa Universidad en la más grande del Asia Sudoccidental. Los nuevos edificios se levantarán en los alrededores de Johore Bahura, capital del Estado de Johore, al norte de Singapur. Estudiantes y profesores, en número de 3.500, vivirán en régimen de internado.

Para cada grupo de 150 se construirá un edificio con restaurante y cocina malaya y china. Los gastos de construcción se elevarán a 145 millones de dólares malayos. La Facultad de Letras de Singapur será la que primero ocupe el nuevo emplazamiento. (*The Asian Student*, San Francisco.)

* * *

Una gran parte de la ayuda que recibe Indonesia de los Estados Unidos, dentro del Technical Cooperation Administration Programme, está destinada a bolsas de estudios en los Estados Unidos. El Plan Colombo permite, además, enviar estudiantes de diversas especialidades a la India, Australia, Ceylán y Gran Bretaña. (*M. Et.*, 23-1-54.)

* * *

Entre los días 8 y 10 de diciembre se celebró en Tokio una reunión de estudiantes japoneses y coreanos, organizada por la Asociación de Estudiantes Coreanos en el Japón y la Federación Universitaria Japonesa. Los estudiantes de ambas nacionalidades discutieron sus problemas políticos, sociales y económicos comunes. (*M. Et.*, 23-1-54.)

* * *

Las autoridades chinas proyectan instalar en Lhasa, capital del Tibet, una Universidad. Hasta ahora no existía en este país ningún establecimiento de enseñanza superior; toda la educación se impartía en los monasterios. Los profesores de la nueva Universidad vendrán a Pekín, y a ella deberán acudir obligatoriamente los jóvenes tibetanos que actualmente suelen cursar estudios en la India. (*M. Et.*, 23-1-54.)

EL BILINGÜISMO EN LA ENSEÑANZA BELGA

El bilingüismo es en las escuelas flamencas de Bélgica un problema a la vez pedagógico y político; acerca del primer aspecto las opiniones se dividen. El doctor Van Haegendoren entiende que la mejor edad para la enseñanza de la segunda lengua es la de doce a trece años, aunque en un país bilingüe puede justificarse desde el punto de vista pedagógico e imponerse como necesario, desde el punto de vista social, iniciar los estudios antes de esa edad. Otros pedagogos, sin embargo—conformándose con las directrices de la escuela bilingüe franco-inglesa de Neuilly—, consideran que la asimilación de la segunda lengua es mejor y más fácil si se inicia antes de los ocho años. En el curso de una *week-end* de estudios, celebrado en Laken a principios de febrero, M. Debrock expuso una opinión aparentemente paradójica: el único medio de luchar contra el afrancesamiento en la zona flamenca de Bélgica es mejorar la enseñanza del francés en las escuelas flamencas. Los padres flamencos envían a sus hijos a la escuela francesa porque saben que el francés se enseña en las escuelas flamencas de manera deficiente. (*La Nation Belge*, Bruselas, 10-II-54.)

DEPORTES PARA NIÑOS

El puericultor de Washington, Jorge Maksim, en un artículo reciente da cuenta de los resultados de la conferencia sobre programas de juegos y deportes que tuvo lugar en Washington, y en el que se resolvió:

1. La necesidad de las competiciones deportivas.
2. La necesidad de basar los pro-

gramas deportivos en el nivel de desarrollo de los niños.

3. La conveniencia de que estos programas sean variados.

4. La organización de régimen nacional o regionales de competiciones no es recomendable; sí que tengan lugar dentro de la misma localidad.

5. Las organizaciones juveniles y las autoridades educativas y deportivas deben desarrollar estos regímenes comunitarios.

Comentando los puntos antedichos, el mencionado doctor dice que, contra lo que se cree, hoy día la opinión está a favor de los juegos de competiciones sin abandonar las actividades atléticas y gímnicas. Es también partidario de la supresión del boxeo y de reservar el fútbol para los niños de más de trece años. (*National Parent-Teacher*, diciembre 1953.)

REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD SUIZA

La Universidad suiza goza de plena autonomía; no hay intermediario alguno entre los rectores y la Dirección de Instrucción Pública, con la única excepción de la Escuela Politécnica de Zurich. A esta autonomía se corresponde, en el orden docente, una plena libertad para la organización de planes de estudio y el desarrollo de tareas de investigación.

Ambos principios inspiran el nuevo proyecto de Ley Universitaria, adoptado en septiembre último por el Gran Consejo y sometido a votación popular el día 7 de febrero, principios que no son, ciertamente, nuevos, pues datan del movimiento liberal suizo en torno al año 1830.

Empero, la ley de 1834 precisaba una profunda revisión. La escuela superior suiza se ha desenvuelto al margen de esta ley; piénsese en la gigantesca evolución del régimen de estudios a través de todo un siglo. Surgen nuevas Facultades (las de Teología católico-cristiana y Veterinaria), se crea la Escuela Normal Superior, y la Facultad de Filosofía se desdobra en ramas diversas.

El escolar que abandona el gimnasio, donde ha adquirido, aunque en forma abreviada, cierta ilustración universal, se sorprende ante la compartimentación de la Universidad. La nueva reforma prevé la creación de un órgano tendente a favorecer la cultura general y el espíritu de síntesis entre las diversas ciencias. Un decreto fijará su reglamentación.

El carácter bilingüe de la Universidad de Berna, privilegio del que este Centro nunca ha sacado todo el provecho posible, es reconocido en el proyecto. Francés y alemán quedan en pie de igualdad respecto a la organización de los cursos.

En general, el certificado de madurez abre las puertas universitarias, pero esta regla no es absoluta; excepción es, por ejemplo, el caso del maestro que acude a la Universidad para preparar su *brevet* secundario. Por ello ha parecido preferible encargar el Consejo Ejecutivo las condiciones de matrícula y de admisión a examen. Prácticamente, se ingresa en la Universidad a los dieciocho años, pero a los diecisiete pueden frecuentarse ya en calidad de oyente algunos cursos. Una Caja de préstamos y bolsas, cuya organización y administración compete al Consejo Ejecutivo, debe facilitar los estudios a los jóvenes necesitados.

Los profesores—ordinarios, extraordinarios y docentes privados—integran el Senado, órgano superior de la Universidad que elige anualmente al rector. En cada Facultad, el colegio de profesores designa como su presidente a un decano, encargado de tratar con la Dirección

de Instrucción Pública todas las materias de carácter docente. Con sus siete Facultades (Teología protestante, Teología católico-cristiana, Derecho, Medicina, Veterinaria, Letras, Ciencias) la Universidad de Berna está completa. No ocurre así con la de Neuchâtel y Friburgo, donde no pueden concluirse los estudios de Medicina. Ninguna de las cuatro Universidades de la Suiza romanche forma veterinarios, lo cual representa para la Universidad de Berna una seria ventaja. La calidad de la enseñanza, unida a la importancia numérica del cantón que la mantiene, hace de ella hoy día un establecimiento importante en el que enseñan cerca de 250 profesores a unos 2.400 estudiantes.

Ya aprobado por la votación el proyecto, se acometerá la renovación de las Escuelas secundarias y medias. (*Le Démocrate*, Lemone, 27-I-54.)

ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ALEMANIA

En las Universidades de la Alemania Occidental y de Berlín Occidental se han inscrito más de 4.000 estudiantes extranjeros en el semestre de invierno 1953-54. Entre los países europeos, cuentan con número mayor de estudiantes Noruega, Grecia y Suiza; entre los no europeos, la India, el Japón y los Estados Unidos.

EL TRABAJO MANUAL EN LA INDIA

El Gobierno Central indio y los de los Estados o Departamentos han sugerido que los alumnos de los últimos cursos de la Enseñanza Media y los universitarios hagan una quincena de trabajos manuales durante el año académico, a fin de subrayar la dignidad del trabajo y colaborar en las tareas de la comunidad. Entre estos trabajos se indican los de construcción de paseos, canales, edificios escolares, etc. (*Boletín de la Oficina Internacional de Educación*.)

DOS UNIVERSIDADES DE POSGUERRA

La posguerra ha visto surgir en Europa dos Universidades estrechamente vinculadas a la actual situación política: la Universidad que se ha llamado "de la resistencia", en el sector Occidental de Berlín, y la Universidad del Sarre. La primera de ellas tiende a continuar la vida universitaria berlinesa con independencia de la tradicional Universidad, hoy en sector ruso. La segunda, trata de ser centro de colaboración europea donde se junten alumnos y profesores de procedencia diversa.

La *Freie Universität* (Universidad Libre) del Berlín Occidental tiene cinco años de existencia; nace en los sombríos días de diciembre de 1948, cuando el bloque reducía las relaciones de la ciudad con Occidente al débil puente aéreo. Sus designios podrían definirse con unas palabras que ciento cuarenta años antes, en 1809, pronunció Guillermo de Humboldt al inaugurar la Universidad que lleva su nombre: "Las escuelas son de una importancia primordial para los países en que se encuentran. Es de todo punto necesario ofrecer a la ciencia alemana un oasis de libertad espiritual en un tiempo en el que la Alemania dividida sufre el yugo de los extranjeros en una parte de su territorio, mientras que la otra está devastada por la guerra."

La opresión napoleónica produjo entonces el nacimiento de la Universidad Humboldt; la opresión soviética provoca ahora el nacimiento de esta nueva Universidad Berlín-Dahlem. En la vieja *Alma Mater*, el ministro de Educación Popular,

Wandel, coloca la ciencia al servicio de la política; la estructura universitaria se acomoda a modelos orientales, se organiza una Facultad obrera, se expulsan estudiantes tachados de ideología "burguesa-capitalista". Estas medidas provocan reacciones violentas. Los estudiantes, muchos de ellos protagonistas de la guerra, alzan la bandera de la Universidad libre con manifestaciones en la frontera de los sectores de ocupación. (Sobre este punto puede leerse el trabajo "Directrices educacionales en la Alemania Oriental", en la Sección de "Información extranjera" de este mismo número.)

Puede decirse que los estudiantes, más que las Autoridades, llevan la iniciativa en la fundación, y de aquí que en Berlín-Dahlem sea aplicado un sistema de gestión paritaria, único en Europa. Los estudiantes solicitan luego la colaboración de profesores, como el gran historiador Federico Meinecke y al fallecido alcalde de Berlín, Reuter.

La nueva escuela se abrió con 2.300 estudiantes venidos de la Universidad Humboldt.

Hasta el final del semestre no apareció el horario de los cursos que anunciaba 143 cursos y ejercicios. Con la ayuda financiera pudieron remontarse las dificultades iniciales. Hoy día la lista de cursos del semestre de invierno 1953-54 comprende 977 títulos y 236 profesores y docentes privados regulares, en lugar de los 112 que en total atendían a los cursos durante el invierno de 1948. La matrícula asciende a 6.000 estudiantes. La Universidad ha otorgado ya 2.301 títulos de licenciatura, y 580 estudiantes se han doctorado.

Más del 40 por 100 de los inscritos son originarios de la República Democrática oriental. Sin medios de subsistencia, en su mayor parte, se mantienen gracias a las bolsas de permanencia otorgadas por el Senado de la ciudad y a las bolsas de estudio americanas. El primer año, el reglamento referente a los derechos de inscripción consignaba que "el pago puede realizarse en marcos orientales", y las condiciones de admisión precisan que de dos candidatos calificados igualmente tendrá prioridad aquel que probara la imposibilidad en que se encuentra, por razones políticas, de comenzar o proseguir sus estudios en una Universidad oriental. Según los profesores, sin embargo, no puede hablarse hoy día de igual calificación entre los candidatos del Este y los estudiantes occidentales. Walter Killy hacía notar, recientemente, que si el actual estado de cosas perdura, puede preverse una época en que los métodos de enseñanza y la coacción que impera en las Universidades orientales situarán la frontera de Europa en Frohnau y detrás del Wannsee. Los exámenes, al poner en evidencia las lagunas de la enseñanza, muestran el creciente abismo que se abre entre Este y Oeste.

La Universidad se esfuerza en encontrar nuevos medios—económicos, principalmente—para ayudar a los escolares procedentes de la República Democrática. Con ello, junto a su actividad científica, la Universidad libre asume una tarea política: romper en la medida posible el cerco que impide a los alemanes del Este reanudar su contacto con la tradición cultural de Europa. (P. G. P. Werner, en *Tribune de Genève*, 18-I-54.)

* * *

En el otoño de 1945, los estudiantes del Sarre no podían proseguir sus estudios. Ninguna posibilidad les ofrecían aún las Universidades francesas, y las alemanas no destruidas por la guerra apenas podían atender a los universitarios que ya habían aprobado varios cursos o que pertenecían a determinada re-

gión. El hospital regional de Hombourg, renombrado centro de investigación científica y médica, fué el punto de cristalización. En 1946 se organizaron en él cursos de Clínica. El 8 de marzo de 1947 fué inaugurado un Instituto Sarrés de Estudios Superiores, convertido en Universidad a principios de 1948, por el impulso del representante francés del Gobierno sarrés, Grandval, y del entonces director de Enseñanza Superior francesa, Donzelot, ahora representante permanente de las Universidades francesas en los Estados Unidos.

El estatuto de la nueva Universidad (artículo 33 de la Constitución del Sarre y Convención Cultural entre el Sarre y Francia) define los caracteres del nuevo centro: "Profesores de todas las nacionalidades pueden ser llamados para enseñar en ella"; está abierta a los estudiantes de todos los países, y "los idiomas francés y alemán se colocan en pie de igualdad".

Hoy día, 11 naciones están representadas en el cuerpo docente y 26 en el discente. Más que buscar un compromiso entre los círculos de estudios y sistemas de exámenes alemanes y franceses—lo cual hubiera limitado el alcance de la solución, y habría hecho perder a cada sistema su originalidad y características—se ha tratado de dejar abierta a los estudiantes su posibilidad de elección. La coexistencia en casi todas las Facultades de dos sistemas de estudios y de exámenes ha facilitado grandemente el reconocimiento de equivalencias y ha permitido acoger no sólo a estudiantes alemanes y franceses, sino también a estudiantes de países que practiquen sistemas semejantes al francés o al alemán. El empleo del bilingüismo ha determinado algunos problemas; los cursos se dictan en el idioma propio del profesor, en proporción de dos tercios en alemán y un tercio en francés.

Actualmente, el desarrollo de las cuatro Facultades permite a los estudiantes presentarse a todos los exámenes habituales y preparar una tesis doctoral en cada disciplina. Aunque en 1954 la Universidad habrá alcanzado, en punto al reclutamiento de su personal docente, la totalidad de los objetivos que se propuso hace cinco años, su evolución no está, sin embargo, conclusa, y se prevé la creación de cátedras nuevas.

El carácter internacional de la Universidad se pone de relieve en el campo de las lenguas modernas; ante todo, tiende a fomentar el estudio de la lengua y literatura francesas entre los estudiantes alemanes, y viceversa. Otro de sus específicos rasgos es la especialización de ciertos Institutos, sobre todo de carácter económico, en el campo de las investigaciones metalúrgicas y en el de los problemas de Europa. En el primer aspecto, la nueva Universidad está influida por la experiencia de la Universidad de Grenoble, vanguardia de la colaboración que hoy se impone entre enseñanza, investigación científica e industria.

El Instituto de Estudios Europeos, creado en 1951, se propone "participar en la formación de Europa dando una enseñanza científica europea, iniciando en las realidades europeas, introduciendo una perspectiva europea en las disciplinas enseñadas". Los cursos profesados este año permiten darse cuenta de esta directriz científica, que no quiere decaer en propaganda: "Marcas y fronteras", por Champier; "Historia política de Europa: el nacionalismo", por Duroselle; "Las costumbres europeas según las formas de arte y expresión", por Michaud; "Filosofía de la literatura comparada", por Bemol; "La noción de soberanía", por von der Heyde; "La estructura lingüística de Europa", por Deutschmann, etc.

Desde sus comienzos, el papel de la

nueva Universidad se condicionó al sistema de equivalencias vigentes. En Letras, los estudiantes pueden preparar su licenciatura, algunos de cuyos certificados son automáticamente válidos en Francia (hasta un máximo de tres para la licenciatura de Enseñanza). El diploma de estudios superiores es igualmente válido en Francia, bajo ciertas condiciones, para los candidatos a la Agregación.

En Ciencias, los estudiantes pueden obtener o una licenciatura comparable a la francesa, o diplomas de ingeniero químico o metalúrgico, físico o geólogo, de tipo alemán, o el doctorado.

Dada la tradicional severidad en materia de equivalencias de las Universidades alemanas y francesas, este régimen tan favorecedor es muy de señalar. La experiencia, única en el mundo, ha sido favorecida, sin duda, por la excepcional situación geográfica del Sarre y su especialísimo interés político. (Cf. Claude Delmas, en *Combat*, 13-I-54.)

LAS VACACIONES ESCOLARES EN FRANCIA

El Consejo de Ministros francés, a propuesta del ministro de Educación, ha fijado un nuevo régimen de vacaciones y fechas de exámenes. Las vacaciones veraniegas para todas las clases de enseñanza se iniciarán este año el jueves, 1 de julio; su conclusión será, en 17 de septiembre, para las escuelas maternas y primarias, y en 23 de septiembre, para los centros de Segunda Enseñanza y Enseñanza Técnica.

Los exámenes de Bachillerato se celebrarán en dos convocatorias: la primera, en los días 28 y 29 de junio (examen escrito) y siguientes días hasta el 14 de julio (examen oral). La segunda convocatoria, en 13 y 14 de septiembre (escrito) y siguientes días hasta el 26 (oral). Los exámenes del certificado del primer ciclo, certificado elemental y concursos de ingreso en Escuelas Normales, se celebrarán entre los días 28 de junio y 13 de julio y 13 y 22 de septiembre.

Estas decisiones obedecen a varios motivos: 1.º Razones climáticas y médicas. 2.º Conveniencia de hacer coincidir el fin del año escolar con el comienzo de las vacaciones familiares pagadas. 3.º Permitir a las familias organizar sus vacaciones más fácilmente merced a la uniformidad que se establece entre todos los grados escolares.

La reforma trata también de remediar los desórdenes originados en liceos y colegios por la coincidencia de trabajo escolar y exámenes en los períodos 25 de junio-14 de julio y 20 de septiembre-10 de octubre, coincidencia que priva a los centros docentes de un gran número de profesores.

A través del curso habrá tres períodos de vacaciones más breves: desde la tarde del 27 de febrero al viernes 5 de marzo (Carnaval); desde el sábado 10 de abril al lunes 26 (Pascuas), y el domingo 6 de junio y lunes siguiente (Pentecostés).

SITUACION DE LOS ESTUDIANTES ALEMANES

Según informa la Asociación de Obras a favor de los estudiantes alemanes, la situación de éstos ha empeorado en el curso de 1953. De los 115.000 estudiantes de la República Federal alemana, 40.000 no pudieron recibir ninguna ayuda de sus padres, caso en el que únicamente se encontraban 35.000 estudiantes en el año 1951. Solamente el 12.2 por 100 de los estudiantes disponen de más de 150 marcos mensuales, cuando el mínimo vital exige unos ingresos de

120-180 marcos. La causa de esta regresión es el aumento de precios en la alimentación, alojamientos y transportes. (M. Et., 12-II-54.)

UNA ESCUELA PRIMARIA EUROPEA EN LUXEMBURGO

Recientemente se ha inaugurado una Escuela Primaria en Luxemburgo para niños de funcionarios y altas jerarquías de la Montañon. En esta Escuela reciben enseñanza de base 11 alumnos holandeses, 38 belgas y luxemburgueses, 21 alemanes y 4 italianos, a cargo de un profesorado formado por maestros belgas, franceses, holandeses, italianos y alemanes. La Escuela consta de seis grados de enseñanza, correspondientes a otros tantos años, y tiene las características de una *Junior School* inglesa o de la *Grundschule* alemana, bastante aligeradas desde un punto de vista pedagógico. Los niños reciben, en primer lugar, varias enseñanzas a cargo del profesor de su nacionalidad durante tres horas, pasando a continuación, en la cuarta, a la correspondiente clase de idiomas extranjeros. La quinta hora de clase reúne a todos los alumnos de la Escuela, quienes se aplican a la educación física y a la enseñanza manual. El enlace orgánico de una educación nacional e internacional se corresponde, pues, con el principio que ya fué desarrollado anteriormente en la Ciudad Infantil de Pestalozzi, en Trogen. Las autoridades luxemburguesas prevén para el futuro la creación de una Escuela Secundaria. (*Tages-Anzeiger*, Zurich, 6-II-54.)

DELINCUENCIA INFANTIL EN AMÉRICA

Un artículo de Víctor O. Hornbostel enfoca los problemas conectados con la delincuencia infantil. ¿Qué importancia tiene actualmente la delincuencia infantil? ¿Aumenta o no? ¿Cuáles son las clases? ¿Cuáles son los medios de control? ¿No es posible evitarlas?

Según las estadísticas norteamericanas, no menos de un millón de jóvenes fueron objeto de la atención de la Policía por mala conducta, y unos 350.000 fueron llevados a los Tribunales de Menores.

Las causas permanecen dudosas. Se ha estudiado detenidamente la relación entre la vida familiar y la delincuencia infantil. La pobreza en sí no parece causar delincuencia, ni tampoco la baja inteligencia. Sí, en cambio, las variaciones de la personalidad de los jóvenes: temores dominantes, ansiedad, ideas obsesivas y la personalidad disidente, anormal. Las infracciones más frecuentes son violación de leyes y reglamentos, lenguaje y conducta inmorales, vagabundeo, robos en el ferrocarril y huída del domicilio paterno. Las oficinas especializadas y los Tribunales de Menores tienen por misión prevenir estos delitos y faltas. Al lado de los últimos se han establecido, en algunos casos, clínicas de orientación infantil y escuelas especiales para este tipo de niños y muchachos; estos últimos, sin embargo—dice el articulista—, tienen el inconveniente de ser demasiado amplios, de incluir delinquentes habituales al lado de muchachos momentáneamente desorientados y de la falta de personal.

Es importante—dice—la tarea de la escuela ordinaria siempre que ésta pueda enfrentarse con todos los problemas de conducta de los niños, y que por ellas pasan—en Norteamérica—el 99 por 100 de todos los comprendidos entre los siete y los trece años, edad en que habi-

tualmente comienzan los problemas de conducta.

Muchas de estas escuelas han establecido sistemas especiales para evitar la delincuencia infantil, a menudo en conexión con los Tribunales infantiles, siempre con éxito. (*U. E. A. Journal*, XLII, noviembre 1953.)

III CONGRESO ALEMÁN DE ESTUDIANTES

Informan de Bonn que el programa del III Congreso Alemán de Estudiantes, que ha de celebrarse del 2 al 4 del próximo mes de mayo en Munich, prevé del lado político varios coloquios sobre el tema "Responsabilidad del estudiante ante el pueblo y ante el Estado". Como ponentes del tema han sido invitadas por la Unión Alemana de Corporaciones Estudiantiles (V. D. S.), las siguientes personalidades: Romano Guardini (Munich), Max Horkheimer (Frankfurt a. M.), Otto von Zwiédineck-Südenhorst (Munich) y Walter Dirks (Frankfurt). El programa de actos del Congreso prevé, además, una representación de *Las bodas de Figaro*, de Mozart, en la Staatoper; un concierto de gala, con la colaboración del *Convivium Musicum*; una Exposición de Arte, con obras seleccionadas de alumnos de las Academias de Arte de Alemania occidental, y un baile de clausura en la Haus der Kunst. Junto a una gran cantidad de invitados nacionales y extranjeros, tomarán parte en el Congreso más de dos mil estudiantes de todas las regiones de la República Federal alemana y de la zona occidental de Berlín. Todos los congresistas estudiantiles abonarán de 30 a 35 marcos alemanes, y el resto de la financiación será cubierto por subvenciones del Gobierno Federal, del Estado de Baviera, de la ciudad de Munich, de la industria y del comercio. (*Industriekurier*, Düsseldorf, 6-II-54.)

PROBLEMAS PROFESIONALES EN EL BACHILLERATO FRANCÉS

Una circular cursada el pasado 13 de enero por M. Charles Brunold, director general de Enseñanza de Segundo Grado, es criticada vivamente por Pierre Audiat en *Le Figaro* (6-II-54). Parece, efectivamente, señalar esta circular un giro hacia la formación profesional en el Bachillerato francés, tradicionalmente centrado en la enseñanza de una cultura general y media. El objeto de la circular es la fijación del tema de investigación pedagógica para las *clases-piloto* en el curso actual. Este tema será "la organización del trabajo del adulto en su vida profesional y cívica, y la preparación que a este respecto puede esperarse de nuestra enseñanza". Habrán de estudiarse los "métodos aplicados en los ejercicios escolares, en cuanto ellos puedan ser trasladados a los actos de la vida profesional, cívica, etc. (redacción de un informe, estudio de una situación, reorganización de un servicio, etc.)". Audiat comenta: "¡Una formación del espíritu que, por encima de su cultura, tiende a su eficacia; una disciplina que pueda ser útil toda la vida: colegios semilleros de ciudadanos aparte de bachilleres! ¿Adónde conducirá todo esto?"

EL ESTUDIO DE LAS "RELACIONES HUMANAS" EN AMÉRICA DEL NORTE

Como es sabido, el estudio de las relaciones humanas constituye hoy una idea dominante casi obsesiva en los Estados Unidos. Los cursos dados en las escue-

las, en las fábricas, en las oficinas, y abundante bibliografía sobre la materia hasta la saciedad; el interés que existe en los Estados Unidos por mejorar las relaciones personales en todos los órdenes de la vida.

La Universidad de Utah ha hecho un interesante programa de investigación sobre los estados de ánimo de los niños de las escuelas en orden a las relaciones humanas. Se trata de completar frases:

Por ejemplo: "Yo quisiera...". "Lo que más me molesta es...". "Me entristece...". "El mal de mi hogar es...". Etcétera, etcétera.

Entre las contestaciones, hay algunas rigurosamente conmovedoras. Por ejemplo, la niña que completa así una de las frases: "Yo quisiera... que mamá no hubiera muerto"; el muchacho de color, que responde: "Lo que más me entristece... es que alguien diga que soy negro"; y especialmente la contestación de este mismo a una de las preguntas decisivas para ver la aptitud del muchacho entre la familia y la vida: "El mal de mi hogar... es que no tengo ninguno", completa el pobre niño. Otras contestaciones a esta última pregunta dicen que "el mal del hogar es que la familia se pelea". Son interesantes también las contestaciones que indican la aptitud en relación con los hermanos. El cuestionario dice simplemente *un hermano*, y las frases se completan de la manera más dispar; una niña acaba la frase: "... siempre quiere molestar"; otra: "... es muy divertido."

Se hacen en las escuelas unos estudios colectivos—los sociogramas o cartas sociométricas—, que revelan la estructura social de la clase, y que permiten distribuir ésta en grupos, en pandillas, cada una con una personalidad rectora, que este procedimiento descubre fácilmente entre los alumnos.

En la forma condensada—*slogans*—, tan grata al espíritu práctico de los norteamericanos, el Educator's Washington Dispatch resume así las normas por que han de regirse las relaciones individuales: "En las relaciones humanas", las cinco palabras más importantes son: "Yo estoy orgulloso de ti." Las cuatro más importantes son: "¿Cuál es tu opinión?" Las tres palabras más importantes: "Si tú quieres." Las dos palabras más importantes: "Muchas gracias." La palabra de menos valor: "Yo." (*The Education Digest*, Michigan, enero 1954.)

SITUACION ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE MUNICH

En una Conferencia de prensa, el rector profesor, doctor Josef Köstler, informó ampliamente sobre los problemas actuales de la Universidad de Munich. La reconstrucción de la Universidad y la ocupación de cátedras han constituido las dos preocupaciones más graves para el rectorado, dos problemas relacionados íntimamente. El Ministerio de Instrucción Pública y Culto del Estado de Baviera ha creado una nueva cátedra oficial de Tecnología de la Madera, en la Universidad de Munich, con el propósito de ganar al profesor Franz Kollmann, de Hamburgo, para la Universidad múniquesa. Las negociaciones se presentan difíciles, ya que Munich no se encuentra hoy en situación de brindar al profesorado las condiciones técnicas y económicas que ofrece Hamburgo.

De las 147 cátedras ordinarias y extraordinarias de la Universidad, 20 están vacantes, entre las que se encuentran las de Derecho Internacional, Historia del Derecho alemán, Derecho Civil, Ginecología, Ortopedia, Botánica e Historia de la Literatura alemana. Sólo en la Facul-

dad de Veterinaria existen cinco cátedras vacantes.

El número total de estudiantes en la Universidad de Munich asciende, en el semestre actual, a 11.751, incluyendo 591 oyentes. Munich es, por tanto, la Universidad más visitada del territorio federal. Aproximadamente, una sexta parte de todos los estudiantes alemanes han escogido a Munich para realizar sus estudios. Los estudiantes extranjeros forman una quinta parte del total. Por nacionalidades, estos estudiantes se distribuyen como sigue: De 558 extranjeros correspondientes a 52 países, 121 son norteamericanos y 59 griegos; les siguen 41 austríacos, 22 persas, 22 suizos y 21 noruegos. Sesenta y nueve son apátridas, por provenir de naciones ocupadas por el comunismo.

Estos mismos estudiantes se clasifican curiosamente por especialidades de estudios: 191 extranjeros estudian disciplinas filosóficas (incluida la Filología); 162, Medicina; 71, Ciencias Políticas... Por lo contrario, solamente cuatro estudiantes extranjeros cursan en la Facultad de Veterinaria.

Por primera vez en su historia, la Universidad de Munich ha dado a conocer cifras concretas sobre las sociedades estudiantiles. De 3.000 estudiantes asociados, 1.200 pertenecen a corporaciones católicas (y de ellos, la mitad son militantes). 1.400 estudiantes se cuentan entre asociaciones militantes, y 400 han dejado de pertenecer durante el semestre actual a sus respectivas comunidades. Deducimos, pues, que sólo una sexta parte del estudiantado universitario—unos dos mil—es militante.

Como ponente de la reconstrucción ante el Consejo Administrativo de la Universidad, el antiguo rector, profesor Michael Schmaus, dió a conocer en su informe la gran ayuda proporcionada por el Estado de Baviera a la reconstrucción de la Universidad de Munich. Hasta abril de 1953 se construyó en la Universidad por valor de 19 millones de marcos alemanes; de ellos, 4,7 millones fueron empleados en el edificio central de la Universidad; 3,4 millones, en las Clínicas, y alrededor de 2,5 millones, en los locales del Instituto, situado en la Luisenstrasse. Sin embargo, todos ellos necesitan de un nuevo presupuesto de 170 millones de marcos, que interesan principalmente a la terminación del edificio central de la Universidad. Asimismo, urge la aplicación de fuertes sumas en el Instituto de Química y en las Clínicas de Medicina. (*Münchner Merkur*, Munich, 28-I-54.)

LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES DE ESTAMBUL

Entre los días 8 y 16 de enero ha tenido lugar, en Estambul, la IV Conferencia Internacional de Estudiantes, en la que estaban representadas cuarenta naciones de todas las partes del mundo.

Las recomendaciones aceptadas por la Asamblea se refieren, de una parte, a las encuestas que sobre ciertos problemas había confiado la Conferencia anterior (celebrada en Copenhague en el año 1953) a varias Uniones nacionales; de otra parte, se refieren a nuevos proyectos, cuya realización estará, en todo caso, condicionada por los medios económicos. Los temas son los siguientes: alojamiento de los estudiantes, suministro de libros de texto, cuestión sanitaria, estudiantes en exilio, estadísticas, influencia de los estudiantes en la administración de la Universidad, función de los estudiantes en la sociedad. Todos ellos por lo que hace a la Comisión primera. La Comisión segunda estudió las posibilidades de cursar estudios en el

extranjero, autonomía universitaria, estructura y método de la formación universitaria, equivalencia de diplomas, intercambio de profesores, deportes, viajes universitarios, seminarios de estudios, mapas internacionales de estudiantes, actividad cultural. La Comisión tercera se ocupó del *Boletín de Información del Cose*, organización y funciones de las Uniones Nacionales de Estudiantes, periódico *Miroir des Etudiants*, conferencia de prensa universitaria y publicaciones. La cuarta, finalmente, tuvo por objeto de sus reuniones varias cuestiones técnicas referentes a países atrasados, condiciones de los estudiantes en Africa, Bolas, intercambios de información y campos de trabajo y seminarios.

La Conferencia acordó prestar su apoyo a la Unión Nacional de Africa del Sur en su protesta contra la política racial de aquel Gobierno.

Entre otras decisiones adoptadas, debe señalarse la recomendación de que se publique una edición de *Miroir des Etudiants* en lengua española. En la Conferencia estuvieron representadas la Argentina, Costa Rica, Paraguay, Méjico y Uruguay; no enviaron representantes ni Portugal ni España. Concurrieron observadores (no con estricto carácter de delegados) de Chile, Colombia y Honduras. (*M. Et.*, 23-I-54.)

LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS EN INGLATERRA

Un delicioso artículo de Antonio Nicholson (*The Scottish Educational Journal*, 9 octubre 1953) contesta a la queja habitual de los padres en cuanto a la enseñanza de los idiomas: "Si no se les enseña una lengua para que la hablen, ¿para qué se la enseñan?" Dice Nicholson que uno no aprende un idioma para hablarlo, que esto puede conseguirse sencillamente comprando un libro elemental de conversación y pasando unas pocas semanas en el país respectivo. Hay otras razones para aprender un idioma: el amor del lenguaje, el placer de descubrir palabras y de dotar su sentido, el amor consiguiente por la literatura; todo ello en primer lugar; en segundo, porque el aprendizaje de un idioma extranjero le ayuda a uno a conocerse mejor a sí mismo y a dominar su propia lengua: "El que no ha aprendido una lengua extranjera, no posee una experiencia valiosa que aplicar a la propia."

Se muestra el autor rigurosamente enemigo de los métodos modernos de dar primeramente frases del idioma que se desea aprender, porque—dice—ello impide la actual búsqueda de palabras; y enemigo también de los métodos visuales, que distraen la atención sobre objetos, con perjuicio del vocabulario.

"En resumen—dice—: Gramática, es preciso acabar con esa historia de avergonzarse de ella. El alumno lo necesita; no es un mal necesario, es un camino más rápido. Por tanto, enseñádsela. Pero, ¡por el amor de Dios!, hacédele ver su frecuente aplicación en todos los libros que pueda proporcionarla.

"No es necesario—sigue diciendo—abolir el lenguaje hablado; pero ¿es necesario que sea el alumno quien hable? Hacedle oír mucho, y frecuentemente, una estación extranjera de radio o discos de gramófono. No importa si no entiende una palabra. Con el tiempo conseguirá el sentido del idioma: el *sprachgefühl*."

Termina diciendo que los actuales profesores de idiomas han perdido la idea del fin que deben obtener y están buscando otros. Y que deben darse cuenta de que el objetivo de hablar correctamente el idioma es inalcanzable con los medios de que se dispone.

Para los que no estén muy de acuerdo con las ideas expuestas por el señor Nicholson, advertimos que él mismo titula su artículo "Herejías de un lingüista".

Los hechos más importantes en educación en los Estados Unidos de América durante el pasado año.

Según B. P. Brodinsky (*Educator's, Washington, Dispatch*, diciembre 1953), los hechos más importante ocurridos durante el año 1953 en educación son los siguientes:

1. Las investigaciones del Congreso respecto a la actividad comunista en las escuelas y *colleges*.
2. El aumento de los casos de delincuencia infantil.
3. El comienzo de las actividades de las dos primeras estaciones de televisión educativa en Houston y Los Angeles.
4. La Asociación Nacional de Educación alcanza el medio millón de miembros.
5. Fué nombrado comisario federal de Educación Samuel M. Brownell.
6. El Tribunal Supremo de Estados Unidos juzgó cinco casos relativos a la segregación en escuelas públicas.
7. El Congreso de los Estados Unidos creó el Departamento de Sanidad de la Educación y Bienestar.
8. Los educadores norteamericanos están de acuerdo en la importancia de introducir las enseñanzas de las lenguas extranjeras en los grados elementales.
9. Bajo la presión que significa una serie de ataques que les han sido dirigidos, los maestros norteamericanos orientan su enseñanza en el sentido tradicional de leer, escribir y aritmética.

El Gobierno de Eisenhower parece de acuerdo en que el Gobierno Federal vaya desinteresándose de las cantinas escolares, la educación vocacional y las becas; falta, no obstante, conocer la opinión del Congreso. (*The Education Digest*.)

NO HABRA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE MUNICH

Según las últimas declaraciones del nuevo rector de la Universidad de Munich, profesor Köstler, el Senado ha rechazado la propuesta de restablecer en la Universidad los tradicionales cursos de formación del profesorado, que tuvieron tanto éxito a partir de 1929. La propuesta universitaria fué rechazada por la abrumadora mayoría de 16 votos entre los 18 votantes que componían el pleno. Según el rector, las causas por las cuales fué denegada la propuesta, calificada además de "ilusoria", son fundamentalmente tres:

1.^a La misión primordial de la Universidad de Munich sigue siendo la investigación y la enseñanza, y sería dudoso que esta función pudiera beneficiarse con una mera formación profesional del profesor.

2.^a Según la constelación política en la que gira hoy Baviera, habría que contar con que esta formación tendría que ser *confesional*, circunstancia que—según el Ministerio, dice el rector—no ha de relacionarse con la misión real de la enseñanza universitaria; y

3.^a Los cursos de formación profesional del profesorado en Munich, que habrían de ser de libre asistencia, acarrea-

rían como inmediata consecuencia un éxodo grande de profesores hacia la Universidad, esto es, unos 2.500 entre 3.000, según la proporción estudiantil; y ya con las cifras estudiantiles actuales se encuentran serias dificultades, pues la situación económica actual de la Universidad de Munich no es la misma de 1929. (*Münchner Merkur*, Munich, 28 enero 1954.)

SEMINARIO DE EDUCACION COMPARADA EN EL INSTITUTO AUSTRIACO-NORTEAMERICANO DE VIENA

Sobre el tema de si la Escuela ha de ser una fábrica de saberes o bien un centro educativo, se ha celebrado en Viena, el 1 de febrero, un Seminario de Ciencia Comparada de la Educación en el Instituto de Educación austríaco-norteamericano, bajo la presidencia del consejero nacional doctor Zechner.

Aunque la educación de un país crece orgánicamente de su cultura y del estado espiritual de sus habitantes, y no es tarea fácil transplantar sus frutos a otros climas, sí cabe el estudio comparativo de las experiencias exteriores, con positivo fruto para las propias. Sobre esta base se han organizado estas sesiones mixtas de Seminario, con objeto de presentar mutuamente al profesorado austríaco y norteamericano los métodos de enseñanza practicados en ambas naciones. La primera sesión del Seminario ha abarcado la lectura de varias ponencias breves, con objeto de llegar a una toma de contacto con el tema. He aquí el extracto de ellas:

LA ESCUELA EN AUSTRIA

La educación austríaca tiende hoy más bien a la formación integral humana del estudiante. Desde su creación, esta Escuela fué una institución que impartía ciencia positiva; pero a la terminación de la primera guerra mundial evolucionó hacia una enseñanza puramente pedagógica. A partir de la Reforma Glockel, la labor de los pedagogos no se ha limitado a la mera enseñanza de las materias de estudio, sino que la Escuela se ha responsabilizado más y más con la educación de la juventud confiada a ella, en beneficio de la comunidad y de la democracia.

Hace todavía cuarenta años, el niño carecía de todo contacto con el profesor, y luchaba personalmente con las dificultades de su aprendizaje. A respetable distancia tronaba la voz apocalíptica del maestro, y, como consecuencia, la permutación gracias a un contacto entre maestros y alumnos y de éstos entre sí, tenidos hasta ahora son muy superiores a lo que podría esperarse de aquella situación. No sólo se ha conseguido implantar el ideal de la Escuela educativa y la enseñanza de un variable programa de materias, sino que se ha logrado un espíritu de convivencia y una comunidad por medio de un contacto entre maestros y alumnos y entre éstos, gracias a los hogares estudiantiles, donde profesorado y alumnado, libremente, se conciertan con entera libertad. Además, se han intensificado las excursiones, los cursos intensivos, los trabajos en equipo, las fiestas escolares, etc.

Esta estrecha unión del niño con sus condiscípulos y con la Escuela se ha intensificado especialmente a la terminación de la última guerra mundial. Muchos jóvenes han perdido sus hogares. Su padre no regresó de la guerra, y su madre, en la dura lucha por el pan de cada día, no dispone de tiempo suficiente para ocuparse de la educación del

niño. El problema de la vivienda trajo consigo que, incluso los niños inteligentes y bien dotados, sean malos estudiantes. Los hogares y residencias estudiantiles han aminorado grandemente esta situación, y se da con frecuencia el caso de que, niños que disponen de auténticos hogares, frecuentan los hogares estudiantiles en donde son educados, sustituyendo en parte a la formación del hogar.

LA ESCUELA EN LOS EE. UU.

Esta es la situación que los informes previos del Seminario han presentado sobre la actual situación escolar en Austria. Respecto de la de los EE. UU., puede resumirse en una política educativa, que consiste en "dejar crecer libremente a la juventud". Claro que para ello las autoridades educativas de los EE. UU. han encontrado parecidas dificultades. Las condiciones de vida no son siempre buenas, y la madre ha de trabajar, descuidando la educación del niño, y es preciso enseñar a este niño descariado otro lenguaje y presentarle otro mundo. Pese a todo, impera el sentido de la libertad, libertad muy superior a la otorgada en Austria y, por lo general, en toda Europa. Para los pedagogos europeos es una experiencia muy interesante observar cómo la juventud norteamericana hace uso de esa libertad. Estos niños, muy relacionados entre sí dentro y fuera de la Escuela, se forman a sí mismos, y crean todos una juventud con sus costumbres vitales propias. Estas costumbres casi se convierten en ley. Y prescriben cómo se ha de vestir, de cortar el pelo, lo que el estudiante ha de leer y dónde ha de ir a divertirse al término del día escolar. Y ello proporciona, indudablemente, una buena oportunidad para el desarrollo de la personalidad infantil, la cual puede considerarse como una peculiaridad del norteamericano.

En Los Angeles existen 20 orquestas de jazz al servicio de 25 Escuelas secundarias, ya que los estudiantes desean bailar por la tarde en las Escuelas. El inspector que dirige estas sesiones de baile está gravemente aleccionado, en el sentido de que todo ha de realizarse con arreglo a la voluntad estudiantil. Se ha podido comprobar que los niños bailan con concentración casi mística y compostura grave, y cuidan severamente que, por ejemplo, la orquesta no toque ritmos acelerados.

También en los EE. UU. ofrecen dificultades los *films* de *gangsters* y la literatura de acción, cuyos peligros no son considerados por los educadores con responsabilidad. En contraposición con los pedagogos austríacos, los profesores norteamericanos opinan que las limitaciones y cortapisas no solucionan el problema, sino que lo agravan. Si un muchacho no tiene una buena formación moral, se apartará del buen camino tanto con *films* de *gangsters* como sin ellos. Y los educadores de los EE. UU. pretenden que los niños puedan asistir con serenidad a la proyección de películas de *gangsters*, sin convertirse, por supuesto, en criminales.

La segunda reunión del Seminario se celebró el martes, día 23 de febrero, en la sala de la Gewerkschaftshaus, de Viena. (*Arbeiter-Zeitung*, Viena, 3-II-54.)

DONATIVO PROTESTANTE DE 500.000 DOLARES PARA UNA UNIVERSIDAD JUDIA

La Brandeis University de Waltham, Mass., que cuenta con seis años de existencia, es una institución educativa in-

terconfesional, si bien está regida en la práctica por un Patronato judío, presidido por el profesor Abram L. Sachar. Esta Universidad, que se ha colocado a un destacado nivel en cuestiones científicas, ha recibido un donativo de medio millón de dólares de los caudales de la Charles Hayden Foundation para construir un edificio que alojará a una Facultad de Ciencias Naturales.

Esta cesión no sólo representa el donativo más alto que ha recibido hasta hoy la joven Universidad, sino que es el mayor desembolso en dinero venido de fuentes *no judías* en la historia de la filantropía judíonorteamericana. El presidente de la Fundación, J. Willard Hayden, de Lexington, Mass., entregó el donativo en Boston, y expresó el deseo de que fuera utilizado por la Universidad de Brandeis en beneficio de la vida intelectual y cultural de los EE. UU. La persona que hizo la entrega de la cantidad manifestó, además, que, en mutua correspondencia, una Universidad protestante, el Tufts College, puso a disposición del matrimonio judío Harry Posner, de Melford, Mass., la cantidad de un millón de dólares.

Con este donativo, la Brandeis University ha recibido un patente reconocimiento de su categoría científica, hasta tal punto que, como consecuencia de ello, ha sido admitida en la New England Association of Colleges and Secondary Schools. Este ingreso no se consigue fácilmente, y son muchos los *Colleges* y *Universities*, más antiguos que la de Brandeis, que lo han intentado inútilmente. (*Aufbau*, Nueva York, 11 diciembre 1953.)

LA POLITICA EDUCATIVA BELGA EN RUANDA-URUNDI

La Unesco destaca, con muy favorable mención, el informe anual, correspondiente a 1952, de la Administración belga en Ruanda-Urundi. Señala que en la elaboración de la política educacional de esta colonia belga desempeñan ciertas funciones los propios indígenas, a través de las reuniones anuales de los Consejos del vicegobernador general; la actividad del Episcopado africano se ejerce sobre todas las escuelas no oficiales del Vicariato apostólico de Nyundo, y las capilla-escuelas, frecuentadas por unos 480.000 indígenas de toda edad, constituyen "el más eficaz medio de combatir el analfabetismo".

Más de 71 millones de francos belgas se han empleado en construcción de escuelas, y a 68,5 millones se elevan los gastos ordinarios en el presupuesto de instrucción. La Unesco señala también la inclusión en los programas de materias relativas a la O. N. U. y al sistema de tutela y la fijación de las reglas fonéticas y ortográficas de los idiomas nativos, que se enseñan en todas las escuelas. (*Le Soir*, Bruselas, 10-II-54.)

CONFERENCIA DE LOS RECTORES ALEMANES EN GOTINGA

Los rectores alemanes, reunidos en Gottinga durante el último mes de enero, han aprobado la organización de un Congreso de Problemas Administrativos y Docentes Universitarios, tarea del cual sería estudiar una unificación en los sistemas de estudio y de exámenes.

La Conferencia acordó también crear nuevas cátedras de Ciencia Política, sin instaurar, sin embargo, en esta materia cursos y exámenes obligatorios ni un nuevo título académico. (*M. Et.*, Berlín, Dahlem.)

JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ: *Diez discursos*. Publicaciones de Educación Nacional. Gráficas Orbe. Madrid, 1954. 163 páginas.

Las diez piezas oratorias que contiene este volumen, ofrecen materia suficiente para conocer el pensamiento político del Ministerio de Educación Nacional, la constelación de anhelos y preocupaciones que nutre su actividad cotidiana y las modalidades de su estilo.

Pronunciados ante auditorios diversos y por motivos diferentes, cada uno de estos discursos aborda un problema distinto en la múltiple dedicación a las copiosas facetas en que se despliega la tarea de regir la cultura española. Dos años de actuación se condensan aquí, ricos de experiencia y de afanes constructivos.

Se abre el libro con el discurso pronunciado en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, al clausurar el curso académico el 5 de septiembre de 1951. Ruiz-Giménez trazó allí las líneas generales de su programa político, que puede resumirse así: mantenimiento de la propia personalidad nacional, con fidelidad a los principios cardinales: fe cristiana, integridad e independencia y actitud misionera ante el mundo. En seguida, la "importancia y urgencia del diálogo", aquella ancha y noble apertura a los problemas del mundo y del tiempo, que resonó en tantos oídos con el eco de una voz nueva, que traía mensaje propio a la política española. Al insistir cálidamente en la necesidad de abrirse al contacto y a la colaboración con otros hombres y otros pueblos, para que llegue a nuestros postulados "la luz y el aire del mundo", asimilando "cuanto haya de valioso en cualquier sector de la cultura o de la política", desprendiéndose "de cuanto sea caduco y estéril", miles de españoles confiaron en este heraldo que interpretaba fielmente, encendidamente, la inquietud de la hora.

No sólo por esa apertura del alma española a los vientos universales, conforme a nuestra mejor tradición, sino porque afirmaba también la sinceridad de unas convicciones de solidaridad social entramadas en lo más hondo de las necesidades actuales. "Haremos—dijo—, que en nuestro Ministerio se sienta una inmensa inquietud (subrayamos nosotros) de hermandad entre todos los españoles." Y tras anunciar algunas de las reformas docentes en que ya estaba ocupándose—la humanización del Examen de Estado y la ordenación de la Enseñanza Media—reiteró el "espíritu amplio y abierto de diálogo y colaboración que debe estar presente en nuestro quehacer".

En los discursos posteriores, aquellos postulados centrales se concretan y especifican según la índole de las cuestiones a desarrollar. Así, en la inauguración del Colegio Mayor del S. E. U. "Ruiz de Alda", en Murcia, en enero de 1952, explana su concepción de estas Instituciones dando a sus palabras ese sentido de impulso de superación y mejoramiento que es una de sus constantes. "El Colegio Mayor no puede ser una fonda o una hospedería distinguida; no puede ser una casa de huéspedes con mejores paredes, tal vez con mármoles, sino que tiene que ser una cosa radicalmente distinta." Y, seguidamente, señala las cuatro "Empresas" a que ha de responder: la cultura: en un doble sentido, estimular la inquietud profesional, por una parte, y, por otra, superar la especialización

mediante una inmersión en lo universal o general; la empresa o misión estética y artística, que ponga en plena vigencia los mandamientos del "buen gusto"; la empresa política, de hermandad nacional e internacional, principalmente acogiendo estudiantes hispanoamericanos, y, finalmente, la empresa religiosa, que dará sentido y vigor interno al menester de formación integral que es la verdadera cultura.

Desde el punto de vista de su importancia política y pedagógica, el discurso más destacado y el más extenso es el pronunciado ante las Cortes Españolas el 28 de febrero de 1953, al aprobarse la reforma de la Enseñanza Media. Se aborda en él toda la problemática de las enseñanzas primaria y media, conforme a las exigencias de una población en constante crecimiento que reclama, por otra parte, la formación que demandan las circunstancias. Llama el ministro de Educación Nacional a la cultura mínima, derecho de todos, "enseñanza vital", que está "integrada por la enseñanza primaria clásica y todo el conjunto de las enseñanzas laborales o de carácter profesional, en sus etapas elemental y media".

No ocultó las dificultades, principalmente de orden económico, que han impedido hasta ahora hacer efectiva la "enseñanza vital" a todos los españoles. Para crear y construir las 20.000 escuelas primarias y los 250 Institutos Laborales necesarios a tal fin, más las atenciones de los otros aspectos de la enseñanza, serían necesarios diez mil millones, distribuidos en diez anualidades.

La crítica razonada y serena del Plan de Enseñanza Media de 1938 y la exposición de los principios esenciales de la Reforma presentada a las Cortes, completan el discurso, que es una pieza notable, tanto por su arquitectura, como por el documentado conocimiento que revela de las cuestiones estudiadas.

Su manera de entender los estudios universitarios y la misión social del "Alma Máter" se contiene, principalmente, en dos discursos pronunciados en la Universidad de Salamanca. El primero, en octubre de 1952, con motivo de la apertura del curso académico, y el otro, un año después, al clausurar los actos del VII Centenario de aquella gloriosa Institución. He aquí los fines o cometidos de la Universidad, para Ruiz-Giménez: la investigación científica, la formación profesional, la transmisión de la cultura y la educación superior del hombre. Desde el punto de vista social preparar los cuadros directivos, para lo cual ha de "enseñar a dirigir y a servir". Todo ello exige por su parte: una jerarquización de los saberes, subordinando los de índole técnica a los de carácter esencial—el "saber técnico o práctico" al "saber de salvación", en la terminología de Scheler—, una gran autodisciplina interior y abrirse a los problemas de su contorno y de su tiempo. De este modo, la Universidad no respirará un aire confinado, de Institución enquistada en formas caducas, sino que actuará de orientadora y guía, como las Universidades del gran tiempo español, para la solución de los problemas que la actualidad plantea.

En el discurso pronunciado en la sesión de constitución de la Asamblea española de la Unesco (15 de diciembre de 1953) que cierra el libro, vuelve el *lei-motiv* de la universalidad de lo español, la necesidad de que España vuelva a navegar las singladuras de sus rutas ecuménicas, superando, decimos nosotros,

siglos de desgracia histórica y de aldeana involución.

Pasemos, de la problemática de los discursos, a la temática de los anhelos y los ideales, que vendrán delatados por las características del estilo. Pues "el estilo es el hombre".

En un esbozo somerísimo de estudio estilístico, ¿cuáles serían las notas que definiesen la personalidad de Ruiz-Giménez? Para nosotros, entre otras, tres esenciales, que son como tres aspectos de su sentimiento de la vida: sentido cristiano, sentido militante, sentido poético.

Una religiosidad profunda, sin retórica, sin alharacas, sin ostentación, sin afanes monopolísticos, antes por el contrario, ungida de una ardiente caridad, comunica su frescura íntima a toda la obra de Ruiz-Giménez. Es ella la que explica las otras dos notas, otorgándoles un aire de juventud radical, de brío impetuoso y alegre, como conviene a la "nueva criatura", que es el cristianismo.

Sobre ese augusto fondo de evidencias radicales y de emociones matrices, destaca un afán poderoso de actuación renovadora, encaminado a reemplazar formas sociales, culturales y políticas, conceptos clave y anhelos básicos por otros más ágiles, más adecuados al momento, más eficaces y fecundos. El también "ama a España porque no le gusta" y quisiera cambiarla de suerte que nos gustase a todos. La viveza con que es experimentada esta emoción se traduce en un aire de ardiente milicia. "El áspero hoy de la Patria en marcha", dice ante las Cortes, con una imagen de soldado. Otras veces, la concibe en el sentido del *vivre militaire est*, y dice: "Hay una paz hecha de milicia interior, de incansable bregar contra las sombras." (Del discurso de clausura de los actos del VII Centenario de la Universidad de Salamanca.)

Pero esas dos imágenes nos ponen en contacto con el sentido poético del lenguaje y de la vida en Ruiz-Giménez. Cuando ve a la vieja Universidad salmantina "fiel a sí misma y renacida en su ensueño", o cuando, en la misma pieza oratoria, evoca, concisa y certeramente, a "la Lima lejana y próxima", la lengua adquiere plasticidad y relieve de poeta. Es decir, de creador. En el mismo discurso del Centenario hay otra imagen espléndida. "Los pueblos, esos hombres grandes que, a pesar de todo, tienen demasiado niño el corazón como para seguir andando solos y a tientas sin que nadie—la Iglesia y la Universidad—les marque, cada una en su esfera, el camino hacia la casa del Padre."

Como en otras muchas ocasiones, la metáfora se hace aquí camino, lugar por donde se transita, con aliento de aventura—la palabra "aventura" se reitera en la prosa del ministro de Educación Nacional, sintomáticamente—, en *status viae* que conoce y supera dificultades, con la mirada puesta en la plenificación de España, ganosa de salvación.

En la apertura del curso en el Conservatorio de Música de Barcelona (octubre de 1952), vuelve la imagen de la peregrinación ilusionada, ahora ya con una directa apelación a la poesía. "Nosotros seguiremos caminando, llevando en las alforjas de nuestro Platero—en definitiva, también un poeta había de decirlo—unas mariposas blancas. Los alcaballeros de la aduana internacional tal vez al pinchar crean que no llevamos nada en la alforja, pero Dios sabe que en estas mariposas blancas de España está el porvenir luminoso del mundo."

Muchas mariposas blancas lleva en la alforja de su corazón este hombre cristiano, sencillo y cordial, español de pro, que es Joaquín Ruiz-Giménez.

ADOLFO MAÍLLO.

JEAN PIAGET: *Scientific American. How children form mathematical concepts.* Noviembre 1953, págs. 74-79.

En este interesante artículo, Jean Piaget, conocido pedagogo suizo, profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra y vicedirector del Instituto J. J. Rousseau, sostiene—entre otras—la tesis de que es erróneo suponer que el niño adquiere la noción del número y otros conceptos matemáticos sólo mediante la enseñanza. Por el contrario, mantiene que el niño desarrolla esos conceptos por sí mismo y espontáneamente. Esto no quiere decir que el niño *invente* en cada caso los números y otras estructuras matemáticas. No es que cada niño sea un descubridor original de ideas lentamente elaboradas por el hombre civilizado en el curso de la Historia. Ni mucho menos. Lo que afirma Piaget es que no vale querer apresurar externamente el proceso mental del alumno en la formación de los mencionados conceptos. Ha de saberse esperar. La situación vital en que alienta el niño le conducirá al fin, por brote interno y espontáneo, al descubrimiento del significado del número entero. Un niño de cinco o seis años aprende a contar mecánicamente hasta 10. Si se le colocan delante 10 piedrecitas, una tras otra, el niño podrá ir las enumerando. Pero si se le ordenan de otro modo, no se percatará de que el número sigue siendo el mismo. Esto quiere decir que el pequeñín sabe los nombres de los primeros números, pero no cala en uno de los principios esenciales de la numeración; a saber: que el número de objetos de un conjunto no se altera por ordenar *de otro modo cualquiera* ese conjunto. En cambio, a los siete años—según Piaget—el niño descubre el principio—aunque no tenga clara conciencia de ello—, y *sin que nadie se lo enseñe*. Naturalmente, para mí esto no significa que con tal “comprensión” el pequeño haya brincado al concepto numérico, al menos en toda su exacta formulación matemática. El niño se da cuenta vagamente de que, al alterar el orden de los objetos de un conjunto, algo se conserva. Diez fichas de colores, dispuestas de uno u otro modo, presentadas a la consideración del niño, suscitarán en él la respuesta: “Hay las mismas.” Con esto, Piaget concluye que la conservación de la cantidad no es un concepto numérico, sino un concepto lógico. Y esta distinción, descubierta en la experimentación psicológica, cree que puede arrojar luz sobre la epistemología del concepto de número, tema tan debatido por los más grandes matemáticos. En contra de la tesis de L. E. J. Brouwer, genial holandés creador del intuicionismo, y de H. Poincaré, Piaget piensa que sus experimentos han hecho ver, sin lugar a dudas, que el concepto de número no es una intuición primaria anterior a las nociones lógicas, como quiere Brouwer. (No es cosa de intervenir en tal discusión, evidentemente dificultosa. Pero opino que conviene hacer constar que los conceptos de lo puramente matemático y lo puramente lógico, son muy difíciles de separar, sobre todo en Brouwer, y que por ello la aclaración de Piaget no alumbra realmente nada definitivo sobre la génesis mental del número. A mi juicio, el verdadero concepto de número sólo pue-

de llegar a la mente infantil mediante una enseñanza adecuada.)

En mi opinión, tiene gran interés, dentro del notable trabajo reseñado, el descubrimiento de que los primeros pensamientos “geométricos” del niño son de naturaleza *topológica* (1). Piaget afirma que el niño de tres años puede distinguir entre figuras abiertas o cerradas; si se le pide que copie un triángulo o un cuadrado, trazará un redondeo; si se le enseña un esquema, en el que un círculo contiene en su interior a otro más pequeño, el niño de tres años es capaz de representar esta relación de pertenencia; puede también dibujar el círculo pequeño fuera del grande, etc. Todo esto, antes que sea capaz de dibujar un rectángulo o un polígono. Tal realidad es para Piaget una prueba del parentesco íntimo entre la construcción psicológica de la ciencia y la edificación lógica.

Son asimismo interesantes los experimentos del autor acerca de propiedades proyectivas de las figuras geométricas y sus relaciones con la mente infantil. Si entre dos varillas verticales, situadas a cierta distancia sobre una mesa (a medio metro, por ejemplo), se dice a un niño, de menos de cuatro años, que coloque otras varillas de modo que estén en línea recta con las otras, el niño las situará a lo largo de una línea más o menos ondulada. Esto significa que recurre al concepto topológico de proximidad más que a la idea proyectiva de recta. Por encima de los cuatro años, el niño es capaz de alinear las varillas si las primeras están situadas paralelamente al borde de la mesa o si hay algo rectilíneo que le sirva de guía. Si las varillas iniciales se colocan diagonalmente, el niño suele trazar una trayectoria, que empieza siendo paralela a uno de los bordes de la mesa y luego tuerce abruptamente la dirección para poder enlazar con la otra varilla extrema. A los siete años, puede trazar un varillaje rectilíneo, en todos los casos.

En su documentado artículo, fruto de largas y pacientes experiencias, Piaget presenta otros muchos ejemplos de experimentos realizados con niños de edades comprendidas entre tres y siete años, que le afirman en la tesis antedicha de que el descubrimiento de relaciones lógicas es un requisito previo para la construcción de conceptos geométricos.

A los nueve años—afirma el autor—, no antes, el niño comprende la idea de la horizontalidad. Cosa que—agrega Piaget—no es de extrañar, ya que la adquisición de ese y de otros conceptos análogos exige no sólo la comprensión de las relaciones internas entre las partes de un todo, sino también una referencia a los elementos exteriores (por ejemplo, la mesa, la pared o el piso de la habitación). He aquí, textualmente, el párrafo final del artículo: “Los experimentos que he descrito, incluso dentro de su sencillez, son sorprendentemente fructíferos y han sacado a luz hechos inesperados. Estos hechos son muy luminosos desde los puntos de vista psicológico y pedagógico. Más aún: nos enseñan un gran número

(1) Lamento no poder extenderme aquí sobre el significado de la Topología: moderna rama de la matemática que estudia las propiedades topológicas de las figuras o conjuntos de objetos. Puede decirse *grosso modo* que la Topología se ocupa de las estructuras formadas por los conjuntos de cosas matemáticas, cuando se toma en cuenta la proximidad, o la conexión, la compactidad, la continuidad; el que un conjunto de elementos sea abierto o cerrado, tenga borde o frontera o no la tenga, se separe de otros conjuntos o no, etc.

de lecciones acerca del conocimiento humano en general.”

• • •

El anterior trabajo de Piaget es de grandísima importancia, como puede colegir el lector, y merecería un largo estudio crítico. Permítaseme que agregue sólo unas cuantas consideraciones más. Desde el punto de vista didáctico, el artículo de Piaget es valiosísimo, pues solamente tras un conocimiento atinado de la realidad de la mente infantil puede enseñarse al niño con verdadero fruto. Si se desconoce esta realidad, o no se quiere tomar en cuenta, será ilusorio pretender que el niño comprenda auténticamente los conceptos que le sean inasequibles en una cierta fase de su vida. De ahí que las observaciones metodológicas del psicólogo suizo sean de marcada utilidad para la elaboración de una didáctica matemática a la altura de los tiempos.

Empero, los innegables aciertos del citado trabajo en el campo de la didáctica y de la psicología son altamente discutibles, a mi juicio, en el terreno puramente lógico y matemático. Los hechos y fenómenos presentados por el autor no bastan para sacar las consecuencias científicas que parece querer extraer. Una cosa es el hombre y otra el hombre maduro. Y téngase presente: la ciencia es un hacer del hombre adulto, no del niño. Ya que voy de prisa, recurriré a una comparación analógica: El hecho de que el niño suela dibujar con maravillosa ingenuidad no quiere decir, en modo alguno, que las verdaderas raíces del arte pictórico estén en la imaginación infantil. La pintura es un arte del hombre maduro, no del niño. Lo mismo puede decirse de la matemática y de la ciencia en general.—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

EVELYN WAUGH: *La nueva Neutralia*. Título original: *Scott-King's Modern Europe*. Trad. por J. R. Wilcock. Ediciones Criterio. Buenos Aires, 1953. 132 páginas.

Por tratarse de un documento vivo surgido de la experiencia personal de su autor, se recogen en estas páginas sobre bibliografía de la educación algunas consideraciones acerca de la situación actual de las corrientes educativas inglesas en una *Secondary School* de Granchester, *Public School* privada, en la que actúa como profesor el protagonista de esta sobresaliente novela del *humour* británico. Evelyn Waugh, que estudió en la Universidad de Oxford, y profesor en varias *Secondary Schools*, ha querido escoger por héroe a un maduro maestro inglés, al que presenta como “un adulto, un intelectual, un erudito en disciplinas clásicas, casi un poeta” (págs. 21 y 108). Este personaje es la medida de la situación actual de las enseñanzas clásicas, de las humanidades en las Escuelas británicas.

He aquí la situación: Hasta hace una decena de años, desde los lejanos tiempos en que Scott-King estudiaba en una *Secondary School*, y luego, cuando ingresó como profesor en la *Public School* privada, a la que todavía pertenece, el alumnado se repartía equitativamente en las especialidades Clásica y Moderna, con la excepción de un número insignificante de alumnos que asistían a las llamadas “Clases del Ejército”, con cuyo aprobado se accedía a las Escuelas castrenses de superior jerarquía educacional. Pero paulatinamente han ido cambiando las cosas, hasta llegar al estado actual. De

los 450 alumnos de la Escuela, solamente 50 estudiantes griegos, y en el profesorado se conserva únicamente un profesor de Humanidades, mientras los otros colegas de la especialidad clásica han sido sustituidos por profesores de Física y de Economía, procedentes de los doctorados universitarios provinciales. Hasta tal punto ha llegado esta situación, que el profesor especializado en Humanidades correspondientes al sexto curso se ha visto obligado a dar varias clases semanales a los cursos segundo y tercero, enseñando Salustio y Jenofonte a los niños.

Para el nuevo curso se anuncia una reducción de quince alumnos en las especialidades clásicas, y la consecuencia de esta reducción progresiva hay que buscarla no sólo en las nuevas orientaciones del mundo moderno, sino, sobre todo, en el hecho comprobado de que los padres ya no se interesan más en conseguir "hombres completos", como hace algunos años, y quieren que sus hijos sepan desempeñarse en una disciplina práctica, en este "mundo moderno" del practicismo.

Pese a esta deficitaria situación, los especialistas en Humanidades para las Escuelas Secundarias prosiguen casi heroicamente en su labor de enseñanza. Como este Scott-King, que es un pequeño símbolo de la actual evolución educacional inglesa, y que continuará firme en su cátedra mientras exista un solo alumno que quiera estudiar lenguas clásicas. Porque—termina diciendo el personaje—"me parece que sería realmente una perversidad hacer algo para preparar a un muchacho para el mundo moderno".— E. C.

LUDWIG KLAGES: *Los fundamentos de la Caracterología*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953. 254 págs.

Vertida al castellano de la 11.ª edición alemana, llega a los lectores de habla española una de las más importantes obras de Ludwig Klages, el genial pensador alemán, escrita en 1910, reformada por su autor en 1926 y añadida con algunas aportaciones en 1947.

No acertamos a explicarnos este tardío conocimiento de Klages en nuestro idioma, cuando tantos otros autores de menor empuje y originalidad han sido ofrecidos en versiones no siempre fieles. Ciertamente algunas de sus tesis han corrido en páginas traducidas o escritas en español, aunque no siempre acompañadas, como parecía de rigor, con las citas de su procedencia. Pero es más saludable y más grato el conocimiento directo de la obra de un autor tan destacado como Klages. ¿No habrá contribuido a este desvío, como tantas veces ocurre en los clanes de una intelectualidad excesivamente profesionalizada, atenta a negar beligerancia a las ideas de los que no ostentan los diplomas de la sabiduría "oficial", el carácter de "franco tirador" con que el agudo escritor alemán se presentaba en el palenque de la Filosofía? A ello apunta Gustavo Thibon en su magnífico libro *La ciencia del carácter*. La obra de Ludwig Klages (traducción castellana publicada por Dedebe. Ediciones Desclée, de Brouwer. Buenos Aires, 1946, pág. 16), y a fe que tiene razón, pues, como él dice, "los sabios oficiales están siempre dispuestos a castigar con el silencio, o tal vez con alguna condescendiente mención, a los cazadores furtivos que se aventuran por los dominios en que la incapacidad orgullosa de aquéllos estima imposible la caza".

Sea como quiera, hemos de felicitarlos de que la Editorial Paidós se haya

decidido a traducir este libro, al que seguirán las restantes obras de Ludwig Klages. Y no porque coincidamos con todas sus tesis, mucho menos con la que sirve a sus doctrinas de sustentáculo metafísico, sino por la riqueza de un pensamiento cuajado de intuiciones, en el que, a cada paso, encontramos muestras espléndidas de las adivinaciones del genio.

En un trabajo de 1910, que figura como Apéndice en la edición española, nos da Klages los puntos de partida, de índole psicológica, de su concepción de la Caracterología. Se titula: *La relación de la psicología académica con la ciencia del carácter*. Víctima del idealismo y del racionalismo, la psicología "científica" se entregaba por entonces—y, ¡ay!, también ahora—al estudio de las realidades fenoménicas, en que se había "disuelto" el alma humana. En vez de intentar el "estudio del hombre" y, más concretamente, de cada hombre, en la inesquivable e inalienable realidad de su manifestación "personal", la Psicología se ocupaba de sensaciones, representaciones, sentimientos, voliciones, en un sentido abstracto y general, que imposibilitaba su aplicación a "este" o "aquel" individuo determinado. "Se tomó un falso camino, que no conducía a la personalidad sino a través del desolado yermo de sus *disjecta membra*, dispersos en cierto modo bajo la forma de diferencias de la sensibilidad sensorial, de la función asociativa, de la aprehensión, de la percepción, de la facultad de combinación, del juicio, de la reacción, etc.; ninguna ley los reunía, y, menos aún revelaban ellos un lazo espiritual."

Frente a este conocimiento mecánico y ultraanalítico, Klages sentó las bases de la Caracterología, erigiendo en principio fundamental de la misma el postulado de la "comprensión del alma ajena", en un sentido diferente, aunque indirectamente relacionado con el de Dilthey, que Spranger llevaría después a desarrollos tipológicos en sus *Formas de vida*. Esta comprensión no es obra de la "simpatía", menester del pensar intuitivo, sino efecto de la "participación". "El bueno que comprende al malo lo hace porque en él se da, en grado mínimo, la maldad de aquél."

La estructura de la personalidad individual se apoya sobre *aptitudes y tendencias*. Aquéllas se denominan también facultades o capacidades; éstas, móviles o intereses. "Cada móvil es una particular dirección del sentimiento." Las aptitudes dan la materia de la personalidad; los móviles, su naturaleza. "Si la Naturaleza (tendencias, móviles, intereses) constituye el fondo de la melodía viviente del carácter, la materia de éste (aptitudes) puede compararse al instrumento musical mediante el cual se interpreta dicha melodía."

La materia del carácter tiene una índole *cuantitativa*; la Naturaleza—móviles—, *directiva*, en cuanto impulsa a la acción, particularmente en lo que respecta a los móviles personales. Los de carácter moral son más bien negativos, por lo que, frente a aquéllos, a quienes conviene la denominación de "impulsivos", éstos son siempre "inhibitorios". ¿De dónde sacan los sentimientos o móviles morales esa tendencia negativa e inhibidora? De la voluntad, manifestación predominante del "espíritu".

Y aquí entra en juego la tan sugestiva como errónea metafísica klagesiana, con su oposición entre "espíritu-voluntad" y "vida-alma". No podemos exponerla ni siquiera sintéticamente. Bástenos con decir que, para Klages, el hombre vivía en remotas edades una existencia tranquila, con una armonía entre cuerpo y alma muy semejante a la que se da en el animal. Pero llegó un momen-

to en que irrumpió en él la potencia cósmica e intemporal del "espíritu", constante y rudo adversario de la vida. (Su obra capital se titula *El espíritu, como adversario del alma*.) Desde entonces, el hombre "enfermó", desviándose de su antigua trayectoria. A la *realización instintiva*, propia del animal, y a la *realización mágica*, que, mediante el mito, el cuento, la leyenda y el sueño, manifestaba la dirección propia del hombre—del alma—, sucedió la *realización volitiva*. "En tanto que el ser instintivo se halla dentro de la trama universal, el ser obligado a querer se encuentra fuera" (172). "Sólo así podremos esperar haber comprendido la esencia del acto volitivo: cuando nos hayamos remontado a la potencia que *excluye del concierto universal* a quien se ha convertido en el esclavo de ella" (ídem.).

Es un mérito de Klages haber redescubierto la disfunción existente entre instintos y tendencias, por un lado, y actos volitivos, de otro. Pero es lastimoso que se haya descarrado en un vitalismo romántico, heredero de Nietzsche, cegándose para la existencia del pecado original, "inexplicable en sí mismo, pero sin el cual nada en lo humano se explica". Por este camino, que es el camino naturalista, pese al lastre metafísico con que Klages lo carga, no puede llegarse más que al carácter "híbrido y cismático" de la personalidad, en vez de a aquel concepto tomista y cristiano de la armonía del compuesto humano, hecho de impulsos instintivos y de aspiraciones espirituales, presidido por la voluntad, guiada por la razón y vigorizada por la gracia.

Pero, negada esta concepción, son muchos los aciertos que deben computarse en el haber de este talento sintético y genial, que posee una rara fuerza de penetración para el conocimiento de los hombres. Al lado de su manera de enjuiciar y describir lo psíquico, en la complejidad abrumadora de tendencias, anhelos e ímpetus, las tipologías corrientes, de Jung a René Le Senne—no citemos siquiera los conatos superanalíticos de los psicólogos de *baremos y tests*—, nos parecen intentos desmedrados de "encajillamiento" de los caracteres, reñidos con la agudeza "comprensiva" que precisa el estudio del alma, ante todo y sobre todo, buen conocedor de hombres.

¿No tiene razón Klages cuando describe las características peculiares de hombre y mujer; cuando analiza la estructura y efectos del pensamiento formalista; cuando anuncia el abismo a que conduce la progresiva mecanización de la vida humana, y cuando descubre en el "alma", entendida según su terminología, la fuente del aliento creador de formas? ¿A qué alude sino a lo que él, antes que los freudianos, vió como "potencia formadora", la siguiente cita de López Ibor: "En el hombre interesante, lo que atrae es su *ello germinal y creador*"? (*El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*. Madrid, 1952, página 47.)

Pero señalar los aciertos, anticipaciones y agudezas penetrantes de Klages ocuparía muchas páginas. Como dice Thibon, "impulsada por su dualismo desenfrenado, la metafísica de Klages aporta esclarecimientos preciosos acerca de la distinción entre el elemento sensitivo y el elemento espiritual en los procesos cognitivos y sentimentales más ensombrecidos; persigue y aclara en sus últimos atrincheramientos concretos la diferencia específica del hombre. Los análisis de Klages en este campo formarán parte del patrimonio eterno de la Ciencia".

La traducción es correcta, en un grado muy superior al que nos tienen acostumbrados tantas Editoriales americanas. ADOLFO MAÍLLO.

OBRAS SOBRE EDUCACION EN LA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

Desde 1945, la educación ha entrado en Alemania en un período de reorganización y de reconstrucción. Partiendo de un nuevo concepto de la educación, la reforma ha afectado a todos los aspectos del sistema escolar, desde las leyes fundamentales que lo rigen hasta los detalles de organización y programas escolares.

La reconstrucción se inició bajo la dirección de las autoridades de ocupación; pero fué convirtiéndose en una cuestión sobre la que podía deliberarse libremente y adoptar decisiones parlamentarias, a medida que los Estados de la República Federal ganaban independencia. Como no existe Ministerio Federal de Educación, y cada Estado se ocupa de sus sistemas educativos, existe una gran variedad de leyes, reformas y programas de estudio. Desde 1949 ha venido reuniéndose de manera regular una Conferencia Permanente de Ministros de Educación, que trata de los problemas de coordinación y de los principios generales que pueden aplicarse al desarrollo futuro.

Las primeras publicaciones que aparecieron sobre esta materia fueron multitud de programas y artículos, editados en diversas revistas; más tarde, se publicaron los anteproyectos de ley y las leyes definitivas, seguidas a su vez por ensayos y resúmenes en forma de libros. Actualmente, las personas que se interesan en cuestiones de educación disponen de obras generales sobre la teoría y la práctica de la enseñanza en la República Federal.

La Pädagogische Arbeitsstelle (Mainzerstrasse 19, Wiesbaden) publica, desde 1945, una bibliografía de todas las publicaciones sobre educación, en una colección de monografías titulada *Erziehungswissenschaftliche Bestandaufnahme*, en la que ya han aparecido tres números, bajo el título *Pädagogisches Schrifttum*. El primer número abarca el período correspondiente a los años 1945-1948; el segundo, todo el año 1949, y el tercero, el año 1950.

Cada número contiene de 4.000 a 5.000 artículos de revistas, folletos y libros, clasificados en nueve grupos: obras generales, historia de la educación, teoría de la educación, antropología pedagógica, sociología pedagógica, metodología, teoría y práctica de las organizaciones de educación, actividades de la juventud, educación extranjera e internacional. Cada asiento bibliográfico incluye el nombre del autor, título del libro o ensayo, lugar de publicación, editorial y número de páginas.

Actualmente, se halla en prensa el número 4 de *Pädagogisches Schrifttum*, para el año 1951.

The use of visual methods in teaching mathematics. G. Bell & Sons, Ltd. Londres, 1953, 16 páginas, 3 figuras y 6 láminas.

El folleto inglés *The use of visual methods in teaching mathematics* trata de la ayuda que puede aportar en la enseñanza de la matemática lo visual. En sentido amplio, por ayuda visual se entienden los libros, las láminas, los encerados, los gráficos, etc. En sentido estricto, el cine. El trabajo citado—informe del Subcomité designado por la Mathematical Association—está dedicado fundamentalmente a la consideración del poderoso auxiliar que puede llegar a ser el cine-

matógrafo en la enseñanza de la matemática. La Mathematical Association se interesa por este asunto desde 1936, fecha en que confió a un Comité que estudiará la conveniencia de servirse del cine para fines educativos. En 1946, con motivo de la creación del National Committee for Visual Aids in Education y de la Educational Foundation for Visual Aids, la Asociación volvió a designar un Subcomité para que estudiase el asunto. También en América se ha indagado el tema: en 1945, el National Council of Teachers of Mathematics of América ha publicado un libro que trata del cine en la didáctica matemática. Por último, en 1952, se ha fundado la Association for Multi-Sensory Aids for the Teaching of Mathematics. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos positivos, a juicio de los redactores del informe, el progreso es lento, y la actividad cinematográfica, enderezada a fines matemáticos, se reduce a la que desarrollan unos cuantos profesores entusiásticos. Pero por algo hay siempre que empezar. El folleto aspira a dar a conocer los trabajos de exploración del nuevo territorio, y pretende atraer la atención de los estudiosos hacia el mismo.

Entremos algo más en los detalles de la nueva técnica pedagógica. Las películas usadas para ayudar la intuición matemática de figuras geométricas son de dos clases. Las primeras, los *filmstrips*, son una serie de imágenes estáticas, reproducidas fotográficamente sobre película de 35 mm. Las segundas son el cine propiamente dicho. En los *filmstrips*, las secuencias están dispuestas de modo que se adapten a las necesidades expositivas de una lección escolar. Cada tema del programa puede así ilustrarse con una "cinta", en películas fáciles de transportar, de almacenar y poco costosas de producir. Esto último hasta tal punto que el profesor puede hacerse sus propias películas sin más que aprender unos cuantos detalles técnicos y adquirir una cierta práctica. El informe agrega que, en vista de la accesibilidad del coste de estas películas, es posible formar un archivo de ellas dentro del material didáctico de cada escuela. Esto en lo que se refiere a las películas ordinarias—en negro y blanco—, porque el color incrementa considerablemente el coste de la producción. El nuevo arte está todavía en sus comienzos; no obstante, hay ya una buena colección de cintas matemáticas, y, aunque algunas no sean buenas, el informe señala que una lista de *films* excelentes figura en el catálogo de la Educational Foundation for Visual Aids. Las novedades recientes pueden verse en la revista mensual *Visual Education*. He aquí algunos títulos de *films* dentro de la clase que estamos considerando (*filmstrips*): *Introducción a las áreas*, *Introducción a las gráficas*, *El área del círculo*, producidas por Common Ground; *Tesoros del triángulo* (Educational Productions); *Gráficas cuadráticas*, *Las soluciones gráficas de las ecuaciones* (Gateway School, Leicester), etc.

Pasemos ahora a considerar el *film* propiamente dicho. En este terreno, hay que reconocer que las películas de que se dispone son verdaderas novedades. No son muchas todavía ni es fácil procurárselas. Según el informe, se han hecho tentativas, a través de los organismos oficiales, para mejorar el estado de los suministros de estas "cintas". Al parecer, hasta ahora esas tentativas no han encontrado mucho éxito en la Gran Bretaña. El Subcomité no espera que las circunstancias mejoren de manera considerable en el próximo futuro. Se afirma en el folleto que, durante algún tiempo, el progreso dependerá de un pequeño grupo de aficionados. (Se destaca elogiosamente a R. A. Fairthorne en Inglaterra y a

Nicolet en Suiza.) El cine móvil plantea al maestro algunos problemas, debidos, entre otras cosas, a que la proyección dura generalmente de cinco a diez minutos, tiempo en el que es posible proyectar muchas más cosas de las que los alumnos pueden asimilar. Además, el profesor, en la mayoría de los casos, no podrá ver la película antes de usarla en la clase. Por ello, a fin de aprovechar las enseñanzas del *film*, será necesaria una preparación detallada antes de la proyección de la película a los alumnos. He aquí algunos ejemplos de "cintas" matemáticas:

Razones e incrementos, 16 mm., muda, 9 min., 1937; Smith y Segaller (realizada con objeto de ayudar a vencer las dificultades iniciales encontradas por el alumno al comenzar el estudio del cálculo diferencial).

La teoría de la relatividad de Einstein, 16 mm., muda, 35 min., 1924, producida en los EE. UU. por Fedman y Fleischer.

La regla de cálculo: la multiplicación y la división, 16 mm., sonora, 24 min.

La regla de cálculo: porcentajes, proporción, cuadrados y raíces cuadradas, 16 milímetros, sonora, 21 min., ambas producidas por la U. S. Office of Education.

El teorema de Pitágoras, 16 mm., muda, 4 min., 1935; *Euclides*, 16 mm., muda, 4 min., 1935; *Movimientos hipocicloídicos*, 16 mm., muda, 9 min., 1938 (producidas por Fairthorne y Salt).

Las siguientes se deben a Nicolet: *La estrofoide y la sección áurea*; *La sección áurea y el pentágono regular*; *Las bisectrices interiores del triángulo*...

También en Italia han sido producidas algunas películas matemáticas. Entre ellas puede destacarse la siguiente: *La lección de geometría*, 35 y 16 mm., sonora, 12 minutos, 1949, la cual pretende mostrar el papel de la geometría en la obra artística, y que ha sido adaptada para la televisión con el título *Líneas y círculos*.

Además del *film* matemático, el informe reseñado se ocupa de otros procedimientos de ayuda visual, tales como el zootropo, el anaglifio, el estereoscopia y la televisión.

RAMÓN CRESPO PEREIRA

RENÉ HUBERT: *Tratado de Pedagogía general*. Traducción del francés por Juana de Castro. Librería "El Ateneo", Editorial Buenos Aires, 1952.

Cuenta la ciencia pedagógica con un nuevo libro, que no puede ser considerado como uno más de los que abordan el campo pedagógico, sino que, por su amplitud, alcance e información, merece ser tenido como uno de los textos más profundos que hasta la fecha se hayan producido en la materia.

El contenido de esta obra se desdobra en dos tareas. Por un lado, se propone la exposición de un cuadro general del estado de las disciplinas pedagógicas en la hora presente. El otro objetivo consiste en proponer a la reflexión y al examen de cuantos se preocupan por los problemas relativos a la formación de la juventud una doctrina de la educación en todos sus aspectos.

Como se ve, su esfera de acción es tan amplia que difícilmente se encontrará otro tratado pedagógico semejante, porque, como lo expresa el mismo autor: "Escribir un tratado de Pedagogía no es, pues, tener como objetivo el trabajar en la formación de pedantes o de eruditos en materia de historia de las doctrinas o de los métodos educativos. ¿Cómo adquirirían en él los futuros educadores una idea más clara de su tarea,

Indice Legislativo (*)

S E R I E A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS ESTRICAMENTE PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B), y de las que se refieran a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES (Serie C).

JEFATURA DEL ESTADO

- Ley de 22-XII-53 sobre creación de Centros de Enseñanza Primaria en régimen de cooperación social.
- Ley de 22-XII-53 modificando el artículo 62 de la de Educación Primaria de 17 de julio de 1945.
- Ley de 22-XII-53 reorganizando los Escalafones de la Inspección de Enseñanza Primaria y del Profesorado de Escuelas del Magisterio.
- Ley de 22-XII-53 concediendo dos suplementos de crédito, importantes en junto 292.831,77 pesetas, al Ministerio de Educación Nacional, con destino a gastos de instalación, alumbrado, calefacción y otros del citado Departamento.
- Ley de 22-XII-53 concediendo un suplemento de crédito de 4.568.870,66 pesetas al Ministerio de Educación Nacional, con destino a acrecentar la subvención que para sus fines tiene asignada la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S.
- Ley de 22-XII-53 modificando las plantillas del Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria. (B. O. E. 23 y 24-XII-53. B. O. M. 4-I-54.)
- Ley de 22-XII-53 sobre construcciones escolares.
- Ley de 22-XII-53 por la que se modifican las plantillas de cat. num. y prof. auxil. de las Esc. de Bellas Artes.
- Ley de 22-XII-53 por la que se modifican las plantillas de los Cuerpos facultativos y auxiliar de Arch. y Bibl. (B. O. E. 24-XII-53. B. O. M. 11-I-54.)
- Instrumento de ratificación del acuerdo cultural entre España y la República Dominicana. (B. O. E. 1-XII-53. B. O. M. 18-I-54.)
- Ley de 22-XII-53 por la que se aprueban los Presupuestos generales del Estado para el bienio económico 1954-55. (B. O. E. 27 y 28-XII-53. B. O. M. 25-I-54.)

SUBSECRETARÍA

- Caja única.*—Orden referente a la distribución de ingresos. (B. O. M. 11-I-54.)
- Cont. y Pres.*—Fijando normas para los plazos de presentación de documentos correspondientes a créditos que han de figurar en relación de "Resultas del

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de enero último, ordenadas según la nueva modalidad de este periódico.

pasado ejercicio económico". (B. O. M. 18-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Cursos monog.*—Autorizando a establecer los del Doct. en las Fac. que se citan.
- Est. univ.*—Normas para el ingreso en las Esc. de Enfermeras. (B. O. M. 4-I-54.)
- Cursos monog.*—Autorizando a establecer los del Doct. en las Fac. que se mencionan. (B. O. M. 18-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

- Decreto de 27-XI-53 declarando de urgencia, a efectos de expropiación forzosa, el procedimiento de adquisición del inmueble ocupado por el Inst. Nac. de Ens. Media "Menéndez y Pelayo", de Barcelona.
- Decreto de 4-XII-53 aprobando el proyecto de obras de construcción de edificio para el Inst. Nac. de Ens. Media femenino de Lugo. (B. O. E. 16-XII-53.)
- Sección de Inst.*—Sobre los alumnos suspendidos en las pruebas de Grado Sup. de Bach. celebradas en la convocatoria de diciembre. (B. O. M. 4-I-54.)
- Rectificación de la O. M. sobre distribución de un crédito de 500.000 pesetas, publicada en el B. O. M. de 29 de octubre último. (B. O. M. 11-I-54.)
- Dictando normas sobre el curso pre-universitario.
- Créditos.*—Distribuyendo los consignados para las atenciones que se expresan. (B. O. M. 18-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

- Esc. Esp. de Ing. Agr.*—Sobre libramiento y distribución de una subvención de 300.000 pesetas.
- Esc. Sup. de Arquitectura de Madrid.*—Crédito de 14.000 pesetas para viajes de prácticas.
- Esc. de Com.*—Sobre libramientos a la Junta Nac. de Educ. Física Univ. para gastos de dicha disciplina. (B. O. M. 11-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

- Decreto de 11-XII-53 creando un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial y minera en Alsasua (Navarra). (B. O. M. 23-XII-53. B. O. M. 4-I-54.)
- Constr. Lab.*—Interpretación de la O. M. de 20-IV-53 por la que se aceptaban las ofertas de las Corp. Prov. de Almería y Munic. de Albox para cooperar al sostenimiento de un Centro de Ens. Media y Prof. en esta última localidad. (B. O. M. 11-I-54.)
- Decreto de 18-XII-53 por el que se crea un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial y minera en Callella (Barcelona).
- Decreto de 18-XII-53 por el que se modifican, para completarlas, las plantillas de los Centros de Ens. Media y Prof. (B. O. E. 23-XII-53. B. O. M. 25-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- Creación de Esc.*—Ordenes sobre clausura provisional de las Esc. que se citan por los motivos que se detallan.
- Ens. Prim. Priv.*—Concediendo subvención a los Col. de Ens. Prim. Priv. que se citan. (B. O. M. 18-I-54.)
- Decreto de 18-XII-53 sobre adquisición de material científico y pedag. para las Esc. del Mag. y Centros de Ens. Prim. (B. O. E. 23-XII-53. B. O. M. 25-I-54.)

S E R I E B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieran a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

JEFATURA DEL ESTADO

- Ley de 22-XII-53 sobre suplementos de crédito para personal de Clases Pasivas y otros que se expresan.
- Ley de 22-XII-53 sobre suplementos de crédito con destino a personal docente de Ens. Media. (B. O. E. 23-XII-53. B. O. M. 11-I-54.)

SUBSECRETARÍA

- Canc. y Prot.*—Concesiones de Corbata e ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio que se mencionan.
- Rec. de alzada.*—Desestimando el interpuesto por los Patr. suspendidos de la Fund. "Escuelas de Nuestra Señora del Carmen", de Velilla del Ebro (Zaragoza). (B. O. M. 4-I-54.)
- Pers. adm.*—Destino de don Angel Echeñique Pardo, jefe de Adm. de primera clase, al Museo de Arte del siglo XIX, de Madrid. (B. O. M. 11-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Prof. adj.*—Nombramientos, prórrogas, renuncias y viajes al extranjero de los señores que se mencionan.
- Enc. de Ens.*—Nombramientos provisionales. (B. O. M. 4-I-54.)
- Cargos de gobierno.*—Ceses y nombramientos de los señores que se expresan.
- Prof. adj.*—Renuncias, prórrogas, viajes al extranjero y encargos de cátedras.
- Pers. técnico prof.*—Ceses y nombramientos. (B. O. M. 25-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

- Cargos de gobierno.*—Nombramiento de don Angel Cruz Rueda para director del Inst. "Lope de Vega", de Madrid.
- Nombramiento de vicesecretarios de los Inst. que se indican. (B. O. M. 4-I-54.)
- Rec. de reposición.*—Desestimando el interpuesto por doña Ana Caicedo Richard. (B. O. M. 2-I-54.)

Cargos de gobierno.—Prórroga como director del Inst. "Ausias March", de Barcelona, por el curso 1953-54, de don Juan Camps Bellapast.
 —Nombramiento de don José-Jesús Estefanía Martínez como director del Inst. "Núñez de Arce", de Valladolid.
 —Nombramiento para los cargos que se mencionan en los Inst. que se indican.
Catedráticos.—Ascensos en corrida de escalas. (B. O. M. 25-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Amador Noriega González. (B. O. M. 4-I-54.)
Esc. Esp. de Ing. Ind. de Tarrasa.—Nombramiento de personal docente por acumulación de asignaturas.
Esc. de Com.—Nombramientos para cargos de gobierno en las Esc. que se citan. (B. O. M. 11-I-54.)
 —Resolviendo los conc. de traslados que se mencionan. (B. O. M. 25-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Form. prof.—Nombramiento de don Luis Fabra Andrés en calidad de vocal del Patr. de Valencia. (B. O. M. 11-I-54.)
Rec. de reposición.—Declarando impropcedente el interpuesto por la Sociedad Metalúrgica Duro-Felguera (B. O. M. 18-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Creación de Esc.—Resolviendo los rec. por casa-habitación interpuestos por los maestros que se citan. (B. O. M. 4-I-54.)
Escalafones del Mag.—Resolviendo las reclamaciones de los maestros don Antonio Alvarez Pastor y don Diego Ruiz Navarro. (B. O. M. 11-I-54.)
Rec. de alzada.—Declarando impropcedente el interpuesto por doña María del Carmen López Calo.
 —Desestimando el interpuesto por don Máximo Ruiz Ocaña.
Ens. del Mag.—Orden sobre distribución

de crédito a pers. doc. de Esc. del Mag. (B. O. M. 18-I-54.)
Esc. del Mag.—Cese y nombr. de directores para las Esc. que se expresan.
Creación de Esc.—Declarando el derecho de indemnización por casa-habitación a la maestra doña Irene Gutiérrez García.
Escalafones del Mag.—Elevando a definitiva la O. M. de 31 de diciembre último y otorgando las vacantes de sueldos producidas en el mismo mes. (B. O. M. 25-I-54.)

ANUNCIOS OFICIALES

Convocatoria para la provisión de dos secciones de niños en el Grupo Esc. "San Isidro", de Madrid. (B. O. M. 25-I-54.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICO-DOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE Y A FUNDACIONES BENEFICO-DOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

(*) **Fund. "Escuelas de Ntra. Señora del Pilar"**. Monreal del Campo (Teruel). Aprobando subasta de fincas rústicas.
Fund. "Colegio de Huérfanos de San José". Plasencia (Cáceres).—Sobre procedimiento a seguir en arrendamientos de fincas propias.
Fund. "Galindez Balparda". Sevilla.—Aprobando el reglamento de dicha Institución.
Fund. "Cátedra de Latinidad". Salvatierra de Escá (Zaragoza).—Autorizando segunda subasta. (B. O. M. 18-I-54.)

(*) Por error de confección, estas Ordenes de Fundaciones se publicaron en la Serie B del Boletín de la misma fecha.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Opos. a Cátedras.—Anuncio y convocatoria para las de "Lengua árabe" y "Arabe vulgar" de las Fac. de Fil. y Letras de las Univ. de Granada y Barcelona.
Conc.-Opos.—Declarando desierto el de profesor adjunto que se indica (B. O. M. 4-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Trib. de oposiciones.—Nombramiento de los que han de juzgar las de Cátedras para los Inst. que se mencionan (B. O. M. 4-I-54.)
 —Aceptando renunciias y nombramientos de miembros de Trib. (B. O. M. 11-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

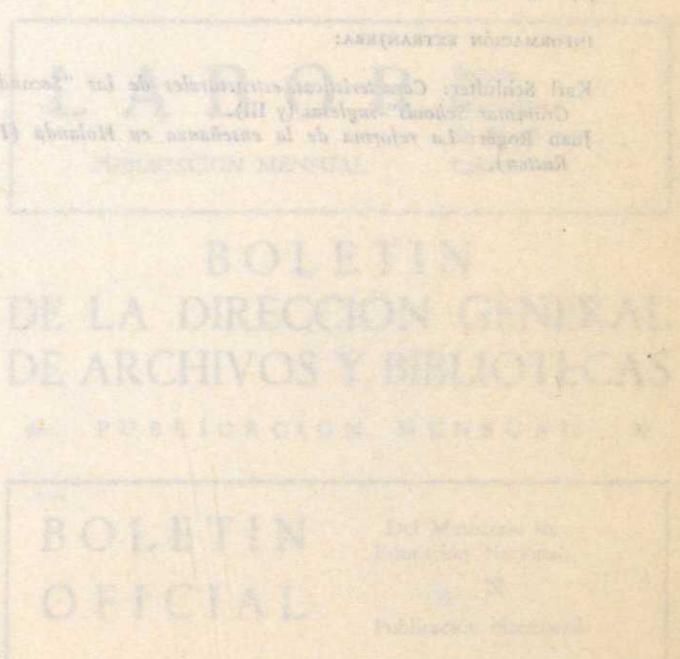
Esc. de Comercio.—Nombramiento de Cátedras en virtud de oposición y declarando desiertas las plazas que se citan. (B. O. M. 4-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Ens. laboral.—Declarando desierto el concurso convocado para cubrir la vacante del ciclo de Formación manual del Centro de Jumilla. (B. O. M. 4-I-54.)
Form. prof.—Nombramiento de prof. para la Esc. de Trabajo de Avila en virtud de concurso. (B. O. M. 18-I-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Ens. del Mag.—Declarando desiertas las oposiciones de prof. num. de Pedagogía para las Esc. de Gerona, Jaén y Orense. (B. O. M. 4-I-54.)
Provisión de Esc.—Lista general provisional de aprobados en las oposiciones a ingreso en el Mag. Nac. (B. O. M. 11 y 18-I-54.)



INDICE

Páginas	Páginas
ESTUDIOS:	CRÓNICAS:
Tovar Llorente (Antonio): <i>Presente y futuro de los estudios clásicos</i> 1	Nofuentes (Manuel): <i>Prestación por enfermedad en el Seguro Escolar</i> 31
Oñate Guillén (Carmelo): <i>Las pruebas escritas en los exámenes de Grado</i> 7	Hernández-Vista (V. E.): <i>Una conferencia del profesor Johnson</i> 36
Fernández-Carvajal (Rodrigo): <i>Reflexiones sobre la Formación Política</i> 10	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:
Bayo (Manuel J.): <i>La enseñanza del español y los idiomas modernos</i> 12	<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno) 39
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Cambor) 41
Casamayor (Enrique): <i>Directrices educacionales en la Alemania Oriental</i> 15	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José M. ^a Lozano) 42
Schlufter (Karl): <i>Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas</i> 19	<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas) 44
CARTAS A LA REDACCIÓN:	<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a Ortiz de Solórzano) 46
<i>La Enseñanza Media y Profesional</i> (por Manuel Gargallo y Adolfo Maíllo) 25	<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor) 47
	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles) 50
	<i>Extranjero</i> (C. L. C.) 51
	ACTUALIDAD EDUCATIVA:
	<i>España</i> 54
	<i>Iberoamérica</i> 56
	<i>Extranjero</i> 59
	RESEÑA DE LIBROS 65
	INDICE LEGISLATIVO 70

EN EL PROXIMO NUMERO 19 (MARZO DE 1954)

ESTUDIOS:	CRÓNICAS:
Constantino Láscaris: <i>La Enseñanza Elemental</i> .	José M. ^a de Llanos: <i>La enseñanza de la Religión en la Universidad</i> . (Experiencia de un fracaso personal.)
Pedro Plans: <i>La Geografía, en el nuevo Plan del Bachillerato</i> .	Manuel Alonso García: <i>La marcha del Curso preuniversitario</i> .
José Casanova: <i>La enseñanza de la Oftalmología</i> .	Carolina Soler: <i>Las Escuelas de Temporada</i> .
José A. Pérez-Rioja: <i>Penetración social del concepto "Biblioteca"</i> .	
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Karl Schlufter: <i>Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas</i> (y III).	CARTAS A LA REDACCION ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO
Juan Roger: <i>La reforma de la enseñanza en Holanda (Plan Rutten)</i> .	

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.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*

▣ 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 número 6 (octubre-diciembre de 1953)

Editoriales. ★ Enrique Franco: *La música en los EE. UU.* ★ García Matos: *Folklore en Falla (II)* ★ Delás-Franco: *Hugo Wolf* ★ Andrade de Silva: *La música de cámara* ★ López Chávarri: *La música en un Instituto: las experiencias en el "Ramiro de Maetztu".*

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR Boletín Informativo de Enseñanza Laboral
PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL Del Ministerio de Educación Nacional.
Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •