370
Completo

Revista de EDUCACION

26

Ruiz-Giménez: España, en la Unesco.

ARANGUREN: La enseñanza de la Etica ★ GARRIDO FALLA: Intervencionismo estatal y educación nacional ★ ANTONIO MAGARIÑOS: La formación del profesorado de Enseñanza Media ★ G. DÍAZ-PLAJA: Estudio, magisterio y orden en la obra de Eugenio d'Ors.

INFORMACION EXTRANJERA.—HOLMES PRATOR: La enseñanza de los idiomas extranjeros en los EE. UU. ★ ORTIZ DE SOLÓRZANO: Las Escuelas Normales, en Francia ★ CASAMAYOR: Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 2. Organización escolar y tipos de escuela.

CRONICAS.—LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑA: I. Enseñanza Primaria; II. Enseñanza Media; III. Enseñanza Laboral; IV. Enseñanza Profesional y Técnica; V. Enseñanzas Especiales. ★ LOZANO: El II Congreso Iberoamericano de Educación de Quito.

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

AÑO III ★ VOL. IX ★ DICIEMBRE ★ NUMERO 26
MADRID, 1954

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

★ ★

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO

	Pesetas
España	20
Hispanoamérica	25
Extranjero	30
Número atrasado	30

SUSCRIPCIONES

	Pesetas
POR ONCE NÚMEROS:	
España	200
Hispanoamérica	260
Extranjero	300

	Pesetas
POR SEIS NÚMEROS:	
España	110
Hispanoamérica	150
Extranjero	180

★ ★

DIRECCIÓN, SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (España)

REVISTA DE EDUCACION

Año III ★ Vol. IX ★ DICIEMBRE, 1954 ★ Núm. 26

España, en la Unesco (*)

JOAQUIN RUIZ-GIMENEZ

Por primera vez España participa plenamente en una Conferencia General ordinaria de esta Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hace aproximadamente dos años que, en una sesión de la Unesco celebrada en París, una muy cualificada mayoría de los países miembros, con espíritu de justicia, reconocían a mi patria el derecho a ingresar en esa Institución y nos invitaban a poner nuestros esfuerzos al servicio de fines tan altos como los inscritos en su carta fundacional, unos fines que fueron siempre estrella orientadora de nuestro camino en la historia. No hace muchas horas que, en este mismo recinto, la voz del representante de Sierra Leona nos hizo vibrar a los Delegados de España al recordar con encendidas palabras, en su saludo a esta Asamblea, los nombres de dos de nuestros más altos teólogos, Francisco de Vitoria y Francisco Suárez, sembradores en el umbral de la Edad Moderna de las simientes fundacionales del verdadero derecho internacional, a saber: el principio de la igualdad sustancial de todos los hombres y todos los pueblos, por su comunidad de origen y su mismo eterno destino, sin distinción de razas ni de clases sociales, y la consiguiente integración de todas las naciones en una gran comunidad que las completa y las conjunta como en un cuerpo místico, que viva de las vidas conjugadas de todos sus miembros.

LA "AMISTAD NATURAL"

Si agradecemos la delicadeza de ese recuerdo tenido a lo más puro de nuestra tradición doctrinal, es porque nos sentimos hoy firmemente en marcha por esta misma ruta. Es porque seguimos creyendo con aquellos eximios pensadores en la "amistad natural" entre todas las gentes y sentimos como irrenunciablemente nuestro, de toda nuestra estirpe, el propósito de servir sin descanso a la instauración de la paz en la justicia. Frente al viejo aforismo del "si vis pacem, para bellum", los hombres de España, que no tememos a la guerra cuando es necesaria para la defensa de nuestra libertad o de la libertad de otros pueblos, queremos repetir por doquier otra consigna más alta y urgente: "Si vis pacem para jus gentium" o, aún más, si se desea honesta y verdaderamente la paz, preparemos juntos el imperio de los altos valores espirituales, que son las más fuertes palancas para levantar el ánimo de los pueblos y asegurarles un pacífico destino.

Para contribuir a que estos ideales triunfen en el mundo, uno de los más eficaces caminos es el que abre la Unesco, y por eso España no puede menos de expresar su contento de estar ya en su seno y cooperando con empeño en sus empresas. Séame, pues, permitido repetir en este instante que mi patria, pronta a olvidar los agravios cuando lo exige o lo aconseja el superior llamamiento de una noble causa, pero fiel siempre al recuerdo de los beneficios recibidos, desea repetir ahora por mi conducto una palabra de agradecimiento para todas las naciones, de cualquiera de los cinco Continentes, que entonces nos honraron con su voto favorable, y muy especialmente a las del gran conjunto árabe, con las cuales nos ligan varios siglos de intercambio cultural tejidos sobre el cañamazo de una epopeya caballeresca y casi legendaria, y las de este inmenso y entrañable hogar de Hispanoamérica, donde se habla y se reza en castellano y se ama, se trabaja y se muere con el recio latido de una misma estirpe que reaflora como un milagro del espíritu allá y a miles de kilómetros, en las extremidades orientales del Pacífico, sobre las tierras bravas y dulces de las Islas Filipinas.

Y ya que hablo de estos pueblos fraternos de Iberoamérica, es justicia que yo también destaque, dentro de esa vigorosa familia, a esta nación en cuyo suelo fecundo estamos: Uruguay, emprendedor y joven, que nos brinda el espectáculo luminoso de sus horizontes abiertos hacia el mar Océano como en anhelo de universalidad, y que sabrá hacernos saborear la nobleza de su estirpe al ofrecer a todos los delegados en esta Conferencia, por encima de ideologías políticas o de razones circunstanciales, no sólo la cortés hospitalidad debida y propia de las naciones civilizadas, sino incluso la cálida amistad de los pueblos hidalgos. Y expresado así, ante todas esas naciones de nuestra misma lengua y cultura, el impulso natural de nuestros espíritus, también nos importa decir una

(*) Transcribimos el texto íntegro y hasta ahora inédito del discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional ante la VII Conferencia General de la Unesco, celebrada recientemente en Montevideo.

palabra cordial de saludo a todos los demás representantes de los pueblos que aquí se congregan y con quienes, por encima de diferencias ideológicas, hemos de compartir los trabajos y los afanes de un caminar penoso hacia esas metas difíciles, pero esenciales: la elevación cultural de todos los sectores sociales, la superación de las incomprensiones, los egoísmos y los odios y el estrechamiento de los vínculos de inteligencia y amistad de todos los hombres, empresas dignas de aquel ingenioso hidalgo y andante caballero de la Mancha castellana, cuyo espíritu de rebeldía contra todo error o desafuero, contra toda mezquindad y contra toda injusticia, podría ser tal vez la llama interior de esta Institución, que aspira a brindar un poco de claridad y de armonía a la atormentada humanidad de nuestro tiempo.

Cabalmente porque sentimos el escozor de esta llama, los españoles de hoy nos hemos empeñado en esta batalla espiritual de la Unesco con conciencia de la grave responsabilidad que entre todos hemos de compartir.

ESPÍRITU DE LEALTAD

En su informe sobre actividades de la Organización, el Director General de la Unesco, Mr. Evans, pedía que reinara en el seno de la Institución un acendrado "espíritu de lealtad". Con ese espíritu hemos cruzado el umbral de esta Institución y con desnudo ánimo de servicio, más que de beneficio, en ella estamos y dentro de ella combatimos y combatiremos por el pleno logro de sus fines. Ese espíritu de servicio y de lealtad deseamos verlo reflejado en tres órdenes principales: el de las relaciones con la Organización en sí misma, el del contacto y trato con los demás países miembros y, finalmente, el de la perspectiva de nuestras creencias fundamentales.

Con respecto al primer punto, es decir, nuestra actividad con la Unesco en sí misma y en referencia a su trabajo específico, me basta decir que España, muy poco después de ser admitida en esta Institución, había cubierto importantes etapas para ponerse al día en la organización administrativa, y ganar en ese plazo todo el tiempo perdido contra su voluntad. Las personalidades más relevantes en el orden de la Ciencia, la Educación y la Cultura, como el historiador don Ramón Menéndez Pidal, el académico y profesor don Gregorio Marañón, los investigadores y maestros don Julio Palacios, don José María Otero, don Julio Rey Pastor, el teólogo Padre Santiago Ramírez y tantas otras figuras eminentes aceptaron formar parte de nuestra Comisión Nacional de la Unesco que, así enriquecida, desarrolló con rapidez una sustancial labor. A la luz de sus orientaciones y con la eficaz colaboración de los directores y miembros de la Secretaría interior, el Comité Ejecutivo de la Comisión Nacional que preside el Rector de la Universidad de Madrid, doctor Laín Entralgo, logró en pocos meses interesar a la opinión pública española en las finalidades de nuestra Organización y poner en marcha los servicios convenientes. Ya en este primer año, actuaron los grupos de trabajo especializados correspondientes a los distintos departamentos de la Unesco. Se celebraron exposiciones del material suministrado por ésta. Se difundieron sus publicaciones y se organizaron en todos los Centros culturales y docentes conferencias y actos, el día conmemorativo de los derechos inherentes a la dignidad del hombre, poniendo a contribución el acervo riquísimo de los textos del pensamiento filosófico, jurídico y literario español, clásico y contemporáneo, que siempre fué hostil a toda idea de servidumbre del hombre y que vió y ve a éste como el eje de la vida social y política en cuanto portador de valores eternos y soporte de un alma libre capaz de condenarse o de salvarse.

PROYECCIÓN EXTERIOR DE LA COMISIÓN NACIONAL

Igualmente, la Comisión nacional española procuró servir con eficacia a la Organización en su proyección exterior, que es la más específica de ella, y a tal efecto se aumentó grandemente el número de becas y pensiones de estudio para profesores y estudiantes extranjeros en España y de españoles en el extranjero, varios de ellos con especial encargo de estudiar los problemas propios de la Unesco en sus oficinas y sedes centrales y regionales. Además, se intensificaron los viajes de los miembros del Secretariado de nuestra Comisión Nacional a las reuniones de la Organización, como, por ejemplo, a la del Consejo Ejecutivo en Venecia, en el pasado agosto, y a la sede en París, o se recibieron visitas para nosotros tan gratas como la de Mr. Evans, que dejó una huella muy honda por la claridad de su comprensión y la eficacia de sus resoluciones.

Por último, en este orden de actividades, España procuró acelerar la ratificación de todos los Convenios protegidos por la Unesco, especialmente los referentes a los derechos de autor y a los de libre circulación de libros y material pedagógico, habiéndose, además, ofrecido nuestras instalaciones editoriales para facilitar y hacer más económica la versión castellana de las publicaciones oficiales de la Unesco, lo que, a su vez, nos permitiría utilizar más ampliamente el sistema de bonos para libros, conforme desean las Universidades, Academias y altas Instituciones de Investigación y de la Cultura. En el curso de estas actividades de nuestros primeros meses de actuación, y en el estudio meditado y constructivo del informe sobre el programa y los proyectos de reforma para el futuro, y las líneas generales que estimamos en principio acertadas, nos ha sido posible formular unos cuantos criterios que la Delegación española en esta Conferencia General irá sucesivamente exponiendo ante las distintas Comisiones de trabajo de la misma. Nos ceñimos a subrayar aquí de modo esquemático, que nuestra actitud al servicio de la Organización de la Unesco y del perfeccionamiento de su estructura, se inspira en tres necesidades, que dan lugar a tres objetivos que estimamos necesario conseguir:

RELACIÓN DE OBJETIVOS

A) *Concentración de esfuerzos sobre unas tareas jerárquicas por su importancia y por su urgencia, y simplificación en lo posible de la máquina administrativa, no sólo para reducir el porcentaje de gastos generales de administración, sino también para acelerar*

la tramitación de los expedientes y reducir a sus términos más sencillos el complejo sistema de formularios y consultas que recaen sobre los Estados miembros. Convendría ver el modo de que estos Estados recibieran mayor ayuda para sus comisiones nacionales y pudieran así montar éstas de manera más eficaz y propios servicios, con lo que indudablemente se descargaría una parte de trabajo burocrático de la sede central y se haría tomar a dichas Comisiones una participación más efectiva en la marcha interna de la Institución.

El futuro de la Unesco está, en gran parte, ligado al interés y la atención que la opinión pública de cada uno de los países preste a sus actividades, y nadie mejor en este orden que las Comisiones nacionales, acrecentadas en sus recursos y en su prestigio para contribuir con la eficacia de sus servicios, a la realización de las orientaciones dimanadas de los órganos centrales del Gobierno.

B) *En segundo lugar, y siempre en busca de ese mismo acrecentamiento de la eficacia, la Delegación Española desea apoyar la orientación manifestada por otras en el sentido de preconizar una prudente reestructuración orgánica, una distribución racional de funciones entre el conjunto de países ligados por sus lenguas y actividades culturales. La Unesco no puede prescindir de ser una Organización para todos los pueblos, sea cual fuere su situación geográfica, su lengua y sus orientaciones culturales, y no logrará de modo eficaz su compenetración si antes no acentúa la colaboración, el entendimiento recíproco, el intercambio de experiencias educativas entre las familias de naciones que tengan ya afinidades naturales por el uso del mismo idioma y por comulgar en las mismas creencias básicas que dan fisonomía a su personalidad cultural. El Director General de la Unesco, asistido por un número conveniente de vicedirectores o directores adjuntos, para cada uno de estos grandes sectores lingüísticos y culturales, aseguraría la universalidad de la empresa y, al mismo tiempo obtendría, a través de los órganos descentralizados, una mayor concentración de esfuerzos en un clima de mayor homogeneidad de instituciones y tendencias.*

C) *En estrecha conexión con este último punto y por aplicación de un principio de justicia distributiva y de respeto a la igual personalidad de todos los Estados miembros, importa que en los organismos de Gobierno y Administración de la Unesco haya una presencia de autoridades y de funcionarios de distintas nacionalidades en proporción al número de los países que integran la Organización. Ciertamente hay un conjunto de naciones, como por ejemplo las de habla árabe o las de habla española, que no tienen hoy en estos escalones superiores de la Organización la presencia adecuada al número de miembros que representa, al volumen de su población y a la importancia de sus aportaciones históricas y presentes a la cultura universal.*

REDISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL
DE LOS PUESTOS DIRECTIVOS

Esa redistribución proporcional de los puestos directivos y de gestión y el cumplimiento de normas que aseguren la plena objetividad, ecuanimidad y lealtad en todo el personal de la Unesco, crearán entre todos los países Miembros de la Organización, el clima de confianza recíproca que exige el más fructífero cumplimiento de sus finalidades esenciales.

Y expresada con esto, someramente, nuestra actitud en caunto a la estructura de la Organización en sí misma, digamos una breve palabra referida a los demás países que con nosotros integran la Unesco y a las realidades que España puede ofrecer a su consideración en el orden de la enseñanza y de la investigación científica.

No pretendemos articular aquí una serie de datos reveladores del vigoroso crecimiento que han experimentado en nuestra patria los esfuerzos de la sociedad y del Estado en servicio de la cultura. Podríamos argumentar, comparando las cifras del presupuesto de Educación Nacional, que eran en 1935 de 345 millones de pesetas en números redondos, y que alcanza en 1954 a 2.400 millones de pesetas, ascensión poderosísima, aun establecida la oportuna corrección según el índice del poder adquisitivo de la moneda. Podríamos, igualmente, contemplar la curva rápidamente descendente en el analfabetismo, reducido del 26 por 100 aproximadamente en 1930 al 14,24 por 100 en 1950 y aún considerablemente mermado en los cuatro años últimos, merced a un riguroso plan de educación de adultos y una amplia campaña de construcción de escuelas, a un ritmo de mil cada año, de nueva traza, con todas las exigencias sanitarias y pedagógicas. Cabría que expusiéramos la obra de modernización realizada en nuestras Universidades, Institutos y Escuelas técnicas, la multiplicación de las bibliotecas públicas, el esfuerzo investigador y editorial sin precedentes en revistas, monografías científicas y libros, realizados por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y tantas obras muestra de una atención constante a los problemas de la docencia y de la cultura, como Institutos y Universidades Laborales, modernización de Museos, implantación del Seguro Escolar, etc.

Pero preferimos que sean personalmente los visitantes que nos honran con su presencia en España quienes comprueben la exactitud de estas realidades. Más de dos millones de extranjeros cruzaron nuestras fronteras y recorrieron nuestro territorio desde el primero de enero último, y entre ellos multitud de hombres de ciencia que acudieron a Congresos internacionales de toda índole. España ha tenido abiertas especialmente sus puertas en estos diez últimos años a intelectuales, investigadores y maestros de los países más varios, sin distinción de razas o creencias, que desearon visitar nuestras Instituciones culturales o docentes o a quienes se invitó a brindarnos provechosas enseñanzas en el orden de la investigación científica y técnica o en el perfeccionamiento profesional y pedagógico. Pueden dar fe de ello cuantos realizaron la experiencia, y nos complace poder reiterar ahora análoga invitación, no sólo a todos los ilustres delegados aquí presentes que de regreso a sus patrias decidan honrarnos con su presencia sin discriminación alguna, sino también a todos aquellos profesores u hombres de ciencia que sin debida información tuvieron erróneas visiones sobre la presente realidad cultural de España y deseen comprobar la exactitud o error de las mismas con rectitud de espíritu. Nosotros estamos también dispuestos a revi-

sar nuestras informaciones sobre la realidad docente y científica de otros países, a través de viajes y contactos humanos que contribuyan a un esclarecimiento de la turbada situación del mundo, animados por este espíritu de lealtad hacia quienes hoy comparten con nosotros estas tareas.

Estimamos que la Unesco debe tener amplitud de ánimo al acentuar o al requerir las colaboraciones de otros pueblos. Deseamos afirmar que no sentimos como enemigos nuestros más que a quienes lo sean de la paz y del bienestar de la comunidad. No ponemos más límite a la colaboración con otros Estados que el respeto a nuestra independencia y a nuestra fisonomía espiritual, o a la de aquellos otros pueblos con quienes nos sentimos entrañablemente ligados por vínculos de nuestra común historia o por el más amplio ligamen de nuestra fe religiosa. Y deseamos aprovechar este instante para expresar públicamente nuestro anhelo de que muy pronto desee figurar entre los miembros activos de la Unesco la única nación hispanoamericana que todavía no ingresó en ella, el Paraguay, pueblo que por sus altos valores humanos merece ocupar un puesto de vanguardia en esta cruzada del espíritu y también Portugal e Irlanda, prototipos ambos de naciones cristianas y civilizadoras, la primera de ellas ligada a España por vínculos de vecindad geográfica y afinidad de creencias sustanciales que nos hacen añorar aún más su presencia en esta Organización, no sólo en calidad de observadora, sino con plenitud de derechos, como corresponde a la alta misión civilizadora que siempre desempeñó en la historia.

RESPETO A LAS CREENCIAS ESENCIALES

Como tercero y último capítulo de nuestras observaciones generales, nos importa señalar que, si dentro de la Unesco ha de imperar ese "espíritu de lealtad" a la Organización en sí misma y a los demás países, debe, igualmente, asegurarse la lealtad y el respeto a las creencias esenciales de cada uno de los grupos culturales que la integran. Ello ha de reflejarse muy especialmente en el modo y medida con que pongamos el acento sobre una u otra de las actividades de esta Organización. España desea señalar—el tiempo no nos permite otra cosa que esta enunciación—tres objetivos esenciales:

A) *La elevación social de los sectores económicamente más débiles en todos los pueblos. Si verdaderamente aspiramos a la paz, es menester que libremos de la servidumbre de la pobreza y de la ignorancia a las grandes masas de población que viven aún en penosas tinieblas. Nuestro Saavedra Fajardo decía agudamente que hay gentes que temen en los hombres la virtud porque los hace señores y prefiere de ellos el vicio porque los hace esclavos. Nosotros aspiramos a que haya auténtico señorío en todos los pueblos por el reinado en ellos de la virtud en las inteligencias y en los corazones.*

En este sentido preconizaremos que la Unesco ayude más ampliamente al esfuerzo que realiza cada Estado nacional en el perfeccionamiento de su magisterio primario, y en la educación fundamental de todos los sectores de la sociedad. Igualmente puede contribuir a esa elevación social, incrementando su ayuda en el plano de la asistencia técnica y de las enseñanzas profesionales, sobre todo las de grado medio, que contribuirán a mejorar la productividad en las distintas naciones. En este sentido, la Delegación española ofrece a la Unesco, para el servicio especialmente de los países de habla española, el Instituto creado en Madrid para la formación del Profesorado de Enseñanzas Media de carácter técnico, a fin de que con la colaboración de la Unesco desenvuelva sus actividades y ofrezca a todos los países su experiencia de centro piloto.

COOPERACIÓN Y CONOCIMIENTO MUTUO

B) *Seguidamente, como aspiramos a que se afirme esa comunidad natural entre todos los pueblos—que preconizaba nuestra escuela de teólogos y juristas del Siglo de Oro—pedimos que la Unesco dedique mayores recursos a fomentar el conocimiento mutuo y la cooperación entre los intelectuales y los investigadores, y que a estos efectos se aumente el volumen de consignaciones presupuestarias para becas, pensiones de estudio e intercambio de libros y publicaciones.*

C) *Por último, aspiramos a que se facilite más aún, por la acción de la Unesco, la formación moral y espiritual de las juventudes. Sin perjuicio de respetar la conciencia de todos, no podemos desaprovechar en el servicio de las finalidades de paz y de justicia a que tiende la Unesco las energías espirituales de nuestro pueblo, un pueblo que cree en Dios como autor y suprema garantía de la auténtica libertad y las responsabilidades humanas; un pueblo que cree en la primacía del espíritu sobre la materia; un pueblo que cree en la vida humana, por la vía del servicio al bienestar de la comunidad, se encamina a la consecución de un eterno destino.*

En este aspecto, confiamos en que la Unesco contribuirá a asegurar las condiciones necesarias para hacer posible la formación moral y espiritual de los hombres en todos los sectores del mundo, especialmente en las naciones donde, históricamente, existen importantes comunidades de hombres fieles a estas mismas supremas creencias. Por análogo motivo, la Unesco debiera, en su régimen de subvenciones a organismos no gubernamentales, acrecentar su ayuda a todas aquellas Instituciones que cooperan a esa formación moral de la juventud, porque son ellas las que siembran las más fecundas semillas de armonía y de elevación entre los hombres.

Si permanecemos firmes en esta línea de colaboración entre todos nosotros, si promovemos el perfeccionamiento en la estructura de esta Organización y, sobre todo, si se transfunde en nuestros espíritus el convencimiento de que la paz entre los pueblos hemos de ganarla en las inteligencias y en los corazones, la victoria no podrá faltarnos. El mismo clásico español que antes citaba dijo en algún sitio que son inciertas las guerras que se hacen con el brazo y seguras las que se hacen con el ingenio.

Ganemos, pues, la batalla de la paz con las armas de nuestra inteligencia: la guerra contra el error, la ignorancia y la incomprensión, la guerra por la libertad profunda del hombre en el servicio de su eterno destino. Por esa guerra de la paz para llevar la luz a las inteligencias, el sosiego a los corazones y la justicia a las naciones, dentro y fuera de la Unesco, estamos en pie y en actitud de servicio las gentes de España.

La enseñanza de la Etica

JOSE LUIS L. ARANGUREN

Las reflexiones en torno al método de la Etica suelen centrarse, entre los escolásticos, en dos cuestiones: la de si la Etica es una ciencia especulativa o una ciencia práctica; y la de si procede o no una distinción metódica entre la *ethica utens* y la *ethica docens*. Vamos a empezar el presente estudio tomando la primera cuestión y ahondando libremente en ella, y a continuación procederemos de manera semejante con la segunda. Al hilo de una y otra expondremos, a grandes rasgos, nuestra idea sobre el método de investigación y enseñanza de la Etica.

LA ÉTICA COMO CIENCIA ESPECULATIVAMENTE PRÁCTICA

La doctrina recibida y más comúnmente aceptada afirma que la Etica no es, en rigor, ni una ciencia especulativa pura, ni una ciencia práctica pura, sino una ciencia especulativa sí, pero *circa operabilia,* una ciencia *late* práctica o una ciencia "especulativamente práctica". "Práctica", porque busca el *cognoscere,* en tanto que fundamento del *dirigere*. "Especulativamente", porque a diferencia de la dirección espiritual y de la prudencia, no se propone inmediatamente dirigir, sino conocer. Es una ciencia directiva del obrar humano, pero solamente en cuanto a los principios generales. No se propone decir a cada cual lo que, en concreto, ha de hacer u omitir.

Esta es, expresada muy someramente, la doctrina tradicional. A los efectos que ahora nos importan, también la de Kant. Es verdad que la ética formal kantiana no enuncia *lo que,* ni en particular ni en general, se ha de hacer, sino sólo *cómo* se ha de hacer. Pero, en definitiva, no deja por eso de ser ciencia directiva, directiva de nuestra intención. Sin embargo, la afirmación de que la Etica es especulativamente práctica, o sea, que tiene una dimensión especulativa y otra práctica, puede entenderse en otro sentido, que es el sentido en que la vamos a tomar aquí.

Tengamos presente, en efecto, la distinción establecida por Xavier Zubiri, y fundamental para el concepto de la Etica, entre la *moral como estructura* y la *moral como contenido*. En el hombre no se da la ajustada adecuación animal entre los estímulos y las respuestas. El hombre, antes de ejecutar un acto cualquiera, tiene que considerar sus posibilidades, esto es, tiene que moverse en la irrealidad. El ajustamiento o adecuación no se hace, como en el animal, directamente de realidad a realidad, sino a través de la *posibilidad* y la *libertad*. En una palabra, al animal le está dado, con sus estructuras biológicas, el ajustamiento; el hombre, por el contrario, tiene que hacer ese ajustamiento, tiene que *iustum facere* o *justificar* sus actos, y por eso, quiera o no, es siempre moral. Sobre las estructuras biológicas lleva montada una indeclinable estructura moral. Por tanto, la realidad humana es constitutivamente moral, el *genus moris* comprende lo mismo los comportamientos honestos que los impropiamente llamados "inmorales", porque es previo a esta especificación. La moral es así, por de pronto, una estructura o conjunto de estructuras que pueden y deben ser analizadas de modo puramente teorético. No se trata simplemente de que sea posible una psicología de la moralidad y ni siquiera de una fenomenología de la conciencia moral. No. Es que la segunda dimensión, moral como contenido, moral normativa, tiene que montarse necesariamente sobre la primera. Precisamente porque al hombre no le es dado por naturaleza el ajustamiento a la realidad, sino que tiene que hacerlo por sí mismo ("justificación"), cobra sentido demandarle que lo haga conforme a determinadas normas, conforme a determinado sistema de preferencias. Precisamente porque puede preferir, porque tiene necesariamente que preferir, cabe señalarle una jerarquía de bienes; y se le imponen deberes porque es—para usar la expresión de Zubiri—una realidad "debitoria".

La ética en esta primera dimensión, la ética como antropología o, según la expresión escolástica, la ética como subalternada a la psicología, es puramente teorética, se limita a estudiar unas estructuras humanas. Pero la ética no puede ser *sólo* eso, so pena de quedarnos en un puro "formalismo". La "forma" ética está demandando siempre un "contenido" con el que llenarla. ¿De dónde procede ese contenido? De elementos religiosos y de "inclinaciones" y "obligaciones" naturales, así como de otros condicionamientos situacionales e históricos. Esta es la materia o contenido moral. Ahora bien: esta materia, para ser tomada en consideración por la ciencia ética, ha de ser justificada metafísicamente (subordinación de la Etica a la Filosofía primera y a la Teología natural), y, además, ha de esclarecerse con precisión la relación entre la moral y la religión, es decir, la necesaria abertura de la moral a la religión. En esa doble y articulada dimensión de la moral que acabamos rápidamente de señalar, moral como estructura y moral como contenido, es en la que nosotros reparamos para asumir aquella doble caracterización de la Etica como "especulativamente práctica". La Escolástica ha descuidado a veces el aspecto estructural (pero no siem-

pre: ahí está, como ejemplo máximo, Suárez). El psicologismo y el sociologismo, por el contrario, han querido hacer de ella una ciencia meramente explicativa o descriptiva, tratando de "reducirla" a psicología o de rebajarla a mera *science des moeurs*. De este modo, han desorbitado la "subalternación" (a la psicología y a la sociología), dando de lado la subordinación (a la metafísica), lo que la Etica tiene que tener de momento activo de la metafísica, de hacer que *sea* plenamente lo que es. En este sentido, la ética de Aristóteles señala el equilibrio, no estático, sino dinámico, logrado a través de tensiones internas, entre el punto de vista heredado de Platón y el hallazgo propio: "si de los jueces a la meta o al revés", primado de la "subordinación" o primado de la "subalternación". La herencia que recibe Aristóteles es lo primero. Su aportación propia y nueva, la orientación de la ética a la experiencia, la psicología y la caracterología y el descubrimiento de un grado distinto y propio de *akríbeia*.

THEORÍA Y PRÁXIS

Por otra parte, la separación de *theoría* y *práxis* es artificiosa. En el pensamiento de Aristóteles la *theoría* era la forma suprema de la *práxis*, y justamente por eso tiene sentido que, para él, la forma suprema de *êthos* sea la alcanzada en el *bíos theoretikós*. La filosofía actual ha ahondado en esta antigua idea, radicalizándola al caer por su base el ideal griego de la *autárkeia*. En primer lugar, el hombre filosofa para huir del no saber (1). Por tanto, en el mejor de los casos, alcanzaría la autosuficiencia a través de la filosofía, pero ésta sería siempre práctica en su origen: nacida para sacar al hombre de la indigencia, para ayudarle a sobrellevar su encadenamiento a la naturaleza (2). Así, pues, también Aristóteles habría podido hacer suya esta frase de Nicolai Hartmann: "El hombre es, en primer término, práctico; en segundo término, teorético" (3). Toda *theoría* envuelve una toma de posición y está sustentada por un *êthos* y, recíprocamente, a través de la ocupación teorética se define y traza una personalidad. Como ha escrito José Gaos, "también con el hacer teoría se hace el hombre a sí mismo. Cuanto hacemos los hombres, sin exceptuar las teorías, es práctica, hacerse a sí mismo... En esto radica el famoso comprometerse y la famosa responsabilidad del filósofo, que *son* la confección existencial misma de la esencia de uno u otro hombre; confección *ética*, porque la esencia en confección es un *êthos*" (4). (Para poder aceptar estas expresiones en su sentido recto es menester tener presente la distinción de Zubiri entre la "naturaleza" del hombre y su *êthos*, que es en cierto modo su "segunda naturaleza.") Pero toda *theoría*, además de ser *práxis* es, a la vez, *poiésis*, al menos incoativamente, porque, como también ha hecho ver Zubiri, el saber implica el "penetrar", "registrar" e "intervenir", y hay, por tanto, una unidad interna entre saber y modificar. Por todo ello podría tal vez tener razón Marx en su crítica a los filósofos—"los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, pero la cuestión es cambiarlo"—, referida a tales o cuáles filósofos; pero no, de ningún modo, si pretende alcanzar a la actitud filosófica—filosofía en su pleno sentido, filosofía también como ética—en cuanto tal. La filosofía, en su vertiente ética, realiza la síntesis de conocimiento y existencia, tiende constitutivamente a la realización.

METODOLOGÍA Y METODIZACIÓN

Las especulaciones metódicas sobre la distinción entre ciencias especulativas y ciencias prácticas suelen producirse en conexión con las parejas de conceptos análisis-síntesis, inducción-deducción, *a priori-a posteriori*, etc. De esta suerte llega a constituirse una "metodología" separada que no es, en realidad, sino una "nachhinkente Logik", una especulación, que, caminando renqueante detrás de la ciencia concreta, de la ciencia real, pretende hacer creer que va delante, simplemente porque ha convertido en abstracción el proceder metódico real. Método es el hacerse de la cosa misma, de la ciencia misma, y sólo a *posteriori*, por reflexión sobre lo indagado, es decir, volviendo la vista atrás, puede considerarse en sí mismo el camino recorrido, el camino que sólo se hace al andar, al investigar. Claro que, una vez hecha la investigación, puede y debe "repetirse" y mostrarse a los demás; pero esto se halla ya en relación con el problema de la *ethica docens*, sobre la que luego hablaremos.

Por tanto, si hemos de exponer el método de la Etica, sólo estas maneras tenemos de hacerlo: bien reflexionando sobre el camino recorrido, sobre el *méthodos* andado, o bien anticipando el que se va a andar y recorrer. No hay una "metodología" separada. La metodología es *metodización*, es decir, "encaminamiento", con sus dos momentos: "anticipación" de lo que se va a decir y hacer, y "repetición" de lo ya dicho y hecho. No hay más que un procedimiento cabal de exponer el método de la Etica: escribiendo un libro de Etica. De ahí el aire inevitablemente desglosado y alusivo de las indicaciones que siguen.

DEFINICIÓN Y TEMATIZACIÓN

El primer paso en la constitución de cualquier ciencia ha de consistir en el *deslinde* de una zona de realidad. La realidad está ahí y en ella se confunde todo. El pasaje de lo confuso a lo distinto y el acotamiento de una región entitativa se hacen siempre, como la palabra "deslinde" expresa, con respecto a otras zonas y frente a ellas. Así nació históricamente la Etica y así debería surgir su concepto ante nosotros en un libro de Etica. Pero este deslinde no siempre logra de una vez separar enteramente la parcela de realidad sobre la que va a constituirse la ciencia. Es lo que aconteció con Platón y Aristóteles. La *ética* se deslinda de otras investigaciones, pero no suficientemente de la ciencia *política*. Al deslinde sucede—así sucedió históricamente en el desarrollo mismo de la ética aristotélica—el *desgajamiento*. Pero éste puede ir demasiado lejos: es lo que aconteció con los epicúreos, y en parte también con los estoicos, que, reaccionando excesivamente contra esa vinculación de la Etica y la Política, pierden el sentido para la dimensión social de la ética y convierten ésta en un asunto de asegu-

(1) *Met.*, 982 b, 19 ss.
(2) *Met.*, 982 b, 29.
(3) *Ethik*, 11.
(4) *En torno a la filosofía mexicana*, t. II, 42 ss.

ramiento de la pura libertad interior. En direcciones distintas, esto es, frente a la metafísica y la teología natural, le ha acontecido lo mismo a la ética kantiana con su pretensión de autonomía. Y, en general, a la ética inmamente de los tiempos modernos, frente a la religión. El primer requisito del deslinde consiste, por tanto, en mantener ese equilibrio consistente en distinción sin separación.

Tras esta primera fase queda delimitado, definido en sus límites, *ad extra,* hacia fuera, el objeto de la ciencia. Ahora es menester el apoderamiento real del objeto, su aprehensión distinta *ad intra,* la colocación del "de suyo" de las cosas ante nosotros en un determinado ángulo de perspectiva. Es lo que se llama modernamente *tematización.* Pensemos en la constitución del objeto material de la Etica. Pudo parecer, en un principio, que lo formaban solamente los actos y así se sigue diciendo hoy en muchos manuales, al dar el concepto de la Etica. Pero después se vió que los actos se hallaban en conexión con los hábitos. Más tarde se comprendió que éstos debían ser entendidos desde la totalidad unitaria de la vida. Pero, cerrando el círculo, se ha de hacer ver que ciertos actos privilegiados—por ejemplo, la "repetición" de Kierkegaard, en la cual se asume, en un instante, la totalidad de la vida pasada—pueden modificar el sentido total de la existencia y que, en todo caso, es a través de ellos como se comprende ese sentido total. Vemos, pues, que la aprehensión real del objeto material consiste en el descubrimiento de su interna articulación circular acto-hábito-vida-acto. La comprensión del *êthos* y la prioridad, como objeto de la moral, de él y de las virtudes éticas, así como el deslizamiento de la virtud de la prudencia, del reino de lo puramente intelectual a ser una virtud al par intelectual y moral, son otros tantos pasos decisivos para la conceptualización fundamental de la filosofía moral. Mediante sucesivas distinciones internas se va desplegando progresivamente el sistema; mediante sucesivas revisiones de los conceptos fundamentales se ensancha y afirma la ciencia. Deslinde y desgajamiento, conceptualización o tematización y sistematización—luego hablaremos más ampliamente de la "repetición"—han sido las etapas recorridas.

EJEMPLARIDAD DE LA ÉTICA

Estas etapas, *mutatis mutandis*—que no es poco—son las de constitución de toda ciencia. Pero la Etica es, en un determinado sentido, ejemplar. En efecto, toda ciencia es un comportamiento; pero la moral es el comportamiento por antonomasia. De ahí que el método de la Etica—el "camino" de la vida—nos presente vivida, dramáticamente, lo que el método de las ciencias puramente especulativas nos representa sólo teóricamente. Veamos esto.

La tematización se hace siempre desde un principio hacia el cual se hace converger, como razón de ser, la realidad entera que se ha definido; es lo que llama Platón *agathón,* y Aristóteles, *télos* o *agathón.* Ahora bien: este *télos,* este *agathón,* lo son en la Etica en sentido eminente: son el fin último de la vida y el bien supremo. La interna articulación de las cosas, el carácter "respectivo" de la realidad, en el que todas las estructuras son "congéneres", es lo que Zubiri llama su *sintaxis.* Zubiri hace ver que son las cosas mismas, que es la realidad misma la que está constituída así; y que en ese carácter *sintáctico* se funda el carácter *sintético* de la inteligencia y el carácter *sistemático* de la ciencia. Pero esta *sintaxis* de la realidad y este *sistema* de la ciencia, en ninguna región de realidad y en ninguna ciencia son más visibles que en la vida moral y en la filosofía moral, respectivamente. Si Aristóteles pudo concebir la realidad moral entera como una pirámide de medios y fines, fué precisamente por esto. Y si los términos *télos* y *agathón,* que primariamente mentaban esa sintaxis general de la realidad, pudieron en seguida ser "moralizados", esto ocurrió por la evidente sintaxis de la vida moral, por esta "vida como sistema", para decirlo imitando el título de Ortega, "historia como sistema".

"ETHICA UTENS" Y "ETHICA DOCENS"

Vayamos ahora a la segunda cuestión de las que enunciábamos al principio: la de si procede una distinción entre la *ethica utens* y la *ethica docens,* y el método de ésta.

A esta cuestión nosotros contestaríamos perentoriamente así: la distancia entre la moral vivida y la ética es injustificable. Los profesores de Etica olvidan con demasiada frecuencia que la ética no crea su objeto, sino que se limita a reflexionar sobre él, a considerar el "de suyo" de la realidad moral. Toda moral, también la moral verdadera, se ha manifestado *en* la vida, *en* la experiencia, *en* la historia, *en* la religión, *en* la Revelación. Por eso el método de la ética tiene que ser la *epagogé,* en el sentido primario e intraducible de esta palabra. Esta separación de la realidad se echa de ver, sobre todo en los tratados de historia de la ética. ¿Se puede estudiar la historia de la Etica prescindiendo de la historia de la moral? Sin embargo, es lo que se acostumbra hacer. Y esto, aun dentro del cristianismo. ¿Qué tratado de Etica considera suficientemente la actitud de Lutero frente a la moral, la revolución moral a que ha dado lugar el calvinismo, la moral del hidalgo, la del "cortesano" y el "discreto", la del *honnête homme,* la del *gentleman,* la del *esprit fort,* la del *citoyen,* la del burgués, etc.? ¿Se da en los libros de ética toda la importancia que merecen a los moralistas? René Le Senne ha querido trazar en su *Traité de Morale générale,* para presentar junto a las doctrinas los "modelos morales", una serie de *Portraits moraux.* Ahora bien, hay que decir que el laudable intento ha quedado, en su realización, completamente frustrado: ni es un estudio serio sobre "caracteres" morales, ni reúne calidades plásticas como para constituir una "galería de retratos" de los distintos y más ilustres tipos de *êthos.* Nuestro reciente libro *El protestantismo y la moral* y, en parte, también *Catolicismo y protestantismo como formas de existencia,* han sido inspirados por la conciencia de ese vacío, de esa distancia entre la moral y la ética. En la parte final del primero de esos dos libros y en el artículo "La actitud ética y la actitud religiosa" (5), hemos subrayado la importancia que para la moral y, por tanto, también para la ética, tienen los "filósofos" franceses del siglo XVIII; y a propósito de Mauriac,

(5) *Cuadernos Hispanoamericanos,* núm. 54.

Simone Weil, Graham Greene y Albert Camus hemos insistido en el mismo punto de vista. El nombre de Voltaire, por ejemplo, es para la historia de la moral y de la ética mucho más importante que el de Spinoza, pese a la talla de este filósofo, y a que aquél no haya escrito nunca, ni mucho menos, un tratado de Etica. La separación entre la moral vivida o *ethica utens* y los tratados de ética, que para casi nada la toman en cuenta, es incomprensible.

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

Pero dentro ya del ámbito de la sistematización moral, dentro de la ciencia ética, se plantea un nuevo problema: ¿Cómo debe ser enseñada? Santo Tomás, a propósito de las virtudes, distingue el conocimiento de la verdad *ex doctrina* y *ex inventione,* aprendiéndola de otros o encontrándola uno mismo (6). Es el tan debatido problema de si se enseña filosofía o si se enseña a filosofar. Ni lo uno ni lo otro, sino las dos cosas a la vez: se enseña filosofía sí, pero enseñando a filosofar. Filosofía y filosofar o, como decíamos antes, ciencia y método, son inseparables. Si se pretende enseñar solamente a filosofar, no se enseñará más que a divagar en torno a la filosofía, sin conseguir entrar en ella. Si se intenta enseñar solamente filosofía se suministrarán, a modo de recetas, unas respuestas que no responden de verdad a ninguna pregunta, puesto que nadie puede *preguntarse* nada decisivo más que filosofando.

Ahora bien, el profesor de filosofía posee, mejor o peor, su filosofía, la filosofía moral. La he recorrido completamente una y otra vez. ¿Cómo librarse de caer en mera transmisión de lo que "sabe"? Se dirá que andando una vez más con sus discípulos el camino que se abrió, ante él, hace ya tiempo, cuando adquirió su ciencia. Pero ¿podrá desvanecer en los discípulos la impresión de que no está haciendo más que transitar monótona y rutinariamente una vía que carece ya para él de todo interés de investigación, porque sabe muy bien adónde conduce? Recordemos lo que antes decíamos de la tematización y de su última etapa, revisión o, como la llama Heidegger (7), "repetición" de las preguntas fundamentales. Ninguna ciencia está nunca completa y definitivamente constituída, ninguna ciencia se encuentra nunca *in statu perfecto.* Cada paso hacia adelante no es todavía propiamente tal mientras el avance no sea incorporado hacia atrás, modificando en el retruque la figura de la ciencia tal como estaba constituída hasta entonces. Un tratado de ética, como de cualquier otra ciencia filosófica, tiene que desarrollarse en un juego de "anticipaciones" y "repeticiones". La primera anticipación consistiría en adelantar un análisis etimológico y una determinación prefilosófica de lo que es la moral, análisis y determinación, que luego habrían de irse "repitiendo", ensanchando, revisando y afirmando progresivamente. La determinación del objeto de la Etica exige una aprehensión previa y suficiente del objeto material, a la manera que antes insinuábamos, la cual debe ser seguida por la consideración de la correspondiente "formalidad"; pero una vez en posesión de ésta es menester "repetir", desde el nuevo nivel "formal" de la investigación, el análisis del objeto material. La "repetición" es un momento esencial del método, que impide el anquilosamiento de la ciencia. Y he aquí la razón profunda por la cual, en la enseñanza superior, la tarea docente no alcanza toda la altura apetecible si no va unida a la tarea investigadora: sólo puede enseñar de una manera viva quien en cada "repaso" está "repitiendo" las preguntas y los análisis. Y también, a propósito de la "repetición", se nos confirma este carácter antonomástico del método de la Etica con respecto al método de las demás ciencias, esa capacidad de darnos *totaliter,* existencialmente, lo que las otras ciencias sólo nos dan *partialiter,* especulativa, especularmente. En efecto, la palabra "repetición" está siendo tomada ahora como "*repetición*" *de la ciencia.* Pero antes, cuando aludimos a los actos privilegiados, empleamos de pasada ese mismo término en su sentido kierkegaardiano: como "*repetición*" *de la vida.* Ahora bien: este último sentido es estricta y exclusivamente ético. Por eso podemos decir que en la ética la "repetición" aparece como un acto que envuelve método y objeto, existencia y ciencia, en tanto que la "repetición" en las demás investigaciones constituye un concepto puramente metódico y un comportamiento meramente científico (8).

LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

Tras haber hablado del método de investigación y de la inseparabilidad de moral vivida, investigación y enseñanza, tratemos ahora de lo que atañe más propia y directamente al método de ésta.

Nietzsche ha escrito que la moral es aburrida (9). Lo es, sin duda, la moral concebida como un código de obligaciones; lo es, doblemente, la filosofía moral que deduce cuasimatemáticamente esa tabla de deberes. (Otras ciencias podrán ser más difíciles y más abstrusas que ella; más aburridas sospecho que no.) Aristóteles se daba ya cuenta, en cierto modo, de esto, cuando decía que la Política (léase: la Etica) no es estudio adecuado a los jóvenes, y no sólo a los que lo son por la edad, sino por la pasión, a los que tienen un *éthos* juvenil (10), ya que, como su objeto es más la *práxis* que el conocimiento (la ética es *propter operationem,* no *propter contemplationen,* dice Santo Tomás), de nada sirve al seguidor de sus pasiones. Al decir esto, Aristóteles reaccionaba contra el extremado intelectualismo socrático: la virtud no se aprende, al incontinente de nada le sirve estudiar ética. Sí, pero diciéndolo, olvidaba aquello otro que también dijo Nietzsche (11) y que él mismo había visto ya en la Etica eudemia: que la virtud es entusiasmo. Ahora bien, la juventud y la pasión son, respectivamente, la edad y el estado de ánimo del entusiasmo. Por tanto,

(6) *Com. Eth. Nic.,* núm. 246.

(7) *Sein und Zeit,* § 1 y § 66. En realidad, toda la obra es una constante "repetición". En otro lugar he escrito esto: "Un libro, como ha hecho ver Heidegger *dictu et re,* avanza, no en línea recta, sino en círculo, "anticipando" lo que viene y "repitiendo" lo ya declarado".

(8) Podrá objetarse, con razón, que en la metafísica heideggeriana ocurre lo que en la ética. Sí, pero precisamente porque es una metafísica constitutivamente ética.

(9) *Jenseits von Gut und Böse,* núm. 228.

(10) *Eth. Nic.* 1, 3, 1094 b, 28 ss., hasta el final del capítulo.

(11) Ob. cit., núm. 288.

no es verdad que la actitud ética, plenamente entendida, sea ajena a la juventud. Al contrario. Pues si bien es verdad que los jóvenes, arrastrados por la pasión, dejan muchas veces de comportarse éticamente, en un cierto sentido la juventud es la edad de la actitud ética. Por de pronto lo es, sin duda, como acabamos de indicar, en cuanto que es la edad del entusiasmo, de la valentía, del heroísmo, de las aspiraciones infinitas, del "querer ser", de la gallarda no aceptación de "compromisos", a los que el adulto, con el correr del tiempo, muchas veces se va acomodando. Y no solamente eso: nadie como el joven tiene tan hipertenso sentido de la justicia y de la injusticia, tan acuciante búsqueda de "modelos", tan fuerte exigencia de perfección. Nadie es tan riguroso juez como él para las faltas éticas (por lo menos para las de los demás). Tan es así que no pocas veces las crisis de fe se producen en los jóvenes al descubrir las fallas morales de sus "maestros" religiosos, y por erigir como ideal de conducta, dejándose llevar del *páthos* ético, una moral separada de la religión, en el sentido de esta actitud que hemos expuesto en otros lugares (12).

No, la moral no es aburrida, sino todo lo contrario. La moral, es decir, el sentido de la vida, es lo más apasionante en que el hombre puede pensar. Pero la Etica sí suele ser aburrida. Jacques Leclercq (13) y otros moralistas cristianos han tratado de poner remedio a esto, casi siempre con más pérdida de precisión que ganancia de atractivo. Me parece que la solución está, aparte de la implicación del estudiante en la tarea moral, en la atención a la realidad, es decir, a la experiencia, a la vida, a la historia, a la religión y, en fin, a la literatura como expresión de todo esto. Lo cual de ninguna manera es una "concesión", pues como hemos indicado—y sería menester hacer ver más despacio—de todo ello y no de abstracciones tiene que alimentarse la Etica. Creo, por tanto, que al buen profesor de Etica le es imprescindible un hondo conocimiento de la historia de la moral y de las actitudes morales vivas. Ahora bien: éstas donde mejor, donde más plenamente se revelan es en la literatura. El recurso a la mejor literatura, a más de poner al discípulo en contacto con las formas reales y vigentes de vida moral, presta a la enseñanza una fuerza plástica incomparable y, consiguientemente, una captación del interés del alumno. Naturalmente, y como antes he dicho, este método de enseñanza no debe sacrificar el rigor a la amenidad, por lo cual las "figuras" literarias sólo cuando puedan ser fuente de auténtico conocimiento moral, deben ser incorporadas a las lecciones. Pero, en cambio, por vía de ilustración, como ejercicios y en trabajos de seminario, deben ser ampliamente utilizadas. A guisa de ejemplo—de ejemplo y, por supuesto, no de modelo—de lo que quiero decir puede verse el capítulo final de cada uno de mis dos libros antes citados. No se crea, sin embargo, que este medio auxiliar de enseñanza de la Etica sea de fácil empleo. Hay que conocer profundamente la literatura, sobre todo la literatura contemporánea—que tiene mayor capacidad de solicitación del interés de los jóvenes—y hay que ser un buen crítico literario. Cualidades que, ciertamente, no suelen darse con frecuencia entre los profesores de Etica.

(12) En la sección tercera de *El protestantismo y la moral* y en el artículo antes citado.

(13) Cfse. su libro *La enseñanza de la moral cristiana*, capítulo VIII.

Intervencionismo estatal y educación nacional

FERNANDO GARRIDO FALLA

LAS RELACIONES ENTRE ESTADO Y SOCIEDAD

Hablar de intervencionismo supone la existencia de un sujeto interventor y de un objeto o sujeto pasivo de la intervención. En el caso del intervencionismo que aquí nos ocupa, el primero está representado por el Estado y el segundo por la sociedad; de donde la cuestión intervencionismo pasa a convertirse en un simple capítulo del más amplio problema de las relaciones entre Estado y sociedad.

Tales relaciones han sido examinadas desde muy diversos puntos de vista, cuyo estudio no debe detener ahora nuestra atención. Bástenos saber que es posible la configuración de dos posturas extremas, para la primera de las cuales la sociedad es elemento puramente pasivo en estas relaciones, en el sentido de que todo en ella es susceptible de ser conformado imperativamente y atendiendo a moldes racionales por el aparato estatal; mientras que para la segunda son las fuerzas sociales las que determinan irremediablemente la constitución política misma del Estado.

Nuestra base de partida para la investigación que sigue, y en punto al problema que queda reseñado,

El catedrático de Derecho Administrativo, don Fernando Garrido Falla, que ya ha colaborado anteriormente en esta REVISTA, *plantea en el presente artículo, después de una descripción del intervencionismo estatal en materia docente y de las concepciones estatales de la enseñanza, el problema de su conceptuación como servicio público. En forma de ponencia, este trabajo fué expuesto en el VI Curso de Problemas Contemporáneos (Ciclo de "La educación en una sociedad de masas"), de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, en 1953.*

se va a apoyar en cierta medida en la concepción de Schindler, ya aceptada por nosotros relativamente en otros trabajos. Según ella, lo estatal y lo extraestatal son partes integrantes del todo social, cuyo equilibrio exige una determinada relación compensatoria entre ambos elementos. De tal forma, que cualquier desequilibrio producido por insuficiencia de las fuerzas sociales espontáneas debe ser inmediatamente corregido mediante la intervención estatal; y viceversa, son las fuerzas sociales las que con su propia energía se encargan de acabar con aquella artificiosa organización estatal que no responde exactamente a las exigencias y conveniencias de la colectividad.

Lo anterior nos hace pensar que, para el supuesto hipotético de que el equilibrio colectivo se lograse en una comunidad con el solo juego de las fuerzas sociales no controladas desde fuera, todo intento de organización estatal y, consiguientemente, de planificación administrativa de una determinada sociedad, sería extemporáneo y estaría fuera de lugar; pero, en cambio, se deduce también que toda insuficiencia en la satisfacción de las necesidades que implica la vida en común debe ser corregida mediante la creación de una estructura estatal y la consiguiente actividad de la misma, interventora y correctora de las fuerzas sociales.

La teoría del intervencionismo estatal tiene, pues, una clara explicación y un inevitable fundamento.

Todavía cabe decir que este intervencionismo puede producirse por diferentes maneras. Manifestándose a través de las normas jurídicas con las que el Estado incide sobre la sociedad, tales normas pueden tener un carácter dispositivo *(ius dispositivum)* o un carácter de necesariedad *(ius cogens)* desde el punto de vista de su destinatario. Dictando unas y otras, se manifiesta el intervencionismo estatal; no obstante, el valor entendido con que usualmente se maneja el vocablo implica una alusión a las segundas. En el campo de estas últimas tiene lugar lo que estrictamente y con mayor rigor técnico debemos denominar desde ahora *intervencionismo administrativo.*

Es hora de que se rompa una lanza en defensa de este concepto para intentar sacarlo, en cuanto sea posible, del desprestigio en que ha caído en los últimos tiempos. Los últimos tiempos no han sido demasiado amables; como en ellos se ha manifestado (no como causa de la desgracia, sino como su efecto) con mucha frecuencia la actividad interventora de la Administración pública, se ha concluído achacándole las culpas. Ahora bien: recordemos cuanto antes ha quedado dicho. El intervencionismo administrativo puede ser una necesidad exigida para el mantenimiento del equilibrio social. Otra cosa será que por un error de apreciación (o por causas cuyo examen no interesa en este momento) se adopten medidas interventoras contraproducentes o no requeridas por las necesidades que se tratan de satisfacer.

Si aplicamos cuanto llevamos dicho al estudio de las intervenciones administrativas en el específico sector de la educación nacional—lo cual es el objeto de este trabajo—, podremos formular las dos premisas siguientes, cuyo desarrollo nos ocupará con posterioridad: 1.ª El conjunto de normas jurídicas que constituyen la actual legislación en materia de enseñanza es una consecuencia, y encuentra, por tanto, su explicación (y si no la encuentra hay que declararla no idónea) en la peculiar conformación de la sociedad de nuestros tiempos; 2.ª Las medidas que actualmente adopta el Estado en materia de enseñanza no son sino índices sintomáticos de las aspiraciones configuradoras de la sociedad que alienta la moderna Administración pública.

DE LA MINORÍA UNIVERSITARIA A LA MASA UNIVERSITARIA

Que hoy día el número de estudiantes de todos los Centros de enseñanza se haya elevado fabulosamente no es sólo la consecuencia del indiscutible aumento de población, sino que lo es también de una transformación radical que se está operando en la estructura de la sociedad que nutre dichos Centros.

En otro lugar, y con referencia precisamente a los problemas específicos de la enseñanza, hemos puesto de relieve cómo la elevación absoluta del proletariado en cuanto clase es un fenómeno de raíces característicamente económicas—creciente poder adquisitivo del obrero—, que comienza a ser un hecho consumado en los países más adelantados de Europa y América. Este hecho económico tiene repercusiones de alta importancia en el campo de la enseñanza. No se trata ya solamente de que de esta forma es mucho más fácil al Estado imponer la enseñanza primaria obligatoria. Se trata también de que los Centros de Enseñanza Media y Universitaria comienzan a ser invadidos por un público proletario ávido de absorber lo que antes le era inaccesible como tal clase social. Basta asomarse a las Universidades europeas para comprobar hasta qué punto es frecuente el caso de estudiantes que sufragan los gastos de sus estudios con los jornales adquiridos en la prestación de trabajos manuales.

Pero el hecho es más rico en consecuencias de lo que puede suponerse a primera vista. Aparte de lo que supone que la educación y la cultura se extiendan a ámbitos personales antes inéditos, hay que señalar que las nuevas masas universitarias se convierten en sujetos activos en la creación de formas de vida, modas e incluso prejuicios, que hacen saltar los antiguos moldes. Piénsese simplemente en la mentalidad del universitario español de hace veinticinco años en relación con el problema del trabajo manual (cuando incluso al prestar su servicio militar podía redimirse de los llamados "servicios mecánicos" mediante el pago de una cantidad) y compárese con los ensayos de trabajo voluntario de los universitarios que actualmente realiza el S. E. U.

Todo parece indicar que una trascendental revolución sociológica está a punto de terminar su ciclo en los países más adelantados. La marcha de los acontecimientos durante el último siglo y medio hace pensar que la burguesía que hemos conocido hasta ahora pueda ser desplazada como sujeto activo de la política de los pueblos por el nuevo proletariado, que, por supuesto, tampoco se parecerá en nada (económica ni culturalmente) al que planteaba sus reivindicaciones sociales el año 1848.

Así, pues, hay unos hechos inevitables: la educación primaria se impone como educación obligatoria

de *toda* la población; la Enseñanza Media (en su modalidad clásica o práctica) deja de estar destinada a minorías para pasar a ser regida en su estructura por la ley de los grandes números; finalmente, la masa hace su aparición en la Universidad.

Comprobado lo anterior, debemos guiarnos de nuevo por las ideas maestras que presiden este trabajo: la estructura social que contemplamos influye decisivamente en el tipo de organización de la enseñanza que se acepte por el Estado. El Derecho administrativo nos enseña que cuanto más generales son las necesidades que en un momento determinado hay que satisfacer (generalidades que aumentan, naturalmente, en razón directa con el número de la población que siente la necesidad), son mayores también las razones que aconsejan la creación de un servicio público en función de las mismas. De donde se llega a la conclusión siguiente: La estructura de la sociedad de nuestros tiempos justifica la consideración de la enseñanza como un servicio público.

LAS CONCEPCIONES ESTATALES EN ORDEN A LA ENSEÑANZA

La historia de la enseñanza en los tiempos modernos es sencillamente la historia de su conversión en servicio público. Como ha hecho notar E. Barker en su pequeña historia de los servicios públicos en Europa, "el enlace entre la religión y la enseñanza, interpretado como significación de que era función de la Iglesia y de su clero establecer un sistema de instrucción general, fué durante mucho tiempo un principio aceptado en la Europa occidental, tanto en los países católicos como en los protestantes". En los países católicos la obra efectiva de la enseñanza recayó en las Ordenes religiosas, particularmente en la de los jesuítas, hasta mediados del siglo XVIII. En Francia, en general, la Enseñanza Primaria estaba a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y la acción del Estado, confinada a los órdenes superiores del saber, como—sigue apuntando Barker—podía verse principalmente en las Academias creadas por Colbert.

Las ideas progresistas en esta materia puede decirse que tomaron cuerpo en un libro de La Charlotais, aparecido en 1763: *Essai d'education nationale*. Escribía su autor: "Reclamo para la nación una enseñanza dependiente sólo del Estado, porque la enseñanza pertenece esencialmente al Estado; porque toda nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros; en fin, porque los niños del Estado han de educarlos quienes son miembros del Estado."

Con independencia del apoyo ideológico que se descubre en las palabras que se acaban de citar, hay que admitir que el conjunto de la legislación dictada en Francia durante el siglo XIX sobre la materia no parece ser sino un intento de ponerlas en desarrollo. Napoleón planeó en 1802 un sistema de Enseñanza Media que motivó la creación de los Liceos; y en 1808 se instituyó la Universidad Central de Francia. Por lo que se refiere a la Enseñanza Primaria, Guizot planeó en 1833 que cada Municipio francés tuviese una escuela; en 1881 se declaró la gratuidad de la Enseñanza Primaria en las escuelas del Estado, y por ley de 1882 se hizo obligatoria la Enseñanza Primaria para todos los niños del país comprendidos entre los seis y trece años.

Hay que hacer notar que teóricamente el crecimiento de los servicios públicos para la enseñanza en Francia no tenía carácter monopolístico, puesto que dicho desarrollo coexistía con una de las libertades que la Constitución garantizaba al ciudadano: *La liberté d'enseignement*. Pero esa libertad fué definitivamente desconocida cuando en 1901 se prohibió a los miembros de las Congregaciones religiosas "no autorizadas" abrir escuelas y dar enseñanza, y más tarde, en 1904, cuando dicha prohibición se hizo extensiva incluso a las Congregaciones "autorizadas".

Desde puntos de vista diferentes, la evolución de la enseñanza hasta convertirse en servicio público es también, como prueba Barker, la trayectoria seguida en otros países europeos.

En Inglaterra, hasta bien entrado el siglo XIX, las necesidades de la población en materia de enseñanza estuvieron atendidas única y exclusivamente por fuerzas sociales (de carácter religioso las más de las veces) libremente organizadas. Quienes no podían acudir a los colegios privados de elevado coste estaban atendidos por una serie de escuelas de beneficencia organizadas por la Sociedad para el Fomento del Saber Cristiano, que se costeaban con fondos obtenidos de la caridad pública. A partir de 1785, se crearon las Escuelas Dominicales, que todavía en 1835 podían considerarse como el órgano más valioso y más efectivo de la instrucción popular; al igual que las anteriores, se sostenían también con las aportaciones voluntarias de las gentes acomodadas. Pero, como dice Barker, la tentativa de desarrollar un plan de educación nacional a base de contribuciones voluntarias estaba condenada necesariamente al fracaso; ni eran las suscripciones voluntarias—no importa con qué motivo se solicitasen ni cuán liberalmente se diesen—adecuadas al cometido de proporcionar instrucción a un país industrializado cuya población crecía a grandes zancadas. Era evidente que se requería un sistema nuevo en que la enseñanza se facilitase a todos como un derecho y no a los pobres como una caridad, y cuyo coste fuese soportado por todos a través de un sistema de contribuciones e impuestos. Y así es como, no obstante los recelos de todos los partidos políticos contra la aparición de todo nuevo servicio público que implicase de rechazo un mayor poder en manos de la Administración, Inglaterra se resignó, a partir de 1832, a organizar un servicio de enseñanza del Estado.

Se ha de observar que una de las preocupaciones fundamentales de los Gobiernos laboristas que han regido a Inglaterra en los últimos tiempos ha consistido precisamente en un intento de democratizar las enseñanzas superiores, facilitando el acceso de nuevas capas sociales a los clásicos colegios universitarios, que hasta ahora habían constituído uno de los privilegios más importantes de las clases altas inglesas.

La creación de un servicio público de carácter nacional dedicado a la enseñanza hace su aparición en España, también durante el siglo XIX. Con anterioridad a esta fecha, y por lo que respecta a la Enseñanza Primaria, la educación había sido un cuidado que surgía y se remediaba en el seno de las familias y mediante servicios de maestros privados. Una serie

de disposiciones legales tratan de hacer de la Enseñanza Primaria, desde los albores del XIX, una atención municipal; pero no nos encontramos con una normativa de tipo racional hasta la famosa ley Moyano, del año 1857. En ella se realiza una ordenación nacional de la enseñanza, pero la obligación de sostener las escuelas primarias se sigue encomendando a los Municipios, continuando esta situación hasta el año 1901, en que tales atenciones pasan a los presupuestos generales del Estado.

La Enseñanza Media, también eminentemente privada, a cargo, principalmente, de los colegios de jesuítas, constituía un escalón que no podían subir quienes no tuviesen determinados medios de fortuna. En 1839 se crean los primeros Institutos de Segunda Enseñanza, que estuvieron atendidos con fondos provinciales y locales hasta el año 1886, en que se ordenó la inclusión en los presupuestos del Estado de los créditos para personal y material de tales Institutos.

La evolución de la enseñanza universitaria tiene características propias frente a las que se acaban de señalar en relación con los otros grados. En este campo, el intervencionismo estatal no se manifiesta mediante la creación directa con mayor o menor intensidad de una serie de centros destinados a esta enseñanza. El Estado se limita a absorber cada vez más a las viejas Universidades ya existentes, llegando a cambiar su carácter fundacional por el de simples órganos más o menos descentralizados de un servicio central administrativo. Se copia el sistema centralizado francés, culminando la tendencia en el año 1836 con la creación de una Universidad Central en Madrid.

Esta intervención creciente del Estado en materia de enseñanza tiene, como no podía ser menos, su reflejo en el nacimiento de una organización burocrática cada vez más poderosa. En 1812 se había creado ya una Dirección General de Estudios que había de sufrir después ciertos avatares: incorporada primero a la Secretaría de Gobernación, pasa en 1832 a Fomento y más tarde a Comercio, Instrucción y Obras Públicas, volviendo otra vez en 1855 al Ministerio de Fomento y convirtiéndose, por fin, en el año 1900, en Ministerio independiente (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes).

El poderoso crecimiento de los servicios estatales de la enseñanza que acabamos de contemplar responde, desde luego, a una evidente convicción de que las necesidades en esta materia que siente la población del país han de atenderse, no mediante el libre juego de las fuerzas sociales, sino a través de una decidida intervención administrativa. Juega una vez más la creencia en la insuficiencia de los medios privados que deben ser suplidos con la actuación pública.

Pero, además, es también un simple aspecto de las más altas intenciones que la Administración pública de nuestros días se propone. La Administración moderna está animada por una serie de ideas cuyo carácter social es fácilmente descubrible. No se trata ahora simplemente de esperar a que en un momento determinado la actividad privada ofrezca un fallo para entrar victoriosamente por esa brecha e incorporar un sector más de antigua actividad privada al campo de la pública. Se considera, además, que es la propia estructura de la sociedad constitutiva de un determinado país la que puede ser replanteada ortopédicamente en un plan reflexivo de Estado. Todos los llamados "imperativos de la justicia social", a los que con tanta frecuencia se apela actualmente, no son sino la expresión más decidida de que el Estado aspira a configurar la sociedad con arreglo a un patrón de justicia.

Para una Administración con tales pretensiones, los sectores concretos del intervencionismo administrativo cobran nuevo sentido en cuanto se conectan con la finalidad última perseguida. La enseñanza, concretamente, aparece entonces como un campo de acción ideal en orden al logro y consecución de esos fines. Piénsese simplemente en que una de las fronteras naturales válidas para la separación de clases sociales está constituída por las diferencias de educación.

Si pues antes hemos visto que la elevación en el nivel económico del proletariado era la causa sociológica de la aparición de "la masa" en los Centros superiores de instrucción, he aquí que esta misma finalidad es fomentada reflexivamente por el Estado de nuestros días en virtud de las exigencias de las concepciones vigentes.

Uno de los ejemplos más recientes que demuestran que cuanto se acaba de decir es plenamente aplicable al Estado español de nuestros días, está constituído por la ley de 16 de julio de 1949, que establece el llamado Bachillerato Laboral. Si insisto deliberadamente en la elección de este ejemplo, ello se debe a que el legislador ha tenido conciencia clara de la finalidad que perseguía en este caso, y ha declarado paladinamente a la ley en cuestión como el mejor medio de conseguirla. El entonces Ministro de Educación Nacional pronunciaba en la sesión plenaria de las Cortes Españolas el día 13 de julio de 1949 las siguientes palabras: "La cultura es considerada como instrumento no sólo de mejora, sino de elevación y transformación social de los trabajadores...; esto es, el cambio de la clase más modesta en clase mejor, o más concretamente dicho, el cambio de clase media por obra de la preparación cultural. Diríamos que es la fórmula equivalente en los dominios espirituales y en el patrimonio intelectual a la ya consagrada del acceso de todos los trabajadores a la propiedad privada en el campo de la economía. Porque, al igual que allí el pequeño propietario de la tierra deja por principio de ser marxista, el pequeño propietario de la cultura ha de considerarse desproletarizado también y en posesión de una más elevada categoría social."

Yo no quiero prejuzgar la cuestión de si la simple elevación cultural es suficiente para que una clase social, como tal clase (prescindiendo, pues, de la utilidad concreta que algunos de sus individuos logren), se desproletarice, suponiendo inmóviles el resto de las condiciones económicas en que se desenvuelve. Lo único que me interesa es señalar que el actual Estado español ha tenido clara conciencia de esa conexión fundamental existente entre la enseñanza y la estructura misma de la sociedad, a que antes he aludido.

No hay, pues, que extrañarse de que la enseñanza se afiance cada vez más en sus caracteres de servicio público estatal. Una serie de postulados políticos de nuestra época, como la igualdad de oportunidades y el de la lucha contra las castas sociales, únicamente

son posibles con el supuesto de la existencia de tal servicio. Piénsese que hoy día incluso lo que pareció gran conquista de la gratuidad de la enseñanza, es en muchos casos insuficiente: es necesario pensar en la manutención y vestido de gran parte de la población escolar primaria, en las becas de estudios para los estudiantes secundarios y universitarios, e incluso en el llamado "salario escolar".

¿Sería posible hablar de nada de esto con un sistema de enseñanza que descansase fundamentalmente en manos privadas?

Esta última consideración nos lleva a una de las cuestiones más delicadas en esta materia: la del carácter de monopolio del servicio público de la enseñanza. Con lo que hemos dejado dicho hasta aquí creemos haber justificado, desde luego, la existencia del servicio estatal de la enseñanza, pero sería improcedente concluir que hemos justificado también su carácter monopolístico. Las propias soluciones consagradas por la legislación española para los diferentes grados de la enseñanza nos demuestran que es posible la compatibilidad entre enseñanza estatal y una relativa libertad (libertad vigilada) de enseñanza. Máxime si tenemos en cuenta que desde el punto de vista de otras instituciones naturales, como la Iglesia y la familia, la enseñanza es un verdadero derecho cuyo fundamento puede buscarse en la misma ley natural. Cuestión distinta (que no hay por qué discutir en este momento) es el monopolio que el Estado pueda reservarse en la expedición de títulos que habiliten profesionalmente.

LA ENSEÑANZA COMO SERVICIO PÚBLICO Y LA UNIVERSIDAD

He podido comprobar repetidamente que hablar de servicio público y hacer referencia a la Universidad es algo que causa extraordinario recelo entre los universitarios españoles. Muchos catedráticos temen que, admitiendo tal premisa, se les podrá "acusar" inmediatamente con el calificativo de *funcionarios*. Por eso se reclama con insistencia el carácter *corporativo* de la Universidad y un sistema autónomo de gestión.

Antes de seguir adelante, creo necesario hacer algunas precisiones en esta materia.

a) *¿Qué es una Corporación?*—Una Corporación es, en Derecho, una persona jurídica de base asociativa a la que el ordenamiento positivo concede funciones de carácter público.

De esta definición de circunstancias me interesa subrayar dos caracteres: 1.º, que materialmente, la Corporación está constituída por una base asociativa, es decir, por una agrupación de personas; 2.º, que formalmente la Corporación realiza funciones de carácter público. Cuando a alguna persona de Derecho público le falta el primero de los requisitos señalados, no es una Corporación; ejemplo, el Instituto Nacional de Industria. Cuando a una persona jurídica de base asociativa le falta el segundo requisito, tampoco es Corporación; ejemplo, una agrupación o sociedad cualquiera para fines privados.

Ahora bien: si admitimos la tesis de que la cualidad formal de persona jurídica se otorga por el derecho precisamente para protección de unos intereses a los que concede relevancia, quiérese decir con esto que el reconocimiento jurídico de las corporaciones tiene lugar en razón y por consecuencia de que se presentan como "Centros de intereses" distintos de los intereses particulares de los individuos que las constituyen.

Esta diferenciación de los intereses privados significa ya de por sí una aproximación al interés público. De aquí la posibilidad de que tales corporaciones estén investidas de funciones públicas.

b) *Las interferencias entre lo corporativo y lo burocrático.*—A veces ocurre que la individualización de unos intereses como propios de una asociación surgen precisamente recorriendo un camino inverso al que se acaba de señalar; no por aproximación al interés público, sino por separación de dicho interés. Esto ocurre frecuentemente en relación con el personal de la burocracia estatal. Es obvio que un servicio administrativo no puede estar por definición animado por otro interés que no sea el "interés público". Pero sucede que los funcionarios integrados en una determinada plantilla de la Administración pública terminan por descubrir que junto a los intereses del servicio hay también otro tipo de intereses, que no son los suyos individuales en concreto, si bien estos últimos en aquéllos se integran, a los que han dado en llamar "intereses de cuerpo". Surge así esa cosa, en algunas ocasiones beneficiosa, pero en tantas otras lamentable, que se llama "espíritu de cuerpo".

Con lo que se acaba de decir queda diseñada la posibilidad de un brote corporativo en el interior del servicio público administrativo. En último término, aquí está también el fundamento de ese movimiento que conoció el derecho público a principios de este siglo con el nombre de "sindicalismo funcionarista". Aquí está también la raíz de ese otro fenómeno, no por inobservado menos notable, del que nosotros vamos a llamar "corporativismo funcionarial". Ejemplos: los Colegios de Registradores y Notarios; ejemplo más característico todavía, el recientemente creado Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (que no son sino un Cuerpo del Estado integrado en un escalafón); ejemplo, aunque de valor relativo, el de la recientemente creada Sección Nacional de Profesores Adjuntos y Ayudantes de Universidad integrada en el S. E. P. E. S. (Decreto de 12 de junio de 1953).

c) *Las clases de Corporaciones.*—A los efectos, pues, de la discusión que nos proponemos, parecen dibujarse dos clases de Corporaciones: unas, de origen extraestatal, reconocidas y amparadas por el Estado en razón precisamente a finalidades que cumple y a las que, por esta razón, se conceden ciertas facultades de función pública; otras de creación estatal (no nos referimos simplemente a la investidura jurídica, sino incluso a la formación del *substratum* material mismo de la Corporación), que por una serie de consideraciones son conceptuadas como Corporaciones.

Estas últimas se originan, se conservan y se desarrollan por las mismas razones que el servicio público se crea y se mantiene, es decir, porque hay una necesidad pública que requiere atención y satisfacción

directas por parte del Estado. Pero a su calidad de servicio público unen la peculiaridad de la *forma corporativa* en que se justifican.

Un resumen de las ideas expuestas hasta ahora nos conduce a la conclusión de que actualmente la Universidad en España es uno de estos servicios públicos que se gestionan en forma corporativa.

Servicio público es porque atiende a una necesidad pública, porque es creada y costeada con los fondos públicos y porque es servida por personal que previamente ha adquirido la condición de funcionario público. Pero, al mismo tiempo, se ha elegido como más adecuada para su gestión la forma corporativa: las relaciones entre maestros y discípulos no es solamente la mera relación entre administradores y usuarios del servicio público; no se encuentra inconveniente en que ciertos cargos rectores se elijan o puedan elegirse a través de un sistema de elección y por miembros de la Corporación, finalmente, se concede cierta autonomía patrimonial y financiera.

Comprendo que para el universitario que por prejuicios adquiridos al margen de la técnica jurídica tenga un cierto recelo hacia el término "servicio público", será una triste conclusión esta a que he llegado. Pero solamente he de añadir, aparte de no compartir su recelo, que éstos son los resultados que, creo yo, se derivan de un examen objetivo de los hechos.

Algunas ideas sobre la formación del profesorado de Enseñanza Media

ANTONIO MAGARIÑOS

Sólo con mucho miedo y precauciones me atrevo a entrar en un tema pedagógico de Enseñanza Media. Dos razones me movieron a ello: en primer lugar, unas exigencias de alumnos universitarios, entre los cuales quizá pudiera contarse algún ex alumno mío; en segundo lugar, las tristes escenas y discusiones sobre la última reforma de Enseñanza Media.

Fué en una revista juvenil (*Alférez,* junio de 1947) donde aparecieron las siguiente palabras: "Es deplorable que la fracción católica de nuestra patria, es decir, una de las mitades en que se quebró la historia nacional a partir de 1812, no haya contado más que con un gran pedagogo y éste circunscrito al campo de la enseñanza primaria: don Andrés Manjón. No ha habido centros de enseñanza media y superior donde la patria—en su realidad actual y en su proyección temporal—y la idea católica de la vida fueran pan del día y no pan duro y mojado en retórica y casticismo. En una palabra, no ha habido algo que todavía estamos necesitando urgentemente: una revolución pedagógica de signo católico."

Estas acusaciones, que yo no comparto íntegramente, quizá pudieran parecer cita demasiado atrasada sino fuera por el triste espectáculo que nos han ofrecido las discusiones sobre la última ley de enseñanza media. En el actual juicio de Salomón sobre problema tan vidrioso, no tengo noticias de que nadie haya renunciado todavía a que partan al alumno. Sería muy interesante que un gesto en este sentido (renunciando a derechos antes que dividan lo que en la enseñanza es fundamental) nos pusiera en el rastro de sentimientos auténticamente afectuosos para él, de cuya existencia tengo, a pesar de todo, una firme certeza. En realidad, toda la barata discusión sobre superioridad de formación o de instrucción no es más que el cómodo apoltronamiento en posiciones que con feroz inmodestia se creen definitivamente adquiridas. Es, pues, necesario crear un clima que ahogue en el ridículo la incompatibilidad de estos compartimientos, fundiéndolos y no haciéndolos simplemente coexistir. Al intentar hablar de ello me referiré especialmente al profesorado oficial y sólo algunas consecuencias podrán tocar a elementos a ella extraños, siempre, bien entendido, que estoy dispuesto a retirarlas antes de mezclarme en discusiones sobre derechos, que no ajustan demasiado en el concepto, quizá equivocado, pero firme, que tengo sobre el maestro.

No creo que la solución estribe en una menor exigencia de conocimientos científicos en el profesorado de enseñanza media. En sentido contrario sería muy útil señalar que los dos clarinazos pedagógicos en la España de los últimos tiempos (don Andrés Manjón, don Francisco Giner) se hicieron a base de descender sus impulsores desde las alturas de la cátedra universitaria, el uno, para codearse con los hijos de los gitanos; el otro, para atender el campo siempre interesante de la clase media. Por lo demás, no es éste el

---

Don ANTONIO MAGARIÑOS *es catedrático de Latín del Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid. El núcleo del presente trabajo está en la creación de un Centro de formación del profesorado de Enseñanza Media ligado a la Universidad, con carácter de Colegio Mayor.*

punto que me preocupa en estas ligeras indicaciones. En mi materia ha sido ya tratado, en esta misma publicación, por mi compañero Hernández Vista, y sus conclusiones las considero de validez paralela en las demás asignaturas. No creo en la oposición entre el acopio de conocimientos y el humanismo: este último no es más que una elaboración de aquéllos. La quiebra de la avidez, que no sea límite de capacidad, es una enfermedad de la *Humanitas*. Lo único que tenemos que asegurarnos es el proceso de elaboración, y en nuestro caso particular, el del profesor, la posibilidad de comunicación. En definitiva, "un ambiente vocacional".

Tras la búsqueda de este ambiente vocacional ha habido ya algunas propuestas en favor de la creación de un centro independiente de la Universidad, semejante a las Escuelas Normales, en que se diera a los profesores una orientación hacia la enseñanza de los conocimientos científicos, de manera parecida a como las Escuelas Especiales miran principalmente hacia la puesta en "práctica" de los conocimientos teóricos. La probable desventaja de un tal Centro estaría en llevar consigo un descenso de exigencias científicas, que situarían al profesor en condiciones de inferioridad frente a los universitarios de otras profesiones; en segundo lugar, prescindiendo del daño que padecería la Universidad como Centro de preparación superior al disgregarse fuerzas que todas le son necesarias para auparla en una mayor eficacia, quedarían los alumnos fracasados en ese Centro pedagógico en la necesidad de reemprender totalmente el camino, sin poder aprovechar por lo menos parte de los estudios realizados.

De la posibilidad de creación de un centro de formación del profesorado independiente de la Universidad, sólo surge, por tanto, un punto favorable: el ambiente vocacional; dos adversos: el Centro remitiría en altura científica, daño para la Universidad y para los estudiantes en el supuesto fracaso. Es necesario, pues, ver cómo, sin merma del nivel científico, podemos acudir a mantener la ventaja apuntada.

Es de común dominio la idea de que no es precisamente la ciencia pedagógica la que hace al maestro. Es éste un tipo social, en el que "el instinto fundamental no es comprender y formar, ni establecer relaciones trascendentales, sino el simple amor al hombre vivo, con sus sentimientos de solidaridad y sacrificio por sus semejantes". Entre sus características se indican: la inclinación hacia una influencia en el desenvolvimiento del niño; tacto, atención al futuro, voluntad en una dirección fija; buen humor; base religiosa. Algunas de ellas pueden ser innatas, otras, sin embargo, han de ser, en parte, producto de una educación, o, al menos, han de recibir de ella su fijación y conciencia. Poner al futuro profesor en un ambiente en que surgiesen algunas o todas estas cualidades (desgraciadamente no todas lo son de nacimiento) o, al menos, encontraran su explicación, es la importante obra que queda por hacer.

En las últimas reformas universitarias ha aparecido el deseo de formar al hombre de una manera total. A ello se pretende llegar con el complemento valiosísimo de los Colegios Mayores. Han de constituir éstos el cañamazo de la formación intelectual. Con ellos la labor de la Universidad no queda reducida a la simple preparación de eruditos, por elevada que sea su sabiduría, sino a la de ciudadanos perfectamente dispuestos intelectual, moral y físicamente, con suficiente instrucción en materia científica y educados por medio de la vida en común y por su propio esfuerzo para la vida de relaciones recíprocas. Ahora bien: si esto constituye una necesidad en el universitario en general sube extraordinariamente la urgencia si este universitario es un futuro profesor. La actividad de un médico, de un jurista, tiene su desarrollo en la aplicación de los principios científicos rectamente adquiridos; al profesor no le basta la rectitud de sus conocimientos, su aplicación está sujeta a modalidades; tiene que haber en él una actitud hacia sus alumnos, ante la vida, que no pueden ser únicamente la consecuencia de otros principios adquiridos en lecciones de Pedagogía; hay, pues, que rodearlo de un ambiente en que el *eros* pedagógico (perdonéseme la expresión) pueda desarrollarse y cultivarse. *Puede ser éste un Colegio Mayor, cuya actividad complementaria estaría toda ella orientada a la formación pedagógica del futuro profesor de Ciencias y Letras.* Este Colegio Mayor, que ya en principio tendría la ventaja de dar un nuevo sentido a la desmembración de estas instituciones (parece ya que algunos Colegios pretenden dedicarse a la formación exclusiva de alguna profesión determinada), no excluiría el cumplimiento del cursillo de prácticas para catedráticos, que fué solicitado en otra ocasión por mi compañero Alvira (1), obviaría, sin embargo, las dificultades siguientes que llevaría consigo el exclusivismo de toda formación anterior a la oposición:

1.º Los beneficiarios serían más numerosos.

2.º Lo serían en la época de estudios, con una superior capacidad receptiva, que puede quedar siempre en peligro al ganar la oposición.

3.º Sería más fácil el crear un ambiente de entusiasmo a los veinte o veintidós años, que a los veintiocho o treinta, en los albores de los serios problemas económicos.

4.º El carácter de Colegio Mayor, agregado a las distintas Universidades, facilitaría la especialización de los futuros profesores en un sentido geográfico. Como profesor de Latín puedo asegurar que no reaccionan lo mismo ante las *Geórgicas*, de Virgilio, por ejemplo, un gallego y un levantino. Ni exigen a los profesores el mismo sentido lírico un norteño y un castellano.

5.º Los principios adquiridos en el transcurso de cinco años de convivencia llegarían a tomar un valor de enunciados indiscutibles y un calor de recuerdo juvenil en los tiempos maduros, que difícilmente pueden ser compañeros del año de depresión que sigue al esfuerzo de las oposiciones.

6.º El tipo eminentemente social que caracteriza al maestro en términos generales no debe castrarse en el aislamiento al que suelen quedar condenados los más estudiosos.

7.º El buen humor que señalábamos como una de las virtudes deseables en el profesor, quedará contrastado en el yunque de una convivencia dirigida, que disminuirá, por otra parte, la timidez, uno de

(1) *Problemas de la Enseñanza Media.* Publicaciones del Instituto de San José de Calasanz. Madrid, 1947.

los mayores monstruos que atormenta la vida del estudiante dedicado a carreras puras, de éxito no excesivamente brillante en la vida.

8.º Si la formación profesional se da a los futuros maestros de enseñanza media antes de terminar su carrera, siempre quedará para el dotado la posibilidad de un cambio de orientación, cuando las cosas tienen aún remedio.

9.º Base religiosa: un notable tratadista alemán afirma que no existe duda alguna de que la disposición religiosa es susceptible de una fusión perfecta con la disposición social, es decir, con la capacidad para educador. "...así es también indudable que sobre la base de una concepción del mundo potentemente religiosa, puede desarrollar y desarrolla la naturaleza social del hombre un fuerte e imperturbable amor al sacrificio y una abnegación ejemplar." La transcripción de estas palabras, que podían parecer inútiles desde el punto de vista que nos ocupa, no tiene otra finalidad que la de evitar que alguno piense que al hacer referencia a esta ventaja, pudiera parecer que hablaba con un tono de excesivo parcialismo. No se trataría, pues, con ello de una exigencia medio inquisitorial, sino de la creación de una manera de ser y de un ambiente, a favor del que pudiera reaccionar libremente la propia inclinación en el sentido más adecuado para la misión futura. Me parece también indudable que en estos tiempos anteriores a la consecución del título, es más fácil adquirir una mística profesional, que quedaría en peligro de abortar encajonada en las angosturas del escalafón.

Todas estas ventajas, que acabamos de enumerar, surgen espontáneamente por el mero hecho de la creación de un Colegio Mayor destinado a los estudiantes de Filosofía y Letras y Ciencias, futuros profesores de Enseñanza Media. Con ello habríamos resuelto esa exigencia que hemos dado en llamar "ambiente vocacional", y quedará resuelta sin que no solamente no se perdiera contacto alguno con la preparación científica de la Universidad creando algún Instituto pedagógico del tono de los antiguos seminarios pedagógicos alemanes, que hasta cierto punto suponen una actitud de descontento frente a la Universidad, sino unidos y sometidos a ella en quehaceres que no se estorban, y que llegan a producir, en un continuo trasvase, un ser homogéneo, nuevo, que ha asimilado las virtudes de ambos.

Ahora bien: una organización positiva podría aumentar las ventajas de su desnuda creación.

Ante mis ojos tengo una revista *(Memoria del Colegio Mayor de la Universidad de Valladolid)*. No ha limitado su quehacer al estricto de una vigilancia de la formación de sus alumnos: clases de idiomas, conferencias de los mismos residentes, clases de música, conciertos, cursillos de los catedráticos de la Universidad sobre temas ajenos a la labor diaria han dado calma y sed a las inquietudes de los veinte años. La imitación de este cuidado abre grandes posibilidades a nuestro hipotético Colegio Mayor de futuros profesores. Se suele señalar como cualidad cotizable en la preparación de un profesor, el saber más de lo que tiene que enseñar. Esto hace referencia nada más que a la materia sobre que versa la enseñanza, pero es que nuestro profesor ideal no puede ser el mero especialista, acurrucado en su disciplina, ha de saber también de la vida y ambiente cultural que le es ajeno; quizá no tenga nunca necesidad de ello, pero ese dominio de la vida dará seguridad a su mirada, facilitará su trato con los alumnos, que no se acercarían a la "encarnación" del Latín o de las Matemáticas, pero sí a un hombre que sabe Latín y Matemáticas. Excitación de la sensibilidad por un contacto adquirido en el Colegio Mayor, con temas de Arte, de Literatura, inquietud por los temas científicos de gran público serán siempre seguras llaves que permitirán después abrir el receloso portón del alma adolescente. Pero no quisiera detenerme en aquellas actividades que serían comunes con cualquier otro Colegio Mayor. Sobre ellas lo único que me interesa es hacer constar que de ninguna de las maneras puede pensarse en descuidarlas, sino que convendría probablemente una intensificación. Lo que sí sería interesante es normanizar, en los Colegios Mayores, unos cursillos en los que se planteara una serie de cuestiones intermedias entre la alta teoría pedagógica, que podría quedar para un curso universitario, y la práctica detallada que se habría de verificar una vez terminada la carrera. Quiero referirme con ello a la metodología de las distintas asignaturas. No me voy a engañar sobre la infalibilidad de un método, puede ser éste algo artificial que no cuadre en las condiciones personales del profesor, pero la existencia de una metodología es el exponente de la preocupación por el alumno. Aun en el caso de que no se creyera conveniente la proclamación de principios en este sentido, es necesario mantenerlos como aguijón de nuestra actividad de profesor para desecharlos sólo en el caso del hallazgo de otros mejores dentro del cuadro de nuestras cualidades.

El Colegio Mayor que proponemos puede ser el impulso de esta preocupación, es más, desde él podría extenderse a todo el profesorado en la forma de cuadernos de metodologías, que serían de mayor difusión que las revistas habituales de los Colegios Mayores, y probablemente también de alguna eficacia.

No es necesario detallar ya en este momento las características de estos cursillos, ni quiénes habían de ser llamados a desempeñarlos, así como los redactores de esos cuadernos: tenemos miedo a caernos con cántaro y todo, como la lechera del cuento. Tampoco es urgente el señalar la organización interna del Colegio, sólo quiero advertir que el desarrollo de un plan serio de metodologías, la iniciación de prácticas en algún Instituto, junto con el cumplimiento de las tareas generales universitarias, obligan a pensar en la ampliación de los días lectivos del curso con algún detrimento de las vacaciones, que quizá debieran utilizarse en reuniones veraniegas, excursiones dentro de España o al Extranjero, etc.

Pudiera parecer a primera vista un tanto prematuro este cuidado por la metodología: preocuparse de cómo se ha de enseñar algo que no se tiene todavía verdaderamente aprendido. Prescindiendo de que un alumno de los cursos intermedios, tanto de la Facultad de Filosofía y Letras como de la de Ciencias, está regularmente en condiciones de enseñar a alumnos de Bachillerato cualquiera de las asignaturas estudiadas, no creo que sea necesario hacer hincapié en que lo esencial es que haya una preocupación u orientación en cuanto a las posibilidades receptivas,

en términos generales, de los futuros alumnos. Por otra parte, la convivencia establecida en el Colegio haría posible, dentro de una ponderada orientación, una especie de reparto de trabajo de nuestra futura influencia sobre los alumnos. Una de las mayores dificultades que se da en la organización de Centros de Enseñanza Media creo que consiste en que no nos hemos dado cuenta aún de que hablan un distinto lenguaje los profesores de Ciencias y los de Letras, y pongo mi afirmación en tercera persona, porque creo que somos los de Latín los que nos encontramos en una posición intermedia, que nos permite mirar con una mayor tranquilidad ese aparente antagonismo. "A los maestros o profesores de Historia y Literatura les es necesario todavía, aparte de esta particular extensión de conocimientos, otra condición, a saber: la plétora de valores morales, sociales, políticos o estéticos de los bienes en que ha de ser introducido el alumno. A esta capacidad de realización debe unirse, además, el talento necesario para dar la expresión adecuada a esta vivencia interna de los valores. Señaladas ya ambas condiciones interesa hacerlas resaltar separadamente. Para la simple adaptación lógico-crítica es casi siempre negativa una tal disciplina interna en el terreno didáctico. En esto se diferencia el profesor de Historia, Literatura y Religión del que se dedica a las Ciencias Naturales o Matemáticas. En estos últimos, la movilidad de espíritu no representa un papel indispensable, y, como simples maestros de su disciplina, podrían prescindir de esta particularidad del educador, si en cambio poseyeran una gran aptitud para lograr en forma interesante el desarrollo lógico, que no es sino seguir el camino del investigador. Muy diferente es el caso en los profesores de Ciencias del Espíritu, de Arte o de Religión. Estos deben pertenecer al tipo sensible, hombres que sientan constantemente el entusiasmo en el fondo de su corazón, mientras desempeñan la misión de introducir a sus discípulos en el reino de los valores...; en el terreno de la Historia, Literatura y Religión los éxitos van involucrados con la personalidad del maestro en completa oposición con lo que sucede en las Ciencias Naturales y Matemáticas donde la libertad en la preparación de los conceptos, tesis y leyes, aun tratándose de maestros agotados, radica en el ámbito de las energías del escolar. "...todas las experiencias de la vida escolar nos demuestran que un maestro que no logra la comprensión de los valores, destruye la eficacia de los asuntos históricos, religiosos y artísticos, a pesar de la "objetividad" de su enseñanza." (1).

Un continuo contacto con nuestros futuros compañeros y una clara orientación única y firme nos permitiría llevar a nuestra asignatura por la senda que le es propia, pues resulta extraordinariamente triste esperar a darle el tono que necesita cuando con nuestra edad empieza a apuntar el peligro de alejarnos de la manera de pensar de nuestros alumnos.

No quiero terminar mi exposición sin recordar, para salir al paso de una posible objeción sobre la limitación de los alumnos beneficiados en tales colegios, la obligatoriedad de todos los universitarios, aun externos, de estar agregados a un Colegio Mayor. Una certificación de haber seguido en alguno de ellos los cursillos complementarios sería condición indispensable para ejercer la enseñanza secundaria. En los nombramientos podría pesar el informe de los Colegios Mayores, para lo cual debería conseguirse que estos alumnos hicieran prácticas en algún centro de enseñanza media. Los laboratorios en Ciencias, los seminarios en Letras, las visitas a Museos, a fábricas y obras de arte, exposiciones, centros de experimentación podrían ser lugares en los que resultara profundamente útil la ayuda de esos futuros profesores, es decir, aquellas actividades en las que el trabajo es superior a las fuerzas de un solo hombre (quizá también la corrección de cuadernos ?).

Hemos llegado al final. Yo no estoy seguro de que todo esto no resulte algo descabellado, pero la situación de nuestra enseñanza media es tan desesperanzadora, que aun lo absurdo reclama el derecho a ser experimentado; y quizá lo más absurdo podría parecer la creación de un espíritu, de un empuje que no se asustara, por ejemplo (sería una piedra de retoque), ante la fundación de un centro de segunda enseñanza en los suburbios: ese centro del que (hay que confesarlo) todos hemos huído, sin querer darnos cuenta de que también un suburbio es en estos tiempos un vivero de futuros dirigentes a los que no conviene entorpecer el camino.

---

(1) Georg Kerschenstemer: *El alma del educador*. Ed. Labor. 1937.

Estudio, magisterio y orden en la obra de Eugenio d'Ors

GUILLERMO DIAZ-PLAJA

EL ESTUDIANTE

Una singularidad se da en los primeros años de la vida de Eugenio d'Ors. El la ha contado en el capítulo de sus *Memorias,* todavía inéditas, que leyó hace pocos años en los salones de "Conferentia Club". D'Ors no conoció la escuela de primera enseñanza, porque sus padres decidieron que su más temprana educación se confiara—por precaución o por mimo—a profesores particulares. Años largos de la niñez, en el piso de la entonces céntrica y señorial calle de San Pablo, de la que recordaba, ligada al descubrimiento de las primeras sensaciones vitales, el persistente olor que desprendía la fábrica de papel de fumar "Jaramago", que, por cierto, todavía está allí.

Por eso tiene un interés mayor el acceso a la vida escolar del que toda la vida fué un estudiante enfebrecido. En 1.º de octubre de 1891, Eugenio d'Ors iniciaba su vida docente, como alumno del Colegio Cataluña, donde cursó los tres primeros cursos de Bachillerato. A partir del cuarto curso, d'Ors cursó sus estudios en el Instituto de Barcelona, que dirigía el ilustre catedrático don Clemente Cortejón. Del estudio de su expediente académico se deduce que el futuro glosador obtuvo sobresaliente en todas las asignaturas, excepto Aritmética y Algebra, Física y Química y Agricultura, en las que fué calificado de Notable. Obtuvo Matrícula de Honor en Latín y Castellano, Retórica y Poética, Psicología, Lógica y Etica, así como Mención Honorífica en Historia de España. Realizó los Ejercicios del Grado de Bachiller en 19 de junio y 1.º de julio de 1897, con la doble calificación de sobresaliente. Con este brillante cuadro académico llegó Eugenio d'Ors a los quince años a las puertas de la Universidad, donde cursó—creo que formulariamente—los estudios de Derecho, doctorándose en 1904 con su tesis Genealogía del Imperialismo. No es sino en 1912 cuando Eugenio d'Ors, después de cursar libremente sus estudios filosóficos en el extranjero los convalida oficialmente, presentándose y aprobando en una sola convocatoria las materias constitutivas de la Facultad de Filosofía y Letras.

Del cuadro que acabo de desplegar se derivan unas primeras y delicadas consecuencias. Hacia 1904, d'Ors había terminado su etapa de estudiante oficial y buscaba por otros rumbos su formación definitiva. Hay ya aquí una resuelta posición de despego hacia la enseñanza oficial, por lo menos hacia ciertos aspectos de la enseñanza del Estado. Cultiva sobre todo Eugenio d'Ors, en este momento, los estudios de Psicología, especialmente en su aspecto experimental—Clínica de Santa Ana, en París, Manicomio de Villejuif—, con aplicación especial a los trastornos de la psique y a los problemas inherentes a la pedagogía. Otro aspecto que polariza su atención es el de las relaciones de la biología con la lógica y los problemas derivados de la noción espacio-tiempo, objeto de su tesis doctoral en Filosofía *(Los argumentos de Zenón de Elea y la noción moderna de espacio-tiempo),* que al ser publicada, hace pocos años, ha demostrado—en opinión de Miguel Sánchez-Mazas—anticipaciones asombrosas en relación con los más recientes hallazgos de la filosofía de la ciencia.

Estudiar. Estudiar su término. No hay "carreras terminadas". No hay eso que pomposamente se llama "fin de estudios". El graduado, después de recibir su título, debe arrollarlo—ponerle un marco, si queréis—y, sin pérdida de instante, estudiar.

¡Altas horas de la madrugada, en el Ateneo, en la biblioteca íntima y entrañable, cuando todos ya duermen! Quien no recuerda esto con delicia no deberá alcanzar, no la consideración de estudiante perpetuo, el honor de ingresar en la Orden de Caballería de la inteligencia.

Estudiar. Y estudiar con esfuerzo. A mí me gustaría que todos los estudiantes españoles supiesen de memoria algunas páginas de aquella estupenda conferencia que Eugenio d'Ors leyó, precisamente a unos escolares, en la Residencia de Estudiante de Madrid (1915) con el título de *Aprendizaje y Heroísmo.*

Aquí el problema íntimo, camaradas—le decía al comenzar—, *es el de ser hombres. Nuestra reunión en esta casa obedece al designio de formar en España algo así como una aristocracia de la conducta. Y a esto no llegaremos sino con un cultivo terco en nosotros mismos de la capacidad de continuación.* La capacidad de continuación en el aprender, paralela a aquello que él llamaba la *Santa Insistencia* para enseñar.

Ahora bien: el estudio ha de hacerse con esfuerzo y, si queréis, incluso con dolor. Aprendizaje y Heroísmo. Este esfuerzo debe arrostrar la metodología rigurosa, la elaboración sistemática, el dato preciso. Nada de aprender jugando, de trabajar intuitivamen-

---

Don GUILLERMO DÍAZ-PLAJA, *catedrático de Literatura del Instituto de Enseñanza Media, es director de la Escuela Nacional de Arte Dramático. Recientemente ha sido nombrado jefe del Servicio de Extensión Cultural, de la Dirección General de Enseñanza Media, agregado a la Comisaría de igual nombre. Es autor de numerosas obras de investigación literaria y de diversos textos escolares.*

te. *El peligro de la pedagogía está, como el de tantas cosas, en la ideología romántica. Todo un siglo ha padecido bajo su poder. Desde Rousseau hasta Spencer, y aún más tarde, ella ha impuesto, en la obra de enseñanza, con la superstición de lo espontáneo, la repugnancia a lo que hemos llamado, desdeñosamente "medios mecánicos" o "medios librescos" y, sensiblemente "medios fatigosos" de aprender.*

Oíd esta voz, esta recia y noble voz, amigos. Oídla los que habéis levantado la consigna de "su majestad el niño"; los que imaginasteis una pedagogía de blandura, en la que el mundo, los problemas del mundo, se viven ya masticados y en la bandeja de plata a los adolescente. Seguid escuchando ahora que la voz adquiere un trémulo.

Estudiante, arrodíllate. Pedagogos, haced arrodillar, haced arrodillar. Para aprender las lenguas aún no se ha inventado nada mejor que las gramáticas. Para aprender a multiplicar aún no se ha inventado nada mejor que la tabla de multiplicar... Muchos escollos, muchos peligros, ¡oh querido estudiante!, encontrarás tu navegación. Este de la tentación de facilidad es el peor, porque saca sus víctimas de los espíritus mejores.

Ahora se comprende que la noción de estudiante ligue, en Eugenio d'Ors a la idea de Aprendiz, que adquiere con esfuerzo y con dolor. Porque sólo el esfuerzo y el dolor conducen a aquello que tranquiliza finalmente el ánimo del que trabaja; aquello que, con palabras suyas, se llama la Obra Bien Hecha.

EL MAESTRO

Llamábamos todos a Eugenio d'Ors, ya de una manera sencilla y natural, Maestro. Ahora que se nos ha ido pensamos, de pronto, que no se lo llamaremos nunca a nadie más. Y lo pensamos desoladamente.

¿Qué había en este hombre para que surgiera en nosotros habitualmente este tratamiento? No es esta tierra jerárquica, en el trato. Todavía, en Cataluña, llamamos doctor al catedrático de la Universidad. En Madrid el tratamiento se ha hecho brutal e igualitario. Cuando decimos don José podemos referirnos al vecino del tercero, a un sacerdote amigo o al profesor Ortega y Gasset. Yo envidio a los italianos en su respetuosa anteposición del título profesional al apellido. Me parece bárbaro el "¡Oiga!" con que nos dirigimos a un semejante que tiene en la vida social una función que obliga al respeto o, por lo menos, a la discriminación.

No son, estos detalles, sin importancia. Corresponden a la tremenda fatiga del intelectual entre nosotros para ganar día a día la atención, ya que no la consideración. La ausencia—aunque sea breve—pone en juego la fabulosa capacidad de olvido de las gentes españolas. Eugenio d'Ors se ocupaba algunas veces de este problema. La obra no respalda, no protege. Un fallo de expresión o de puntualidad derrumba —entre chistes de café—veinte años de labor. Aquel escritor francés que, al ser promovido a la Academia, exclamó "Gracias a Dios que no tendré que demostrar cada día que tengo talento", no cuenta entre nosotros. La intrépida ignorancia de la calle alcanza al sabio—al que está entregado a la labor de redimir aquella misma insolvencia mental—, con la pulla o el salivazo. Eugenio d'Ors no se libró, en modo alguno, de esta feroz circunstancia de la vida ibérica.

Con todo, su madurez había obtenido el respeto de las gentes que se le acercaban, ya con la palabra "Maestro" entre los labios.

Hay una página juvenil de su *Flors Sophorum* en que d'Ors cuenta su vista a un sabio europeo, de encantadora modestia, al que los nombres de la cortesía habitual—*maître, savant, homme de lettres*—no parecían estorbar su tranquilo ánimo, entendidos tanto como un halago cuanto como una sencilla designación.

En la de Maestro, nosotros insertábamos, ciertamente, además del respeto, la ternura; algo así como un principio de filial entrega a su ancha y frondosa personalidad.

Digamos ahora de su magisterio. Entendíalo D'Ors, a través de su obra escrita, y desde el primer momento, como algo "no por difuso menos responsable". De ahí la fibre de su tarea cotidiana, la brega sin desmayos en su combate por la Luz.

Pero existía en él también el maestro que alecciona con la palabra. El profesor. Pasemos rápidamente por un episodio increíblemente desgraciado. Sus oposiciones a la cátedra de Psicología de la Universidad de Barcelona, que no ganó. ¿Para qué insistir una vez más en la lacra de las llamadas oposiciones a cátedra que deja fuera de la Universidad algunos de los más nobles servidores de la cultura? Mal negocio para la Universidad, amigos. Porque el rechazado no deja de difundir su luz. Y es penoso ver cómo fuera de aquí los altos centros intelectuales buscan—que no entienden de oposiciones, pero sí de obras—, invitan, contratan a este intelectual que no está en el escalafón administrativo, pero figura gloriosamente en el escalafón universal de la inteligencia.

Así este profesor, derrotado en las oposiciones, iluminó con su saber las aulas universitarias de París y de Ginebra, de Córdoba, de la Argentina y de Lisboa, de Roma y de Bruselas. Y fué nombrado doctor *honoris causa* por las Universidades de Coimbra y de Aix, en Provenza.

De alguna manera, sin embargo, la vocación educadora de Eugenio d'Ors se abría camino entre nosotros. Sus cursos en la Escuela de Altos Estudios de Barcelona y en la Escuela Social de Madrid permitieron a un grupo de leales, gozar de uno de los maestros más sugestivos que hayan existido jamás. La Universidad española no lo hubiera tenido nunca, si con reparadora medida no lo hubiese nombrado—en el último año de su vida—catedrático de la Universidad de Madrid.

Ahora bien: ¿por qué era Eugenio d'Ors un gran maestro? Ante todo, naturalmente, por su saber, por su riguroso y universitario saber. Separo en este momento este aspecto de su personalidad de la capacidad de aprehensión de millares de hechos de cultura que, a lo largo del *Glosario,* acreditan una amplitud fabulosa de noticias, que atesoraba después con su memoria prodigiosa. Y me refiero concretamente a aquellos trabajos de rigor científico que van desde la tesis presentada en Heidelberg, en 1908, sobre *Le résidu dans la mésure de la science par l'action* hasta el

discurso de contestación a Luis Moya en la Real Academia de San Fernando, en Madrid, de 1954, de cuya altura universitaria y rigor científico no es lícito dudar. Pongamos al lado de este bagaje intelectual la concepción de una materia nueva, personalmente concebida y realizada, que se denomina Ciencia de la Cultura.

La segunda cualidad valoradora de la tarea docente de Eugenio d'Ors es la *claridad*. No hay una sola figura de pensador contemporáneo que exceda a Xenius en la lúcida agudeza con que era capaz de ordenar la profusa complejidad de los fenómenos de cultura en cuadros de perfecto rigor intelectual. Esta claridad venía de lo que podríamos llamar, en un cierto sentido filosófico, su memoria; es decir, su fidelidad a unos principios a los que no fué nunca desleal. De tal suerte que Eugenio d'Ors no sorprendía nunca. Quiero decir que ante tal o cuál fenómeno cultural podía vaticinarse cuál había de ser la actitud del Maestro. Uno de los más estúpidos lugares comunes del analfabeto honorario que es que sólo oficialmente sabe leer era el de "Pero ¿usted entiende a este hombre?" A este hombre que era la misma claridad.

La tercera cualidad era su poder de síntesis. Saber es pasar del bosque de las noticias innumerables de la erudición a las nociones generales que se derivan de la valoración de aquellas noticias por su grado de significación. Pues bien: enseñar es, precisamente, hacer llegar al alumno esta jerarquía de valores. Enseñar es presentar los fenómenos destacando de su tumultuosa complejidad aquellas síntesis clasificadoras—corregibles en su detalle, si queréis—, por las que el adolescente puede aprehender mundos enteros de conocimiento.

A estas tres cualidades, que D'Ors poseía en una medida asombrosa, se unía el condimento de su graciosa ironía, de su inacabable memoria para la anécdota complementaria, de su tremendo y eficacísimo influjo personal.

EL TOTALIZADOR

Esto que estamos redactando no es un libro de crítica, sino un despliegue de posibilidades para redactarlo. Este libro tendrá un amplio capítulo—el de la Filosofía—que no será necesario investigar después del admirable libro de José Luis Aranguren. Tampoco nosotros le dedicaremos una glosa específica.

Será mejor que en este índice de actitudes y de aptitudes señalemos en Eugenio d'Ors su función totalizadora, tan expresiva en este gran impaciente de la Unidad. Hasta qué punto esta función es privativa y definidora del filósofo, me parece cuestión bastante averiguada, ya que filosofía es, en fin de cuentas, una función de síntesis: de lo particular a lo universal. Primer paso, dado un hecho, proceder a su análisis. En este primer paso se termina la carrera intelectual de una gran porción de sus servidores. Me refiero a los eruditos. Lupa en mano, ceñido a un territorio de hormiga, el erudito se extenúa en el hecho concreto hasta triturar sus entrañas. Ya lo domina; lo posee. ¿Qué hace con él? Dejad que se produzca un segundo paso. Lo dará el vertebrador de estos saberes y creará la circunstancia histórica del hallazgo. Un paso tercero va a darse: es el del filósofo. El cual establecerá más allá de esta circunstancia histórica una valoración universal, sobrehistórica, tan importante en su fueza nouménica, que todo el mundo fenoménico quedará a sus pies. Este proceso se fija en Eugenio d'Ors con su frase—banal de tan repetida—de ascender de la Anécdota a la Categoría.

Así, pues, hay que ver el complejo de las cosas, de las ideas en esa función de totalidad. Ecumeno y exotero, virilidad y femineidad, clásico y barroco, Roma y Babel, Plástica y Música, son sucesivas y gigantescas formas de su tenacísima vocación totalizadora.

Para ello, el Glosario se convierte en ventana, pero también en catálogos; se abisma en el mundo, pero nos lo ofrece cuadriculado; advierte los fenómenos fugitivos, pero los encuadra en el enrejado de un sistema. Hasta la anécdota baladí va directa, como una flecha voladora, al blanco de la situación intelectual que le corresponde. ¿Es esto filosofía? Ya esto sí lo es, o, por lo menos, así lo creo. Cuanto se construya sobre esto, equivale a una concepción arquitéctonica del sistema que aspira a más altivas construcciones. Pero esta arquitectura—y la Ciudad ideal que ella levante—no se tendrían en pie si el Glosador no hubiera—a lo largo de medio siglo de Glosario—sometido la inmensa pluralidad del mundo a la rigurosa unidad de los caminos de la inteligencia.

Del libro en prensa *Veinte glosas en memoria de Eugenio d'Ors.*

La enseñanza de los idiomas extranjeros en los Estados Unidos

En general, hemos tenido los norteamericanos poco éxito en aprender los idiomas extranjeros. Esto es algo que ustedes habrán sin duda notado al vernos en nuestras correrías por Europa. Cuando salimos de nuestro país, parecemos dar por supuesto que las personas con quienes hayamos de tratar hablarán el inglés. Si no se nos entiende cuando decimos una cosa por primera vez, diríase que pensamos—algunos de nosotros por lo menos—que el oyente llegará seguramente a comprender nuestros deseos si solamente los repetimos con mucha frecuencia y en voz suficientemente alta. Nos escandaliza realmente el encontrar a un mozo de hotel quien "no sabe ni una palabra de inglés", y nos inclinamos a pensar que el sistema educativo del país que puede producir tal ignorante será necesariamente muy defectuoso. Es el deber del mozo saber el inglés. Muchas veces no se nos ocurre que es también nuestro deber aprender una lengua extranjera.

El no habernos distinguido como estudiantes de idiomas, indudablemente se debe, en primer lugar, al sencillo hecho de que uno aprende a hablar con soltura una lengua extranjera cuando, y solamente cuando, siente que este idioma le hace mucha falta. Y eso, no lo hemos sentido; o por lo menos no hacemos sino empezar a sentirlo. Hasta hace poco el americano medio tenía pocas oportunidades de oír hablar otra lengua que la suya propia. Nuestros vínculos económicos y políticos con el resto del mundo eran o parecían ser de una importancia relativamente reducida. Teníamos más bien la impresión de que todo cuanto queríamos leer, sean obras literarias o técnicas, se encontraba fácilmente en inglés.

Nuestras escuelas daban a la enseñanza de los idiomas extranjeros un énfasis cada vez menor. Hubo un tiempo cuando el latín y el griego constituían el mismo corazón de la educación secundaria y universitaria en los Estados Unidos. Hoy día, aquellas lenguas han desaparecido casi completamente del plan de estudios, con excepción del poco de latín que se enseña en los colegios católicos. Al principio, las lenguas clásicas fueron reemplazadas, en gran parte, por el francés, el alemán y el español; pero más tarde éstos, a su turno, fueron denunciados sin compasión por los educadores profesionales como materias que contribuyen poco a los objetivos generales de la enseñanza en una sociedad democrática. "¿Qué tiene que ver—preguntaban los profesores de pedagogía—el estudio del francés con la salud del niño? Y, sin embargo, es una de las principales funciones de las escuelas el desarrollar las facultades físicas del alumno. ¿Le es más fácil al estudiante que sabe algo de alemán llegar a ganarse la vida? ¿Es un ciudadano más democrático por su conocimiento de un idioma extranjero? ¿Contribuye este reconocimiento a su formación moral?"

Coincidían estos ataques con y hasta cierto punto eran resultados de un vasto incremento en el número de los matriculados en nuestras escuelas secundarias y Universidades. El entrar en estas instituciones, lo que una vez se había tenido como privilegio de unos pocos, vino gradualmente a considerarse como el derecho de todo americano. Un plan de estudios basado principalmente en los idiomas extranjeros se podía justificar mientras el estudiantado era un pequeño grupo escogido, con ocios y recursos para leer, escribir y viajar. Pero cuando empezó a matricularse en los colegios, y después en las Universidades, una proporción muy elevada de la totalidad de nuestra juventud, se hizo más difícil el demostrar claramente el valor de las lenguas. Gran parte del tiempo que antes se dedicaba a su estudio le fué arrebatado a beneficio de las ciencias sociales y de una gran variedad de materias vocacionales y técnicas. De manera que actualmente es raro el joven americano no especializado en la rama que sale de la Universidad habiendo estudiado un idioma extranjero más de dos o tres años. Esto significa, por supuesto, que le ha sido casi imposible aprender el español o el francés lo suficientemente bien para poder hablarlo con facilidad, con provecho y con placer.

Me da vergüenza admitirlo, pero creo que no hay otro gran país civilizado donde el colegial típico estudie las lenguas menos que en Estados Unidos.

Y, sin embargo, me atrevo a hablar de la enseñanza de los idiomas extranjeros en mi país. Además, me parece que el tema merece su consideración. En los últimos decenios nuestros especialistas en materia lingüística han hecho un esfuerzo enorme para analizar y justificar su propio papel dentro del sistema educativo. Las mismas fuerzas responsables del énfasis disminuído en el estudio de los idiomas han producido, a modo de reacción, un número extraordinario de experimentos en los métodos de instrucción. Cuanto más los profesores de lenguas veían puesto en duda el valor de su trabajo y se sentían amenazados hasta en su manera de ganarse la vida, tanto más se esforzaban para perfeccionar su enseñanza. Al abreviarse el programa de estudios, encontraron que tendrían que hacer más en menos tiempo que sus colegas en otros países. ¿Podríamos realmente, en el término de dos años, capacitar a nuestros estudiantes para leer y escribir un idioma extranjero? Si no, ¿no sería mejor concentrar nuestra atención en enseñarles a leer? ¿Cuántos vocablos han de incluirse en el primer curso? ¿Cuáles son los elementos de la gramática que más contribuyen al dominio práctico de un idioma?

¿Cómo ordenar el programa de estudios para inculcar a los estudiantes una comprensión amplia de la cultura de un país extranjero? Y ¿cómo medir el grado de comprensión que se haya alcanzado? Numerosísimas eran las preguntas y, como nunca antes, se necesitaban respuestas exactas.

Afortunadamente, el ambiente de las escuelas americanas es propicio a la experimentación. Aunque muchas cosas se fabrican en serie en los Estados Unidos, existe una variedad enorme en el sistema educativo. No tenemos Ministerio de Educación que establezca las normas y los planes para toda la nación. Nuestras grandes Universidades particulares, y aún la mayor parte de las instituciones de los estados, gozan de una independencia casi completa, y se enorgullecen en acentuar su individualidad. A más de esto, tenemos mucha confianza—una confianza a veces exagerada e ingenua—en el valor de los métodos. Nos inclinamos a pensar que no hay nada que no se pueda hacer descubriendo, por medios científicos, el método apropiado.

De todas estas circunstancias ha resultado en los últimos treinta o cuarenta años un fermento extraordinario de actividad entre los interesados en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Aunque no pensamos todavía poder decir cómo se aprende el inglés "en treinta lecciones fáciles", creo que será bueno saber algo de lo que hemos tratado de realizar.

IDIOMAS MODERNOS COMO LENGUAS CLÁSICAS

Cuando los idiomas modernos empezaban por primera vez a estudiarse en nuestras escuelas, los maestros no hacían más que imitar los métodos usados por los profesores del latín y del griego. Los cursos se dictaban, por supuesto, en inglés, y raras veces se oía la lengua extranjera en la clase. Los textos no eran sino explicaciones largas y enmarañadas de la gramática. Se subrayaba lo menos común y lo más espinoso, asunto que siempre ha llamado poderosamente la atención del pedagogo gramático: cuándo se dice *el mar* en vez de *la mar;* por qué se incluye el artículo con *la Gran Bretaña,* pero no se emplea con *Costa Rica.* Principiaba cada lección por un vocabulario, extensa lista de palabras que debían aprenderse separadamente de memoria. Eran consideradas éstas como las piedras de construcción de la lengua; al haberse abastecido el estudiante de una provisión abundante de estas piedras, se suponía que él sabría juntarlas con el cemento de las reglas gramaticales. Después de breves meses o aun semanas de estudio, la clase se lanzaba a la lectura de los textos literarios. Poca atención se prestaba al significado de estos clásicos; se explicaban como ejercicios de análisis lingüístico, pidiéndole al estudiante que clasificara y describiera la función de cada palabra en la oración. Frecuentemente el trabajo del curso se limitaba a traducir frases del idioma extranjero al materno. Estas frases, escogidas para ejemplificar algún punto de gramática, no tenían ni relación entre sí ni, muchas veces, sentido común: "El hijo del rey va a la guerra montado en un caballo", "No gano más que cinco pesos al día", "Juan tiene más libros que María". Tampoco se daba importancia a la pronunciación. Si el mismo maestro nunca había oído hablar el idioma que enseñaba, no era de sorprenderse que permitiera a sus alumnos conjugar *habló, hablás, hablá, hablamos, habláis, hablán.*

Se comprende sin dificultad por qué los educadores empezaron a dudar del valor de las lenguas enseñadas de tal manera.

LOS PRIMEROS MÉTODOS PRÁCTICOS

A mediados del siglo XIX se hizo conocer algo de la ciencia de la fonética, y algunos profesores descubrieron con entusiasmo que el francés, el alemán y el castellano se podían hablar no menos que el inglés. El disgusto por los resultados de la instrucción corriente despertó el interés por la metodología, y condujo al conocimiento de las obras europeas sobre esta materia. Se hablaba del "método natural", del "método psicológico", del "método fonético". Aprendieron algunos instructores a emplear en sus cursos procedimientos tales como las "series de Gouin", por las cuales lleva a cabo el educando ciertas acciones, diciendo simultáneamente lo que está haciendo: "Me levanto de mi sitio, voy a la ventana, la abro, vuelvo a mi puesto, me siento". En la enseñanza de los idiomas, como en la medicina, fué éste un período de muchos profetas individuales, teniendo cada uno sus secuaces y su curalotodo, en cuya composición entraban más la ingeniosidad y la intuición que la ciencia. Sin embargo, fué beneficioso el efecto total de estos primeros experimentos, y empezó a alzarse el nivel general de la instrucción.

EL MÉTODO DIRECTO

Durante la gran guerra de 1914-18, salieron o fueron llevados del país más de un millón de americanos, quienes tuvieron por primera vez amplia oportunidad de oír hablar los idiomas extranjeros. Se aumentó la popularidad del francés, pero el estudio del alemán vino a considerarse antipatriótico y fué reemplazado, en gran parte de nuestras escuelas, por el del castellano. Se intensificó muchísimo el interés por las diversas culturas europeas. Al final de la guerra teníamos un cuerpo bastante numeroso de profesores capaces de hablar correctamente otra lengua que el inglés. Como era de esperarse, en sus clases el idioma hablado empezó a emplearse muy frecuentemente. Se imitaban extensivamente los procedimientos de las Escuelas Berlitz, donde los instructores eran de origen extranjero y se prohibía el uso del inglés. En ciertas ciudades fueron abandonados oficialmente los antiguos métodos analíticos.

Entre éstas era tal vez la ciudad de Cleveland, Ohío, la que más influencia ejerció. Allí el director de la enseñanza de idiomas en todo el sistema educativo era un francés, el doctor Emile de Sauzé. Su "método directo" es ciertamente típico de las tendencias del período. Principia cada lección por el estudio de un pasaje en francés o en español, según el caso, una breve anécdota o un diálogo en el lenguaje de la conversación ordinaria. Antes de dejar a sus estudiantes ver éste en su forma escrita, debe el maestro presentarlo oralmente, con las acciones o los dibujos que permitan

entender el sentido de las construcciones desconocidas. No se emplea nunca el inglés. La mayor parte de la hora de clase se dedica a familiarizarse con grupos de palabras y con frases enteras hasta saberlas de memoria. El ejercicio preferido es una serie de preguntas basadas en el texto y que deben contestarse en el idioma extranjero. La gramática se enseña siempre inductivamente; no se empieza nunca por aprender la regla, sino ésta se saca como conclusión de las experiencias ya tenidas con el fenómeno lingüístico. Los verbos son empleados primero en la práctica, y no se conjugan sistemáticamente sino mucho más tarde. Los estudiantes suficientemente avanazados para leer la literatura, lo hacen únicamente para comprenderla y apreciarla. Los clásicos nunca se analizan gramaticalmente.

Muchos esperaban que la guerra "restaurara los idiomas a su legítimo lugar en las escuelas americanas", pero esta esperanza fué defraudada, a pesar del éxito obtenido por innovaciones tales como las efectuadas en las escuelas de Cleveland. Mientras en la política los así llamados aislacionistas ganaban la ventaja y barrenaban la Sociedad de las Naciones del presidente Wilson, en las escuelas resumían el mando los enemigos de las lenguas. A los pocos años se hizo más fuerte que nunca la presión en contra de los estudios lingüísticos. Los profesores de idiomas se alarmaron seriamente, y buscaron desesperadamente una manera de defenderse por medio de sus asociaciones nacionales.

EL M. F. L. S.

De su deseo de vencer el peligro común por una reacción colectiva nació el famoso Modern Foreign Language Study, o M. F. L. S. Organizado en 1924 bajo los auspicios de la Modern Language Association of America y con la ayuda financiera de la Corporación Carnegie, este proyecto tenía fines ambiciosos. Se proponía combinar los talentos de un gran número de nuestros investigadores más competentes—inclusive psicólogos y educadores profesionales—para llevar a cabo un estudio detenido de los objetos, los materiales, y los métodos de la enseñanza de los idiomas modernos. De esta manera se definiría el papel que a las lenguas incumbía en nuestro sistema educativo y se sabría cómo los profesores de la materia pudieran lograr lo que se esperaba de ellos. El propósito esencial del Estudio era el de alzar el prestigio y la eficacia de la enseñanza de idiomas en todo el país. La responsabilidad general del proyecto fué confiada a un Comité Directivo compuesto de veinte especialistas de diversas Universidades americanas y canadienses, pero participaron en su ejecución varios centenares de maestros.

La gran originalidad del M. F. L. S. consistía en su carácter cooperativo, en la magnitud de su alcance y en la determinación de sus dirigentes de proceder por medios rigurosamente científicos y de no tener en cuenta sino los datos experimentales y cuantitativos. Dió por resultados el Estudio estadísticas sobre la frecuencia con que se emplea cada vocablo del castellano, del francés y del alemán; sendas enumeraciones de sus modismos; libros de lecturas simplificadas y cuidadosamente graduadas; exámenes con normas uniformes; extensas bibliografías. Se perfeccionaron maneras más rápidas y objetivas de medir lo realizado por los estudiantes, y con estos instrumentos se llevaron a cabo gran número de experimentos en los cuales se compararon un método con otro, un libro con otro, etcétera. Debemos al M. F. L. S. muchas publicaciones que se consideran hasta hoy día como el equipaje esencial del profesor de idiomas. Sus hallazgos fueron divulgados en disertaciones doctorales, en las revistas profesionales y, sobre todo, en los dieciocho tomos de las *Publications of the American and Canadian Committees on Modern Language*. De todas estas publicaciones la más importante fué un libro del profesor Algernon Coleman, *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States,* el cual resumió las investigaciones efectuadas y formuló las conclusiones del Comité.

El M. F. L. S. no propuso ningún nuevo método de enseñanza y tampoco dió preferencia a ninguno de los métodos ya conocidos. Por inferencia sugirió un eclecticismo prudente, el emplear diversas técnicas según los efectos deseados. Sin embargo, sus recomendaciones sobre los fines generales del estudio de los idiomas fueron muy precisas. En los dos primeros años de instrucción el estudiante debe lograr:

1. La capacidad de leer la lengua extranjera.
2. El conocimiento de los elementos de gramática que son necesarios para poder leer.
3. Una pronunciación inteligible.
4. Algunos conocimientos de la vida actual y pasada del país extranjero.

El insistir en la lectura representaba, por supuesto, una reversión violenta de la tendencia hacia el uso del método directo, con su insistencia en que los alumnos aprendieran a hablar. Creía el Comité que el joven norteamericano ordinario tendría oportunidades mucho más frecuentes de leer el castellano o el francés que de hablarlos. También opinaba que, a lo mejor, no se le podía enseñar a leer y a hablar en dos años, y que sólo los objetivos realizables son válidos.

La influencia del M. F. L. S. sobre los profesores de lenguas fué enorme, y determinó en gran parte el carácter de su instrucción hasta envolverse los Estados Unidos en la segunda guerra mundial. Las gramáticas se simplificaron grandemente por la eliminación total o parcial de las materias consideradas innecesarias para aprender a leer: por ejemplo, las diferencias entre *ser* y *estar,* y la distinción entre *para* y *por*. Los autores de textos se dedicaron a preparar numerosísimos libros de lectura donde no incluyeron sino los vocablos más frecuentes. Se exigía hasta a los estudiantes de primer año el leer centenares de páginas dentro y fuera de la clase. El interés que antes se había mostrado por la fonética se trasladó a la cultura, y las costumbres de Francia, España, la América Latina y Alemania.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE KAULFERS

El trabajo del M. F. L. S. fué continuado, con variaciones, por otro proyecto cooperativo, organizado esta vez bajo los auspicios de la Universidad de Stanford en California: la Stanford Language Arts Investigation, que se llevó a cabo de 1937 a 1940. Como

sugiere su título, esta investigación se preocupaba no solamente por los idiomas modernos extranjeros, sino por todo lo tocante al arte de expresarse por la palabra oral o escrita. Las conclusiones que se refieren a nuestro tema fueron incorporados en dos libros publicados por el profesor Walter F. Kaulfers: *Modern Languages for Modern Schools* en 1942, y *Foreign Languages and Cultures in American Education* en 1944.

Kaulfers se interesaba particularmente por el último de los cuatro objetivos formulados por el M. F. L. S., el inculcar a los estudiantes "algunos conocimientos de la vida actual y pasada del país extranjero, y... una comprensión simpatizante del genio de sus habitantes". Pareció demostrar claramente la Investigación que esto no se lograba automáticamente como producto accesorio de aprender la lengua que él que estudiaba el castellano no tenía ordinariamente ni comprensión más profunda de España, ni más simpatía por los problemas de la América hispánica, que cualquier otro estudiante. Kaulfers propuso un plan de estudios para los dos primeros años, en el cual fueron sustituídas en gran parte las materias literarias por materias sacadas de las ciencias sociales. Con gran ingeniosidad prescribió proyectos para averiguar "las aportaciones de los ciudadanos de habla española a la comunidad donde vivimos", aprovechar las visitas de extranjeros a la clase para la instrucción de los alumnos, cambiar cartas con los jóvenes de otros países, convertir un *menu* de restaurante en lección de idioma.

Sostenía Kaulfers que a todo momento—aun en la primera clase, aun en la conjugación de los verbos—se aprendía una lengua únicamente por la verdadera comunicación de pensamientos, y que estos pensamientos debían absolutamente valer la pena de comunicarse. Se negó a admitir que el papel del profesor de idiomas pudiera reducirse a ejercer a sus estudiantes en el manejo de un instrumento que no tendría valor sino al aplicarse a otra rama de estudio. En cambio, insistía en que el castellano o el alemán debieran servir un fin significativo desde la primera hora del curso. En estas creencias de Kaulfers y de sus colegas podemos ver un reflejo de las tensiones políticas de la época y su convicción de que el que enseña las lenguas tiene un deber imperativo, por lo estratégico del puesto que ocupa, de hacer una contribución a la suma nunca suficiente de comprensión entre las naciones.

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL PROGRAMA DE LA A. S. T. P.

Porque éstos fueron los años que nos llevaron a la segunda guerra mundial. Este holocausto influyó profundamente tanto en la enseñanza de los idiomas como en todos los otros aspectos de la vida de Estados Unidos. Fué uno de sus primeros efectos el multiplicar el número de las lenguas que se enseñaban. De golpe se necesitaron urgentemente individuos capaces de manejar el japonés, el chino, el ruso, el tagalo, el turco, el árabe, el birmano, el tai, y otra docena más de idiomas exóticos para los cuales no teníamos prácticamente ni textos, ni profesores, ni tradiciones de instrucción. Además, fué evidente que el conocimiento superficial o la mera capacidad de leer que solíamos dar a nuestros estudiantes ya no bastaría al joven que pudiera verse precisado a ponerse en contacto con las fuerzas guerrilleras en los montes o a organizar el gobierno provisorio de un pueblo liberado. En otros términos, nos dimos cuenta con consternación de que el plan corriente de enseñanza era inadecuado a un mismo tiempo en su amplitud y en su profundidad. Con el choque se desmoronaron las tradiciones a diestro y siniestro.

Para cumplir lo que faltaba, las Fuerzas Armadas iniciaron en Universidades, desde un extremo del país a otro, Institutos para el Estudio de los Idiomas y los Países Extranjeros. El programa de institutos militares se conocía bajo el nombre general de Army Specialized Training Program, o A. S. T. P. Tal vez no sea exagerado el decir que el A. S. T. P., en su campo limitado, tuvo consecuencias no menos trascendentales que los del Proyecto Manhattan District, el cual fué autorizado simultáneamente y produjo la bomba atómica.

Aunque los profesores establecidos jugaron un papel considerable en el nuevo programa, recibió éste su dirección general y su originalidad de un grupo que hasta entonces poco había tenido que ver con la enseñanza en gran escala de los idiomas. Fueron éstos los así llamados "lingüístas científicos" quienes, por los métodos de Panini y de la gran escuela de lingüistas europeos, habían perfeccionado la técnica de describir en términos exactos las lenguas, sobre todo las exóticas. En Estados Unidos su decano fué el difunto Leonard Bloomfield, cuyo libro, *Language,* ha guiado los pasos de toda una generación de investigadores.

Tenía el A. S. T. P. unos propósitos a la vez sencillos y soberbios: los soldados habían de terminar su entrenamiento lo antes posible, llevándose un sólido conocimiento del lugar adonde iban y de la gente que allí vivía, tanto como la capacidad de entenderse oralmente con ésta. A los profesores se les mandaba concentrar su atención en el lenguaje familiar de la vida de todos los días, explicar la gramática cuando—y solamente cuando—se necesitaba tal explicación para poder decir algo, dedicar la mayor parte del tiempo a hacer hablar a los estudiantes con personas originarias del país extranjero, y continuar esta conversación hasta que el cansancio impusiera un alto. Toda la conversación había de ser significante, como antes había insistido Kaulfers, y debía tratar del país y de la vida y la cultura de sus habitantes.

El trabajo de estos cursos era muy intensivo: por lo menos tres horas diarias de clase, y el resto del tiempo dedicado a preparar las lecciones. Se repartía la enseñanza entre un profesor que conocía la estructura del idioma y un maestro de ejercicios o *drill-master,* indígena del país extranjero. Durante dos horas de la semana solamente, el profesor explicaba la pronunciación, la sintaxis y la morfología de la lengua en los términos del análisis descriptivo. Las demás horas las dedicaban los estudiantes, divididos en pequeños grupos de seis u ocho, a hablar y a leer con su maestro de ejercicios o informante, como también se llamaba. Este informante arreglaba sus conversaciones de manera que permitieran poder practicar y fijar los elementos del idioma que acababa de discutir el profesor.

Sin duda alguna se aprendía a hablar por el "método del Ejército". De hecho, sus resultados prácticos

parecían superiores a los de la instrucción tradicional en un grado sensacional. ¿A qué se debía, precisamente, este éxito? ¿A las razones poderosas que impulsaban a los jóvenes a aplicarse más? ¿Al hecho de que se admitían en los cursos solamente individuos dotados de una inteligencia y una capacidad lingüística excepcionales? ¿Al carácter intensivo del trabajo? ¿Al énfasis que se daba a lo práctico con detrimento de lo teórico? ¿Podríamos emplear el método tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra? Todavía sigue activa la discusión de estas cuestiones, y pasarán muchos años antes que los investigadores puedan darles una respuesta científica.

EL INGLÉS, COMO "SEGUNDO IDIOMA" PARA EXTRANJEROS

Entre las lenguas que por primera vez se enseñaron en gran escala en las Universidades norteamericanas durante los años de la guerra e inmediatamente después figuraba el inglés; es decir, el inglés como idioma extranjero. Siendo difícil o imposible el estudiar en las instituciones del Viejo Mundo, atraídos por el nuevo prestigio técnico de los Estados Unidos, los jóvenes de muchas naciones empezaron a matricularse en nuestras escuelas en número cada vez más grande. El año 1953-54 la cifra había subido a unos 35.000 estudiantes extranjeros, suficientes para constituir una de las Universidades más importantes del mundo. Además, a consecuencia de cada nuevo programa de ayuda mutua que emprendía nuestro Gobierno con otro país, venía a Estados Unidos un grupo de técnicos extranjeros para aprender, entre otras cosas, el inglés.

Los cursos de "inglés como segundo idioma", que se establecieron para corresponder a esta nueva necesidad, han sido un campo de experimentación muy fértil, porque no existían modelos fáciles de imitar. Los conceptos y los métodos que en ellos se han desarrollado constituirían la materia de otro artículo, el cual podría tener un interés considerable para los profesores españoles de idiomas. Aquí no es posible hacer más que mencionar algunas de las tendencias más significativas.

Toda persona bien informada habrá oído hablar del Inglés Básico, este idioma hábilmente simplificado que apoya tan entusiásticamente el primer ministro Churchill. Originalmente fué una invención inglesa; sin embargo, en los años más recientes una porción apreciable del trabajo que se ha hecho para perfeccionarlo y divulgarlo se debe al profesor I. A. Richards y al Instituto Ortológico fundado por él en la Universidad de Harvard. Tal vez por el mismo exceso de virtudes que encuentran en el Básico sus campeones, ha alcanzado éste más popularidad entre el público en general que entre los instructores de inglés. Pero no cabe duda de que las "rutas de definición" que emplean los maestros del Básico para lograr la simplicidad de expresión, y su manera ingeniosísima de utilizar los dibujos y las películas en su enseñanza, han sido copiados con gran provecho por numerosos profesores de lenguas.

La mayor parte de los cursos de inglés como segundo idioma se dictan más o menos según el "método del ejército". El centro más influyente de investigaciones para la elaboración de materias de instrucción ha sido, seguramente, la Universidad de Michigan, con su English Language Institute, bajo la dirección del profesor Charles C. Fries. Fué la *Gramática del Inglés Americano,* del profesor Fries, la primera a tratar este tema, no según los conceptos artificiales y autoritarios de lo que debe ser el idioma, sino a base de un estudio minucioso y estadístico de lo que realmente dicen y escriben en Estados Unidos las personas cultas. El "Curso Intensivo de Inglés para los Estudiantes Latino-Americanos" de este Instituto toma su punto de partida en un análisis científico de las diferencias que existen entre los dos idiomas, el inglés y el castellano. Es una obra profundamente original por su tratamiento realista de los ritmos y los sonidos de la lengua, por su riguroso control del orden en el cual se presentan por primera vez los varios tipos de oraciones, y por su empleo de una terminología gramatical más axacta y más sencilla que la tradicional.

EL ESPAÑOL COMO "PRIMER IDIOMA" EXTRANJERO PARA NORTEAMERICANOS

En el momento actual en los Estados Unidos, la actividad más significante en todo el campo de la enseñanza de las lenguas es probablemente un vasto proyecto para la preparación de libros de texto que se está llevando a cabo por el Comité sobre el Programa Lingüístico del Consejo Americano de Asociaciones de Letrados (American Council of Learned Societies), con la ayuda del Departamento de Estado. Se están haciendo unos análisis comparativos del inglés con gran número de otros idiomas, para entonces construir una serie individual de textos destinados a los que hablan cada idioma. Ya dicen los críticos que estos textos sacrifican los valores pedagógicos a la exactitud lingüística, pero sin duda serán una fuente copiosísima de nuevos conceptos, tanto en lo metodológico como en lo sustancial.

Para llevar este comentario al día, y también a un fin, quisiera llamar a su atención los resultados de una Encuesta Gallop sobre el asunto de los idiomas extranjeros, la cual se efectuó solamente hace algunas semanas en los Estados Unidos. Cuando se preguntaba si las lenguas modernas deben o no deben enseñarse como materia obligatoria en las escuelas públicas, una gran mayoría de los interrogados contestaron afirmativamente. Es de un interés particular el notar que, en la opinión del público, el norteamericano debe aprender primeramente el castellano. Quedó en segundo puesto el francés.

Existen, entonces, indicaciones alentadoras para creer que por fin nos hemos dado cuenta de que no podemos vivir para nosotros solos, y que no hay mejor manera de comunicarse con el resto del mundo que aprendiendo sus idiomas. Tal vez no esté lejos el día en que podamos defendernos bien como lingüistas ante nuestros primos europeos.

CLIFFORD HOLMES PRATOR

Profesor de Inglés de la Universidad de California, Los Angeles.

Las Escuelas Normales, en Francia

Las Escuelas Normales, en Francia, son las encargadas de formar al futuro docente primario, es decir, al maestro. Fué la Ley Guizot, en 1833, la que prescribió la apertura de una Escuela Normal en cada Departamento francés. Así, de 1833 a 1848, se crearon en todo el territorio metropolitano más de treinta Escuelas Normales, que desempeñaron un papel importante en la tarea de selección, orientación intelectual y formación de los maestros.

Estrechamente sometidas a la autoridad política bajo el Segundo Imperio, las Escuelas Normales no volvieron a encontrar favorables condiciones para su desarrollo y trabajo hasta el año 1867, en que la Ley Duruy elevó el nivel de sus estudios y mejoró la condición económica del profesorado. La III República completó la obra de Guizot y Duruy. Una Ley, de 9 de agosto de 1879, urgió lo preceptuado por la Ley Guizot, hasta entonces no puesta en práctica en todo su rigor, y ordenó la creación obligatoria de una Escuela Normal para maestros y otra para maestras, en todos los Departamentos de Francia.

Las leyes y decretos de 1886 y 1887 organizaron definitivamente las Escuelas Normales. Son establecimientos docentes dependientes de los Departamentos, que los instala y sostiene, aunque es el Estado quien asegura su funcionamiento. Las Escuelas Normales son aconfesionales, y dejan a los alumnos libertad y tiempo para que cumplan con sus deberes religiosos, si así lo desean, fuera de la Escuela.

En 1940, el Gobierno de Vichy decretó la supresión de todas las Normales. A partir de la Liberación, en 1944, volvió a comenzarse la tarea de poner a punto estas Escuelas, que, hoy día, cumplen plenamente su labor de formar a los que han de ser maestros y maestras en los centros primarios franceses.

LA FUNCIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Los maestros y maestras estatales, en Francia, están agrupados en cuadros departamentales. Se es, por ejemplo, maestro del Departamento de Yonne, o maestra del de Ain. El pasar de un Departamento a otro, como maestro, no se da sino excepcionalmente.

En cada Departamento, incumbe a las Escuelas Normales, habida cuenta con las necesidades docentes, el asegurar el reclutamiento y la formación del personal de enseñanza primaria, es decir, el conjunto de maestros y maestras que han de enseñar en las escuelas, hogares de la infancia o en las clases de los Cursos complementarios, que suelen funcionar, tanto para niños como para niñas, en las escuelas primarias de las capitales.

Las Escuelas Normales intentan dar a sus alumnos, los futuros maestros, una *cultura general* y un *saber profesional*. Al fin de los estudios, los alumnos obtienen un Certificado de Conclusión de los Estudios Normales (C. F. E. N.), diploma profesional y previo para conseguir el Certificado de Aptitud Pedagógica (C. A. P.), exigido para la titulación de los maestros y maestras.

En sus programas, las Escuelas Normales conceden un importante puesto al aprendizaje de aquellos métodos pedagógicos, cuya eficacia ha quedado demostrada tras una larga y fecunda aplicación. *Tradicionalistas* por principio, las Normales no se encierran, con todo, en un *teoreticismo* desconectado de la realidad circundante, sino que saben preparar a sus alumnos para que se enfrenten con las exigencias del mundo de hoy y las necesidades del mundo de mañana. Tratan de formar maestros capaces de preparar a la juventud del país para cooperar con garantías de éxito en las tareas sociales y en el gobierno mismo de la cosa pública.

SELECCIÓN Y ADMISIÓN DE ALUMNOS

Para llegar a alcanzar el título de maestra o de maestro, en Francia, se precisa tener el Bachillerato completo. Por ello, las mismas Escuelas Normales preparan a los aspirantes al título de docente primario para que puedan obtener, previamente, el diploma de bachiller. Una vez conseguido éste, y siempre sin salir de la Escuela Normal, comienzan a recibir una *formación profesional*, teórica y práctica.

Como requisito imprescindible para ingresar en las Escuelas Normales, se requiere el tener aprobados, al menos, los cuatro cursos del Bachillerato Elemental. Si los alumnos de la Escuela Normal han ingresado en ésta sólo con el Bachillerato Elemental, y sin haber concluído totalmente el Bachillerato, lo corriente es que se dediquen dos años de estudio para obtener el diploma de bachiller y otros dos a la formación profesional como docente primario. En las Escuelas Normales sólo se entra mediante concurso, bien para comenzar los dos años completivos del Bachillerato, bien para iniciar directamente la formación profesional, si el aspirante se encuentra ya en posesión del diploma de bachiller.

a) Ingreso en las clases de preparación para el Bachillerato.—Cada año, en el mes de julio, todas las

Escuelas Normales abren un concurso, que capacita para ingresar en la llamada "clase de segundo", de preparación para el Bachillerato. Los candidatos han de tener los quince años cumplidos y ser menores de diecisiete. En los dos meses que preceden a la fecha de celebración del concurso, los candidatos deben someterse a un severo reconocimiento médico, bajo el control de las Comisiones designadas por la Administración de la Enseñanza. Toda demanda de inscripción en el concurso supone, obligatoriamente, el compromiso del candidato de enseñar durante un período mínimo de diez años en las escuelas del Estado, en el supuesto de que logre el ingreso en la Escuela Normal. Es lo que se llama "compromiso decenal".

El concurso comprende dos series de pruebas, y cada una de éstas es calificada de 0 a 20 puntos. La nota *cero,* mantenida después de toda deliberación de un Tribunal examinador, es siempre eliminatoria.

Las pruebas de la primera serie son las siguientes:

1. Una prueba de *ortografía* y de *escritura,* que consiste en un dictado de una veintena de líneas, seguido de cuatro preguntas: dos de ellas, relativas al vocabulario y a la fraseología; otras dos, relativas a la gramática. El tiempo concedido para realizar esta prueba es de cuarenta minutos, y los coeficientes de puntuación son los siguiente: 1, por el dictado; 1 y 1/2, por las preguntas; 1/2, por la escritura.
2. Comentario escrito de un texto francés. Duración del ejercicio, dos horas. Puntuación, 2.
3. Matemáticas: solución razonada de dos problemas, uno, sobre Geometría, y otro, sobre aritmética o álgebra. Duración del ejercicio, dos horas. Coeficiente de puntuación, 2.
4. Lenguas vivas: una traducción simple. Duración del ejercicio, dos horas. Coeficiente de puntuación, 1.

Ningún candidato puede pasar a realizar las pruebas de la segunda serie, si no ha obtenido una calificación media aceptable, en los ejercicios de la primera.

Las pruebas de la segunda serie son las siguientes:

1. Lectura y explicación de un texto francés, seguidas de preguntas sobre el sentido del texto leído. Duración del ejercicio, veinte minutos. Coeficiente de puntuación, 3.
2. Una pregunta sobre matemáticas. Duración, veinte minutos. Coeficiente, 3.
3. Redacción escrita acerca de un tema literario o científico, expuesto previamente ante los alumnos en una disertación de media hora. Los candidatos deben escribir durante una hora. Coeficiente, 3.
4. Ejecución de un dibujo, copiando del natural. Duración del ejercicio, dos horas. Coeficiente de puntuación, 1.
5. Prueba de música, con un ejercicio sencillo de solfeo y otro de interpretación de una de las canciones, a elección, entre las señaladas para el ejercicio. Coeficiente, 1.
6. Prueba de trabajo manual (en cartón, madera, etcétera) para los candidatos masculinos, y de labor para las aspirantes femeninas. Duración de los ejercicios, dos horas. Coeficiente, 1.
7. Una prueba de educación física. Coeficiente, 1.

b) Ingreso en las clases de formación profesional:

Determinado número de Escuelas Normales, designadas cada año por el Ministerio de Educación Nacional, abren en julio o en septiembre un concurso reservado a los bachilleres mayores de diecisiete años y menores de diecinueve. Como en el caso de los candidatos que aspiran a entrar en la Normal para acabar previamente el Bachillerato, también a éstos se les exige someterse a un detenido examen médico y el "compromiso decenal". Aquellos que pasan con éxito el concurso, son admitidos en la Escuela Normal, para realizar dos años de estudios profesionales. El concurso comprende, también, dos clases de pruebas.

Las pruebas de la primera serie son las siguientes:

1. Disertación acerca de un tema de carácter general. Duración del ejercicio, tres horas. Coeficiente de puntuación, 3.
2. Ejercicio de ortografía. Coeficiente, 2.
3. Memoria escrita sobre un tema de orden científico, con reseña y comprobaciones acerca de experimentos realizados por el candidato. Coeficiente, 3.

Las pruebas de la segunda serie son:

1. Lectura y explicación de un texto francés. Duración del ejercicio, veinte minutos. Coeficiente de puntuación, 4.
2. Exposición, hecha por el candidato, sobre un tema de carácter general, sacado a suerte. Duración de la exposición, veinte minutos. Tiempo de preparación, una hora. Coeficiente, 4.
3. Dibujo o esquema explicativo de un mecanismo sencillo, de un aparato, que es entregado al candidato para que lo estudie. Duración del ejercicio, dos horas. Coeficiente, 2.

RÉGIMEN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Todas las Escuelas Normales, en Francia, disponen de locales suficientes como para tener a sus alumnos en régimen de internado. El internado es, en efecto, el *régimen obligatorio del normalista.*

Cuidadas con especial esmero por las autoridades docentes francesas, las Escuelas Normales ofrecen al alumnado condiciones muy ventajosas para su vida de estudiantes y, sobre todo, para el trabajo en común de los futuros maestros. Los alumnos, bajo una competente dirección, orientados en su trabajo con amplitud y en un régimen de prudente libertad, aprenden en sí mismos, y por su propia experiencia personal, lo que ha de ser la labor educativa, a la que estarán consagrados cuando salgan de la Normal como maestros.

Durante los años de preparación para la total terminación del Bachillerato, los alumnos de la Escuela

Normal gozan de gratuidad absoluta, tanto por lo que se refiere a su mantenimiento en el internado, como en lo concerniente a estudio, matrículas, etc. Además, el Estado concede a cada alumno una subvención anual para material escolar de trabajo y para sus propios gastos de vestuario, etc.

Una vez que los alumnos comienzan, dentro de la Escuela Normal, sus estudios profesionales, perciben del Estado un sueldo de *funcionarios residentes*. A partir de este momento, ya no gozan de la gratuidad en la manutención, aunque sí continúan teniendo derecho al alojamiento gratuito, dentro de los edificios mismos de las Escuelas Normales. Igualmente, el Estado les retira ya la subvención anual para material escolar de trabajo y gastos de vestuario.

Este sueldo de *funcionarios residentes* es, en realidad, un presalario. En el primer año de estudios profesionales, cada alumno percibe 13.887 francos por mes; en el segundo año, 22.634. Como sus gastos de manutención, material escolar de trabajo y vestuario no llegan a agotar estas cantidades, el resto va a engrosar una especie de cartilla de ahorros, a fin de que con la cantidad ahorrada pueda, a su salida de la Normal, atender a sus primeros gastos de instalación, como maestro.

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO

Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental (*)

2. Organización escolar y tipos de Escuela

ENSEÑANZA RAMIFICADA

Como ya se indicó en el capítulo precedente, la independencia educacional de los diversos *Länder* alemanes ha originado un complejo organizativo cuya proteica estructuración se advierte sobre todo en la arquitectura de la escuela (1). La enseñanza alemana de carácter general, que hasta 1920 se sustentaba en tres columnas independientes: *Volksschule* (Escuela Primaria), *Mittelschule* (Escuela Media Elemental) y *Höhere Schule* (Escuela Media Superior), acogiéndose al sistema estanco *(Isolationssystem);* desde la República de Weimar se organiza según un sistema arbóreo de ramificaciones *(Gabelungssystem),* esto es, a partir del tronco común y obligatorio para todos de la *Grundschule* (los cuatro primeros años de la *Volksschule;* de los seis a los nueve años de edad), parten varias ramas principales, entre las que destacan el *Volksschuloberstufe* (grado superior de la *Volksschule,* quinto al noveno año escolar, o sea, de los diez a los catorce años de edad), la *Mittelschule* y la *Höhere Schule.* Estas ramas escolares presentan diversos grados de asistencia a clase, duración de curso y estructuración interna, particularmente, como veremos luego, en la *Höhere Schule,* equivalente en algunos aspectos a un Bachillerato español mucho más complejo y ramificado dentro de las dos secciones de Ciencias y Letras. Según la Constitución de Weimar, la separación se iniciaba con el quinto año escolar, o sea, el quinto de la *Volksschule,* tras los cuatro comunes de la *Grundschule,* basando esta discriminación en el criterio, aún vigente, de que a la edad de los diez años ya puede apreciarse claramente la diferenciación de las aptitudes individuales, tanto de grado como de forma. Tras los cuatro años de la *Grundschule,* el 10 por 100 de los alumnos accedía a los nueve o en algunos casos ocho años de la *Höhere Schule,* y el 2 por 100 a los seis años de la *Mittelschule,* mientras que el 88 por 100 restante cursaba los cuatro años del grado superior de la *Volksschule,* y más tarde, dos o tres años de asistencia parcial a las clases de la *Fortbildungsschule* (Escuela de ampliación de estudios formativos) y a la *Berufsschule* (Escuela profesional secundaria). En la actualidad, estos porcentajes alcanzan, respectivamente, las cifras siguientes:

	1954	*1919*
Höhere Schule	15 %	10 %
Mittelschule	4 %	2 %
Grado sup. *Volksschule* ...	81 %	88 %

(*) El primer capítulo de esta serie de crónicas sobre la educación en Alemania se publicó en nuestro número anterior, R. DE E., 25 (noviembre, 1954), págs. 93-100.

(1) En un artículo sobre la situación actual de la *Volksschule* publicado en *Colloquium* (núm. 11, noviembre 1954), su director, Hanno Kremer, afirma: "Hoy contamos en Alemania con un mínimo de once *Schulsysteme*", o sistemas escolares primarios y medios, en los que se observan, entre otros desequilibrios fundamentales, la desigualdad del acceso a la educación al terminar la *Grundschule;* el diferente grado de capacitación del maestro, según haya o no haya podido ampliar sus estudios pedagógicos elementales, y las dificultades que provoca la compartimentación estanca de la *Schule* según férulas confesionales, para terminar afirmando que "el confesionalismo tiene tan poco que ver con la educación como con los principios democráticos".

Véase también P. Schilling: "Chaotische Schulpolitik." (Cien distintas cartillas escolares, docenas de sistemas educativos diferentes). *Die Nation.* Munich, 20-XI-54.

La *Höhere Schule* encamina a los estudios universitarios, la *Mittelschule,* a empleos administrativos, técnicos y de la economía, y la *Volksschule* (junto con la Escuela de ampliación de estudios formativos—*Forbildungsschule*—) a los oficios manuales. Los distintos perfiles de la organización escolar, con sus porcentajes correspondientes, pueden apreciarse en el esquema de la figura 1 (2).

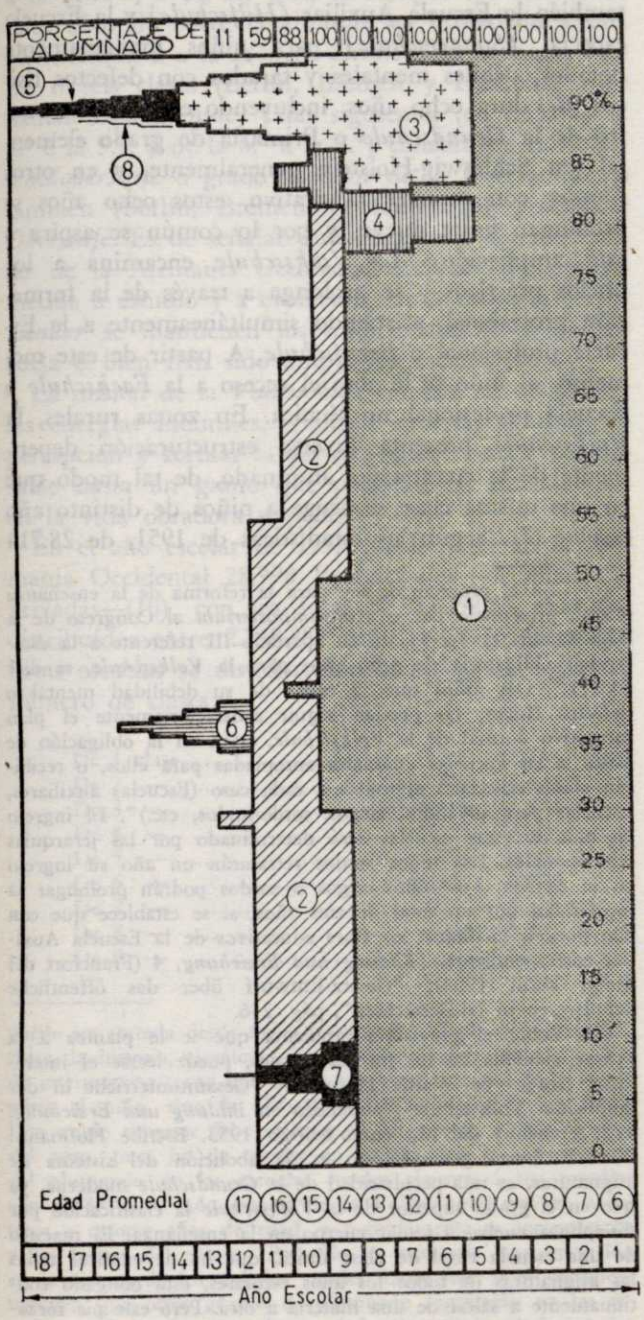


FIG. 1. DISTRIBUCION DEL ALUMNADO SEGUN TIPOS DE ESCUELA

1.	Volksschule	6.467.000
2.	Berufsschule	1.296.000
3.	Höhere Schule	619.500
4.	Mittelschule	196.100
5.	Universität	99.700
6.	Fachschule	86.000
7.	Berufsfachschule	62.500
8.	Pädagogisches Institut	8.600
	TOTAL	8.835.400

(2) Véase "Schulorganisation", en *Die Schulen in Deutschland,* pág. 11, de Franz Hilke. Christian-Verlag. Bad Nauheim, 1954. 99 págs.

En la actualidad se ha entablado una violenta lucha en torno a la duración de la *Grundschule* y de la organización total de la enseñanza, extendiéndose el debate a casi todos los *Länder* de la Alemania Occidental. En la mayoría de éstos se mantiene el sistema de los cuatro años de *Grundschule.* En Hesse se ha establecido, por decreto ministerial, un plan de estudios común al quinto y sexto años escolares (diez y once años de edad) para todo tipo de Escuelas, de tal forma que la ramificación puede efectuarse tanto después del 4.º como también después del 5.º ó del 6.º año escolar. Recientemente, en Bremen, Hamburgo y Berlín Oeste se ha establecido, por decreto, la *Grundschule* de seis años (en Berlín, en principio, de ocho años), mientras que en Schleswig-Holstein (al disolverse la primitiva mayoría socialdemócrata en el Parlamento, a favor de una mayoría burguesa) se tornó de los seis a los cuatro años de *Grundschule.*

Con la ramificación a partir de ésta, las subsiguiente formas de las Escuelas secundarias elementales y superiores se independizan unas de otras, instalándose en edificios especiales con su dirección y profesorado propios. No obstante, en algunos centros docentes se ensaya ahora la conservación, por lo menos, de los años escolares medios (de los doce a los quince años de edad) en el plan escolar, tanto para el curso fundamental (asignaturas obligatorias ordinarias) como para los cursillos complementarios. De esta forma, se plantea un tercer estadio de la organización escolar: *la estructuración en grados por edades con una simplificación y encadenamiento progresivos.*

El *Professor* Dr. Hans Heckel, Consejero ministerial del Estado de Hesse y profesor de la "Hochschule für Internationale pädagogische Forschung" de Francfort del Main, confirma este estado de la cuestión (3). En realidad, pese a la polémica entablada en torno a la *Schule,* la situación continúa sin grandes variaciones en lo sustancial. Las nuevas formas de *Einheitsschulen* o Escuelas unitarias creadas en Berlín, Bremen y Hamburgo no han presentado, como veremos, mayores ramificaciones en las clases superiores que las observadas en los tipos de escuela de otros Estados. Si se aprecian diversas formas escolares en los *Länder* con respecto a la estructuración de la enseñanza en ramas independientes, este fenómeno arbóreo se observa por igual en las *Einheitsschulen* de los Municipios: partiendo de la *Grundschule,* se organiza en ramas la subsiguiente enseñanza; ramas que se complementan entre sí entrecruzándose el traslado de unas a otras y ofreciendo formas intermedias, tales como las clases superiores de las *Volksschulen,* los Centros escolares de clases abreviadas, las *Aufbauschulen* (4) y el *Mittelbau* o curso medio diferenciado en la Baja Sajonia. Puesto que en

(3) Hans Heckel: *Aufbau des Schulwesens in der Bundesrepublik.* "Erziehung und Unterricht." Francfort del Main, 1953.

(4) "Colegio [masculino] o Liceo [femenino] destinado a los alumnos que han cursado la escuela primaria y desean prepararse para el bachillerato (en seis años en vez de nueve en los demás colegios). "Véase la voz "Aufbauschule", en *Wörterbuch der spanischen un deutschen Sprache,* Slaby-Grossmann, pág. 66, 2.ª edición. Herder. Barcelona, 1948. 1.316 págs. En realidad, se trata de una forma abreviada de la *Höhere Schule,* con siete años escolares y un grado superior fundamentalmente científico.

las Escuelas unitarias se establece la selección del alumnado tras del cuarto año escolar, las disposiciones escolares han tomado carta de equivalencia para todo el territorio federal, de tal modo que el traslado de una Escuela a otra de diferente *Land,* se haría posible, por lo general, siempre y cuando la continuidad del estudio obligatorio de idiomas no plantease mayores dificultades (5).

TIPOS DE ESCUELA

Estudiaremos a continuación las características más sobresalientes y diferenciales de los diversos tipos de escuelas alemanas, clasificadas éstas de la forma siguiente:

1. *Volksschule* o Escuela primaria (grado elemental y superior).
2. *Mittelschule* o Escuela secundaria elemental.
3. *Höhere Schule* o Escuela secundaria superior.
4. *Einheitsschule* o *Volksschule* + *Höhere Schule* unitarias.
5. *Berufsschule* o Escuela profesional.
6. *Beruffachschule* o Escuela profesional técnica.

1. *Volksschule*

Esta Escuela primaria, a cuyo tipo corresponden también la Escuela Auxiliar *(Hilfschule)* y la Escuela especial *(Sonderschule)* para niños medianamente dotados, débiles mentales y tarados con defectos físicos (6), dura ocho años, incluyendo en éstos los cuatro de la *Grundschule* o Primaria de grado elemental (en Schleswig-Holstein generalmente, y en otros *Länder* con carácter facultativo, estos ocho años se prolongan hasta nueve, y por lo común se aspira a esta ampliación). La *Volksschule* encamina a los oficios prácticos y se prolonga a través de la formación profesional, asistiendo simultáneamente a la Escuela profesional o *Berufschule.* A partir de este momento, al niño se le abre el acceso a la *Fachschule* o Escuela profesional no técnica. En zonas rurales, la *Volksschule* presenta diversa estructuración dependiente de la cuantía del alumnado, de tal modo que en una misma clase se acoge a niños de distinto año escolar (7). Según las estadísticas de 1951, de 28.714

(5) En 1950 se celebró una Convención de los *Länder* de la República Federal según la cual se introducía el primer idioma extranjero con el 5.° año escolar (diez años de edad), y el segundo con el 7.° (doce años). La iniciación en el tercer idioma extranjero quedó al albedrío de cada Centro docente, variando según el *Land* y las directrices de la *Schule* entre el 8.° y el 11 año escolar. En el caso de cursarse un cuarto idioma, éste comienza a estudiarse en el 11 año escolar (a los dieciséis años de edad). La Convención no quiso establecer orden de preferencia respecto de los varios idiomas modernos o clásicos. Como se sabe, los *Länder* se regían entonces por sus propias directrices educacionales, pero también por los deseos de las autoridades de ocupación, y en este sentido se decidían por el Inglés, el Latín o el Francés como primer idioma, al que en cualquier caso sigue uno de estos tres como segundo idioma en el 7.° año escolar. Para el tercero, entran en liza el Inglés, el Latín o el Francés, según los casos de elección precedentes como primero y segundo idiomas extranjeros, y también el Griego o, de lo contrario, una lengua viva. No obstante, casi todos los *Länder* de la Convención de 1950 acordaron que, con objeto de dar facilidades de elección al alumno, se establecerían dos grupos con diferentes series idiomáticas, para que un cambio de *Land* produjese en estos estudios el menor contratiempo posible; por ejemplo, allí donde se han establecido como idiomas primeros el Inglés o el Latín. En Hamburgo y Bremen regía el Inglés como idioma extranjero inicial; Inglés o Latín facultativamente, en Schleswig-Holstein, Baja Sajonia, Württemberg Norte, Rin Norte-Westfalia, Baden Norte y Berlín; y Francés o Latín, en la zona francesa de ocupación. En las *Volksschulen* y en las ramas prácticas de las *Einheitsschulen,* el primer idioma extranjero es asignatura facultativa en cuanto a clase, en el caso de que ésta esté establecida. En las *Mittelschulen* y en las *Realschulen* (Escuelas medias elementales de peculiar orientación científica) y en la rama técnica de otras *Schulen,* el primer idioma es asignatura obligatoria, y el segundo, facultativa. En las *Höhere Schulen* y en las ramas científicas, ambos idiomas son obligatorios, y el tercero es asignatura obligatoria o facultativa, según el tipo de enseñanza que desarrolle la *Schule,* mientras que en todo caso el cuarto idioma extranjero es facultativo.

En la República Oriental no podía faltar el Ruso como asignatura obligatoria en todas las Escuelas a partir de la clase quinta (diez años de edad). En las *Oberschulen* secundarias aparece el segundo idioma en el 9.° año escolar, a escoger entre Inglés, Francés, Latín, Polaco o Checo, y el tercero (Latín o Griego) en el 10 u 11 año escolar. Véase "Sprachenfolgen. Aufbau des Schulwesen". *Deutschland Jahrbuch,* 1953, páginas 526-7. Sobre el tema de la articulación de los idiomas extranjeros en las escuelas medias superiores se han publicado numerosos trabajos, de cuyo contenido se dará cuenta en los capítulos correspondientes a "Planes de Estudios" y "Reforma escolar". Destacamos, no obstante, dos de ellos: D. Red: "Die Fremdsprachen in den Höheren Schulen" *(Stuttgarter Zeitung,* Stuttgart, 16-12-53), y Christian Rack: "Zur Fremdsprachenfolge an Höheren Schulen". *(Badische Neueste Nachrichten,* Karlsruhe, 28-5-54).

(6) En el proyecto de ley para la reforma de la enseñanza oficial, presentado por el *Kultusministerium* al Congreso de la Baja Sajonia el 4-2-54, en su apartado III referente a la escolaridad obligatoria de ocho años para la *Volksschule,* se dice (§ 17): "Los niños que, a causa de su debilidad mental o defectos físicos, no puedan seguir satisfactoriamente el plan formativo normal de la *Volksschule,* están en la obligación de asistir a las Escuelas especiales apropiadas para ellos, o recibirán clases especiales aplicadas a cada caso (Escuelas auxiliares, Escuelas para inválidos, ciegos, sordomudos, etc.)". El ingreso en una de estas escuelas será determinado por las jerarquías educacionales. Los niños sordos retrasarán un año su ingreso en la escuela. Los niños ciegos o sordos podrán prolongar la escolaridad por un total de tres años, si se establece que con ello pueden facilitarse los fines educativos de la Escuela Auxiliar correspondiente. *(Bildung und Erziehung,* 4 (Francfort del Main, abril, 1954), "Gesetz-Entwurf über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen", pág. 246.

(7) Sobre el gravísimo problema que se le plantea a la *Schule* alemana en los medios rurales, puede leerse el interesante estudio de Walter Hofmann: "Gesamtunterricht in der ländlichen Volksschule", publicado en *Bildung und Erziehung,* 1/2. Francfort del M., enero-febrero 1953. Escribe Hofmann: "La enseñanza general, esto es, la abolición del sistema de asignaturas, es una peculiaridad de la *Grundschule* moderna, ya que en el grado superior de la *Volksschule* la clasificación por disciplinas vuelve a tomar cuerpo en la enseñanza. El maestro de una escuela rural de clase única, que ha de explicar todas las asignaturas de todos los años escolares, está obligado continuamente a saltar de una materia a otra. Pero este pie forzado de su docencia origina la frivolidad, la ausencia de concentración sobre una materia y el saber muy poco de muchas cosas." Y continía: "Ante las pésimas condiciones en que ha de desenvolverse el maestro de las clases elementales, son numerosas las personas no profesionales que se han hecho cargo de sus funciones en las escuelas rurales, gentes que son el desecho de todas partes... La reforma escolar, en cuanto a formación del profesorado primario, se orienta precisamente hacia una penetración a fondo en la materia de una asignatura, que eliminará la repulsión por el sistema de enseñanza a que está obligado actualmente el maestro de la escuela rural. El hombre no debe ser esclavo de la disciplina, sino que ha de manejarla con la confianza que asegura una enseñanza realmente formativa. Otra cosa sucede con el grado superior de las *Volksschulen* rurales, ya que el sistema por asignaturas libera al maestro de una ininterrumpida mutación. La enseñanza general facilita la penetración a fondo en una materia especial, que

Volksschulen, sólo 4.218 dispusieron de clases para todos los años escolares, lo que representa el 14,7 por 100 del censo escolar primario; 13.059 (45,5 por 100) contaban con una o dos clases, y el resto (39,2 por 100), de tres a siete clases (8).

La *Volksschule* tiene carácter estrictamente obligatorio, y comprende, como se sabe, de los seis a los catorce o quince años de edad de asistencia íntegra a la *Schule,* a no ser que, al cumplir los diez o los doce años de edad, el alumno sea trasladado a una *Mittelschule* o a la *Höhere Schule.* Las primeras cuatro o seis clases (Berlín, Bremen y Hamburgo) se llaman *Grundschule,* y las siguientes (de la 5.ª a la 8.ª ó la 9.ª, o de la 6.ª a la 9.ª) constituyen el *Volksschuloberstufe* o grado superior de la *Volksschule,* o también (Berlín, Bremen y Hamburgo) *praktische Oberstufe.* Es de señalar que, aunque el sistema escolar de la Alemania Occidental está actualmente sometido a estudio y a evolución, en la mayoría de los *Länder* se mantienen los tradicionales tipos de Escuela o bien han sido ampliados recientemente.

La misión de la *Volksschule* consiste en desarrollar las energías infantiles, trasmitir saberes, agudizar la percepción y formar la personalidad moral y responsable hasta un grado que posibilite su introducción en la vida obradora y pública" (9).

En el año escolar de 1952 funcionaron en la Alemania Occidental 28.998 *Volksschulen*—de ellas, 133 privadas—(10), con un total de 5.425.084 alumnos, distribuídos entre 2.748.884 niños y 2.676.200 niñas. Estas escuelas se distribuyeron como sigue, según su número de clases:

De 1 clase	5.859	20,2 %
De 2 —	7.656	26,4 %
De 3 —	4.160	14,3 %
De 4 —	3.121	10,8 %
De 5 —	1.296	4,5 %
De 6 —	1.055	3,6 %
De 7 —	1.340	4,7 %
De 8 —	4.444	15,3 %
De 9 —		0,2 %

Este 0,2 por 100 correspondiente a las *Volksschulen* de nueve clases, se refiere exclusivamente a las de aquellos *Länder* que establecen obligatoriamente la asistencia a la novena, cuyo total (obligatorio o facultativo) asciende al 20 por 100 de la población escolar de catorce años de edad, según puede apreciarse en la figura número 1. Este porcentaje se corresponde con los alumnos que accederán a los estudios de la *Berufschule* (11).

El índice, es decir, la frontera según cuya trasposición ha de ser clasificada una clase escolar, oscila en los *Länder* entre una mayoría de 40 y raramente de 50 alumnos. Como término medio, el número de niños que le corresponde a cada maestro es de 43. Tras la cuarta o en su caso la sexta clase, se realiza, por lo general, el traslado a la *Mittelschule* y a la *Höhere Schule.* La proporción de estos accesos se expresa claramente en las siguientes cifras de asistencia a clase para los años escolares quinto y séptimo (12):

7.º AÑO ESCOLAR

Tipo de escuela	*Niños*	*Niñas*	*Total*	%
Volksschule	346.016	358.700	704.716	81,0
Mittelschule	23.829	25.811	49.640	5,7
Höhere Schule	67.094	48.890	115.984	13,3
TOTALES.....	436.939	433.401	870.340	100,0

5.º AÑO ESCOLAR

Tipo de escuela	*Niños*	*Niñas*	*Total*	%
Volksschule	347.224	337.417	684.641	79,7
Mittelschule	26.413	26.430	52.843	6,1
Höhere Schule	71.717	49.998	121.715	14,2
TOTALES.....	445.354	413.845	859.199	100,0

Las cifras anteriores proceden de las estadísticas escolares dadas oficialmente por el Gobierno federal, y establecen que en 1952 un 80 por 100 de los alumnos continuó los años superiores de la *Volksschule,* una vez cursados los cuatro primeros de la *Grundschule,* mientras que un 20 por 100 accedió a las Escuelas secundarias elementales y superiores *(Mittel-* y *Höhere Schulen).*

El ya citado proyecto de ley sobre la enseñanza pública de la Baja Sajonia, presentado al Congreso el 4-II-54, establece en sus "Disposiciones especiales para la *Volksschule*" (13) la división de escuelas por confesiones, con profesorado afín a ellas; la misión de la Escuela como preparación para la vida y para la profesión sobre la base de la cultura cristiana occidental y del venero espiritual de Alemania, pre-

puede ser tratada desde todos los ángulos: desde la biología, la física, la historia, el cálculo, etc. Esta enseñanza integral no ha de interpretarse como una charla sobre todo cuanto se le antoje saber al niño, sino la elaboración disciplinada de un tema. Este grado superior debe orientar al niño hacia ciertas técnicas del agro, pues ha de tenerse en cuenta que la mayor parte del alumnado de las escuelas rurales clausurará sus estudios con el 8.º ó 9.º año escolar de la *Volksschule,* esto es, a los trece o catorce años de edad, y seguidamente se incorporarán a las faenas del campo. Por ello, es necesaria una iniciación en la técnica de los trabajos rurales, tanto más si se considera también que otros grupos de alumnado ingresarán en las escuelas profesionales y en las profesionales técnicas relacionadas con la agricultura." Sobre todos estos aspectos de la Enseñanza Primaria alemana en el campo, puede consultarse la obra de Hildegard Hetzer y Georg Norgenstern: *Kind und Jugendlicher auf dem Lande (El niño y el adolescente en el agro).*

(8) Heckel: *op. cit.* "Allgemeinbildende Schulen". *Die Volksschule.*

(9) Franz Hilke: *op. cit.* "Schultypen in Deutschland (Bundesrepublik und West-Berlín)", pág. 12.

(10) La escasez de escuelas rurales se ha hecho notar claramente en los últimos años. En 1951, en todo el territorio federal existían sólo 165 *Schullandheime,* centros primarios de carácter rural dependientes de la *Volksschule,* por 204 en el año 1948. Hamburgo va a la cabeza en la organización de este nuevo tipo de escuelas con 40 centros, siguiéndole Hesse, con 12. Estas escuelas se diferencian de las *Volksschulen* tradicionales en que tienen carácter de internado *(Heim),* en los que conviven alumnos del *Land* en relación con niños de otros Estados poseedores de este tipo de escuela, en régimen de intercambio. *(B. I. E.,* 104. Ginebra, tercer trimestre 1953).

(11) Estas cifras de las Escuelas de formación general no abarcan las correspondientes a Bremen, Hamburgo, Berlín Oeste y las *Waldorfschulen* y los Hogares estudiantiles rurales *(Schullandheime).* Todas ellas pueden encontrarse en el apartado 4. *Einheitschule* (Escuela unitaria), de "Tipos de Escuela".

(12) Véase nota precedente.

(13) "Besondere Bestimmungen für die Volkschulen." *Bildung und Erziehung* 4, abril 1954, págs. 247-7.

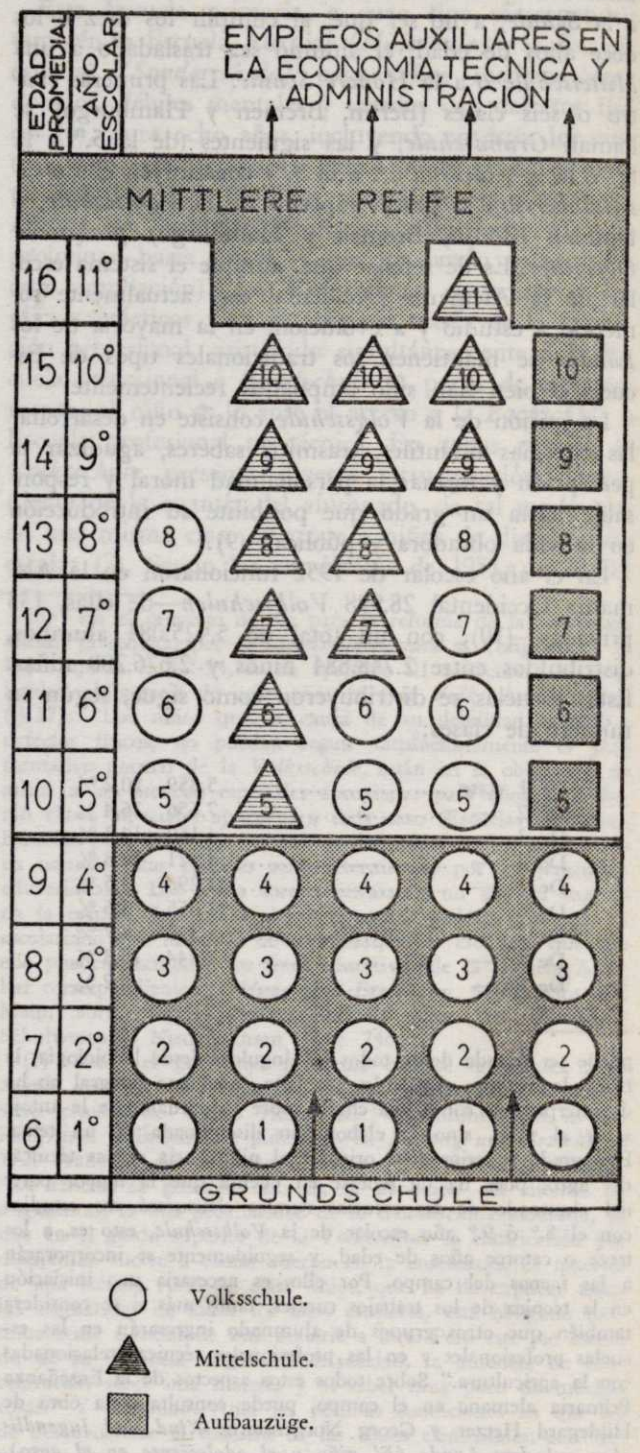
parando, además, para la creación de un ciudadano activo (14) al servicio de un Estado constitucional democrático y de directriz social.

2. *Mittelschule*

Según el *Deutschland Jahrbuch 1953* (15), esta Escuela media elemental parte de la *Grundschule* y comprende seis años escolares, si bien en Baviera se inicia con el 7.º año escolar, con duración de tres años de estudios. Por su parte, el *Land* de Baden carece de este tipo de *Schule,* por estar suplido por otros (prolongación de la *Volksschule,* grado superior técnico de la *Grundschule,* ciertas formas previas de las *Höhere Schulen,* etc.). Contemplado con mayor detenimiento este tipo de escuela, puede decirse que la *Mittelschule* tiene por misión la ampliación formativa de la *Volksschule* y la capacitación para el ingreso en los empleos auxiliares de la Economía, la Técnica y la Administración. Los estudios de esta Escuela comprenden cuatro años en Berlín, Hamburgo y Bremen; tres, en Baviera, y seis en otros *Länder.* Incluso los tres citados en primer término poseen *Mittelschulen* con cursos de seis años de duración, justificando así los deseos muy generalizados en Alemania de llegar a un acuerdo de unificación escolar para todos los Estados de la federación. Analizando objetivamente la estructura de esta *Mittelschule,* se observa que tiene numerosas interferencias con otros tipos de escuela. Incluso se le observa puntos de contacto con la *Volksschule,* no ya como prolongación de los estudios primarios, cosa que responde perfectamente a las funciones de la *Mittelschule,* sino que éstas coinciden con la Primaria al impartir una enseñanza integral de diez años de duración, hasta la terminación del 16 año escolar que lleva al *mittlere Reife* o título—diríamos con no mucha propiedad—de Bachiller elemental. En algunos Estados es posible ya el traslado del último año de la *Mittelschule* (10 año escolar) al 11 de la *Höhere Schule.* A este año se le llama en toda Alemania *Obersekunda.* Un objetivo semejante al de la *Mittelschule* persigue, como decíamos, los llamados *Aufbauzüge* (16) de la *Volksschule,* que brindan clases paralelas, exactamente iguales, a partir del 5.º año escolar, con enseñanza obligatoria de idiomas extranjeros con miras didácticas superiores. Este tipo de enseñanza secundaria dispone también, en su complejidad interminable, de un plan de estudios de seis años, que conduce, asimismo, al *Mittlere Reife* ya señalado para la *Mittelschule* (véase fig. 2). En el año 1952 funcionaron 261 *Aufbauzüge* con 984 clases, asistiendo a ellas 16.417 muchachas, con un total de 34.574 (17).

693 *Mittelschulen* abrieron sus puertas al alumnado en el curso 1952-53, de ellas, 145 privadas, con una matrícula de 266.409 alumnos, divididos en 123.024 muchachos y 143.385 muchachas. En el primer año de la *Mittelschule,* esto es, el correspondiente al 5.º año escolar (diez años de edad), se matricu-

TIPOS DE MITTELSCHULEN (FIG. 2)



laron 29.940 niños y 30.999 niñas, con un total de 60.939 alumnos procedentes de la *Grundschule* (18).

A la *Mittelschule* se le llama en algunos *Länder* como los renanos, *Realschule,* si bien tienen una peculiar orientación sociológica, y pretende impartir ciertos saberes que faciliten al alumno el acceso a la vida social, pudiendo pasar asimismo a las Escuelas

(14) Reléase, sobre este punto, la nota 13 del capítulo anterior: "Aspectos generales de la educación en la Bundesrepublik, R. E., 25.

(15) "Allgemeinbildende Schulen." II. Erziehung und Unterricht. *Op. cit.,* pág. 525.

(16) Véase nota 4 de este mismo capítulo, en relación con el traslado de la *Volkschule* y de la *Mittelschule* a la *Höhere Schule* o Escuela secundaria superior.

(17) Las cifras de matrícula de estas clases han sido incluídas ya en las correspondientes a la *Volksschule.* Los muchos puntos de contacto de ambas enseñanzas, contacto que llega en algunos casos a la fricción, obligan a estas contabilizaciones arbitrarias.

(18) "Die Mittelschule", en *Die Schulen in Deutschland,* página 13.

profesionales especializadas *(Berufsfachschulen)* y, tras la necesaria formación profesional, a las Escuelas Especiales de la Enseñanza Superior o a las Escuelas Técnicas secundarias. En general, la situación particular de estas *Mittelschulen* en Alemania no es muy boyante. Por todas partes se levantan peticiones de ayuda a los respectivos *Kultusministeria.* En Colonia, con la reciente entrega a su director de una nueva *Mittelschule* en el distrito de Mülheim, se aseguró públicamente en el acto inaugural, que la ciudad necesita todavía perentoriamente 1.100 aulas (19). Por otra parte, la falta de centros de enseñanza que satisfagan las necesidades crecientes de la formación infantil y adolescente ha llevado a las autoridades educacionales alemanas a hacer urgente revisión de la legislación escolar vigente. Así ha podido conocerse una situación de anormalidad respecto a las *Mittelschulen* de Estados como el de Schleswig-Holstein, pues muchas de ellas no tenían reconocida capacidad legal para ejercer la enseñanza secundaria elemental *(Mittelschule)* en todos sus grados. En consecuencia, el *Kultusminister* ha firmado un decreto de 26 de febrero de 1954 por el que se modifican en este sentido las vetustas disposiciones legales de 1910 y 1912, con el fin de dar mayores posibilidades a las *Mittelschulen* del *Land,* remediando así, siquiera parcialmente, la situación poco satisfactoria por la que atraviesa la enseñanza en este Estado norteño (20).

Respecto a la misión formativa, desde un plano más detallado del expuesto hasta aquí, remitimos al lector al estudio de Hans Fischer (21), en el que se subraya como objetivo inicial de la enseñanza secundaria la fundamentación de la personalidad, siendo la *Mittelschule* un órgano trasmisor de cultura general, destacando como medios de alto valor formativos las Lenguas Clásicas (Latín y Griego) y las Ciencias Naturales.

3. *Höhere Schule*

La Escuela secundaria superior, llamada también *Oberschule,* se inicia asimismo a partir de la *Grundschule* y conduce en nueve años, es decir, a la terminación del 13 año escolar, al examen de reválida *(Reifeprüfung).* Como forma abreviada de esta Escuela, se da la *Aufbauschule* de siete clases, sobre la base de seis cursos de la *Volksschule.* La *Höhere Schule* presenta cinco tipos:

Gymnasium: de directriz lingüística clásica, con Latín, Griego y un idioma moderno.
Realgymnasium: de orientación lingüística moderna, con dos idiomas modernos y Latín.
Oberrealschule: de directriz matemática y de Ciencias Naturales.
Frauenoberschule: economía doméstica para muchachas.
Musikalische Oberschule: con especial dedicación a cuestiones musicales (22).

Esta estructuración tan compleja de la *Höhere Schule* hace posible el traslado de la *Volksschule* a la *Mittelschule,* y a la *Höhere Schule* en el 7.º año escolar y, en algunos casos especiales, incluso en años posteriores.

Según Franz Hilke, la *Höhere Schule* conduce al ingreso en la enseñanza universitaria *(Hochschulreife)* y prepara para los cargos directivos de la vida pública. Este tipo de escuela procede a modo de órgano de selección de los alumnos intelectualmente bien dotados. Durante el período nacionalsocialista, la duración de estos estudios, que primitivamente se prolongaba a nueve años a la terminación de la *Grundschule* cuatrienal, fué rebajada a ocho, según prototipos austríacos. En la actualidad, se ha reintegrado el sistema de los nueve años en todos los *Länder* occidentales. Incluídas las formas abreviadas de la enseñanza secundaria superior (a continuación de un período de *Volksschule* de seis, siete u ocho años de escolaridad), funcionan hoy *Höhere Schulen* con nueve, siete y seis años de estudios. Las dos últimas formas (siete y seis años) se llaman formas

---

(19) Lo: "Kerübel: Doppelschichligkeit des Unterricht!". *Kölnische Rundschau.* Colonia, 2-6-54.

(20) Por su interés para la comprensión de los objetivos de la *Mittelschule,* damos a continuación el articulado de este nuevo decreto ministerial de Schleswig-Holstein, concebido en los siguientes términos:

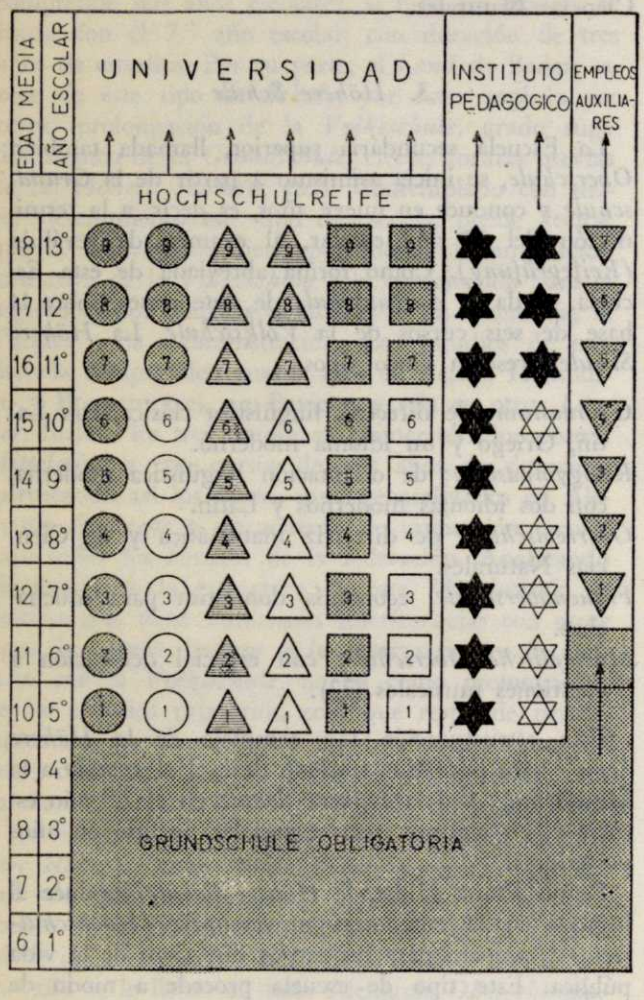
1. La *Mittelschule* se inicia a la terminación del 4.º año de la *Volksschule,* y comprende seis clases ascendentes (M 5 a M 10). El número de alumnos por clase no excederá de los treinta y cinco por término medio.
2. El número tope del horario escolar establecido en los planes de estudios para cada clase no podrá sobrepasarse. Las necesidades escolares de la *Mittelschule* se cubrirán normalmente si se dispone de un profesorado de 1,4 por clase.
3. El director y el cuerpo docente en activo de las *Mittelschulen* demostrarán su competencia para la enseñanza a través de un examen, según está legislado o, en caso contrario, solicitarán la demora del mismo por un plazo conveniente.
4. A cada escuela le corresponde la dotación de aulas y locales auxiliares, material de enseñanza y otras instalaciones al servicio de los objetivos escolares señalados.
5. Se reconocerán oficialmente como *Mittelschulen* completas:
   a) si han contado con seis clases ascendentes (M 5 a M 10) por un mínimo de un año;
   b) si, desde un punto de vista personal y de programa escolar, satisfacen correctamente lo dispuesto en los apartados 1 a 4 del presente decreto, y
   c) si los resultados del examen final del M 10 establecen que la escuela se halla en situación de alcanzar los objetivos docentes a ella asignada.
6. Las *Mittelschulen* reconocidas como de enseñanza completa están autorizadas a extender un certificado oficial de estudios en relación con sus notas de escolaridad y las señaladas en el examen final. Las *Mittelschulen* que no hayan sido reconocidas aún como completas, extenderán el certificado de estudios a título exclusivo de Examen de materias *(Kommisionsprüfung).*
7. El reconocimiento se obtiene a propuesta del profesorado, previa inspección del Consejo gubernamental y de la inspección de Enseñanza *(Schulrat).* Esta inspección será realizada por una comisión especial nombrada por el Consejo y por el *Schulrat.*
8. La solicitud de reconocimiento puede ser rechazada si la inspección oficial determina que la Escuela no reúne las condiciones establecidas para la enseñanza completa. Véase "Anerkennug als voll ausgebaute Mittelschulen, en *Bildung und Erziehung* 4 (Francfort del M, abril 1954), 244-5.

21) Hans Fischer: Bildungsaufgabe der Mittel- und Hochschule, en *Schweizerische Hochschulzeitung,* 3 y 4 (Zurich, marzo y abril 1953), págs. 125-31 y 187-88.

(22) Heckel: *op. cit.* "aa. Allgemeinbildende Schulen." *Die Höhere Schule.*

abreviadas *(Kurzformen), Aufbauschulen* o Grado superior de Ciencias *(Wissenschaftliche Oberstufe)* en Berlín, Bremen y Hamburgo. Pertenecen también a las *Höhere Schulen* otros centros docentes secundarios de seis años de enseñanza incompleta *(Progymnasien, Prorealgymnasien* y *Realschulen)* con un término escolar exento de exámenes, que conduce al correspondiente tipo superior de escuela *(Gymnasium, Realgymnasium* y *Oberrealschule),* y también los *Lyzeen* o Institutos femeninos de seis años de escuela, la mayor parte de los cuales presenta una prolongación de tres años en la *Frauenoberschule* (23), con especial dedicación a las asignaturas de economía doméstica y sociología, sin opción a los estudios universitarios, pero sí a las Escuelas Superiores de Pedagogía *(Pädagogische Hochschulen),* donde pueden recibir una enseñanza necesaria para el profesorado de la *Volksschule.* Por otra parte, las *Wirtschaftsoberschulen* (Escuelas Secundarias de Economía) trabajan por ser reconocidas oficialmente como *Höhere Schulen.* Por lo general, sus estudios parten del *Mittelschulreife* o certificado de estudios medios de grado elemental, y conducen en tres años escolares a la vida práctica o a los estudios en las Escuelas Superiores o en las Facultades de Comercio o de Economía, ya en el campo de la enseñanza superior. El desarrollo de todos estos tipos de *Höhere Schulen* puede apreciarse en la figura 3.

TIPOS DE HOEHERE SCHULEN (FIG. 3)



Gymnasium.
Progymnasium.
Realgymnasium.
Prorealgymnasium.
Oberrealschule.
Realschule.
Frauenoberschule.
Lyzeum Femenino.
Aufbauschule.

La infinita variedad de las *Höhere Schulen* se complica, si cabe aún más, con la diferenciación casi increíble a que se someten los planes de estudios de uno y otro tipo. En las *Schulen* que conducen al *Universitätsreife* o ingreso en la Universidad, existen planes de estudio diferentes según cuatro tipos de enseñanza: *Gymnasium, Realgymnasium, Oberschule* y *Oberrealschule.* Entre los centros correspondientes al primer tipo de escuela, cabe distinguir *Gymnasien* de Lenguas Clásicas, de Idiomas Modernos y de orientación especial por la Matemática y por las Ciencias Naturales, a los que todavía pertenecen en algunos *Länder* ciertos institutos pedagógicos *(Lehreroberschulen* y *Pädagogien),* en los que se

(23) Sobre estas *Frauennoberschulen* se está escribiendo mucho actualmente en las revistas alemanas. Preocupa de verdad la formación de la mujer alemana en su compleja dedicación en la sociedad contemporánea. Por de pronto, frente a las actitudes feministas—por otra parte, sin la virulencia característica de estos movimientos a ultranza en los países anglosajones, y en especial en Inglaterra—, no se produce un antifeminismo de tipo negativo. La cuestión se estudia y plantea con miras constructivas partiendo de lo profundo y sustancial del problema. Este no radica hoy ya en una mera cuestión de metodología, elección de programa o planes de estudios de diversa índole; el diálogo en revistas y libros, en la prensa diaria incluso, se mantiene sobre los últimos fines de la educación femenina y su aplicación vital. La bandera de la "igualdad de derechos" ha sido ampliamente superada en Alemania, tanto desde un punto de vista práctico, profesional, moral y religioso, como desde el plano puramente biológico. No se pretende, sin embargo, rebajar la jerarquía de la mujer; antes al contrario, se quiere sacar el máximo partido de la "productividad anímica y espiritual" (Helene Lange) femenina, por ser tan necesaria como la meramente intelectual del hombre. Por de pronto, se observa una mejoría notable en las condiciones físicas y espirituales de la mujer de la Alemania actual, con relación a otras épocas hará unos lustros. No obstante, los educadores se preguntan hoy por qué medio más adecuado se conseguiría la formación y educación de "una conciencia de las posibilidades específicas de la mujer". Ante los problemas que plantea la coeducación y una igualdad de derechos considerada como igualdad de posibilidades incluso físicas frente a los quehaceres de la vida, son muchos los que abogan por una diferenciación en materia educativa, que se plantee, no en las desprestigiadas tesis de una formación basada en las "asignaturas de adorno", sino en el estudio sistemático de una diferenciación de procedimientos y de materias de estudio que faciliten un cultivo más racional del alma femenina. No se trata de crear una licenciatura "más fácil" para señoritas, sino que sea "otra" y más idónea respecto de los fines últimos a que se aspira en la educación de la mujer alemana ante problemas capitales de la vida como son: familia, maternidad, hogar, profesión, formación cívica, cooperación, etc. Ante el educador se levantan grandes dificultades, desde la iniciación ante delicados problemas vitales y cuestiones de orden económico planteadas como consecuencia bélica. Los distintos comentaristas del problema coinciden en la necesidad de establecer un auténtico equilibrio interior, despertando en las niñas una genuina vida espiritual. ("Gedanken zur Mädchenerziehung an unseren Oberschulen". *Die Schulwarte,* 4. Stuttgart, abril 1954, págs. 193-7).

forma profesionalmente el profesorado de la *Volksschule*.

Como ya se ha visto anteriormente (véase nota 5), el estudio concatenado de los idiomas extranjeros varía mucho de uno a otro *Land*, creando graves dificultades, no ya sólo en el caso común de traslado de un Estado a otro del *Bund*, sino en el más frecuente del paso de una Escuela a otra de diferente tipo.

Siguiendo las estadísticas dadas por Hilke, damos a continuación unos datos referentes a la enseñanza media superior en el año escolar 1950-51, distribuídos según los diversos tipos de centros docentes:

	NÚMERO DE ESCUELAS		
Tipo de escuela	*Muchachos*	*Muchachas*	*Total*
Gymnasien de Lenguas Clásicas	257	10	267
Gymnasien de Idiomas modernos y *Realgymnasien*.	437	88	525
Gymnasien de Matemáticas y Ciencias Naturales *(Oberrealschulen)*	312	201	513
Realschulen y *Realprogymnasien* masculinos	142	—	142
Lyceen femeninos	—	135	135
Frauenoberschulen	—	42	42
Aufbauschulen (tipo *Realgymnasium)*	49	4	53
TOTALES	1.197	480	1.677

En el año escolar 1952-53 asistieron a todas las *Höhere Schulen* del país 684.041 alumnos, distribuídos por sexos en 407.402 = 59,5 por 100 de muchachos y 276.639 = 40,5 por 100 de muchachas. El término medio de asistencia a clase osciló entre 40 y 50 en la clase *Sexta* (5.° año escolar) y entre diez y veinte en la *Oberprima* (13 año escolar). La segregación de alumnos en el curso de los nueve años escolares es bastante elevada. En una ciudad del norte de Alemania se ha comprobado, desde la estadística, que en todas las *Höhere Schulen* el 37 por 100 del alumnado se segregó de la escuela en los tres primeros años *(Sexta* a *Quarta)*, observándose una segregación aún más fuerte a partir del 6.° año *(Untersekunda*, esto es, ante las pruebas de la *mittlere Reife)*. En la última clase ha llegado a segregarse solamente del 20 al 25 por 100 del alumnado que ingresó en un principio en la Escuela o bien fué trasladado a ella en uno de los años intermedios (24).

El número de estos centros secundarios es apenas calculable. A la pluralidad de tipos y subtipos y a la compleja estructuración de los programas de estudios puede añadirse su bipartición en centros oficiales y privados, y dentro de estos últimos, según las varias orientaciones de tipo confesional, ideológico o laico (25).

Sobre la organización de la *Höhere Schule* son muchos los especialistas alemanes que se pronuncian en pro o en contra. Aunque ésta es materia que se ha de tratar en el capítulo correspondiente a "Reforma escolar", bueno es citar aquí la polémica entablada entre el profesor Schwarzopf y el *Oberstudienrat* (Consejero de Enseñanza Media Superior) Georg

(24) Hilke: *op. cit.* "Höhere Schulen", págs. 13-4.

(25) Como botón de muestra de esta complicadísima constelación escolar, damos a continuación unos datos facilitados por el Servicio de Información del Instituto de Estadística de Baviera sobre las *Höhere Schulen* bávaras a partir del 10 de octubre de 1953. Según estos datos estadísticos, el número total de los centros de esta enseñanza asciende a 294, de los cuales corresponden a

CENTROS OFICIALES:

Estatales	130
Comunales	63
De distrito	3
TOTAL	196

CENTROS PRIVADOS:

Católicos	67
Protestantes	4
Otros centros	27
TOTAL	98

En la actualidad (febrero, 1954), y como consecuencia de la última reforma educacional, existen en Baviera los siguientes centros docentes, distribuídos así:

61 *Gymnasien*, de los cuales 12 poseen Sección de Ciencias *(realistische Abteilung)*, 3 de idiomas modernos *(realgymnasiale Abteilung)* y uno mixto.

19 *Progymnasien*, de los cuales 3 tienen Sección de Ciencias.

53 *Realgymnasien*, entre los cuales funcionan dos con Sección de Letras y 24 con Sección de Ciencias.

8 *Realprogymnasien*, con Sección de Ciencias.

87 *Oberrealgymnasien*, con 21 Secciones de Letras y 6 de Ciencias.

36 *Realschulen*.

3 *Wirtschaftsoberrealschulen* (nueve años de curso fundamental), entre ellas una Escuela Superior de Comercio.

1 Escuela Superior de Comercio.

26 *Gymnasien* alemanes (las anteriores *Lehreroberschulen* o Escuelas Superiores del Magisterio), con siete años de estudios.

El número del alumnado bávaro asciende a 92.952 muchachos y a 48.941 muchachas, con un total de 141.893 alumnos. El porcentaje escolar ha aumentado en un 3,7 con respecto al año anterior.

Es interesante la situación actual del curso de siete años de la enseñanza secundaria que establece actualmente 3 *Gymnasien* y 4 *Oberrealschulen* de este tipo. De los 3 *Gymnasien*, uno (Burghausen) está sostenido por el Estado y 3 (Benediktbeuren y Lebenhan) por comunidades religiosas. De las *Oberrealschulen*, 3 (Cham, Deggendorf y Fürth) son estatales y una (Nuremberg) comunal.

Se están construyendo un *Gymnasium* estatal (Münnerstadt) y dos *Realgymnasien* estatales (Regensburg y Landshut). Según la reforma educacional, se podrán establecer otros 26 nuevos *Gymnasien*, que fueron clausurados hace algunos años, con varios cursos pedagógicos de cuatro semestres cada uno, con objeto de formar al profesorado de las *Volksschulen* (Escuelas públicas). Finalmente, Baviera dispone de 3 *Progymnasien* (Bamberg, Dillingen y Hirschberg) con dos y tres cursos progresivos y un *Gymnasium* (Munich) con cinco cursos dedicados a vocaciones sacerdotales tardías.

A comienzos del otoño de 1952, la ciudad de Munich inauguró un *Gymnasium* nocturno, con 79 alumnos en las dos clases primeras (60 hombres y 19 mujeres). "Die höheren Lehranstalten in Bayern 1953-54." *(Bildung und Erziehung*, 2. Francfort, febrero 1954.)

Ried, autor de un combativo ensayo (26) en el que expone diversas razones que debieran inclinar la voluntad de los reformadores de la educación a la desaparición de la *Höhere Schule,* incorporándola a las actividades de la *Einheitsschule.* Tres son los objetivos de este libro revolucionario: 1.º Demostrar que la existencia de la *Höhere Schule* constituye hoy un grave peligro de gran nocividad. 2.º Señalar las consecuencias culturales que acarrearía la supresión de esta Escuela, y 3.º Convencer al lector de que este problema no atañe solamente al magisterio escolar, sino que está relacionado entrañablemente con el pueblo alemán. Volveremos sobre el tema.

4. *Einheitsschule*

En Berlín Oeste, Hamburgo y Bremen, las tres grandes Ciudades-Estado de la Alemania Occidental, rige en la actualidad una *Volksschule* de formación general de doce a trece años de duración. Este nuevo tipo de Escuela suplanta a las otras ya reseñadas *(Volksschulen* clásicas, *Mittelschulen* y *Höhere Schulen),* sin llegar a hacerse con el cometido docente peculiar a las llamadas *Fachschulen* o Escuelas Especiales sobre la base de la Escuela profesional o *Berufsschule,* que conservan su independencia en los tres *Länder* citados. La *Einheitsschule* o Escuela unitaria parte de una *Grundschule* de seis años escolares (en contraste con el resto de los tipos de escuela que conocemos, con un período elemental invariable de cuatro años, tipo que se da también en Austria y en Suiza). En los dos últimos años de esta *Grundschule* (5.º y 6.º) las clases se adaptan ya al sistema de asignaturas, y los alumnos se inician ya en el estudio del primer idioma extranpero. Terminada la *Grundschule,* los niños pasan sin transición al 7.º año escolar, encontrándose en él con que esta *Einheitsschule* presenta tres ramas independientes (véase figura 4):

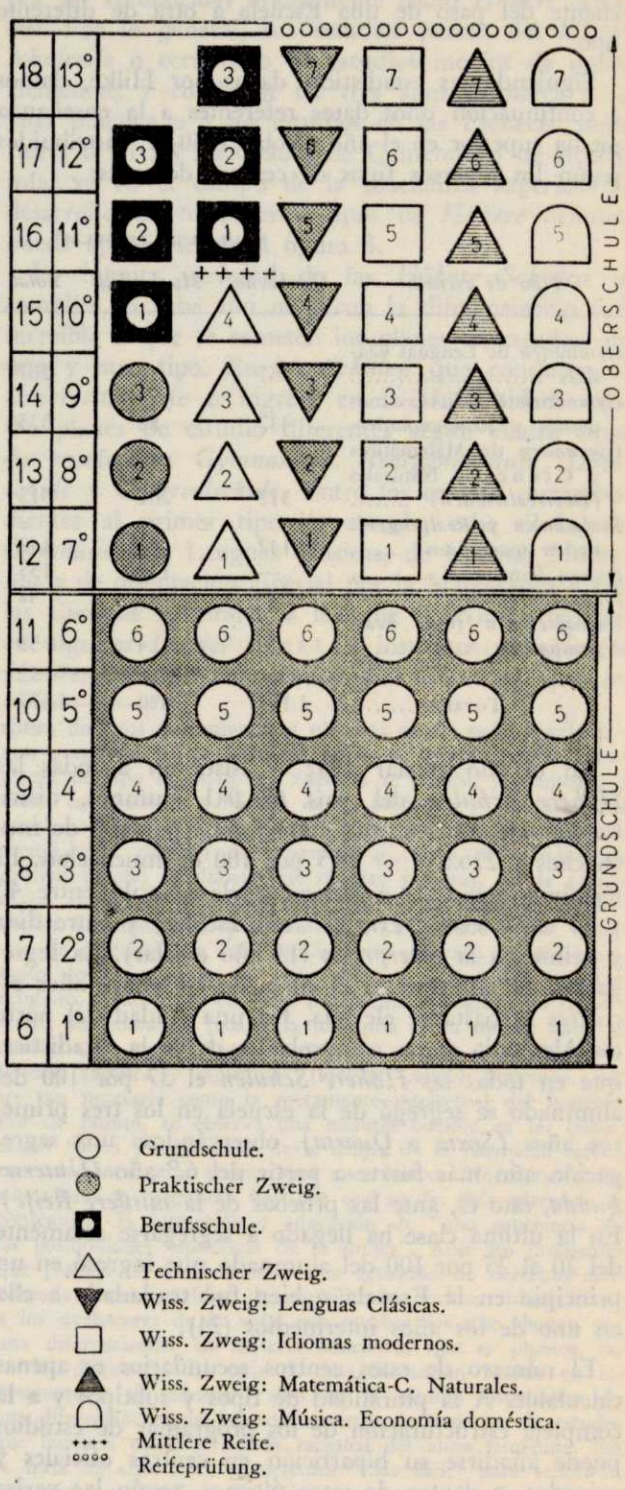
1. *Rama práctica,* que se corresponde con el sistema de la *Volksschule* clásica, con tres años de escolaridad completa, con lo que se ultiman los nueve años escolares de la *Volksschule,* si contamos con los seis de la *Grundschule* para terminar en otros tres años de enseñanza incompleta, con todas las características de la *Berufsschule,* según veremos después.

2. *Rama técnica,* correspondiente a los años escolares de la conocida *Mittelschule* y de la *Berufsfachschule,* de la que se informará más tarde. Esta rama conduce al *mittlere Reife* (especie de título de Bachiller Elemental) en cuatro años de enseñanza completa, continuando seguidamente con los tres de la *Berufsschule.*

3. *Rama científica,* que se corresponde con la *Höhere Schule* y con la *Wirtschaftsoberschule,* con siete años que conducen a la *Reifeprüfung,* título de estudios secundarios superiores que accede a las Escuelas de Comercio o de Economía, dentro de la enseñanza superior. Esta rama científica presenta cinco secciones: Lenguas Clásicas, Idiomas modernos, Matemática y Ciencias Naturales, Música y, en fin, Economía doméstica. La estructuración de todas estas ramas puede apreciarse, para una mejor comprensión, en el gráfico correspondiente (27).

De lo expuesto se desprende que en la *Einheitsschule* un alumno puede recibir enseñanza ininterrumpida desde el 6.º al 18 año escolar, sin necesidad, como ocurre en otros tipos de Escuela, de efectuar cambios de Centro. También se observa el carácter unitario de la *Grundschule* y el ramificado del *Oberstufe* o grado superior. Con este sistema escolar se elimina la forzosa división de la enseñanza

TIPOS DE EINHEITSSCHULEN (Fig. 4)



(26) Georg Ried: *Auftrag un Gefährdung der Höhere Schule.* Verlag Moritz Diesterweg, 1953, 48 págs., de separata.

(27) "Einheitsschule", en *Deutschland Jahrbuch, 1953,* página 524.

en *Volksschule, Mittelschule* y *Höhere Schule*. Idéntica organización presentan las *Einheittschulen* privadas y las ya citadas *Waldorfschulen* y los *Landerziehungsheime*. Damos, seguidamente, algunas cifras del alumnado de las *Einheitsschulen* oficiales, tomadas de Franz Hilke:

Land	*N.º de escuelas*	*N.º de clases*	*Núm. de alumnos* *Niños*	*Niñas*	*Total*
Bremen	122	2.025	39.182	37.228	76.410
Hamburgo ...	328	5.562	106.004	101.646	207.650
Berlín Oeste...	440	7.194	134.920	130.705	265.625
TOTALES...	890	14.781	280.106	269.579	549.685

De estos alumnos, 181.796 niños asistieron a los seis años de la *Grundschule*, y 175.829 niñas, con un total de 357.625 alumnos. El resto, esto es, 192.060 alumnos de ambos sexos, se distribuyeron entre las tres ramas del *Oberstufe:* práctica, técnica y científica.

La importancia del sistema de la *Einheitsschule* practicado en Berlín, Hamburgo y Bremen se hace cada día más patente en la opinión de los interesados en una organización escolar más sencilla en la Alemania Occidental. No son pocos los que se preguntan con el *Oberstudienrat* de Munich, Georg Ried, "por qué no ha de incorporarse el trabajo de la *Höhere Schule* a otra organización escolar o bien encajarlo en el sistema de la *Einheitsschule*" (28). El problema es muy complejo; pero es evidente que también aquí se deja notar ese exceso de ramificaciones y especialidades que—parafraseando a Séneca—"dividen hasta el polvo" las posibilidades escolares de la enseñanza alemana.

5. *Berufs- y Berufsfachschule*

Esta escuela profesional imparte una enseñanza incompleta de formación práctica y de actividad profesional según la orientación dada por la *Volksschule* de la que parte. Esta enseñanza acoge a alumnos de catorce o quince años hasta los diecisiete o, en su caso, dieciocho años de edad, proporcionándoles una ampliación de la formación general y un complemento especializado de su actividad profesional. Los cursos de la *Berufsschule* comprenden de seis a doce horas de clase semanales, en uno o dos días a la semana. Alemania es el primer país que ha establecido la asistencia obligatoria a una *Berufsschule* a todos los productores a partir de la terminación de los estudios en la *Volksschule* hasta el cumplimiento de los dieciocho años de edad, según la Constitución del Reich de 1919. Esta obligatoriedad de los estudios profesionales fué confirmada por la ley de obligatoriedad escolar del Reich de 1938, y en el momento presente, a pesar de las graves dificultades financieras y de la construcción, que sufre Alemania, sigue en pie de manera prácticamente absoluta. Los últimos datos estadísticos del *Bund* sobre las escuelas profesionales, proceden de 1952. Según ellos, 1.988.295 alumnos asistieron obligatoriamente a las *Berufsschulen* del territorio federal, esto es, 1.138.818 = 56,8 por 100 de muchachos y 875.477 = 43,2 por 100 de muchachas. Según estas mismas estadísticas oficiales, el censo de alumnos asistentes a estas Escuelas se distribuyó por oficios, de la forma siguiente:

Profesión	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*	%
Economía agrícola, forestal e hidráulica....	147.617	60.012	207.629	10,4
Minería	37.696	1	37.697	1,9
Oficios metalúrgicos ...	282.631	3.419	286.050	14,5
Construcción	144.685	341	145.026	7,3
Ebanistería	80.893	871	81.764	4,1
Electricistas	47.915	146	48.061	2,4
Cantería, vidriería, instrumentos musicales...	9.210	1.496	10.706	0,5
Papel y Artes Gráficas...	17.398	3.682	21.080	1,0
Oficios textiles, guarnicionería y confección.	57.910	99.995	157.905	8,0
Oficios químicos	4.054	1.539	5.593	0,2
Alimentación y hostelería	69.388	14.588	83.976	4,1
Comerciantes	107.891	230.845	338.736	17,2
Sanidad	6.127	18.310	24.437	1,2
Economía doméstica ...	—	271.001	271.001	13,7
Transportes	13.096	435	13.531	0,7
Otros oficios	7.633	14.178	21.805	1,0
Jornaleros	65.344	56.322	121.666	6,2
Sin profesión	31.330	80.296	111.626	5,6
TOTALES.....	1.130.818	857.477	1.988.295	100,0

Por regla general, la *Berufsschule* consta de tres años escolares a partir de la terminación del período escolar de la *Volksschule*. Durante este tiempo se realizan distintos estudios de carácter teórico, de iniciación profesional y otros de tipo práctico durante uno o dos días a la semana, con un tiempo escolar de cuatro hasta doce horas de clase semanales. Las enseñanzas de la *Berufsschule* abarcan todas las múltiples manifestaciones de la vida profesional: industria, comercio, economía doméstica, agricultura y explotación forestal, jardinería, minería y otras especialidades que tienen su aprendizaje e iniciación en las correspondientes ramas de la *Berufsschule* (29).

Como puede apreciarse en la figura 1, dentro de la *Berufsschule* existe la *Berufsfachschule*, escuela de enseñanza completa, que prepara para una determinada profesión durante un período escolar de uno, dos o más años de estudio. Sus actividades parten, bien de la *Volksschule*, con el 9.º año escolar, o bien de la *Mittelschule*, y son mantenidas por las organizaciones gremiales o por instituciones privadas. Entre estas Escuelas se encuentran las de Comercio *(Handelsschulen*, Economía doméstica *(Hauswirtschaftsschulen)*, Técnicas *(Technische Schulen)* y otras.

Los cursos más frecuentes abarcan tres años, y son de enseñanza completa conducente a la preparación técnica para determinadas profesiones en el campo de la industria, el comercio, la economía doméstica y profesiones de proyección social y artística. En cuanto a las condiciones de asistencia a clases se da, normalmente, la asistencia total y la parcial, pudiendo solicitarse la dispensa de escolaridad en determinadas condiciones. Entre las *Berufsfachschulen* de rama comercial figuran, aparte de las Escuelas de Comercio, las *Wirtschaftsschulen* (Escuelas de Economía) y las *Wirtschaftsoberschulen*. Las primeras tienen carác-

(28) Georg Ried: *op. cit.*, pág. 19.

(29) Véase Hans Heckel: "Berufsbildende Schulen", en *Aufbau des Schulwesen*. Frankfort del M., 1953.

ter elemental, y las segundas, superior, dentro de la enseñanza media. En el *Land* de Baden, las *Wirtschaftsoberschulen* tienen categoría de *Höhere Schule,* meta a la que aspiran estas Escuelas en todos los *Länder* occidentales.

En el año lectivo 1950-51, la enseñanza en las *Berufsfachschulen* arrojó las siguientes cifras (30):

Tipo de escuela	*Núm. de escuelas*	ALUMNOS *Hombres*	*Mujeres*	*Total*
1. *Handelsschulen*	457	25.863	51.261	77.124
2. *Hauswirtschaftsschulen* ..	424	8	26.695	26.703
3. *Technische Schulen* (industriales y de artesanía).	87	3.213	2.721	5.934
4. Otras *Schulen* (Artes y Oficios)	28	210	334	544
TOTALES.....	996	29.294	81.011	110.305

Dentro de la especie de Escuelas de formación profesional figura la *Fachschule,* escuela de enseñanza completa que acoge a un alumnado que posee suficiente grado de aprendizaje profesional. Por lo general, así como la *Berufsfachschule* representa la enseñanza especializada dentro de la formación profesional de tipo más amplio, que imparte la *Berufsschule,* la *Fachschule* parte del grado superior de la Escuela profesional, con una especialización que se prolonga comúnmente de cuatro a seis *Semester.* Existen *Fachschulen* industriales de diferente orientación (Escuelas de Ingenieros (31), de Construcción, Textiles, Quimiotécnicas, Escuelas de Capataces para diversas labores y oficios), Escuelas femeninas, Escuelas para profesiones sociales, Escuelas de Intérpretes, de Administración, de Música, Deportes, Minería, Economía agraria y Jardinería (32)

KINDERGARTEN

Los Jardines de la infancia o *Kindergärten* están ya muy generalizados en todos los países del mundo civilizado, incluso con su terminología original alemana. El *Kindergärten* es una Escuela llamada también Maternal (equivalente a la conocida *Ecole Maternelle* francesa), que acoge a los niños de tres a seis años en Alemania, como preparación para sus actividades escolares en la *Grundschule.* En Alemania Occidental existen estos *Kindergärten* no sólo en las ciudades, sino también en algunos pueblos y aldeas de población más nutrida. Por ahora, no pertenecen al sistema escolar; pero, por lo común, las nuevas disposiciones de los *Länder* y la más moderna legislación escolar aboga y recomienda por una dependencia oficial de los *Kindergärten.* Estas escuelas pertenecen a comunidades de tipo religioso o laboral, a empresas industriales y en algunos casos a entidades privadas. Por tanto, ha de señalarse que la asistencia al *Kindergärten* es totalmente voluntaria. Según las últimas estadísticas, sólo del 5 al 20 por 100 de los niños de cuatro a cinco años, por término medio, asisten a la escuela maternal. Los padres suelen aportar una pequeña cuota semanal para el mantenimiento y cuidados de la escuela, siempre que estén en condiciones de abonarla. Las comunidades aportan cantidades bastante elevadas, que, en algunos casos, ascienden a 300 marcos anuales por niño (Francfort del Main). Los Ministerios de Cuestiones Sociales prestan especial atención a los *Kindergärten* y señalan que "son de urgente necesidad para la buena marcha y el derecho a la educación de gran número de niños ante el grave problema de la vivienda, de las pésimas condiciones en que se desenvuelve la familia y la insuficiente energía educativa de muchas madres ante la necesidad de trabajar lejos de casa para poder seguir viviendo" (Rin Norte-Westfalia). En los comienzos de 1952, en el territorio federal funcionaban 9.541 *Kindergärten,* sin incluir los de Berlín, con un total de 610.516 niños (33).

ESCUELAS PRIVADAS

Ha de entenderse por *Privatschulen* aquellas escuelas que no pertenecen al Estado, a las comunidades o instituciones y a las corporaciones de derecho público. Como se sabe, el Estado nacionalsocialista, al crear las *Gemeinschaftsschulen,* abolió simultáneamente la iniciativa escolar privada. Como reacción a esta medida impositiva que duró más de dos lustros, al autorizarse nuevamente su apertura, la *Privatschule* renació en Alemania Occidental con gran potencia, sobre todo en el campo de la *Mittelschule* y de la *Höhere Schule* en forma de Escuelas confesionales, *Landerziehungsheime, Freie Waldorfschulen, Fachschulen* y *Berufsfachschulen.* El artículo 7.º, apartado 4 de la Ley Fundamental, garantizaba la creación de escuelas privadas. En la misma ley se dice: "Se otorga el derecho a crear Escuelas privadas. Las Escuelas privadas, como sustitución de las públicas, precisan la autorización del Estado y han de supeditarse a la legislación del *Land* correspondiente. Se autorizará la creación de *Privatschulen* si éstas no van a la zaga de las públicas en cuanto a fines docentes, instalaciones escolares y formación científica de su profesorado, o en el caso de que

(30) Hilke: *op. cit.,* pág. 16.

(31) Naturalmente estas *Ingenieurschulen* no deben confundirse con nuestras Escuelas de Ingenieros Industriales, ya que no tienen, como éstas, rango universitario o de Enseñanza Superior. Estas escuelas no pretenden formar ingenieros, sino profesionales de competencia auxiliar y responsabilidad subalterna al servicio del técnico que es el ingeniero industrial. Los diplomados de las *Ingenieurschulen* vienen a ser algo así como nuestros Ayudantes de Ingeniero.

(32) Estas escuelas de formación profesional son muy populares en Alemania. Tanto las *Berufs-* como las *Berufsfach-* y *Fachschulen* tienen muchos seguidores, y son numerosos sus alumnos adultos, salidos de la clase obrera. Estos productores asisten a cursos nocturnos, como los que organiza la *Abendschule* (Escuela Nocturna) de Wiesbaden, ciudad del *Land* de Hesse, con su famoso Instituto Pedagógico *(Pädagogische Arbeitsstelle).* Esta *Abendschule* organiza muy varios cursos de formación profesional, desde los generales de Matemáticas, Física, Química, Fotografía y Cálculo, a otros más especificados como los de Industrias metalúrgicas, Electrotécnica, Industrias de la Construcción, Madera, Arte, Alimentación, Confección, Capataces, Soldadura autógena, etc., a los que pueden añadirse los de Cálculo comercial, Derecho, taquigrafía y mecanografía. Las Escuelas femeninas subrayan las enseñanzas de la economía doméstica (culinaria, artes blancas, planchado, costura, cursos prematernales, etc.) Véase "Die Abendschule Wiesbaden", en *Bildung und Erziehung,* 11 (Francfort del M., noviembre 1953), 601.

(33) Hilke: *op. cit.* "Kindergärten", pág. 17.

llegue a promoverse una segregación de las Escuelas según las posibilidades económicas de los padres. Se denegará la autorización si no está debidamente asegurada la situación económica y jurídica del profesorado" (34).

La *Privatschule* se ordenó, en general, según la arquitectura común de la enseñanza alemana. No obstante, pronto se orientó por caminos pedagógicos propios variando asimismo, en cuanto a organización, agrupándose en diversas asociaciones, casi siempre de matiz confesional. Fuera de éstas, merece citarse la *Privatschule* danesa, que, por afinidades geográficas y lingüísticas (si bien en minoría evidente), se afincó en el *Land* fronterizo de Schleswig-Holstein.

Como expresión de la importancia alcanzada por la escuela privada en Alemania en los últimos años, damos seguidamente los resultados estadísticos de una encuesta sobre la importancia proporcional de las *Privatschulen* en el campo escolar del *Bund* (35):

Tipo de escuela	*N.º total de escuelas*	*N.º total de alumnos*	*N.º de escuelas privadas*	*N.º de alumnos escuelas privadas*
Sonderschulen	811	97.369	190	16.634
Mittelschulen	644	236.366	133	20.345
Höhere Schulen	1.471	643.085	311	84.657
Berufsfach- y *Fachschulen*	2.261	200.646	692	36.596
TOTALES.....	5.187	1.177.466	1.326	158.232

Además de los tipos de *Schule* citados en el precedente cuadro estadístico, la *Privatschule* se extiende al resto de las formas escolares en todos sus grados: *Kindergärten, Volksschule, Einheitsschule, Waldorfschule* y otras. Damos a continuación unas cifras tomadas de Hilke que expresan las totales de los diversos tipos de Escuela referidos a la *Privatschule:*

Tipos de escuela	*N.º de escuelas*	NÚMERO DE ALUMNOS *Hombres*	*Mujeres*	*Total*	*% de cifras totales*
Volksschule (incluídos los *Aufbauzüge)*	133	8.071	9.150	17.221	0,3
Sonderschulen (en total).	200	11.576	6.339	17.915	17,2
Mittelschulen	145	3.773	20.676	24.449	9,2
Höhere Schulen	318	28.688	59.328	88.016	13,0
Einheitsschulen (incluídas las *Waldorfschulen)*	62	11.041	11.738	22.779	4,1
Berufsschulen	221	"	"	19.636	1,0
Berufsfachschulen	333	"	"	29.345	26,6
TOTALES.....	1.412	"	"	219.361	2,5

Las *Volksschulen* privadas fueron autorizadas bajo severas disposiciones de la *Grundgesetz* de 1949, pudiendo ejercer la enseñanza sólo en el caso de que "las jerarquías educacionales reconozcan en ellas un interés pedagógico especial, o bien, por acogerse a determinados derechos educativos, sean creadas estas escuelas como comunitarias *(Gemeinschaftsschulen)*, confesionales *(Bekenntnisschulen)* o de carácter universal *(Weltanschauungsschulen)*, y en el caso de que no exista una *Volksschule* de igual clase en la localidad correspondiente".

Si las *Privatschulen* pueden actuar como sustitutivo de tipos de Escuela pública poco frecuentes—tal es el caso especial de las *Höhere Schulen* femeninas—, el Estado las subvencionará de forma varia, adecuada a cada caso, y les otorgará libertad de enseñanza y de material escolar (36). De este modo, nos encontramos con Escuelas privadas que tienen carácter oficial.

Por otra parte, la *Privatschule* ha de estar siempre orientada en la enseñanza conforme a criterios estatales y bajo su control (37). En caso de que la Escuela desee independencia absoluta en cuanto a organización de sus planes de trabajo, deberá solicitarla especialmente de las autoridades educacionales. Entre las *Privatschulen* se encuentran numerosas Escuelas Experimentales *(Versuchsschulen)*, Escuelas de religiosos *(Ordensschulen)*, *Landerziehungsheime*, *Waldorfschulen* o Escuelas para niños de salud delicada, de desarrollo deficiente o carentes de cuidado familiar. Por lo demás, estas Escuelas privadas suponen una aportación de importancia para la solución del problema educativo, y apoyan, asimismo, la cre-

(34) *Grundgesetz des Bundesrepublik Deutschland* 1949, artículo 4, apart. 5.

(35) "Amtliche Statistiken" 1950-51.

(36) Sin embargo, el estado de la cuestión parece ser menos cómodo. En una reciente reunión del Consejo Educativo de Stuttgart, fué comunicado a los miembros del Gobierno territorial la difícil situación económica por la que atraviesan las escuelas privadas del *Land* de Baden Wüttemberg. El criterio de todos los consejeros es unánime respecto al hecho de que las escuelas privadas, en virtud de su alto valor pedagógico, debieran ser mejor protegidas. En la reunión se estudiaron diversas posibilidades de atender a esta ayuda, prosperando igualmente la opinión de que el Estado no puede sufragar íntegramente los gastos de sostenimiento de las escuelas privadas. Es más: habría que interesar a otras instituciones, como son las *Elternschaften*, asociaciones de alumnos y comunidades religiosas, tanto católicas como protestantes, para que todas ellas contribuyan al sostenimiento y mejora de estos Centros docentes *(Badische Zeitung*, Friburgo de Brisgovia, 2-VI-54).

Véase también Magda Koelmann: "Privatschulen haben Sorgen und Wünschen", en *Die Neue Zeitung* (Berlín, 26-X-54), en donde se recogen las deliberaciones de la Asamblea de Asociaciones de la *Privatschule* alemana, celebrada en Aquisgrán en la segunda decena de octubre de 1954.

(37) La *Ständige Konferenz* de Ministros de Instrucción Pública celebrada el 10 de agosto de 1951, redactó nuevas leyes fundamentales respecto a la autorización de *Privatschulen* en todos los *Länder*, y el Estado de Hesse promulgó una ley para la escuela privada, vigente desde el 27 de abril de 1953. El texto íntegro de esta ley puede encontrarse en *Bildung und Erziehung*, 415 (abril-mayo, 1953), "Privatschulgesetz Hessen", págs. 255-8. En ella se establece una diferenciación entre escuelas "de reemplazo" *(Ersatzschulen)* y escuelas "complementarias" *(Ergänzugsschulen)*. Las primeras reunirán todas las condiciones exigidas a las escuelas oficiales en cuanto concierne a objetivos y programas de estudios, con derecho a ingresar a niños en edad escolar y a recibir ayuda económica del Estado. La organización interna y externa de la *Schule* puede diferenciarse de la de las oficiales con tal que la enseñanza impartida tenga un valor semejante. Por otra parte, se asegurará la situación económica del profesorado, así como la jurídica. Las *Schulen* que respondan a estas exigencias podrán ostentar el título de "escuelas privadas reconocidas" *(anerkannte Privatschulen)*. Las Escuelas "complementarias están igualmente sometidas a la autoridad escolar, y sus actividades podrán ser suspendidas si son consideradas oficialmente como peligrosas o nocivas para el alumnado". Véase también sobre este punto: "Ecoles privées de l'Allemagne", en el *Bulletin du Bureau International d'Education*, 108 (Ginebra, 3.º trimestre 1953), 117.

ciente proclividad alemana hacia una organización más libre de la enseñanza (38).

ESCUELAS AUXILIARES

Con este nombre designamos aquí a las *Sonderschulen* (Escuelas especiales), con objeto de no confundirlas con las *Fachschulen* profesionales secundarias y nuestros Centros técnicos de enseñanza superior. Estas *Sonderschulen* son Centros pedagógicos especiales para niños mutilados, ciegos, sordos, sordomudos, retrasados mentales o físicos o con desequilibrio nervioso. A estas instituciones pertenecen:

1. Las Clases y Escuelas auxiliares para niños retrasados mentales, pero aptos para la educación.
2. *Sonderschulen* para niños sordos totales o parciales, de visión imperfecta, ciegos, tartamudos y otros con inteligencia normal.
3. Escuelas en sanatorios y casas de salud para niños imposibilitados para asistir a una escuela pública, por ejemplo, mutilados corporales.
4. Escuelas en centros benéficos para niños indisciplinados y reformatorios.

Damos a continuación un cuadro de *Sonderschulen* según el último censo oficial de mayo de 1952, con indicación numérica de escuelas, clases y alumnos:

Tipo de escuela	*Escuelas*	ALUMNOS *Hombres*	*Mujeres*	*Total*
1. *Hilfschulen*	578	49.410	32.277	81.687
De ellas en distr. rural.	218	11.359	7.047	18.406
2. Escuelas para sordos, ciegos, mudos, mutilados	137	7.269	5.157	12.426
De ellas en distr. rural.	87	3.532	2.835	6.367
3. Escuelas en sanatorios y casas de salud	45	2.568	1.864	4.432
De ellas en distr. rural.	34	1.890	1.569	3.459
4. Escuelas en centros benéficos	149	9.552	4.419	13.971
De ellas en distr. rural.	104	6.978	3.010	9.988
TOTALES	909	68.799	43.717	112.516
De ellas en distritos rurales	443	23.759	14.461	38.220 (39)

Todas estas Escuelas—estatales, comunales, religiosas, privadas o de otro tipo—pertenecen, sin embargo, al sistema escolar público y sirven al cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Como se desprende de las cifras precedentes, son muchos los niños de los distritos rurales que se benefician de estas instituciones especiales. En el campo se aprecian dificultades para hacer asistir a la *Hilfschule* a niños retrasados mentales, pero con capacidad de educación. En la actualidad, se pretende hacer ingresar a estos niños en *Hilfschulen* de distrito, donde recibirían alojamiento, asistencia y educación. En la ciudad, este servicio se realiza a domicilio por medio de maestros visitadores, con objeto de enseñar a niños que permanecen largo tiempo en cama al cuidado de su familia.

ENRIQUE CASAMAYOR

En el próximo número: *3. Acceso a la educación.*

(38) Véase Johannes Pohlschneider: "Die Privatschule als Bollwerk der Freiheit" (La Escuela privada como baluarte de la libertad), en *Echo der Zeit* (Recklinghausen, 10-X-54).

(39) Véase Hilke: *op. cit.* "Sonderschulen", págs. 25-6.

Libros de textos de España

Se reúnen a continuación varios trabajos críticos e informativos referentes al tema común de los "Libros de textos" en las diferentes ramas de la Educación Nacional. La parte referente a la Enseñanza Primaria y al referente a la Enseñanza Media se desdoblan en dos apartados: uno, destinado a glosar los aspectos pedagógicos, y otro, a describir los antecedentes legales y el régimen vigente en la actualidad. Las partes referentes a las Enseñanza Laboral y Profesional y Técnica engloban en un apartado único ambos aspectos pedagógico y legal, pero a ellas son aplicables en gran parte, como comprobará el lector, las consideraciones pedagógicas y reflexiones críticas dedicadas a las otras ramas.

En apéndice se reseñan el régimen especial del cuestionario y libros de textos que rigen la enseñanza de formación del espíritu nacional y de formación física.

Prescindimos por hoy de los aspectos económicos que ofrecen, de no limitarse al simple dato del precio de venta, gran dificultad de información. Esperamos poder abordar este tema en alguno de nuestros números próximos.

I. Enseñanza Primaria

1. ASPECTOS PEDAGOGICOS

En el transcurso de los últimos veinticinco años, el problema de los libros de texto ha experimentado una variación radical en cuanto a su planteamiento y enfoque. Contra la práctica habitual, consagrada tradicionalmente, del empleo de libros para el estudio de las materias del programa, se inició una reacción muy viva, que condenaba su uso por los vicios de memorismo y falta de reflexión personal que producían.

Los matices de esta tendencia iconoclasta cambiaban según el grado docente. Así, mientras en el primario se propugnaba el empleo único de la "viva voz" del maestro, como medio didáctico, en los restantes se transigía con un texto que sirviese de guión de estudio al escolar, aunque no faltaban los defensores de la pura explicación del profesor, sin texto alguno, transcrita por los alumnos, como Dios les daba a entender, y memorizada luego, con no pocos "calembours" y equivocaciones.

Aunque en un terreno ideal no cabe negar que el libro encadena y paraliza la vivaz relación docente, fraguada sobre el diálogo (más aún que sobre la disertación), a la manera socrática, es evidente que el libro, por esa misma fijación de la doctrina, orienta tanto al maestro como al discípulo, proporcionando concreción y orden a una actividad que, de otra suerte, correría el riesgo de perderse en los zigzagueos de la improvisación y el humor.

Ahora bien: lo que es necesario procurar a toda costa es una utilización del libro congruente con su verdadero papel.

USO Y ABUSO DEL LIBRO

Ello no es tan fácil como parece. Poner en las manos de nuestros discípulos un libro de texto es, casi siempre, sucumbir a la tentación de considerar la enseñanza como un proceso mecánico de "dar y tomar conocimientos", en el que el primer aspecto viene suplido por el estudio personal de aquéllos. Este doble peligro de mecanización de la enseñanza y de economía de esfuerzos, por parte del docente, constituye la motivación didáctica del abuso del libro. Pero, junto a ella, se dan también, con gran frecuencia, la motivación *económica* y la *ideológica*.

La primera de ellas actúa sobre el espíritu de lucro del profesor, incitándole a multiplicar ventas o comisiones que engrosen su peculio. La segunda se refiere a los riesgos que ofrece el contenido de los libros cuando la pasión o el desvarío—aquellos "sueños de la razón, que engendran monstruos", según advirtió Goya—los convierte en vehículos de propaganda de doctrinas reñidas con la sanidad intelectual o moral.

Una cuarta modalidad en el abuso del libro pudiéramos denominarla *jerárquica*. Tiene lugar cuando alguien, que ejerce autoridad sobre un grupo, más o menos amplio, le fuerza, directa o indirectamente, a adoptar textos que le interesa difundir, ya por móviles ideológicos, ya por motivaciones económicas.

Este matiz del abuso del libro se prestaría a consideraciones diversas, si hubiéramos de analizar nuestro derecho positivo. Por ejemplo, mientras en la enseñanza secundaria y superior o especial no existe ninguna prohibición para que un profesor redacte un texto y lo "imponga" a sus alumnos (siempre que cumpla los requisitos generales exigibles al caso), y en la enseñanza primaria tampoco al maestro le está vedado recomendar sus obras, la ley se lo prohibe al inspector de Enseñanza Primaria. Aquí se da una incongruencia entre exigencias de la doctrina pedagógica y normas legales, pues en tanto aquéllas aconsejan orientar la enseñanza de un modo lo más seguro y personal que sea posible, para lo cual la redacción de libros es el medio adecuado, la prohibición legal

intenta impedir que escriban textos precisamente aquellos funcionarios que, por su preparación pedagógica, están en condiciones de impulsar más eficazmente el progreso de las escuelas (1).

EL ABUSO DIDÁCTICO

De todos los aspectos que ofrece el abuso del libro, los más accesibles a la mirada son los de matiz económico. Así cuando se inicia alguna campaña de prensa en torno a esta cuestión, ya se sabe que van a ser puestos en solfa los cambios que a comienzos de cada curso introducen los catedráticos en sus textos, así como los precios, siempre en ascensión, a que el mercado los ofrece.

En alguna ocasión, son motivos políticos los que inducen a ocuparse de la circulación de libros determinados en el ámbito de los centros docentes.

Sin negar la importancia que ambos aspectos ofrecen: aquél, por poner al descubierto un afán industrial, reñido con el verdadero espíritu científico; éste, por referirse a ideas que pueden poner en grave peligro las conciencias de los muchachos, convendría decir algunas palabras respecto del abuso didáctico de los libros, refiriéndolas, para abreviar (ya que el tema es vastísimo, porque moviliza amplios territorios pedagógicos), además de a la invitación hacia la mecanización de la enseñanza, de que ya hemos hablado, a los defectos de fondo y de forma de que adolecen con frecuencia los libros de texto.

No pocas veces, un afán explicable en sus redactores, pero funesto para los alumnos, conduce a recargar los libros de nociones, como si la primera condición que deben reunir no fuera la adecuación a las posibilidades psicológicas de los niños (2).

En cuanto a la forma, hay dos vicios más comunes de lo que fuera de desear: el tratamiento didáctico de las nociones según métodos erróneos y el empleo de un lenguaje muy alejado del que convendría utilizar para que el alumno comprendiese cabalmente lo que estudia. No nos referimos a la falta de "ejercicios de aplicación" porque suponemos que, cuando no los incluya el texto, debe, el maestro o el profesor, inventarlos y proponerlos.

Baste con aludir a otro abuso, éste relativo al número de libros que ha de manejar el niño, consecuencia de un enciclopedismo que tiende a agotar y agostar la mente de nuestras juventudes. La creciente especialización de las ciencias, al incrementar cada día más el acervo de los conocimientos humanos, conduce al nacimiento de nuevas ramas del saber, al crecimiento de las ya existentes y, por todo ello, a recargar los planes docentes con nuevas asignaturas.

Ya sabemos que no es fácil evitar ese mal, estimulado por los acuciamientos de una vida social más y más complicada y exigente; pero cabría variar radicalmente el ritmo y periodicidad en el desarrollo de cada materia, por un lado, y, por otro, la calificación igualitaria de las asignaturas en el plano didáctico, de manera que las consideradas como "fundamentales", en un análisis detenido, fueran desarrolladas con mayor frecuencia y ahondamiento, en tanto las "secundarias" quedarían relegadas como a la periferia del plan y del horario (3).

POLÍTICA DEL LIBRO DE TEXTO

Toda la problemática aquí simplemente aludida demuestra la necesidad de una regulación que, en nuestro tiempo, por toda clase de razones, ha de ser de índole política. La política del libro de texto es una parte importante de la Política pedagógica, así como ésta lo es de la Política cultural.

Aquí, como siempre, decir política equivale a decir regulación. La Política del libro de texto es la regulación de los aspectos ideológicos, pedagógicos, técnicos, económicos y sociales que confluyen en la dinámica sociológica y cultural de este instrumento didáctico, tanto más importante cuanto que la vida entera de las sociedades modernas tiende a la mecanización y simplificación de toda clase de herramientas culturales. La regulación del libro de texto se hace más indispensable a medida que las sociedades conceden a la cultura una mayor importancia y a medida que la complicación de los intercambios entre los diferentes estratos sociales, por una parte, y la tendencia a la nivelación, por otra, exigen una disciplina de los utensilios pedagógicos, cada día más simplificados y generalizables.

El campo primordial de preocupaciones políticas en torno al libro de texto es el ideológico. Situados en él, caben dos posiciones distintas: o bien la libertad absoluta respecto de su redacción y circulación, o bien la imposición de criterios o de obras determinadas. No vamos a entrar en la polémica que puede entablarse alrededor de la libertad, aunque sí diremos que, para nosotros, no hay, no puede haber, libertad para el error y para el mal, por lo que se impone una regulación positiva, reclamada, por otro lado, por la condición feble y desfalleciente de la inteligencia humana, que, abandonada a sí misma, sin la guía de una Revelación que señale hitos capitales al pensamiento y fuera del caldo de cultivo de los valores esenciales

(1) Por O. M. de 1 de marzo de 1939 se prohibió "la publicación, venta y uso en las escuelas de libros cuyos autores sean Inspectores de Primera Enseñanza". Resulta así que, cuando se considera sancionada la suficiencia de un profesor o catedrático, si escribe un texto que sirva de ayuda eficaz a sus alumnos, se prohibe que los redacten quienes más obligados estarían, por exigencias de la misma ley, a escribirlos con mayores garantías de acierto. La desconfianza en que se inspira este precepto, sólo abonada por contadísimos casos de abuso, jamás debió paralizar la acción elevadora de la docencia primaria, caso único en el mundo civilizado.

(2) Esta inadecuación es menos frecuente en la Primera Enseñanza que en la Segunda. Textos de Geografía de España, por ejemplo, que obligan a niños de once años a estudiar y confeccionar el mapa geológico de la Península, son puros disparates pedagógicos, que no conducen más que al embrollo mental de los pequeños.

Estudiar la Geología española a los once años carece del más elemental sentido.

(3) Ya sabemos que las costumbres pedagógicas y administrativas de la enseñanza están reñidas con esta consideración, basada en la "ponderación formativa" de las asignaturas del plan y en la conveniencia de aplicar al número de materias el "non multa, sed multum", lema radical de toda Didáctica. La visión calcidoscópica de lecciones diversas, que se suceden cada día, como en un *film*, es opuesta a una enseñanza eficaz e "incorporada". El procedimiento cíclico ha nacido para sancionar un igualitarismo didáctico de raíz intelectualista y mecanicista.

que dan sentido a la vida humana—que no otra cosa son las instituciones sociales, remedios "históricos" a la debilidad y al error de la mente individual—no tarda en seguir los caminos de la equivocación y el descarrío.

Además, no sólo consideraciones trascendentes abonan el criterio de la orientación y limitación en la política del libro de texto, sino también principios de índole pedagógica y social. En efecto, no sólo lo ideológicamente nocivo debe prohibirse, sino también aquello que la ciencia de la educación y la didáctica reputan erróneo y perjudicial porque supone un estéril gasto de energías mentales por parte de los muchachos. También entonces ha de pronunciar su palabra decisiva el Estado, depositario y gerente del bien común.

Frente a la libertad sin trabas de los libros de texto—en la práctica no sigue esta orientación ningún Estado—se encuentra la imposición de un "libro de texto único", régimen seguido en la segunda enseñanza española por la Dictadura. Atenuaciones más o menos intensas del criterio de limitación son: la selección dentro de listas oficialmente autorizadas, cada una de las cuales ha de contener un número mínimo de obras por asignatura, y la selección dentro de los libros aprobados, sin número determinado.

Casi todos los Estados siguen un sistema mixto, consistente en conceder libertad para la selección dentro de los textos oficialmente aprobados, no sin imponer, más o menos abiertamente, determinadas obras, en atención a la trascendencia de la materia o a la autoridad de quien las escribe.

Resumiendo, pues, diremos que ningún país sigue hoy los dos sistemas opuestos y "puros", es decir, ni el de libertad absoluta, ni el de textos únicos. Con mayor o menor integridad, se practican, ya el de listas confeccionadas a base de *numerus clausus,* ya el de listas abiertas, ya uno u otro con mezcla del sistema de "textos únicos" para determinadas materias. Este es el que se siguió siempre en nuestro país, con mayor o menor rigor para la faceta negativa, es decir, para aquellos libros que se consideran nocivos y, por ello, se prohiben.

Como variante importantísima del "sistema mixto", que tiende a la adopción de textos únicos, dentro de una política bibliográfica de libertad relativa, hay que contar la práctica de concursos nacionales para proveer a los centros docentes de libros de sobresalientes condiciones ideológicas y pedagógicas.

2. REGIMEN LEGAL

El siglo XIX nos ofrece, con la implantación de la enseñanza primaria pública, en un proceso lleno de interés político y sociológico, cambios de criterio administrativo concordantes con los de cariz ideológico.

Antes de 1838, excepción hecha de los altibajos originados por la sucesión de etapas inspiradas, respectivamente, por absolutistas o liberales, los libros de texto para las escuelas primarias eran designados oficialmente como "textos únicos". El artículo 61 del Reglamento de 26 de noviembre de 1838 desistió de la designación taxativa, declarando que los libros "serán elegidos por el maestro, de acuerdo con las Comisiones Locales".

La Ley de 9 de septiembre de 1857, digna de meditado análisis por más de un concepto, frena un poco la marcha hacia la libertad, que con tanto ímpetu emprendió el Reglamento de 1838. En su artículo 86 se ordenaba que los libros de todas las asignaturas, en los distintos grados de la enseñanza, "serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años". Por lo que dice relación a la primera enseñanza, establecía dos textos únicos: el catecismo de la Doctrina Cristiana, que sería señalado por el prelado de la respectiva diócesis, y la Gramática y Ortografía, que serían enseñadas por los textos de la Real Academia Española.

En cuanto a las restantes materias, distingue la ley entre "libros de lectura" y "libros de texto" o de asignaturas. Para los primeros, establece el sistema del "señalamiento oficial", es decir, del "texto único". En los segundos, se seguiría el sistema de lista con *numerus clausus,* a base de seis libros recomendados para cada materia, pudiendo los maestros elegir entre ellos el que estimasen más adecuado.

La práctica hizo que el *numerus clausus* se trocase pronto en *numerus apertus,* pues, en vez de seis, el Ministerio de Fomento aprobó más, y por R. O. de 14 de agosto de 1878, se declaró que los maestros tenían libertad para elegir dentro de todos los libros aprobados oficialmente.

A fines del siglo, la costumbre había empujado la norma restrictiva que limitaba el uso de los libros de lectura, al mismo punto de libertad en que la R. O. de agosto de 1878 había situado el empleo de los de materias. Por ello, un R. D. de 26 de octubre de 1901 confirmó el carácter único que deberían seguir teniendo el Catecismo y la Gramática y Ortografía, añadiendo que "la lectura se ejercitará en libros que hayan sido aprobados por el Gobierno, previo informe del Consejo de Instrucción Pública".

A partir de esa fecha, aproximadamente, hay que datar el impulso progresivo de la escuela primaria española en orden a su perfeccionamiento técnico-pedagógico. Efecto de él fué el desuso en que cayó el precepto que imponía como texto único para la lengua el "Epítome" de la Real Academia, anquilosado en cuanto a fondo y forma en métodos totalmente desfasados de las exigencias de los tiempos.

Merece recordarse una disposición relacionada con el problema del idioma nacional en la redacción de libros de texto, que estableció la prohibición terminante del uso de Catecismos escritos en lengua distinta de la oficial. Es el R. D. de 21 de noviembre de 1902, cuyo artículo 3.º dice así: "En las diócesis donde no existiesen catecismos escritos en castellano, aprobados por el prelado respectivo, los maestros utilizarán, como textos de Doctrina Cristiana, cualquiera de los que, estando escritos en idioma nacional, tengan la aprobación del arzobispo primado de las Españas."

Este régimen de libros de texto continuó hasta la proclamación de la República, que lo conservó, limitándose a cambiar el signo ideológico de las obras aprobadas por el Ministerio. Por O. M. de 28 de mayo de 1932 se declararon caducadas las autorizaciones o aprobaciones de libros de texto concedidas hasta entonces, ordenándose la publicación anual de listas de

los libros aprobados, "no pudiendo figurar en los presupuestos escolares más obras que las que aparezcan en estas listas". Análogamente a lo que hizo la Ley de 1857, dicha Orden, dando un paso atrás en el camino de la "libertad", volvió al *numerus clausus,* estableciendo para cada materia una lista de diez obras aprobadas. Análogamente, también, el uso anuló la norma, sólo que ahora de modo inmediato, y lo mismo en la vertiente oficial que en la de sus destinatarios. En cuanto a aquélla, no fué publicada la primera lista hasta pasados dos años, con lo que dejaron ya de ser anuales, y respecto de la segunda, el interés de los peticionarios de autorización para sus obras desbordó en seguida el número señalado como tope máximo.

La O. M. de 17 de mayo de 1934, que autorizó la lista citada, ofrece la novedad de establecer, por vez primera en nuestra legislación, criterios técnico-pedagógicos para orientar la actividad de los autores de libros escolares, al paso que se fundamenta la prohibición de algunas obras presentadas. Los criterios expuestos no son del todo acertados, incluso desde el punto de vista estrictamente científico, pero señalan un camino interesante, así como un primer intento de clasificación de los textos en libros de iniciación a la lectura, manuscritos, lecciones de cosas, lecturas literarias y lecturas cívico-morales.

El Alzamiento Nacional se apresuró a eliminar todos los libros de contenido socialista o comunista, por Orden de la Junta de Defensa Nacional de 4 de septiembre de 1936, disponiendo que se autoricen solamente las obras "cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y la Moral".

Una Comisión Dictaminadora fué nombrada para revisar los libros en uso en las escuelas y publicar las listas correspondientes, ya no obedientes al *numerus clausus,* sino exentas de limitación. El sistema, en sí, no había experimentado variación.

LIBROS OBLIGATORIOS Y LIBROS RECOMENDADOS

Como hemos dicho, de 1857 hasta nuestros días, el único libro obligatorio y único en la primera enseñanza ha sido, y continúa siendo, el Catecismo señalado por el Ordinario. La Gramática y Ortografía de la Real Academia, en uso hasta 1900, aproximadamente, fué desplazándose, cada día más, a partir de esta fecha, vencida por libros atentos a los progresos de la didáctica.

La segunda década del siglo xx es interesante porque señala un interés oficial por la obra de *Cervantes* en cuanto a su cultivo escolar. Ya, por Real Orden de 12 de octubre de 1912, se dispuso que, desde primero de enero siguiente, se diese en las escuelas una clase "dedicada a leer y explicar brevemente trozos de las obras cervantinas más al alcance de los escolares". Y en 1920, un Real Decreto de 6 de marzo declaró obligatoria la lectura del *Quijote* en las escuelas, a cuyo menester se dedicaría el primer cuarto de hora de clase cada día.

La edición abreviada que en la misma disposición se preveía no llegó a ver la luz, con lo que el alcance práctico de tan bienintencionada como poco pedagógica disposición fué poco menos que nulo, lo que no obstó a que Ortega y Gasset, cerrando contra ella, escribiese el ensayo *Biología y Pedagogía o El Quijote en la escuela,* una de las mejores aportaciones de España a la ciencia de la educación en lo que va de siglo, pese a algunos reparos que cabe oponer a su propensión biologizante.

Más efectividad tuvo el Real Decreto de 18 de junio de 1924, por el que el Directorio Militar declaró reglamentaria, para la educación física en las escuelas nacionales, la *Cartilla Gimnástica Infantil,* redactada por la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, aunque su proyección práctica no pasó de 1929.

Los libros recomendados para las escuelas primarias han sido muy numerosos. El Consejo de Instrucción Pública, además de la "declaración de utilidad pública", solía premiar la bondad de no pocas obras, galardonándolas como "útiles para servir de texto en las escuelas". Enumerar siquiera las principales sería harto prolijo. Baste decir que, en la misma línea magníficamente intencionada e igualmente desconocedora de la psicología infantil de la disposición que estableció la obligatoriedad de la lectura del *Quijote,* se encuentran las Reales Ordenes de 27 de agosto y 30 de octubre de 1863, que declararon como "de enseñanza útil para las escuelas" la *Introducción a la Sabiduría,* de Juan Luis Vives.

LOS CONCURSOS NACIONALES

Un medio indirecto de orientar la labor de las escuelas primarias en el sentido conveniente, de estimular la redacción de libros adecuados y de ensalzar y dar el debido relieve a aquellos aspectos de la educación primaria que por su importancia lo merezcan, consiste en la celebración de concursos públicos destinados a premiar y publicar obras de excepcional importancia política, patriótica o pedagógica.

La Administración lo comprendió pronto. Y así, en el Real Decreto de 16 de septiembre de 1913, organizando la Delegación Regia de Primera Enseñanza de Madrid—una disposición de la que, como de muchas otras, hay aún algo que aprender—, se dispuso que se abriera un concurso para premiar la mejor obra que pueda servir de libro de lectura en las escuelas, en la que se describa la Geografía y se narre la historia de Madrid, además de dedicar la importancia debida a los aspectos económicos y cívicos de la vida en la capital de España.

Lo que en 1913 se intentó en la órbita municipal, se amplió a la nacional en 1921. Por Real Orden de 9 de septiembre se convocó un concurso "para elegir un libro dedicado a dar a conocer a los niños lo que es y representa España, y a hacerla amar".

Por Real Orden de 29 de abril de 1926 se abrió concurso para premiar los tres mejores libros de lectura sobre "Deberes ciudadanos", "Conocimientos artísticos" y "Conocimientos agrícolas, industriales y de comercio", así como tres libros de texto: uno, de Geografía, otro, de Historia de España, y otro, de Gramática Castellana. Los libros premiados se venderían a las escuelas al precio de coste, más un 25 por 100, que se destinaría a sostenimiento del Colegio de Huérfanos del Magisterio.

Finalmente, por Orden Ministerial de 21 de sep-

tiembre de 1937, se abrió concurso público para premiar la mejor obra que, con el título de *El Libro de España,* "dé a conocer a los niños las empresas y las glorias de la Patria".

Por diversas causas, ninguno de esos Concursos llegó a resolverse. A consecuencia del anunciado en 1921, declarado desierto por falta de mérito suficiente en los originales presentados, fueron publicados dos de ellos, por sus autores respectivos, dividiéndose las opiniones en cuanto al acierto del Jurado.

RÉGIMEN ACTUAL Y PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La doctrina legal vigente en materia de libros de texto para la enseñanza primaria está contenida en el artículo 48 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Este precepto establece el principio de la libertad en la selección, dentro del requisito de que los libros estén autorizados por el Ministerio. Los relativos a la educación religiosa habrán de ser previamente aprobados por la Jerarquía eclesiástica, y los de formación del espíritu nacional deberán tener la aprobación de los Organismos competentes, en este caso el Frente de Juventudes y la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S.

Notemos que en vez del sistema de "designación", se sigue, en todo caso, el de "aprobación", lo que implica una mayor flexibilidad que el régimen inaugurado por la Ley de 1857. Igual significación tiene la eliminación de la Gramática de la Academia como texto obligatorio (4). En cambio, la Ley introduce preceptos positivos nuevos en nuestra historia escolar, más concretos y orientadores que las normas de la Orden Ministerial de 17 de mayo de 1934. Estos preceptos señalan las condiciones ideológicas, pedagógicas, tipográficas y económicas que deben reunir los libros de texto para que puedan ser aprobados (5).

En cuanto a las primeras, se declara la conformidad del contenido de los libros con la doctrina y el espíritu de la Ley, que son las del nuevo Estado español. Respecto de las de carácter pedagógico, exige que se ajuste su desarrollo a las normas de los cuestionarios oficiales, publicados con posterioridad (6).

Las condiciones tipográficas se refieren a las cualidades del papel, tipo de letra, tamaño, extensión e ilustraciones, es decir, a la estructura material del libro, que vendrá dada, en gran parte, por las exigencias técnico-pedagógicas, derivadas de las modalidades de la percepción infantil. Respecto del precio, se acomodará a la regulación que determine el Reglamento. Finalmente, se afirma que "el Ministerio de Educación Nacional estimulará, mediante concursos y premios anuales, la edición de libros escolares".

Sólo elogios merecen estas acertadísimas normas, que deben ser puestas en práctica cuanto antes, dándoles concreción y desarrollo en el Reglamento a que se remiten. Entre tanto, conviene subrayar debidamente dos extremos:

a) El artículo 48 de la Ley de Educación Primaria establece, por lo que se refiere a libros de texto en las escuelas primarias, un régimen de mayor flexibilidad y libertad que el existente en España con anterioridad.

b) La publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, exige que se adapten a sus normas los libros que en el futuro merezcan la aprobación oficial. Ello supone una renovación profunda de la bibliografía escolar española, que ha de adecuarse, por vez primera, a los postulados de la metodología activa.

ADOLFO MAÍLLO

II. Enseñanza Media

1. ASPECTOS PEDAGOGICOS

A) EL LIBRO DE TEXTO COMO INSTRUMENTO

Se parte, en estas consideraciones, del hecho general de la implantación del libro de texto en la Enseñanza Media española, que es un modo de confirmar su necesidad. Plantearnos ahora las preguntas de si el libro de texto es necesario o no de derecho no nos llevaría sino a aducir las más comunes razones en su favor, como elemento ineludible de trabajo en la tarea docente. Otra cosa sería este mismo interrogante referido a la Enseñanza Superior. Su evidencia no es tan inmediata cuando pueden escucharse voces, aun entre los mismos alumnos, que lo rechazan. En la Universidad el libro de texto es o un descanso cómodo del profesor, en cuyo caso sobra éste casi por completo, o sirve de síntesis, de resumen y complemento de sus explicaciones. En este segundo caso el texto está justificado y aun es imprescindible.

Se enlaza esta cuestión con el problema de si en la Universidad el profesor debe explicar todo el programa, tarea de hecho impracticable en muchas disciplinas y que obligaría a dictar en la cátedra de una manera aún más elemental que expone el propio libro, o reducirse a unas cuantas cuestiones fundamentales expuestas con profundidad y rigor casi exhaustivos, remitiendo al alumno al texto en los otros puntos del programa. Se convierte o se ha de convertir en ese caso el texto en libro de estudio y aun de consulta —piénsese en los textos de la Facultad de Derecho—y

(4) Por Orden Ministerial de 11 de abril de 1938 se encomendó al Instituto de España la redacción de seis textos, algunos de ellos divididos en dos grados, obligatorios en las escuelas. De ellos sólo se publicaron uno de Historia de España; otro, de Análisis Lógico y Gramatical y una Antología Literaria.

(5) Hay que poner de relieve el avance que esto supone en nuestra legislación, donde la normativa de índole técnico-pedagógica era sumamente parva.

(6) Por Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953. A pesar de que ya el Reglamento de 1838 y la Ley de 1857 hablaban de publicar Programas oficiales, esta aspiración sólo ahora ha tenido cumplimiento.

se justifica así sus dimensiones inabarcables en la explicación de cátedra, pero perfectamente asequibles a la inteligencia del alumno universitario, cualificada, además, por hábitos en formación en virtud del dictado riguroso, en la misma disciplina, de otros puntos fundamentales. Esta transposición a la Enseñanza Superior del planteamiento nos dará alguna luz en las reflexiones sucesivas, sobre todo cuando intentemos hacer una distinción entre los textos adecuados al bachillerato inferior y al superior.

El libro de texto en la Enseñanza media tiene un carácter instrumental, interviene en la enseñanza como causa *sui generis*. Este instrumento ayuda, favorece la educación o, al menos, debiera favorecerla; y el profesor, otro instrumento más de la enseñanza, ve con él su tarea facilitada, ya que de ningún modo sustituída, y consigue, con el esfuerzo que le sea exigible, mejores resultados que si se viera forzado a dictar apuntes. Parece innecesario señalar que en igualdad de circunstancias, de esfuerzo por parte del profesor, el rendimiento será mayor con un texto bueno que con uno malo. Y aun cabe asegurar que un profesor mediano obtendrá iguales resultados si utiliza un texto excelente que un docente excelente con un texto deplorable, si se cree en la obligación de ajustarse a él. Tanto el libro como el maestro son, pues, causas instrumentales de la enseñanza, constituyéndose en causa principal el propio alumno. El es quien echa mano, utiliza, aplica a su propia inteligencia las palabras escritas del texto y las orales del maestro. Tanto si se niega a leer como si se resiste a oír la enseñanza es imposible. Pero corresponde al maestro procurar que lo mismo sus palabras que los libros sean adecuados para su más perfecta utilización por parte del alumno.

Vistas las cosas de esta manera se comprende, bajo otra perspectiva, la razón común y consabida de que la enseñanza ha de tener en cuenta la edad del alumno. Y si la enseñanza en el bachillerato es debida o posible gracias a este doble juego de instrumentos, que son el profesor y el libro en cuanto utilizables por el alumno, hemos de considerar ahora en qué puede y debe consistir el derecho del educando respecto al libro de texto, o lo que es lo mismo, bajo cierto recurso antropomórfico, los deberes del libro respecto al educando.

B) LOS DEBERES DEL LIBRO DE TEXTO

En otro trabajo (1), al referirnos al sujeto de la enseñanza, hacíamos un señalado hincapié en la casi completa distancia fisiológica y psicológica que se observa de hecho y es manifestada por los *tests* entre los alumnos de diez a quince años y de esta edad en adelante. Durante los quince años, según Terman, la inteligencia debe haber alcanzado su desarrollo, y de ahí en adelante el sujeto puede aumentar sus conocimientos, adquirir nuevos hábitos, en suma: perfeccionarla, pero no aumentarla. Un mal método didáctico retrasa esta edad mental y deforma al individuo medio, que arrastrará un lastre educativo durante toda su vida. El bien dotado es claro que superará estas deficiencias—para ellos, hasta cierto punto, cualquier método es bueno—, que el tipo medio, precisamente a quien debe ir dirigida la enseñanza, acusa más agudamente. A esta dualidad psicológica de los sujetos deberán conformarse los textos de un bachillerato cuya diversificación legal en Elemental y Superior debe alcanzar también a su estructura.

Antes, sin embargo, de referirnos a las condiciones exigibles a los libros en los dos bachilleratos se debe prestar atención a determinados requisitos generales de todo texto considerado no en sí mismo, sino en relación con los de la totalidad de las disciplinas que integran un curso escolar.

a) *Extensión de los libros de texto*

Supuesta la limitación de aprendizaje de un alumno por curso, es decir, de retención y asimilación de conceptos y cuestiones concretas, la extensión de los textos vendrá dada por el número de asignaturas por curso. Todo cambio de plan de asignaturas deberá tener en cuenta esta igualdad de dos extremos, uno de los cuales es siempre más o menos constante, la capacidad asimilativa del alumno, y el otro, está constituído por la suma del número de disciplinas por curso. Pero debe advertirse que esta igualdad que en principio, siempre que el número de asignaturas sea razonable, puede cumplirse, deja de ser tal cuando la multiplicidad de disciplinas es excesiva. Quiere esto decir que no ganaríamos nada, sino que, al contrario, perderíamos mucho desde un punto de vista docente, si en vez de 4, 5 ó 6 materias por curso, se propusieran, ante los ojos aturdidos de los alumnos, 15 ó 20 materias distintas, aunque los textos o cuestionarios fueran reducidísimos. Esto, que resulta de sentido común, ha sido ya expuesto en otro lugar, y allí se hace la oportuna referencia (2). La falta de madurez de nuestros estudiantes provenía del excesivo número de asignaturas del plan de 1938, al que por desgracia el nuevo de 1953 se aproxima muy de cerca, no obstante haber pretendido con plena conciencia una reducción definitiva (3). La ley de la complicación de los planes de enseñanza a que nos hemos referido alguna vez, no sin cierta ironía, ha sido más fuerte que toda la buena voluntad de los presentes legisladores de la Educación española. Podemos muy bien decir que pesa sobre el Curso preuniversitario la tarea de luchar a brazo partido contra los defectos de los planes actual y precedente. En ellos la suma de los cuestionarios (y, en consecuencia,

(1) "Comunidad de Problemas Didácticos entre las Enseñanzas Primaria y Media." REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 25.

(2) Formación e Información en el Bachillerato. (Una revisión del plan de 1938.)" REVISTA DE EDUCACIÓN NACIONAL, número 6. Madrid, 1953.

(3) El plan de 1938 constaba de siete cursos, con un total de 73 asignaturas, comprendiendo en este número la Educación Física y el Dibujo. En seis cursos, ese mismo plan, arrojaba un total de 61 asignaturas, entre las que no contamos la Educación Política reducida a una conferencia semanal, en los centros que se celebraba, y para la cual no se utilizaba texto alguno. En el presente plan, seis cursos, de 1953, existen sesenta asignaturas para los alumnos de Letras y 58 para los de Ciencias, incluyendo en ese número la Educación Física y el Dibujo, más la Educación Política, que hoy se lleva con rigor como una asignatura más y con textos propios y especializados. Como puede apreciarse por estas cifras no hay diferencia sensible entre el número de asignaturas en uno y otro plan.

de los libros de texto), excede con mucho la capacidad limitada de aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Media. Fijado el número de asignaturas por curso e incluso el número de horas por semana, las comisiones encargadas de la redacción de los cuestionarios trabajan, sin embargo, *sub specie aeternitatis*. Los libros se ajustan después a los cuestionarios y de espaldas a toda comprobación y experimentación real docente, continúan entorpeciendo y dificultando la marcha de la docencia, ofreciendo así la máxima paradoja y el mayor contrasentido de su función instrumental. Y siempre el memorismo, la memoria mecánica, cumple en los muchachos su función defensiva, vital casi, frente a los exámenes, reteniendo momentáneamente, y sin comprender gran cosa, las notas incoherentes y sincopadas de la orquesta educativa española en que cada instrumento va por su lado. Y precisamente porque el contrapunto del libro de texto comienza antes y termina después que el maestro alce la batuta, para que los dedos del muchacho se muevan sobre las múltiples teclas, en apariencia iguales, excepto en su posición—asignaturas de la mañana y de la tarde—el muchacho pulsa algunas teclas sin saber por qué ni para qué. A este tipo de memoria se le puede echar textos de 300, de 400 páginas, ¿qué más da? La incoherencia de las respuestas y de la incomprensión más absoluta de lo que se expresa, comprobable con una simple pregunta del examinador, es también relativa, y a la incoherencia de menor grado hemos de llamarla sobresaliente, y aprobado a la incoherencia de tipo medio. O también al alumno que ha repasado tres o cuatro veces un extenso libro y recuerda un tanto por ciento mayor de palabras, le agradecemos su notable esfuerzo, digno del aplauso de un sofista o de un telépata de circo, con la mejor y más digna calificación.

La extensión de un libro de texto, y entendamos por tal no ya la material, sino la conceptual, *solamente podrá ser fijada dentro de un plan por una sincera y exacta experimentación y comprobación estadística de lo que de hecho ha podido entender y asimilar el término medio de los alumnos durante un curso*. Esto sólo es posible siempre que el profesor no obligue al alumno a precipitarse; toda aceleración, cualquier apresuramiento a la carrera, por encima de unas determinadas cuestiones, obliga al alumno a montar su sistema defensivo memorístico que, más o menos, perturbará la clara inteligibilidad de las cuestiones sucesivas. Los cuestionarios definitivos que condicionan los textos y la emulación didáctica de los mismos, nunca deberían establecerse *a priori*, sino *a posteriori*. El camino debe recorrerse al revés; no son primero los cuestionarios, luego los textos, y, por último, el alumno quien debe ajustarse a su vez a los textos, sino que primero es el alumno frente a un cuestionario provisional, luego es el texto que, de hecho, ha elaborado el profesor en clase, sin prisas, deteniéndose cuando debía detenerse, y, por último, son los cuestionarios definitivos, integración, rectificación e idealización de los informes individuales, seguramente no totalmente coincidentes, pero sí reales. La no coincidencia tendría una doble explicación: o la calidad mayor o menor de los alumnos o las dotes pedagógicas mayores o menores del profesor. A la Inspección competería decidir; pero, en último caso, la redacción sobre estas bases reales de un excelente texto pedagógico podría suplir a su vez determinadas deficiencias en el profesorado.

Si esto es lo que debe ser, *lo único que puede ser*, hay que resolver, no obstante, una gran objeción que no afecta intrínsecamente a esta necesidad, porque no podría; pero que sí, de hecho, ha impedido y quizá impida siempre su puesta en práctica. Se trata, por otra parte, de la misma razón que ha ido paulatinamente complicando los planes de enseñanza media. El afán de que de alguna manera, en el papel al menos, "todo" esté en el bachillerato. Se trata de una invencible razón teórica que se niega a renunciar, a abandonar una cuestión, un punto de una disciplina, una vez que ha sido fijado en los índices de los textos docentes. Naturalmente esto no es exacto; en Filosofía, por ejemplo, se ha abandonado la teoría del conocimiento, dejando, sin embargo, un ligero rastro en algunas lecciones del cuestionario. Pero esta tendencia está ahí, justificada, puede ser, por cada cátedra. Todo es importante, es cierto. Por otro lado, subsiste también una irresistible aversión a volver a juntar aquello que se ha separado; a hacer de varios textos uno sólo, a prescindir de la presencia de la asignatura y de su texto correspondiente en varios cursos. Tampoco esto es rigurosamente exacto, pero esta tensión está ahí, y juntamente con la anterior ha actuado más o menos conscientemente complicando los planes, multiplicando las asignaturas, y lo que es aún peor, en el momento de rectificar un plan, resistiéndose a retroceder a antiguas y honrosas posiciones. Todo es importante; individualmente nadie quiere renunciar; contemplando el bachillerato en su conjunto, todos también reconocen el exceso de materias y la incapacidad de los alumnos para dominarlas todas al mismo tiempo. Pero a esta resistencia, a este no querer abandonar, a esta especie de avaricia docente, algún día le van a robar la olla como al viejo Euclión de Plauto, y al igual que ocurre ya en Italia, Francia, etc., van a salirle con los bachilleratos totalmente especializados, sin ligeras opciones. Entonces habrá que renunciar a bastante más, y no, por supuesto, en cada una de nuestras disciplinas particulares que, lejos ya de las molestas apreturas actuales, podrán respirar a gusto y copar a placer los horarios de clases. Todo seguiría siendo importante y podríamos demostrarlo sin trabas de ninguna clase.

Quizá, después de todo, aún creyendo en el bachillerato humanístico único y apoyándolo incondicionalmente, sea ésta la sola posible solución del bachillerato español. Pero, entre tanto, puesto que en último término habrá que renunciar a que los alumnos, todos los alumnos, sepan "todo de todo", no parece excesivo que remediemos su situación actual permitiendo a su inteligencia madurar debidamente, acortando asignaturas o cuestionarios. Y sólo cuando las asignaturas y los cuestionarios sean razonables será posible la insólita aparición de textos razonables. El viejo *Non multa sed multum* aparece, una vez más, como un postulado docente.

b) *El libro de texto en el bachillerato elemental*

Durante el bachillerato elemental (de diez a catorce o quince años) la inteligencia de los alumnos va

madurando lentamente, día tras día y curso tras curso. La memoria es en este período la facultad predominante; entiéndase, no la memoria verbal, mecánica, sino la intelectiva, memoria de conceptos inteligibles con suficiente comprensión para el alumno; o, en otras palabras, memoria retentiva de un vocabulario y de unas frases cuyo sentido se comprende. La inteligencia, alimentada por este tipo de memoria, va lentamente adquiriendo su vigor esencial de captación de las diferencias necesarias y accidentales de las cosas, estableciendo nuevos vínculos y relaciones entre ellas. Nos confiesan Terman y Merril, en su libro *Medida de la Inteligencia* (4), que las diferencias más importantes de inteligencia entre los sujetos se limitan, en gran parte, a diferencias en la habilidad para el manejo del pensamiento conceptual, y esta habilidad y facilidad se evidencia especialmente mediante el empleo de pruebas verbales. Esto justifica algo sobre manera obvio en este período escolar, y que se acostumbra a formular exigiendo la máxima claridad en los libros de texto. Claridad, por otra parte, ya no tan precisa en los textos del bachillerato superior como más adelante intentaremos justificar. Supuesta la fijación de lo que se va a enseñar y su cantidad, de acuerdo con el número de disciplinas y horas de clase por curso, el texto debe ser claro en la exposición de ese número de conceptos y puntos básicos, y aun apurando más, de palabras técnicas y literarias que el alumno sea capaz de retener y aprender y que, de alguna forma, deberían ser fijados y establecidos de manera estadística, sin que esta técnica—que por lo demás comienza a estudiarse en España (5)—llegase a coartar más que lo necesario, la redacción personal de los textos. El sentido común pretende hoy, y lo consigue en casos particulares con acierto, sustituir toda una tarea experimental que debería ser previa, y que como único resultado llevaría a algo que puede parecer tan pueril como dar claridad a los textos.

Parece interesante e indispensable establecer en este momento lo que deba entenderse por *claridad,* referido este término a los libros. Que un libro escolar sea claro no quiere decir que exclusivamente emplee palabras y frases en uso corriente y aun familiar por parte de los alumnos. Esto, que además resultaría ineficaz si el niño ha de aprender algo más de lo que ya sabe, por un lado, y, por otro, imposible por el carácter técnico y científico de las disciplinas, ha de entenderse como la dosificación proporcionada de nuevos términos a la capacidad memorística e intelectual del escolar, y como la posibilidad de reducción inmediata de esos nuevos términos, desconocidos para el escolar, a otros ya perfectamente asimilados; y decimos inmediata porque esto sería lo deseable en todo momento, ya que una reducción mediata complicaría la comprensión de las palabras, aunque, claro está que no haría la tarea imposible, aunque sí menos pedagógica. Nos encontramos cara a cara con aquella vieja ley de la definición para la que se exige mayor claridad que lo definido.

Determinar, antes de la redacción de los textos, el caudal de *vocabulario normal* en el alumno, herencia de los cursos anteriores parece, si aquéllos han de poseer un cierto rigor y seriedad, una tarea indispensable y que debería ocupar el tiempo y las publicaciones de los pedagogos. Esto por lo que se refiere a lo que haya de entenderse por la claridad en los textos. Acerca de labor del profesorado sobre los mismos, hablaremos en seguida. Sólo nos queda por señalar, prescindiendo de otras características que ha de reunir el libro de texto y que pertenecen ya a toda metodología general y especial de cada disciplina (orden, concisión, exposición intuitiva, dibujos gráficos, etcétera), la necesidad de que se facilite en ellos la retención más o menos definitiva de los conceptos, y no solamente su comprensión temporal, por un corto período, si pretendemos que el alumno obtenga de la Enseñanza Media un importante bagaje cultural. No se trata ya de la memoria inmediata, puramente verbal, ausente por completo de comprensión que ha sido el mal de nuestros años pasados, sino de una memoria perfectamente comprensiva de las cuestiones que retiene, pero poco duradera. Por medio de ella se alcanza también la madurez, el desarrollo pleno de la inteligencia; el alumno termina sus estudios capacitado para tareas intelectuales, con la inteligencia a punto, pero sin recordar ya cuestiones concretas de los programas que ha estudiado. Una inteligencia puramente formal sin contenido que era el fruto de otros métodos de enseñanza más antiguos —nos referimos a las tareas del Instituto Escuela—que se caracterizaban, no obstante sus aciertos en muchas otras cosas, por un desprecio injustificado a la memoria. Y, sin embargo, la memoria es también importante. Ya hemos visto que es el condicionante esencial del lento aflorar de la inteligencia; pero, además, debe suministrar de una manera lo más permanentemente posible la materia, la cultura, que debe ser el resultado de la Enseñanza Media, además de la capacitación intelectual del alumno.

Para facilitar esta especie de memoria que denominamos *permanente* (no porque pueda serlo hablando en términos absolutos, sino para contraponerla a la otra especie temporal a la que nos referíamos) los libros de texto deben ofrecer aquellos requisitos que hacen factible el desarrollo de una facultad especialmente apta y perfeccionable en este período escolar del niño. De los tres requisitos necesarios para una buena memoria, de los que tradicionalmente nos hablan los textos de psicología, es claro que la atención no tiene sentido referida al texto, sino al sujeto que lo estudia. El interés, fácil de conseguir en la redacción de determinadas cuestiones, y dudoso en otras, necesitará para suscitarlo de diferentes estímulos, entre los cuales no será el menos importante el propio profesor. Se ofrece, pues, por último, la *repetición* como requisito que puede y debe ser incorporado a los textos dirigidos al bachillerato elemental. En forma de ejercicios, de problemas, de resúmenes, de cuestionarios, aparte, por supuesto, de la repetición mecánica que el estudio de toda lección lleva consigo, los nuevos conceptos generales y técnicos de las disciplinas deberán presentarse ante la atención de los alumnos con la frecuencia necesaria. La labor del profesor suple muchas veces el escamoteo definitivo en las clases ulteriores de ideas y cuestiones ya estudiadas,

(4) Lewis M. Terman y Maud A. Merril: *Medida de la Inteligencia.* Madrid, 1944, pág. 6.

(5) Víctor García Hoz: *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental.* C. S. I. C. Madrid, 1953, página 526.

pero no cabe duda de que *debe ser el propio texto* quien ha de facilitar esta labor.

c) *El libro de texto en el bachillerato superior*

En el bachillerato superior las cosas deben suceder de otra manera. No creo que deba asombrar demasiado la afirmación de que en él ya no es necesario que los textos sean claros, más aún: de que no deben serlo. Pero tenemos que intentar justificar esta afirmación un poco sorprendente. Queremos decir con esto, en primer lugar, que los textos especialmente redactados para el bachillerato superior no deben poder ser estudiados sin el profesor. Tampoco los del elemental pueden serlo, pero por razones diferentes. En éste, por la psicología especial del alumno, se necesita indefectiblemente del estímulo del profesor o de la persona que haga sus funciones. Por muy claro que sea el texto no puede sustituir nunca el calor de la palabra hablada, ni los circumloquios a que se ve obligado en ocasiones el profesor, ni sus repeticiones, ni sus llamadas a la atención, y en último término, a la disciplina.

Por el contrario, un texto claro en el bachillerato superior, supuesta la eficacia—que hoy no existe por desgracia—de los cursos anteriores, permitiría a la inteligencia ya formada del alumno asimilar aquellas cuestiones con algún trabajo, claro es; pero, en último término, sin ayuda de nadie. Y entonces sobraría el profesor; el texto, si estuviera bien hecho, sustituiría en este caso con ventaja su explicación. Porque o bien éste se limitaba a repetir las explicaciones en hipótesis suficientemente claras del libro, o pretendía dictar por su cuenta estas mismas lecciones, con lo que llevaría cierta confusión e imprecisión al alumno, un poco atado todavía a las palabras y a su significado inmediato, y que no sabría a qué carta quedarse. Unicamente le restaría al catedrático una misión bien parcial de distribuidor de notas y mantenedor de la disciplina.

Creemos que el libro de texto, en este período docente, supuestas las condiciones generales que se han expuesto en el apartado *a)*, debe ser un punto de partida para la explicación del profesor y un punto de llegada perfectamente comprensible ya, después, para el alumno. Muy breves, deben recoger lo esencial, las definiciones más importantes, las divisiones fundamentales, datos, en suma, muy concretos perfectamente estructurados entre sí, áridos, concisos, y para el alumno, indigestos y difícilmente inteligibles. Cuestionarios contestados sumaria y esencialmente, con una perfecta unidad interna y suprimiendo todo aquello que precisamente ha de ser la explicación del profesor; palabras dictadas en la cátedra que darán vida a este esqueleto, forma, sentido, recubriéndolo del tejido de los conceptos y del riego vital de sus enlaces. Al finalizar el curso el texto vendrá a ser para el alumno como el esquema de un libro mucho más amplio, que ha resumido y comprendió perfectamente; esquema que él ha podido redactar personalmente, que le sirve a manera de formulario y que le da una visión conjunta, unitaria de la disciplina, al hacerse inteligible para él, algo que en los primeros días del curso le resultaba incomprensible, algo que se hubiera tenido que estudiar con memoria mecánica, puramente verbal si así se lo hubieran exigido para el aprobado. Entiéndase que no se habla aquí de cuadros sinópticos—hemos tenido forzosamente que exagerar al hacer la contraposición—, sino de que el libro ofrezca una redacción que exija y permita la intervención activa y personal del profesor. Algo parecido a como nos sucede en nuestra cátedra de Filosofía con algunos textos de su Historia. Para que el alumno sienta interés, comprenda y justifique muchas afirmaciones para él completamente sin sentido, tal como están concisamente redactadas, se han de dedicar varias clases a una sola lección. Sólo de esta manera llegan a ofrecer alguna significación coherente muchos de los problemas filosóficos. La contrapartida la encontramos entonces en que resulta completamente imposible "acabar el libro...", porque sobra cuestionario, viene ancho, no cumple las condiciones a que más arriba nos referíamos; y entonces hay que optar trágicamente o por el *memorismo* para que el alumno no sea sorprendido y eliminado por alguna pregunta concreta del cuestionario en los exámenes de grado, y que "no se dió", o *por no explicar todas las lecciones y no terminar el texto,* dejándole un flanco al descubierto, pero realizando una auténtica labor formativa.

Podría pensarse todavía en una solución universitaria para los libros de texto del bachillerato superior. Redactarlos extensos y claros, sin omitir cuestión alguna de la asignatura que se tratase. El profesor explicaría, ampliaría durante el curso, varias cuestiones a las que serviría de resumen las lecciones correspondientes del texto, dejando lo demás a la discreción, generalmente poco entusiasta, del alumno para su aprendizaje. Es evidente que esta solución es impracticable. Los textos universitarios tienen un carácter totalmente diferente; son obras especializadas, de consulta muchas veces, como afirmábamos al comienzo de este artículo. Su misión es predominantemente informativa y no formativa como los del bachillerato. No existe ya otro grado docente más allá de la Universidad y, teóricamente al menos, el alumno en ella debe realizar un aprendizaje de las disciplinas correspondientes en forma, por decirlo así, casi definitiva, si algo hay con este carácter en la ciencia. Además, en estas condiciones, el esfuerzo exigido al alumno rebasaría con mucho las dimensiones cuantitativas normales que se han presentado también, más arriba, como ineludibles en toda elaboración racional de un texto.

C) EL PROFESORADO ANTE EL LIBRO DE TEXTO

a) *En el bachillerato elemental*

Han sido dichas ya suficientes cosas como para creernos en la obligación de intentar ser breves en este epígrafe. Establecida la diversificación de los textos según los períodos de la enseñanza, también habremos de considerar la distinción de la labor del profesor en uno y otro grado. Si la tarea de un docente es siempre activa, dibujándola desde la perspectiva del libro de texto, ofrece sin embargo un aspecto pasivo en el bachiller elemental y otro activo en el superior. En el primero, el docente ha de amol-

darse, sujetarse estrictamente al texto. Debe seguirlo fielmente palabra por palabra, aclarando, explicando, reduciéndolo a términos más inmediatos, repitiendo, obligando a repetir al alumno, sin permitirse en ningún caso una modificación terminológica, una crítica personal de algún punto en el que no esté de acuerdo, de no advertirlo con insistencia haciendo corregir el libro mismo y superponiendo su corrección, por decirlo así, sobre las mismas letras de la página enmendada. La razón de estas categóricas afirmaciones está también en el carácter y la mentalidad de los alumnos en esos años que podríamos denominar dogmáticos. Es éste un período dogmático en el niño, porque su espíritu no está abierto a la crítica, al recelo; cree todo lo que se le dice, estima que aquello es la verdad y toda la verdad, que su libro es todo lo que puede saberse de esa disciplina; cree a pie juntillas en el libro y sólo en el libro; tanto, que tiende a ignorar por completo que exista un autor; no le preocupa eso, no lee siquiera el prólogo o las observaciones iniciales del texto; tampoco el índice le dice nada respecto al sentido y a la unidad de la asignatura; comienza su estudio por la lección primera, peldaño a peldaño, lentamente, sin la menor curiosidad por el sentido la relación que presenta su actual esfuerzo con lo que viene detrás. Si no es para curiosear láminas, no pasará las hojas más de prisa que lo que la marcha del curso le exija. Estas razones justifican, creemos, la denominación de dogmático referida al período del bachillerato elemental. El profesor no puede entorpecer esta tarea de la inteligencia abriéndose paso trabajosamente a través de las palabras y conceptos del texto, empleando otra terminología, o desbordando los límites establecidos, con explicaciones que, si bien obligarán a levantar la vista al muchacho para seguirle, le turbarán y desconcertarán cuando al bajarla de nuevo sobre las páginas no encuentre allí nada de lo que se le acaba de decir. Limitada su inteligencia para distinguir lo esencial de lo accidental, para establecer relaciones entre cosas semejantes, pero que suenan de distinta manera, que se expresan con palabras diferentes, la labor del maestro ha de someterse a la norma de una estricta fidelidad al libro. Por esta razones dogmáticas consideramos tanmbién conveniente que en estos primeros cursos la multiplicidad de asignaturas esté desempeñada por el más reducido número de profesores. Uno de Ciencias, otro de Letras y un tercero para los Idiomas sería, a nuestro juicio, la plantilla ideal, por lo menos de los dos primeros cursos. La explicación de esta conveniencia es de índole parecida a lo anterior; la adaptación y costumbre a una misma manera de decir, de explicar, a un vocabulario semejante y a una forma de ser determinada con la que el alumno cuenta y a la que se habitúa. Otros motivos hemos aducido en diferente trabajo, pero que se refieren ya a una relación entre docente y educando sin referencia directa a este tránsito o puente entre los dos, que constituye el objeto de este artículo, y que es el libro de texto.

Análogas "reflexiones dogmáticas" servirían para combatir los planes cíclicos, viejos enemigos nuestros, por cuanto toda insistencia en cursos posteriores sobre los mismos temas planteados de manera diferente, con mayor extensión y desde distintos puntos de vista, siembra la consternación en sus (por razón de los años) tranquilos espíritus, les fuerzan a perder la fe en sus viejas creencias adquiridas en otros tiempos e imaginadas inconmovibles; y se resisten, más o menos conscientemente, negándose a perturbar su estado de ánimo con el aprendizaje de lo mismo, pero de otra manera. Y este "de otra manera" adquiere ya proporciones gigantescas, de verdadero drama espiritual, cuando los textos cíclicos varían, además, de paternidad cada curso. La confusión y el desorden presentes a sus inteligencias, debido a una simple mutación tipográfica, se constituye ya en un mal y en un atentado contra su perfil educativo, incurable. Su mentalidad dogmática exige, por el contrario, el aprendizaje de unos cimientos definitivos de las asignaturas en un solo curso, en espera de que, más adelante, en el otro período que denominamos crítico, se vuelva quizá a edificar sobre esta base adquirida de una vez en el bachillerato elemental, y que en el superior ya tolera rectificación, ampliación y diferentes puntos de vista. No en vano el alumno se encuentra ya en una etapa abierta.

b) *En el bachillerato superior*

En este punto nos vemos obligados a hacer una distinción, porque podemos considerar la tarea del profesor, frente al libro de texto, tal como es de hecho en la actualidad, con los libros existentes, y tal como a nuestro juicio debía ser.

1. De hecho existen dos formas de conducirse en relación con los libros existentes. La primera—ya hemos aludido a ella—es meramente pasiva, una continuación estricta y fiel de la tarea debida al bachillerato elemental. Pero mientras que en éste resulta una labor auténtica, y por lo mismo trabajosa y nada cómoda, este procedimiento pasivo en el superior ofrece la señal de su ilegitimidad, precisamente por la facilidad y ausencia de esfuerzo que presenta para el profesor. Se trata simplemente de tomar la lección señalada el día anterior y, a lo sumo, de explicar lo mismo por lo mismo. El alumno queda abandonado a sus propias fuerzas intelectuales y volitivas. Con este tipo de docente el mal menor estribará en un texto claro y sencillo. Pero es obvio que nadie puede quedar satisfecho con esta especie de solución forzada. Se llega a repasar tres y cuatro veces el libro, y si la fiereza y alejamiento intelectual del docente respecto a sus discípulos está en razón directa a su ignorancia, hasta es posible que el número de repasos sea de seis o siete y se obtenga un rotundo éxito en los exámenes. La dificultad de satisfacer el espíritu crítico ya despierto en los alumnos durante este período y su indudable curiosidad intelectual (y me refiero a unas condiciones normales, exigibles en muchachos de quince, dieciséis y diecisiete años) se esfuma, nefastamente para la enseñanza, en el cómodo proceder de tomar las lecciones de memoria. Esto, que resulta inadmisible en una didáctica simplemente decorosa, se evitaría en gran parte con la imposición de textos con las características que postulábamos.

La segunda manera de conducirse—nos estamos refiriendo a posturas extremas—consiste en prescindir prácticamente del texto. En el primer caso no existía

el profesor; en esta segunda conducta, desaparece el texto. Los alumnos lo tiene ahí, sí, lo leen e intentan encontrar en él las palabras del profesor; hallan tal vez algunos vestigios, ciertas semejanzas, pero el resultado es que los más aventajados optan por tomar apuntes. Porque, además, el profesor, naturalmente, exige cuando pregunta sus explicaciones; explicaciones, por otra parte, que hacen inteligible la asignatura y la dan un sentido mucho mayor que el de un texto, que forzosamente, por muy claro y extenso que haya sido redactado, siempre ha de ceñirse a un cuestionario lo suficientemente amplio, para que el autor no haya dejado de sentir la comezón de la brevedad. Y casi siempre la brevedad, la ciencia en comprimidos, deja mucho que desear en cuanto a interés. Este otro tipo de docente no acaba nunca el libro, no puede acabarlo constreñido como se encuentra su horario por el de otras numerosas asignaturas. Pero este mal es todavía menor, nos atreveríamos a decir que ni siquiera es mal, sino un excelente medio de formar si la espada de Damocles de los exámenes no amenazase a los educandos con preguntas insospechadas.

2. Pero si el texto es razonable cuantitativamente hablando, si es como debe ser, este peligro también desaparece y nos aproximamos al ideal educativo. Si el profesor se conduce también en la forma anterior, ya no son necesarios textos claros y sencillos; y si los textos reúnen estas características, tampoco son ya posibles los docentes faltos de preparación intelectual o de dotes pedagógicas. Esta clase de textos ofrece al profesor posibilidades ilimitadas en la forma, en los medios, en la labor personal. En este período crítico deben romperse los dogmas del anterior. Se abren horizontes, se dilatan las perspectivas; ya no desagrada, sino que complace al alumno la evidencia que se le presenta de que no estaba ni está en el libro todo lo que se puede saber de esa materia concreta. Su espíritu comienza a ser universitario. En estos años entraba en la Universidad y su espíritu seguía sin serlo. Y los diecisiete, dieciocho y diecinueve años, edades de muchos rechazados en las pruebas, no era, no podía ser otra cosa que una clara manifestación de que algo no marchaba bien en la enseñanza media.

D) EFICACIA PEDAGÓGICA Y RÉGIMEN LEGAL

Poco es lo legislado en España sobre los libros de texto. Y aun esta pobreza legislativa sería casi suficiente si las Comisiones dictaminadoras hubieran obedecido realmente a algún criterio pedagógico. Una mayor abundancia de disposiciones en este aspecto hubiera contribuído a incrementar también la ironía del hecho de no haber sido rechazado, según creemos, ningún libro de texto una vez que su autor lo redactó. En esta misma revista se publicó, hace algunos meses, un artículo del profesor de la Universidad de Madrid, Constantino Láscaris, que suscribimos en su totalidad (6). El Ministerio se atribuye la facultad de aprobación de los textos propuestos (Leyes de 20 de septiembre de 1938 y de 26 de febrero de 1953), delegada en el Consejo Nacional de Educación (Ley de 13 de agosto de 1940 y Ordenes Ministeriales de 8 y 9 de marzo de 1941 y Ley de 26 de febrero de 1953), quien dictaminará sobre el contenido científico, las características pedagógicas, la presentación tipográfica y el precio. En realidad, poco más; algo referente al plazo de validez de la autorización, que no podrá exceder de tres años (Orden de 7 de julio de 1938), a la protección de los textos mejores por medio de premios y de estímulo periódico mediante concursos públicos, y la libertad en que quedan los educadores para la elección del texto que prefieran entre los aprobados (Ley de 28 de febrero de 1953). Repetimos que en su conjunto serían, o habrían sido en el pasado, casi suficientes estas disposiciones, si los textos hubieran sido examinados con algún criterio pedagógico. Pero, de hecho, salvo la discusión más o menos persuasiva sobre su precio, la aprobación de un texto se ha convertido en un trámite automático más. Nos afligiría, sin embargo, que se nos contradijera en este punto, porque por imperfecto que fuera el libro rechazado definitivamente no podría serlo más que muchos cuya aprobación está vigente. Salimos al paso de alguna susceptibilidad herida confesando hablar en este terreno sin la debida confirmación oficial, pero podemos asegurar que en nuestra vida docente hemos visto tantos libros de una misma asignatura que, al menos, con arreglo al cálculo de probabilidades, tiene que haber bastantes imperfectos. Tampoco en nuestras conversaciones académicas escuchamos jamás una noticia que echase por tierra nuestra afirmación de total tolerancia. Si nos equivocamos estamos prontos a rectificar, pero nuestra rectificación, en todo caso, no nos impediría continuar asegurando que una gran parte de los textos vigentes no se ajustan a las condiciones exigidas a lo largo de este artículo.

Queremos, sin embargo, señalar dos ausencias en la legislación sobre esta materia que consideramos de gran importancia, porque regularía e impediría una conducta deplorable y, a todas luces, injusta para el alumno. Nos referimos, en primer lugar, a la libertad que se les concede a los educadores para cambiar y sustituir el texto anualmente por otro de un autor diferente. El profesor que elige un texto de una asignatura para un determinado curso debería quedar en la obligación de mantenerlo por lo menos durante seis años. Esta forzada permanencia del texto induciría, primero, a una más cuidadosa selección por parte del profesor en su propio interés. Permitiría, por otra parte, fijar una base única a lo largo de seis promociones para perfeccionar los métodos docentes, y, por último, no se lesionarían los derechos de los padres, al economizarles con unos únicos textos los estudios de tres o cuatro de sus hijos, en un elevado tanto por ciento de familias españolas en las que afortunadamente se ofrece esta circunstancia. Lo verdaderamente inconcebible es que en la librería de una familia con varios hijos de poca diferencia de edad, se encuentren cuatro o cinco textos diferentes respondiendo a un mismo cuestionario.

En segundo lugar, se debería salir al paso de algo que en cierto modo es otro aspecto de ese mismo procedimiento. Nos referimos al hecho de que un mismo texto sufra casi anualmente modificaciones, amplia-

(6) Constantino Láscaris Comneno: "El libro de texto". REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8 (mayo, 1953), 222-4.

ciones, supresiones e incorporaciones de nuevos capítulos, o simplemente, en algún caso, cambios de paginación. El progreso científico no es tan rápido como para no permitir a los programas una estabilización de seis años en los tipos de imprenta, al menos en los aspectos científicos que son propios del bachillerato. Y si el autor busca con las anteriores modificaciones una aproximación continuada al texto perfecto, que no lo redacte y publique hasta que su experiencia docente sea lo suficientemente amplia como para proponer un texto eficaz, al menos para él mismo.

Sería injusto ignorar las dificultades por las que ha atravesado la docencia media española, sólo en parte paliadas hoy, y la abnegación, espíritu vocacional y competencia con que se entrega a su tarea. Algunos de los males que se han señalado aquí no eran sino frutos de esta etapa ingrata. Hoy sin embargo, al mismo tiempo que el profesorado reivindica unos derechos justos, hemos de trabajar denodadamente por obtener unos resultados y dar un sentido a nuestros esfuerzos. Desechando útiles viejos y adoptando otros nuevos, tal vez se alejase el sentimiento decepcionante de la parcial esterilidad de nuestro trabajo; y entonces, este renacer a la vocación, este contagiarse del inicial entusiasmo por la respuesta adecuada a nuestra tarea, significaría no sólo un renacer de la clase docente, sino un nuevo ascenso intelectual del sujeto de todo derecho educativo y causa principal de la enseñanza, el alumno español del bachillerato.

LUIS ARTIGAS

2. REGIMEN LEGAL

Vamos a reseñar exclusivamente aquellas disposiciones que, directamente, o bien de modo indirecto, determinan la regulación actual y vigente respecto de los libros de texto, dejando aparte los precedentes legislativos que, aun siendo interesantes algunos de ellos, carecen de eficacia jurídica en los momentos actuales a los efectos de la reglamentación de esta materia.

Una orden de la Junta de Defensa Nacional de 4 de septiembre de 1936, primera que se dictó por aquel Organismo en materia de Enseñanza Media, disponía en su número 6.º que "los profesores tendrán libertad para publicar obras que sirvan de guía o de auxilio a los escolares en sus estudios, sin más limitaciones que las siguientes:

a) Los directores de los Institutos, en primer término y en ulterior instancia los rectores de las Universidades, cuidarán de que en los libros no haya cosa alguna que se oponga a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de patriotismo, que deben arraigar en el ánimo de los adolescentes, como la mejor cosecha en la obra de la educación.

b) La extensión de los libros escolares será adecuada al carácter de cada enseñanza (se fijaba el precio de los mismos, según la distinción entre libros elementales—para primero y segundo curso—, libros de grado medio—para cursos 3.º y 4.º—y libros de grado superior—para los cursos 5.º y 6.º).

c) Queda prohibido el uso de cuadernos impresos, atlas y toda clase de publicaciones supletorias del libro de texto.

La Ley de 20 de septiembre de 1938, de la Jefatura del Estado, por la cual se reformaba la segunda enseñanza, determinándose las nuevas bases de la misma, en su Base V, que respondía al enunciado concreto "Libros de texto", expresamente establecía que "los libros docentes no podrán ser utilizados como texto por los establecimientos de enseñanza, tanto del Estado como privado, sin que previamente hayan tenido dictamen favorable de la Comisión especial designada por el Ministerio de Educación Nacional, constituída para tal objeto, quien, asimismo, fijará el precio máximo al que deberá ser vendido el libro para el público".

A título complementario, y por ser disposición dictada en este mismo año, 1938, podemos citar la Orden de 16 de diciembre de 1938 sobre régimen de protección escolar, que en la norma cuarta preceptúa como uno de los deberes fundamentales de los Centros de enseñanza el cuidar de que en sus bibliotecas y salas de estudio haya un número suficiente de libros de texto a disposición de los alumnos favorecidos con los beneficios especificados en dicho régimen de escolar protección.

Por Ley de 13 de agosto de 1940 se crea el Consejo Nacional de Educación, con funciones rigurosamente técnicas y asesoras en materia de educación y con carácter consultivo como órgano del Ministerio correspondiente. Esta ley orgánica, en su artículo 12, *b)* considera como funciones preceptivas del Consejo, entre otras, las de declaración de méritos de libros y aprobación de los de texto de las distintas ramas de la enseñanza.

Con objeto de reglamentar esta función asignada al Consejo Nacional de Educación, las órdenes de 8 y 9 de marzo de 1941, al tiempo que disuelven la Comisión dictaminadora de libros de texto creada por la Ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938, regulan el procedimiento que en lo sucesivo habrá de seguirse para dicha aprobación, y que es el siguiente:

La tramitación del correspondiente expediente se hará a través de la Dirección General respectiva, la cual, iniciado el expediente a petición del interesado, lo pasará con el libro a informe del Consejo Nacional de Educación, que dictaminará sobre el mismo.

Con dictamen favorable y con el informe, también favorable, de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas sobre las características externas del libro, la Dirección General respectiva resolverá definitivamente en resolución motivada.

Interesante, en extremo, es la Orden de 17 de agosto de 1942, cuyo preámbulo orienta, en definitiva, acerca de lo que va a ser objeto de sus disposiciones. Dicho preámbulo, de alto contenido nacional, en lo que toca a la función a cumplir en este aspecto por los libros de texto, concretamente establece que "el sentido eminentemente nacional de la obra del Nuevo Estado debe repercutir de un modo especialísimo en el instrumento principal de la cultura, en el libro y principalmente en el libro de texto, como vehículo obligado del saber entre el elemento discente".

Con el fin de dar cumplimiento a este propósito se dispone:

Primero. Que, en lo sucesivo, todos los libros de texto que hayan de ser utilizados en los Centros de enseñanza de la nación, oficiales y privados, que no se refieran a cultura específica hispana contendrán, con la debida oportunidad de ocasión y lugar, la enunciación de los trabajos españoles más sobresalientes en cada materia, para honrar así la memoria de los que nos precedieron en la investigación y en el estudio.

Segundo. El Consejo Nacional de Educación cuidará de un modo especial, al formar sus dictámenes sobre aprobación y declaración de méritos de dichos libros estimar el grado de acierto con que sus autores hayan recogido el espíritu anterior.

Por Ley de 15 de julio de 1952 se reorganiza el Consejo Nacional de Educación (que había sido creado por Ley de 13 de agosto de 1940), y en el artículo 22, núm. 5 de esta Ley, se señala como una de las funciones preceptivas de la Comisión permanente del Consejo la relativa a "declaración de méritos, libros y publicaciones en general y la calificación de los libros de texto".

También, como es natural, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, en su capítulo X (artículos 112 y 113) dedica dos preceptos, bajo el enunciado de medios pedagógicos, a los libros de texto, disponiendo que "los Centros docentes sólo podrán utilizar los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, oído el Consejo Nacional de Educación, que dictaminará sobre el contenido científico, las características pedagógicas, la presentación tipográfica y el precio".

Por otro lado, y con carácter de estímulo, se dispone que "los educadores podrán escoger los libros de texto que prefieran entre los aprobados, pero el Estado protegerá con premios a los textos mejores, y estimulará periódicamente, mediante concursos públicos, la renovación y perfeccionamiento de los existentes".

Como habrá podido advertirse, la función de informe acerca de lo que las órdenes de 8 y 9 de marzo de 1941 denominaban "características externas del libro", y que estas disposiciones asignaban a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, pasa ahora, en realidad, a competencia también del Consejo Nacional de Educación, al conferirle la función de dictaminar sobre la presentación tipográfica de los libros de texto.

El Decreto de 12 de junio de 1953, que establece el Plan de estudios de bachillerato acomodado a las nuevas disposiciones de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media del mismo año, al fijar en su artículo 10 que, "los cuestionarios precisarán la distribución por cursos de las materias que deben ser estudiadas en dos o más años del presente Plan", señala también, en ese mismo artículo, que "los nuevos libros de texto, tras un período de adaptación que el Ministerio señalará, deberán ajustarse a dichos cuestionarios".

Este mismo Decreto, al establecer las orientaciones metodológicas, consigna cómo las enseñanzas teóricas contenidas en los libros de texto, deberán completarse con procedimientos prácticos tales como clases de esta índole y métodos audio visuales.

Interesante, en extremo, es la práctica prohibición que de la utilización de libros de texto señala la instrucción quinta de las dictadas con carácter transitorio para el curso Preuniversitario de enero a junio de 1954, organizada para dar cumplimiento a lo dispuesto en los artículos 83 y 94 de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, prohibición perfectamente explicable habida cuenta de las directrices y finalidades que presiden y se pretenden conseguir, respectivamente, con el mencionado curso.

En este sentido queda dispuesto que "en el curso Preuniversitario solamente se utilizarán libros de orientación para los profesores y Antologías de trozos escogidos", señalando a la Inspección la obligación de cuidar que no se utilicen para conferencias, comentarios de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, ejercicios de redacción, traducción de lenguas modernas, problemas, y cuantos tengan carácter formativo, libros que contengan las claves de los ejercicios propuestos o que sustituyan el esfuerzo conjunto del profesor o de los alumnos en tareas cuya finalidad específica o esencial es formar hábitos intelectuales en los estudiantes y darles instrumentos para desenvolverse por sí mismos en la vida universitaria."

NOTA FINAL

Hemos pretendido dar una visión general respecto de la regulación actual en materia de libros de textos de Enseñanza Media.

Como habrá podido verse con claridad, son tres los objetivos que pretende garantizar el requisito de la previa aprobación de los libros de texto: *contenido científico* de los mismos, *valor pedagógico* y *precio económico* de adquisición.

Por lo que se refiere al trámite de aprobación, es bien sencillo: instancia del interesado, a la que ha de acompañar dos ejemplares del libro cuya aprobación pretende, remisión por la Dirección General de Enseñanza Media al Consejo Nacional de Educación, dictamen correspondiente de este Organismo y resolución motivada de la Dirección General en vista del dictamen emitido por el Consejo, fundamentado, conforme ya hemos dicho, en la triple exigencia de su contenido, su pedagogía y su precio, habiéndose de tener en cuenta también la adaptación del libro de que se trate a los cuestionarios vigentes en la correspondiente asignatura.

MANUEL ALONSO GARCÍA

Ofrecemos a continuación una relación de libros de texto, de muy diversas materias, aprobados para los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, consignando la advertencia de que en la actualidad se encuentran en trámite, ante el Consejo Nacional de Educación y para propuesta de aprobación, si procede, otras varias obras.

RELACION DE LIBROS DE CONSULTA APROBADOS PARA INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

ALONSO PEDRAZ (Martín): *Historia de la Lengua y de la Literatura* (6.° curso).

ALVARADO FERNÁNDEZ (Salustio): *Geología y Botánica* (5.° curso), y *Anatomía y Fisiología Humana* (6.° curso).

ASIAN PEÑA (José Luis): *Nociones de Historia: Edades Antigua y Media* (tercer curso), y *Nociones de Historia: Edades Moderna y Contemporánea* (4.° curso).

ALONSO PEDRAZ (Martín): *Curso de Lengua española* (primer curso), *Manual de Lengua Española* (2.° curso), *Compendio de Lengua y Literatura* (tercer curso) y *Compendio de Lengua y Literatura* (4.° curso).

ALONSO PEDRAZ (Martín): *Historia de la Lengua y la Literatura* (5.° curso).

BARATECH MONTES (Benigno): *Matemáticas* (primer curso).

BLECUA TEIJEIRO (José Manuel): *Lengua y Literatura* (primer curso), y *Lengua y Literatura* (tercer curso).

BERMEJO DE LA RICA (Antonio): *Geografía de España* (segundo curso), *Historia, Edades Moderna y Contemporánea* (cuarto curso), *Historia, Edades Antigua y Media.*

CABEZAS SERRA (Miguel): *Elementos de Química.*

CASTRO ALAVA (José Ramón): *Geografía Universal* (primer curso), e *Historia Universal* (tercer curso).

CORREA CALDERÓN (Evaristo) y LÁZARO CARRETER (Fernando): *Gramática Española* (primer curso) y *Lengua y Literatura Españolas* (2.° curso).

DÍAZ PLAJA (Guillermo): *Lengua y Literatura Españolas* (primer curso), *Lengua y Literatura Españolas* (2.° curso), *Lengua y Literatura Españolas* (tercer curso), *y Lengua y Literatura Españolas* (5.° curso).

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Juan): *Curso de Lengua Inglesa.*

GIRAU IGLESIAS (Luis): *The New British Method.*

GIRAU IGLESIAS (Andrés): *Método de francés.*

JIMÉNEZ SOTO (Francisco): *Matemáticas* (5.° curso), *Matemáticas* (primer curso), *Matemáticas* (2.° curso), *Matemáticas* (tercer curso), y *Matemáticas* (4.° curso).

LAÍN GARCÍA (Basilio): *Gramática Española* (primer curso) y *Gramática Española* (2.° curso).

LLAURO PADROSA (Juan): *Sintaxis Latina, Gramática Latina* (segundo grado), y *Morfología Latina, Gramática Latina* (primer curso).

MARTÍNEZ UGARTEMENDIA (Jacinto) y MARCOS TEJEDOR (Constantino): *Matemáticas* (primer curso), *Matemáticas* (2.° curso), *Física y Química* (tercer curso).

OÑATE GUILLÉN (José) *Matemáticas* (primer curso), *Matemáticas* (tercer curso).

PÉREZ BUSTAMANTE (Ciríaco): *Síntesis de Geografía de España* (2.° curso), y *Resumen de Historia Universal (I. Edades Antigua y Media).*

RAS CLARAVALLS (Juan): *Matemáticas* (primer curso) y *Matemáticas* (2.° curso).

RUIZ DE AZÚA y GARCÍA DE CORTÁZAR (Justo): *Ciencias Naturales,* Tomo I: Geología para 5.° curso, y *Ciencias Naturales,* Tomo II: Botánica para 5.° curso.

FELIU EGIDO (Vicente) y ROGERIO SÁNCHEZ (José): *Nociones de Filosofía* (5.° curso).

RAMOS PÉREZ (Demetrio): *Geografía de España* (2.° curso).

SANTAMARÍA ARANDEZ (Alvaro): *Geografía Universal* (2.° curso).

SEGURA ARANDEZ (Alvaro): *Geografía Universal* (primer curso), *Geografía de España* (2.° curso), *Historia Antigua y Media* (3.° curso), *Historia Moderna y Contemporánea* (cuarto curso), e *Historia del Arte y la Cultura* (5.° curso), y *Hermes, Geografía de las Grandes Potencias.*

BARATECH MONTES (Benigno): *Matemáticas* (2.° curso).

BERNARDO CANCHO (Francisco): *Matemáticas* (primer curso).

DE LA CONCHA GARCÍA-CIAÑO (Bernardo): *Elementos de Filosofía* (5.° curso).

FELÍU EGIDO (Vicente): *Nociones de Filosofía, Sistemas Filosóficos* (2.° curso).

FRUTOS CORTÉS (Eugenio): *Los sistemas filosóficos* (6.° curso).

JOSÉ GUITART (Carlos): *Geografía de España* (2.° curso), *Historia Universal* (3.° curso), *Edad Antigua y Media, Historia Universal* (4.° curso), *Edad Moderna y Contemporánea.*

MANGOLD (Walter): *Active English* (Tomo I), *Active English* (Tomo II) y *Active English* (Tomo III).

MARTÍNEZ UGARTEMENDIA (Jacinto) y MARCOS TEJEDOR (Constantino): *Matemáticas (Algebra y Geometría)* (primer curso).

MARTÍNEZ UGARTEMENDIA (Antonio): *Gramática Latina* (primer curso).

MORENO ALCAÑIZ (Emilio): *Nociones de Física* (curso 3.°).

RAMOS PÉREZ (Demetrio): *Historia del Arte y de la Cultura* (5.° curso), *Geografía Universal* (curso 1.°), *Historia Moderna y Contemporánea* (4.° curso), *Historia Antigua y Media* (curso 3.°).

TEMPRANO TEMPRANO (Benjamín): *Gramática de la Lengua Latina* (curso 3.°), *Gramática de la Lengua Latina* (curso primero), *Gramática de la Lengua Latina* (2.° curso).

VEGA ALONSO (Rafael): *Los sistemas filosóficos.*

III. Enseñanza Laboral

La adopción de libros de textos oficiales para la docencia de grado medio ha sido, y es, uno de los más difíciles problemas planteados a nuestra enseñanza. El elevado número de alumnos origina la apetencia de los autores por colocar sus libros y hace posible que muchos participen en los pingües beneficios que se consiguen. Del sistema que se siga dependerá, en parte, el aprovechamiento del escolar y la eficiencia de la clase. Sin embargo, pocas soluciones se han dado—normativas o doctrinales—en evitación de lo que, con cierta gracia, se llama negocio "textil". Sobre este tema, una revista ha iniciado la publicación de artículos, criticando el excesivo número de libros aprobados para la Enseñanza Media, más de doscientos según la relación de una editorial madrileña, y su difícil e incomprensible redacción.

CRITERIOS GENERALES

No ofreciendo garantías los sistemas tradicionales de selección de libros, al implantarse el Bachillerato Laboral y por Circular de la Presidencia del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, de 19 de octubre de 1951 (1), se fijó el criterio a seguir para la adopción de textos, partiendo de los siguientes principios:

1.° El libro de texto es un instrumento para fijar la estructura fundamental de la disciplina, pero no el único medio didáctico.

2.° Debe tener un precio asequible a todos los alumnos.

3.° Unicamente podrán utilizarse como textos de Enseñanza Media y Profesional aquellos que, por su valor pedagógico, hayan sido autorizados previamente por el Patronato de este orden docente.

4.° El precio de los libros autorizados se fijará según los siguientes porcentajes: 50 por 100, al industrial; 25 por 100, al librero; 10 por 100, al autor y 15 por 100 para propaganda y distribución (2).

(1) Véase *Legislación Enseñanza Media y Profesional III-8,* página 288.

(2) Resolución de la Presidencia del Patronato de 13-3-52 (*Boletín Oficial del Estado* del 31).

5.º Se convocarán concursos nacionales para premiar los textos cuyas condiciones lo aconsejen: en este caso la edición se hará por el Patronato Nacional, y el precio del libro servirá para marcar el máximo que pueda figurar en los autorizados para la misma disciplina.

SISTEMAS DE SELECCIÓN

Siguiendo el criterio establecido en los anteriores principios, los libros de texto se seleccionan en virtud de concursos nacionales de carácter libre: cualquiera puede presentarse a ellos. De esta forma, se evita el monopolio de los consagrados—no siempre los mejores—y, a semejanza de lo que sucede con los modernos premios literarios, se da entrada a los noveles.

Los cuestionarios sirven para orientar la redacción de los textos, pero no suponen que el autor haya de ceñirse solamente a cada uno de los puntos que se detallan en los mismos (3). Cuando el desarrollo de aquéllos, por la materia a que se refieran, pueda ser objeto de interpretaciones, se incluyen en la convocatoria las instrucciones oportunas (4).

Dentro del plazo señalado en las bases, los originales se presentan en sobre lacrado, preparados ya para enviarse a la imprenta, bajo un lema—nunca con el nombre del autor—, acompañados de otro pliego, cerrado en igual forma, en cuya cubierta aparece el mismo lema y en su interior el nombre del autor.

Un Jurado, integrado por tantas ponencias como ciclos o disciplinas se convoquen a concurso, examina los originales. La ponencia se compone de tres miembros, cuyos nombres no se hacen públicos para evitar las recomendaciones, que de otra forma serían inevitables, los cuales han de dictaminar por escrito y razonadamente sobre las condiciones de las obras, redactándose después un informe general al que se da lectura en una reunión conjunta del Jurado, previa a la que se celebra en sesión de la Comisión Permanente del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. Esta, oído el Jurado, hace la oportuna propuesta a la Dirección General de Enseñanza Laboral, para la concesión de premios, según la siguiente cuantía:

1.º Diez mil pesetas en metálico y 2.000 ejemplares, editados, de la obra (supone en total unas 55.000 pesetas).

2.º Ocho mil pesetas.

3.º Cinco mil pesetas.

Para cada premio y disciplina pueden seleccionarse dos obras.

El estudio de los textos, y, por tanto, su aprobación, se hace teniendo en cuenta tanto el contenido científico de los mismos como sus condiciones pedagógicas; en especial, el lenguaje habrá de ser claro, de acuerdo con los conocimientos de los alumnos a quienes se destina el libro. Un niño de doce años no puede comprender el significado de ciertas palabras que necesitarían un desarrollo cultural e intelectual superior.

Resuelto el concurso se abren los pliegos que, conteniendo los nombres de los autores, correspondan a los lemas de los libros premiados: los restantes, si no los retiran los interesados, se destruyen.

En los dos primeros concursos figuraba solamente un premio de 10.000 pesetas en metálico y 2.000 ejemplares de la obra, además de la autorización de textos sin premio alguno: sin embargo, los bajos precios marcados para los libros autorizados—de acuerdo con el criterio expuesto—motivó el incluir en el concurso siguiente una ayuda de edición a sus autores, por un importe de 3.000 ó 4.000 pesetas, y en los sucesivos hizo desaparecer la figura de texto autorizado—que se transforma en los dos últimos premios—y la ayuda de edición (5).

Agotada la edición de los 2.000 ejemplares que se entrega a los autores en concepto de primer premio, éstos deberán reeditar el texto al mismo precio y en igual número o superior: en caso contrario, lo hará el Patronato Nacional, reservando a los autores un 10 por 100 del importe de los libros vendidos.

La concesión de los premios no supone que los textos sean inamovibles y sus autores tengan un derecho absoluto a que aquéllos se adopten para siempre: siendo una enseñanza cuyo ciclo completo no se ha desarrollado todavía, y, por tanto, susceptible de revisión, solamente servirán estos libros mientras no se alteren los planes de estudio y los cuestionarios respectivos (6).

EXISTENCIA DEL TEXTO ÚNICO

Se ha criticado en la mayoría de los casos, por los empresarios de la industria "textil", este sistema de selección por estimar que mediante él se llega al texto único. Sin entrar a exponer mi punto de vista so-

(3) Véase, entre otras convocatorias, la de 18 de abril de 1953 (*B. O. E.* 1 de mayo).

(4) Después de publicarse las bases del concurso para los textos del tercer curso, en el *Boletín Oficial del Estado* del 30 de mayo de 1953, aparecieron las siguientes instrucciones respecto a las disciplinas de Latín e Historia: "1.º Debe reducirse el mínimo indispensable del estudio puramente gramatical de aquella lengua, dejando el tiempo necesario para trabajar sobre el vocabulario latino con frecuentes ejercicios de léxico hispanolatino, aplicado a las modalidades del Bachillerato Laboral, ya que hay que tener presente que la Lengua castellana deriva directamente del Latín vulgar. 2.º Por otra parte, en los ejemplos utilizados para el estudio gramatical del Latín predominarán los vocablos apropiados al Bachillerato Laboral, al objeto de que el alumno se familiarice con el vocabulario profesional, al mismo tiempo que hace un ejercicio de Latín. Por tanto, los autores habrán de tener presente que lo que se pretende es hacer compatible unos rudimentos de gramática latina con unos elementos de terminología hispanolatina, aplicada a las modalidades agrícola-ganadera, industrial y minera o marítima y pesquera de los Centros de Enseñanza Media y Profesional. En cuanto al estudio de la Historia es deseable se tengan en cuenta las grandes figuras nacionales o regionales que hubieran realizado empresas de interés público y de evidente repercusión en el desenvolvimiento de la riqueza y en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población española."

(5) Ver la resolución publicada en el *Boletín Oficial del Estado* de 31 de diciembre de 1952, por la que se modifica la base tercera de la anterior convocatoria del concurso.

(5) Véase, entre otras, las convocatorias de 18 de abril de 1953 (*Boletín Oficial del Estado* de 1 de mayo); 25 de febrero de 1953 (*Boletín Oficial del Estado* de 11 de marzo) y 26 de febrero de 1953 (*Boletín Oficial del Estado* de 13 de marzo).

bre la razón que puede asistir a los defensores del texto único, solamente he de decir que se han premiado en varias disciplinas dos textos, y que asimismo coexisten libros autorizados y premiados para una misma materia; por tanto, el profesor puede elegir, en estos casos, el libro que más se ajuste a su método didáctico y a los alumnos.

ENCARGO DIRECTO

El considerable número de originales presentados al primer concurso ha ido decreciendo. Las razones son obvias. Los autores, cuyas obras habían recibido el espaldarazo oficial en otro tipo de enseñanza, debieron acudir al primer concurso pensando en su triunfo seguro. Al premiarse en aquel concurso solamente un texto—el de Ciencias de la Naturaleza—, escrito por noveles, vieron derrumbarse sus aspiraciones y causaron baja en las futuras listas de concursantes.

El éxito del sistema (7) no ha podido evitar que para algunas disciplinas se hayan declarado desiertos los concursos por la baja calidad de los originales presentados. Se nota especialmente en las materias específicas: Ciclo de Ciencias de la Naturaleza, Especial y de Formación Manual. Para plantear su contenido en forma sistemática y de acuerdo con un método, no están, por lo visto, preparados los profesionales didácticos que han presentado, generalmente, sus textos sin criterio científico alguno y desconociendo sus destinatarios. En estos casos puede encomendarse a una ponencia del Patronato Nacional que encargue el texto—después de declararse desierto dos veces el concurso—a un técnico docente, el cual lo presentará para su aprobación, y si ésta se realiza percibirá de premio las 10.000 pesetas en metálico y los 2.000 ejemplares señalados en las convocatorias.

TASA DE LOS LIBROS

El mismo procedimiento se utiliza para señalar el precio de venta de los libros que obtienen primer premio—editados por el Patronato Nacional—, que de los autorizados o segundos premios.

En el primer caso, por los servicios administrativos, se convoca entre las empresas de Artes Gráficas el correspondiente concurso de edición de los 2.000 ejemplares. Adjudicado el fotograbado, la composición, la tirada, el plegado y la encuadernación—se utiliza papel editorial de cupo, concedido por la Junta Interministerial para la protección del libro español—, el importe material de estos elementos se multiplica por dos, para establecer el precio de venta.

Cuando se edita por los autores, éstos presentan presupuestos de tres empresas del libro, señalándose el precio en igual forma, es decir, duplicando el coste material, de acuerdo con la resolución de la Subsecretaría-Presidencia del Patronato Nacional de 13-3-52. En este caso, antes de procederse a la edición, las pruebas, ya ajustadas, han de revisarse por la Dirección General de Enseñanza Laboral.

SANCIONES

Todas las normas anteriores resultarían estériles sin la vigilancia y sanciones anexas a su incumplimiento. La prohibición de utilizar cualquier libro, apuntes o cuaderno, no autorizado por el Ministerio, para el Bachillerato Laboral, hace que en caso contrario incurra, tanto el profesor como el director del Centro respectivo, en falta muy grave, la cual lleva aneja, como única sanción, la separación del servicio (8).

La misma sanción corresponde, por supuesto, a aquellos que perciban comisiones por la adopción del libro. Si el autor las ofreciere se retirará la autorización del texto. Al fijarse el precio por el Ministerio de Educación Nacional la concesión de comisiones no puede alterarlo; sin embargo, un criterio moral aconseja que el autor sea el único perceptor de los ingresos de su obra, ya que no existe razón alguna para que participe en los beneficios el profesor de la disciplina. Unicamente cuando por no existir librerías en la respectiva localidad o no interesar a los libreros la venta del texto, se autoriza que ésta se lleve a cabo en el Instituto Laboral, detrayendo como quebranto de moneda un 1 por 100.

* * *

Se ha pretendido reflejar, en este artículo, la forma en que se realiza la selección de los textos para el Bachillerato Laboral. En iguales principios se han inspirado los concursos que la Dirección General de Coordinación, Crédito y Capacitación Agraria, celebra para los libros destinados a la divulgación agrícola.

Los artículos 112 y 113 de la nueva Ley de Enseñanza Media de 1953 recogen, aunque tímidamente, igual criterio, que creo convendría llevar lo más rápidamente a ejecución, una vez aprobadas las correspondientes normas reglamentarias.

GUILLERMO VÁZQUEZ

(7) Se han seleccionado por este sistema los siguientes textos: PRIMER CURSO: *Ciencias de la Naturaleza* (premiado), de la señorita Carmen Virgili y don José Antonio Fernández Polo. *Ciclo Matemático* (premiado): autores don Pedro Puig Adam y don Julio Rey Pastor.—*Ciclo Matemático* (autorizado): de don Francisco Bernardo Cancho.—*Ciclo de Geografía e Historia* (autorizado), autores: don Jaime Vicéns Vives y don Antonio Pla Guibernáu.—*Ciclo de Lenguas* (premiado): de doña Elena Villamana.—*Ciclo de Lenguas* (premiado): de don Ernesto Giménez Caballero.—*Ciclo de Geografía e Historia* (autorizado): de don Alvaro Santamaría Arandez.—*Ciclo de Formación Manual* (autorizado): de don Tomás Roig Almazán.—SEGUNDO CURSO.—*Ciclo de Lenguas* (premiado): de don Ernesto Giménez Caballero.—*Ciclo Matemático* (premiado), autores: don Manuel Xiberta, D.ª Carmen Xiberta y don Enrique Echevarría. *Ciclo Especial* (modalidad agrícola-ganadera) (premiado): autor: don César Cifuentes Martínez.—*Ciclo de Ciencias de la Naturaleza.*—(modalidad industrial-minera) (autorizado), autores: don Jaime Truyols Santonja y don L. Rosell.—*Ciclo de Geografía e Historia* (autorizado): de doña Jacinta Gomara Dallo.—TERCER CURSO.—*Ciclo de Lenguas—Latín*—(premiado), autores: don Ignacio Sánchez López y don Francisco Delgado.—*Ciclo de Lenguas —Latín—* (premiado), autor: don José Verges Fábregas.—*Ciclo de Geografía e Historia* (premiado), autor: don Santiago Sobreques Vidal.—*Dibujo* (premiado), autores: don Desiderio Caballero Tomé y don Vicente López Navarro.

(8) Circular núm. 10 de 19-10-51 y art. 187 del Reglamento de los Centros de Enseñanza Media y Profesional de 3 de noviembre de 1954.

IV. Enseñanza Profesional y Técnica

A) ESCUELAS SUPERIORES Y ESCUELAS TÉCNICAS MEDIAS

En las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura y demás Escuelas de enseñanza técnica, no existe una reglamentación que fije los libros de texto que, de manera oficial, hayan de regir en tales Establecimientos docentes. Por ello, se sigue un sistema de libertad en la apreciación y elección por los profesores de aquellas obras, tanto nacionales como extranjeras, consideradas como necesarias y que mejor garanticen la asimilación por los alumnos de las respectivas enseñanzas.

Paralelamente a esta libertad en cuanto a los libros de texto se refiere, los catedráticos y profesores numerarios de los indicados Centros formulan, a principio de cada Curso académico, los cuestionarios de las asignaturas que tienen a su cargo.

B) ENSEÑANZAS MERCANTILES

En cuanto a las Enseñanzas Mercantiles, hasta la publicación del Decreto de 23 de julio de 1953, que reforma los estudios de la Carrera de Comercio, el sistema de libros de texto ha estado basado en el principio de libertad absoluta. Cada catedrático señala en su Escuela aquel o aquellos libros que consideraba más adecuados para la enseñanza de las respectivas disciplinas.

El citado Decreto dedica su sección cuarta a "Orientaciones Metodológicas, Cuestionarios y libros de Texto" (artículos 9.º a 12). El 29 de octubre pasado se hicieron públicos los Cuestionarios Oficiales de la Carrera de Comercio, así como los de Enseñanza del Hogar, aprobados por Ordenes Ministeriales de 27 de julio y 3 de agosto de 1954. Transcribimos, a continuación, el artículo 11, referente a libro de texto. Los cuestionarios a que se alude en el primer párrafo son los oficiales que acaban de citarse.

Todos los libros de texto se ajustarán a los citados cuestionarios, debiendo ser autorizados, en cuanto a su contenido y precio, por el Consejo Nacional de Educación.

Los correspondientes a Formación del Espíritu Nacional y a Enseñanzas del Hogar serán propuestos al Ministerio de Educación Nacional por las Delegaciones Nacionales del Frente de Juventudes y Sección Femenina para el grado pericial, y por la Delegación Nacional de Educación para el grado profesional.

Escaso margen de tiempo ha quedado hasta ahora a los catedráticos de las Escuelas de Comercio para formular sus programas y libros de texto adoptados a estos Cuestionarios. Sin embargo, muchos de ellos han remitido ya sus trabajos, pendientes de dictamen del Consejo Nacional de Educación. En el presente curso no se ha podido todavía implantar el mero régimen legal de libros de texto, y continúa el sistema de libertad.

Con respecto a la enseñanza de Idiomas cabe señalar que el Ministerio, de acuerdo con las conclusiones de la Primera Asamblea de Directores de Escuelas de Comercio, recientemente celebrada, ha entendido que *no procedía redactar cuestionarios de estas enseñanzas,* recomendando únicamente como método el sistema mixto, completando el método directo o intuitivo con el gramatical, y dedicando una especial atención a la fonética.

PEDRO TENORIO

V. Enseñanzas especiales

Una reciente orden circular de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes reglamenta la selección y edición de textos de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física para Enseñanza Media, que coincidan con los cuestionarios correspondientes.

Ya la orden de 16 de octubre de 1941 (dictada para dar cumplimiento a la ley de 16 de diciembre de 1940) disponía que en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza, oficial y privada, se cursarían las enseñanzas de *Educación Política* y *Física Deportiva,* así como las de iniciación en las labores del *Hogar.* Posteriores órdenes de 30 de junio de 1941, 9 de marzo de 1943 y 11 de agosto de 1944, dispusieron que estas últimas dependieran, en cuanto a programación y textos, de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de F. E. T., con aprobación del Consejo Nacional de Educación. Y por lo que respecta a las enseñanzas citadas en primer término *(Formación del Espíritu Nacional*—designación que adopta la vigente *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.*—y *Formación Física),* existe un régimen análogo: la Delegación Nacional del Frente de Juventudes tiene facultad de propuesta en lo referente al nombramiento del profesorado y elaboración de cuestionarios (art. 34 *b,* 45 y 85 de la *Ley de Ordenación).*

Consecuencia de las atribuciones reseñadas es la de dictaminar sobre el contenido de los textos. Respecto a este último punto, que es el que aquí interesa, la

orden circular aludida al principio establece que los autores de textos, ajustados a los cuestionrios oficiales, deben presentarlos en la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, en su original mecanografiado, acompañando un informe que detalle el formato y las características editoriales, y asimismo el precio mínimo de venta, una vez cubiertos los costes y el margen de beneficio, del que podrá deducirse una parte en favor de la obra educativa y asistencial del Frente de Juventudes. La Comisión dictaminadora estará compuesta por el Delegado nacional, los Asesores nacionales de Formación Política y Educación Física, el Jefe de la Sección Central y el Jefe del Departamento de esta misma Sección Central, que actuará de Secretario.

En cada curso se podrán presentar nuevos textos originales con arreglo a las mismas normas. Tarnsitoriamente, para el curso actual de 1954-55, se habilitó un plazo extraordinario durante el primer trimestre del curso, que acaba de finalizar.

R. DE E.

El II Congreso Interiberoamericano de Educación de Quito

I. Durante el pasado mes de octubre tuvo lugar, en Quito, el II Congreso Interiberoamericano de Educación.

Ya, en octubre de 1949, había tenido lugar en Madrid el Primer Congreso; convocado por el Instituto de Cultura Hispánica. Su organización corrió a cargo de la Sección de Estudios Educativos de su Seminario de Problemas Hispanoamericanos. Veintitrés países estuvieron representados en aquel Primer Congreso, y en él se aprobó la creación de la Oficina de Educación Iberoamericana. Nombrado Secretario de la misma el profesor uruguayo don Carlos Lacalle, se dotó de *status* internacional a la Oficina. El Presidente del Ecuador, doctor Velasco Ibarra y el entonces Ministro de Educación Pública, doctor don José Ricardo Martínez Cobo, ofrecieron Quito como sede del Congreso.

En consecuencia, en los primeros días de octubre de 1954, empezaron a llegar a dicha ciudad los representantes de todos los países hispanoamericanos para tomar parte en esta convención, una de las más importantes de los últimos tiempos.

II. La Delegación española de este Congreso estaba presidida por el Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez y Cortés y formada por el Rector Magnífico de la Universidad de Madrid, don Pedro Laín Entralgo, el Vicesecretario General del Instituto de Cultura Hispánica, don Luis Hergueta y García de Guadiana, el Inspector Central de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional don José Blat Gimeno, el Jefe de la Sección de Asuntos Exteriores del mismo y Vicesecretario de la Junta de Relaciones Culturales, don José María Lozano Irueste, el Secretario Nacional de Educación de FET y de las JONS, don Antonio Reus Cid y el Jefe de la Secretaría particular del señor Ministro, don Fernando Magariños Torres.

Los demás países enviaron brillantes delegaciones: la de Costa Rica, estaba presidida por el Ministro de Educación don Uladislao Gámez; la de Nicaragua, por el de también Ministro de Educación Pública, don Crisanto Sacasa, los de Colombia, Chile, Paraguay y Perú por los Excmos. Sres. Ministros de Educación doctores Aurelio Caicedo, Oscar Herrera, Luis Martínez Miltos y Carlos González Iglesias. Y otras ilustres personalidades, profesores conocidísimos, educadores de fama; señalemos la presencia de tres observadores de la Unesco, la organización de estado americano y la Oficina Internacional de Educación, que fueron, respectivamente, los señores Francovich, Nanette y Uzcáteri.

La presidencia correspondió al Excmo. Sr. Ministro de Economía, encargado de la Cultura de Educación Pública, don Jaime Nebot Velasco. El Secretario General del Congreso, el Ilmo. Sr. don Carlos Lacalle y Vicesecretarios, los señores Humberto Toscano y Rafael Eulides Silva.

III. La Agenda del Congreso era la siguiente:

SECCION I

Coordinación educativa regional iberoamericana

1. Formación de maestros. Perfeccionamiento de la enseñanza moral. Posible unificación o equiparación de la enseñanza primaria y media o secundaria.
2. Anteproyecto para una Convención Iberoamericana de convalidación de estudios totales y parciales (cursos y asignaturas).
3. Campañas nacionales de alfabetización.

SECCION II

Intercambio educativo regional

4. Medidas para fomentar el intercambio de becas y bolsas de viaje para estudiantes, profesores e investigadores científicos.
5. Intercambio de expertos iberoamericanos en organización y administración de la enseñanza. Servicios educativos nacionales que pueden extender su cooperación a otros países iberoamericanos.

6. Estudio de la formación de técnicos en todos sus grados, en los distintos países iberoamericanos, con el fin de poder fomentar el intercambio de estudiantes y profesores.

SECCION III

Cooperación educativa de los países iberoamericanos en las organizaciones internacionales

7. Estudio de los métodos para lograr la máxima eficacia a la cooperación de los países iberoamericanos en los servicios de educación, intercambio de personas y ayuda técnica de la Unesco.
8. Medidas para lograr una presencia constante y activa de los elementos educativos iberoamericanos en los trabajos y reuniones de la Oficina Internacional de Educación (B. I. E. E.) y de la División de Cultura de la Unión Panamericana (O. E. A.).

SECCION IV

Colaboración de los organismos y Centros educativos en los trabajos de la Oficina de Educación Iberoamericana

9. Consideración de la Organización, funcionamiento y plan de actividades de la O. E. I.
10. Normas para la unificación de las estadísticas de educación.
11. Proyecto de una terminología educativa común para los países iberoamericanos.
12. Adopción de un esquema-modelo para la representación gráfica de la ordenación de todos los grados de enseñanza de cada país.
13. Centro de legislación escolar comparada.
14. Edición y difusión de *Noticias de Educación Iberoamericana.*

Anteriormente al comienzo del Congreso se habían presentado a su Secretariado las siguientes ponencias:

SECCION I.—PUNTO I.

1. "Formación del maestro rural", Juan Jaén Sánchez, Inspector de Enseñanza Primaria de Salamanca (España).
2. "Formación de maestros y perfeccionamiento de la enseñanza normal", profesores Ligdano Chávez, Hno. Jaime, del Ecuador.
3. "Creación de un Instituto Iberoamericano de Formación de Maestros", doctor Vicente Fidel López (Argentina).
4. "Formación del Magisterio Primario", José Blat Gimeno, Inspector Central de Enseñanza Primaria (España).
5. "Formación de Maestros", doctor Roberto A. Roveda (Argentina).

PUNTO II.

6. "Antecedentes lógicos e históricos para un Convenio de convalidación de estudios", Eduardo Kouri Meunier (Ecuador).
7. "Anteproyecto. Convención iberoamericana de convalidación de estudios", José María Lozano Irueste, Jefe de la Sección de Relaciones Exteriores del Ministerio de Educación Nacional (España).
8. "Anotaciones al anteproyecto presentado por el señor José María Lozano Irueste", Antonio Cano de Santayana, Jefe del Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica (España).
9. "Anteproyecto de una convención iberoamericana de convalidación de estudios totales y parciales", Víctor Hugo Sánchez (Ecuador).

PUNTO III.

10.—17. "Alfabetización y educación fundamental", siete ponencias presentadas por la Unión Nacional de Periodistas (Ecuador).

SECCION II.—PUNTO IV.

18. "Medidas para comentar el intercambio de becas y bolsas de viaje para estudiantes, profesores e investigadores científicos", profesores González Rubio, Orbe y Darío Guevara (Ecuador).

PUNTO VI.

19. "Protocolo para una ordenación de las enseñanzas técnicas", Antonio Reus Cid, Secretario de la Delegación Nacional de Educación (España).
20. "Fundación iberoamericana para el progreso de la ciencia", profesor doctor José E. Muñoz (Ecuador).
21. "Comisión Interiberoamericana para el estudio de los planes de estudios técnicos", profesor José E. Muñoz (Ecuador).
22. "Creación de un centro iberoamericano de formación técnica superior", profesor doctor José E. Muñoz (Ecuador).

SECCION III.—PUNTO VII.

23. "Cooperación iberoamericana con las organizaciones internacionales", José Blat Gimeno, Inspector Central de Enseñanza Primaria (España).

SECCION IV.—PUNTO X.

24. "Normas para la unificación de estadísticas de educación", profesor Ermel Velasco (Ecuador).
25. "Antecedentes para una terminología educativa común para los países iberoamericanos", Adolfo Maíllo, Inspector Central de Enseñanza Primaria (España).
26. "Proyecto de una terminología educativa co-

mún para los países iberoamericanos", José Zaragoza Antich, Director de la Escuela de Orientación Vocacional de Valencia (España).

PUNTO XII.

23. "Esquema modelo para la representación gráfica de los grados de enseñanza en cada país y su aplicación a Iberoamérica". Presentación de los gráficos elaborados por el Departamento de Educación de la Unesco, José Zaragoza Antich, Director de la Escuela de Orientación Vocacional de Valencia (España).

PUNTO XIII.

24. "Centro de Legislación Comparada", Carlos Lacalle, Secretario General de la O. E. I. (Uruguay).

"Cómo financiar la educación primaria en los países iberoamericanos", profesor Joaquín Mena, Director Provincial de Educación de Pichincha, y tres ponencias enviadas por el Colegio Normal "Juan Montalvo".

Como se verá, más de la tercera parte (9 de 24) son obras de españoles. Lo que prueba el interés que el Congreso despertó entre los educadores de nuestra Patria.

IV. La sesión preliminar fué presidida por el presidente de la Casa de Cultura Ecuatoriana, don Benjamín Carrión, y asistieron representantes de la Unesco, de la Organización de Estados Americanos y de la Oficina Internacional de Educación.

Fué designado secretario general el profesor uruguayo don Carlos Lacalle. A continuación se designó presidente a don Jaime Nebot Velasco, Ministro de Economía del Ecuador, y vicepresidentes, a los Ministros de Educación de Colombia, Costa Rica, Chile, España, Nicaragua, Paraguay y Perú; miembros de honor, a las autoridades ecuatorianas, jefes de las Misiones diplomáticas de los países representados en el Congreso y los Ministros de Educación asistentes, representantes de las organizaciones internacionales y a la poetisa chilena Gabriela Mistral.

La sesión inaugural se celebró en el salón de actos de la Universidad. Fué presidida por el Presidente de la República, Gobierno del Ecuador y Cuerpo diplomático. El secretario general inició el acto con un discurso, en el que señaló las características y los objetivos de los Congresos Iberoamericanos de Educación y agradeció la cooperación del Presidente ecuatoriano, de los Gobiernos iberoamericanos asistentes, del Instituto de Cultura Hispánica y Gobierno español, por apoyar, sostener y respetar el carácter internacional de los Estatutos.

A continuación, el Rector de la Universidad de Madrid, en un discurso inolvidable, afirmó que de 1810 a 1898 los pueblos americanos se olvidaron mutuamente, y que cuando terminó el desgarrón emancipador, doloroso, como todo parto, pero necesario, se produjo un reencuentro. "Si los hombres españoles de mi generación hubieran sido criollos de 1810, hubieran hecho lo mismo que hicisteis vosotros."

En 1898 España inició un período nuevo de autoanálisis y de indagación y acertó en su soledad. Así surgieron manantiales de autocomprensión amarga, pero bella, en Unamuno, Valle Inclán, Azorín. Este buscarse a sí mismo se produjo también en Hispanoamérica, que busca una expresión común, matizada de localismo y con contenidos diferentes. Las voces fueron las mismas: Leopoldo Lugones, Guillerno Valencia, Rómulo Gallegos y el poeta ecuatoriano Miguel Angel León.

"Los pueblos de España y América—continuó—, han brindado voces de validez universal que ejemplarizan en España Ortega, Unamuno, Menéndez Pelayo y Cajal, y en Ecuador, Jorge Carrera Andrade, para citar la más cercana voz de poesía universal, cantor de la tierra benéfica, la espiga y la fruta, la alegría sencilla de la vida. Otra voz ecuatoriana humanista, como la del padre Aurelio Espinosa Polit, honra y prez del Ecuador, y en otros países hispanoamericanos, Gabriela Mistral, César Vallejo, Pablo Antonio Cuadra, que integran un valor originario de cada uno de sus pueblos entre lo local y lo universal.

España, la vieja España—prosiguió—, siente que en buena parte está por realizarse y necesita también educarse en el sentido eterno, real de la palabra. Para lograr la educación se necesita, primero, técnica de calidad; segundo, ética personal y amor y comprensión para que surja el hombre nuevo que Vasconcellos llamó "raza cósmica" y que puede llamarse tercera salida de Don Quijote, pero un Quijote más sensato, más afirmado en la tierra, con igual idealismo, pero mayor comprensión de obstáculos y realidades. Esta reencarnación del Quijote es iberoamericana, y su misión es defender lo más noble de la Humanidad."

Luego señaló la existencia de una mancomunidad hispanoamericana con tres ingredientes: lengua básica y común, el castellano puro que oímos al presidente Velasco; afirmación de la personalidad humana conforme a la tradición; gallardía, lealtad, honor, cultura, cruz, lengua y conciencia del valor indisoluble de la persona, y conciencia de la trascendencia del hombre, que es algo así como un dios desterrado con melancolía y nostalgia del más allá, y tiene vocación de eternidad.

Cerró el acto un discurso prodigioso de contenido y de expresión del Presidente de la República del Ecuador, doctor Velasco Ibarra. Antiguo profesor y escritor notabilísimo, el señor Velasco Ibarra inició sus palabras expresando que el Congreso Iberoamericano de Educación significa que "la estirpe iberoamericana se pone en pie, ha resuelto tener conciencia de sí misma y hacer balance de su vida partiendo de la base de que el único omnipotente en la tierra es el espíritu del hombre, y la raza iberoamericana tiene que velar por la educación para sacar de dentro del hombre lo que tiene de eterno". Analiza la actual situación mundial en lo que tiene de caótica, y afirma que parece que ha fracasado la moral cristiana; sin embargo, nosotros—dijo—no podemos admitir esto. Es verdad la frase de que han fracasado los hombres, pero no ha fracasado el hombre.

El presidente señaló la libertad como el don más precioso del hombre, hay que educar para que la libertad sea realidad. Señaló a Simón Bolívar como genio americano y a la vez español.

El señor Velasco Ibarra animó al Congreso a que dé el primer paso de una revolución profunda con nuevos moldes, con nuevos fundamentos, considerando "que no somos gotas de un río ni estamos apresados por la angustia de la existencia". "El marxismo—recordó—aplebeyó a Hegel, pero no le superó; al contrario, creó el odio del hombre al hombre, y sólo sirve para afirmar a los explotadores y sujetar a los explotados."

V. A continuación se crearon Comisiones de trabajo, una por cada Sección de la Agenda.

La Sección I, Coordinación educativa regional iberoamericana, estaba presidida por el Excmo. Sr. don Oscar Herrera, Ministro de Educación de Chile, y vicepresidida por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública de Nicaragua, don Crisanto Sacasa. Dentro de ella, y dado el enorme volumen de trabajo a su cargo, funcionaban tres subcomisiones, presididas, respectivamente, por el profesor don Ricardo M. Lasso, Jefe del Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Panamá, por el Rvdo. P. Aurelio Espinosa, Rector de la Universidad Católica del Ecuador y por el Rector Rigoberto Ortiz, delegado de la Universidad de Guayaquil.

Siguiendo el criterio de especialización que tan excelentes resultados había de dar en este Congreso y en la Conferencia de la Unesco, se adscribieron a esta Comisión dos delegados españoles, los señores Blat Gimeno y Lozano Irueste, especialistas, respectivamente, en educación y en convalidación de estudios.

La Comisión propuso la definición de un conjunto de postulados básicos para enmarcar la formación de los maestros iberoamericanos. Estos postulados, que expresan lo que Iberoamérica es como misión común de sus pueblos de estirpe ibérica y formación cristiana, fueron aprobados conjuntamente con las 23 recomendaciones pragmáticas relacionadas con la formación, capacitación y situación del Magisterio.

Es digna de destacarse la recomendación 9, cuyo texto dice así: "Que la formación pedagógica del maestro primario y secundario se base en una preparación filosófica y espiritual, teniendo en cuenta, primordialmente, que el educador ha de formar la conciencia, el carácter y la voluntad del hombre en orden a su destino temporal y eterno."

Es de destacar la valentía con que la Comisión enumera las deficiencias generales de la enseñanza en los países iberoamericanos y aprobó 12 recomendaciones dirigidas a subsanar definitivamente esas deficiencias.

Uno de los resultados más fecundos del Congreso consiste en la aprobación de un proyecto de convención iberoamericana de convalidación de estudios, para el cual se tomó como base el anteproyecto español presentado por don José María Lozano Irueste y que había sido distribuído, con varios meses de anterioridad, entre los Gobiernos iberoamericanos. Luego de un prolijo estudio de las anotaciones y enmiendas presentadas, quedó aceptado un texto definitivo, para cuya ratificación gubernamental el Gobierno del Ecuador convocará una conferencia de plenipotenciarios, que se reunirán en Quito en el mes de octubre de 1955. El proyecto es sustancialmente el publicado en el número 24 de esta REVISTA, y las ligeras modificaciones que se le hicieron lo son en el sentido de darle mayor amplitud y generosidad, de acuerdo con el criterio reconocido y defendido con éxito en la sesión de la Comisión, por el Ministerio de Educación Nacional de España. En esta Comisión las discusiones fueron vivas y extraordinariamente interesantes. Interviniendo en las decisivas con notable oportunidad, el señor Ruiz-Giménez.

La Comisión II, Intercambio educativo regional, estaba presidida y vicepresidida, respectivamente, por el Excmo. Sr. Ministro de Educación de Colombia, doctor don Aurelio Caicedo Ayerbe y por el Rector Magnífico de la Universidad de Madrid, Excmo. señor don Pedro Laín Entralgo. Presidió las dos Subcomisiones o Grupos de trabajo, el Excmo. Sr. Rector de la Universidad Nacional de Colombia, doctor don Jorge Vergara y el Director de la Escuela Politécnica del Ecuador, doctor don Jaime Chávez Ramíres. En esta Comisión obtuvo la aprobación por parte del Pleno de un protocolo sobre ordenación de enseñanzas técnicas, ponencia española presentada por el ingeniero Antonio Reus Cid. El Congreso resolvió que se convocara en Madrid, y en 1955, una conferencia de Ministros de Educación y de directores de enseñanzas técnicas para la ratificación del referido protocolo y para la instalación de un Instituto Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas. Por otra parte, se resolvió solicitar a la Unesco la fundación urgente de un plantel piloto para la formación de profesores de grado técnico medio.

La Comisión III, Cooperación educativa de los países iberoamericanos en las organizaciones internacionales, estaba presidida por el Excmo. Sr. Ministro de Educación de Costa Rica, don Uladislao Gámez y vicepresidida por don José Blat Gimeno, Inspector Central de Enseñanza Primaria. La Comisión propuso la formación de un frente común iberoamericano de cooperación en las organizaciones internacionales y establecer normas de acción conjunta: Plan de labores para la cooperación permanente, Coordinación interministerial, Comisión Nacional de la Unesco, Fuero cultural, Coordinación legislativa, Agregados educativos, Asistencia Técnica, Contribución económica, Seminarios nacionales y locales y Asociaciones de educadores. El Congreso ha recomendado la creación de una sección dentro de cada Ministerio de Educación para la coordinación de las actividades educativas nacionales con las de las organizaciones internacionales, y ha dejado establecidas las bases para la instalación de esos servicios.

El Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional de España, don Joaquín Ruiz-Giménez presidía, asistido por el Vicepresidente Monseñor Manuel Andrade, la *Comisión IV, Colaboración de los organismos y centros educativos en los trabajos de la Oficina de Educación Iberoamericana.* Dos Subcomisiones presididas, respectivamente, por los profesores Ermel Velasco (ecuatoriano) y Carlos Lacalle (uruguayo), colaboran en su tarea. La Comisión dió enorme impulso a la Oficina de Educación Iberoamericana, transformándola en un Organismo intergubernamental y proponiendo que se diera gracias a España por la forma en que había salvaguardado el *status* internacional de la Oficina; ésta tendrá estrecha relación con el Instituto de Cultura Hispánica y será regida por un Consejo directivo, integrado por los Ministros de

Educación de los países iberoamericanos, teniendo por órgano supremo los Congresos iberoamericanos de Educación.

Se propuso también la creación de varios organismos dependientes de la O. E. I.: el Centro de Legislación Escolar Comparada, con secciones en varios países; la editorial de *Noticias de Educación Iberoamericana,* el Centro de Estadística Educativa, con filiales en distintas capitales, y el Centro de Intercambio de Personas, que se solicita instale el Instituto de Cultura Hispánica.

VI. Por fin se pasó a las sesiones plenarias. Sucesivamente, tras vivas discusiones muchas veces, pero con rapidez y eficacia, fueron aprobándose las recomendaciones de las Comisiones que hemos enumerado antes. La formación espiritual de los maestros, los remedios a las deficiencias educativas de los países de nuestra estirpe, el proyecto de convalidación de estudios, obra del que firma estas líneas, el protocolo de enseñanza técnica, obra de Antonio Reus y las directrices para la coordinación educativa y la colaboración con las organizaciones internacionales, fueron sucesivamente aprobadas. Y, asimismo, la creación del Centro de Legislación Escolar Comparada, del de Estadística, del de Intercambio de Personas y la edición de *Noticias de educación iberoamericana.*

Se resolvió que el próximo Congreso se celebre en 1957 en la República Dominicana y se designó secretario general de la O. E. I. al profesor Carlos Lacalle, otorgándole facultades para la instalación del nuevo Consejo directivo.

Por iniciativa del Ministro de Educación Nacional de España, don Joaquín Ruiz-Giménez, la Comisión general llevó al Pleno del Congreso un proyecto de recomendación a los Gobiernos y educadores iberoamericanos sobre formación espiritual de las juventudes a la luz de la concepción cristiana de la vida.

Este proyecto fué largamente debatido entre sus partidarios y otros congresistas, que deseaban mantenerse en un estricto neutralismo. Al final fué votada por gran mayoría la siguiente declaración: "El II Congreso Interiberoamericano de Educación: Considerando: Que la humanidad vive un momento crucial de su existencia, en el cual una concepción materialista de la vida convierte al hombre en un ser totalmente material y que la potencia creadora de los Estados se orienta peligrosamente hacia la destrucción, recomienda a los Gobiernos y educadores de los países iberoamericanos que se intensifique la formación espiritual de las juventudes a la luz de los principios y valores de la concepción filosófica cristiana de la vida, para el mejor servicio de los derechos esenciales de la persona humana, el afianzamiento de la recta libertad y el logro de la paz entre los pueblos, basada en el respeto mutuo y en la justicia que deriva de la hermandad de raza y cultura." Es de señalar el acierto y energía con que el Presidente del Congreso, señor Nebot Velasco, dirigió las a veces apasionadas deliberaciones.

VII. El Congreso fué clausurado con extraordinaria solemnidad. En efecto, pocos Congresos han reunido siete Ministros y un número y calidad de congresistas como éste, cuya crónica hacemos. Presidió la sesión inaugural el Excmo. Sr. Presidente de la República del Ecuador, doctor Velasco Ibarra.

Después de informar sobre la marcha del Congreso el Secretario General, señor Lacalle, y de leer las adhesiones recibidas, el Ministro de Educación de Chile propuso, en su discurso, un homenaje al Ministro de Educación del Ecuador, por los trabajos tan excelentemente dirigidos.

A continuación hizo uso de la palabra el señor Ruiz-Giménez, Ministro español de Educación Nacional, que fué acogido con grandes aplausos en reconocimiento a sus brillantísimas intervenciones en el Congreso. Después de saludar a las autoridades y representaciones, declaró: "Una madrugada de noviembre del año 36, Ramiro de Maeztu dejaba, antes de morir, asesinado, unas cuartillas en defensa del espíritu, señalando la jerarquía fundamental de los valores hispánicos. Hemos vivido en estas reuniones un diálogo de esperanza y amor, y a los elogios del Ministro de Chile añado para vos, señor Presidente, lo que dijo Donoso Cortés: "Sólo en nombre de la inteligencia se puede gobernar", y en reconocimiento de estos méritos os anuncio que el Jefe del Estado Español le concede el collar de Alfonso X, El Sabio, que por primera vez se concede a una personalidad extranjera."

Después de agradecer el señor Ruiz-Giménez las facilidades dadas por el Gobierno ecuatoriano en pleno y de felicitarle porque ha sabido comprender que la riqueza de la Nación la crea la economía del espíritu, y no la materialista, se refirió al diálogo con América y agradeció las palabras de recuerdo para la patria lejana.

Terminó elogiando la abnegación de los maestros que trabajan en los pueblos y aldeas y señaló la necesidad de proporcionarles la categoría social que merecen.

Por último, el Excmo. Sr. don Jaime Nebot Velasco, Ministro de Economía y Presidente del Congreso, dió cuenta de las conclusiones, y calificó como nueva la era de la educación bajo los postulados del Congreso, fundamentales para el porvenir de Iberoamérica y para la comunidad espiritual, pues si se llevan a la práctica, en los pueblos iberoamericanos no se pondrá el sol.

VIII. Pero la crónica del Congreso no estaría completa si no se hiciera un elogio, un emocionado elogio de la inolvidable hospitalidad ecuatoriana: la municipalidad de Quito, nombró huéspedes de honor a todos y cada uno de los delegados, y los obsequió con un espléndido almuerzo. La Casa de la Cultura ofreció su local para la celebración del Congreso.

La Cámara Nacional ecuatoriana recibió al Congreso de Educación y en nombre del Congreso Nacional, el senador doctor Alfredo Pérez Guerrero, Rector de la Universidad Central de Quito, pronunció un discurso, en el cual subrayó el heroísmo del pueblo ecuatoriano, que lleva en su sangre y en su espíritu la pasión de libertad y de justicia, que constituye la primogenitura, su nobleza, que no ha querido vender nunca a ningún precio. La gloria de pensamiento y de la acción de los hombres ecuatorianos pertenecen también a la comunidad de naciones españoles en América. Puso de relieve que un mismo espíritu enciende todas las mentes de América al hablar una lengua nacida en gargantas castellanas y

sintiendo todas ellas la insatisfacción de lo terreno y la de penetrar el arcano misterioso de Dios.

En nombre de los congresistas iberoamericanos contestó al homenaje el Ministro de Educación de Colombia, señor Caicedo, quien, en un brillante discurso, se refirió a la confraternidad hispanoamericana, y señaló la importancia de que España vuelva a ocupar su puesto de primacía en el mundo, precisamente como nación americana.

No menor fué la hospitalidad ofrecida por otros Organismos del Estado: el Ministerio de Relaciones Exteriores, cuyo servicio de protocolo trabajó durísimamente para atender a los delegados y el de Educación Nacional, que les ofreció una espléndida cena de gala, hicieron grata la vida de aquéllos en la inolvidable ciudad quiteña, tierra de viejos convenios españoles, de calles castellanas, de gentes amables y acogedora como ninguna. Sobre todos ellos, la figura egregia del Presidente de la República del Ecuador, excelentísimo señor don José Velasco Ibarra. Además de sus espléndidos discursos que hemos reseñado anteriormente, hay que recordar con gratitud de español su asistencia a la cena ofrecida en su honor por el Embajador de España, Excmo. Sr. don Luis Soler Puchol y a la inauguración del Instituto de Cultura Hispánica y las reuniones y entrevistas que mantuvo con los Ministros asistentes al Congreso.

Y en su línea de cordialidad y de afecto fraternal se han movido todos los ecuatorianos, gente del mundo oficial y hombres del pueblo; los indios, que a través de un discurso estremecedor del indio Mariano nos dijeron el amor y el recuerdo "de la madre tierra España". Y nuestros amigos personales y queridísimos: el que fué Ministro plenipotenciario en Madrid, José Remazo, que nos ofreció un agasajo fraternal donde se pronunciaron palabras bellísimas; Subsecretario de Asuntos Exteriores, Jaime Suárez y el antiguo becario, y hoy Diputado de la Nación, Gerardo Martínez Espinosa, Eduardo Córdoba y Renán Flores. Y tantos y tantos "guadalupanos" ligados a nosotros por los vínculos de la raza, de la lengua y de una serie de recuerdos comunes que nos unió para siempre. A todos ellos nuestra emocionada gratitud.

JOSÉ MARÍA LOZANO

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Señalemos un artículo en que, del problema que para los padres de familia en general supone el coste de matrículas, libros, colegios, pensiones, etc., se pasa a aplicarlo en concreto a la Universidad: "...este año sentimos más que el pasado el peso de nuestra endeble capacidad económica, porque aun cuando han subido sueldos, también han subido precios y tributos. Es decir, porque hay un desnivel mayor que el del año último." Esto no supone aceptar como buenos los precios de los libros de texto, y el ejemplo de los redactados para los Institutos Laborales debería ser seguido en las restantes formas de enseñanza. Se cita el caso de un alumno de Derecho, cuyos libros de texto de un solo curso le han costado 1.200 pesetas. Por ello, se propugna un seguro escolar, no sólo por enfermedades, sino, además, para libros, matrículas, pensiones, etcétera. Y ha de ser la Sociedad quien acuda a solucionar estos problemas: "A esa Sociedad, cuyo patronato tendrá que ostentar el Estado, es a quien corresponde, arrancando de esos principios, sacar las últimas consecuencias con el fin eminentemente social, económico y patriótico de educar hijos para la Patria, y para Dios" (1).

Otro artículo plantea una visión de la Universidad desde el punto de vista de la entrada en la misma desde la Enseñanza Media. El caso frecuente de opción de carrera es aquel en que ya, desde los comienzos del Bachillerato, la familia le tiene elegida al niño la carrera que habrá de estudiar, o las que no habrá de estudiar. Señala dos características que diferencian radicalmente la didáctica del Bachillerato de la universitaria: rígida disciplina en aquélla, en contraste con una gran libertad en ésta, lo que se traduce en que el universitario no está sujeto a más disciplina que la de la propia conciencia: y el hecho de tener que formarse en la Universidad una visión propia de la asignatura, pues los apuntes y las obras de consulta sobrepasan el marco del libro de texto del Bachillerato. También desde otro punto de vista difieren los estudios superiores de los del Bachillerato: el problema fundamental de la vocación. El autor sostiene que quien no se sienta capaz de cumplir con la propia conciencia en la sujeción a la disciplina universitaria, debe abandonar la Universidad: "...lo importante no es que el Estado conceda el título de abogado, farmacéutico o químico, sino serlo con auténtico espíritu de servicio." Supuesta la subordinación a los dictados de la propia conciencia, cuesta ya poco la adaptación a los métodos didácticos de la Universidad. Todo ello lleva a señalar la necesidad de meditar seriamente en la elección del camino, la elección de la carrera (2).

ORGANIZACIÓN

Una interviú con el nuevo Rector de la Universidad de Zaragoza informa sobre sus futuros proyectos: "Mi norma de actuación se ajustará a una estrecha colaboración con todos mis compañeros, catedráticos y alumnos, y con las autoridades y jerarquías de la ciudad." En materia de edificaciones: "Completar la anhelada Ciudad Universitaria de Aragón, con cuyo proyecto estoy sumamente encariñado..." Fijando la atención primeramente en los proyectos pendientes de aprobación por la Superioridad: la nueva Facultad de Ciencias y la construcción de clínicas en la de Veterinaria. Desea que la Universidad se proyecte por toda la ciudad en que radica y sobre todo el Distrito, fomentando por todos los medios las relaciones culturales con cuantas instituciones y centros se dedican a tareas próximas. Considera trascendentalísima la misión del S. E. U. en la Universidad. Como buen deportista, se preocupará especialmente del deporte en la Universidad (3).

Una glosa da cuenta de los proyectos en torno a la Ciudad Universitaria de Murcia: "Con la transformación urbana, que ya está experimentando aquel sector, las próximas construcciones de las nuevas Facultades de Filosofía y Letras y Escuela Profesional de Comercio, la adquisición por el Estado de veinticuatro mil metros cuadrados para ensanche del recinto universitario y la construcción de una gran plaza central, en la que se alzará un monumento al Estudiante Caído, nuestra capital ha de contar, dentro de muy pocos años, con una ciudad estudiantil digna de medirse con las mejores de España, excepción hecha, claro es, de la monumental de Madrid (4).

Sobre la Ciudad Universitaria de Madrid, se destaca la presencia de Extremadura en su seno (5).

La reorganización y reapertura del Instituto de Idiomas en la Universidad ovetense, da lugar a un extenso comentario, que destaca la necesidad del dominio de los idiomas vivos en la vida moderna (6).

En una conferencia pronunciada por el Ministro de Hacienda en la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid, tras desarrollar un amplio planteamiento de la necesidad y medios de elevar la capitalización real del país, pasó a señalar la necesidad de que exista una colaboración funcional entre la Administración Pública y la Universidad, refiriéndose concretamente al ámbito de la política económica. Si el ejercicio de la función pública participa cada vez más del matiz técnico, surge la necesidad de contar con elementos personales dotados del conocimiento necesario para dirigir unos componentes de tal naturaleza. Misión de la Universidad, será, por consiguiente, formar al economista, sabiendo considerar éste la distancia que separa la pura teoría económica del proceso político, que es, ante todo y sobre todo, acción (7).

Refiriéndose ya a una Cátedra en concreto, un artículo señala la importancia de la recientemente creada de Historia de las Religiones, con motivo de la lección inaugural de su primer titular (8).

Una nota insiste en el actual aislamiento existente entre la Universidad y el Seminario conciliar, y en la necesidad de superar este vacío (9).

Señalemos un nuevo comentario a la lección inaugural del curso del Rector de la Universidad de Madrid, en que se estractan las ideas desarrolladas por éste (10).

Y, finalmente, un artículo, irónico y dolido, en que se habla de los casos de "gamberrismo", en que el hijo de una persona influyente, por el simple hecho de serlo y de servirse de los coladeros de septiembre, es "universitario", menosprecia a los profesores, lleva su vida alegre y termina alcanzando el sillón que le espera a su mayoría de edad (11).

---

(1) S. f.: "El problema de la enseñanza no es exclusivo del Estado", en *Hoja del Lunes* (Coruña, 25-X-54).

(2) J. de la Rubia: "El problema del tránsito a la Enseñanza Superior", en *Juventud* (Madrid, 27-X-54).

(3) A. Guerra: "Habla el nuevo Rector, don Juan Cabrera Felipe", en *Amanecer* (Zaragoza, 24-X-54).

(4) X.: "Nuestra Ciudad Universitaria", en *Línea* (Murcia, 6-XI-54).

(5) Ed.: "Extremadura en la Ciudad Universitaria", en *Hoy* (Badajoz, 30-X-54).

(6) Ed.: "Instituto de Idiomas en la Universidad", en *Región* (Oviedo, 30-X-54).

(7) *Ya* (Madrid, 2-XII-54).

(8) J. Artigas: "Sobre la importancia de una asignatura", en *Arriba* (Madrid, 9-XI-54).

(9) S. f.: "Seminario y Universidad", en *Las Provincias* (Valencia, 6-XI-54).

(10) J. C. Villacorta: "Lección magistral sobre la Universidad", en *La Voz de España* (San Sebastián, 26-X-54).

(11) De *Estilo* (Barcelona). Reproducido: "Los gamberros", en *Alcalá*, núm. 60 (Madrid, 25-XI-54).

COLEGIOS MAYORES

Con motivo de la inauguración de Curso del San Bartolomé de Salamanca, el Director del mismo estudió la misión de los Colegios Mayores: "Me parece presentir que lo que la Universidad requiere de los Colegios Mayores es la lucha contra el tipo humano estrictamente profesional, que ella misma, por exigencia de los tiempos, tiene la obligación de crear. Me refiero al tipo humano calificado por Ortega y Gasset de "nuevo bárbaro", de conocedor de una técnica científica sin más... Ello hace de los universitarios unos incultos, con ideas simples, incapaces del gozo estrictamente humano, el gozo del espíritu, que se presenta muchas veces, por no decir siempre, en forma de dialéctica, de adhesiones y repulsiones, de libre elección. ¿Corresponderá a los Colegios Mayores esa empresa de resolver y agitar esas almas paralizadas en una única y bárbara dirección? Por si fuera esto lo que la Universidad pide de nosotros, esto es lo que en un plan muy concreto de trabajo estamos realizando" (12).

Señalemos también el típico artículo en que se contratan los aspectos humanos de los Colegios Mayores de antaño y de los actuales, resaltando el colorido y la anécdota (13).

POSTGRADUADOS

Comentando una carta de un grupo de estudiantes de Ciencias Químicas de la Universidad de Santiago, se pasa a plantear el problema global de la industrialización de Galicia: dificultades para la instalación de industrias, zonas de conflicto, etc., destacándose la actitud de los estudiantes en un sentido de progreso industrial (14).

Un ciclo de conferencias sobre Deontología jurídica, termina con el tema, ampliamente recogido en la prensa, del complejo de inferioridad del abogado católico, consecuencia de entender la moral como colección de normas prohibitivas, en lugar de vivirla como conjunto de virtudes (15).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Una interviú con el Jefe Nacional del S. E. U. informa sobre el estado de aplicación del Seguro Escolar, implantado desde el primero de octubre, gracias a la generosidad del Ministerio de Educación, que ha aportado una cantidad para evitar el primer período de tres meses de carencia de fondos; de hecho ya han comenzado a pagarse prestaciones por infortunio familiar y por accidentes en el estudio. Se estudia la elevación del nivel máximo de edad, actualmente fijado en los veintiocho años, y su ampliación a los alumnos de las Escuelas de Comercio. Las principales dificultades a vencer han sido: falta de estadísticas, bandería de algunos grupos, incomprensión de algunas autoridades académicas; todas ellas superadas. Refiriéndose al S. E. U. en general, señala dos normas para el presente curso: obligación del S. E. U. de servir la política de la Falange en la Universidad y exigencia al Estado para que dedique una mayor atención a la situación social, económica y académica de los estudiantes superiores. Termina señalando la eficacia de los últimos Congresos de Estudiantes (16).

Un Editorial comenta y explana una nota del S. E. U., en que se informa sobre ciertas características de los campos de trabajo para estudiantes en Inglaterra, lo que no hace aconsejable a los universitarios españoles su concurrencia a los mismos (17).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(12) *El Adelanto* (Salamanca, 28-X-54).
(13) S. f.: "Del Dómine Cabra a los Colegios Mayores", en *Pueblo* (Madrid, 11-XI-54).
(14) *Hoja del Lunes* (La Coruña, 15-XI-54).
(15) *La Nueva España* (Oviedo, 6-XI-54).
(16) S. f.: "El Seguro Escolar atiende ya...", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 9-XI-54).
(17) Comentario: "Estudiantes españoles a Inglaterra", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 7-XI-54).

ENSEÑANZA MEDIA

ENSAYOS SOBRE FORMACIÓN

En el número 249 de la Revista *Atenas*, correspondiente al mes de noviembre de 1954, se publican tres artículos relacionados con el problema de la formación de los alumnos en su grado medio.

El primero de ellos (1) trata de los juegos y el deporte en los Colegios de Religiosos, señalando su autora cómo una genuina formación no puede ignorar estos elementos humanos tan unidos a lo sobrenatural y que forman, juntamente con éstos, la personalidad del educando. A su juicio, son elementos indispensables para conseguir los fines a que el juego y el deporte pueden aspirar en el cumplimiento de la educación, los siguientes:

1.º Campos de juego apropiados.
2.º Medios económicos para adquirir el material necesario a esos juegos.
3.º Organización inteligente de los mismos.
4.º Persona que lleve la dirección de los juegos y sea responsable de ellos.

Con el título de "La lectura formadora del carácter" (2) el segundo de los artículos de la Revista *Atenas*, alude a la influencia extraordinaria de determinados tipos de lecturas en la formación del alumno. Comienza afirmando cómo se ha llegado a una despersonalización en el mundo actual por las influencias de los medios técnicos y señala, como método adecuado para alcanzar una "repersonalización", el educar al muchacho ya, desde su edad de formación, en el hábito de la lectura. Clasifica los libros en tres grupos:

1.º Libros de recreo, de esparcimiento y mera distracción.
2.º Libros de información.
3.º Libros de formación.

Alude el autor al error frecuente en los Centros docentes, de que los profesores suelen ilusionarse más de la cuenta y sobreestimar el valor y la eficacia de sus enseñanzas en la formación de sus discípulos. Y señala que, aun reconociendo la influencia educadora del maestro que enseña, no hay más remedio que admitir la trascendencia de la lectura espontánea cuando ésta se halla debidamente facilitada y orientada. Concluye afirmando que las obligaciones del profesorado en lo tocante a la lectura o lecturas que han de hacer los educandos, son:

1.º Despertar su afición a la lectura.
2.º Capacitar al alumno para saborear la lectura.
3.º Señalar tiempo fijo para la lectura.
4.º Proveer al alumno de buenos libros, lo cual requiere:

a) Conocimiento de lo que se publica para elegir libros que sean positivamente buenos y provechosos.

(1) Rosario Llasera: "Los juegos y el deporte vistos por las Religiosas en sus Colegios", en *Atenas*, 249 (Madrid, noviembre 1954), 279-281.

(2) Antonio Martínez García, S. M.: "La lectura formadora del carácter", en *Atenas*, 249 (Madrid, noviembre 1954), 281-285.

b) Que el campo de lecturas no sea demasiado estrecho y exclusivo.

c) Selección de lo que es formativo y útil respecto de aquelio que no es sino material insulso.

El tercero de los artículos que en la citada Revista se publica (3) señala como tarea educadora, inapreciable para los educadores, la de formar en sus alumnos, por los procedimientos, incluso revolucionarios, otra mentalidad distinta, radicalmente católica, que lleve al enfoque de los problemas y de las ideas con un sentido distinto de lo que por influencias europeas ha venido predominando hasta aquí.

EL PROBLEMA ECONÓMICO DE LA ENSEÑANZA

Tema éste de viva actualidad, en *El Diario Vasco* (4), en un editorial del mismo, se trata del problema de la carestía de la enseñanza, señalando cómo, dado el conjunto de factores que en ella concurren, se trata de algo tan importante como la elevación y difusión de nuestra cultura. El número de españoles que pueden aspirar a cursar la enseñanza media no llega, por ello, ni a la mitad de lo que debe llegar si nos atenemos al porcentaje medio de las naciones cultas. Más del 50 por 100 de las familias españolas no pueden soportar los gastos necesarios para que sus hijos adquieran esos conocimientos medios que hoy se juzgan imprescindibles para hallarse a la altura mínima que reclama nuestro tiempo. El motivo principal parece ser, sobre todo, el de los libros de texto, sobre cuya carestía y deficiencias se extiende el editorial mencionado.

Bajo el anuncio de "La enseñanza, como puntilla de la economía doméstica", y en su sección "Los derechos del niño", el semanario humorístico *La Codorniz* (5) publica fragmentos de diversas cartas recibidas de sus lectores, coincidentes, todas elias, en protestar contra la excesiva carestía de la enseñanza media. Educar a un niño, según están las cosas—escribe uno de los lectores—, es tan caro como sostener el tren de vida que lleva D. Alí Khan. Acabo de pagar los libros de texto en que debe estudiar, en primer año de Bachillerato, mi hijo: importan casi 300 pesetas. Yo tengo un sueldo de 1.200 pesetas mensuales—dice otro—. Y así todos los demás.

LIBROS DE TEXTO

En el semanario *Juventud* (6), García Pavón arremete contra el problema de los libros de texto. En su extenso artículo empieza sosteniendo que el problema de los libros de texto estriba en tres claves: clave pedagógica, clave económica y clave moral.

Desde el punto de vista pedagógico mantiene que todo profesor que se estime un poco, que sepa su asignatura, que la explique con gusto y tenga una formación universitaria, no precisa, ni debe utilizar textos, en la mayor parte de las asignaturas. Lo que ocurre es que, dada la estructura de nuestra enseñanza media, sobre la privada, el libro de texto se hace necesario. Pero ya que esa necesidad existe, lo menos que puede pedirse es que los libros sean pedagógicos, es decir, hechos de tal forma que atraigan la atención del alumno, le faciliten la comprensión de la materia y no le fatiguen la memoria. Desgraciadamente, entre nosotros, abundan libros que, o bien están hechos copiando a unos y a otros, o bien son libros más para profesores que para alumnos.

Las cuestiones económica y moral de los libros de texto van íntimamente unidas, a juicio del autor. Los catedráticos que escriben sus libros, y los directores de los Colegios privados en que esos libros se estudian, dicen que ganan poco y ello les plantea un problema, que resuelven con el sencillo procedimiento de escribir libros de texto, colocarles elevados precios y, por parte de los directores de Colegios privados aconsejar a sus alumnos la adquisición de un libro determinado. Un cálculo elemental demuestra que el libro de texto cuesta en España hacia el 50 por 100 más del precio medio de los libros españoles que no son de texto.

Como solución se apunta la de que el Estado adopte varios textos de cada asignatura, a precios asequibles, para que el profesor tenga un margen, aunque breve, de preferencia. La selección de los textos, entre los presentados al concurso, basado en unas mínimas condiciones pedagógicas, deberá hacerse oyendo a varios docentes de cada disciplina, no en modo alguno según la manera usual de discernir esta clase de concursos.

La Gaceta del Norte (7), en un editorial, resume el problema de los libros de texto en tres calificativos: malos, caros y cada año distintos. Analiza cada uno de estos tres aspectos y concluye afirmando cómo la cuestión encierra suma trascendencia, ya que se trata de un mal que se manifiesta precisamente en el instrumento necesario para la labor educadora de los estudiantes. Finaliza incitando al Ministro de Educación a que tome directamente cartas en el asunto para la resolución del problema.

Como angustia económica y como problema cultural considera un editorial publicado por el diario *La Voz de España* (8) el problema de los libros de texto. También alude al hecho de que no sirven de un curso para otro. Este editorial, extenso, plantea el problema casi desde su raíz, sosteniendo que el problema de España es un problema de cultura y economía entrelazados, radicando gran parte de nuestras cuestiones en el escaso número de gentes que cursan enseñanzas de tipo medio, en contra de lo que comúnmente se cree. El editorial analiza detalladamente el hecho de la falta de validez de cada texto para el año siguiente y señala en el plan de 1938 el origen de lo que denomina la carrera de los beneficios en la imposición de los textos, y de textos precisamente caros. Seguidamente se refiere a cómo debe buscarse la causa en un profesorado mal pagado. Pero actualmente, dice a continuación, el problema se ha paliado mucho, puesto que los ingresos oficiales del profesorado se han elevado sensiblemente, lo cual explica menos todavía el que sea precisamente este año cuando los abusos han llegado a límites intolerables. El estudiante español tiene derecho a disponer de los mejores textos que puedan existir en el mercado, o que sea posible confeccionar para ello. Para ningún fin más noble—dice el editorial—se podrá crear un servicio público explotado como tal. Estamos en plena época de anarquía respecto de los libros de texto. Hasta la Ley de Enseñanza Media habla de convocar un concurso de libros de texto. Ello es necesario y urgente aun cuando choque con poderosos intereses creados. La solución, a juicio del editorialista, reside en estos concursos nacionales convocados con todas las garantías: tribunales públicos, a cuya labor y composición se daría gran publicidad, cuidando de que los miembros de esos tribunales contasen con una gran experiencia pedagógica. El Estado impondría obligatoriamente estos textos (2 ó 3 por asignatura) y explotaría su edición como si se tratase de un servicio público, a base de un precio igual al coste o ligeramente superior. Los premios del concurso deberían ser realmente cuantiosos para compensar así al autor, o autores, de los mejores libros.

El diario *Imperio* (9), de Zamora, insiste también sobre este problema llamando la atención sobre la labor destructiva que se está llevando a cabo haciendo estudiar a los alumnos obligatoriamente libros de texto que llevan a su ánimo la total desorientación por falta de condiciones pedagógicas. Se refiere a cómo el problema reside en otro campo distinto, y manifiesta que es necesario comenzar por el trazado básico que rige la enseñanza en España dentro de sus distintos grados, con objeto de comprobar si existe correspondencia entre el guión oficial y la forma en que se adapta la materia objeto de la enseñanza. Sobre este mismo problema, e insisiendo en el triple punto de vista de los libros de texto, por ausencia de condiciones pedagógicas, por carestía de adquisición y por falta de validez de un año para otro, publican también sen-

(3) Francisca Montilla: "Tarea educadora inaplazable: Otra mentalidad", en *Atenas*, 249 (Madrid, noviembre 1954), 285-287.

(4) Ed.: "El encarecimiento de la enseñanza", en *El Diario Vasco* (San Sebastián, 9-XI-54).

(5) S. f.: "La enseñanza como puntilla de la economía doméstica", en *La Codorniz* (Madrid-Barcelona, 27-XI-54).

(6) F. García Pavón: "De los libros de texto y otros textos", en *Juventud* (Madrid, 25-XI 2-XII-54).

(7) Ed.: "Los libros de texto", en *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 5-XI-54).

(8) S. f.: "Los libros de texto como angustia económica y como problema cultural", en *La Voz de España* (San Sebastián, 31-X-54).

(9) S. f.: "El problema del libro de texto", en *Imperio* (Zamora, 31-X-54).

dos editoriales los diarios *Baleares* (10), *Solidaridad Nacional* (11), *Ya* (12) *Alcázar* (13) y *La Región* (14). Por último, y al mismo tiempo que para hablar de la dignificación del profesorado, Ruy de Silva, en *El Diario Montañés* (15), trata también del problema de los libros de texto, señalando la carestía de la enseñanza, en particular la de los libros de texto y apuntando como solución la de ir al texto único, mediante concurso, que simplifique la enseñanza con ideas claras, sea, al mismo tiempo, accesible económicamente al nivel medio de la enseñanza, de la familia española.

El semanario *Signo* (16), en uno de sus editoriales, trata también del problema de los libros de texto en su doble aspecto económico y pedagógico, señalando, en cuanto al primero, ciertas corruptelas que es preciso hacer desaparecer—la invalidez de un texto para el año siguiente y el elevado coste de los mismos—; y manifestando, en cuanto al aspecto pedagógico, la existencia, pese a la vigilancia ejercida por el Ministerio de Educación, de inadecuaciones entre las definiciones y explicaciones aportadas por los libros y la edad y circunstancias particulares de los alumnos.

PLANES DE ESTUDIO

El diario *Informaciones* (17), en su "Breve Instituto de opinión pública", reproduce opiniones recibidas de sus lectores acerca de lo que piensan un grupo de estudiantes del 4.º curso del Bachillerato, que se encuentran con el nuevo problema que se les plantea de tener que estudiar y examinarse de materias desconocidas para ellos como consecuencia de haber pasado al otro plan de estudios de un plan del 38, completamente distinto del actual, y que habían seguido en sus tres primeros años.

Una noticia publicada en el diario *Ya* (18) reproduce las claraciones del Rector de la Universidad de París afirmando que la inflación de nuestros programas es algo demencial. Los estudios primarios son ya enciclopédicos, los exámenes para la Reválida de Bachillerato constituyen una prueba temible y casi fatal para muchos miembros de jurados calificativos. La reforma en los momentos actuales—concluye el Rector de la Universidad de París—significa refundición.

CENTROS DE ENSEÑANZA

Como problema con el que de nuevo se enfrenta la ciudad de Vigo, publica *El Pueblo Gallego* (19) una entrivsta con el Director del Instituto de Enseñanza Media de dicha ciudad, en la cual pone de manifiesto cómo el crecimiento de la población escolar ha determinado la insuficiencia del mismo para acoger a cuantos allí deseen cursar sus estudios. El Director, en su entrevista, apunta como posibles soluciones, estas dos: Crear otro Instituto separando así el masculino del femenino; o constituir un pabellón importante en la zona escolar, para dedicarlo a Escuelas preparatorias, Laboratorios de Física, Química y Ciencias Naturales, salas de estudios, bibliotecas, juegos y esparcimientos, todo lo cual elevaría extraordinariamente el espacio del Centro.

ESTADÍSTICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

En *El Progreso* (20) se publica un artículo alabando la introducción del estudio de la estadística en los cuestionarios de la enseñanza media a través de otras disciplinas, señalando la utilidad práctica y la perfección formativa a que puede conducir su cultivo entre los alumnos del bachillerato.

MANUEL ALONSO GARCÍA

(10) Ed.: "Los libros de texto", en *Baleares* (Palma de Mallorca, 27-X-54).
(11) Ed:. "Los libros de texto", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 16-XI-54).
(12) Ed.: "Los libros de texto", en *Ya* (Madrid, 27-X-54).
(13) S. f.: "El dedo en la llaga", en *El Alcázar* (Madrid, 27-X-54).
(14) Ed.: "Los libros de texto", en *La Región* (Orense, 5-XI-54).
(15) Ruy de Silva: "Problemas de la enseñanza, dignificación del profesorado, necesidad del texto único", en *El Diario Montañés* (Santander, 5-XI-54).
(16) Ed.: "Los libros de texto", en *Signo* (Madrid, 13-XI-54).
(17) S. f.: "Un plan que no es plan", en *Informaciones* (Madrid, 23-X-54).
(18) S. f.: "La inflación de los programas estudiantiles es algo demencial", en *Ya* (Madrid, 25-XI-54).
(19) José Vidal de Bustamante: "Se ha quedado pequeño el edificio del Instituto Nacional de Enseñanza Media", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 28-X-54).
(20) Jesús García Siso: "La estadística en la Enseñanza Media", en *El Progreso* (Lugo, 23-X-54).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

ESCUELAS DE COMERCIO

1. *La de Burgos.*—La prensa de Burgos (1) recoge la apertura de la Escuela de Comercio de dicha ciudad. Abierto el acto, la Secretaria leyó una documentada memoria y señaló que el curso pasado había sido decisivo al concederse a la Escuela el Grado Profesional, siendo la preocupación del profesorado su adaptación al nuevo plan de estudios, y tras señalar el movimiento escolar y las actividades de la Escuela en todos los órdenes, esbozó los proyectos a desarrollar.

Acto seguido, levantóse a hablar el director, señor Ruiz G. de Linares, quien, después de palabras de cariñoso saludo y agradecimiento, recalcó la idea ya expresada en la memoria, de que el curso pasado ha sido el punto álgido y la meta de las aspiraciones de todos: el Grado Profesional.

Señaló la evolución de la Escuela desde su fundación, siendo alcalde don Carlos Quintana, por la que han pasado más de 3.500 alumnos e indica cómo había llegado a un estado de estancamiento del que ha salido merced a las gestiones del señor Gobernador, que no ha desperdiciado ocasión para laborar cerca de las autoridades, hasta al fin conseguir el Grado Profesional, que obliga a mucho, es verdad, pero se pondrá en ello todo el empeño para corresponder a la protección dispensada.

"Por eso—continúa—tenemos contraída una deuda de gratitud con el señor Gobernador." Tras unas frases laudatorias para el mismo por sus gestiones, afirma que en esto se funda el homenaje que hoy, gustosa, le tributa la Escuela. Y después de agradecer el apoyo y protección del Ayuntamiento y de la Diputación, de la Cámara de Comercio y Caja de Ahorros Municipal, que han hecho de la Escuela un Centro modelo, ruega a los representantes de estas entidades que hagan llegar hasta ellas el agradecimiento de los profesores y de los alumnos, a quienes procurarán hacer no hombres de empresa, sino eficientes administradores y hábiles contables.

Después de repartir los diplomas habló el excelentísimo señor Gobernador Civil de la provincia, quien indicó que si algún homenaje había que tributar, después de las Corporaciones provincial y municipal, era a la misma Escuela, que señalaba la importancia cultural de Burgos, mantenida por el entusiasmo y celo del director y profesorado de la misma. En párrafos llenos de belleza hace un estudio de los diversos sistemas económicos y que han desembocado en el sistema marxista, que hace del hombre una máquina, desprovista de toda espiritualidad, frente a los cuales se levanta el sistema de

(1) "Solemne apertura de curso en la Escuela de Comercio", en *Diario de Burgos* (6-X-54).

Santo Tomás, que concibe al hombre social y hasta santo, elevado por encima de la materia, con formación auténticamente española, que es a lo que tiende la doctrina de nuestro Movimiento.

Terminó indicando su esperanza de que esta Escuela sea una Escuela modelo, contando para ello con el apoyo de todas las autoridades y llenando así todas las aspiraciones al servicio de Burgos y España. Terminados los discursos, que fueron premiados con estruendosas salvas de aplausos, el señor Ruiz G. de Linares entregó al señor Gobernador, como símbolo del homenaje que se le tributaba, la edición de lujo de las obras completas de *Benavente*, y el señor Gobernador, a su vez, hizo entrega de la copa de los Campeonatos Escolares, que el Director recibió agradecido.

Después, se visitó el Centro y se presenciaron unos ejercicios de gimnasia a cargo de alumnos. Finalmente, los asistentes fueron obsequiados con una copa de vino español.

2. *La de Santander.*—También se inauguró el curso en la Escuela Profesional de Comercio de Santander (2). El Secretario leyó la Memoria del anterior curso, relatando las efemérides del mismo, por el que han pasado 816 alumnos, y durante el cual se ha observado un aumento de 18,50 por 100 de matrícula sobre el anterior, llevándose a cabo diversas actividades culturales, religiosas y deportivas.

El catedrático de Análisis Matemático y Matemáticas Financieras, don Manuel Rodríguez Rodríguez leyó un magistral discurso de apertura, que versó sobre la Ciencia, la materia y el espíritu, solicitando de los alumnos una constante superación que los lleve al punto final ansiado, perfeccionándose diariamente en la ciencia mediante la razón y la fe puestas de acuerdo. Fué muy aplaudido.

Acto seguido se procedió a la entrega de diplomas acreditativos a los veintiún alumnos que durante el pasado curso escolar obtuvieron matrícula de honor.

El periodista celebró a continuación una entrevista con el Director de la Escuela, don Carlos Fernández Sanjurjo, quien le dijo que espera que en el año que viene sea realidad el nuevo edificio, con ocasión del centenario de Menéndez Pelayo. Es ésta una vieja aspiración de la Escuela de Comercio de Santander, una de las más antiguas de España, ya que data de 1829 y las demás de 1850. Preguntado por el nuevo plan de estudios dice: "Hemos empezado parcialmente a desarrollarlo el curso pasado, y durante éste seguiremos igual. El 55-56 lo pondremos totalmente en vigor. La carrera queda establecida en cinco años de Peritaje y tres de Profesorado, y las enseñanzas se remozan con nuevas asignaturas, de tal modo, que el profesor posee una preparación superior a la que se conseguía con el sistema antiguo. Prueba de ello son las salidas que han aumentado, tales como Agregados Comerciales de Embajada, Agentes de Cambio y Bolsa, Escala técnica del Ministerio de Hacienda, Catedráticos y otros varios de orden menor"

3. *La de Granada.*—La apertura de curso en la Escuela Profesional de Comercio de Granada (3), comenzó con una solemne misa del Espíritu Santo, que fué celebrada por el Profesor de Religión de dicho Centro, don Manuel Villar Ortiz, quien dirigió a los alumnos asistentes una sentida plática, recordando la necesidad de cumplir sus deberes docentes como verdaderos cristianos. El acto fué presidido por el director de la Escuela, don Aurelio Cazenave Ferrer, en unión del claustro de profesores. A las once de la mañana, en el salón de actos de la Escuela, se celebró la sesión inaugural del curso. En primer lugar, el vicesecretario de la Escuela dió lectura a la memoria del curso anterior. El discurso inaugural estuvo a cargo del catedrático, don Joaquín Bosque Maurel, que disertó sobre el tema "Un intento de unificación europea: la organización europea de cooperación económica".

El conferenciante, después señaló el interés especial que para la Escuela de Comercio de Granada tiene el curso 1954-55, vigésimo de su vida oficial y testimoniar el sincero agradecimiento del Centro a la memoria del ilustre granadino don José Parcja Yévenes, su fundador; justificó el tema de su lección por la necesidad de entender y estudiar la realidad económica española, en íntima ligazón con la del resto del mundo; continuó refiriéndose a los intentos de unificación europea, antiguos y modernos, desde el siglo XII hasta nuestros días y resaltó el papel desempeñado recientemente por la organización europea de cooperación económica, cuyo origen, estructura y funciones estudió seguidamente. Examinó, sobre todo, el extraordinario papel desempeñado por dicha Institución en la recuperación económica europea desde el marasmo en que había caído a la terminación de la segunda guerra mundial, en íntima colaboración con el denominado Plan Marshall.

Europa, dice, pese a no ser una auténtica realidad política, como sus poderosos rivales los Estados Unidos y la Unión Soviética, es teóricamente la segunda potencia económica mundial; su población y su balance productivo justificarían tal afirmación, si no se basase en un supuesto hipotético, la unidad de Europa. Terminó afirmando que en un mundo que se está organizando en colosales unidades políticas, a Europa se le plantea un problema, renovarse, que equivale a unificarse o morir, es decir, desaparecer como entidad político-económica independiente. En la gestación de esa unidad europea, España puede y debe tener una intervención primordial.

También el diario *Ideal* (4), de la misma ciudad, subraya la lección del señor Bosque Maurel y su detallado estudio de la organización europea de cooperación económica. "A Europa —afirmó—se le plantea un problema: renovarse, que equivale a la unificación o morir, es decir, desaparecer como entidad política, económicamente independiente."

4. *La de Gijón.*—El diario *Voluntad*, de Gijón (5), publica una entrevista con el nuevo director de la Escuela Profesional de Comercio, don Tomás Peribáñez. A preguntas del redactor de dicho diario, éste contestó que la Escuela que venía funcionando desde 1904 se inauguró en 1911, y ha tenido hasta la fecha cuatro directores. La Escuela tuvo unos mil alumnos el año pasado, pero afirmó que este número tiende a descender. Preguntado sobre el nuevo plan, dice que es prematuro formar un juicio y que hay que esperar los frutos que puedan cosecharse de él. Es partidario de llevar a los alumnos a la vida del comercio y hacerles acreditar su suficiencia en la vida práctica de los negocios, antes de darles el título; y, por el contrario, a los industriales y comerciantes enseñarles realidades que no se aprenden en los libros, por medio de una cátedra abierta en la Escuela en la que esos comerciantes o industriales expliquen a los alumnos las enseñanzas prácticas de los negocios.

Se declaró también partidario de limitar mucho la entrada en la Escuela y hacer una verdadera selección de los mejores, para que tengan verdaderas salidas el día que obtengan el título. Dice que anualmente salen unos 100 Peritos y unos setenta Profesores de la Escuela a su cargo, pero que solamente unos 35 sacan el título, lo que evidencia el poco uso que van a hacer de él. Tiene varios proyectos para elevar el nivel de la Escuela, entre ellos abrir al público el Museo Comercial que posee esta Escuela, que es el mejor de España, que sería una verdadera feria de muestras permanentes. Dotarla de una biblioteca de estudio para los alumnos. Abrir una oficina de información sobre mercancías, mercados, materias primas, etc. Una buena reforma para esta Escuela sería abrir una puerta principal por la calle Ramiro de Maeztu, y quedaría este gran edificio convertido en una verdadera Universidad. Por último, afirmó que es preciso, además de contar con el apoyo de los Organismos oficiales, el que la industria y el comercio ayuden también con un pequeño canon, así se podría dotar al Centro de un verdadero material docente para obtener mayor eficacia en la preparación de los alumnos.

EL DIRECTOR GENERAL EN VALENCIA Y MURCIA

La prensa de Valencia (6) recoge la visita del Director General de Enseñanza Profesional y Técnica, don Armando Durán Miranda, a dicha ciudad. Respondiendo a un cuestionario que le sometió dicho periodista, el Director General dice en cuanto al estado actual de las enseñanzas a su cargo,

(2) "Ayer se inauguró el curso en la Escuela Profesional de Comercio", en *Alerta* (8-X-54).

(3) "Se celebró la apertura del curso académico en la Escuela de Comercio y en el Instituto "P. Suárez", en *Patria* (Granada, 7-X-54).

(4) "Apertura de curso en la Escuela de Comercio y en el Instituto "P. Suárez", en *Ideal* (Granada, 7-X-54).

(5) "Mil alumnos pasaron por la Escuela de Comercio durante el último curso", en *Voluntad* (Gijón, 3-X-54).

(6) "El Director General de Enseñanza Profesional y Técnica habla a Levante", en *Levante* (Valencia, 3-X-54).

que la Ley de 13 de julio de 1953 ordenó las enseñanzas comerciales, dando una nueva estructura a estas enseñanzas, fundiendo los grados superiores (Intendente y Actuario de Seguros) con las enseñanzas comerciales de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, rama de Económicas y Comerciales. También se consiguió con esta nueva ordenación la modernización del plan de comercio, que resultaba muy antiguo, ya que era del año 1922. En la actualidad, se halla en estudio en el Congreso de Educación un proyecto de ley de ordenación de las enseñanzas industriales. Habló después de la influencia del técnico en la industrialización de España, afirmando que ha sido necesario ampliar el número de todos aquellos grados de la técnica para que sirvan de apoyo y ayuda a los directores de empresas. Habló también de la urgente necesidad de construir un nuevo edificio en esta bella ciudad del Mediterráneo. Este proyecto podrá ser una realidad en un plazo muy breve, gracias a la colaboración prestada por el Jefe Provincial del Movimiento y Gobernador Civil, Alcalde de la Ciudad y Rector Magnífico de la Universidad, instalándose la nueva Escuela de Comercio en el paseo de Valencia al mar, cuyo solar ha sido cedido por el Ayuntamiento. Nuestras primeras autoridades, percatadas de la importancia que para Valencia representaba esta mejora, no han escatimado medios para que próximamente se inicien las obras, cuyo proyecto ha sido aprobado por el Ministerio de Educación Nacional y cuyo presupuesto se eleva a 10.000.000 de pesetas.

El Director General visitó la Escuela de Comercio, recorriendo sus aulas e interesándose por los problemas que aquélla tiene. Después inspeccionó el solar donde se instalará la nueva escuela de Comercio y recogió las sujerencias del claustro en relación con aquélla. Lo mismo hizo con la Escuela de Peritos Industriales, en la que se reunió con el claustro de profesores, escuchando las sugestiones de éstos y haciendo, por su parte, una completa explicación de los problemas directrices y proyectos de la enseñanza técnica.

Continuando su viaje, el Director visitó los Centros de él dependientes en la ciudad de Murcia (7). Comenzó su visita reuniéndose con el alcalde, Rector de la Universidad, Director y Subdirector de la Escuela de Comercio para estudiar las características del proyecto del nuevo edificio de la Escuela Profesional de Comercio.

"El futuro edificio—dice *Línea*—, que se alzará en el solar cedido por el Ayuntamiento en el camino de Churra, cerca de la zona universitaria, constará de tres plantas y un ático y dispondrá de toda clase de instalaciones: aulas, salas de actos, laboratorio, museo, biblioteca, capilla, amplios y luminosos patios y dos grandes vestíbulos de acceso adornados con bellos motivos de jardinería murciana. En el proyecto original del arquitecto don José Luis Fernández del Amo, del Ministerio de Educación Nacional, predominan la sencillez y el buen gusto, elevándose el presupuesto de contrata a pesetas 6.752.000. El solar cedido por el Ayuntamiento, que presidió el señor Coy Cerezo, mide cerca de 2.000 metros cuadrados, y costó cerca de 100.000 pesetas.

Recorrió después el actual local de la Escuela de Comercio, insuficiente según parece para el millar de alumnos de matrícula; allí se reunió con el claustro de profesores, con quienes cambió impresiones sobre el nuevo plan de estudios. Por último, visitó el solar donde ha de instalarse el nuevo edificio, discutiendo nuevamente los planes sobre el terreno. El alcalde de la ciudad, señor Fernández del Amo, le prometió la máxima colaboración con el Ayuntamiento, el cual organizará muy pronto el sector en que va a instalarse la nueva escuela.

En unas declaraciones a la prensa el señor Durán Miranda dijo que, en efecto, el local actual es absolutamente inadecuado y hay que acelerar la construcción del nuevo edificio, en cuyo proyecto ha introducido algunas modificaciones para adaptarlo al estilo urbanístico de Murcia.

Preguntado si había muchas Escuelas de Comercio en tan malas condiciones de instalación como la de Murcia, contestó que hay muchas y aun en peor estado. El problema de los edificios escolares es tremendo en toda España. Casi todos los centros de enseñanza se hallan en viejos caserones, que vamos sustituyendo poco a poco. Murcia contará muy pronto con un edificio espléndido, pues las autoridades locales se hallan dispuestas a prestarnos su más decidida colaboración.

Respondiendo también a una pregunta sobre el estado de la enseñanza profesional y técnica, dice que la Ley de 13 de julio de 1953 ordenó las enseñanzas comerciales, dándoles una nueva estructura mediante la fusión de los grados superiores—Intendente y Actuario de Seguros—con las enseñanzas comerciales de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, rama de Económicas y Comerciales. También se ha conseguido con esta nueva ordenación la modernización del plan de Comercio, que resultaba muy antiguo, pues era el del año 1922.

Por último, dice que en España se le da al técnico la importancia que tiene, porque la técnica es fundamental para el avance de la industria; por ello se les conceden becas y se los envía a ampliar estudios al extranjero. Cree que es preciso revisar su formación, haciéndola más práctica y afirma que la carrera de Comercio tiene cada día más salidas: la gran industrialización del país obliga a llevar los libros con pleno conocimiento de lo que se hace, pues a menudo se plantean problemas de mucha envergadura; esas salidas, ya importantes, Hacienda, Corredores de Comercio, Servicio Pericial del Estado, serán cada día más abundantes.

JOSÉ MARÍA LOZANO

(7) "El Director General de Enseñanza Profesional y Técnica visitó la Escuela de Comercio", en *Línea* (Murcia, 4-XI-54).

ENSEÑANZA LABORAL

ASPECTOS GENERALES

El diario madrileño *El Alcázar* (1) publica un interesante trabajo del Director General de Enseñanza Laboral sobre el concurso recientemente celebrado de anteproyectos para la construcción de Centros de Enseñanza Media y Profesional. Después de señalar el autor la impresionante diferencia entre el número de españoles que solamente reciben enseñanza primaria y el de los que alcanzan estudios superiores, algunas de cuyas consecuencias, de carácter social y político por tanta desigualdad, son la diferencia de cultura entre españoles, y en la que debe buscarse la raíz de seculares y gravísimos problemas. Para salvar esta injusticia social, el nuevo tipo de Bachillerato dosifica en su contenido docente las disciplinas básicas formativas con la especialización inicial en los trabajos propios de la industria o la agricultura, respondiendo la ubicación de cada Centro y su especialidad a las características productoras y de orden cultural de la comarca escogida. En la conjugación de estos factores que acabamos de enumerar está la clave del nuevo tipo de educación popular.

Entre las dificultades que supone la puesta en marcha de un Instituto es de mucha importancia la de habilitar o construir el edificio. El señor Rodríguez de Valcárcel se refiere al concurso que motiva su artículo para destacar la honestidad que en todo momento ha presidido cuantos actos con ello han tenido relación, así como la coincidencia en la selección de proyectos y en el análisis de los mismos con el dictamen solicitado—escrito y lacrado—del profesor suizo, especialista en la materia, Mr. Dunkel. Por último, considera probable que el Patronato Nacional de Enseñanza Laboral amplíe el encargo de proyectos, aparte los ganadores, claro, a quienes obtuvieran accésits, por la valía de los trabajos que

(1) Carlos M.ª R. de Valcárcel: "Concurso de Institutos Laborales", en *El Alcázar* (Madrid, 9-XI-54).

presentaron y las amplias perspectivas de construcciones laborales que tiene el Ministerio.

Labor (2) destaca la trascendencia de ese momento que se aproxima para la enseñanza laboral y que es el de la salida de la primera promoción de bachilleres. A los seis años de promulgada la ley creadora de esta clase de educación, los quince Centros iniciales, esparcidos a lo ancho y a lo largo de España, van a dar sus primeros hombres útiles para la vida y la sociedad.

Pensando que en algunos sectores la creación de los Institutos Laborales fué acogida con escepticismo, por lo que siempre ha supuesto en España la lucha entre lo viejo y lo nuevo; "razones—muy estimables—de defensa de intereses creados en torno a las viejas estructuras de nuestro sistema docente se unían a especulaciones, no exentas de varias argumentaciones, sobre la utilidad de los nuevos estudios y, más que todo, sobre los posibles peligros que ellos entrañaban en torno a problemas de desarraigo social y cuestiones semejantes". Sobre toda posición polémica debe presidir un sentido de amplia comprensión, ya que de lo que se trata honradamente es de afirmar los propósitos que inspiraron este sistema de enseñanza, salvando los posibles defectos actuales—no en vano se está en período experimental—y que acaso los lleven estas primeras promociones. Son los más llamados a este esfuerzo los profesores, los propios alumnos y sus familias, "que sin excesivas prisas, con un sentido preciso de la responsabilidad, no crean ver en las nuevas titulaciones una promesa fulminante y de ámbito universal para sus problemas y aspiraciones". Un margen generoso de tiempo han de necesitar los nuevos bachilleres laborales para ejercitarse con plena eficiencia en la práctica de los conocimientos adquiridos, y son las corporaciones y las empresas quienes deben darles la mejor acogida, poniendo así su contribución a un ensayo pedagógico y técnico del más alto valor para el futuro de España.

"Notas sobre las Asociaciones de antiguos alumnos de enseñanza laboral" es el título de una colaboración que publica el *Boletín Informativo* de donde venimos tomando referencia (3). Como indica este título, el trabajo discurre sobre una serie de normas acerca de la constitución de estos organismos llamados a recoger voluntariamente a quienes cursaron estudios en los Centros laborales. Propone su creación en la misma localidad en que radique el Centro y "se asocian, no para robustecer y confirmar los Institutos Laborales, causa común de la efímera vida de asociaciones análogas, sino que los beneficios, sin olvidar los perjuicios que reportase al Instituto la asociación de antiguos alumnos, es fin mediato de la misma y clara consecuencia en virtud de su propia naturaleza".

Misiones funcionales de la asociación pudieran ser, dice el articulista, el establecimiento de empresas incipientes, talleres pequeños, lugar de colocación transitoria e iniciación para los más necesitados; celebración de cursillos; estudios de carácter social y colectivo; asistencia espiritual, celebraciones académicas, apoyo moral y económico, becas; realización de ponencias, ensayos y estudios en plan de colaboración a los organismos públicos; orientación profesional de los asociados y, en general, cuantas actividades circumpost-escolares o corporativas representen un servicio a la Patria. Estudia diversos aspectos sobre organización, recursos y órganos rectores, en los que participarían un asesor general delegado del claustro de profesores del Centro correspondiente; los colegios regionales constituyen el *aula magna nacional*. Esta expresión obedece a que en su estructura la célula de la asociación es el "aula", con nota sindical dominante, esto es, por ramos de producción o actividad laboral de los asociados. Termina encareciendo la urgencia de que en cada Centro se establezca un "Club del antiguo alumno".

El *Boletín Oficial del Estado* de 17 de julio de este año ha publicado una ley de 15 del mismo mes, que modifica la Base VII de la fundacional que organizaba la Enseñanza Media y Profesional. El boletín *Labor* (4), en un editorial que titula "Una reforma sustancial", se hace eco del contenido de la reciente reforma, justificada porque entre 1949 y 1954 se ha cruzado un necesario período de tanteo y experimentación.

"La Enseñanza Laboral se concibió, desde el primer momento, como un orden docente que buscaba una participación efectiva de la sociedad con el Estado en su instauración, en su vigilancia y en el estímulo de su perfeccionamiento." Y esto se ha logrado plenamente, alcanzando las actividades de los Patronatos provinciales y locales, plena eficiencia en su colaboración con los organismos centrales y participando en la iniciativa, en la responsabilidad y en la orientación de la marcha total de los nuevos Centros. El preámbulo de la Ley modificativa de la Base VII, que comentamos, dice: "Firme el Gobierno en su propósito de extender los beneficios de la Enseñanza Laboral a la gran masa de la población española, que, situada lejos de las capitales de provincias, se ha visto hasta ahora privada de Centros formativos de carácter medio profesional, estima necesario introducir algunas modificaciones en el órgano creado para regir aquélla, a fin de que pueda llevar mejor a cabo las misiones que le son propias."

"Con tal propósito se atribuye por la presente Ley, al Ministro de Educación Nacional, la presidencia del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, correspondiendo a los Gobernadores civiles las de los Patronatos provinciales. Se perfecciona el régimen jurídico de aquel Organismo y se prevé, por último, la creación de Centros Superiores de perfeccionamiento o de especialización en esta modalidad educativa, los cuales quedarán también bajo la dependencia del referido Patronato, entre cuyos miembros habrán de figurar las personas, individuales o colectivas, que contribuyan a la fundación y al sostenimiento de tales establecimientos docentes." Por el último apartado de la parte dispositiva de la Ley se inviste de funciones inspectoras al Rector de cada Universidad en las provincias que integran el Distrito Universitario.

ACTIVIDADES DE LOS CENTROS

La Memoria del Instituto de Baza (5) correspondiente al curso anterior se abre con unas líneas firmadas por el propio director general, en las que insiste, una vez más, en la "peculiaridad que distingue a los Institutos Laborales: la difusión de la cultura en los medios extraescolares de las respectivas comarcas; cursillos de divulgación sobre cuestiones concretas que afectan a variadísimas cuestiones de carácter agrícola, ganadero, forestal, industrial, pesquero, marítimo (y no sólo de tipo técnico, sino social, político y religioso...), charlas radiadas, ciclos de conferencias, exposiciones de arte, cursos por correspondencia, sesiones de cine y teatro educativo..., son otros tantos instrumentos a utilizar para irradiar cultura desde los Institutos Laborales." La Memoria es muy completa, como casi todas las que hemos recibido de los demás Centros, recogiendo en sus páginas de texto y en numerosos gráficos y estadísticas las actividades llevadas a cabo.

En el número de octubre, primero del nuevo curso, *Laciana*, hoja informativa del Centro de Villablino (6), publica un vibrante editorial en el que se hace eco de la excelente consideración mantenida por la jerarquía como uno de los focos de cultura rural más importantes de España; reafirma su finalidad, que no es simplemente dar una información más o menos científica a los habitantes de esas zonas; es también formar los nuevos hombres dentro del gigantesco plan de revalorización de todos los valores patrios. Hace un llamamiento a las familias pidiéndoles su cooperación con la educación de los hijos antes de ponerlos a trabajar, aunque por dificultades económicas (que en muchísimos casos no pasan de ser un pretexto para cubrir prejuicios y malas costumbres por desconocimiento) ello haya de suponer un momentáneo sacrificio de los padres.

La mayor parte de las publicaciones de los Centros laborales que nos han llegado aprovechan la oportunidad del comienzo de una nueva etapa en la labor docente para renovar su fe en la gran obra de que son partícipes, colaboradores de primera categoría. El espacio de que disponemos no nos permite reseñar una a una las manifestaciones de vitalidad que es el bullir de cada boletín informativo o la referencia de los actos solemnes. Uno de ellos, *Albor* (7), dedica su editorial al tema de la ordenación de la cultura, comentando las fun-

(2) S. f.: "La primera promoción", en *Labor*, Boletín informativo de Enseñanza Laboral (Madrid, septiembre, 1954).

(3) Oria de Rueda: "Notas sobre las Asociaciones de antiguos alumnos de Enseñanza Laboral", en *Labor*, Boletín informativo de Enseñanza Laboral (Madrid, septiembre, 1954).

(4) Ed.: "Una reforma sustancial", en *Labor*, Boletín informativo de Enseñanza Laboral (Madrid, septiembre, 1954).

(5) Memoria del Instituto Laboral (Baza, 1954).

(6) Ed.: *Laciana*, Hoja informativa del Instituto Laboral (Villablino, octubre, 1954).

(7) Ed.: "Ordenación de la cultura", en *Albor*, Boletín informativo del Instituto Laboral (Betanzos, octubre, 1954).

ciones concretas de la Comisaría de Extensión Cultural y su conjunción con los distintos planes de Extensión Cultural e Iniciación Técnica que desarrollan los Institutos Laborales. Problema muy importante este de "la vertebración cultural de España y de sus masas campesina y obrera que habrá de pesar en nuestro ánimo con la conciencia de nuestro quehacer, huyendo siempre de los programas fríos que nos sujeten a la estadística del analfabetismo y desdeñen, en cambio, los imperativos de decoro y dignidad social, de elevación material siempre al servicio de las fuerzas del espíritu, y, sobre todo, de lo que más importa a nuestra hora, de la formación de hombres enteros, sujetos individuales de la moral y de su propia vida, hechos ellos mismos, si acaso con la ayuda de todos, a la gran labor de cumplir su destino en sociedad. Así, con esa participación activa, puede ser eficaz una tarea cultural de alto estilo. Pero no deberá olvidarse, para ello, que los métodos educativos no constituyen ellos solos la panacea educadora de la cultura. Mucho más habrán de tenerse en cuenta el contacto asiduo con el pueblo trabajador y con sus propios problemas, la visión exacta y adecuada desde cualquier punto de la ancha geografía española—se ha olvidado muchas veces que España presenta matices múltiples y hasta diversidades esenciales que subyacen a su unidad—y el calor vivo con el alma noble de nuestros hombres, que únicamente se prodigará con anhelos comprensivos del corazón". Labor cultural que no puede quedar encerrada en los estrechos límites de unos temarios cuando tienen un verdadero alcance de transformación social. Termina con la afirmación de que si los Institutos Laborales lo consiguiesen se habría dado un paso definitivo en el resurgir espiritual de España y alcanzado su mejor servicio en el fin para el que fueron creados, justificados plenamente en ese cumplido logro del bien común.

NUEVOS CENTROS

Arévalo va a tener un Instituto Laboral (8). El alcalde de la hermosa ciudad castellana así lo ha hecho público sin reserva alguna, como cosa cierta y segura. La construcción está prevista para el bienio 1955-56. Su emplazamiento será la margen derecha de la carretera de la Estación, en el lugar conocido por el Pinar de la Amaya. El presupuesto es de cuatro millones de pesetas, y se calcula en millón y medio el valor del menaje. Se construirán, asimismo, viviendas para los doce profesores que tendrá el Centro y sus correspondientes campos de deportes y de experimentación agrícola y ganadera.

El diario *Imperio* (9), de Zamora, publica una colaboración acerca de la necesidad de crear en Benavente un Instituto Laboral; centro de una comarca de la mayor importancia y que por el aumento ininterrumpido que viene teniendo desde hace muchos años, así como la mayor vitalidad de los pueblos de los alrededores se ha hecho imprescindible para la formación adecuada de la juventud.

"Necesidad de un Centro de Formación Profesional en Puentecesures" es el título de un artículo que aparece en *Faro de Vigo* (10). El articulista recuerda la vieja aspiración tanto por su importancia para la ciudad como por ser ésta cabeza de una zona comarcal de categoría y cuya influencia en orden a la preparación cultural y técnica de los trabajadores debe dejarse sentir.

(8) S. f.: "Arévalo va a tener un Instituto Laboral", en *Arévalo* (Madrid, noviembre, 1954).

(9) Alfonso Llamas: "¿Por qué no tenemos Instituto Laboral?", en *Imperio* (Zamora, 4-XI-54).

(10) J. Piñeiro Arés: "Necesidad de un Centro de Formación Profesional", en *Faro de Vigo* (Vigo, 17-XI-54).

UNIVERSIDADES LABORALES

La prensa de Galicia recoge con verdadero júbilo la noticia de haber sido concedida a La Coruña una Universidad Laboral (11). Esta aspiración se venía trabajando silenciosamente desde hace mucho tiempo; las autoridades que integran la comisión organizadora expusieron, el verano último, sus ideas y esfuerzos al Jefe del Estado, quien las acogió complacido y alentó. El ministro de Trabajo, atendiendo a las razones que le fueron expuestas, condicionó la concesión de este alto Centro laboral a la cesión gratuita de los terrenos necesarios para la construcción de los edificios y los terrenos para los servicios anejos a la misma. El importe de los terrenos será aportado por las corporaciones oficiales, entidades y particulares, existiendo, según nuestras informaciones, ofrecimientos que salvan el compromiso contraído. La Universidad Laboral de La Coruña tendrá características similares a la de Gijón, y su sostenimiento correrá a cargo de los Montepíos laborales, como en las demás de su género, ya que estos organismos, por su extraordinaria potencialidad económica, se encuentran en disposición de hacerlo, cumpliendo así uno de sus fines educativos, aparte de los que le son específicos de seguridad social.

En Barcelona dió una conferencia don J. M. García Viedma sobre "Universidades Laborales (12), que ha tenido una amplia resonancia. De la disertación, palpitante de inquietud social, del director del Colegio Mayor "José Antonio", de Madrid, recogemos lo siguiente: "El ansia de saber ha creado un problema al Estado que tiene el deber de cumplirlo para que se elimine la vergüenza del analfabetismo en nuestra Patria, donde un 30 por 100 de los muchachos no reciben siquiera la menor enseñanza primaria y pasan de los hogares a los talleres." Resalta la gravedad del problema de la cultura y la formación profesional en España, significando que "para resolver este problema bajo una dirección eminentemente social han nacido las Universidades Laborales".

Al estudiar los precedentes de este tipo de instituciones en otros países resaltó cómo "las españolas no serán una inmensa fábrica de buenos obreros, sino, principalmente, la perfección técnica se dará por añadidura, una cantera de hombres con una formación sólida y suficiente". "Las Universidades Laborales no nacen para dar la réplica a las otras, no son sus rivales, con lo que harían mayor el problema de los universitarios; la Universidad Laboral nace para aumentar el nivel cultural y vital de la inmensa masa de obreros, como un gigantesco politécnico en donde se cursen las diversas especialidades laborales y donde los hijos de los obreros estudien según sus aptitudes y su vocación. Nace para el cumplimiento de otra misión trascendental: poner delante de los obreros, de los hijos de los obreros, el camino de posibilidades para estudiar carreras universitarias, para que los hijos de los humildes alcancen altas esferas." "Y también nace la Universidad Laboral para ser escuela de mandos, escuela de formación política, de mandos sindicales y laborales, para crear los pequeños y también los altos mandos del mundo del trabajo."

FRANCISCO T. AMARO

(11) *El Ideal Gallego* (La Coruña, 28-X-54). *La Noche* (Santiago de Compostela, 28-X-54). *La Voz de Galicia* (La Coruña, 28-X-54).

(12) S. f.: "Conferencia de don J. M. García Viedma sobre Universidades Laborales", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 23-XI-54).

ENSEÑANZA PRIMARIA

OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Tanto la prensa profesional, como la diaria, han continuado concediendo su atención al decreto aparecido en el *Boletín Oficial del Estado,* del día 27 del pasado mes de octubre, sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

El diario madrileño *Arriba* no dudaba en calificar al decreto de "pieza fundamental en su obra de dar instrucción a los niños españoles" (1). Hacía notar, por otra parte, que el decreto no se limita a una simple enumeración de sanciones, sino que, en primer lugar, da normas para el remedio,

(1) S. f.: "Los chicos de la escuela", en *Arriba* (Madrid, 3-XI-54).

acotando el mal en la medida de lo posible, y, luego, facilita las bases para la creación de escuelas, tanto en las zonas industriales como en las campesinas.

El diario *ABC* insistía en la necesidad de crear escuelas, como único remedio eficaz para lograr una asistencia regular de los niños a las clases. Y señalaba la falta de cooperación, por parte de la sociedad, para la adecuada solución de este problema. "Conviene saber—decía *ABC*—que el Estado dispone de los medios necesarios para crear cuantas escuelas sean necesarias y para dotar los sueldos del personal docente. Lo que no puede hacer es sustituir el interés de los padres de familia, de las entidades agrícolas, sociales e industriales más llamadas a ello, de las entidades locales, para que surjan en donde sea preciso por arte de encantamiento" (2). Concluía el articulista señalando la necesidad de que la sociedad intervenga, para hacer efectivo un decreto que puede impulsar poderosamente la cultura popular. "No bastarían—terminaba—las medidas negativas que se adoptan, si la reacción no se produce en la medida conveniente. El Ministerio puede seguir creando escuelas que por falta de edificios no lleguen a funcionar, como viene ocurriendo año tras año. Y seguirá sin resolver la total regeneración de las zonas suburbanas si al mismo tiempo que se construyen populosas barriadas no surgen la torre de la iglesia y el edificio escolar" (3).

Esta colaboración social, para hacer efectivo el decreto sobre asistencia obligatoria a la escuela, no ha de limitarse solamente a la necesaria aportación de entidades y particulares para edificar el requerido número de locales escolares. La colaboración ha de traducirse, igualmente, en el empeño de padres y tutores, porque los niños frecuenten la escuela. Para ello, debe interesarse a los padres, mostrándoles los bienes de todo orden, que se derivan para sus hijos, de la asistencia escolar. "Estamos convencidos—escribía un editorialista—de que, consiguiendo interesar a los padres en la cooperación que pueden prestar al porvenir de sus hijos, educándoles a tiempo, ningún padre dejaría de enviar a sus hijos a las Escuelas" (4).

Uu articulista expresaba su esperanza sobre la efectividad del decreto actual, basándose en el hecho de que a la Inspección de Enseñanza Primaria se le conceden atribuciones que, hasta ahora, no había tenido, en virtud de la autoridad que a los mismos inspectores daba el decreto de 6 de noviembre de 1953. "Porque—notaba el autor del artículo—no son disposiciones lo que hacen falta, sino realidades en el cumplimiento de las mismas, que les den la eficacia práctica para que fueron dictadas" (5). Y el articulista recordaba que la Ley de 23 de junio de 1909, que modificaba la de 1857 y que, entre otras cosas, decía: "El Alcalde de cada Ayuntamiento publicará anualmente, dentro de la última quincena del mes de septiembre, las listas de los niños de su municipio que, con arreglo a los padrones, la estadística municipal y el censo, estén comprendidos en la edad de seis a doce años, recordando al propio tiempo, por edicto, a los padres, tutores o encargados la obligación que tienen de inscribir a sus hijos o pupilos en el registro escolar, debiendo hacerlos figurar en la matrícula de una de las Escuelas de la localidad o de justificar la forma en que les den la enseñanza elemental. La obligación de asistencia se hará efectiva por los Alcaldes de estos Ayuntamientos, oyendo a la Junta local de Primera Enseñanza, amonestando por primera vez y multando con cinco, diez y veinte pesetas, en las sucesivas, a los padres, tutores o encargados que no hubiesen inscrito a sus hijos o pupilos en las Escuelas. Las faltas accidentales de asistencia no justificadas por los alumnos, una vez conocidas por la autoridad municipal, previa comunicación del maestro, de la Junta local de Instrucción Primaria, o por la simple comprobación de la estancia del niño fuera de la Escuela a las horas de clase, serán corregidas por la multa de cincuenta céntimos a una peseta, impuesta al padre, tutor o encargado."

Y, finalizaba el autor del artículo señalando que, a lo que él sabía, esa Ley de 1909 no ha sido nunca derogada; y que hubiera sido muy suficiente, de haberse cumplido, para que la asistencia escolar fuese actualmente, en España, lo que debía ser (6).

(2) Ed.: "El analfabetismo y la colaboración social", en *A B C* (Madrid, 7-XI-54).
(3) Ibídem.
(4) Ed.: "Obligatoriedad de la enseñanza", en *Servicio*, número 502 (10-XI-54).
(5) S. f.: "La asistencia obligatoria", en *Escuela Española*, número 717 (4-XI-54).
(6) Ibídem.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

En el número anterior de la REVISTA DE EDUCACIÓN, y en esta misma sección, dábamos cuenta de una información aparecida en las páginas del diario madrileño *Ya*, en la que se hablaba del actual déficit existente por lo que se refiere a construcciones escolares (7). La prensa diaria ha seguido haciendo alusión a la citada información, destacando la importancia del plan propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. "Había—anotaba un articulista—un considerable y penoso déficit de escuelas primarias. Comenzó el año 1944 la construcción intensiva y se han destinado más de doscientos cincuenta millones de pesetas a la edificación de los centros escolares, para la enseñanza elemental, en todas las regiones y provincias españolas. Pero lo que se ha hecho hasta ahora no basta. Y el Ministerio sugiere una ley que autorice la emisión de Deuda especial, por valor de setecientos millones, para que se construyan treinta mil escuelas, con lo que se llegará, en un plazo de cinco años, a la rasante que constituye el programa mínimo. La iniciativa presenta, indudablemente, un interés que no necesita ponderaciones" (8).

"En el informe del Ministerio de Educación Nacional sobre la construcción de edificios escolares en España—escribía un editorialista—se revela con toda claridad la magnitud del problema que, en el orden de la enseñanza, tiene planteado nuestra patria, y que puede afectar decisivamente a su futuro. Pues sobre la resolución de este problema, descansa la de los restantes" (9).

Después de ofrecer, en resumen, las principales características del aludido informe preparado por el Ministerio de Educación Nacional, concluía el autor del editorial: "No se detiene aquí el estudio profundo del Ministerio; para resolver problema de tanto alcance, para cumplir el decreto de 1949 sobre creación de las 30.000 escuelas necesarias, propone un plan decenal, similar a los aprobados por las Cortes para la modernización de carreteras, por ejemplo. No sería ésta una inversión improductiva, sino la de más rendimiento de todas ellas" (10).

El diario ovetense, *Región*, se refería también al informe del Ministerio y decía que indicaba "la mejor disposición para borrar el colosal déficit de treinta mil escuelas, para dar cabida adecuada al millón y medio de niños, aproximadamente, que exceden de la actual capacidad de los centros docentes primarios, registrados en nuestro país" (11).

Ya hemos visto, por otra parte, cómo al referirse al problema de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la prensa insistía en la necesidad de habilitar el suficiente número de locales escolares, para poder hacer efectivo el decreto y recoger a toda la masa infantil comprendida dentro de los límites de la edad escolar.

AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Así titulaba un editorial el diario de Badajoz, *Hoy*, el pasado día 29 de octubre. "Si algún año—decía—se puede llamar el de la enseñanza primaria, debe ser éste. Porque nunca se advirtió como hasta ahora en el Ministerio y en la Dirección General actividad y atención mayores en orden a la instrucción elemental de los españoles, a la escuela y a los que la rigen" (12).

El editorialista pasaba después a enumerar las modificaciones y avances legales, que justificaban su aseveración inicial. "Hubo—escribía—mejoras de sueldos, extensión del beneficio de ayuda familiar que ya tenían otros funcionarios, aumento de ciertas gratificaciones, y el Estado se hizo cargo del pago a los maestros de los emolumentos por casa-habitación que gravitaba sobre las haciendas municipales. Se publicaron y aplicaron los nuevos cuestionarios, y en la actualidad se está repartiendo y quedando implantada la Cartilla de Escolaridad.

(7) S. f.: "Hacia un gran plan de construcción de escuelas", en *Ya* (Madrid, 5-X-54).
(8) Francisco Casares: "Nuevas escuelas para las generaciones nuevas", en *Unidad* (San Sebastián, 3-XI-54).
(9) Ed.: "El problema de las construcciones escolares", en *Jornada* (Valencia, 1-XI-54).
(10) Ibídem.
(11) Ed.: "Un problema de mucha trascendencia", en *Región* (Oviedo, 6-XI-54).
(12) Ed.: "Año de la enseñanza primaria", en *Hoy* (Badajoz, 29-X-54).

Ya están al frente de sus cátedras los nuevos profesores de Escuelas Normales aprobados en recientes oposiciones; y en breve se celebrarán también las de inspectores de Enseñanza Primaria. Nuevas normas han regulado de un modo más riguroso la presencia del maestro al frente de su escuela y las excedencias. El certificado de estudios primarios, necesario al aprendiz para su colocación, tiene ahora vigencia más efectiva. Aún recentísimas, en la prensa de ayer, están las acertadas disposiciones para que la obligatoriedad de la asistencia del niño a la escuela no sea como hasta ahora más que un buen deseo del legislador y no una realidad práctica. Calcúlese la importancia trascendental que esta medida puede tener habida cuenta del simple hecho de que en nuestra provincia hay quizá un 30 ó 35 por 100 de la población escolar que no está matriculada en ningún centro docente ni recibe enseñanza individual alguna.

Censo escolar, arreglos escolares..., ¡qué falta hacía emprender esta reforma! Y en auge creciente, la apertura de comedores y roperos, la implantación del grado de iniciación profesional. Y los Congresos, reuniones y cursillos de directores de Escuelas del Magisterio, de grupos escolares, de ensayo y selección de nuevos métodos de enseñanza...

Ultimo esfuerzo es el de la gran campaña nacional para combatir el analfabetismo" (13).

El Magisterio Español, igualmente, indicaba "el importante acervo legislativo del Ministerio y su reorganización o remoción de muchos de sus servicios, referentes a la enseñanza primaria, que prueban su decidido interés por los problemas relativos a la docencia y, en muchos casos, el acierto logrado en sus propósitos y resoluciones" (14).

Entre las medidas legislativas más acertadas, notaba la aludida revista profesional el decreto de 28 de septiembre de 1951 sobre cambios de destino de los maestros consortes, con las facilidades que en él se les dan para conseguir su unión mediante permuta, y con carácter provisional hasta tanto pudieran lograr su unión definitivamente; el decreto de 21 de diciembre, del mismo año 1951, por el que se hace más flexible el régimen de permutas en general, y se facilita así el mejor acomodo de los maestros en sus destinos; el decreto referente a los hijos de los maestros, creando diez plazas por cada provincia, reservadas para aquellos que, a juicio de los Tribunales examinadores, mereciesen la aprobación; en materia de concursos y concursillos de traslado, el decreto de 28 de marzo de 1952, el establecimiento de los concursillos en cadena, sistema extendido hoy hasta las poblaciones de más de 10.000 habitantes que es, quizá—a juicio de *El Magisterio Español*—el más destacado acierto legislativo, en materia de enseñanza primaria; la reforma del artículo 57 del Estatuto del Magisterio, por la que se dispone que antes de convocar el concurso-oposición a plazas de 10.000 habitantes se anunciarán las vacantes a concurso especial de traslados entre los maestros que tengan aprobado el concurso-oposición; en fin, la reorganización de las clases de adultos, las actividades de la lucha contra el analfabetismo, la gradual implantación del cuarto grado de iniciación profesional y, por último, el decreto de asistencia escolar obligatoria (15).

INGRESO EN EL MAGISTERIO NACIONAL

"Sabemos—escribía un articulista—que ha sido enviada al *Boletín Oficial del Estado* la orden de convocatoria de las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional. Y esta orden introduce una trascendental novedad, consistente en entregar a oposición, no únicamente las desiertas del último concurso general de traslados, sino también las resultas del mismo. En las primeras, sólo una parte de los opositores aprobados hallarán la propiedad definitiva; en las segundas, serán colocadas provisionalmente la mayoría. Así queda, pues, por ahora en el Magisterio Nacional un cuerpo especial de maestros provisionales (16).

Hacía notar el autor del artículo que, la principal ventaja de esta disposición consiste en que, desde ahora, los miles de vacantes resultas del concurso de traslados no quedarán en manos de interinos durante un año entero, o más, sino que serán desempeñadas por maestros, que vienen respaldados por la garantía de unas oposiciones aprobadas.

Advertía el articulista que, dado el extraordinario alcance de la nueva modalidad, será preciso buscar la mejor manera de su aplicación, ya que, a su juicio, el éxito y la permanencia futura de este sistema de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional dependen de la rapidez con que se les adjudique vacante definitiva a los maestros aprobados, designados en un principio provisionales en las plazas resultas del concurso general. "Por que los que se coloquen en dichas resultas—escribía—, que serán la mayor parte de los opositores, tendrán necesariamente que obtener la propiedad definitiva mediante un próximo concurso de traslados. Y es evidente que en uno no podrán obtener plaza todos, por su escasa puntuación, relativamente a los que acuden al concurso teniendo ya escuela en propiedad" (17).

El autor del artículo señalaba que, ni aun modificando la Ley de Educación Primaria, para facilitar la colocación de los opositores en cualquier provincia, se lograría dar la propiedad definitiva a todos los provisionales, en un solo concurso. Su puntuación pequeña no les permitiría ocupar muchas más plazas que las que hubieran quedado desiertas del concurso general de traslados; y habría provisionales que deberían continuar desempeñando resultas hasta el siguiente año, o más, con la consecuencia de que mientras haya maestros provisionales pendientes de la propiedad no podrán anunciarse nuevas oposiciones a ingreso, en unos casos, o con muy pocas plazas, en los demás.

Concluía el articulista sugiriendo que el nuevo régimen de las oposiciones a ingreso necesita conectarse con la reforma del concurso general de traslados. Tal conexión debería descansar sobre las siguientes bases: convocatoria inmediata de un concurso de traslados, al que podrían acudir todos los maestros de España que lo deseasen, pero cuyas plazas anunciadas fueran sólo las de más de 10.000 habitantes, para proveer las vacantes existentes y las posibles resultas en las cuatrocientas localidades de ese censo, que son las que existen, aproximadamente, en todo el territorio nacional. La forma de resolver este concurso habría de ajustarse, en cierto modo, a la seguida en los concursillos "en cadena", prescindiendo de la comparecencia personal de los interesados (posible sólo en estos concursillos), que habría de ser sustituída por solicitudes con listas de preferencias. A la vez que, por este procedimiento, se suprimen las resultas en las localidades de más de 10.000 habitantes, se convocaría un concurso general para todas las demás vacantes, existentes en localidades de censo inferior a los 10.000 habitantes, concurso que se desarrollaría conforme al régimen actual. Una vez resuelto este otro segundo concurso, se vería si era necesario un tercero o un cuarto, para conseguir que la mayor parte de las resultas se convirtieran en desiertas. Una vez logrado esto, la colocación de todos los maestros provisionales se llevaría a cabo sin gran dificultad (18).

Nuevamente, y sin salir del tema de las oposiciones a ingreso en el Magisterio, la prensa especializada volvía a insistir en la necesidad de modificar el artículo 20 del Estatuto del Magisterio, que fija en edad mínima de diecinueve años, para todos los aspirantes al Magisterio. "¿Por qué este hermetismo?", se preguntaba un articulista. "Claro—decía—que había que fijar una fecha; pero ¿por qué no la de los dieciocho años, en lugar de los diecinueve, puesto que los alumnos de las Escuelas del Magisterio pueden, lógicamente, y por sus pasos contados, terminar la carrera a los dieciocho años?" (19). Sostenía el autor del artículo que, si un alumno termina su carrera de maestro a los dieciocho años, tal vez a los diecisiete, puesto que el ingreso en la Escuela del Magisterio puede hacerlo a los catorce, y son tres los años de estudio, no se ve la razón de hacerle esperar al futuro opositor dos años, para poder aspirar al ingreso en el cuerpo docente primario.

Un tercer articulista elogiaba sinceramente a la nueva Orden Ministerial de creación de nuevas plazas, por la que se manda distribuir éstas proporcionalmente a cada categoría escalafonal. Esto era lo que se preceptuaba en el Estatuto del Magisterio, en su artículo 141; pero, hasta ahora—como notaba el autor del artículo—era letra muerta y no se le había dado aplicación. Concluía diciendo que había sido siempre una aspiración muy legítima de los maestros llegar al an-

(13) Ibídem.
(14) Ed.: "Actividades del Ministerio", en *El Magisterio Español,* núm. 8.292 (Madrid, 17-XI-54).
(15) Ibídem.
(16) S. f.: "Complemento necesario", en *Escuela Española,* núm. 720 (25-X-54).
(17) Ibídem.
(18) Ibídem.
(19) S. f.: Sección "...con el puntero...": "La cuestión de la edad", en *El Magisterio Español,* núm. 8.293 (Madrid, 20-XI-54).

siado "escalafón tonel", apartándose de la vieja "pirámide", que estacionaba a las últimas categorías indefinidamente, sin ofrecerles jamás perspectivas de ascenso (20).

EDAD DE JUBILACIÓN

La prensa profesional ha suscitado el tema de una posible revisión de la edad de jubilación forzosa para los maestros, en el sentido de que fuese rebajada esta edad. "En nuestro concepto—escribía un editorialista—el rebajar la edad de jubilación forzosa quizá resolviera la situación de muchos, pero dañaría la de otros muchos, que están en condiciones de seguir desempeñando su labor plenamente" (21).

Sugería el autor del editorial que, quizá lo aconsejable fuese el rebajar la edad exigible para la jubilación voluntaria, y que para estas jubilaciones se diesen mayores facilidades y prerrogativas, como sería la de que su sueldo regulador para pasivos fuese el que disfrutasen al concederles la jubilación voluntaria (22).

Insistiendo sobre este mismo tema, y ciñéndose, igualmente, al punto concreto de la jubilación voluntaria en el Magisterio, otro articulista opinaba que, la jubilación a los sesenta y cinco años de edad parece excesiva, y que convendría estudiar la posibilidad de reducirla a los sesenta, con carácter voluntario. "A los sesenta años de edad—decía—muchos maestros cuentan ya con treinta y cinco o cuarenta años de servicios. Un ejercicio tan prolongado al frente de la Escuela es capaz de dar al traste con las más recias energías" (23).

Más interesante sería—terminaba—modificar el Estatuto de las Clases Pasivas del Estado, que sostener obligatoriamente en activo a maestros que ya han agotado sus energías y no rinden el fruto que la docencia reclama (24).

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO

(20) Ed.: "Creación de escuelas", en *El Magisterio Español*, número 8.293 (20-XI-54).
(21) Ed.: "La edad de la jubilación", en *El Magisterio Español*, núm. 8.284 (23-X-54).
(22) Ibídem.
(23) Ed.: "Sobre jubilaciones", en *El Magisterio Español*, número 8.295 (27-XI-54).
(24) Ibídem.

BELLAS ARTES

CONGRESO DE MÚSICA SAGRADA

En nuestra crónica del número anterior se recogían algunos textos previos a la inauguración del V Congreso Nacional de Música Sagrada celebrado en Madrid el pasado mes de noviembre con ocasión del cincuentenario del *Motu Proprio*. Extractamos seguidamente los trabajos más sobresalientes que sobre el mismo tema se han publicado en las revistas y en la prensa diaria nacionales, tanto antes de la inauguración del Congreso como después comentando las resoluciones del mismo.

Recogemos, en principio, fragmentos de varias entrevistas con organizadores del Congreso. En primer término, el Padre Manzárraga, miembro de la Comisión ejecutiva informa, en el madrileño *Ya* (1), sobre los fines principales del Congreso. Son éstos, dar un nuevo impulso a la música sagrada desde todos sus aspectos, especialmente el práctico y popular; mover a los compositores hacia la música religiosa; solucionar económicamente el trabajo de estos músicos; la constitución de una especie de sociedad de autores para la música sagrada, cobrándose derechos de autor únicamente en las funciones eclesiásticas retribuídas. En el mismo diario, el Obispo Auxiliar de Madrid-Alcalá propone la constitución de una Comisión Nacional de Música Sagrada y de Comisiones Diocesanas. Pero quizá la ponencia más importante es la del propio doctor García Lahiguera sobre la creación de una Escuela Superior de Música Sagrada, según modelos ya tradicionales en las grandes ciudades europeas. "Yo fundé, hace dos años, en Madrid—dice el Obispo de Madrid-Alcalá—una escuela que da cursos intensivos en vacaciones. Este año hemos tenido 156 alumnos en el Seminario de Vitoria, y el año pasado en El Escorial. En Madrid tenemos cerca de 70 alumnos. Ello no obsta para que insista en la necesidad de crear una gran escuela, con edificio y medios propios." De igual fuente es la propuesta para el estudio de la regulación de la enseñanza musical en los Seminarios y la constitución de coros populares o polifónicos.

En otra entrevista con el secretario de la Comisión ejecutiva del Congreso, Padre Vachiano, se dice que el Congreso pondrá en marcha fundamentalmente las directrices trazadas por Pío X sobre música sagrada. Se intentará dar eficacia inmediata a los acuerdos del IV Congreso celebrado en Vitoria. "Es preciso dignificar la música religiosa, considerándola como instrumento al servicio de la Liturgia. Se precisa para ello el concurso indispensable de los sacerdotes y sobre todo del párroco. Por ello, la enseñanza de la música en los Seminarios debe orientarse, como en el caso romano, a que los futuros sacerdotes aprendan y estudien no sólo la música gregoriana, sino también la polifónica. En la parroquia se organizarán un coro para su actuación en las solemnidades litúrgicas. De momento se observa un alza en el nivel cultural de nuestros Seminarios, en donde se observa ya una indudable preocupación por el campo popular de la música sacra. Se intentará también la publicación de un "Indice" con las obras de los grandes compositores religiosos. Se creará también el canon del compositor y del músico, como ya quedó señalado en la primera entrevista transcrita (2).

En una "Carta a los músicos sobre música sagrada", que escribe Federico Sopeña (3), se señala que "estas letras van dirigidas a los compositores no eclesiásticos..., con objeto de ilusionarlos con la música religiosa". En esta empresa, señala el autor, se encuentran los intereses del sacerdote músico; el del director del Real Conservatorio de Música, para que "en sus clases de composición los alumnos puedan sentir que el horizonte abierto por los techos de la Liturgia no es un horizonte cerradamente profesional, sino una necesaria forma de componer en grande". Había y hay también el interés del musicólogo, y por todos estos intereses encontrados, el autor organizó con este sentido previo un gran concurso de música sacra en Radio Madrid. Se trata, además, de que los músicos se acerquen a los sacerdotes que han de congregarse de toda España, estando en el derecho—escribe el Padre Sopeña—"a encontrar un cierto eco, y que ha de ser el Conservatorio, todos los Conservatorios españoles, los que en forma de conferencias, de conciertos, de viajes y charlas, se pongan a la altura de las necesidades de este Congreso". Por último, los compositores jóvenes deben colaborar en una obra que al servicio de la Liturgia ofrende una música española religiosa unida a la gran tradición polifónica española sin mermarle el necesario carácter de universalidad.

En *La Gaceta del Norte* se insiste en la institución de una Escuela Superior de Música Sagrada (4). "Pero el Congreso quiere y debe llegar en lo más popular a la confección de un cancionero religioso uniforme, que haga posible la unanimidad en nuestras plegarias cantadas en las grandes concentraciones regionales y nacionales." Por la gran repercusión que la música tiene en la sensibilidad popular, es preciso incorporarla a la Liturgia eclesiástica con el fin de "elevar el fervor de los fieles hacia una espiritualización más profunda de las

(1) S. f.: "Una Escuela Superior de Música Sagrada..." *Ya* (Madrid, 18-XI-54.)
(2) J. Espinós Orlando: "En vísperas del V Congreso Nacional de Música Sagrada." *Madrid* (18-XI-54).
(3) Federico Sopeña: "Carta a los músicos sobre música sagrada." *Ateneo*, 69 (Madrid, 1-XI-54), 12.
(4) S. f.: "El Congreso de música sagrada". *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 19-XI-54).

almas". En el *Pensamiento Alavés* se subraya la necesidad de estos congresos "para despertar de los dormidos, empuje de los vacilantes y entusiasmo de los bien intencionados... en el estudio de los principales problemas litúrgico-musicales que la experiencia ha dejado al descubierto" (5). *El Diario de Avila* se hace referencia, sobre todo, a la "formación de cantores, organistas maestros y uniformidad de ritmo y letra para la ejecución colectiva por falta de los fieles", señalando la ausencia de organistas de suficiencia en las parroquias rurales. La Escuela Superior de Música Sacra prestará muy buenos servicios en este sentido, e igualmente la edición de un cantoral uniforme, selecto y popular, y las actividades de los coros populares o polifónicos como modalidad del apostolado (6).

Con la apertura inmediata al Congreso, nuevamente el Padre Sopeña publica dos breves artículos en el semanario *Ecclesia*. En el primero (7), ensalza la competencia y ayuda al Congreso de Monseñor Higinio Anglés, director del Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma, cuya reconocida competencia puede ser el timón que dirija las sesiones de estudio del Congreso. Porque la obra de Anglés se rige por "aspectos musicales en relación con mundos tan sensibles y delicados como el de la Liturgia". Entablando diálogo con personas de la competencia de Anglés se conseguirán grandes beneficios "para los investigadores españoles, para los universitarios, para ese mundo de la cultura que va desde la academia hasta la cátedra, su cercanía con el mundo de la música religiosa y su aproximación cultural a un aspecto bien vivo y creador de la Iglesia".

En el segundo de los artículos (8), el Padre Sopeña insiste en su idea de "un arte actual europeo ilusionado ante los temas religiosos". Porque para el autor el arte más humano se logró, con dificultades e incluso con descarríos, a través del tema religioso. Hoy, al historiador de la música contemporánea le conmueve el esfuerzo por trabar entre el pentagrama un diálogo con Dios, lleno a partes quizá iguales de angustia y de esperanza. A través de toda la historia de la música europea hay una "constante" de trasiego, de intención y de formas de la música profana y la eclesiástica. Esperamos que este Congreso permita a los músicos eclesiásticos conocer los afanes de cercanía que se palpan en los músicos españoles, y nuestros compositores deben conocer la ilusión de tanto compositor eclesiástico por asimilarse la tradición que ha acumulado el sinfonismo y que puede ponerse al servicio de una expresión religiosa de validez contemporánea. De la comunidad de compositores sinfónicos y de músicos eclesiásticos puede nacer cada día un apostolado que haga posible el ideal del artista cristiano.

Con el subtítulo de "Eduquemos al pueblo", el diario *Extremadura* insiste en la necesidad de enseñar a cantar litúrgicamente, para lo cual en el Seminario Diocesano de Cáceres se preparan los sacerdotes que trasmitirán las emociones del arte sacro musical a sus feligreses. El autor espera que esta enseñanza se generalice en virtud de los acuerdos que tome el Congreso (9).

En la sección española de "Actualidad educativa" se recoge el acuerdo del Congreso Nacional de Música Sagrada por el cual se crea la Escuela Superior de Música Sagrada, dirigida por la Iglesia. Diversos comentaristas exponen la estructura del nuevo centro musical religioso, que contará con tres Facultades, dedicadas a canto gregoriano, órgano y composición sagrada (10). También se constituirán Escuelas Elementales en todos los Seminarios, y los alumnos más aventajados pasarán a la Escuela Superior. Igualmente se acordó la edición de un cancionero popular de música sagrada, en el que se recogen las riquísimas aportaciones españolas (11).

Damos, por último, un resumen de los temas y acuerdos de este Congreso Nacional recogidos en el semanario *Signo* (12): los temas tratados en las diversas reuniones de la comisión técnica abarcaron los ocho apartados del programa general: 1. Criterios clásicos sobre el *Motu Proprio*, 2. Canto gregoriano, 3. Polifonía, 4. Música contemporánea, 5. Canto popular, 6. Organo y organista, 7. Musicología y 8. Cuestiones prácticas de carácter general.

Junto a los problemas planteados en conferencias y por los ponentes, se tomaron acuerdos sobre cuestiones prácticas, para cuya realización fué nombrada una Comisión Nacional de Música Sagrada y las correspondientes Comisiones Diocesanas. He aquí los acuerdos definitivos del Congreso: 1. Petición al Santo Padre de que Pío X sea instituído Patrono de la Música Sagrada, 2. Creación de una Asociación de Música Sagrada con sede en Madrid, con el nombre de Tomás Luis de Victoria, 3. Creación de una Escuela Superior de Música Sagrada con tres secciones, de la que se derivarán las Escuelas Elementales de los Seminarios, y 4. Edición de un cancionero popular, donde se recojan las obras polifónicas españolas desperdigadas en las iglesias españolas de todas las regiones.

Este V Congreso ha creado el clima preciso para la influencia de la música sagrada en los Seminarios, en los templos y en el pueblo. Se han dictado normas concretas para cortar abusos de la música en los templos y se ha logrado introducir en los templos las composiciones de origen religioso cuando no van acompañadas de actos litúrgicos, con lo cual se favorecerá el tipo de concierto de música sacra que tan corriente suele ser en tantos países europeos.

MÚSICA Y ENSEÑANZA

Con el título al estilo universitario de "Empezó el curso", la revista *Ateneo* publica un comentario a la iniciación de las actividades musicales en el campo de la enseñanza celebradas en Madrid (13). "Venturosamente—escribe el cronista—, el renacer actual de la música en España tiene estilo universitario y, lo que es mejor, en la Universidad está hoy la mejor esperanza para un más profundo y alto entendimiento de nuestro arte. Este viraje lo ha hecho el Conservatorio, cada vez más en su puesto rector de la música madrileña." La apertura oficial del curso de este Centro oficial ha resaltado los valores marianos en la inspiración de los compositores como aportación a la historia de la música, desde las Cantigas de Alfonso el Sabio hasta el estreno del *Ave María*, del Padre Miguel Alonso, con composiciones de Pla, Guridi, Victoria, Arcadelt, Verdi, Stravinsky, Rodrigo y Britten.

En un artículo sin firma publicado en *Ya* (14), su autor comenta la afortunada temporada musical iniciada en el teatro Liceo de Barcelona, en la que sus programas no se limitan a la representación de obras clásicas, sino que se efectuarán diversos estrenos de absoluta novedad en España. A éstos, los festivales wagnerianos vienen a Barcelona con todo su gran aparato artístico, técnico y directivo. Por contraste, es incalculable el daño que a la vida musical madrileña, y de rechazo a la cultura musical del país, ha acarreado durante lustros "la prolongación indisculpable de las obras del Real. Todos los indicios son de que por fin se ha puesto mano de una manera enérgica y efectiva en ese problema, y no pasará mucho tiempo sin que contemos con nuestro magnífico local para el desarrollo adecuado de las grandes temporadas de ópera". (Sobre este tema remitimos a nuestros lectores a las pasadas crónicas en las que, de un año a esta parte, se han ido recogiendo las diversas coyunturas por las que atraviesa la puesta en marcha del Teatro Real, bajo la iniciativa de la Dirección General de Bellas Artes. En la sección de "Actualidad educativa" de este mismo número, se recoge la exposición de bocetos para el decorado del Real.) El diario madrileño insinúa a continuación que el Real, "indispensable como centro de las realizaciones materiales, no lo es todo. Un teatro de ópera es una gran escuela donde se van formando elementos múltiples en torno a las representaciones, que suscitan vocaciones. Orquesta, coros, ballets, tramoyistas, escenografía y luminoctenia..., todo lo que no se improvisa, ni tampoco se

(5) José María Sapirain: "Ante el V Congreso Nacional de Música Sagrada." *Pensamiento Alavés*, 11.576 (Victoria, 17-XI-54).

(6) Ed.: "Congreso Nacional de Música Sacra." *El Diario de Avila*, 17.176 (Avila, 20-XI-54).

(7) Federico Sopeña: "El Congreso de Música Sacra." *Ecclesia*, 695 (Madrid, 6-XI-54), 12.

(8) Federico Sopeña: "Congreso Nacional de Música Sagrada." *Ecclesia*, 696 (Madrid, 13-XI-54).

(9) S. f.: "Ante el V Congreso de Música Sacra. Eduquemos al Pueblo". *Extremadura* (Cáceres, 23-XI-54).

(10) José María Franco: "Se crea la Escuela Superior de Música Sagrada." *Ya*, 5.070. (Madrid, 21-XI-54).

(11) S. f.: "El V Congreso Nacional de Música Sagrada." *Ecclesia*, 698 (Madrid, 27-XI-54).

(12) Carlos-José Costas: "V Congreso Nacional de Música Sagrada." *Signo*, 776 (Madrid, 27-XI-54), 11.

(13) S. f.: "Empezó el curso." Contrapunto. *Ateneo*, 69 (Madrid, 1-XI-54), 12.

(14) S. f.: "Por la cultura musical." *Ya* (Madrid, 4-XI-54).

improvisa una afición que se desconoce. Grande es la tarea que aguarda desde que esté dispuesto para su nuevo funcionamiento el Teatro Real. No dudamos de que se pensará en ello, pero nos gustaría ver claros signos de que es así".

Comentando la nueva orientación que el Real Conservatorio de Música de Madrid ha dado a la concesión de sus premios, el diario *Madrid* dice: "Esta reforma tiende a revalorar estos premios de tal manera de que cuando se hable de un artista que los posee sea en efecto algo notable y digno de ser escuchado. Para lograr una selección adecuada, la convocatoria se hará en dos fechas distintas: en junio, se efectuará la de los primeros premios, eliminando a concursantes no calificados, y en noviembre, se concederán los premios extraordinarios con obras de mayor importancia. Además, el Ministerio de Educación Nacional ha autorizado al Conservatorio para la creación de algunos premios con el nombre de profesores fallecidos de aquella institución. Todos estos premios que por su categoría han de contribuir a una valoración justa del titular, irán acompañados de recompensas de tipo económico, que en las más importantes serán muy altas (15).

Con el nombre de "Ejercicios escolares" (16) se celebran con frecuencia en los Conservatorios de Música de Madrid, actuaciones de los alumnos oficiales de las distintas clases, que bajo la dirección del profesor correspondiente ofrecen audiciones musicales, que a veces llegan a constituir interesantes conciertos. A parte del estímulo que para los alumnos suponen tales actuaciones, se consigue con ello ponerlos en contacto con un público integrado por compañeros y extraños, con el fin de que el propio alumno valore su aptitudes y su esfuerzo.

ENRIQUE CASAMAYOR

(15) J. Espinós Orlando: "Los premios del Conservatorio." *Madrid*, 26-XI-54.

(16) S. f.: "Ejercicios escolares." Conservatorios. *Música*, 8-9 (Madrid, septiembre 1954), 209-10.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LAS BIBLIOTECAS COMO AGENTES DE EXTENSIÓN CULTURAL

"Todo el mundo habla hoy de "extensión cultural" sin saber a punto fijo en qué consiste (1). Por doquier—en revistas, en conferencias, en libros, en el *Boletín Oficial*—surgen estos términos que parece que se han puesto de moda caprichosamente, pero que en realidad han sido motivados y puestos en circulación por una acuciante, evidente necesidad de nuestro tiempo. Sus relaciones con los servicios que presta la biblioteca pública son tan profundas, tan esenciales—se podría decir que la biblioteca es ya de por sí pura extensión cultural—que ello nos ha movido a desentrañar, siquiera sea someramente, el origen, concepto y contenidos de este movimiento espiritualista llamado extensión cultural. Ahondemos, pues, en primer lugar, en la problemática de la extensión cultural y esquemáticamente su contorno real, nacional, que nos permita hallar soluciones concretas en la biblioteca pública y popular."

A continuación, el articulista señala ampliamente el carácter social de la extensión cultural afirmando: "La extensión cultural figurará pronto como la gran conquista social de tipo espiritual, al lado de los puntos, los pluses, las pagas, los seguros, etc., vertiente material y económica de la vida."

Entendiendo así la misión moderna de las bibliotecas, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas viene inaugurando de un tiempo a esta parte un número elevado de bibliotecas públicas municipales. En este sentido dice un autor (2): "El señor Sintes, que ha inaugurado en la provincia algunas bibliotecas populares municipales estos últimos días y el viernes la exposición de bibliografía e iconografía mariana, contesta a nuestras preguntas: "Zaragoza puede considerarse como modelo en cuanto se refiere a organización bibliotecaria, ya que el Director del Centro Coordinador es uno de los mejores técnicos de España en la materia." En Zaragoza—añade el Director General—falta una gran biblioteca pública. A ello aspira la Casa de la Cultura que se implantará aquí y de la que podrán beneficiarse millares y millares de lectores."

"A fuerza de ser sinceros—dice otro articulista (3)—tenemos que confesar el júbilo interno que nos produce la contemplación de nuestra Biblioteca, repleta, casi todas las tardes, de lectores veteranos y caras nuevas; porque la Biblioteca Pública de Huelva—dato significativo—es, hoy por hoy, el único centro cultural con puertas abiertas, dentro del contorno urbano, donde se instruye con elementos adecuados, se tienen fáciles asesoramientos y se goza de atenciones que hacen doblemente agradable la estancia y el estudio en dicho lugar. Pero se lee—esto es lo importante—y hay afición a la lectura; de aquí la conveniencia y la necesidad de las Bibliotecas Públicas, bien dirigidas y llevadas con la responsabilidad de su propia misión educativa."

NUEVAS BIBLIOTECAS

"Los anhelos del Municipio de Salt (4) se han convertido en realidad. La creación de la Biblioteca ha sido posible gracias al apoyo del Estado, que ha aportado un importante y selecto fondo de libros y al empeño del señor alcalde. Con la instauración de esta Biblioteca, la localidad de Salt, cada día más en auge en el orden demográfico, viene a dar su elocuente testimonio de que no sólo le preocupa el crecimiento material, sino que siente la noble inquietud de su progreso intelectual, haciéndolo asequible al mayor número de vecinos y particularmente a los que no cuentan con recursos económicos suficientes para satisfacer sus ansias de formación en el campo de las ciencias, de las letras y de las artes. La Biblioteca, aun cuando a primera vista parezca una cosa muerta, en realidad es un Arcópago, un Cenáculo donde se dan cita las eminencias de todos los tiempos, con las cuales nos es dable codearnos con sólo abrir las páginas de los libros que ellas nos legaron."

Otro articulista hace una estadística aproximada de las distintas Bibliotecas Municipales repartidas por todas las provincias españolas, y en este sentido dice (5): "Puede estimarse como del mayor valor por lo que se refiere a la introducción del libro en los medios populares, los Centros Coordinadores de Bibliotecas, que van creándose poco a poco por todo el territorio nacional y que, merced a sus esfuerzos, llevan los libros hasta los más apartados rincones por medio de la creación de bibliotecas viajeras que llevan los libros en lotes muy seleccionados y adecuados a cada caso, hasta aquellos lugares, caseríos y masías, donde no puede llegar por su aislamiento, la Biblioteca Municipal." Finalmente, hemos de dar algunos números que revelan la extraordinaria labor que el Servicio Nacional de Lectura ha realizado en lo que se refiere a Bibliotecas de carácter Municipal: Valencia, 21; Burgos, 28; Oviedo y Huelva, 27; Guadalajara, 25, etc."

En Asturias dice el Gobernador, en una interviú (6): "Muy pronto se inaugurará la nueva Biblioteca Municipal de Llanes. Se espera para ello la visita a Asturias del Director General

(1) Félix Merino: "Contorno y dintorno de la extensión cultural", en *Yugo* (Almería, 27-X-54).

(2) S. González y Gómez: "Zaragoza, en cabeza de las bibliotecas populares de España", en *Amanecer* (Zaragoza, 3-X-54).

(3) Flery: "La Biblioteca Pública". *Odiel* (Huelva, 18-X-54).

(4) Gerion: "Una Biblioteca en Salt". *Los Sitios* (Huelva, 6-XI-54.)

(5) Sin firma: "Bibliotecas Municipales y Centros Coordinadores de lectura". *El Telegrama del Rif* (Melilla, 23-IX-54).

(6) Sin firma: "Conferencia de prensa del Jefe Provincial". *La nueva España*. (Oviedo, 7-XI-54).

de Archivos y Bibliotecas. En ese viaje inaugurará, además, las de Tineo, Colunga, Panes, Teverga, Vegadeo y Pola de Siero.

CURSILLOS SOBRE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Con independencia de los Cursos para la Formación Técnica de Archiveros y Bibliotecarios (auténtica Escuela especializada), que funciona con regularidad todos los años desde su fundación, La Dirección General, a través de la Inspección de Zona correspondiente, organizó un Cursillo abreviado de orientación bibliotecaria durante los días 15 de noviembre a 2 de diciembre (7). Fué un cursillo de carácter eminentemente práctico y concebido exclusivamente para los alumnos oficiales de los centros docentes del Estado, a cargo de profesores bibliotecarios.

Asimismo, la Dirección General, en colaboración con la Universidad de Zaragoza, organizó en Jaca, del 28 de julio al 8 de agosto (8), el cursillo sobre los Archivos españoles y sus fondos. Ha sido éste el primer curso de esta clase que se celebra sobre los Archivos españoles, y su éxito ha sido extraordinario, tanto por la calidad de las conferencias, como por el entusiasmo con que fueron seguidos por los alumnos matriculados en el cursillo. Asistieron principalmente los nuevos facultativos ingresados en la última oposición en la rama de Archivos, y alumnos de la Escuela para Formación Técnica, entre los cuales se encontraban varios hispanoamericanos."

¿QUIÉN LEE?

El autor (9) se plantea la pregunta: "¿Quién juzga en España los libros graves?" Y contesta: "Corresponde, pues, a los maestros y no a los aprendices, el menester crítico. Cuando este imperativo se cumpla, ni el trabajo intelectual podrá ser monólogo infecundo, ni la recensión convencional, elogio. Entonces se empezará a contener la inundación de letra impresa que amenaza con ahogar al intelectual."

"En Madrid se lee mucho. Se lee más que nunca. Pero ¿qué y cómo se lee? Aparte los lectores de revistas y periódicos, uno se encuentra (10) cada día con centenares de personas que leen libros. Leen en el Metro, en el autobús, en la calle, en las colas, en las salas de espera, en la oficina, mientras el jefe despacha una visita. Primera conclusión de carácter general; leen más las personas jóvenes, y entre éstas, es mayor el porcentaje de mujeres. Todo ahora conspira contra el libro: la prisa, el precio, la incomodidad."

"Voy a veces a la Biblioteca a curiosear. Os aseguro que no es mala costumbre", nos dice otro autor (11). "Hay gente que cree que en los libros no hay más que lo que se lee, cuando en realidad, hay muchas cosas más, cosas que, a veces, superan en gran manera el texto. Una de esas tardes llegué a la Biblioteca y la encontré totalmente ocupada por rapaces de uno y otro sexo. Toda la gente que encuentro allí cuando voy son exclusivamente muchachas y muchachos; pero es que aquella tarde, y las anteriores, y las subsiguientes, hay allí un cursillo de materia bibliográfica."

El ilustre bibliotecario Pérez Rioja expone su experiencia en Soria (12), al aplicar un ingenioso procedimiento llevado a cabo en Bremen para combatir, en pacífica e idealista batalla, el marasmo de infraliteratura que invade a los muchachos de hoy. Consiste tal procedimiento en la organización de un canje de noveluchas y folletería de kiosco callejero por auténticos libros. El canje ha sido un éxito y se ha efectuado dentro de la más estricta meticulosidad. Por el momento, la Biblioteca Pública de Soria, en esta idealista y simbólica batalla contra el mal gusto, ha recogido un millar de folletos y noveluchas de kiosco callejero. Toda esta folletería está oculta, y como presa, en un escondido rincón del depósito de la Biblioteca...

EXPOSICIONES BIBLIOGRÁFICAS

"Entre las diversas manifestaciones culturales y religiosas destinadas a subrayar la solemne proclamación litúrgica de la festividad de la Realeza de María, merece ser destacada la interesantísima Exposición del Libro Mariano (13), cuidadosamente organizada en el histórico palacio de Venecia. La finalidad primordial de esta Exposición puede decirse que está plenamente conseguida. Es decir, documenta con abundancia de pruebas el interés que en todo tiempo han despertado los temas marianos, tanto en escritores conocidos como olvidados. Pero al mismo tiempo, el certamen ofrece al visitante la rara oportunidad de conocer la evolución del libro a través de los siglos. Desde los antiguos manuscritos a los incunables, desde los primeros volúmenes que salieron de las prensas a mano a las publicaciones impresas con la técnica más moderna, toda la historia de las artes gráficas vibra en esta Exposición.

"Como fácilmente puede deducirse por esta somera reseña, el interés de la Exposición es notorio, ya que constituye una fiel expresión del culto mariano rendido por escritores y poetas a través de siglos y generaciones."

En la sección española de "Actualidad Educativa" se da noticia, en este mismo número, de varias exposiciones del Libro Español, organizadas en París, Burdeos y Madrid.

VICENTE SEGRELLES

(7) Sin firma: "Cursillo de orientación bibliotecaria". *La nueva España.* (Oviedo, 10-XI-54).

(8) Sin firma: "El curso de Jaca sobre los Archivos españoles". *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas,* núm. XXI. Madrid.

(9) Gonzalo Fernández de la Mora: "¿Quién lee?". *A B C* (Madrid, 9-XII-54).

(10) Sin firma: "Lectura incómoda". *El Alcázar* (Madrid, 17-IX-54).

(11) Sin firma: "Con los libros a vueltas". *La Región.* (Orense, 20-XI-54).

(12) J. Antonio Pérez Rioja: "El Canje de infraliteratura en Soria". *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.* (Madrid, núm. XXI.)

(13) Luis de la Barga: "La exposición del Libro Mariano". *Arriba* (Madrid, 4-XI-54).

ESPAÑA

ESPAÑA, EN LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN MONTEVIDEO

En las primeras páginas del presente número se reproduce el texto íntegro de la conferencia pronunciada por el Ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, en la que estudia el papel que ha de desempeñar España en las actividades futuras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Prescindiendo de los aspectos más técnicos estudiados en las numerosas reuniones de los delegados asistentes a la Conferencia, cuya exposición detallada encontrará el lector en nuestro próximo número, damos a continuación un haz de noticias acerca de las más destacadas intervenciones de la Delegación española en Montevideo y el papel que se le ha atribuído en las funciones futuras de la Organización. Es de destacar la elección de España como miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco, así como de la Comisión de Relaciones y de la Comisión de Programas y Presupuestos de la Organización.

ESPAÑA, MIEMBRO DEL CONSEJO EJECUTIVO

En votación secreta la Reunión Plenaria de la Unesco ha elegido miembro de la Junta Ejecutiva de dicha organización al delegado español don Juan Esterich, decidiendo, asimismo, que los delegados de España, Tailandia, Rusia, Holanda, Liberia, Japón, India, Paquistán, Cuba y los Estados Unidos retengan sus puestos en la Junta por un período de dos años.

Después de realizarse la votación en la Comisión de Candidaturas de la Unesco, España fué elegida miembro del Consejo Ejecutivo por amplia votación sobre la mayoría requerida. Apoyaron a España los países americanos, el bloque árabe y el bloque asiático que encabeza la India, junto con otros países europeos. De 65 votantes, España ha obtenido 54 votos, figurando entre ellos los 22 miembros representantes de los diversos Gobiernos que forman dicho Consejo Ejecutivo, dentro de los 72 países integrantes de la Organización.

Con arreglo a los votos emitidos, el Consejo Ejecutivo de la Unesco ha quedado constituído de la siguiente forma: María Hermkes *(Alemania)*, 51 votos; Paulo Carneiro *(Brasil)*, 61; Orestes Ferrara *(Cuba)*, 62; Jacob Nielsen *(Dinamarca)*, 44; Juan Esterich *(ESPAÑA)*, 54; Ricardo M. Cobo *(Ecuador)*, 64; Athelstan Spilhaus *(Estados Unidos)*, 64; Mohamed Auad *(Egipto)*, 61; Henri Laugier *(Francia)*, 62; sir Ben Bowen Thomas *(Gran Bretaña)*, 60; Franz Bender *(Holanda)*, 48; Vitorino Veronese *(Italia)*, 58; Arco Mudalier *(India)*, 60; Herman Johanes *(Indonesia)*, 41; G. Raadi *(Irán)*, 64; Toru Haguiuara *(Japón)*, 55; Jean Maroun *(Líbano)*, 53; Nathaniel Masquoi *(Liberia)*, 53; I. M. Chrsif *(Paquistán)*, 62; Alexander Olofdofnikof *(Rusia)*, 42; Pin Malakul *(Tailandia)*, 41, y Secco Ellauri *(Uruguay)*, 64.

EL ESPAÑOL, IDIOMA DE TRABAJO DE LA UNESCO

La Unesco ha aprobado una moción de la Delegación ecuatoriana con el fin de establecer el español como idioma de trabajo del Consejo Ejecutivo de la Unesco, en paridad con el francés y el inglés. La propuesta ecuatoriana fué defendida en un discurso por el delegado español don Manuel Fraga Iribarne, Secretario general del Consejo Nacional de Educación de España. Sometida a votación, la propuesta obtuvo los votos favorables de Egipto, España, Argentina, Brasil (cuyo delegado hizo notar la facilidad que los documentos de trabajo en castellano representarán a los delegados de habla portuguesa), Uruguay, Cuba, Francia, Israel, U. R. S. S., Checoslovaquia, Japón, Filipinas, Estados Unidos, Tailandia, Costa Rica y China. Votaron en contra los delegados de Inglaterra y de Noruega.

En la misma sesión fué aprobada una propuesta de don Juan Estelrich, delegado español elegido recientemente miembro de la Comisión de Programas y Presupuestos, en la que se pedía que la citada Comisión informe obligatoriamente a todos los Estados miembros de la Unesco de las inversiones y resultados de los programas de ayuda técnica. Hasta la fecha, estos informes se facilitaban solamente al Consejo Ejecutivo y a la Secretaría de la organización. La propuesta fué apoyada por los países hispanoamericanos, con votos a favor de Rusia y Yugoslavia.

LAIN ENTRALGO, EN LA CONFERENCIA DE MONTEVIDEO

En la Comisión de Propaganda de la Unesco ha presentado una moción el delegado español, doctor Laín Entralgo, Rector de la Universidad de Madrid, relativa al próximo presupuesto de la Organización. "Es necesario—dijo—descentralizar el programa para poder ajustarle a las necesidades de cada país, puesto que con las actuales fórmulas no se satisfacen las exigencias que plantean los diversos tipos de cultura.

"El gran problema en materia de lucha contra el analfabetismo es la producción de material de lectura para quienes acaban de aprender a leer y escribir. En este capítulo queda mucho por hacer. Una de las causas de tensión en muchos países es el desequilibrio existente entre las necesidades culturales y científicas y los medios de que disponen para satisfacerlas."

SANCHEZ BELLA Y GARCIA DE LLERA, MIEMBROS DE LA UNESCO

El director del Instituto de Cultura Hispánica, señor Sánchez Bella y el de Relaciones Culturales, señor García de Llera, miembros de la Delegación española en la VIII Conferencia General en Montevideo, han sido nombrados miembros de la Comisión de Programas y Presupuestos de la Unesco. Otro miembro de la Delegación, don Juan Estelrich, ha sido nombrado Jefe de la Sección española del Comité de Redacción, del que forman parte también delegados ingleses, franceses y rusos.

OTRA INICIATIVA ESPAÑOLA EN LA ASAMBLEA DE MONTEVIDEO

El Ministro de Educación Nacional ha dado cuenta de una iniciativa española sobre la estructura de la Unesco, en una reciente sesión de la Asamblea General. España—dijo Ruiz-Giménez—se halla en principio de acuerdo con toda fórmula que tienda a expresar al máximo la participación y el apoyo de los Gobiernos a la obra de la Unesco, y en ese sentido nos inclinamos a encarar, con espíritu propicio, la iniciativa para reformar el Consejo Ejecutivo, integrándolo con representantes de los Gobiernos. Esta idea fué expuesta por el presidente de la Delegación española en la Conferencia de la Unesco, Ministro español de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, en el curso de un vino de honor y conferencia que ofreció a los periodistas nacionales y extranjeros.

Agregó el señor Ruiz-Giménez que esa reforma obligará más a los Estados a contribuir, tanto moral como materialmente, al sostenimiento de la Organización, cuya obra, por encima de las fronteras geográficas e ideológicas, es de tan considerable importancia para el mundo.

A continuación fué interrogado sobre una iniciativa española tendente a modificar en un aspecto importante la actual estructura de la Unesco. En términos generales, el señor Ruiz-Giménez expresó que la idea de la que ha surgido la Organización se halla, a su juicio, todavía en proceso de perfeccionamiento. Concurriendo en el propósito de llevar al máximo aquellas posibilidades de eficacia y fecundidad potencial, España ha concertado en una ponencia la subdivisión del organismo central de la Unesco, incorporando a la Dirección General direcciones adjuntas, cada una de las cuales tendría, por ejemplo, una como jurisdicción determinada en función del factor lingüístico.

NUEVOS ACUERDOS DE LA CONFERENCIA GENERAL

En un debate sobre información, la Conferencia ha aprobado una propuesta de la Delegación española, la cual, bajo el asesoramiento técnico del periodista Penella de Silva, defendió que dado el carácter específico de la información en cada país, los métodos de distribución, también populares, la diversidad de idiomas, etc., la información de la Unesco debe utilizar al máximo los contactos con los Estados miembros y las Comisiones nacionales de la Organización, si aspira a ser eficaz y económica. La Delegación española ofreció a la Unesco los organismos oficiales españoles, que, como el Patronato de Festivales Populares y la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, están en condiciones de desarrollar una labor de educación popular, que la Unesco no podría llevar a cabo por vía directa.

*

La Comisión Cultural ha acordado la concesión de 16.000 dólares, a distribuir en dos años, para subvencionar las investigaciones en archivos europeos relacionados con la Historia de América. Como es sabido, estos archivos son españoles en su gran mayoría.

*

Respecto al papel de las Humanidades en la cultura moderna, la Delegación española intervino en favor del Humanismo refiriéndose a la tradición humanística española y a la obra actual realizada por instituciones como la Fundación Bernat Ketge y la Sociedad Española de Estudios Clásicos, de reciente creación. España está dispuesta a intervenir en cuantos estudios sobre Humanidades clásicas se organicen en el mundo.

*

La Delegación española presentó el proyecto de crear en Madrid un Centro Iberoamericano para perfeccionar las enseñanzas científicas de grado medio en España y en los países de Iberoamérica. Serían misiones concretas de este Centro la de perfeccionar los métodos docentes utilizados en la enseñanza de las Ciencias y la formación del profesorado de estas disciplinas.

*

La Delegación española apoyó una propuesta presentada por la italiana, en la que se pide que la Unesco facilite a las Comisiones Nacionales la traducción a los idiomas respectivos de todos los textos útiles para la enseñanza de las Ciencias. Igualmente se apoyó una ponencia de la Delegación chilena en la que se solicitaba la traducción al castellano de toda la documentación de la Unesco relativa a las investigaciones científicas sobre las zonas áridas.

RUIZ-GIMENEZ HABLA DE LOS CONGRESOS DE QUITO Y MONTEVIDEO

A la terminación de la XII Conferencia General de la Unesco, de cuyas actividades daremos cuenta detallada en el número próximo, el Ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, formuló unas declaraciones a la prensa recogiendo su impresión de las reuniones en que ha participado oficialmente en Quito y Montevideo, haciendo referencia también al II Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, organizado en Lima por el Instituto de Cultura Hispánica.

Estas tres reuniones—declaró el Ministro—han tenido su perfil propio, pero con una unidad que los liga entre sí radicalmente. En Quito, los delegados de la mayor parte de los países de habla castellana estudiaron los problemas que plantea la enseñanza del mundo hispánico y el entrecruzarse de sus relaciones culturales. En Lima, técnicos de la seguridad social avanzaron por el camino de la justicia proyectado sobre el vivir diario de los hombres que ponen sus energías al servicio de la producción y del aumento de las riquezas en las naciones hispánicas. Por último, en Montevideo, el mundo iberoamericano ha dado testimonio de su vinculación espiritual, con la presencia del Brasil y, si bien no oficialmente, de Portugal.

Como resultados concretos del II Congreso Iberoamericano de Educación de Quito, lo que era una Oficina con servicio de enlace entre las instituciones culturales de nuestros pueblos ha pasado a ser una unión funcional y orgánica de nuestras actividades en el orden educativo. "Hemos comprobado—dijo el Ministro—que los problemas de tipo pedagógico de nuestras naciones son muy similares, y su resolución puede y debe apoyarse en principios análogos." Los beneficiarios de la enseñanza van haciéndose cada vez más "ciudadanos de todas nuestras naciones". Un universitario de cualquier pueblo americano es ya un universitario de España, como un universitario de España lo es de cualquiera de las naciones que hablan en castellano. Esta identidad sustancial docente y discente ha que las normas educativas tengan estructura similar en todo lo esencial. En Quito nos esforzamos por mejorar las técnicas, pero partiendo de una aceptación absoluta de los principios y valores éticos en que se apoya necesariamente la obra educativa.

En la Conferencia General de la Unesco se ha manifestado también la solidaridad entre los pueblos iberoamericanos. Si bien la Unesco es una organización de carácter universal, cuya finalidad consiste en establecer un diálogo entre los educadores, científicos y artistas de todo el mundo como contribución a la cooperación y a la paz internacionales, lo cierto es que sólo se lograrán estos resultados en la medida en que los trabajos se estructuren orgánicamente, confiando determinadas funciones a los conjuntos de pueblos más natural e históricamente unidos por vínculos étnicos, lingüísticos y culturales. Estas fuerzas han actuado beneficiosamente en el futuro de la Unesco. Las Delegaciones iberoamericanas han actuado como factor de estabilización, como contrapeso de otras tendencias y como impulso orgánico de perfeccionamiento. Los países del mundo hispánico lograron cohesivamente cuatro puestos en el Consejo Ejecutivo de la Organización e influyeron eficazmente para que España—apoyada también por los países árabes y por muchos del sector asiático e incluso de la vieja Europa—llegase a ocupar un puesto de dirección en dicho Consejo.

Muy satisfecho de la actuación de la Delegación Española, el señor Ruiz-Giménez opina que, como medidas para mejorar el sistema de relaciones culturales entre España e Iberoamérica, "lo esencial es el diálogo vivo y directo de hombre a hombre, de universitario a universitario, de artista a artista; en suma, de pueblo a pueblo. Para intensificar ese diálogo es indispensable multiplicar el número de invitaciones, pensiones de estudios, de investigación, de becas a prosores y a estudiantes y también a periodistas, técnicos, escritores y artistas, a hombres de Gobierno y de acción. Ya son varios miles los estudiantes iberoamericanos que cursan estudios en España; pero es menester que ahora se intensifique un movimiento de reciprocidad, es decir, que haya estudiantes españoles en los centros docentes de Hispanoamérica, especialmente universitarios y de formación del Magisterio. En Iberoamérica se conoce cada vez mejor a España, y precisamos que España conozca cada vez mejor a Iberoamérica". (*Arriba*, 6.982. Madrid, 15-XII-54.)

* * *

EXPOSICIONES DEL LIBRO ESPAÑOL

Recientemente, en la Cerde Librarie de París, fué inaugurada una Exposición del Libro Español con la colaboración de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. En dicha Exposición se han concentrado 3.000 libros editados en los últimos cuatro años por las casas españolas. Los libros están lujosamente encuadernados.

El último número del *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* informa, asimismo, sobre la Exposición "Flandes-España-Portugal", organizada por la Ciudad de Burdeos. Esta Exposición ha contribuído grandemente al conocimiento de la industria editorial española y al fomento del libro español, tanto de carácter técnico como de contenido general, en la nación francesa. Entre los libros presentados predominan los

de carácter artístico. A la Exposición asistió el Director General de Archivos y Bibliotecas.

En la Biblioteca Nacional de Madrid fué inaugurada también la primera exposición de Música Sagrada, organizada por el nuevo departamento de Bellas Artes y Exposiciones, que tiene a su cargo el Vicedirector de dicho Centro nacional, don Enrique Lafuente Ferrari. El director general de Archivos y Bibliotecas pronunció unas palabras en el acto inaugural, poniendo de relieve que esta exposición es una contribución del Ministerio de Educación Nacional al V Congreso Nacional de Música Sagrada.

INAUGURACION DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA Y PSICOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

A mediados del pasado mes de noviembre se inauguró la Escuela de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de Madrid, dedicada a la ampliación de estudios para Licenciados de cualquier Facultad o personas en posesión de un título equivalente. Inmediatamente han comenzado las clases, en las que se han matriculado 60 alumnos, resultantes de una selección entre más de un centenar de instancias de ingreso solicitadas. Por ahora, la Escuela de Psicología y Psicotecnia consta de tres secciones: Psicología pedagógica, Psicología Médica y Psicología Industrial. Se estudia la posibilidad de introducir una cuarta sección dedicada al estudio de cuestiones de Psicología General.

La Escuela está dirigida por el catedrático de la Universidad de Madrid doctor Zaragüeta, actuando como secretario don Luis Mariano Yela. El cuadro de profesores está cuidadosamente seleccionado. Las actividades de la Escuela se rigen por un Patronato presidido por el Rector de la Universidad.

El acto inaugural se celebró en el Paraninfo de la Facultad de Filosofía y Letras. El doctor Yela hizo, en primer lugar, una relación de los antecedentes de la Escuela y de la Psicología experimental en España, dedicando un recuerdo al doctor Simarro y a otros destacados cultivadores de la ciencia psicológica experimental. Seguidamente, el director de la Escuela dictó la conferencia inaugural del curso sobre el tema "La psicología en la vida humana y en la ciencia actual".

Las clases se celebran en aulas del pabellón Valdecilla, en la vieja Universidad de la calle San Bernardo, y las prácticas en el departamento de Psicología Experimental del Instituto Luis Vives, del C. S. I. C. *(Noticia propia.)*

HOMENAJE AL MARQUES DE LA VALDAVIA

Con carácter íntimo, la Comisión Permanente del Patronato Nacional de Enseñanza Laboral ha rendido un homenaje al Marqués de la Valdavia, presidente de la Diputación Provincial de Madrid y vocal de dicho Organismo docente, con motivo de haberle sido concedida por el Gobierno la Gran Cruz de Alfonso el Sabio. El homenaje fué ofrecido por el Director General de Enseñanza Laboral, señor Rodríguez de Valcárcel. El Marqués de la Valdavia expresó su gratitud reafirmando su satisfacción por sentirse desde los primeros momentos vinculado a la tarea activa del Patronato Nacional interministerial que orienta las actividades de la Enseñanza Laboral. Al acto asistieron los diversos representantes ministeriales y vocales técnicos y docentes que integran el referido Organismo. *(Noticia propia.)*

EL NUMERO 500 DE *SERVICIO*

El Semanario *Servicio,* órgano del Servicio Español del Magisterio, acaba de publicar su número 500. El primero, lleva fecha de 26 de febrero de 1942, y este del que damos noticia, 27 de octubre del presente año. En este número se destaca, entre otros artículos, el de don José María Gutiérrez del Castillo, titulado "Al servicio de la verdad", en el que señala la línea cultural y educativa de la revista calificando a ésta de órgano mantenedor del espíritu y de la unidad en la gran familia de los educadores primarios españoles. *Servicio* ha contribuído a reivindicar moral y materialmente al maestro. Por otra parte, el semanario ha querido abarcar tres cometidos: el de la información, el de la formación y el de reforma de la enseñanza.

En el editorial "La etapa cumplida hasta hoy" se subraya el objetivo de "no sólo llevar cultura al Magisterio, sino mantener la inquietud y despertar el afán de los educados por elevar su nivel cultural". Esta misión se ha desarrollado hasta la fecha en dos direcciones: profundizando en el maestro y a través de una obra de extensión cultural en los medios rurales. Otra intención de la revista se ha centrado en llevar la cultura a la aldea a través de los maestros, y también, llevar los intereses del Magisterio a los poderes públicos. "Es preciso convencer al maestro de que debe integrarse en la minoría dirigente de cada localidad, ya que la Escuela ha de responder a lo que la sociedad actual espera de los españoles que no siguen estudios superiores, pero que han de colaborar en la empresa común." Esta aportación directa del Magisterio, a las actividades culturales del municipio, se ha manifestado recientemente, por ejemplo, en la maestra de Colmenar Viejo, quien se ha hecho cargo de la dirección de la nueva Biblioteca municipal, inaugurada en noviembre por el Centro Coordinador de Bibliotecas de Madrid.

Por último, ha sido labor de *Servicio* elevar el nivel de vida del Magisterio, contribuyendo a la solución de los problemas pendientes en su doble dimensión material y cultural. *(Noticia propia.)*

NUEVA BIBLIOTECA EN COLMENAR VIEJO

El Centro Coordinador de Bibliotecas de la provincia de Madrid ha inaugurado recientemente una Biblioteca municipal en Colmenar Viejo, correspondiente a la serie que ha de crearse en los principales pueblos de la provincia. La Biblioteca se ha instalado en un edificio de nueva planta, y dispone de salón de lectura con mesas para un centenar de lectores; cuenta también con estanterías en las que, clasificados por materias, figuran unos 2.000 libros, como primera remesa del Centro Coordinador. La Biblioteca, a cuyo frente está una maestra, ha establecido, además, el sistema de préstamo de libros. En el acto inaugural el director del Centro Coordinador explicó brevemente el alcance del nuevo servicio cultural, y seguidamente, el presidente de la Diputación, puso de relieve la efectiva tarea del Centro Coordinador y de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. *(Hoja del Lunes,* Madrid, 31-10-54.)

NUMERO DE LA "REVISTA DE EDUCACION" DEDICADO AL CURSO PREUNIVERSITARIO

La REVISTA DE EDUCACIÓN publicará, en enero de 1955, un número monográfico dedicado al *Curso Preuniversitario,* en el que, siguiendo el orden de las *Instrucciones Provisionales,* cuya vigencia ha sido prorrogada, se examinarán los varios aspectos que dicho Curso ofrece. Se hará hincapié especial en las prácticas pedagógicas de Comentarios de Textos y Extractos y Síntesis de Conferencias, que no tenían ahora aplicación en nuestra Enseñanza Media.

El número monográfico no tendrá valor normativo, sino de sugerencia y orientación. Ninguna norma, por lo demás, podría sustituir el trabajo colectivo de cada Instituto o Colegio ni el trabajo individual de cada profesor. El número monográfico no aspira a proponer recetas, ni líneas de actuación que hayan de seguirse mecánicamente, sino tan sólo a esclarecer y ayudar la labor del personal docente, que goza, en punto a la organización del Curso, de un amplio margen de iniciativa, y sobre el que recae también, por consecuencia, una plena y grave responsabilidad.

Los suscriptores de la "Revista" recibirán el número dentro de serie. Los que no lo sean pueden solicitar con antelación su envío, contra reembolso de 30 pesetas, a nuestro administrador (Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34. Madrid).

LOS NIÑOS Y LOS JUGUETES

En un artículo editorial de la revista humorística *La Cordoniz* se defiende el derecho que tiene todo niño a disfrutar de los juguetes. En dicho editorial se recoge un reportaje gráfico del funcionamiento de cinco grandes bibliotecas circulantes de juguetes, que, bajo los auspicios de la Cruz Roja, funcionan en Berlín. Estas Bibliotecas, que llevan el nombre de *Spielkisten,* basan sus funciones en los siguientes puntos:

1º. Todo niño tiene derecho a jugar, sin consideración a la situación económica de sus padres.
2.º Todo niño tiene derecho a disfrutar de las delicias de los juguetes.
3.º Todo niño puede llevarse, del *Spilkiste,* el juguete que desee.

La Codorniz aboga por que este sistema de bibliotecas de juguetes sea imitado en España. Las bibliotecas berlinesas, además de contribuir a la alegría de la infancia, trabajan sobre la sensibilidad del niño. Niños, constituyen el jurado que estima el trato que cada "cliente" ha dado al juguete que se le ha prestado; niños, reparan los desperfectos sufridos por el material circulante; niños, seleccionan a la persona que se merece el juguete en propiedad, atendiendo al estado en que conserva el juguete que hasta entonces ha tenido como préstamo. Es indudable que estas bibliotecas sólo pueden reforzar beneficios, ya que representan una de las conquistas más efectivas, delicadas y sensibilizadoras de la educación.

La revista madrileña supone que el establecimiento de estas bibliotecas en España no supondría un gran esfuerzo para la nación. Los *Spilkisten* españoles podrían nutrirse por medio de donativos, y el personal que utilizarían no sería una carga muy pesada. Y termina: "Los niños tienen derecho a vivir su infancia, y debemos ayudarlos a lograrlo." *(La Codorniz,* 681. Madrid, 5-XII-54).

EL NUEVO REAL CONSERVATORIO DE ALBACETE

Acaba de inaugurarse oficialmente el Real Conservatorio Elemental de Música de Albacete, con la presencia del Delegado de los Conservatorios españoles en el Ministerio de Educación Nacional, Padre Federico Sopeña. Por decreto ministerial de 12 de febrero del presente año, el Estado reconoció oficialmente a este Centro, hasta esta fecha de carácter provincial a expensas de la Diputación albaceteña. El 29 de noviembre de 1950 fué creado el Conservatorio provincial de Música y Declamación, en cuyas actividades intervinieron la Diputación provincial, los Centros docentes y las Corporaciones falangistas, contando asimismo con la prensa local. El Conservatorio, además de sus actividades docentes, realizó campañas de difusión artística, con conciertos populares celebrados en el Palacio provincial.

La creación reciente del Real Conservatorio Elemental de Música ha de beneficiar de modo considerable el ambiente artístico de la ciudad manchega. En la actualidad están matriculados, en sus diversas clases, 186 alumnos. *(Arriba.* Madrid, 18-XI-54).

UN CENTRO DE ORIENTACION PEDAGOGICA EN MADRID

La alcaldía matritense ha facilitado una nota en la que se da cuenta de la celebración de varias reuniones preliminares para la creación de un Centro de Orientación Pedagógica y Extensión Cultural en Madrid. Con la creación de este Centro, el Ayuntamiento no pretende establecer un organismo director, sino complementario, de la tarea que en materia de enseñanza se realiza a través de la correspondiente Delegación Municipal. Se hacía sentir la necesidad de un Centro que, en estrecho contacto con la Comisaría de Extensión Cultural y otros organismos estatales y del Movimiento, atendiera a cuanto signifique educación, no solamente con su actuación en pro de la escuela, el niño, el maestro y las instituciones post—y circumescolares—, sino también en la tarea formativa y en la elevación del nivel cultural de la población que ha superado la edad escolar.

Los servicios de este Centro de Orientación pedagógica abarcan, desde los obligados de asistencia médica preventiva, de exploración y de investigación, hasta el estudio de cuestiones técnicas que plantea la enseñanza en la capital, pasando por el fomento del deporte, publicación de revistas escolares, etc.

El Centro presenta analogías con organizaciones similares del extranjero; pero su gran novedad consiste en la utilización en los diversos servicios—médicos, psicológicos, cinematográficos, teatrales, deportivos, etc.—no como fin, sino como medio y ayuda para realizar una auténtica labor formativa de tipo religioso, político, social y humano. No se trata, pues, de un organismo aislado llamado a resolver problemas municipales, sino que servirá para fortalecer el sentido cultural de la vida madrileña. *(Arriba.* Madrid, 19-XI-54.)

CURSILLO PARA TRACTORISTAS EN TRUJILLO

En el Instituto Laboral extremeño de Trujillo se ha celebrado, del 15 de noviembre al 5 de diciembre de 1954, un cursillo para tractoristas dirigido por la señorita Civantos Hernández, profesora del Ciclo de formación manual con la colaboración de don José Martínez Gómez, maestro de taller del Centro. El cursillo ha tenido una proyección eminentemente práctica, planteándose los diversos problemas que atañen a la técnica del tractor. Entre las conferencias y lecciones prácticas celebradas diariamente de 9 a 11 de la mañana figuran las relativas a motores, combustibles y sistema de alimentación, encendido, refrigeración, engrasado, embragues, transmisión, tractores especiales y manejo de la máquina, todo ello en condiciones de normalidad. Se ha dedicado una parte especial del cursillo a las diversas anormalidades que pueden surgir en el funcionamiento del tractor. Los cursillistas han recibido orientación acerca de la elección y estudio económico del tractor. Diariamente se efectuaron clases prácticas con varios tractores de distintos sistemas, de que dispone el Instituto Laboral de Trujillo. *(Noticia propia).*

FERNANDEZ-MIRANDA, VICEPRESIDENTE DE LA COMISION DEL PATRONATO NACIONAL DE ENSEÑANZA LABORAL

En el salón de actos de la Dirección General de Enseñanza Laboral se ha reunido la Comisión Permanente del Patronato Nacional de este orden docente para dar posesión del cargo de Vicepresidente de dicho Organismo a don Torcuato Fernández-Miranda, director general de Enseñanza Media.

Presidió la reunión el director general de Enseñanza Laboral, y asistieron a dicho acto el director general de Enseñanza Profesional y Técnica, el Marqués de la Valdavia y los vocales que integran el citado Organismo asesor. El señor Rodríguez de Valcárcel pronunció unas brebres palabras, resaltando los propósitos del Ministerio de Educación Nacional de mantener una íntima coordinación entre todas las actividades que corresponden a la docencia media y de modo muy especial entre la Enseñanza Laboral y la Enseñanza Media Preuniversitaria. El director general de Enseñanza Media expresó su propósito de convertir esta colaboración en una realidad sistemática e inmediata. *(Noticia propia.)*

MUSICA, 8-9

Acaba de aparecer el número 8-9 de *Música,* la revista trimestral de los Conservatorios Españoles y el Instituto de Musicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que dirige el Director del Conservatorio, Padre Federico Sopeña. Este nuevo número sigue la línea de evidente superación mantenida por la revista en entregas anteriores y se dedica preferentemente al estudio de las orquestas sinfónicas en España. En primer lugar, Sopeña publica un trabajo que titula "De Arbós a Argenta", en el que se analizan detenidamente los grandes servicios musicales prestados al arte musical por las agrupaciones orquestales madrileñas, haciendo hincapié en las diversas etapas de la dirección de orquesta en el citado período. Sigue a continuación un "Bosquejo histórico de las orquestas españolas", en cuyas páginas se detallan, bajo la firma de buenos especialistas, las actividades realizadas por las orquestas sinfónicas de Madrid, Barcelona, Valencia y Bilbao desde su nacimiento hasta la fecha. En sucesivos trabajos se plantean también la aportación musical de Radio Nacional de España, la presencia de música y músicos en la Radio española, los festivales internacionales de Santander y Granada, entre otros, hasta terminar con una exposición en forma de diario de las principales manifestaciones musicales en el extranjero.

La sección de Conservatorios se dedica a exponer la labor del Real Conservatorio de Madrid, con especial detenimiento en cuanto a exámenes y concursos, labor de profesorado, conciertos, reforma de la enseñanza y ejercicios escolares. Termina el número reproduciendo tres artículos del maestro Fernández Arbós. *(Noticia propia.)*

BARAJA FOTOSILABICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

El doctor en Derecho y maestro ovetense señor Paláu ha inventado y patentado un sistema para aprender a leer y a escribir en quince días. Se han realizado pruebas satisfactorias del nuevo medio

con un grupo de soldados analfabetos de la guarnición matritense. El sistema representa un avance interesante para su aplicación en la escuela primaria. Consta de una baraja fotosilábica que obliga al alumno a actuar por sí solo. Los analfabetos adultos pueden aprender a leer y a escribir sin ayuda de nadie, y los párvulos encuentran en el sistema Paláu un eficaz medio autónomo de enseñanza.

Consiste en un bloque de naipes, en cada uno de los cuales figura una sílaba y al reverso un dibujo que la representa.

Este dibujo expresa la primera sílaba del nombre del objeto, y cuando un alumno pronuncia una sílaba, la que él cree que debe ser, puede, al momento, comprobar su resultado sin necesidad de la intervención del profesor. La baraja se acompaña de tres cartillas, donde se estudian sistemáticamente las palabras y la lectura y escritura de las mismas, formando oraciones.

En las escuelas mixtas, la adopción de este sistema puede dar positivos resultados. Los párvulos estarán ocupados en su aprendizaje con la baraja fotosilábica; simultáneamente, el maestro podrá atender a otros grados de su escuela. (Antonio Provette: "Sistema para aprender a leer y escribir en quince días." *Ya*, 31-X-54).

BENEFICIOS PARA ESTUDIANTES AMERICANOS EN EL CLUB UNIVERSITARIO DEL S. E. U.

El Club Universitario del Sindicato Español Universitario (S. E. U.) del Distrito de Madrid, en colaboración con el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica, ofrece a los universitarios hispanoamericanos que cursan estudios en nuestras Facultades o realizan especializaciones de postgraduados en centros o establecimientos madrileños, una serie de beneficios que pueden resumirse en los siguientes:

Primero. Pone a su disposición las instalaciones deportivas de la Ciudad Universitaria (piscina de natación, canchas para todos los deportes, vestuarios y reconocimiento o asistencia médica) en idénticas condiciones que las que disfrutan los estudiantes españoles, mediante la adscripción al Club y expedición del carnet deportivo.

Segundo. Organización de torneos de beisbol, baloncesto y de cuantos deportes puedan interesar a las Asociaciones de Universitarios hispanoamericanos residentes en España. Las competiciones se harán, precisamente, entre aquellas Asociaciones; el Club Universitario adjudicará los trofeos correspondientes.

Tercero. El Distrito Universitario de Madrid pone a disposición de las Asociaciones de Universitarios Hispanoamericanos residentes en España y de todos los estudiantes nacionales de países de Hispanoamérica, Brasil y Filipinas las instalaciones del Club "El Puente" (Ciudad Universitaria, frente al Colegio Mayor "Ximénez de Cisneros"), donde podrán organizarse actos y fiestas, aportando el Club sus servicios de restaurante, bar y orquesta. De modo especial los invita a acudir a los "Viernes hispanoamericanos", que consistirán en fiestas-baile estudiantiles, que tienen como principal objeto facilitar el conocimiento y amistad entre estudiantes de uno y otro sexo hispanoamericanos y españoles de las distintas Facultades.

Para disfrutar de los beneficios anteriormente expuestos deberán los universitarios hispanoamericanos ponerse en relación con los presidentes o directivos de sus respectivas Asociaciones, quienes, a su vez, estarán en conexión con la presidencia del Club Universitario del Distrito de Madrid (Sindicato Español Universitario, plaza del Matute, núm. 11). Para asistir a los "Viernes hispanoamericanos" del Club "El Puente" no es necesario ningún trámite ni gestión: basta con acudir al Club y acreditar la condición de estudiante por medio del correspondiente carnet expedido por la Facultad, por el S. E. U. o por el Instituto de Cultura Hispánica. (*Arriba*. Madrid, 21-XI-1954.)

16.827 ESCOLARES DE MADRID RECIBEN EL "COMPLEMENTO ALIMENTICIO"

Hasta el 20 de noviembre de 1954, 16.827 alumnos de la Escuela Primaria madrileña han recibido un "complemento alimenticio", consistente en un cuarto de litro diario de leche. Esta ayuda corre a cargo del Servicio Escolar de Alimentación, iniciado el 5 de noviembre, en colaboración con la Inspección de Enseñanza Primaria, de los directores de Grupos escolares y del Magisterio. Este "complemento alimenticio" se facilita en 65 Grupos escolares, con un total de 356 secciones y, conforme a las normas dictadas por la Dirección General de Enseñanza Primaria, no suple ninguna clase de comida, tanto de la propia familia como de las cantinas escolares, distribuyéndose por ello a la hora del recreo de la sesión matutina, siendo sus beneficiarios todos los alumnos que concurran a la escuela. Los grupos escolares en los que se ha establecido el "complemento alimenticio", del 15 al 20 de noviembre, son: "Goya", "Inmaculada Concepción", "Vázquez Mella", "Calderón de la Barca", "República Argentina", "San José de Calasanz", "Joaquín García Morato", "Claudio Moyano", "Andrés Manjón", "Fernando el Católico", "Mesonero Romanos", "Jerónimo de la Quintana", "Covadonga", "San Andrés", "Alejandro Rodríguez", "Palacio Valdés", "Aguirre", "Ruiz-Giménez", "Bosque", "San Ildefonso", "Jacinto Benavente", "San Eugenio y San Isidro", "Nuestra Señora de la Paloma", "Moreno Rosales" y "Romero de Torres".

Posteriormente, previa reunión de los cargos técnicos del Servicio Escolar de Alimentación e inspectores de Enseñanza Primaria de Madrid con los directores y maestros, se estableció el normal funcionamiento del "complemento alimenticio" a los centros escolares de las zonas de Arganzuela, Chamberí y Vallecas. (*Arriba*. Madrid, 25-XI-54.)

CORRECCIONES A LA LEY DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La Comisión de Educación Nacional ha dictaminado el proyecto de ley por el que se modifica la redacción del apartado *a)* del artículo 58 de la ley de Ordenación Universitaria, en el sentido de que la titularidad de una cátedra universitaria únicamente podrá obtenerse mediante oposición directa y libre o en virtud de concurso de traslado.

La Facultad juzgará de los méritos de los concursantes y elevará propuesta. Si el concurso se declarara desierto, se convocará la cátedra a oposición.

También se modifica el último párrafo del apartado *e)* del artículo 59 de la misma ley de Ordenación Universitaria, en el sentido de que el excedente sin reserva de cátedra no podrá reingresar sino mediante nueva oposición o por concurso de traslado a cátedra determinada y vacante. (*Noticia propia.*)

CIFRAS DEL CONSERVATORIO DE MUSICA MADRILEÑO

En el presente curso, el Real Conservatorio de Música de Madrid cuenta con 2.100 alumnos de matrícula oficial y 2.960 matriculados de enseñanza libre. Las clases, que en su gran variedad, comienzan a las ocho de la mañana para terminar a las nueve y media de la noche, están a cargo de 46 profesores titulares y 31 auxiliares. La Secretaría corre a cargo de don Francisco Fuster, uno de los profesores de piano. El edificio escolar de la calle San Bernardo 44 es inadecuado por su antigüedad, y en sus instalaciones de carácter provisional se practica la enseñanza del solfeo, armonía, piano, instrumentos de cuerda y de viento, música de cámara, estética, composición, canto, etc. Durante el curso, del 15 de octubre al 20 de mayo, los ejercicios escolares son verdaderos conciertos y, otorgados los diplomas de fin de carrera, los alumnos hacen oposiciones a los premios ordinarios y extraordinarios de junio y noviembre, respectivamente (sobre esta cuestión de los "ejercicios escolares" en el Conservatorio de Madrid, puede consultarse la crónica de "La Educación en las revistas" correspondiente a Bellas Artes en este mismo número). El Conservatorio de Madrid dispone de becas concedidas por la Junta Permanente de protección Escolar y proporciona ayuda económica a los alumnos residentes en provincias y escasos de medios para acudir a Madrid a tomar parte en la oposición a los premios extraordinarios de noviembre. (M. Barbeito Herrera: "Más de 5.000 alumnos en el Conservatorio de Música." *Hoja del Lunes*. Madrid, 29-XI-54.)

EDUCACION Y PREVENCION EN LA OBRA DE PROTECCION DE MENORES

El 27 del pasado mes de noviembre se celebró la sesión conmemorativa del Día Internacional de Menores y del L Aniversario de la creación de la Obra de protección de menores en España y la clausura de la primera Reunión de directores de Institutos. Entre las decisiones de esta Reunión figura la celebración periódica de estas asambleas, con ritmo anual. Durante el acto, el Ministro de Justicia analizó la importancia de la creación y competencia de los Tribunales Tutelares, y su labor realizada desde la colocación de la primera piedra del reformatorio de Amurrio, el 25 de febrero de 1917, hasta nuestro días.

Al servicio de los Tribunales funcionan hoy 31 Casas Tutelares, en las que se concede primordial atención a la educación y reeducación de los internos. Cada uno de estos Reformatorios cuenta con una Escuela de enseñanza profesional; en algunos casos, la labor educativa del Reformatorio se relaciona con los cursos de un Instituto Laboral. Las Juntas provinciales disponen de 26 internados y 44 medio pensionados y cantinas; 13 Casas de familia y Hogares; 5 casas de clasificación, y 40 centros de Puericultura, sin contar las numerosas instituciones auxiliares, no propias de la Obra. El total de menores en período de educación asciende en el momento a 42.647. La obra de educación de menores extraviados significa un gran paso regenerativo de muchos niños, en cuyo beneficio se han creado numerosas escuelas de aprendizaje en Institutos de Enseñanza Media y Profesional. La Obra protege, asimismo, a los padres mediante subsidios del régimen de Seguros Sociales y ayuda familiar; se atiende a la campaña sanitaria gracias a la tarea preventiva que fortalece los lazos familiares y vigila el medio ambiente para lograr su saneamiento. El Ministro de Justicia terminó diciendo: "Educar es esencial en la tarea de protección al menor; pero no hay que olvidar que todo el problema de la delincuencia infantil no es sólo cuestión de falta de formación, sino de mal ejemplo. Es, por tanto, un problema lo mismo de educación que de prevención, y previsión precisamente es la específica y principal misión de las Juntas." (*Ya*. Madrid, 27-XI-54.)

PLAN QUINQUENAL DE EDUCACION PRIMARIA EN MALAGA

Pendiente de la aprobación del Pleno de las Cortes se encuentra el proyecto de ley, ya dictaminado, sobre un "plan quinquenal de Educación Primaria en la provincia de Málaga", mediante el cual un Patronato mixto, constituído por el actual Patronato Diocesano y por representantes del Ministerio de Educación Nacional, desarrollarán en dicha provincia, durante un período de cinco años, un plan sistemático de colaboración en la labor educativa de enseñanza primaria en las zonas rurales. El Estado subvencionará anualmente la labor con 10 millones de pesetas para construcción de escuelas de enseñanza primaria, de escuelas del Magisterio de la Iglesia y escuelas creadas por el Patronato. (*Noticia propia.*)

PROGRAMAS ESCOLARES DE RADIO BARCELONA

Bajo los auspicios del Ayuntamiento de la Ciudad Condal, y a cargo del Instituto Municipal de Educación, Radio Barcelona organiza unos programas escolares de carácter mensual con destino a las Escuelas Radioyentes y, en general, al público interesado por las gestiones generales de la educación y de extensión cultural. Para el presente mes de diciembre, dentro del programa correspondiente al curso 1954-55, se celebrarán tres emisiones los viernes día 3, 10 y 17 a las 15,45 horas. Estas emisiones corresponden a los programas números 394, 395 y 396 de esta serie radiofónica escolar. Entre los temas que se tratarán en estos programas figuran "Vida y costumbres del castor", "El violín", "Cómo viajaban nuestros "antepasados", "El Mesías" de Haendel, un recital de canciones navideñas a cargo del coro de alumnas de la Escuela municipal de formación doméstica y otras notas de carácter científico, narraciones escenificadas, arte, etc. (*Noticia propia.*)

EXPOSICION DE MATERIAL AGRICOLA EN EL INSTITUTO LABORAL DE PRIEGO

En el Centro de Enseñanza Media y Profesional de Priego (Córdoba), se ha celebrado la primera Exposición de Material Agrícola. En ella figuraban todas las maquinarias necesarias para las labores agrícolas, desde el trillo de piedras hasta la trilladora automática, tractores y todo cuanto necesita imponerse en el campo español. Acudieron al recinto de la exposición numerosos labradores de la comarca, así como gran parte del vecindario, iniciándose en la utilidad y en el funcionamiento de la diversa maquinaria.

En este mismo Instituto Laboral ha dado comienzo el tercer Cursillo de Extensión Cultural e Iniciación Técnica para productores mayores de quince años, así como el tercero de Economía Doméstica para la mujer. La matrícula es muy numerosa, tanto en los cursos femeninos como en los masculinos. (*Noticia propia.*)

PREMIOS PARA MAESTROS Y NUEVAS ESCUELAS EN CIUDAD REAL

El corresponsal del diario *Arriba* en Ciudad Real informa sobre la situación actual de la lucha contra el analfabetismo y la falta de escuelas y medios de enseñanza en la provincia manchega. Con ocasión del reparto de 30.000 pesetas en premios a los maestros de la provincia, el Jefe provincial de S. E. M. facilitó algunos datos sobre esta campaña escolar. En Ciudad Real existen 1.207 maestros. Gran parte de ellos se reúnen periódicamente en asambleas provinciales y comarcales, en las que se tratan las directrices de la política educacional relativa a la provincia. A lo largo de un año ha habido dos reuniones provinciales y dos concentraciones comarcales de maestros, una, celebrada en Almadén, y otra, en Valdepeñas, estando proyectada una tercera en Infantes, todas estas ciudades cabezas de partido judicial.

Pero toda la campaña perdería su base si no hubiese locales adecuados en número suficiente para educar a la infancia. Merced a la preocupación de las autoridades provinciales, y a través sólo de la Obra Sindical de la Falange, se han edificado ciento veintiséis escuelas de nueva planta en los dos últimos años. La Obra Social, además, ha construído quince viviendas para maestros. Por su parte, el Estado ha construído dieciocho escuelas, tiene treinta y una en construcción y cuarenta y cinco viviendas para maestros, también en construcción.

Este es el buen balance que el S. E. M. ha podido presentar con motivo de la reciente festividad de su Patrono, San José de Calasanz. (*Arriba*. Madrid, 5-XII-54.)

LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE BILBAO

Vizcaya ha sentido de siempre una notable preocupación e interés por las enseñanzas profesionales, fomentándolas por medio de sus grandes empresas; por la ayuda estatal, cada día más creciente, sincronizándola con la política de industrialización de España; por las corporaciones y entidades económicas.

Las iniciativas en pro de la enseñanza profesional han hallado siempre en Vizcaya amplio eco para su desarrollo. Tan sólo las aportaciones de las entidades oficiales de la provincia superan bastante el medio millón de pesetas al año.

Hay escuelas profesionales de grandes factorías, modelo en su género. Bajo el Patronato Local de Formación Profesional de Bilbao funcionan centros de enseñanza que reúnen más de dos mil alumnos con secciones nocturnas de aprendizaje y especialización en Achuri, Erandio y Lamiaco.

Además de las enseñanzas industriales hay otras para auxiliares administrativos a base de taquimecanografía, idiomas, arte decorativo y cerámico, etc., que cuentan con nutridas matrículas, así como las secciones femeninas instaladas en las escuelas de Achuri, Basurto y Lamiaco.

A esto hay que añadir la construcción de la nueva Escuela de Ingenieros Industriales por el Ministerio de Educación Nacional, con un presupuesto de más de cuarenta millones de pesetas, y de laboratorios de investigación, edificio y laboratorios que se van a construir en los terrenos ofrecidos para este fin por el Ayuntamiento bilbaíno, la Diputación de Vizcaya y la Cámara de Comercio, por valor de diez millones de pesetas.

La sección de laboratorios dispondrá de talleres docentes y laboratorios de investigación industrial con las instalaciones más modernas. Más adelante contribuirán a completar este gran proyecto muchas empresas vizcaínas que, siempre dispuestas a cuanto sea una manifestación del progreso industrial y docente, aportarán a la obra común la maquinaria e instrumental de su propia fabricación que fuere necesario para poner en marcha los talleres y laboratorios.

Con la realización de este plan se logrará no sólo contar con una de las mejores escuelas de ingenieros industriales, sino disponer también por parte de la industria vizcaína de medios para estudiar

los problemas técnicos que surgen en el desenvolvimiento de las empresas.

Hay en pueblos de Vizcaya varios casos ejemplares de escuelas de trabajo parroquiales que están realizando una benemérita labor de preparación de muchachos, a los que encaminan certeramente por la vida dotándolos de conocimientos especiales que les permiten mejores colocaciones.

En este aspecto merecen también mención la escuela de trabajo de los salesianos, en Deusto, y la escuela gratuita de aprendizaje de química que sostienen los padres jesuítas en uno de los edificios de su colegio de Indauchu.

Se trata todavía de superar toda esa labor levantando nuevas escuelas de trabajo en los alrededores de Bilbao, en sitios estratégicos que faciliten la incorporación de la población escolar a estos centros: en Basauri, pueblo eminentemente industrial; en el barrio bilbaíno de San Ignacio; en Asúa, Castrejana y Portugalete o Santurce. *(Ya.* Madrid, 5-XII-54.)

LA UNIVERSIDAD EN SU PROYECCION SOCIAL

El 1.º de diciembre dictó una conferencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid el titular del Ministerio de Hacienda, glosando sobre el tema del papel de la Universidad como estamento social y como centro docente para la formación del economista. Es necesario—dijo el Ministro—que la Universidad refuerce su papel de estamento social vivo y dinámico, por un lado, y por otro, ciertas prestaciones a realizar por la Universidad, dentro de la esfera de su actividad, para colaborar en la búsqueda de soluciones acertadas en la dirección de la sociedad.

Indicó que el objeto que perseguía al tratar de la proyección de la Universidad en el medio social, no era resaltar la colaboración simplemente entre la función pública y la Universidad, que de antiguo e ininterrumpidamente ha existido siempre, sino a otro tipo de aportación universitaria más directa: a la colaboración funcional entre la Administración Pública y la Universidad, referida al ámbito de la política económica. Si el ejercicio de la función pública participa cada vez más del matiz técnico, surge la necesidad de contar con los elementos personales dotados del conocimiento necesario para dirigir unos componentes de tal naturaleza. Y es precisamente en este aspecto donde se presenta a la Universidad, y concretamente a la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, la tarea más importante a realizar: la formación del economista, sabiendo considerar éste la distancia que separa la pura teoría económica del proceso político, que es, ante todo y sobre todo, acción. *(Noticia propia.)*

ENCUESTA SOBRE EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Entre todos los Colegios de la Iglesia para la Enseñanza Media se ha llevado a cabo, en 1954, una encuesta sobre el Curso Preuniversitario. Fueron redactados unos cuestionarios de los que se enviaron copias a 226 Colegios reconocidos. De ellos, 34 cuentan en la actualidad con más de 500 alumnos del bachillerato; 167, constan de un alumnado entre 100 y 500 alumnos, y 25 bajan del centenar.

Resumimos a continuación las respuestas enviadas a las seis preguntas formuladas en el cuestionario:

PRIMERA PREGUNTA: *¿Considera provechoso el Curso Preuniversitario en su forma actual?*

El total de las respuestas de los 266 informes solicitados son: 146 favorables, 51 desfavorables y 29 no opinan. Damos a continuación el detalle de las respuestas, ordenado por distritos:

	COLEGIOS MASCULINOS				COLEGIOS FEMENINOS			
Distrito	*N.º*	*Favorable*	*Desfavorable*	*No opinan*	*N.º*	*Favorable*	*Desfavorable*	*No opinan*
Barcelona	19	9	4	6	12	8	3	1
Granada	6	3	2	1	12	9	1	2
La Laguna ...	4	1	1	2	4	3	—	1
Madrid	20	13	3	4	23	16	6	1
Murcia	4	2	2	—	4	1	3	—
Oviedo	7	4	3	—	4	4	—	—
Salamanca	4	2	2	—	3	2	1	—
Santiago	6	4	1	1	7	6	—	1
Sevilla	13	5	7	1	5	3	—	2
Valencia	9	5	3	1	7	7	—	—
Valladolid	17	10	4	3	13	13	—	—
Zaragoza	14	10	4	—	9	6	1	2
	123	68	36	19	103	78	15	10

Muchas de las respuestas van acompañadas de observaciones de tipo favorable, perfectivo o desfavorable. Resumiremos las más importantes:

1. Razonan la utilidad del C. P.—"Los alumnos han realizado un trabajo realmente provechoso de asimilación de conocimientos, preparándose, además, instrumentos de trabajo al perfeccionar sus medios exclusivos, idioma moderno, problemas y latín."

"Su utilidad es grande, y cuando esté más experimentado dará muy buenos frutos prácticos de formación intelectual y moral."

"Su utilidad es superior al mero almacenaje de conocimientos, ya que es mejor digerir los que ya tienen."

"Es más útil que los alumnos asimilen y relacionen las materias aprendidas, que no que tengan que estudiar otras asignaturas."

2. Necesidad de llevarlo a conciencia.
3. Curso difícil que exige dedicación especial del profesorado.
4. Hay que incorporar los resultados de la experiencia.
5. Necesidad de normas más concretas. Sería provechoso la redacción de un cuestionario de temas, textos y programas.
6. Las pruebas finales deben estar en consonancia con el desarrollo del curso, respetando el espíritu de la ley.

SEGUNDA PREGUNTA: *¿Qué modificaciones deben introducirse para que el C. P. fuera más provechoso?*

En este sentido unos opinan que, dentro del marco de las normas dadas por el Ministerio, debe concederse libertad para que cada centro lo organice en la forma que estime de mayor rendimiento.

Sesenta y seis Colegios solicitan mayor concreción ministerial acerca de las actividades del Curso, bien publicando programas o señalando series de temas en los que profundizarían los alumnos, cambiando cada año las materias.

Otros Colegios estiman necesario la inclusión de algo de estudio o de repaso sobre lo estudiado o sobre la preparación de la Facultad o cultura propia que se exige en cada Facultad. Otros, señalan con insistencia el peligro de que, por la prematura especialización en el acto del examen del C. P. pierda su carácter formativo general para convertirse en una preparación específica de la rama de Facultades propias.

Varios Colegios propugnan la idea de que los Tribunales examinadores deberían remitir y revisar los trabajos realizados por los alumnos durante el Curso, teniendo presente, en el momento de examen, el Libro Escolar; que los temas de los ejercicios se envíen a las Universidades desde el Ministerio, y que se conozca la puntuación de cada alumno en cada uno de los ejercicios.

Se señala, finalmente, la necesidad de que el profesorado de cada Colegio organice un programa de trabajo para sus alumnos con objeto de que puedan aliviar al profesorado del C. P. de otras ocupaciones docentes, para entregarse con mayor libertad a la organización y desarrollo de las actividades específicas del Curso.

Dentro de las orientaciones generales por el Ministerio, los Centros podrían hacer uso de la libertad concedida para sacar partido de las experiencias del Curso pasado. Son varios los Colegios que propugnan la organización de clases ordenadas y metódicas, en forma de conferencias, ampliando moderadamente y con calificaciones de 0 a 10 en cada asignatura al final del curso.

TERCERA PREGUNTA: *¿Cuántos alumnos ha presentado su Colegio a las pruebas de madurez?*

CUARTA PREGUNTA: *¿Cuántos han pasado favorablemente?*

El total de alumnos de ambos sexos presentados a examen alcanza a 3.197, de los cuales fueron admitidos 2.348, esto es, el 76,6 por 100. Damos seguidamente un cuadro por distritos en el que se ordenan las cifras de alumnos presentados y admitidos con su porcentaje correspondiente, divididos en dos grupos: colegios masculinos y colegios femeninos.

	MASCULINOS			FEMENINOS		
Distrito	*Matriculados*	*Admitidos*	%	*Matriculados*	*Admitidos*	%
Barcelona	408	278	68,6	52	36	69
Granada	111	81	72	40	22	55
La Laguna ...	63	50	79	23	18	78
Madrid	506	389	76	162	136	83,9
Murcia	80	59	73	30	29	96,6
Oviedo	133	91	68	39	27	69
Salamanca	44	35	79	27	22	81
Santiago	80	74	92	26	21	80
Sevilla	196	127	64	21	9	42,8
Valencia	206	140	67	35	29	82,8
Valladolid	497	357	78	47	31	65,9
Zaragoza	319	249	78	52	44	84,6
Totales....	2.463	1.294	72,7	554	424	76,5

QUINTA PREGUNTA: *¿Se ha atendido efectivamente en las pruebas a la madurez del alumno?*

116 Colegios dieron respuesta afirmativa, 40 negativa y 70 se abstienen de opinar:

Distrito	*Número*	*Afirmativas*	*Negativas*	*No opinan*
Barcelona	34	16	8	10
Granada	18	6	2	10
La Laguna	8	5	—	3
Madrid	43	18	10	15
Murcia	8	4	1	3
Oviedo	11	6	4	1
Salamanca	7	3	2	2
Sevilla	18	6	6	6
Valencia	15	11	1	4
Valladolid	30	15	4	11
Zaragoza	23	17	—	6
Totales.....	216	116	40	70

SEXTA PREGUNTA: *¿Se han realizado las pruebas de madurez ateniéndose a las normas publicadas en la O. M. de 18 de mayo?*

Resultado: 162 respuestas afirmativas, 36 negativas y 28 no opinan:

Distrito	*Número*	*Afirmativas*	*Negativas*	*No opinan*
Barcelona	31	21	3	7
Granada	18	11	4	3
La Laguna	8	5	—	3
Madrid	43	31	15	17
Murcia	8	8	—	—
Oviedo	11	6	4	1
Salamanca	7	4	2	1
Santiago	13	13	—	—
Sevilla	18	11	3	4
Valencia	16	14	2	—
Valladolid	30	22	6	2
Zaragoza	23	16	5	2
Totales.....	226	162	36	28

LA ENSEÑANZA LABORAL EN SANTANDER

En otro lugar de esta misma sección se recogen las actividades profesionales y culturales del Instituto Laboral de Santoña. La provincia de Santander cuenta con otro Instituto Laboral en la localidad de Castañeda. Este Centro de Enseñanza Media y Profesional inició sus cursos en el pasado año escolar de 1953-54, y ahora se encuentra en pleno desarrollo de su segundo. El Instituto cuenta actualmente con dos cursillos, en los que están matriculados 105 alumnos procedentes de toda la comarca. Muchos llegan diariamente en tren o en autobús de línea, pero los de Renedo de Piélagos disponen desde el mes de noviembre de un autobús propiedad del Instituto. Este dispone también de una cantina escolar, de la que se beneficia el 80 por 100 del alumnado. Las comidas de esta cantina están confeccionadas desde un punto de vista rigurosamente científico, con objeto de que cada comensal queme un determinado número de calorías, injiriendo, además, cierto número de vitaminas.

El auge de este Instituto ha hecho urgente su inmediata ampliación hasta triplicar el aforo del edificio actual. La compra de varios terrenos colindantes permitirá realizar labores agrícolas y ensayos de cultivo como complemento indispensable de un Centro laboral de modalidad agrícola y ganadera.

La provincia de Santander está decidida a llevar adelante la puesta en marcha de nuevos Institutos Laborales. En la última reunión del Patronato Provincial se estudiaron las posibilidades de que Cabezón de la Sal, Castro-Urdiales y Potes sean la sede de otros tantos nuevos Institutos. El interés por disponer de estos centros de enseñanza es muy grande. En Potes, por ejemplo, no sólo el Ayuntamiento de la villa, sino todos los de la extensa comarca del Valle de Liébana han anunciado su propósito de consignar en los respectivos presupuestos cantidades de importancia para la organización de un Centro laboral. Nada tendría de extraño que pronto Santander dispusiera de un tercer Instituto. Su inauguración podría coincidir con el Centenario de Menéndez Pelayo, que ha de celebrarse en el verano de 1956. (*Arriba*, 5-XII-54.)

IBEROAMERICA

CONCLUSIONES SOBRE LA FORMACION DE MAESTROS DEL II CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACION

Como ampliación de la crónica que en este número se publica sobre el Congreso de Educación de Quito, damos a continuación las conclusiones sobre formación de maestros.

Los trabajos del II Congreso Iberoamericano de Educación sobre el primer punto del Temario—Formación de Maestros—, fueron estudiados en la Primera Comisión, por la Subcomisión I, que estuvo presidida por don Ricardo M. Lasso, Jefe del Departamento Técnico y representante del Ministerio de Educación de Panamá; la Dra. Emma Gamboa Alvarado, Decano de la Facultad de Pedagogía y representante de la Universidad de Costa Rica, ostentó la vicepresidencia de la citada Subcomisión I, siendo la Prosecretaria la señorita Norma Delgado, ecuatoriana.

Los Miembros integrantes de esta Comisión trabajaron sobre las ponencias presentadas, y de sus deliberaciones y estudios obtuvieron unas interesantes conclusiones que, previa aprobación por el Pleno, quedaron redactadas de la siguiente forma:

FORMACION DE MAESTROS

I

Postulados Generales

El II Congreso Interiberoamericano de Educación

RESUELVE:

Definir los siguientes postulados en que se enmarcan las proposiciones relativas a la formación de los maestros iberoamericanos.

1. Iberoamérica es una comunidad de Naciones libres, con un patrimonio cultural común que aspira a robustecer sus vínculos fecundos reconociendo, a la vez, los derechos de los pueblos que la constituyen a darse la definición y orientación de sus destinos.
2. Los pueblos iberoamericanos necesitan levantarse a niveles superiores de vida con un sentido realista de sus problemas, particularidades, recursos y grado de cultura alcanzado.
3. Las conquistas de cada una de las naciones iberoamericanas en el campo de la educación, deben servir de referencia para contribuir al mejoramiento de la cultura común básica de la comunidad iberoamericana.
4. El progreso de la educación en cualquiera de sus ramas se identifica, en última instancia, con el perfeccionamiento del individuo. De ahí la trascendencia que encarna la preocupación por el desarrollo de los niños y los jóvenes en las repúblicas iberoamericanas para que acrecienten su poder físico y espiritual y realicen los más altos valores humanos.

En consecuencia, la educación en los países iberoamericanos tendrá, entre otras, las siguientes finalidades:

1. Ofrecer una educación básica instrumental que garantice el acceso a la cultura, concediendo especial atención al patrimonio cultural iberoamericano.
2. Contribuir al desarrollo físico de un tipo humano superior.
3. Cultivar en nuestra niñez y juventud los valores espirituales y morales.
4. Procurar la formación de individuos responsables en el hogar, en el trabajo y en la vida social.

Los Institutos de formación docente asegurarán un proceso educativo que realice los siguientes propósitos generales:

1. Hacer de la educación en Iberoamérica un factor poderoso para mejorar la vida individual y social.
2. Capacitar para dirigir el desenvolvimiento de la personalidad de los niños y de los jóvenes.
3. Aprovechar los recursos del ambiente para usarlos en función de valores educativos.
4. Cultivar la sensibilidad estética, el juicio crítico, la cooperación y la expresión creadora.
5. Conducir el aprendizaje de manera que los jóvenes se formulen ideales de vida capaces de ser traducidos en conducta individual y en normas superiores de relaciones humanas.

II

Formación del Magisterio

El II Congreso Interiberoamericano de Educación,

CONSIDERANDO:

Que en toda rama de la enseñanza el educador, cualquiera que sea su jerarquía, ha de considerar de modo especialísimo que ejerce una actividad de valor en sí misma, esto es, específica docente, tal como ocurre en las demás profesiones.

Que para desempeñar esta función docente se requiere, además de una elevada condición moral, un acervo de cultura general básica y una formación teórico-pedagógica complementada con una habilidad y entrenamiento docente que en sus líneas generales puede ser común para educadores de primera y segunda enseñanza, es decir, con solo variantes en relación con la edad y nivel mental de los escolares.

Que se deben fijar propósitos bien definidos y justos para conseguir una eficiente formación del Magisterio primario y secundario de las Naciones iberoamericanas y asegurar la dignificación de su profesión,

RECOMIENDA:

1. Que se determinen planes de estudio en consonancia con las más recientes y seguras conquistas de la orientación escolar y se elaboren programas científicamente adecuados.
2. Que se rodee al estudiante de un ambiente escolar propicio, en el cual encuentre:
   a) Indole democrática de relaciones humanas.
   b) Condiciones físicas y mobiliario escolar adecuados.
   c) Nuevas y eficaces técnicas de aprendizaje.
   d) Auxiliares audio-visuales de enseñanza.
   e) Aplicación de renovadas técnicas para la evaluación del progreso de los alumnos.
   f) Estímulos para su asistencia, trabajo, aplicación y aprovechamiento.
3. Que se proporcione a los futuros profesionales del Magisterio primario una educación secundaria completa, seguida por lo menos, de dos años de preparación profesional teórica y práctica con un complemento mínimo, de un semestre de práctica profesional en los diferentes tipos de escuela.
4. Que los postulantes a la carrera de profesores de educación secundaria estén en posesión del ciclo completo de enseñanza media para luego realizar un ciclo de estudios en especialización de nivel universitario (ciencias, letras y filosofía) y, a continuación, realizar—como en el caso del maestro primario—un bienio de estudios de carácter pedagógico-teórico, seguido por lo menos de un semestre de práctica profesional.
5. Que en las escuelas Normales e

Institutos formadores de maestros se propicie el cultivo de aptitudes de especialización (artísticas, científicas, técnicas, educación física y salud, etc.).

6. Que se dedique especial atención en los planes de estudio a la formación de la personalidad del futuro maestro y profesor, estimulando en él los hábitos sociales y el sentido de la responsabilidad profesional.
7. Que la preparación cultural del maestro primario y secundario se realice prescindiendo de una extensión enciclopédica de conocimientos que menoscabe la solidez del saber que debe adquirir.
8. Que en la formación del Magisterio primario y secundario se oriente la enseñanza de las materias propicias a ello en un sentido de comprensión y difusión de los ideales del iberoamericanismo.
9. Que la formación pedagógica del maestro primario y secundario se base en una preparación filosófica y espiritual, teniendo en cuenta primordialmente que el educador ha de formar la conciencia, el carácter y la voluntad del hombre en orden a su destino temporal y eterno.
10. Que se conceda especial atención a los estudios psicológicos, proporcionando a los estudiantes la debida preparación práctica para el conocimiento objetivo de los niños y adolescentes y para la correcta utilización de los medios necesarios para lograr ese conocimiento.
11. Que los alumnos del ciclo profesional de las Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos prueben debidamente su aptitud para la docencia.
12. Que se propenda a una especial selección del personal docente y directivo de las Escuelas Normales, de los Institutos o Escuelas de Educación de las Universidades y sus anexas, para la adecuada formación profesional del maestro primario y del profesor secundario.
13. Que se brinden oportunidades de perfeccionamiento profesional al personal docente y directivo en servicio, a través de Normales superiores, cursos de vacaciones, seminarios y otras actividades conducentes.
14. Que se procure la formación especializada de los maestros que han de regir las escuelas maternales o de párvulos, escuelas rurales y escuelas normales.
15. Que la preparación del maestro urbano y rural sean equivalentes, sin desvirtuar la preparación específica de cada uno de ellos.
16. Que la antedicha equivalencia comprenda títulos, remuneraciones y garantías legales en el escalafón profesional.
17. Que se consideren y dicten las disposiciones legales necesarias que garanticen la estabilidad y los legítimos ascensos del profesorado y se proporcionen a los profesores jubilados remuneraciones equivalentes a las del servicio activo, en el momento de retirarse y en el futuro.
18. Que se estudie la posibilidad de establecer el período fijo en el ejercicio de la docencia, considerando el nivel escolar, al cual sirven los educadores y la adaptación a las condiciones sociales del medio.
19. Que se organicen cursos o seminarios de capacitación cultural y profesional, con el fin de ofrecer la oportunidad de obtener títulos legales a profesores en servicio y no titulados.
20. Que en las Escuelas Normales e Institutos Pedagógicos funcionen servicios asistenciales, tales como: servicio médico, cooperativas, residencias estudiantiles, becas y bolsas de estudios y servicios de orientación educacional y vocacional.
21. Que en cada institución encargada de formar educadores se establezca una política firme, conducente a seguir de cerca la labor que realizan sus egresados.
22. Que se interese a los Estados para que incorporen a sus representaciones diplomáticas y con carácter de agregados culturales, a educadores sobresalientes que estimulen la vinculación y coordinación en la formación del Magisterio.
23. Que se promueva la organización de Seminarios Nacionales para tratar las recomendaciones del presente Congreso.

III

Sistema de Maestros Asociados

El II Congreso Interiberoamericano de Educación,

CONSIDERANDO:

Los resultados obtenidos en diversos países iberoamericanos por un ensayo educativo, consistente en una nueva estructuración de la escuela primaria, basada en la función coordinada de varios maestros.

De manera particular, el éxito conseguido por la Misión de Ayuda Técnica de la Unesco en el Ecuador,

RECOMIENDA:

Que a título experimental se organicen en las Escuelas Normales e Institutos Pedagógicos escuelas especiales, basadas en el sistema de Maestros Asociados, en lugar del de un solo maestro para cada grado, solución que satisface a la vez las vocaciones culturales especializadas de los mismos, permite mayor profundidad en los conocimientos de la materia y su didáctica correspondiente, y redunda, por consiguiente, en beneficio de una acción educativa más completa y eficaz.

LA ESCUELA-MODELO DE MIRAFLORES, EN LA PAZ

Esta Escuela es un centro experimental dependiente del Instituto Normal Superior de Bolivia. Los métodos que en él se practican son tan recientes y nuevos como su edificio, un local moderno sobre pilotes ofrecido a la comunidad por los habitantes del barrio de Miraflores en ocasión del IV Centenario de la fundación de La Paz. La Escuela se levanta en un barrio nuevo inexistente hace quince años, cuando en el mismo lugar no se encontraba sino cabañas. Algunas de éstas subsisten todavía, pero han sido dominadas por los modernos inmuebles y por un flamante gran hospital. En las calles de Miraflores, las empalizadas señalan los emplazamientos donde próximamente se elevarán los nuevos edificios, los campos de deportes y los jardines públicos. La Escuela-Modelo rimará armoniosamente en este panorama.

La construcción de esta Escuela coincidió con la llegada a Bolivia, a fines de 1952, de dos educadores encargados por la Unesco de desarrollar en Bolivia sus programas de asistencia técnica. Uno de ellos, el profesor Omar Albarracín, es el fundador de una Escuela experimental en Santiago de Chile, y el otro, el profesor Roberto Velasco, era funcionario del Ministerio de Educación de Méjico.

Bolivia es un país muy vasto y en muchos aspectos excepcional. Con una superficie de más de un millón de kilómetros cuadrados está sujeta a toda la gama climatológica de Sudamérica, y cuenta solamente con 3.100.000 habitantes. "La enseñanza era hasta hace poco un lujo en este país, declaró el Ministro de Instrucción Pública. Los analfabetos forman todavía el 70 por 100 de la población y, sobre 600.000 niños en edad escolar, sólo 200.000 asisten a la escuela." La Escuela-Modelo fué inaugurada en mayo de 1953, sin atender a la terminación de los últimos detalles. No se disponía de pupitres ni de bancos; los alumnos tuvieron que sentarse en el suelo durante cerca de cuatro meses, hasta que se descubrió un lote de mobiliario escolar olvidado providencialmente en un almacén.

Su personal docente estaba compuesto por doce maestros que habían seguido todos los cursos preparatorios organizados por los educadores bolivianos y por los profesores Albarracín y Velasco. 150 niños asistieron a las primeras clases en una escuela desprovista de todo equipo, a excepción de algunas pizarras negras.

La primera prueba decisiva se presentó en noviembre de 1953 con los exámenes de fin de año. Pese a los cuatro meses perdidos a consecuencia del cambio de escuela y de métodos, todos los alumnos, sin excepción, fueron aprobados en sus exámenes con gran asombro de padres y profesores. Y el 15 de diciembre de 1953, dos horas después tan sólo de la apertura de matrículas, la administración pudo anunciar que la Escuela contaba ya con 350 alumnos.

Lo que verdaderamente sorprendió a los padres fué el progreso realizado por sus hijos en la lectura y en la escritura. Mientras que en las otras escuelas eran precisos cuatro meses por término medio para enseñar a los alumnos a leer un texto y a comprenderlo correctamente, en Miraflores se consiguieron iguales resultados en cuarenta y ocho días.

El estudio de los métodos pedagógicos practicados en diferentes escuelas había mostrado que los pequeños bolivianos presentaban una cierta dificultad en la

asimilación de la ortografía: confundían fácilmente consonantes como la c, s, z, semejantes en cierta medida, aunque la ortografía española sea casi por entero fonética. Asimismo, se comprobó que los niños tendían a escribir de un solo trazo las frases, sin separar las palabras.

Estas indicaciones condujeron a los profesores Albarracín y Velasco a la elaboración de un nuevo método de enseñanza. Ellos fueron los primeros en reconocer que había que llevar a la práctica ciertos elementos de los principales sistemas practicados actualmente en otros países. El principio directriz de este nuevo método consiste en que la escritura debe anteponerse a la lectura.

Partiendo de este principio, los maestros de clases parvularias comenzaron por familiarizar a sus alumnos en el curso de la conversación con las palabras que tendrían que "estudiar" a continuación. Seguidamente, les presentaban ejercicios destinados a desarrollar la coordinación de movimientos y a habituarlos al manejo del lápiz y del papel. Se les hizo dibujar líneas rectas, líneas curvas, cuadrados, círculos, etc., y después, los cinco signos fundamentales de los que se servirán más tarde para formar las letras. Una calleja, un arco, un bastón con el puño arriba, un bastón con el puño abajo y un lazo. De este modo, una i minúscula, por ejemplo, se forma uniendo un arco a un bastón con empuñadura para abajo.

Cuando los niños se han familiarizado con estos signos, la maestra trabaja sobre el encerado negro una frase parecida: "Mi mamá tiene un loro." En esta frase, la maestra subraya la letra i y explica a los niños cómo se escribe. Entonces—solamente entonces—les cuenta la historia del pequeño ratón que desobedeció a su madre y que enfermó en una jaula. En esa jaula, el pequeño ratón se siente muy desgraciado y grita "i-i-i-i-i". Sólo cuando los niños conocen bien la letra i, tienen derecho a la historia; y esto es muy importante. Se procede, de igual forma, con las otras vocales, y más tarde con las consonantes.

Pero la mejora de los métodos de lectura y escritura no es más que uno de los cuatro objetivos fijados por los profesores Albarracín y Velasco, en colaboración con los educadores bolivianos. El profesorado se encarga de poner a punto nuevos métodos de enseñanza del español, de la aritmética y de las ciencias naturales; a introducir en las tres clases superiores del ciclo primario los métodos llamados de "Escuela Nueva", que consisten en un trabajo en equipo; y en fin, a formar al profesorado en este espíritu que abre las puertas de la Escuela-Piloto a los estudiantes del Instituto Normal Superior.

Menos sorprendente quizá para el profano, estas innovaciones presentan un gran interés pedagógico. Partiendo del principio de que "nada puede aprenderse en el cerebro de otro", los profesores Albarracín y Velasco estiman que frecuentemente se concede excesiva importancia a los métodos de enseñanza en detrimento a veces de los métodos de asimilación. La enseñanza puramente libresca es insuficiente si quiere ser coordinada con las lecciones de cosas.

En Miraflores, el niño es libre de estudiar al ritmo que le es propio, pero está sujeto a controles regulares. En la escuela se emplean con abundancia el film, las maquetas, los grabados, etcétera, pero el maestro vela por que los alumnos hagan trabajar su inteligencia y no solamente sus manos.

En las primeras clases del grado elemental se insiste, sobre todo, en enseñar a los niños un buen método de asimilación de conocimientos. Pero, a partir del cuarto año, los alumnos estudian matemáticas, gramática, ciencias naturales e historia y geografía a continuación de los métodos de la "Escuela Nueva". Cada alumno recibe un programa de trabajo a cumplir en una semana, que es el plazo más grande que se le concede para efectuarlo. En cualquier caso, el programa de estudios en Miraflores es el mismo que el de otras escuelas públicas de Bolivia, siendo utilizados los mismos manuales.

En Miraflores se dispone en la actualidad de 240 alumnos del Magisterio, que se instruyen en los métodos de la Escuela-Modelo y que dan sus clases a lo largo de su último año de estudios normales. Por otra parte, durante las vacaciones de verano, en noviembre y diciembre, se organizan cursos para los maestros de La Paz y para otros de las diferentes regiones del país.

Los métodos practicados en Miraflores comienzan a ser adoptados en otras escuelas bolivianas. En la escuela Villamil de Rada, que está situada en la proximidad del Centro-Modelo se inició, en enero de 1954, un ensayo destinado a someter a prueba los métodos de enseñanza de la escritura y de la lectura. En dos de las tres primeras clases, la enseñanza se realizó según los métodos nuevos, y en la tercera se siguió el sistema tradicional. Aunque la mayor parte de los alumnos de las dos primeras clases provienen de familias bilingües y hablan en sus hogares una lengua indígena, el aimará, han aprendido a leer y a escribir en el curso de la primera mitad del año escolar, en un período de cincuenta a sesenta días. Para alcanzar los mismos resultados en la clase que seguía los métodos tradicionales, fué necesario una media de noventa días, y muchos de los alumnos de este grupo tuvieron que repetir curso.

Entre la Escuela de Miraflores y la Escuela Villamil de Rada no existen más que unos pocos centenares de metros, pero esta distancia simboliza el foso que separa la enseñanza tradicional dispensada en muchas escuelas de Hispanoamérica y los nuevos métodos practicados en la Escuela-Modelo. Es todavía muy pronto para sacar conclusiones—los educadores afirman que es preciso, por lo menos, una generación para juzgar los resultados de un método—, pero según el criterio de muchos de los padres y de los educadores, esta distancia no es infranqueable. (Daniel Beherman: "La Escuela-Modelo de Miraflores en La Paz." *Tribune de Lausanne*, 2-XI-54).

LA EDUCACION EN LA ARGENTINA

En un largo artículo de Gowland sobre el incremento y desarrollo en los diez últimos años de la cultura argentina, el autor estudia el problema educativo de aquella nación como aporte básico y formativo de la cultura. Destacando los objetivos fundamentales que en materia de educación propugna el Gobierno argentino, de acuerdo con su segundo plan quinquenal, la educación argentina pretende la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de las leyes fundamentales de la doctrina nacional peronista, que pretende, además de conseguir la independencia económica y la soberanía política nacionales, armonizar los valores materiales con los espirituales y los derechos del individuo con los de la sociedad.

Las bases generales de esta educación comprenden la enseñanza primaria, la enseñanza media básica, la enseñanza media especial, la profesional y técnica, el aprendizaje y orientación, la enseñanza superior universitaria, la enseñanza religiosa y moral, la educación artística y física, la enseñanza privada y el concurso del Estado para la difusión del cooperativismo escolar.

En consonancia con estas bases, los nuevos programas de estudio para los distintos ciclos de especialidades constituyen una "adecuación total de los mismos a los principios de la doctrina nacional y a los objetivos fundamentales y generales" del Gobierno. Todo ello representa un ordenamiento de equivalencia y correlatividades con el fin de que, mediante exámenes complementarios de carácter general, el alumno pueda cambiar de disciplina o tipos de estudios sin pérdidas inútiles de tiempo. La legislación, en materia educacional, tiende a actualizar y a unificar la legislación nacional y a coordinar la provincial conforme a los objetivos generales. En orden secundario pretende una nueva determinación de las regiones universitarias y de localización de centros de estudios y de investigación según las características regionales, de población y necesidades mediatas e inmediatas.

Los fines esenciales propios de la educación argentina tienden, pues, a formar hombres de cuerpo sano, inteligencia cultivada y conciencia recta, actos para la convivencia social. En la práctica pedagógica de una educación extensiva, la doctrina peronista en materia de educación puede concretarse, como meta de las escuelas argentinas, en los cuatro puntos siguientes:

1.º Entronizar a Dios en las conciencias exaltando sobre lo material lo espiritual.
2.º Suprimir la lucha de clases para alcanzar una sola clase de argentinos: Los argentinos bien educados; educación integral del alma y del cuerpo: Educación moral, intelectual y física.
3.º Ahondamiento del sentido nacional argentino.
4.º Auge de la calidad técnica y creadora del argentino, quien debe considerarse indispensable para la vida del país.

Para conseguir estos fines últimos, el Ministerio de Educación Nacional camina hoy hacia los siguientes objetivos: Elevar a tres millones el censo escolar, coordinación de escuelas y planes de estudios

con las necesidades regionales; estructuración de los textos escolares conforme a la doctrina nacional, dar impulso a la enseñanza técnica, ampliación de una política de becas para estudiantes de escasos recursos, creación de escuelas en las fábricas, aumento de escuelas de readaptación, exámenes psicofísicos, con vista a la orientación profesional, vigilancia del trabajo de los menores, para asegurarles el acceso a la enseñanza, acceso popular a las Universidades, creación de Universidades obreras regionales, organización de campamentos educativos durante el período de vacaciones, fomento de cooperativas escolares y estudiantiles, terminación de edificios escolares comenzados en el quinquenio anterior, creación de mil escuelas más construídas por la Fundación Eva Perón, y, finalmente, aplicación de la cinematografía, radiotelefonía y televisión como medios auxiliares y complementarios de la educación.

Con respecto a las Universidades argentinas, la nueva ley universitaria, promulgada en 1947, ha marcado un decisivo avance en la orientación y práctica de la enseñanza superior.

Entre las últimas innovaciones más importantes implantadas figuran la supresión de aranceles, que facilite el acceso a la Universidad de estudiantes de humilde condición social, y las franquicias concedidas a estudiantes del interior del país y a los del extranjero que quieran cursar estudios en Universidades como la de Buenos Aires. Las últimas estadísticas de esta Universidad, para los diez últimos años, recogen un progresivo aumento del alumnado, cuyo censo puede compararse con el de las Universidades más importantes de Norteamérica y de Europa. (Norberto Gowland; "La Cultura Argentina: Su incremento y desarrollo en los diez últimos años". La Educación, como aporte básico y formativo de la cultura. *Revista de Estudios Políticos*, 76. Madrid, julio-agosto, 1954).

3.000 ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

El arzobispo de Concepción ha dicho que la Universidad Católica de Chile es la primera que se instituyó en Sudamérica; también la primera católica, contando con sesenta y seis años de existencia. Actualmente existen en Sudamérica dieciséis Universidades católicas, todas ellas federadas. Los rectores se reunieron en el año pasado en Chile, y en 1955 lo harán en Bogotá. La Universidad Católica de Chile tiene nueve Facultades, y cuenta con unos 3.000 alumnos, debiéndose contar 2.000 más de los institutos anexos y los de los cursos de verano. Dispone de 500 profesores titulares y de un centenar de profesores ayudantes. La enseñanza es gratuita, percibiéndose por derechos de matrícula una cantidad equivalente a 300 pesetas. El título que expide la Universidad Católica tiene validez oficial, y buen número de sus profesores lo son también de Universidades del Estado, que prestan todo su amparo a aquella institución, aunque la ayuda económica que en total recibe la Universidad Católica de Chile sólo cubre la cuarta parte de su presupuesto. El resto proviene de fundaciones instituídas por los católicos y donaciones del pueblo.

LA NUEVA FACULTAD DE INGENIERIA DE BUENOS AIRES

Ha sido aprobado el proyecto para la construcción del nuevo edificio de la Facultad de Ingeniería de la Universidad bonaerense. Los diversos locales se levantarán en una extensión de 25 hectáreas, propiedad de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, situadas en la parada Arata del ferrocarril nacional General Urquiza. La construcción se realizará en varias etapas, siendo destinadas las dos primeras al decanato, biblioteca, dependencias administrativas, aulas, seminarios y otros locales con destino a la enseñanza. El edificio principal tendrá líneas sobrias y modernas, con dos arcos que mirarán las columnas de la planta baja, lográndose así un acceso de 90 metros de luz. El local dispondrá de doce plantas y estará unido a un gran patio central de 70 × 120 metros de longitud, cerrado por una bóveda con dispositivos especiales para asegurar una perfecta iluminación cenital. Darán acceso al patio cuatro grandes anfiteatros, el Instituto de Física, los laboratorios de Química y Mineralogía y la sala de trabajos prácticos. Los locales destinados a la enseñanza del ciclo básico tendrán capacidad para 6.000 alumnos. *(Decisión,* 5. Buenos Aires, 1954).

PROTESTA DE LA FACULTAD DE FARMACIA DE LA HABANA

El Claustro de la Facultad de Farmacia de la Universidad de la Habana, en unión de los alumnos de dicho Centro, elevaron una protesta al Ministerio de Instrucción Pública contra una solicitud presentada al Gobierno de la nación por la Asociación de practicantes farmacéuticos, en la que se pide la promulgación de una ley que les garantice la propiedad y dirección de los establecimientos farmacéuticos en ausencia o defecto de los facultativos titulares. El Claustro de la Facultad de Farmacia considera que semejante ley sería "contraria a la salud pública, a la clase profesional farmacéutica, a cuyos miembros se limita el libre ejercicio de su profesión equiparando responsabilidades profesionales a personas sin títulos ni conocimientos suficientes para ejercer la profesión". Además, esta solicitud es contraria a las leyes fundamentales de la Universidad, la cual queda mermada en sus facultades, y establece un precedente gravísimo respecto de las demás profesiones universitarias. *(Vida Universitaria.* La Habana, octubre 1954).

HOGARES UNIVERSITARIOS EN LA ARGENTINA

Por todas las Universidades argentinas han comenzado a funcionar hogares y clubs universitarios como organismos base de la convivencia universitaria argentina con los alumnos extranjeros. Estos locales están instalados con un sentido funcional y brindan cuantos servicios puedan atender a las necesidades de la vida de relación universitaria. El de la Universidad de Cuyo posee un comedor para 600 comensales, quienes abonan por su cubierto un precio en relación directa con sus ingresos. La parte residencial del Hogar universitario ocupa un gran inmueble, gobernado por un régimen de comunidad. El Hogar dispone de un almacén que sirve productos a precio de costo para todo el personal dependiente de la Universidad y a sus familiares. Funcionan, asimismo, una peluquería, librería, salas de música, hemerotecas, locales de esparcimiento, salas de reunión, etc. Un numeroso grupo de estudiantes centroamericanos y del norte de Suramérica estudian en esta Universidad diversas carreras técnicas, siendo el grupo más numeroso el dedicado al estudio de la especialidad del petróleo, de la producción industrial, vitivinicultura y olivicultura, estando todos ellos instalados en el Hogar universitario. Al Hogar contribuyen con sus servicios una división aérea universitaria, que organiza cursos de instrucción de vuelos sin motor y de paracaidismo. Los alumnos de estos cursos son únicamente universitarios, y han sido cuidadosamente seleccionados hasta formar brigadas que reciben enseñanza diariamente, excepto los lunes. *(Actitud,* 7. Buenos Aires, agosto 1954).

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VENEZOLANA

Un artículo de Mario Torrealva, sobre la enseñanza de la literatura venezolana, estudia las condiciones en que actualmente se realiza la enseñanza de la literatura histórica en el bachillerato. En principio, detalla las diversas corrientes que orientan esta enseñanza: Los que estiman que puede servir para adiestrar a los alumnos en la investigación; los que quieren proporcionar un conocimiento de las escuelas y estilos literarios más importantes de las letras universales y nacionales, y los que, por último, estiman que deben impartirse los rudimentos que orientan la valoración de la obra literaria. Estas orientaciones carecen de un contenido histórico y de estudio de la evolución social, política y psicológica, que tanta relación puede tener con la literatura. Porque la enseñanza literaria no consiste en impartir unas materias aisladas. La clave de la cuestión estriba en encontrar el máximo propósito de la difusión literaria, en la medida en que la asignatura puede contribuir a la mejor comprensión de cada una de las épocas creadoras de la literatura y, en fin, en cómo ha de propender a la forja de individuos que sigan la ruta de los grandes creadores literarios.

Conviene reflexionar sobre las funestas consecuencias del pragmatismo y del cientificismo en los últimos tiempos. Su consecuencia es el desprecio por la literatura, bastante común en el estudiante. "En realidad — escribe Luis Alberto Sánchez—todo despreciador de la literatura es un fracasado en ella..., la literatura no responde a quienes pretenden servirse de ella, sino a quienes la sirven sirviéndose ellos mismos."

Otro problema que presenta la enseñanza en la literatura es la escasez de un profesorado competente. Esta competencia implica la reunión de ciertas virtudes que van desde el entendimiento de la asignatura hasta otras de carácter muy

personal. La información directa acerca de obras y autores, la perfección que haga de sus ideas, su estado anímico, sus planteamientos filológicos o morales son la base de esta competencia, a las cuales hay que añadir una correspondencia de saberes entre otros campos del espíritu, como son la filosofía, las artes y la sociología.

Entre las prácticas viciosas por las cuales atraviesa la enseñanza de la literatura, tanto en América como en Europa, señala el autor cinco principales:

1.ª Creencia de que la asignatura es más informativa que formativa.

2.ª Abandono de las nociones de teoría e historias literarias en dos cursos del bachillerato (2.º y 4.º), cuando los problemas de la escuela primaria podrían contener ya indicaciones obligatorias en cuanto a lecturas de autores nacionales y universales que contribuyan a despertar tendencias latentes.

3.ª El carácter "informativo" del método de enseñanza infunde a la asignatura un sesgo hacia la especulación libresca, con la siguiente recarga retórica. A ello hay que añadir la opinión entre los alumnos de que la literatura es una clase memorística que conviene solventar con vistas a un examen, mientras que las ciencias formales y experimentales constituyen su preocupación fundamental de cara al futuro.

4.ª Desvinculación entre la historia literaria y sus grupos inmediatos como obstáculo serio para que la enseñanza cumpla su misión ideal.

5.ª Junto al aspecto informativo, la existencia del estudio "mecánico" como variante de aquél. El estudio de la literatura carece de todo dinamismo, y resulta—otra vez con Luis Alberto Sánchez—que "la literatura es lo menos mecánico que existe sobre la tierra. De entre las llamadas "ciencias" culturales, la literatura es la más arbitraria, la menos sujeta a leyes, la más a merced de lo contigente".

Aunque todos estos defectos no son exclusivos de la enseñanza de la literatura, lo cierto es que cuantos están relacionados con el mundo de la enseñanza han podido comprobar que la educación de nuestro tiempo está impregnada de cosas innecesarias. Por tanto, las tachas que se formulan a la pedagogía literaria poseen un valor más profundo y se considera que la totalidad de las "ciencias" adyacentes pasen por las propias improcedencias. Para acabar con ellas se necesitan personas que confíen "en la alta misión que las letras realizan dentro del ámbito cultural venezolano..., la presencia de profesionales que, además de venerar su carrera, tengan gusto artístico, aunque sean incapaces de escribir un libro". (Mario Torrealva Lossi: "La Enseñanza de nuestra literatura." *Revista Shell.* Caracas, 1954).

PROBLEMAS REGIONALES EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

En un reciente número de la Revista bonaerense *Dinámica Social,* se toca esta decidida orientación regionalista de la Universidad argentina. En la actualidad, se debate apasionadamente el tema de la misión de la Universidad en aquel país. Sin abandonar su sentido universalista, la enseñanza superior argentina destaca por su proyección nacional y regionalista. Tres fines esenciales cabe destacar en aquella Universidad: Investigación pura, ciencia aplicada y docencia. Hasta hoy, las jerarquías educacionales han subrayado el tercer aspecto; pero en la actualidad todo parece favorecer el avance del segundo. Las Universidades argentinas tienen el deber de contribuir al afianzamiento político y económico-social de la nación. Este fin lleva el propósito de aplicar la ciencia a los problemas regionales, al mismo tiempo que se toman éstos para procurarles una solución científica. Por otra parte, al darse la debida importancia por parte del Estado a las Universidades regionales, éstas, desde su aspecto científico y político, podrán contribuir más eficazmente a los principios generales de la política estatal. Las Universidades regionales importarán el núcleo económico para la tarea de investigación, experimentación y docencia de la zona correspondiente. Y el Estado debe formar en cada una de ellas organismos adecuados que agrupen los trabajos de la ciencia, aplicados a la solución de los problemas regionales. Luego, con tales informes técnicos, el Estado podrá ordenar su política económica y social. Para todo ello es indispensable una coordinación de los planes regionales y nacionales.

Ejemplo de esta coordinación es la nueva Sección Regional de la Planificación, creada en la Universidad Nacional de Cuyo. Seis son las principales finalidades de este nuevo departamento:

1.ª Investigar la región cuyana y riojana para reorientar y reactivar sus recursos con afianzamiento de una nueva economía basada en la explotación más racional de sus riquezas.

2.ª Planificar la región, promulgar una legislación adecuada y señalar el plan general en coordinación con los planes nacionales y provinciales.

3.ª Poner en práctica un plan inmediato de ejecución a manera de modelo.

4.ª Convocar reuniones y congresos regionales para el estudio de los problemas técnicos regionales.

5.ª Crear una conciencia popular de unidad física, económica y social de la región, organizando con este fin un Comité de Educación y Propaganda, dando a la instrucción un espíritu cooperativista.

6.ª Brindar su concurso de comisión técnica para asesoramiento, tanto del Gobierno nacional como de los provinciales y directivos de empresas. (Juan M. Mendoza: "La Universidad Nacional y los problemas regionales." *Dinámica Social,* 48. Buenos Aires, agosto 1954.)

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL ECUADOR

En la segunda mesa redonda celebrada por el Ministerio de Educación, en la Casa de la Cultura ecuatoriana de Quito, se trató de la reforma de la educación secundaria. En sus debates quedó establecido que el Ecuador se halla muy necesitado de titulares de Bachiller y que es preciso extender la segunda educación a todos los sectores de la sociedad ecuatoriana. El mantenedor del proyecto de reforma, doctor Uzcátegui, propugnó la autonomía de la educación, su completa gratuidad y la obligatoriedad incluso para la enseñanza media. Esta educación debe tener la necesaria flexibilidad para adaptarse siempre a las características diferenciales humanas, para lo cual el ponente cree necesaria la existencia de materias facultativas en torno a un núcleo central de estudios. También se defendió el establecimiento de la coeducación, insistiendo en que la educación ha de ser nacional y laica, sin desechar las aportaciones positivas de otras experiencias del exterior. La educación debe ser humanística, científica y práctica, pues dijo el doctor Uzcátegui: "No hay oposición entre el raciocinio y el trabajo del taller." Y en cuanto a los planes de estudio deben ser redactados tomando por base las necesidades del país. Por último, quedó establecida la necesidad de atender urgentemente a la tecnificación y preparación docente de los elementos dedicados a la enseñanza y demás componentes de las instituciones educativas. (*Revista Ecuatoriana de Educación,* 31. Quito, mayo-junio 1954).

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Esta Universidad, de gran renombre dentro del núcleo de centros superiores de la Argentina actual, no circunscribe su tarea a la meramente docente de formar profesionales. Allí, se la considera como "una alta casa de estudios" de frontera, ya que sirve de intérprete en la formación del espíritu nacional. Con esta intención ha creado las "Escuelas de temporada", con sus dos secciones: Escuela de verano para maestros y Escuela Internacional de temporada.

En la primera, se adiestra a los maestros argentinos con cursos de perfeccionamiento que se organizan anualmente de enero a marzo, y tiende a contribuir a mejorar la cultura del maestro argentino en un sentido humanista y nacional. El programa de estos cursos comprende lecciones formativas, optativas y un ciclo de extensión cultural. Por lo general, asisten anualmente 560 maestros.

En la Escuela Internacional de temporada se congregan becarios hispanoamericanos de siete naciones, durante dos semanas, cumpliendo un fin primordial de convivencia hispánica. Se dictan conferencias y se organizan coloquios sobre temas vivos de la actualidad, tanto de carácter cultural como económico, industrial, sindical o técnico. Las conferencias son dictadas por personalidades de la cultura hispanoamericana, y junto a ellas y a los coloquios se celebran actos culturales que ponen a los becarios en contacto con la cultura argentina.

La Universidad nacional de Cuyo dispone también de una Escuela de Estudios Políticos y Sociales, encaminada a "preparar y capacitar a los dirigentes estadistas", merced a un plan académico de cuatro años, dedicados a disciplinas filosóficas, históricas, políticas, sociales y económicas, con cuyo aprobado se otorga el título de Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales. Con una tesis se obtiene el Doctorado. Dependiente de esta Escuela funcionan el Instituto de Ciencias Políticas y Sociales y el Instituto de Periodis-

tas. El primero, organiza cursos de Formación Política, impartidos anualmente a todos los alumnos universitarios en trance de alcanzar la licenciatura, cuyo título no podrán alcanzar de no haber cursado satisfactoriamente la disciplina de Formación Política. El Instituto de Periodismo, de reciente inauguración, tiene a su cargo la capacitación de aquellos estudiantes con verdadera vocación por este instrumento educativo de la opinión pública. (*Actitud*, 7. Buenos Aires, agosto de 1954.)

EL SEGURO ESCOLAR PERUANO

Durante el año 1953, 200.000 alumnos de los diferentes planteles educacionales de la República fueron amparados por el Seguro Escolar, recientemente establecido, que cubre los riesgos a que se encuentran expuestos los escolares durante sus actividades, maniobras premilitares, juegos deportivos y excursiones. Gran número de ellos obtuvieron en este período los beneficios del Seguro, a consecuencia de haber sufrido diversas fracturas, heridas, contusiones, etc., en accidente de tránsito la mayor parte, habiéndose registrado en Lima el índice más elevado de accidentados.

Las primas que cobran las Compañías de Seguros, que han establecido este sistema de previsión, oscilan entre 10.000 a 25.000 soles anuales. (*Revista Iberoamericana de Seguridad Social*, 4. Madrid, julio-agosto de 1954).

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LOS CURSOS PRIMARIOS DE ARGENTINA

Entre los factores que con mayor fuerza influyen sobre el afianzamiento de la paz, se encuentra el conocimiento mutuo de los pueblos, la comprensión de sus problemas y el interés por las respectivas historias y tradiciones, así como por el arte y la literatura. Naturalmente, la base de todas estas fórmulas de acercamiento y compenetración se encuentra en el idioma. El empleo de una misma lengua, trátese de la propia de una de las partes o de una tercera de uso común, allana el camino y elimina los obstáculos que se oponen a una correcta interpretación recíproca.

También la intensificación del comercio, la difusión del turismo y la rapidez en los medios de transporte, que ha venido a facilitar la comunicación internacional, exigen el empleo de un mismo idioma. Y lógicamente este idioma ha de ser uno de los que, juntamente con el nuestro, tienen mayor divulgación en el mundo: el francés o el inglés.

Del deseo puesto de manifiesto por el pueblo argentino por penetrar en los idiomas de otros países, dan buena prueba los numerosos establecimientos y cursos privados dedicados a la enseñanza de idiomas foráneos. Pero faltaba en tal sentido la iniciativa oficial que facilitase tanto como fuera posible los medios para tal aprendizaje. Y esa iniciativa es la que acaba de ser tomada por el Gobierno nacional, instituyendo el estudio de idiomas a partir del primer año escolar.

De acuerdo con la respectiva resolución ministerial, se crean en todas las escuelas para adultos de mujeres de la capital en que funcionen cursos de idiomas las correspondientes secciones infantiles, en las cuales podrán inscribirse niños de ambos sexos de seis a doce años. En el actual curso lectivo será habilitada la primera sección infantil primaria, y ulteriormente se irán habilitando las siguientes hasta la quinta.

Puede suponerse la importancia que la medida tiene, dada la mayor facilidad que tiene el niño, por su menor extensión de vocabulario común, para aprender otros idiomas. Medida que, por otra parte, tiende a dar cumplimiento a uno de los propósitos del Segundo Plan Quinquenal, en cuanto aspira a que el pueblo "tenga libremente acceso a todas las fuentes del conocimiento y a todos los centros de enseñanza. (*Decisión*, 5. Buenos Aires, 1954.)

INSTITUTOS DEL TRABAJO EN LA ARGENTINA

La Universidad argentina ha puesto en funcionamiento un Instituto del Trabajo con diversas Escuelas dependientes de él que se diseminan por toda la provincia de Mendoza, y en las de San Juan, San Luis y La Rioja. Este Instituto facilita el acceso a los claustros universitarios a los trabajadores del país, y sus cursos están dirigidos específicamente a la capacitación de obreros y artesanos en las especialidades que allí se imparten. En muchos aspectos tienen una gran semejanza con los Institutos y las Universidades Laborales españolas. En la actualidad la matrícula de trabajadores en este Instituto sobrepasa los 3.000 alumnos. En los programas de materias se han incluído numerosas asignaturas de formación general encaminadas a dar al trabajador una indispensable ilustración sobre los problemas de la cultura social, siempre desde un plano nacional, con objeto de que pueda "ejercer, con plenitud de conciencia, sus derechos y alcanzar cabal sentido de responsabilidad ciudadana". Recientemente se han extendido con amplitud las actividades de estas Escuelas en la provincia de La Rioja con la inauguración de cursos de minería, topografía, comerciales y de administración pública. El Instituto del Trabajo otorga títulos de capacitación en 23 especialidades. (*Actitud*, 7. Buenos Aires, agosto de 1954.)

EXTRANJERO

EL DISCO COMO INSTRUMENTO PEDAGOGICO

La revista de la Société Française de Difusión Musicale et Artistique, en un interesante artículo que firma Majo Igot en *Le Journal Musical Français*, se hacen muy oportunas consideraciones acerca de la utilidad que en el campo de la pedagogía puede representar una aplicación inteligente y metodológica del disco. La exposición, celebrada en el Museo Pedagógico de París del 1.º de julio al 30 de septiembre pasados, ha llamado poderosamente la atención de los educadores no sólo a causa de la rica documentación expuesta y de las perspectivas de su obra, sino también porque en ella se condensa el balance de todas las primeras experiencias pedagógicas, en las cuales se ha utilizado el disco como material didáctico.

En efecto, ya hace algunos meses el disco no es exclusivamente un auxiliar del profesor de música o el ilustrador de una lección de historia de la música o el modelo perfecto al que habrán de atenerse los alumnos de los coros escolares. En virtud del gran impulso dado por las mejores casas editoriales y por la comisión especializada del Ministerio de Educación Nacional, el disco va penetrando en otras disciplinas que hasta la fecha desconocían este medio didáctico. En la *Ecole Maternelle* (jardín de la infancia) el disco favorece el enriquecimiento del vocabulario infantil, para desarrollar su comprensión intuitiva y para multiplicar sus posibilidades de emoción artística. En la Enseñanza Primaria, el disco anima la lección de historia o de geografía y contribuye fecundamente a la iniciación poética. En la Enseñanza Media, suscita los comentarios del alumnado en relación con los autores clásicos inscritos en el programa, y evoca las grandes páginas de la historia, dándoles su verdadero relieve, su valor humano, su realidad en el conjunto de los hechos históricos.

La exposición del Museo Pedagógico subrayó fuertemente el uso que puede hacerse del disco musical en la *Ecole Maternelle*. La primera experiencia realizada por Mlle. Gudin, maestra de la Escuela Maternal, ha consistido en hacer entender la obertura beethoviana de "Coriolano" a niños de cuatro a cinco años sin indicarles el título ni el autor y sin explicarles el tema de lo que iban a escuchar. Estos niños tradujeron, con gran riqueza de colorido, la historia que la música ha evocado en ellos. Es curioso comprobar que la mayor parte de ellos han reconstruído la historia de un caballero detenido por un muro o una mon-

taña y subrayan la intervención de damas, danzarinas o brujas. Muchos de ellos han acompañado a su interpretación con dibujos que testimonian una intención sensible, particularmente interesante.

Se ha querido conocer igualmente la actitud que mantendrían los niños allí donde la cultura musical es evidentemente rudimentaria, ante la música moderna. Si de una parte el auditorio infantil ha traducido de forma netamente diferenciada "La Sinfonía incompleta" y la "Música para instrumentos de cuerda, viento y percusión" de Bartok, ello prueba también que su sensibilidad, diferentemente solicitada, no se ha escandalizado por ciertas disonancias audaces y que, por el contrario, se ha visto seducida por la audición de la música contemporánea. ¿No es una indicación significativa el hecho de que por lo general el niño prefiera "Le Lever du Jour", extracto de "Daphni y Cloe" de Ravel a "La mañana", extracto de Perr Gint?

Puede discutirse largamente sobre el valor educativo de ciertas experiencias consistentes en hacer traducir en imágenes las emociones musicales. En consecuencia, ha de admitirse que estos métodos desarrollan, además, la memoria de una manera segura y eficaz. Según Mme. Cuyier, en el campo de la narración o del cuento grabado en discos puede efectuarse la mayor parte de las actividades de la Escuela Maternal. "No es que se deba reemplazar al cuento dicho por la maestra, y servir de cliché invariable para los niños, sino que pueden efectuarse ejercicios varios, en la experiencia colectiva e individual, que permita la reacción infantil".

"El narrador conoce la magia de los nombres, sus resonancias en la afectividad, sus prolongaciones en la intelectualidad y cómo los niños atienden a su exposición. Un buen disco es una mina inagotable de recursos."

Jacques Charles, profesor del curso complementario, opina que uno de los objetivos que debe asignarse al disco literario, es el de crear un clima particular, propicio a la acción personal. Charles ha utilizado el disco para "promover bellamente las jóvenes sensibilidades por medio de la palabra". Para él el poema grabado ofrece un modelo de interpretación. Charles recomienda también la creación previa a la audición de lo que él llama "estado de poesía". La iniciación poética no debe ser un ejercicio escolar al igual que los otros, porque no se dirige a la inteligencia. "Una bella historia, un lindo coro, una música bien escogida ayudarán a inducir al alumno en "estado de gracia", a crear una cierta cualidad de silencio, ese silencio ferviente y—cabe decir—sagrado, ese silencio que es la bella página en blanco donde se escriben las palabras del poema". Por otra parte, hay que despertar el estado de poesía netamente en el niño y "dar al alumno la posibilidad de retener el texto en su memoria, no rompiendo jamás el recitado por medio de explicaciones, por muy pertinentes que sean. La recitación no es lectura comentada. Si el alumno desea explicación sobre el texto que ha escogido, la solicitará más tarde".

Esta exposición del disco en la enseñanza valora el método de otro maestro. M. Nicolle utiliza el disco musical como apoyo de sus lecciones de Geografía. Este maestro ha elaborado una pedagogía activa, en la cual la audición interviene eficazmente, insertada normalmente entre los recursos técnicos puestos a disposición de los maestros. Escribe Nicolle: "...la audición sostiene y conserva la disciplina escolar. Una bella música subraya la lección, la marca, la hace más viva y humana".

Estas experiencias no son útiles solamente para la escuela primaria; han de tener su natural prolongación en la enseñanza de segundo grado. Los comentarios escolares realizados por los alumnos a obras de Balzac, Víctor Hugo, Descartes o Pascal, deben seguirse por una o dos audiciones, cuya eficacia habla por sí misma en favor de la utilización de discos en la enseñanza literaria.

Por su gran interés señalamos aquí las conclusiones que M. Gaborit, profesor de Colegio Técnico, como consecuencia de la serie de experiencias realizadas con los "documents sonores Pathé" ("Revolución de 1848 en París y en provincias", "San Luis", "Luis XIV") en el colegio Elisa-Lemonnier y en el Colegio Dorian. El disco "La revolución de 1848 en París y en provincias" se presta a la improvisación. Los alumnos son invitados a resumir, después de la audición, el texto histórico escuchado. Esta experiencia, dice Gaborit, constituye un excelente *test* de atención, ya que permite imaginar los alumnos desatentos y distraídos. Permite también la medida del saber, conocimiento y capacidad de síntesis del auditorio juvenil. En una época en que todo el mundo escucha la radio, no es inútil enseñar a los alumnos a captar con exactitud las informaciones transmitidas oralmente. Esta utilización del disco facilita un medio de juzgar la aptitud de los alumnos ante los hechos. Por último, las interpretaciones erróneas, las deformaciones de los nombres de los personajes brindan preciosas indicaciones sobre las precauciones que han de tomarse en la audición de estos discos y sobre la necesidad de definir ciertas palabras, de dar algunas indicaciones aclaratorias sobre este o aquel personaje.

La audición del disco "San Luis" se sigue de un ejercicio consistente en decir cuál de las partes ha interesado más. Este ejercicio ha servido para medir los conocimientos adquiridos al fin del curso, el grado de atención de los alumnos y sus cualidades de finura, de sensibilidad y de buen gusto. Lo mismo cabe decir de la serie de temas sugeridos por la audición del disco "Luis XIV". En su conjunto, los resultados han sido muy satisfactorios.

Todos los alumnos se sienten contentos, luego del sondaje efectuado por M. Gaborit, de ver que el maestro utiliza el disco. Prefieren, por lo general, las reconstrucciones, esto es, el disco concebido como reconstitución de un ambiente, lo cual les permite asimilar mejor el alma de los grandes hombres del pasado. Igualmente se han realizado ejercicios con discos que reproducen un determinado texto. El alumno ha de reproducir lo más fielmente posible el texto oído, al que acompañará de un comentario.

Por nuestra parte hemos de señalar que el empleo del disco en la enseñanza ha abierto nuevas perspectivas y que en todo momento debe incitarse al profesorado de todos los grados de la enseñanza a hacer uso de ellos, siempre y cuando estos discos hayan sido grabados especialmente con fines docentes. Sería muy deseable que, a partir del primer balance de esta obra, se pudiera juzgar con toda certeza por el camino recorrido, con objeto de determinar definitivamente la aportación del disco a la evolución de las técnicas de la enseñanza y al progreso de la educación. *(Le Journal Musical Français,* 31. París, 30-IX-54.)

PROGRESOS DE LA ENSEÑANZA UTILITARIA

La enseñanza tiende a adquirir cada vez más un carácter práctico, con preponderancia de los conocimientos técnicos sobre los teóricos. Varias recientes noticias de diversos países lo confirman.

¿Miedo a enseñar?—Cuando el profesor de una escuela superior de Omaha, Nebraska, confesaba: "Las nuevas ideas sobre la educación han dado a las escuelas un complejo: tienen miedo a enseñar", se refería a la creciente moda de la enseñanza norteamericana de reducir lo más posible las horas de estudio dedicadas a las humanidades.

En muchas escuelas superiores, hoy día, un estudiante yanqui dedica una tercera parte de su tiempo, y aún menos, a la formación humanística *(liberal arts)*. El resto lo invierte en adquirir conocimientos prácticos que le aseguren un éxito inmediato y vital: el baile, las buenes maneras sociales, el dibujo de modas, la habilidad para vender, la decoración teatral, la conducción del automóvil o la culinaria.

Frente a esta tendencia, que ha sido ya adelantada por numerosos profesores norteamericanos y de cuyas graves consecuencias se lamentan ya muchos pedagogos y padres de estudiantes, el campeón de la oposición es la *Boston Latin School,* la más antigua escuela pública de Norteamérica. Su director, aun sabiendo que muchos profesores progresistas llaman a su escuela "el bastión de la Edad Media", ha intervenido en la polémica sobre la cuestión con estas paradójicas palabras: "Nosotros estamos terriblemente anticuados. Imponemos a nuestros muchachos una labor seria." En efecto, los cursos normales de esta escuela constan de asignaturas como el latín o el griego, el francés o el alemán, las matemáticas o la historia. *(Our schools-Afraid to teach?,* por Howard Whitman, Collier's de 19 marzo, 1954.)

* * *

Los defensores de la Universidad tradicional son injustos al inculpar a los "educacionistas" de este sentido *práctico* que hoy día tiene la enseñanza en muchas Universidades norteamericanas. A menudo es el público quien insiste en preferir los temas "prácticos" en lugar de los "abstractos" o "teóricos". Este público que, a su vez, está inconscientemente influído por un anti-intelectualismo del que estos adjetivos por sí solos ya son un gran síntoma, es quien, al fin y al cabo, ha dado mayores vuelos a la postura "educacionista" de "enseñar practicando".

Pero esto ha sido también el inevitable resultado de abrir las puertas de la segunda enseñanza a la total masa del pueblo yanqui, que en ningún país está formada por intelectuales y en la que ningún método de enseñanza debe pretender que los haya, sino a riesgo de resultar completamente ineficaz. (*Classless Education*, por el corresponsal en U. S. A. del *Economist*, Londres, septiembre 1954.)

*

Rusia revisa sus ideas sobre educación. La educación soviética ha experimentado también un nuevo avance en este sentido. Además de que, después de una revisión de sus ideas pedagógicas, los rusos han vuelto a la coeducación en la escuela porque así "los alumnos pueden más fácilmente adquirir su formación de ciudadanos del futuro", también los planes de estudio de las escuelas medias han sufrido una intensificación de las enseñanzas técnicas, "porque de esta manera—se dice—los niños, mucho menos sobrecargados de estudios librescos, se encontrarán más libres para desarrollar sus propias aptitudes y vocación". (*Russia Revises her ideas on education*, por Edward Crankshaw. *Observer London*, agosto, 1954.)

*

Según los portavoces del Ministerio Nacional soviético una gran parte de los muchachos y muchachas de las escuelas de segunda enseñanza está destinada a trabajar en factorías, granjas, minas, polvorines, fábricas, labores agrarias, etc., y, por tanto, los programas de enseñanza secundaria deben adaptarse a estas necesidades aun a riesgo de empobrecer la enseñanza general y tradicional.

Todo esto, con la finalidad de que los estudiantes que hayan pasado por una segunda enseñanza así concebida prefieran más adelante ir a perfeccionar sus conocimientos en una escuela técnica antes que en una Universidad.

Si, además de ello, el Estado les promete un suplemento de clases nocturnas para compensar el déficit de educación intelectual que la nueva enseñanza media supone, será sólo a manera de premio o recompensa por haber elegido una actividad tan eficaz para el bienestar y el progreso de su patria.

El Ministro de Educación Nacional ruso ha declarado: "Debemos convencer a los jóvenes de que no es ninguna desgracia no pasar por la Universidad." (*Schools in Soviet stress practical*, por Harrison E. Salisbury, *The New York Times*, 19-VIII-54.)

*

Cursos de mecanografía en diversas Universidades francesas.—Para facilitar el acceso a las carreras de contable o secretario, las Facultades de Derecho y Letras de las Universidades de París, Rennes y Estraburgo, han organizado cursos de taquigrafía y mecanografía, reservados a sus alumnos de 2.º y 3.º año. (*Figaro*. París, 28-IX-54.)

ENCUESTA SUIZA SOBRE VACACIONES ESCOLARES Y SOBRE HORARIO DE ENTRADA EN CLASE

La Comisión Central de Enseñanza en Suiza ha organizado una doble encuesta entre los miembros de las diversas asociaciones de Padres de Familias con respecto a la determinación y regulación de las vacaciones escolares para el año 1955, y otra sobre la hora de entrada en la escuela. Las autoridades educacionales suizas han establecido las siguientes vacaciones para el año escolar 1955-56 en todas las escuelas primarias y medias: tres semanas en primavera, seis en verano, dos en otoño y tres en invierno.

La Comisión Central ha hecho públicos los resultados de la encuesta en relación principalmente con el problema de las seis semanas de vacaciones estivales. En total se distribuyeron 16.252 papeletas, de las que se recogieron 15.315, lo que supone una participación del 90 por 100 de los padres. A la pregunta de *¿Seis semanas de vacaciones estivales, sí o no?*, contestaron:

PADRES

	Sí	*No*
Escuela Primaria	6.362	4.180
Secundaria (grado elemental)	1.554	2.278
Grado superior	360	568
TOTALES.....	8.267	7.026

Según estas cifras, el 54 por 100 de los padres son partidarios de las seis semanas, contra el 46 por 100. También se deduce que los padres de alumnos de la Escuela primaria se encuentran en mayor proporción que los de la secundaria.

Por su parte, el profesorado participó en una encuesta sobre la necesidad de las vacaciones de cinco semanas. Contestaron afirmativamente 128, mientras que 497 eran partidarios de las vacaciones de seis semanas. La Comisión Central estableció que desde el punto de vista de que la experiencia de un solo año no es suficiente, debe ponerse especial cuidado en la observación de las circunstancias en que se desarrolle el próximo curso escolar en todos los cantones suizos, pues incluso hay que tener en cuenta que durante las pasadas vacaciones estivales el tiempo reinante fué excepcionalmente malo. El presidente de la Comisión es partidario de que se establezcan vacaciones de cinco semanas para los alumnos parvularios.

Por lo demás ha de tenerse en cuenta que tanto en Suiza como en el extranjero se dan hasta las diez semanas de vacaciones estivales. En todo caso la nueva ordenación de estas vacaciones supone una gran ventaja para la administración escolar; pero en general, todos los intentos de ampliación de vacaciones han disminuído considerablemente. Pero el fallo definitivo tendrá que acordarse una vez estudiada, al menos, la experiencia del curso 1955-56.

Respecto a las vacaciones de otoño, todos estuvieron de acuerdo en la conveniencia de mantener los diez días. Las de invierno quedaron fijadas nuevamente en tres semanas, contando en ellas la semana de vacación deportiva durante febrero de 1955. También fué conservada la tradición de las tres semanas de vacaciones primaverales.

*

No menos interesantes son los resultados de la encuesta sobre la entrada en clase a las 7 de la mañana. Un intento semejante se remonta nada menos que a 1931, y en realidad se limitó a los padres del alumnado de la clase 5.ª, mientras que en la ocasión actual han sido consultados todos los padres de niños en edad escolar. Incluso han sido consultados también padres cuyos hijos no tienen todavía el deber de ingresar a las 7 de la mañana en la escuela (como es sabido, esta hora de entrada es deber exclusivo de los alumnos a partir del 5.º año escolar). El resultado de la encuesta es el siguiente:

PADRES

	Sí	*No*
Escuela Primaria	7.473	2.967
Escuela Media Elemental	2.896	932
Escuela Media Superior	717	211
TOTALES.....	11.086	4.110

A cuyas cifras el 74 por 100 pertenece a padres partidarios de la entrada a las 7 de la mañana y 26 por 100 no partidarios. El profesorado se distribuyó en 399 (67 por 100) partidarios de la entrada a las siete, contra 203 (33 por 100) no partidarios. En vista de los resultados de la encuesta, la Comisión Central de Enseñanza decidió mantener este horario, si bien con la intención de seguir estudiando el problema. Hay que recordar, además, que la entrada escolar a las 7 de la mañana se practica como máximo durante diez semanas del año escolar, esto es, del 15 de mayo al 31 de agosto, y que el Director de cada escuela está facultado para retrasar o adelantar este período según las condiciones metereológicas.

En una Conferencia de médicos escolares celebrada en colaboración con la Unión de Puericultores Helvéticos, quedó establecida por mayoría absoluta la necesidad de que la entrada escolar a las siete de la mañana debería ser obligatoria únicamente para niños en perfecto estado de salud, excluyendo de esta obligación a niños de constitución delicada. La práctica ha demostrado que, a causa de los ruidos callejeros, trabajo de jardinería, etcétera, no es posible acostar a los niños a su debido tiempo, por lo que éstos descansan menos de lo necesario. La misma Conferencia se manifestó en contra de las dos horas semanales de baño de once a doce de la mañana, ya que representa una fuerte sobrecarga para el niño. Los puericultores se mostraron partidarios de practicar el deporte y el baño por la tarde, si bien no en las tardes de vacación escolar. En vista de tales circunstancias, la Comisión Central, aunque no ha modificado los horarios, sí se muestra inclinada a retrasar la entrada escolar, y no sería extraño que próximamente ésta se realizase a las 7,30 o las 7,45 horas. El principal inconveniente que se presenta a tal retraso radica en el problema de los transportes, ya que a tales horas la circulación de vehículos rodados y el aflujo de pasajeros es muy grande, y ante todo hay que proteger al niño de los peligros de la circulación. Las autoridades

educativas estudian la solución de este importante problema. (*Der Bund*. Berna, 14-11-54.)

LOS JESUITAS Y SUS CENTROS UNIVERSITARIOS EN EE. UU.

En un reciente número de la revista norteamericana *Life*, se dedican catorce páginas de texto e ilustraciones a ensalzar la "obra ingente" de la Compañía de Jesús en Norteamérica. Como tributo indirecto a la obra colonizadora de España, la revista dice textualmente que "los jesuítas llegaron al territorio ocupado hoy por los Estados Unidos antes que los soldados y antes que los colonizadores".

En la actualidad, los jesuítas poseen en aquellos territorios 99 centros de enseñanza superior, entre los cuales figuran algunas de las más famosas Universidades del país: Fordram, Georgetown, Marquette, y las Universidades de Detroit, San Francisco y Saint Louis. 129.000 estudiantes norteamericanos asisten a las Universidades o escuelas superiores jesuítas, matriculados en alguna de sus trece Facultades de Derecho, cinco de Medicina, ocho Escuelas de Ingenieros y siete de Odontología. La Compañía de Jesús publica en los Estados Unidos 25 revistas, desde la combativa y popular *América* hasta la erudita *Thought*. También disponen de trece emisoras de radio, y sus miembros se distinguen de modo especial en el cultivo de las ciencias, particularmente en la Astronomía y la Geofísica. La Orden mantiene 18 estaciones sismológicas en todo el país, mientras que el Gobierno norteamericano sólo posee 8, pudiéndose decir, al hilo de *Life*, que "es imposible que tiemble la tierra sin que se entere la Compañía de Jesús".

La única escuela diplomática católica de los Estados Unidos está dirigida por los jesuítas, y depende de la Universidad de Georgetown. El Instituto Parks, de la Universidad de Saint Louis, ofrece cursos no sólo de aeronáutica, sino de astronáutica, incluyendo la comunicación interastral. En su escuela de pilotos aviadores, la Compañía de Jesús intruye el manejo de avionetas a los misioneros destinados a misiones remotas o donde el aeroplano es un medio de locomoción aconsejable.

En la actualidad, el número de jesuítas adscritos a los Estados Unidos es 7.630, y según dice es la mayor Orden católica de aquel territorio. (*Life*. Nueva York, 7-X-54.)

CIFRAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN BELGICA

En el último curso de las Universidades y Escuelas Especiales de enseñanza superior belgas se matricularon 21.999 estudiantes, de los cuales 13.725 pertenecen al núcleo de habla francesa y 8.274 al de habla flamenca, incluyendo en el francés los casi 600 alumnos extranjeros. Aproximadamente, el 15 por 100 del alumnado disfruta de diversas becas concedidas por el Gobierno belga, por el Ministerio de Educación de otros países o por organizaciones internacionales tipo Unesco. El presupuesto que el Estado belga dedica anualmente a becas asciende a 30 millones de francos. (*Ons Leven*. Gante, noviembre 1954.)

CONTINUA LA SOVIETIZACION DE LA UNIVERSIDAD CHECA

Según informa el Servicio de Información de estudiantes checoslovacos, se ha creado en Praga una Universidad que pretende imponer a los estudiantes checos en el idioma y en la literatura de la Rusia actual. Esta nueva Universidad, con algo más de un año de vida, comienza a desarrollar ahora grandes proyectos de largo alcance para el futuro, según comunica la Unión Nacional de Estudiantes checoslovacos en el exilio, con sede en Nueva York. Bajo la dirección del profesor Bohuslav Havranek, auxiliado por diez profesores soviéticos destacados por el Gobierno moscovita en Praga, esta Universidad será estructurada según el modelo de las Universidades soviéticas. Al margen de las lecciones regulares, la Universidad organiza cursos por correspondencia, de tres años de duración. Con objeto de mantener estrecha vinculación con sus alumnos de los cursos por correspondencia, la nueva Universidad de Praga instaló en medios rurales unos llamados Centros de Orientación bajo control y cuidado de un personal docente especial, si bien en los cursos interviene asimismo el profesorado titular de las diversas Facultades de Praga. En la actualidad, esta Universidad cuenta con unos 200 estudiantes checos, eslovacos y ucranianos, si bien en las lecciones y cursos nocturnos, así como en los cursillos complementarios de enseñanza, participan otros 500 alumnos.

Según el diario *Ucitelske Noviny*, esta Universidad ha de cumplir una misión política muy importante, consistente en "formar en Praga un Centro de difusión cultural de la Rusia soviética y la formación de agitadores (*sic*) y propagandistas de la causa soviética". El número actual de universitarios inscritos en la nueva Universidad no satisface por ahora las esperanzas puestas en ella por el Partido, y hoy en día existen muchas plazas disponibles para estudiantes que no acaban de convencerse de la utilidad de efectuar su matrícula en esta nueva Universidad del Soviet, en Checoslovaquia. (*Czechoslovak Student Information Service*. Nueva York, noviembre 1954.)

ESCASEZ DE BECAS ESTUDIANTILES EN DINAMARCA

En los días 6 y 7 del pasado mes de noviembre se congregaron en Copenhague miembros de todas las organizaciones, clubs y revistas estudiantiles daneses, convocados por la Unión Nacional de Estudiantes. La conferencia tenía por fin un cambio de impresiones sobre los problemas actuales de los estudiantes daneses y de sus organizaciones, e informar a sus afiliados acerca de la política futura de la Unión Nacional.

La cuestión que plantea mayores dificultades a los estudiantes daneses estriba en la escasez de becas que el Estado y las organizaciones paraestatales y privadas conceden a los estudiantes sin medios económicos. Por otra parte, la ayuda económica de otro tipo, en beneficio del universitario danés, es igualmente escasa, todo lo cual obliga al universitario a estudiar y trabajar simultáneamente. A los actos organizados por la Conferencia asistió el Ministro de Educación, para estudiar un anteproyecto presentado ante el Parlamento, según el cual todo estudiante con dotes de inteligencia, cualquiera que sea su situación económica, debe tener oportunidad para estudiar en un Centro de enseñanza superior. El ponente de la Unión Nacional de Estudiantes daneses manifestó que esta ley significa un paso decisivo, si bien de momento los fondos existentes no permiten satisfacer los ideales de la Unión Nacional. En cuanto al porcentaje de estudiantes que reciben becas, la Conferencia presentó un estudio de las cifras nacionales con respecto de otras naciones europeas. Dinamarca queda por bajo de Inglaterra, con su 23,2 por 100 de estudiantes becarios; de Francia, con su 21 por 100, y de Alemania, con su 15 por 100. Aventaja, no obstante, a España, con su 1,25 por 100, lo que representa—según información de la revista *Haz*, de Madrid, y *Estilo*, de Barcelona—el índice europeo más bajo en materia de concesión de becas.

Respecto a la conveniencia de la creación de nuevas Facultades en la Universidad danesa, todos los asistentes a la Conferencia mostraron unánimemente su conformidad con el hecho de que las carreras de Ciencias Políticas, Sociología, Técnica publicitaria, Cinematografía, Derecho tributario y Hacienda son de importancia capital para los estudiantes de hoy. (*Danske Studerendes Faellesråd*. Copenhague, diciembre 1954.)

LOS MEDICOS EXTRANJEROS EN FRANCIA

En un reciente decreto publicado en el *Journal Officiel* de París, los doctores en Medicina, de nacionalidad extranjera, podrán poseer el título de *Es-sciences médicales*. Este título será concedido por orden del Ministro de Educación Nacional, a propuesta del Claustro. Los candidatos al título francés de Doctor en Medicina deberán haber cumplido, tras la obtención del doctorado en Medicina francesa o en el extranjero, una estancia de cinco años en los servicios clínicos o de laboratorio de las Facultades de Medicina de la Francia metropolitana o de Argel. Esta estancia debe ascender a un mínimo de asistencia de tres años en una misma Facultad. Los candidatos habrán sido declarados aptos en el examen de *Agrégation en Médicine* o en Farmacia, o bien justificar la posesión de un certificado de estudios especiales. (*Correo de Francia*, 22 A. Madrid, 17-XI-54.)

LOS UNIVERSITARIOS CASADOS ESTUDIAN MAS

Según una encuesta organizada por la Unión Nacional de Estudiantes finlandeses entre los universitarios casados, se ha podido comprobar que el matrimonio durante el período escolar no tiene efectos perjudiciales sobre el desarrollo positivo

del aprendizaje. Por el contrario, se ha hecho patente que los estudiantes casados desean con mayor intensidad que los solteros la terminación de sus estudios. En 1953, un 15 por 100 de los universitarios finlandeses eran casados, y el 7 por 100 de los residentes en los hogares estudiantiles lo constituyen matrimonios. Estas cifras pertenecen a la serie de estudios realizados por la Unión Nacional sobre las condiciones de vida de la juventud universitaria finlandesa, cuyos resultados se anuncia que se harán público en la primavera de 1955. (*Ylioepilaslehti*. Helsinki, diciembre de 1954.)

NUEVAS DIRECTRICES DE LA MEDICINA EN LAS FACULTADES DEL ASIA SUDORIENTAL

Un grupo de 34 especialistas de la Medicina presentó una recomendación en un Congreso celebrado en Delhi sobre la necesidad de dar una nueva orientación a la enseñanza de la Medicina en los Estados sudorientales del Asia. En la Memoria redactada por los especialistas se afirma que la idea directriz que preside actualmente la enseñanza de la Medicina es la de conceder a esta última un papel predominantemente preventivo con sacrificio excesivo del carácter curativo de la Medicina. Los especialistas insistieron en el hecho de que debe desarrollarse con mayor intensidad en los futuros médicos el sentido social de la profesión, combatiendo todo individualismo. La comisión de Médicos citó a Indonesia como ejemplo de país, en el que la enseñanza médica está orientada según el modelo de los Países Bajos, esto es, un Estado de gran desarrollo cultural. Indonesia disfruta de un médico por cada 60.000 habitantes, y en la Facultad de Medicina se exige un estudio de siete años antes de conseguir el título de médico. La Comisión de médicos presentó un nuevo plan de estudios, orientado según las necesidades prácticas de las naciones que sufren grandemente la carencia de instalaciones sanitarias y del más elemental cuidado médico. (*The Asian Student*. San Francisco, noviembre 1954.)

DEMASIADOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD HUNGARA

El diario de Budapest *Szabad Nep*, órgano central del partido comunista húngaro, afirma recientemente que las Universidades húngaras han incurrido en los últimos tiempos en grandes equivocaciones en la orientación de su deber nacional de educar a la juventud, según las más rigurosas exigencias del patriotismo, del trabajo y de la moral socialistas. La publicación afirma que en este reprobable resultado ha contribuído tanto la buena como la mala voluntad de sus responsables, y en este sentido, la buena voluntad llevada al exceso puede ser muy perjudicial. Y continúa textualmente: "Se ha abierto demasiado las puertas de la ciencia." El alumnado responde a criterios muy poco exigentes de selección, ya que las Universidades han admitido, sin descriminación, a estudiantes bien dotados y a los incapaces, sin asegurarse previamente de las posibilidades positivas de cada uno de los ingresados. Y termina: "La política de becas en los últimos tiempos ha encaminado a la juventud en una dirección equivocada." (*Szabad Nep*. Budapest, noviembre de 1954.)

HACIA LA REFORMA DE LOS EXAMENES EN PORTUGAL

La Asociación de Estudiantes de la Facultad de Ciencias de Lisboa ha redactado un proyecto de reforma por el que ha de modificarse el actual régimen de exámenes que prevé dos pruebas parciales y un examen final. La Asociación propone en su estudio, que las tres pruebas sean reducidas a dos exámenes parciales, en los cuales se englobaría la totalidad de la materia. Estos exámenes, llamados también "de frecuencia", se quiere que sean facultativos, mientras que el examen final sería obligatorio para aquellos estudiantes que no hubiesen comparecido a los exámenes parciales o bien para aquellos alumnos que, presentados a éstos, no hubieran obtenido una calificación suficiente para su aprobado. Este sistema de exámenes parciales tiene su base en el que rige en numerosas Facultades españolas. (*Boletim Associaçao de Estudantes da Facultade de Ciências*. Lisboa, diciembre 1954.)

LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA EN LA U. R. S. S.

Como ampliación de las noticias publicadas en números anteriores sobre el estado actual de la enseñanza por correspondencia en el territorio soviético, recogemos textualmente del diario oficial *Isvestia* (Estrella Roja), de Moscú, algunos nuevos datos de este sistema docente, tan popular hoy en las Repúblicas Soviéticas y tan caro a la propaganda comunista. 5.550 estudiantes—escribe *Isvestia*—participan actualmente en estos cursos de la Universidad de Moscú, y 1.500 de ellos cursan el primer año de estudios. El número total de estudiantes que participan este año en los cursos por correspondencia asciende a medio millón, lo que representa un aumento de unos 160.000 con respecto al curso 1953-54. En la actualidad, se dice que existen en Rusia 22 Instituciones de enseñanza por correspondencia, de los cuales el Politécnico moscovita cuenta con 19.000 estudiantes, existiendo unas 400 secciones para estos cursos, anejas a Centros universitarios de enseñanza superior normal. Para *Isvestia*, en 1960 el número de estudiantes por correspondencia y de cursos nocturnos se habrá doblado con respecto al de 1953, y se supone que en las ramas de Técnica y de Agricultura el censo estudiantil llegará a triplicarse.

Ante perspectivas tan optimistas, la información moscovita asegura, no obstante, que es menester mejorar los métodos de esta enseñanza, dada la importancia de tales cursos y con objeto de evitar los errores incurridos. Por ejemplo, gran número de estudiantes ha abandonado el curso por correspondencia en el año actual, y no todos los matriculados, al comienzo del año lectivo, rindieron exámenes. El Gobierno y las jerarquías educacionales se esfuerzan por mantener el número de estudiantes. Una de las causas principales de este descenso fué el deficiente control de los estudios, ya que éstos los realizan por sí solos los estudiantes. Por lo demás, los alumnos por correspondencia sufren una gran escasez de libros de texto y de otros medios auxiliares. La carencia de profesores es evidente, ya que hasta este momento el Ministerio de Educación y sus Servicios habían concedido importancia secundaria a este sistema de formación por correspondencia. (*Isvestia*. Moscú, noviembre 1954).

NUEVOS EXPERIMENTOS PEDAGOGICOS EN INGLATERRA

La profesora Miss Mary Green ha suscitado una enorme controversia en torno a la *Kidbrooke School*, fundada por ella en Londres, que es la mayor y más frecuentada de la capital inglesa.

La escuela más discutida de todas no tiene timbres ni campanillas para llamar a las 1.700 alumnas que forman parte de ella. Sin embargo, por los lujosos corredores, pintados de alegres colores e iluminados por grandísimos ventanales, las muchachas de la Hidbrook circulan con perfecta disciplina.

¿Cuál es el secreto del éxito de esta escuela? La dedicación total de una gran maestra, que después de dieciocho años de preparación, mientras ejercía el papel de directora en diversas escuelas oficiales inglesas, ha reunido una gran experiencia y ha entregado toda su actividad educativa a estas alumnas que la siguen con pasión.

La famosa escuela de Miss Green está magníficamente instalada. Tiene preparado alojamiento para 2.000 alumnas, dispone de 89 profesores, 56 aulas, 16 acres de terreno para campos de deportes y juegos. Un sistema de teléfonos permite a la directora hablar en cualquier momento a las alumnas reunidas en cualquiera de las clases. En ella se da un tipo de enseñanza total: educativa e intelectual al mismo tiempo.

"Terrible—dicen los que la censurna—parecerá una factoría y la directora no podrá conocer a sus discípulas. A su vez, las alumnas, abrumadas por las dimensiones de las institución, no se sentirán ligadas a la dirección por ningún vínculo afectivo."

Mientras tanto Miss Green, segura del éxito de su experimento y apoyada por el fervor y la simpatía de sus discípulas, continúa firme en su tarea. Aunque reconoce que nunca podrá saber de memoria el nombre de cada una de sus 1.700 alumnas, está segura de que, por lo menos, en los dos últimos años de escuela las conocerá a todas directamente, pues todas serán discípulas suyas. ("Miss Green takes over a controversy", *Daily Herald*, Londres, 15-IX-54.)

* * *

En el Condado de Cambridge ha sido inaugurado un pueblo escuela (village college), el primero que se construye desde el final de la guerra. Está destinado a los once pueblos más próximos a él y comprende también una escuela de segunda enseñanza para 320 alumnos. Un ala del edificio está dedicada a bibliote-

ca, sala de lectura y salas de juegos para los adultos. Su *hall* sirve para teatro, cine y salón de conciertos; al mismo tiempo tiene locales destinados a laboratorios, pequeñas fábricas, cocinas y talleres de diversos oficios. Cuenta también con campos dedicados a la enseñanza agrícola. El edificio ocupa un área de 22 acres. (Village College opened by Mr. Butler. Experiment Praised. *The Times,* Londres, 30-X-54.)

LAS "JEUNESSES MUSICALES" FRANCESAS Y LA ENSEÑANZA

Las Juventudes Musicales de Francia han acordado dar las máximas facilidades al profesorado que desee beneficiarse de sus actividades, tanto para el personal docente como para sus alumnos. El Ministerio de Educación Nacional ha llamado ya desde hace algún tiempo la atención sobre el interés que representan las *Jeunesses Musicales* como complemento de la enseñanza oficial. En este sentido, aunque el límite de edad de las Juventudes ha sido fijado en los treinta años, se ha acordado una derogación especial para los profesores y personal del Magisterio, con objeto de que puedan acompañar a sus alumnos a los conciertos, para que de este modo el alumnado pueda beneficiarse al máximo.

En la capital parisiense los miembros de la enseñanza, interesados por las actividades de las Juventudes, podrán inscribirse por correspondencia llenando un boletín de adhesión especial para el profesorado. Con ello podrán asistir a cuantas sesiones musicales organicen las *Jeunesses,* que serán anunciadas en *Le Journal Musical Français,* y podrán solicitar, a través del departamento correspondiente, toda clase de discos de cualquiera de las casas productoras francesas, que puedan serles de utilidad para sus clases.

En provincias, maestros y catedráticos podrán ponerse al habla con los delegados regionales de las Juventudes Musicales Francesas, para lo cual se les facilitará una lista de las 158 delegaciones existentes en Francia y en Africa del Norte. La correspondiente delegación organizará sus conciertos y facilitará al profesorado cuantas ventajas se ofrecen al profesor de París. *(Le Journal Musical Français,* 31. París, 30-IX-54.)

VISITA OCCIDENTAL A LA ENSEÑANZA SOVIETICA

Una delegación formada por doce miembros del profesorado suizo, en unión de un numeroso grupo de especialistas de la educación en la Europa Occidental, aceptaron una reciente invitación de la Federación Soviética de la Enseñanza, para hacer un viaje de estudios por la U. R. S. S. Este viaje ha durado quince días, y durante éstos los visitantes, que cruzaron "el telón de acero" educativo, visitaron numerosos centros docentes y tuvieron oportunidad de ver en marcha el mecanismo educacional soviético. La consecuencia inmediata de este viaje ha sido una serie de crónicas escritas en su mayor parte con objetividad, en diversas publicaciones profesionales y de tipo general. Próximamente, en la sección de "Crónicas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, publicaremos una síntesis de estos comentarios, con objeto de que nuestros lectores tengan una idea panorámica de lo que los invitados por la Federación rusa de la enseñanza han podido ver en las dos semanas que duró su visita a la organización escolar del Soviet. *(Noticia propia.)*

LA "GUERRE SCOLAIRE" EN BELGICA

Desde hace algunos meses, esto es, desde que el Partido socialcristiano fué derrotado en los comicios belgas por los socialistas en las elecciones del 11 del pasado mes de abril, en Bélgica se ha declarado una violenta "guerre scolaire" entre ambos partidos representantes de dos grandes núcleos ideológicos de la población. Esta lucha, que se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, ha adquirido en los últimos meses una gran virulencia, hasta repercutir con energía en la prensa diaria y en las revistas profesionales. De un lado, el Gobierno ha iniciado una campaña de protección a la enseñanza oficial frente a la escuela libre tanto privada como religiosa. Las primeras consecuencias oficiales de esta lucha se han dejado ya sentir. El Gobierno ha modificado la legislación escolar basándose en cuatro nuevas disposiciones: 1.ª Reducción de las subvenciones a la enseñanza técnica agregada. 2.ª Derogación de la legislación sobre enseñanza media libre. 3.ª Supresión de las comisiones mixtas. 4.ª Supresión de los diplomas de la Universidad católica y de las Escuelas normales libres.

Del otro lado del campo de batalla, la enseñanza libre combate desde la oposición al Gobierno, atrincherándose tras el gran prestigio docente de la Universidad católica de Lovaina. La lucha ha adquirido tales proporciones, que ya tiene un gran eco incluso en la enseñanza del Congo Belga.

Dada la gran importancia que esta situación tiene en el campo educativo y en el sociológico—que son los dos aspectos de la cuestión que más nos interesa aquí—, la REVISTA DE EDUCACIÓN publicará próximamente una crónica en la que se expondrá al lector los rasgos esenciales de esta "guerre scolaire", que tiene en vilo a los ciudadanos belgas. *(Noticia propia.)*

FORMACION DE TECNICOS COMO BASE DE LA REFORMA ESCOLAR SOVIETICA

La enseñanza soviética se apresta actualmente a introducir reformas de gran magnitud. Se trata, sobre todo, de la generalización de la enseñanza secundaria que comprendería diez años de estudios en lugar de siete, y será obligatoria a partir de 1955 en todas las ciudades importantes. En segundo lugar, la "enseñanza politécnica" será introducida en todas las escuelas. (Sobre este aspecto de la cuestión puede verse "Politecnización de las Enseñanzas Primaria y Media en la U. R. S. S.", de B. Cymbalisty. REVISTA DE EDUCACIÓN, 24, septiembre-octubre, 1954, págs. 22-3.) Esta enseñanza politécnica se dará durante los tres años finales de los estudios secundarios y comprenderá varios cursos de Matemática, Física y Química aplicadas, acompañados de trabajos prácticos en los laboratorios. Para comenzar, se enseñará a los alumnos el manejo de herramientas y útiles más corrientes, y a continuación el funcionamiento de máquinas más complejas. Por lo demás, las escuelas secundarias soviéticas disponen hoy ya de tipos especiales de voltímetros, amperímetros y pequeñas centrales eléctricas. Así lo aseguran los corresponsales de las revistas occidentales en Moscú. Las empresas industriales contribuyen a dotar los talleres escolares de máquinas y de herramientas indispensables, supliendo igualmente la escasez de conocimientos prácticos del profesorado.

Los alumnos de último año de la escuela secundaria deben saber construir, por ejemplo, un receptor-emisor radiofónico y montar una instalación eléctrica. Los cursos de dibujo industrial, de ejercicios prácticos y hasta de trabajos "libres", realizados después de las horas escolares en los llamados "círculos de aficionados", están tolerados por las autoridades escolares en el campo profesional de la fotografía, radio, cine, mecánica, química, etc. Esta enseñanza técnica generalizada puede completarse con visitas a las minas, fábricas y talleres, durante las cuales los alumnos observarán no sólo el trabajo producido, sino que ampliarán, sobre todo, los conocimientos seguidos en la escuela.

La Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú ha dado una serie de recomendaciones para la aplicación en gran escala de la politecnización a la enseñanza soviética secundaria. La primera de ellas, se basa en la realidad de que la enseñanza técnica exige evidentemente una preparación especial del maestro. Al profesorado secundario se le envía, pues, a las fábricas y a los talleres, donde se familiarizarán con los elementos de aplicación práctica sobre materias que han de enseñar a los alumnos. Esta reforma tendrá grandes consecuencias. De sobra es sabido el tópico de atribuir al pueblo ruso una falta de capacidad técnica. Si este nuevo sistema de enseñanza tiene su fruto, Rusia dispondrá de muchos millones de hombres "industrializados".

La generalización de la enseñanza secundaria está ya en marcha. El número de alumnos que se preparan para un equivalente al "título de bachiller" ha aumentado de un millón en 1952 y de 1.300.000 en 1953 a 1.800.000 en 1954, de los cuales 500.000 proceden de regiones rurales. En estas regiones se ensayará nuevamente la enseñanza agrícola especializada.

En ciertas regiones de la Unión Soviética, la asistencia escolar es todavía deficiente. Por ejemplo, en todas las regiones desérticas donde los habitantes están diseminados sobre las vastas extensiones y donde los internados escolares se desconocen en absoluto. Otras dificultades de tipo particular pueden observarse igualmente en ciertas "Repúblicas", donde los niños pertenecen a grupos étnicos no rusos. Estos niños están obligados a cambiar de idioma durante sus estudios. Igualmente, las razas musulmanas de la U. R. S. S.

se oponen hasta el presente a frecuentar escuelas para niñas menores de trece años. Pero en general se nota un progreso continuo, y la enseñanza escolar, obligatoria ya en teoría, se generaliza realmente en la práctica.

Pero la orientación politecnológica se hace a costa de las Humanidades. A la terminación de los estudios secundarios propiamente dichos, los alumnos soviéticos pueden acceder a las escuelas normales de maestros, con un período de cuatro años, y también a las escuelas profesionales, tan numerosas como variadas. El rasgo característico de la enseñanza en la U. R. S. S. es el sacrificio visible de las Humanidades en holocausto de las Ciencias Naturales y Técnicas.

La aplicación de la reforma escolar exige hoy de Rusia un gran esfuerzo. El número de nuevas escuelas, cuya construcción está prevista, asciende a varias decenas de millares. En muchas de las regiones poco habitadas es preciso construir también internados para los alumnos y viviendas para los profesores. Por otra parte, el programa de ediciones escolares comprende, solamente para el año en curso, no menos que 230 millones de ejemplares. Por otra parte, los libros de texto han de ser reeditados y publicados en lenguas diversas vigentes en la Unión Soviética.

El problema de la formación del profesorado no es de resolución fácil. En febrero de 1954, la ciudad de Kiev, capital de la República de Ucrania, sufría la falta de casi 100 profesores de Ciencias Matemáticas y Físicas. Entre las resoluciones del IX Congreso del Partido comunista está prevista la ampliación del número de alumnos en las Normales y en los Institutos pedagógicos, cuyo curso escolar aumentará en todo el país en un 50 por 100.

Otra decisión muy reciente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú es la adopción definitiva de la enseñanza mixta (véase también "Retorno a la coeducación", REVISTA DE EDUCACIÓN, 24, páginas 21-2). Esta cuestión, siempre muy debatida, ha sufrido numerosos cambios en los últimos años. A partir de 1942, la enseñanza con separación de sexos era obligatoria. Ahora, la conversión de todas las escuelas soviéticas en establecimientos mixtos se efectuará progresivamente.

Todas estas reformas van destinadas a transformar radicalmente la mentalidad y la preparación para la vida activa del pueblo ruso. El sacrificio de las Humanidades en favor de una politecnización de todos los grados de la enseñanza no deja lugar a dudas. (M. I. Cory: "La reforma de la enseñanza soviética se concentra sobre la formación de técnicos". *Journal de Geneve*. Ginebra, 24-XI-54.)

EN CALABRIA, EL MAYOR PORCENTAJE DE ANALFABETISMO

Continúa siendo una preocupación en los medios educativos italianos el persistente analfabetismo en Calabria. Revistas, periódicos y documentales cinematográficos se ocupan del problema para tratar de resolverlo. En el semanario *Tempo* ha sido publicada una interesante estadística que pone de relieve las graves deficiencias de la enseñanza popular en Italia.

Según ella, Centraro, en la provincia de Cosenza, alcanza la primacía del analfabetismo italiano. Casi la mitad de sus habitantes no es capaz de leer, el 30 por 100 de los habitantes, incluídos en el censo, no ha ido jamás a la escuela, el otro 20 por 100 no ha asistido más que dos o tres años, y después ha olvidado las escasas nociones de lectura y escritura que había aprendido de niño.

¿Cómo explicarse este triste analfabetismo, que, a pesar de las escuelas populares, de los centros de lectura, de las escuelas en los regimientos y en las cárceles, etc., etc., perdura todavía y continúa emprobreciendo la vida social de la Calabria?, se preguntan los periódicos italianos.

La asistencia a la escuela no es obligatoria, dice el corresponsal del *Tempo*. Y en esta indiscutible deficiencia reside la principal razón de la perduración del analfabetismo.

Por otra parte, ¿es posible, en las actuales condiciones, la puesta en práctica de la obligatoriedad de asistir a la escuela?

Según la opinión del articulista de *I Diritti della Scuola*, la respuesta es negativa. Dos cosas esenciales provocan la escasísima frecuentación de las escuelas en el Mediodía italiano: la insuficiencia de los locales y la falta de asistencia a los alumnos.

Parece que el Gobierno de la República está dispuesto a atacar por todos los medios esta plaga del analfabetismo meridional. Los italianos reclaman que se dé pronto comienzo a las obras de construcción de edificios escolares rurales, que se dé vida eficiente a los Patronatos escolares, de manera que puedan ofrecer amplias posibilidades de asistencia a la escuela en aquellas poblaciones donde, hasta ahora, frecuentar las aulas estaba rodeado de dificultades. Resueltas estas cuestiones previas esenciales, se podrá exigir la asistencia obligatoria. (*I Diritti della Scuola*. Roma, 15-X-54.)

REORGANIZACION DEL GRADO SUPERIOR DE LA ESCUELA PRIMARIA EN SUIZA

En los últimos años se ha venido debatiendo entre las autoridades educativas del Cantón helvético de Zurich los problemas que plantea una urgente reorganización del grado superior de la *Volksschule*. En la reciente conferencia de educadores del Cantón, celebrada en Zurich, comenzó a estudiarse el tema sobre la base de la ponencia presentada por Hans Wymann, autor del informe presentado por la Inspección Central de Zurich. En este informe se hace notar la urgencia de una inmediata reordenación de las circunstancias en que se desarrolla el grado superior, con objeto de evitar un descenso del nivel de las actuales clases experimentales y la consiguiente sobrecarga de la secundaria. Los trabajos de reorganización realizados hasta la fecha, que se remontan nada menos que al año 1933, deben ser reagrupados y estudiados concienzudamente en atención a sus posibles valores prácticos de aplicación actual. La ponencia de Hans Wymann establece la adopción de las siguientes medidas, seleccionadas entre las más importantes:

1.ª El 9.º año escolar obligatorio.

2.ª Ampliación de los estudios básicos de las nuevas clases instrumentales (40 por 100 de todos los alumnos del grado superior, frente al 25-30 por 100 de alumnos del mismo grado que asisten hoy a la 7.ª y 8.ª clases o a una clase experimental).

3.ª Creación de clases de observación en el grado superior (para alumnos difíciles, escolares atacados de *surmenage*, etcétera).

4. Formación adecuada y de calidad del profesorado con destino a las nuevas escuelas instrumentales.

La enseñanza en esta Escuela se impartirá durante el primero y segundo años, en forma de enseñanza sistemática por asignaturas sobre la base de trabajo instrumental, y en el tercer año como enseñanza integral a título de ampliación de conocimientos.

En este tipo de enseñanza se dará un papel esencial a la Jardinería, Culinaria y Trabajos manuales dentro de la escuela. Simultáneamente se establecerá una nueva reglamentación de la estructuración escolar del grado superior. El sistema actual, con los exámenes durante un período de prueba en el primer trimestre del grado superior, no satisface a nadie. La ponencia de Wymann propone el traslado de los trabajos de examen al último trimestre en las 6.ª clase de primaria. La distribución en una de las secciones del grado superior se realizaría antes del comienzo escolar, eliminando así los numerosos cambios normales, hoy tras el período de prueba.

El *Realstufe* (4.ª-6.ª clase), debe ser trasladado inmediatamente a la escuela secundaria. Gracias a una progresiva reducción del número de clases, se puede aumentar de forma efectiva la capacidad de asimilación y de retención de los escolares.

Los repetidores que no alcancen la meta de la clase 6.ª, así como los repetidores reincidentes, serán licenciados obligatoriamente de la escuela. Para ellos existe hasta la fecha una clase 7.ª y debe crearse una 8.ª, según el sistema actual del "año instrumental" (*Werkjahr*). En los coloquios subsiguientes a la lectura de la ponencia presentada por Wymann se propugnó varias veces la simplificación de los exámenes (meros "ejercicios generales" en la clase 6.ª, repaso de las "notas de clase", calificación efectuada por el maestro de la clase 6.ª). Esta propuesta es esencialmente decisiva para la buena marcha del nuevo grado instrumental. Un miembro de la Comisión insistió en que las clases especiales para débiles mentales deben ser tomadas en especial consideración, pero no las clases de los superdotados. La mayoría se mostró excéptica frente a la novísima y amplia diferenciación de la organización escolar propuesta por el consejero cantonal Bührer, ya que la reorganización ya se encuentra excesivamente dividida a consecuencia de las diferencias circunstanciales que se aprecian en las diversas escuelas de la ciudad. En los trabajos de reorganización quedó establecido que no podría desatenderse el voto del municipio. En la sesión final fueron aprobados, con unani-

midad del pleno, los puntos siguientes:

1. Estructuración del grado superior en tres tipos: escuela secundaria, escuela instrumental y escuela final, quedando todavía por determinar los nombres que se darían a estos tres escalones.

2. 9.º año escolar obligatorio para la ciudad de Zurich.

3. La posibilidad para todas las alumnas del grado superior de cursar un año de enseñanzas del hogar.

4. Reglamentación de la distribución del alumnado en la 6.ª clase primaria. (Walter Kyburz: "Die Reorganisation der Oberstufe der zürcherischen Volksschule." *Die Tat*. Zurich, 18-XI-54).

NUEVAS "SCHOOLS" INGLESAS

En Londres se han inaugurado una nueva *Elementary School* y una *Secondary School* unitaria, en las que tanto los responsables de la reforma escolar y los arquitectos, como las Asociaciones de Padres de Familia, han depositado sus mejores intereses. Pedagogos de Norteamérica, Suiza, Alemania y otros países han visitado los locales y personalmente, el corresponsal londinense del *Berner Tagwacht*, opina que estos nuevos edificios escolares han de ejercer una gran influencia en sucesivas construcciones. La ley fundamental, a cuyo tenor han sido construídos, es bien sencilla: hacer de la escuela algo atractivo para el niño. Estas escuelas pretenden ser un pequeño mundo para el alumno, en el cual se ordenen todas las exigencias y se brinden todos los intereses que puedan apetecer los niños. Un visitante intelectual de la nueva *Secondary School* unitaria llamó al edificio "escuela-maravilla" y dijo: "Todos nosotros debemos sentirnos orgullosos. La decisión del Consejo de Asociaciones del Gran Londres, de poner en marcha el plan contra la "*Tory Oposición*" y contra los intentos de construcción del Ministro de Educación conservador, merecen total reconocimiento. Entre tanto, el Conscjo de Asociaciones del Gran Londres, al cual pertenecen 92 de los 128 consejeros del partido laborista, ha aprobado la construcción de otra *Secondary School* unitaria con un costo superior a los cinco millones de francos suizos. En los próximos años se construirá una serie de tales escuelas con destino a la población escolar primaria y secundaria londinense. (*Berner Tagwacht*, Berna, 8-XI-54.)

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN FRANCIA

Es relativamente fácil la descripción de los trazos originales de la enseñanza de la Filosofía en Francia, debido a la unidad de estructura y de intención que disfruta esta enseñanza. Tal unidad es más el efecto de la obediencia a una doctrina o a un aparato estatal, que el fruto de una larga tradición donde el sentido es, particularmente después del medio siglo, bastante liberal para que las inevitables innovaciones no hayan amenazado nunca seriamente la continuidad de sus objetivos.

El carácter más original de la estructura de esta enseñanza es la existencia en los *Lycées* y *Colléges*, centros de enseñanza secundaria, de un último año de estudios consagrado a la filosofía (clase de filosofía) o asistencia obligatoria a los cursos de filosofía (clases de Matemáticas elementales y de Ciencias experimentales). El bachillerato es siempre la confirmación de unos estudios coronados en más o menos tiempo por una iniciación filosófica. No existe, pues, en Francia carrera alguna (para la cual la posesión del título de bachiller constituya una condición indispensable) que no suponga una cierta cultura filosófica.

La primera consecuencia de esta institución es el reclutamiento obligado de profesores competentes, y, por tanto, la transformación de la enseñanza filosófica en carrera, sea en función pública o privada que represente, además, una "salida". El número de estudiantes universitarios que por vocación—o, simplemente, por desear una profesión honorable—se orienta hacia la enseñanza de la filosofía y, por tanto, hacia la filosofía, es ciertamente más alto en Francia que en ningún otro país. Y como es en la Universidad, en las Facultades de Letras, donde se prepara al alumnado para los exámenes y para las oposiciones que dan el título necesario para la enseñanza, la relación entre las enseñanzas media y superior respecto de la filosofía es espontáneamente estrecha y continua. Tal es la segunda originalidad estructural de la enseñanza filosófica francesa.

Los títulos requeridos por el Estado para la enseñanza de la filosofía son *a)* la *agrégation* y *b)* el certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza de segundo grado. Estos títulos son obtenidos por concurso, y no constituyen grados universitarios propiamente dichos, como la licenciatura o el doctorado. De un lado, estos concursos se convocan solamente para licenciados, y, de otro, su preparación se organiza de forma regular en la mayor parte de las Facultades de Letras. Los Tribunales nacionales de estos concursos están compuestos por profesores universitarios, inspectores generales de Instrucción Pública y profesores de Instituto. Estos Tribunales están autorizados a fijar los programas (sobre todo el programa de Historia de la Filosofía para la *agrégation*, renovable cada dos años) y para seleccionar los temas de los exámenes escritos y orales, conciernan o no al programa, designado previamente, de materias a enseñar en los *Lycées* y *Colléges*. Asimismo, y en virtud de una tácita colaboración más efectiva entre Tribunal, el conjunto de profesores universitarios en activo y la administración de la enseñanza de segundo grado, la *agrégation* de Filosofía reviste una importancia singular, puesto que fija y mantiene el alto nivel de los estudios filosóficos para la mayoría de los estudiantes. En ello existe, indudablemente, el posible peligro de conferir a los estudios filosóficos un estilo de torno, una cierta orientación limitativa y utilitaria, poco favorables al rigor de la investigación y a la teoría filosófica. Pero la ventaja real, y por supuesto incontestable, consiste en acabar con el amateurismo, al exigir al estudiante la ampliación de su cultura y de su rigor ante el trabajo. Lachelier, Berggon, Hamelin, Durkheim, Alain y J. P. Sartre han sido o son *agrégés* de Filosofía. El único argumento serio contra la *agrégation* de Filosofía pudiera ser la existencia de varios filósofos reconocidos, tanto en el extranjero como en Francia, que hubieran o no pasado por la *agrégation*.

Por otra parte, según la usanza francesa en Filosofía, los profesores universitarios han enseñado en general antes en la Enseñanza Media, y al margen de su enseñanza, pero no sin relación con ella, han seguido trabajando personalmente con vistas al doctorado.

El resultado de todo esto es el siguiente: la jerarquía normal de dos enseñanzas, la media y la superior, no implica un complejo de inferioridad de una parte, o un sentimiento de trascendencia universitaria de otra. Las sociedades filosóficas de París (*Société française de philosophie*) y de provincias (Burdeos, Lyon, Marsella, Toulouse, Estrasburgo), agrupan sin distinción, según la igualdad y la cordialidad filosóficas, a los profesores de todos los grados docentes que quieran interesarse en sus trabajos.

En cuanto al espíritu de esta enseñanza, tiende a acomodar ciertos pasajes de sus respuestas al cuestionario presentado por la Unesco en su conocida encuesta sobre la enseñanza de la Filosofía en el mundo (véase *L'Enseignement de la Philosophie*. Unesco, 1953. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 15 (noviembre 1953), página 65), para obtener una noción suficiente expresiva. "En la enseñanza secundaria e incluso en la enseñanza superior, los estudios filosóficos se encargan de dar una formación intelectual y humana y no de aprehender un determinado número de conocimientos. Estos estudios tienen por objeto proporcionar el hábito de pensamiento, formar un método de información de reflexión y de expresión, unido en el mejor de los casos a un método activo" (R. Polin, Universidad de Lille). "En filosofía no hay nada *que aprender*, por la sencilla razón de que no existen "hechos filosóficos". La filosofía aparece con la reflexión, es decir, con la crítica, y se pierde cuando ésta cesa de existir" (G. Berger, Universidad de Aix). "La filosofía es una reflexión sobre lo que se piensa y sobre lo que se hace. Es difícil saber la influencia que puede ejercer. Esta influencia es evidentemente variable según los individuos. La primera condición de tal influencia es que los individuos reflexionen. Y nada más contrario, según parece, a las tendencias de la naturaleza humana... Está claro que, sea por falta de alumnos y de estudiantes, sea por la de profesores, sea por las dos a la vez, la reflexión no se practica apenas. No nos hemos dado cuenta de que, en lugar de aprender, lo que es preciso aquí es reflexionar sobre lo que se sabe, sobre lo que se practica, sobre lo que se ama, sobre lo que os es familiar..." (P. Lachièze-Rey, Universidad de Lyon). "La enseñanza filosófica concluye por dar su propio carácter a la enseñanza secundaria francesa. Esta enseñanza no es una enseñanza enciclopédica, una lucha en pos del saber. Es una enseñanza de cultura, que se propone ante todo despertar y ejercitar el pensamiento; el saber no interviene aquí, sino como estimulante y como tema de ejercicio. Pero el "pensamiento" no es más que una abstracción. Sólo vive y trata al sujeto pensante. Es preciso, pues, llevar al alumno—a la edad en que sea

capaz del esfuerzo reflexivo—a sentirse como sujeto pensante. En esencia—como decía un maestro de la filosofía—la clase filosofía no tiene otro objeto que el de hacer pasar al espíritu del alumno por el *cogito*. Si esta enseñanza lo consigue, habrá alcanzado su tarea iniciadora, y se podrá decir que la cultura del alumno, considerada desde el punto de vista formal, está casi acabada" (Gustave Monod, director general honorario de Enseñanza Media). (Georges Canguilhem: "La enseñanza de la Filosofía en Francia." *Schweizerische Hochschulzeitung*, 5. Zurich, 1954).

LA CARTA DE IDENTIDAD CULTURAL ITALIANA

El Ministro de la *Pubblica Istruzione* ha entregado al Presidente de la República, en Italia, la primera "Carta de Identidad Cultural", establecida por el Consejo de Europa, y puesta en vigor a partir del 1.º de junio p. p. en el territorio de los estados miembros de dicho Consejo.

La "Carta de Identidad Cultural" es una especie de "Pasaporte cultural", y constituye el primer documento de valor internacional en el ámbito de los quince Estados adherentes al Consejo de Europa. Da derecho a sus titulares (profesores, estudiantes, artistas, estudiosos) a disfrutar de especiales ventajas; como la entrada gratuita o a precio reducido en Museos o Exposiciones, la entrada libre a Bibliotecas o Archivos normalmente cerrados al público, el permiso para asistir —en casos especiales—a ciertos cursos en las Universidades o Institutos científicos del Estado, la admisión a las casas de estudiantes y a sus comedores con particulares facilidades, y, finalmente, la concesión y la eventual prórroga del visado y del permiso de residencia. (*Notiziario della Scuola*. Roma, 1-15-VI-54.)

FORMACION DEL PERSONAL DE EMPRESA EN LA UNIVERSIDAD DE LOVAINA

Sobre este tema se extiende en forma detallada U. J. Vaese, profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y director del Instituto de Ciencias Económicas aplicadas de la Universidad de Lovaina. La formación de estos especialistas ha sido preocupación constante de las jerarquías universitarias del famoso Centro docente belga. Esta Universidad, además de formar una minoría jerárquica, ha pretendido siempre preparar a la juventud para una carrera práctica, subrayando la parte profesional de esta preparación sin eliminar los estudios de carácter general.

En el campo de la enseñanza fundamental de la organización de empresas, Lovaina ha sido un indudable precursor. En 1932, la enseñanza de la organización de empresas y la organización comercial fué renovada por el Instituto Superior de Comercio. En 1954, Lovaina reorganiza los estudios de la Licenciatura en Ciencias Comerciales, redactando los programas ya en vigor en Lovaina y prescribiendo los cursos de "organización de empresas", con ejercicios prácticos en los cuatro años de estudios. Seguidamente queda establecida la misión del Instituto de Comercio en su carácter de "formar jefes de empresa". En 1937, la Licenciatura en Ciencias comerciales y financieras comprende tres secciones, de las cuales, una abarca el estudio de cuestiones relativas a la organización y control de las empresas. (Esta sección engloba en la actualidad las tres cuartas partes del Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas). En el mismo año, las autoridades académicas fijan la misión del Instituto de Ciencias Comerciales, convertido en 1941 en el ya citado Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas. Este Centro acogerá a aquellos "estudiantes de diversas Facultades y Escuelas de la Universidad, que deseen completar la formación recibida como una primera iniciación en las ciencias económicas. En efecto, el Instituto de Comercio estudia estas ciencias en sus relaciones con la administración de empresas y con su aplicación a la industria, al comercio y a las finanzas. Esta misión general del Instituto fué confirmada por las jerarquías académicas en 1951, y fué objeto del primer artículo del reglamento institucional.

El Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas ha puesto en marcha gran número de cursos generales y especiales de administración y organización, esforzándose en abarcar todos los campos de aplicación a la organización formal. Estos cursos derivan del fundamental de principios y procedimientos generales de organización laboral, enseñando por primera vez en 1924.

Actualmente, la organización general de los estudios para la formación de colaboradores de jefes de empresa, se orienta en tres grandes direcciones:

1. Los dos años de candidatura y ciencias comerciales se siguen del diploma homologado de Humanidades y completan la formación general de los alumnos.

2. Los dos años de licenciatura en Ciencias Comerciales o de Ingeniero comercial dan al estudiante belga una formación económica general orientada hacia la administración de la empresa.

3. Un quinto año, recientemente introducido en una licenciatura especial, forma más especialmente al alumnado en la organización y en la gestión de empresas.

Al margen del curso de formación general, con el estudio de Psicología, Lógica, Matemáticas generales, Historia de la economía e Historia de las doctrinas económicas, y al margen también de los cursos especiales de Economía Política, Idiomas, Contabilidad y Técnicas comerciales y financieras, en los programas figuran, asimismo, otros cursos de organización y de gestión, existentes ya en Lovaina desde 1934 y 1946. Estos cursos comprenden dos horas semanales por semestre.

Damos a continuación los títulos de todos estos cursos: Organización de la economía, Principios y procedimientos generales de la organización del trabajo, Economía de la empresa, Administración financiera, La financiación de las empresas, Análisis de la estabilidad y del rendimiento, Organización y política de la venta, Análisis de mercados, Organización y gestión de empresas industriales, Organización del personal, Relaciones del trabajo y Gestión de salarios, El control en la empresa, Racionalización y mecanización del trabajo administrativo, incluyendo sus aspectos técnicos y sociales, Economía industrial, Estudios del tiempo y de los movimientos, Análisis de balances, Organización y gestión de aprovisionamientos, Disposiciones fiscales de interés para comerciantes, Psicología industrial, Psicología comercial, etc. Todos estos cursos se realizan a lo largo de cinco años de estudio con trabajos prácticos y seminarios, y los cuatro primeros acceden a los grados de licenciatura o de ingeniero comercial.

Una Licenciatura especial en organización y gestión de empresas, discernida a la terminación del quinto año de estudios, prevé la formación de una minoría del alumnado en las ciencias de la empresa, cuyos individuos serán la clave del programa del Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas.

Todo estudiante de Licenciatura participará durante los dos años de ésta, en trabajos de seminario, esto es, dos seminarios en el año inicial y otros dos en en el segundo de la licenciatura. Dos de estos trabajos se referirán necesariamente a cuestiones de la organización científica laboral, y los otros dos a cuestiones conexas. El programa de la licenciatura comprende en sus dos últimos años la redacción de una memoria sobre un tema de Ciencias Económicas Aplicadas. La materia más frecuente se refiere al desarrollo de algún aspecto organizativo o de productividad. Estas investigaciones de tipo personal (trabajos de seminario y memoria de fin de estudios) se realizan bajo la dirección de los catedráticos, auxiliados por cuatro asistentes.

El cuerpo docente del Instituto consta de 80 profesores. La biblioteca está especializada en materia de economía, organización y gestión de empresas. Consta de 15.000 volúmenes, entre los que se encuentran los títulos más importantes o las revistas que tratan esos temas en francés, holandés, inglés y alemán. La clasificación de las obras y de los artículos es doble: alfabética y sistemática.

Con objeto de permitir a los titulados universitarios e incluso a personas interesadas en la práctica de los negocios, para adquirir una formación complementaria en el campo de la "gerencia", el Instituto ha puesto en marcha dos iniciativas de sugestivo interés para los jefes de empresa:

1. Un programa especial para la consecución del título de Ciencias Económicas Aplicadas, iniciado en 1941, para ingenieros, doctores en Derecho o poseedores de otro título universitario. El curso consta de dos años de estudio con tres exámenes. Estos estudios pueden simultanearse con otras actividades universitarias, y con este fin sus clases se celebran por la tarde (de cuatro a cinco de la tarde, dos veces por semana durante treinta semanas).

2. Muchos estudiantes (sobre todo los de ingeniería o bien los ingenieros ya en activo) no disponen de tiempo para seguir todos los cursos y los trabajos prácticos de la Licenciatura en Ciencias Económicas Aplicadas en su sección de administración de empresas, ya que exige un mínimo de dos años de estudio tras la obtención del título de ingeniero. Estos

alumnos pueden cursar los estudios como libres, si bien consiguen un título distinto: el de Graduados en Administración de empresas (U. L.). Este título se concede a titulados universitarios o a personas que lleven más de treinta años en la práctica de negocios y que hayan pasado por una prueba única o en dos un examen sobre un conjunto determinado de materias.

Entre los cursos obligatorios figuran las siguientes asignaturas: Contabilidad general, Crítica de los balances, Contabilidad industrial y precios de venta, Principios y procedimientos generales de la organización laboral, Economía de la empresa, Administración financiera: financiamiento de las empresas, análisis de la estabilidad y del rendimiento, organización y política de ventas. Organización y gestión de empresa industriales, Organización del personal, Relaciones del trabajo y gestión de salarios, y Control de la empresa. En muchos de estos cursos obligatorios el estudiante ha de escoger, con un mínimo de seis horas semestrales, entre los cursos siguientes: Racionalización y mecanización del trabajo administrativo comprendiendo los aspectos técnicos y sociales, Organización y gestión de aprovisionamientos, Análisis de mercados, Psicología industrial, Psicología comercial, etcétera. El alumno podrá repartir estos estudios en diversos años.

Entre las deficiencias que se señalan en esta organización de estudios en la Universidad de Lovaina para la formación del personal de empresas, el autor del presente trabajo subraya principalmente la falta de una suficiente colaboración entre los jefes de empresa y el profesorado del Instituto de Ciencias Económicas Aplicadas. Como ejemplo de este apartamiento cita el caso de una circular enviada a las empresas industriales sobre la creación de un quinto año de estudios que condujese al grado de Licenciado especial en la organización y gestión de empresas, grado reservado exclusivamente a los licenciados en Ciencias Económicas Aplicadas. Los alumnos de este grado tendrían que realizar muchos trabajos prácticos en colaboración con las empresas. Para ello sería necesario el nombramiento de un director entre los jefes de empresa, que se aviniese a participar en la creación de nuevos cuadros directivos del personal de empresa. El resultado de esta encuesta fué desolador: De los numerosos jefes de empresas consultados, sólo dos firmas aceptaron la propuesta de la Universidad de Lovaina. *(Annales de Sciences Economiques Appliquées.* Lovaina, octubre 1954.)

EL SERVICIO SANITARIO ESCOLAR EN TRIESTE

A la vista de las estadísticas, conocidas las iniciativas adoptadas y los importantes resultados conseguidos, se puede decir que la ciudad de Trieste ocupa una posición de vanguardia en el campo de la higiene escolar. Una vez más, esta noticia viene a señalar las profundas diferencias que existen en Italia entre las ciudades del Norte y el Sur. Frente al agudo analfabetismo de la Calabria, la perfecta organización de los servicios sanitarios de Trieste.

Durante el año pasado han sido asistidos en Trieste 27.639 escolares, con la actividad de 32 médicos, de los cuales, 27 prestan sus servicios en las diversas escuelas, y los otros dirigen diversas clínicas especializadas (neuropsíquico-pedagógica, oculista, ortopédica, otorrinolaringológica). Han funcionado también al servicio de los escolares, once gabinetes de dentista.

En el año 53 todos los alumnos han sido reconocidos por lo menos dos veces, y de ellos, 5.907 han sido curados en las consultas especiales y 15.148 en los dentistas.

Los médicos se han ocupado también de controlar las condiciones de higiene de las aulas y han dispuesto 602 desinfecciones de clases a continuación de enfermedades epidémicas contagiosas.

Los once dentistas han desarrollado una enorme actividad, pues, según una estadística de la población escolar, se ha demostrado que más del 60 por 100 tienen necesidad de curas dentarias, sobre todo a causa de las caries.

La consulta ortopédica encontró en los alumnos 4.294 con defectos en la manera de andar, lo cual significa un 10 por 100 del total con relación a las escuelas elementales y un 15 por 100 con relación a las de segunda enseñanza. Estos datos diferenciales prueban la directa dependencia de estos defectos de la frecuencia escolar y son altamente indicativos para una urgente modificación de los bancos escolares. Partiendo de estos resultados, Trieste ha instituído cursos de gimnasia correctiva con 26.000 alumnos, atendidos gratuitamente y con logros que tienen una grandísima importancia social. Cerca del 85 por 100 de los casos tratados ha dado óptimos resultados.

Para cada alumno, en el momento de entrar en la escuela, se abre una "cartilla sanitaria" que lo sigue en años sucesivos y se va poniendo al día después de los reconocimientos y del control periódico. Estas "cartillas sanitarias" facilitarán después notablemente el trabajo de selección de los alumnos para la ayuda alimenticia, las escuelas al aire libre y la participación a las colonias de veraneo.

Se ha dado también una gran importancia a la ayuda alimenticia que el Patronato de la escuela, de acuerdo con los médicos, cuida de manera especial. Durante el año pasado 7.000 alumnos pobres han disfrutado de una comida diaria que les proporciona mucho más de la mitad de la necesidad cotidiana de calorías. *(Notiziario della Scuola.* Roma, 1-15-VII-54.)

DISCOS EDUCATIVOS

Le Club National du Disque, de París, ha facilitado una lista de discos educativos de utilización muy conveniente en los diversos grados de la enseñanza. Se trata de la colección "Documents sonores", en discos de 45 revoluciones, de 17 centímetros de diámetro, editados por las grandes casas francesas del disco para su utilización en la enseñanza. Esta colección fué concebida con vistas a procurar una documentación pedagógica hablada. Su objetivo no es, ni mucho menos, el de sustituir al maestro o al profesor, sino el de aportar a los diversos cursos elementos de ilustración y de demostración, análogos a los mapas murales geográficos o a las tablas de Ciencias Naturales. La colección se ha realizado siguiendo la asesoría de una comisión de especialistas docentes de la Escuela primaria, con objeto de garantizar su calidad en virtud de la competencia y la autoridad de los miembros de la citada comisión. Los discos duran de ocho a diez minutos, y su tamaño es muy reducido; son ligeros, irrompibles y pueden ser transportados fácilmente entre los papeles y notas del profesor. Por otra patre, su corta duración no exige que los alumnos un esfuerzo de audición prolongado. Cada disco va acompañado de una ficha pedagógica, impresa al dorso de la placa, conteniendo un cuestionario, comentarios y notas bibliográficas, todo lo cual constituye una documentación muy útil para el maestro.

Esta colección contiene diversas series, de las que son las más importantes, la dedicada al *teatro, poesía* y *dicción* (con textos de Bermanos, Camus, Daudet, Gide, Guareschi, La Fontaine, Malraux, Maurois, Baudelaire, Molière, Goethe y otros), *Testimonios,* con discos al servicio de la historia contemporánea, como por ejemplo, "El Herético", de A. Bombard o "El armisticio de 1918", del general Weygand y otras obras sobre la expedición al Orinoco y al Amazonas, etc.; *Moral,* con exaltación de las virtudes individuales; *los grandes hombres de la historia; los grandes relatos de la historia; las grandes páginas de la poesía francesa* (Ronsard, Verlaine, Musset, Apollinaire, Chénier y La Fontaine) y otra serie dedicada a *temas poéticos,* tales como "La lluvia y los poetas", "El otoño y los poetas" y "La montaña y los poetas". *(Le Journal Musical Française,* 31. París, 30-IX-54.)

LA ENSEÑANZA EN EL AFRICA OCCIDENTAL BRITANICA

Hasta 1948 los estudios universitarios para los nativos de estos países significaban un desplazamiento a la Gran Bretaña o a los Estados Unidos. Por lo cual escogían, generalmente, carreras mejor remuneradas que la del profesorado. Los únicos estudiantes que podían graduarse sin marchar a Ultramar eran los de las clases de ingeniería en Achimota, los alumnos de medicina en Raba (Nigeria), que podían obtener un diploma local, y los estudiantes del centenario Fourah-Bay College, en Sierra Leona, donde, desde hace muchos años, se expedían títulos de Artes, Comercio y Teología de la Universidad de Durham.

El año 1948 presidió un acontecimiento histórico en la educación africana, cual fué la apertura de Colegios Universitarios propios en Nigeria y Costa de Oro. Ambos Colegios, el primero en Ibadan y el segundo serca de Achimota, está en relación especial con la Universidad de Londres, y los estudiantes pueden obtener grados de Londres en el Africa Occidental.

Más de un millón y medio de libras fué consignado por el Colonial Development and Welfare Fund para la edificación del Colegio de Ibadan, y la contribución del Colegio de Nigeria para el

mismo fin no fué menor. El Gobierno de la Costa de Oro ha destinado dos millones de libras para la construcción de su Colegio Universitario, cantidad totalmente invertida, así como medio millón de los fondos del Colonial Development and Welfare.

El nivel de vida e instalaciones de estos Colegios se considera igual al de las mejores Universidades de cualquier país. Atienden con especial interés a las enseñanzas de importancia para Africa. Así, Ibadan tiene sus escuelas de agricultura, silvicultura y veterinaria. El Cocoa Merketing Board ha hecho donación a ambos Colegios de un millón de libras para atender sus fines docentes, y los cultivadores de cacao de la Costa de Oro han entregado otros dos millones para su Colegio Universitario.

La educación técnica en Nigeria y Costa de Oro es facilitada por los Colegios Coloniales de Artes, Ciencias y Tecnología, que forman profesionalmente a grandes masas de la juventud nativa. *(Cuadernos de Estudios Africanos,* 27. Madrid, octubre, 1954.)

LA CONVIVENCIA DE ESTUDIANTES BLANCOS Y NEGROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Con decisión unánime, el 17 de mayo p. p., la Corte Suprema de los Estados Unidos ha declarado anticonstitucional la segregación racial de las escuelas públicas estadounidenses.

La decisión de la Corte, que afecta a toda la nación, ha sido tomado en relación con algunos estados del Sur que habían entablado recurso a la Corte Suprema.

Los estados directamente interesados por esta decisión son: Alabama, Arkansas, Lelaware, Florida, Georgia, Kentuky, Louisiana, Maryland, Mississippí, Missouri, North, Carolina, Tennessee, Texas, Virginia y West Virginia...

En los otros treinta y un estados, la segregación había ya sido eliminada en base a normas constitucionales de los propios estados.

Hasta ahora estaba en vigor el principio de que, mientras que las escuelas públicas frecuentadas por los negros no ofreciesen las mismas condiciones materiales y la misma instalación que las de los blancos, estas últimas no podían negar el derecho de acceso a los escolares de color.

De esta manera había podido subsistir la segregación, gracias al particular cuidado con que, sobre todo estos últimos años, las administraciones locales habían mantenido a un alto nivel las escuelas reservadas a los negros.

La reciente decisión de la corte suprema precisa que más allá de los criterios puramente materiales de igualdad, se deben tener en cuenta factores no menos importantes de orden psicológico y moral.

Con la enunciación de este importante principio—que seguramente será una piedra militar en la historia del derecho y del progreso democrático de la nación—, desaparece ahora toda posibilidad de justificación jurídica de la segregación racial en las escuelas.

Sin embargo, la Corte suprema concedió a los Procuradores Generales de los estados un plazo, que terminó el 16 de septiembre de 1954, para que expongan los proyectos por ellos elaborados para llevar a la práctica la decisión de la Corte y podrán incluso pedir permiso para efectuar el paso al nuevo sistema "mixto" de manera gradual y progresiva.

El año pasado los estudiantes de raza negra inscritos en las Universidades americanas, eran más de 132.000 o sea, sesenta veces más numerosos que los que asistían el año 1900 y 25 veces más que en el año 1934.

Por lo que se refiere a la enseñanza de los grados inferiores, las últimas estadísticas enseñan que de 4.397.000 de muchachos negros de quince a dieciséis años, más de 3.615.000, o sea, casi el 95 por 100, frecuentan las escuelas elementales y medias.

A estos enormes progresos en la frecuencia de las escuelas por parte de la gente de color, se asocian adelantos no menos notables en la lucha contra el analfabetismo entre los negros. Hace cien años, o sea antes de la emancipación de los esclavos (1863) el 95 por 100 de los negros eran analfabetos, en 1950 el porcentaje ha bajado hasta el 6 por 100.

¿Qué ha sucedido al comenzar el nuevo curso y entrar juntos a las clases alumnos blancos y de color? ¿Cómo se ha desarrollado en las nuevas escuelas el día de prueba *(text day)* de la integración? En el estado de Wáshington, por ejemplo, la formación de las escuelas "íntegras" no ha creado graves problemas, e incluso muchos de sus profesores se muestran optimistas sobre los resultados futuros.

En la capital, que, por tradición, se considera como una ciudad del Sur, y donde los alumnos son negros, cuando el día 13 de septimbre los escolares entraron por primera vez juntos, sin distinción de razas, a las aulas, no hubo ningún acto de violencia. Los padres blancos de estos estudiantes han accedido, sin embargo, a regañadientes, a esta convivencia escolar impuesta por el Estado y por el altísimo coste de las escuelas privadas.

Los problemas de la convivencia, pues, no han surgido por el momento: niñas y niños negros y blancos juegan juntos, se mezclan en las filas y entre ellos están surgiendo apretadas amistades.

El problema de la violencia se ha presentado solamente y de manera muy esporádica en las clases superiores, entre alumnos de diecisiete a veinte años.

Las más graves objeciones de los padres están inspiradas también por la convivencia de los mayores, cuyos problemas sociales no se le ocultan a nadie.

Los riesgos aumentan en las ciudades del Sur. En muchas escuelas se hace una gran resistencia a la integración. Muchas familias blancas se han transferido de las poblaciones casi totalmente negras en donde vivían a otras en donde había mayoría de habitantes blancos, para evitar el número abrumador de negros con que tendrían que haber convivido sus hijos. (When negroes go to school with whites, *U. S. News and world report,* 24-IX-54.)

LA EDUCACION FUNDAMENTAL EN LA UNESCO

Uno de los esfuerzos mayores realizados por la Unesco en los últimos años, ha sido aplicado a la educación fundamental, nombre más apropiado en el idioma castellano que el puramente literal de "educación de base" (del francés, *éducation de base).* Esta empresa estriba en la idea de que la cultura es un bien al que tienen derecho a participar todos los hombres. Esta cultura no se entiende en estricto sentido académico (lectura y escritura en sus etapas previas), sino vista con mayor amplitud como medio de que el hombre alcance una vida mejor. En esencia, la educación fundamental "se esfuerza también por enseñar el arte de vivir".

En cierto sentido, los objetivos de la educación fundamental se yuxtaponen a los de la enseñanza primaria, hasta el punto de que si no existiera analfabetismo, esta empresa de la Unesco no tendría sustantividad. La educación fundamental, razón de ser junto a personas y grupos sociales con deficiente o nula instrucción primaria. Desde el punto de vista individual, los adultos son sujetos de las tareas de la educación fundamental, mientras que los niños lo son de las de la escuela primaria. Desde el ángulo social, las comunidades atrasadas o incultas constituyen campo propio de esta obra de cultura, bien sea en régimen rural primitivo o dentro de las grandes aglomeraciones industriales.

La educación fundamental como enseñanza de adultos reviste, según la Unesco en su *Description et Programme,* París, 1950, las siguientes formas:

Enseñanza elemental (lectura, escritura y cálculo); *enseñanza técnica* (aumento de productividad y elevación del nivel de vida); *formación sanitaria* (individuo y colectividad); *educación recreativa; educación cívica y política,* e *iniciación en las artes liberales* (ayuda a adultos para su iniciación en la literatura, las artes, las ciencias o la historia).

En las comunidades rurales, la educación fundamental presenta seis contenidos principales:

1. Enseñanza de métodos de cultivo mejores; conservación o restablecimiento de la fertilidad del suelo mediante abonos, trabajos de irrigación y drenaje, ulcha contra la erosión, y explotación racional de los bosques.
2. Mejoramiento de métodos de cultivo mediante utillaje moderno, selección de semillas, lucha contra enfermedades de las plantas y contra las plagas perjudiciales a la agricultura.
3. Introducción de nuevos cultivos destinados al consumo o a la venta.
4. Mejoramiento de métodos de cría pecuaria con atención sobre el cultivo de razas seleccionadas, alimentación del ganado con pastos o en establo, utilización de plantas forrajeras y los elementos del arte veterinaria.
5. Explotación mixta agropecuaria.
6. Almacenamiento, limpieza y tratamiento de productos agrícolas para su venta, distribución y aplicación industrial.
7. Aplicación de métodos de organización cooperativa a la producción y compraventa.

Con referencia a los grupos sociales de economía industrial, la educación fundamental presenta posibilidades igualmente meritorias: ayudar al individuo a suplir defectos de educación escolar; ayudar a la población obrera a comprender el proce-

so industrial moderno y a participar en él más activamente, de forma que el trabajo a que se aplique cada individuo tenga sentido para éste. Favorecer la vida familiar centrada en el hogar y el niño; establecer un lazo de unión entre escuela y familia; promover una mejor organización del hogar desarrollando la economía doméstica, la sanidad y la higiene. Desarrollar el espíritu de comunidad, a menudo vago y difuso en la ciudad en relación con el campo. Acercar el mundo rural al urbano animando al trabajador industrial a interesarse por el campesino y sus trabajos hasta conservar o restablecer el contacto con el agro.

La educación fundamental contiene cuatro tipos de enseñanza: la clásica enseñanza elemental escolar (lectura, escritura y cálculo); enseñanzas higiénicas (cuidado personal y saneamiento de habitaciones y poblados); enseñanzas técnicas adecuados a las posibilidades al grupo social correspondiente: ilustración social con desarrollo eficiente de la vida comunitaria.

Esta gran empresa, es precisamente por su magnitud, presenta muchas dificultades y riesgos. No es la menor de las primeras la formación de un personal docente con preparación adecuada, sin el cual no pueden obtenerse resultados positivos. La complejidad de los trabajos y los ambientes de la educación fundamental multiplican también las dificultades para la realización de una obra sistemática y eficaz. No es pequeño inconveniente el establecimiento de un control de los hechos educativos extraescolares, por lo que de momento las actividades de la educación fundamental han tenido que ceñirse con preferencia a aquellos aspectos educativos en estrecha relación o con cierta semejanza con la educación escolar (campañas de analfabetización, métodos de enseñanza de lectura y escritura).

Otro serio obstáculo es el problema económico. Los presupuestos en dólares se empequeñecen y quedan cortos ante las necesidades humanas; tal es el caso de los Centros de Formación Profesional de Técnicos, que no han podido desarrollar sus actividades con suficiente eficacia por falta de fondos. Pero el gran problema de la Unesco no es ya enseñar a leer o a escribir, sino asegurar un ambiente social en el que lectura y escritura cobren razón de ser. La cuestión no acaba cuando el adulto sabe leer y escribir, sino cuando se comprueba que, varios años después de acabar este aprendizaje, el individuo sigue leyendo y sigue escribiendo verdaderamente. Esta garantía ha de sustentarse en dos aspectos: uno, subjetivo, con el convencimiento del propio adulto y de que la lectura y la escritura le servirán en la vida cotidiana, y otro, objetivo, con la posibilidad de que en su medio social halle estímulos y material de lecturas útiles.

Hasta la fecha, las realizaciones de la educación fundamental no son my halagüeñas. La labor es ingente y en la actualidad pasan de los 1.200 millones de hombres que no saben leer ni escribir. "Más de la mitad de los hombres y mujeres del mundo no pueden leer ni escribir", ha afirmado la Unesco. Ante esta tarea gigantesca, se ha tenido que comenzar por el principio, esto es, "asegurar los servicios de un grupo de especialistas de educación fundamental". Así se creó en 1951 el Centro Experimental de Pátzcuaro, en Méjico, y en 1953 uno similar en Sirs-el-Layyan, al norte de El Cairo. Por otra parte, no corresponde a la Unesco emprender ella sola esta empresa, ya que su misión consiste en gran parte en favorecer los esfuerzos nacionales.

Dos deficiencias se advierten en la empresa de la Unesco: el desconocimiento práctico de la gran tradición de la educación fundamental de las misiones religiosas y la ausencia de educación religiosa. A la Unesco no le falta esta última preocupación, ya que en los programas de educación fundamental se exige un apartado que lleva por título "Educación religiosa y moral". Pero en este campo, la Unesco no va más allá de la tolerancia. "En realidad, la educación religiosa no es tarea de este organismo; pero cabría adoptar una actitud de reconocimiento y ayuda con las misiones existentes. La tolerancia es un buen principio de convivencia social; pero la felicidad individual no viene del saber leer y escribir sin más, ni en el terreno personal se puede reemplazar la religión con el sentido de la responsabilidad social y de la disciplina individual. Por de pronto, en 1953, la Unesco hacía un reconocimiento explícito, si bien accidental, de la antigua misión española de Tata Vasco. *(Nuestro Tiempo,* 3. Madrid, septiembre 1954.)

Reseña de libros

WALTER RÜEGG: *Humanismus, Studium generale und Studia Humanitatis in Deutschland.* Holle Verlag. Genf y Darmstadt, 1954. 64 páginas.

Hace unos pocos años todavía, el problema del "Studium generale" no tenía el menor eco en naciones como Suiza, Alemania, Estados Unidos e Inglaterra, por citar naciones en cuyo complejo actual de reforma educativa el problema de la formación general ha adquirido hoy un auge considerable. La educación norteamericana, ganándole la partida a sus congéneres europeas más adelantadas, inició una obra reformadora trascendente con el nombre de "General Education". Esta situación continuó por algún tiempo, aunque el profesor Werner Näf, en su importante memoria *Wesen und Aufgabe der Universität,* que había redactado por comisión del Claustro de la Universidad de Berna, y el profesor Max Zollinger, en Zurich, en su obra *Hochschulreife* (así como también en varios artículos), habían señalado a la formación general y a la orientación humanística una misión sustancial en la Universidad moderna. Sin embargo, continuó progresando el escepticismo en torno a estas tesis formativas generales. Es de justicia señalar, asimismo, la labor realizada por Eduard Fueter, director de la *Schweizerische Hochschulzeitung,* quien en su serie de tres artículos titulados *Das Studium generale* (véase separata núm. 1 de "Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN") puso sobre el tapete, de forma esclarecedora y sagaz, los principales términos del problema de la formación general en la enseñanza de los Estados Unidos, Alemania, Francia y Suiza. Pese a esta corriente de escepticismo, es de señalar en los citados países, y preferentemente en Suiza y en Alemania, que los eruditos y entendidos en materia educativa que alcanzaron la licenciatura universitaria antes de 1930 están afortunadamente arraigados con suficiente profundidad en el humanismo como para considerar como acertada y muy conveniente la orientación de las enseñanzas hacia el "Studium generale". Pero sobre todo, la cultura actual se ha limitado de tal forma morbosa y en tal medida al estudio de cuestiones superespecializadas, dentro del campo de la actualidad en un momento de serio peligro.

Hombres sin experiencia contrapusieron realmente la necesaria cultura general al señorío indispensable de la investigación especializada o a la más rigurosa metodología, en lugar de interpretarla como complemento y como profundización. Incluso se llegó a los extremos falsos o parciales de lanzar el *slogan* de la "guerra a la especialización", pero sin argumentos ni conocimientos suficientes y con un sentido más romántico que real de la defensa de la cultura.

Sin embargo, en la actualidad se trata de estimar, en primer término, al humanismo y a la creación de la personalidad culta, compaginándolas con el saber necesario e imprescindible del especialista y con las exigencias modernas de la especialización. La obra que reseñamos es un estudio desde el punto de vista intelectual e histórico del humanismo, de los estudios generales y humanísticos en Alemania. Su autor, Walter Rüegg, es *Privatdozent* de la Universidad de Zurich y lo fué en tiempos de la Universidad de Francfort del Main. Rüegg ha colaborado activamente en la redacción de los proyectos de estudios humanísticos y generales aplicados recientemente a los programas de la Universidad de Francfort y de Chicago. Por otra parte, desde hace más de diez años ha seguido de cerca el desarrollo universitario alemán. Por su ejecutoria, el autor de este importante libro estaba predestinado a escribirlo. La obra pertenece en su género a los documentos y trabajos valiosísimos que aportan nuevas ideas al tema y que incluso desde un punto de vista práctico pueden competir con obras diseñadas especialmente para este fin de aplicación inmediata, como, por ejemplo, el trabajo de Walter Killy, *Studium generale und studentisches Gemeinschaftsleben.* El autor ha intentado con éxito la exposición de los motivos ideales de la enseñanza general, reuniendo el tema bajo el título común de la política sobre el humanismo, con los siguientes apartados: "El humanismo idealista, el humanismo demo-liberal, el humanismo marxista, el humanismo integral, el humanismo de la Biblia y el humanismo existencialista." Estas actitudes polifacéticas de las diferentes corrientes actuales ocultan bajo su multiformidad un verdadero problema: el problema de la recreación de un humanismo puro y vivificador. Desde luego la situación actual muestra que la solución del problema se basa en fundamentos ideológicos, tanto en Alemania (según confirma el autor) como en otros países, entre los que no se encuentra todavía España, por no haber pasado todavía por la experiencia de la progresiva especialización de los estudios superiores. Lo cierto es que desde el punto de vista de los fundamentos ideológicos que señala Walter Rüegg, la formación general ha de conducir asimismo a la decisión por uno u otro partido. Este análisis traspasa ampliamente los límites problemáticos del "Studium generale", ya que conduce a la depuración de conceptos y de hombres. El autor describe este objetivo con justeza y nitidez: "La formación en la sociedad actual debe ser, por tanto, humanística, es decir, debe conducir a cuidar al hombre en su autoentendimiento y en su desarrollo espiritual, y también en su propia humanidad y a formar esta humanidad en la participación alegre y en la veneración enérgica de la humanidad de sus semejantes".

Rüegg no quiere apoyar la formación general en el humanismo, ya que éste no parece que sea ni equívoco ni innecesario. De acuerdo con el "Chicago-Francfort-Plan", concebido por un grupo de catedráticos norteamericanos y alemanes, entre ellos Rüegg, éste propone la designación de "Studia humanitatis" (estudio y humanidad). "Una de las categorías de estos "Studia Humanitatis" comprende los trabajos científicos, la propia asignatura en el tiempo y en el espacio, por medio de un estudio obligatorio de la historia de la ciencia de la asignatura correspondiente, y desde el punto de vista parcial a través de las conexiones con otras asignaturas." (Pág. 52-3.) Otros ingredientes de la formación general son para el autor de este libro la estrecha vinculación entre profesores y alumnos, asociaciones estudiantiles, nombramiento de profesores decanos como mentores y directores de estudios, etc. Con ello se recoge una serie de puntos de vista esenciales, vinculados a proyectos de tipo práctico. Otras cuestiones, como por ejemplo las de la estrecha vinculación entre la historia *general* de la ciencia y la también *general* de la sociología, en la investigación en el extranjero, la lucha contra la sobrecarga actual de muchos docentes..., quedan sin ser aclaradas. En general, esta obra es una representación fructífera y viva de las actuales experiencias de Alemania en el terreno de la formación general universitaria.—ENRIQUE CASAMAYOR.

I. L. KANDEL: *La prolongation de la scolarité.* (Serie *Etudes sur la scolarité obligatoire.)* París. Unesco, 76 páginas.

Páginas apretadas y sugestivas las que Kandel ha escrito fundamentando y describiendo el movimiento de prolongación del período de escolaridad primaria obligatoria, cada día más amplio y universalmente seguido.

Nos parece, sin embargo, que confunde dos cosas muy distintas, al tratar de fundamentar los motivos a que obedece este movimiento. Tras señalar las causas religiosas (demasiado brevemente indicadas, por otra parte), así como las políticas (igualmente aludidas, sin estudiarlas con el debido detenimiento) y las de orden económico (algo embrolladas, para que puedan ser bien comprendidas, en cuanto codeterminantes dinámicos de la transformación global de la sociedad y la cultura), se detiene en la que, a su juicio, es algo así como el "leiv motif" de la prolongación de la escolaridad: la necesidad de "unificar" los sistemas escolares, reduciéndolos a uno solo, que comience a los cinco o seis años y conduzca "a todos" hasta el final de la segunda enseñanza, a los diecisiete y dieciocho.

Una y otra vez, el autor descarga sus ataques contra la coexistencia de dos sistemas de escuelas: uno, para las masas populares, y otro, para los privilegiados. Sin entrar ni salir en la polémica que puede suscitar el postulado de la "escuela unificada", porque sería necesario echar

mano de múltiples argumentos no sólo de índole pedagógica y política, sino, sobre todo, histórica y sociológica, que casi nunca suelen aducirse cuando se discute una materia tan ardua, diremos que una cosa es la unificación escolar y otra la prolongación de la escolaridad. Se puede ser partidario de una política escolar de protección de los talentos, incluso en formas muy audaces, sin defender, a ultranza, el principio, más explosivo de lo que piensan muchos, de que "todos frecuenten las mismas escuelas y se sienten en los mismos bancos". Se pueden sostener, hasta el final de sus postreros corolarios político-pedagógicos, los postulados cristianos y patrióticos de la justicia social, aplicada a rajatabla para potenciar los tesoros que Dios puso en los cerebros y en los corazones de sus hijos, sin caer, por eso, en una "nivelación por mezcolanza", que se opone tanto a las enseñanzas de la Historia, como a las procedentes de una Sociología atenta, lo mismo a la índole quebradiza y deleznable de las cualidades individuales en el seno de atmósferas adversas, que al valor educativo fundamental de los marcos institucionales. Pero de esto, en otra ocasión.

Lo que no podemos hacer es involucrar en la prolongación de la escolaridad tendencias de muy distinto signo. Aunque, como señala Kandel, acompañen, en leyes y proyectos de reforma, a las tentativas o decisiones relacionadas con la prolongación. Se confunden así dos relaciones lógicas bastante dispares: la de simultaneidad y la de causalidad.

Aparte otras concausas de menos entidad, para nosotros es claro que la motivación de tal prolongación es doble: de una parte, la necesidad de una mayor capacitación general, exigida por una vida social cada día más compleja y por una cultura y una doctrina educativa más desarrolladas; de otra, la economía moderna, especializándose y proliferando en mil formas diversas, requiere una preparación profesional más fina y concienzuda o, como se dice ahora, más "calificada".

Hechos estos reparos, es de justicia consignar el interés y acierto del capítulo dedicado a demostrar que "la instrucción es una inversión", desde el punto de vista económico. Las citas en que apoya sus asertos y los razonamientos que emplea son muy atinados, y sería de gran utilidad difundirlos en países poco acostumbrados a considerar como rentables los gastos de cultura. Paradoja tanto más digna de meditación cuanto que algunos de tales países llevan fama de "idealistas" y "románticos", en tanto son los pueblos pragmáticos los que califican de productivas sumas dedicadas a elevar algo tan inconcreto y poco tangible como es la formación mental de sus miembros.

Kandel da noticia del límite de la escolaridad obligatoria en casi todos los países del mundo. Helos aquí, agrupados por cifras:

Hasta los catorce años: Bélgica, Dinamarca, Suecia, Francia, Australia (en cuatro Estados) y en Canadá (en algunos Estados).

Hasta los quince años: Holanda, Checoslovaquia, Australia (en mayor parte de los Estados), Nueva Zelanda, Inglaterra, Unión Sudafricana (sólo en el Estado de Natal), Chile, Honduras y Panamá, y en Checoslovaquia.

Hasta los dieciséis años: Australia, (En Tasmania), Unión Sudafricana (sólo para los europeos), Estados Unidos (en 40 Estados) y Perú.

Hasta los diecisiete años: Estados Unidos (en cuatro Estados).

Hasta los dieciocho años: Estados Unidos (en cuatro Estados).

Ahora bien: una cosa es elevar la escolaridad obligatoria y otra que las condiciones económico-sociales permitan el cumplimiento efectivo de la correspondiente medida legal. Kandel señala esta discordancia, así como la mayor facilidad que presta a tal cumplimiento un tipo de economía industrial y de agrupamiento de la población en ciudades en comparación con la economía agropecuaria y la distribución demográfica en pequeños núcleos campesinos.

Hubiera sido deseable el manejo de cifras estadísticas para apoyar un estudio tan imbricado en realidades sociales de gran formato y de difícil conducción mediante anhelos. Echamos de menos, sobre todo, una fundamentación sociológica del problema, que hubiera comprendido no sólo lo pedagógico, sino también lo económico y lo político, en una superior y más clara unidad.—ADOLFO MAÍLLO.

EMILE VUILLERMOZ: *La palette orchestrale. Les instruments de l'orchestre.* Le Club National du disque y Les Editions du Journal Musical Français. París, 1954. Disco microsurco de 30 cms.

Excepcionalmente, esta sección (dedicada a reseñar y comentar los libros de contenido educativo) trae a sus columnas una novedad pedagógica de carácter instrumental, cuya aplicación racional y sistemática a la educación musical de nuestra Escuela Primaria y Enseñanzas Medias podría producir grandes frutos. Ahora que se está generalizando el estudio obligatorio de la formación musical en los alumnos del Bachillerato; cuando una Facultad como la de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid practica regularmente la educación musical del universitario en su Cátedra "Manuel de Falla", cuyo titular es el compositor Joaquín Rodrigo; cuando el Real Conservatorio de Música quiere sobrepasar ampliamente sus fronteras meramente profesionales para extenderse al ámbito universitario, al clima de la futura intelectualidad; cuando en los Colegios Mayores de toda la geografía española el tocadiscos y la discoteca funcionan semanalmente para la curiosidad estudiantil..., nos encontramos en España con una pobreza de material pedagógico, didáctico y formativo, contra la que es difícil luchar. El simple disco, el concierto, la conferencia previa, las explicaciones que puede dar el llamémosle "encargado" de la discoteca—un aficionado sin más contrastación que su formación autodidáctica y su buen gusto—, resultan insuficientes para llevar a cabo con eficacia la educación musical del auditorio estudiantil. Por educación musical entendemos no sólo el conocimiento de ciertas partituras; hemos de llegar más allá, hasta penetrar en los límites de la educación de un gusto artístico que, iniciado como musical, puede trasponer sucesivamente otros obstáculos de la defectuosa preparación primaria y media, hasta facilitar el acceso a la sensibilización por la obra de arte (pintura, arquitectura, música, paisaje) y por la vida.

La falta de este material pedagógico contrasta fuertemente con las realizaciones que, por ejemplo, nos brinda el Club National du Disque francés, en colaboración con las Ediciones del Journal Musical Français, del que ya tienen noticia nuestros lectores. El disco educativo (véase "Actualidad educativa" extranjera en este mismo número) ha centrado durante muchos años la atención de los pedagogos franceses, con objeto de facilitar al máximo los medios didácticos de la enseñanza general. Las clases de Historia, de Literatura, de Geografía, de Música, etcétera, han contado con la ayuda del disco, preparado especialmente para su utilización en la escuela. Las mejores casas editoras del disco francés han contribuído grabando intachablemente discos pedagógicos. En consecuencia, la escuela francesa cuenta, salvo rarísima excepción, con un equipo de reproducción, formado por un tocadiscos de microsurco y una reducida, pero selecta discoteca educativa.

El sistema de acomodar progresivamente la sensibilidad infantil a las necesidades del disfrute cabal de la obra de arte es preocupación de todo buen pedagogo infantil. En los Estados Unidos son innumerables las experiencias realizadas, dándose mil soluciones acomodadas al tipo de escuela y a las posibilidades económicas. Las experiencias de la doctora norteamericana Lillian Baldwin, en Cleveland, son palmarias. Ahora tenemos ante nuestros oídos un excelente material pedagógico. Un disco en microsurco, de treinta centímetros, que puede considerarse excepcional para su uso en España en todos los grados de la enseñanza, singularmente en la Escuela Primaria y en las Enseñanzas Medias. El pedagogo y crítico musical Emile Vuillermoz ha preparado este disco, *La palette orchestrale,* en el que se presentan más de 150 ejemplos musicales, con el fin de presentar al juvenil auditorio la personalidad (la voz propia) de cada uno de los instrumentos musicales que componen una orquesta sinfónica. Al servicio de esta idea brillante, los más acabados virtuosos de la música actual francesa en sus formaciones sinfónicas, han grabado diversos pasajes orquestales, cuyo protagonista es el instrumento que se desea presentar al alumno aprendiz de auditorio. Se trata, pues, de una eficaz guía de los instrumentos de una orquesta sinfónica.

El disco consta de dos caras. En la primera, tras una presentación orientadora a cargo de una pareja puntualísima de locutores (Cécile Demay y Henri Doublier), se presentan, comentados, los ejemplos de los instrumentos orquestales de cuerda. En la cara posterior les toca su turno a los instrumentos de madera, de viento y de percusión. La pureza de ejecución y la maestría técnica con que han sido grabados los pasajes ejemplificadores son notables en verdad. Por otra parte, el acierto de Vuillermoz en la elección de los fragmentos contribuye eficazmente a individualizar en la memoria infantil los

rasgos sonoros de los instrumentos orquestales.

Por su interés indudable como guía para el interesado, damos a continuación los fragmentos seleccionados por el autor, y el intérprete correspondiente: *Concierto*, de Glazounov (David Oistrakh); *El cisne*, de Saint-Saëns (Georges Tessier, primer violín de la Opera de París; *El mar*, de Debussy (Pierre Lad'Huie, viola solo de la Opera); *El carnaval de los animales*, de Saint-Saëns (Gaston Marchesini, primer cello de la Opera); *Scherzo de la quinta Sinfonía*, de Beethoven (Gaston Logerot, primer contrabajo de la Opera); *Pizzicati* de *Silvia*, (de Léo Delibes (Gaston Crunelle, flauta solista de la Opera Cómica); *Cuarteto*, de Debussy (Etienne Baudo, primer oboe de la Opera); *Iberia*, de Debussy (Ulysse Delecluse, clarinete, profesor del Conservatorio de París); *Sinfonía Pastoral*, de Beethoven (Maurice Allard, bajo solista de la Opera); *Bolero*, de Ravel (Marcel Mule, saxofón soprano y alto, profesor del Conservatorio); *El crepúsculo de los Dioses*, de Wagner (Fernand Lhomme, saxofón tenor, solista de la Guardia Republicana de París); *El aprendiz de brujo*, de Dukas (Roger Delmotte, trompeta y corneta, solista de la Opera); *Ma Mère l'Oie*, de Ravel (Gérard Cieutat, trombón de de varas, solista de la Opera Cómica); *Sinfonía Heroica*, de Beethoven (Baptiste Mari, tuba solista de la Opera); *Obertura* de *Oberón*, de Weber (Paul Hougne, bajo solista de la Guardia Republicana); *Sigfrido*, de Wagner (Lucien Thévet, corno inglés solista de la Opera); *Cuadros de una exposición*, de Moussorgski-Ravel (Jean Dubois, clarinete bajo solista de la Opera Cómica); *La Arlesiana*, de Bizet (Lily Laskine, arpista, profesora del Conservatorio); *Ave Verum*, de Mozart (Félix Passerone, timbalero solista de la Opera) y *Casca-nueces*, de Tchaikovsky (Serge Baudo, percusión de la Opera). Todos los solistas que interpretan estos pasajes son, además, profesores o músicos de la Sociedad de Conciertos del Conservatorio de París.

La edición del disco es irreprochable. Materialmente está fabricado con auténtica resina de "vinyle", que lo convierte en la práctica en irrompible e indesgastable. El disco viene protegido en una bolsa de cartulina fuerte, con un dibujo en la portada que reproduce un boceto del célebre cuadro de Raoul Dufy "La Simphonie Pastorale", tomado aquél del álbum *L'amour de l'Art*.

Esta obra de Emile Vuillermoz puede complementarse con el libro *Les instruments de l'orchestre*, en el cual se estudian las características diferenciales de los instrumentos orquestales sinfónicos. Su utilización por parte del profesor de primaria y, sobre todo, de media puede ser eficaz si se acierta a conjugar debidamente el alto valor pedagógico del disco que reseñamos, con los datos insertos en el libro.

Por último, es de agradecer a la Dirección del *Journal Musical Français* su generosidad en el envío de este material pedagógico-musical, y deseamos su difusión entre nosotros y su pronto asimilación a la enseñanza española.—ENRIQUE CASAMAYOR.

BRENDA M. H. TRIPP: *Unesco in Perspective*, "International Conciliation".

Este estudio se abre con la valoración de los distintos matices suscitados por el tema de la cultura como un instrumento de política: hecho notable de la centuria presente. Ahora bien: al lado de lo que significa esta circunstancia se da, asimismo, la cooperación cultural intergubernamental, concretada en acuerdos bilaterales, en convenciones regionales y en cooperación universal: esta última faceta encarnada, hoy por hoy, en la Unesco.

Por lo pronto, sostiénese que el concepto de una agencia internacional interesada en la educación es una cuestión que ha estado presente en el espíritu del hombre desde hace tiempo. Este trabajo aporta detalles acerca de los precursores en este orden de asuntos: Marc-Antoine Jullin, en 1817; el holandés H. Molkenboer—en pro de un Consejo de Educación Permanente e Internacional—; las propuestas del Gobierno neerlandés, de 1913 y 1914, para una Conferencia internacional de educación; las ideas de la estadounidense Fannie Fern Andrews sobre la revisión de la enseñanza de la Historia...

Por otro lado, Brenda Tripp trata el tema de la colaboración internacional en el campo de las relaciones internacionales en el período de la Sociedad de Naciones. Y aquí señalaremos cómo el *Covenant* no contenía mención alguna sobre la cooperación cultural, a pesar de los esfuerzos del Gobierno belga. La persistencia en la acción de los Gobiernos belga y francés dió sus frutos. La idea motora era que ninguna asociación de naciones puede esperar existir sin el espíritu de recíproca actividad intelectual entre sus miembros. Lo real es que se llegó a la creación del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, que "nunca recibió el sostén financiero y moral que merecía, a pesar de los distinguidos intelectuales que se reunieron alrededor de él". Y cierto es que, a despecho de la mala disposición de los Gobiernos, la Organización gradualmente entró en el campo de la educación. Una parte de su trabajo culminó en la Declaración de Ginebra acerca de la enseñanza de la Historia, en octubre de 1937. Y, a fin de cuentas, conviene consignar que el Instituto tiene en su haber "una considerable cantidad de útil trabajo". Mas, aun con todo, la Organización no fué tan efectiva como pudo haberlo sido. Tal es el juicio de la autora de este trabajo. (En el que se perfilan las causas de esta menor *efectividad.)*

En el curso de la segunda conflagración universal, la Conferencia de los Ministros aliados de Educación de 1942 es un testimonio claro en estos esfuerzos. Se llegaba a la creación de la Unesco: a ella pueden aplicarse las palabras de uno de los delegados a la Asamblea de creación: "No estamos meramente interesados por la educación, pero la educación ha de ser nuestro principal campo de actividad."

Pues bien: una vez creada la Unesco surgen los comentarios, apreciaciones y valoraciones de su acción. En primer lugar, debe destacarse la *minds of men theory* del profesor Dunn. Buena parte de la labor de la Unesco hállase fundamentada en la premisa preliminar de esta Organización: desde que las guerras se inician en las mentes de los hombres, deben construirse las defensas de la paz en las inteligencias humanas. En el apartado dedicado a esta cuestión, se estudian los diferentes impulsos hacia la guerra—¡buen asunto para la meditación!—; haciendo, también, hincapié sobre la ignorancia, la guerra y las tensiones internacionales, los problemas de educación.

Refiriéndonos de modo directo al campo propiamente dicho de la educación en esta publicación, espárcense comentarios sobre los asuntos de la reconstrucción educativa; de la educación fundamental —proyectos-piloto como Pátzcuaro, Sirs-el-Layan...—; de la educación para vivir en una comunidad mundial (libros de texto).

Interés reviste el estudio de la doble misión de la Unesco en el terreno de la cultura: la protección, la preservación y el estímulo del artista y su trabajo; y la promoción del intercambio cultural.

Asimismo, un apartado se dedica a la acción de la Unesco en la esfera de la ciencia: desde la colaboración internacional a los objetivos de la Organización en el campo científico.

Tal vez para muchos, dotados de visión dominantemente pragmática, el máximo valor de toda esta publicación se manifieste en el último capítulo, titulado "Comments and Conclusions". Y en este camino el autor recoge las críticas en torno a las ideologías, sobre su misma estructura y acerca de sus perspectivas. La cosa está bien clara. Por ejemplo, se ha dicho que la Unesco es una Organización occidental, frente a la cultura de los pueblos orientales; que la Unesco es atea y antirreligiosa; que la Unesco es comunista, etc. etc. Mas no olvidemos que gran parte de la acción crítica ha sido generada en los Estados Unidos.

Desde luego, hay debilidades. El estudio reseñado cita dos clarísimas: una de ellas, la definitiva falta de comprensión, general en todo el mundo, de los objetivos, propósitos y actividades de la Unesco. A esto se une lo difuso de su programa. En todo caso, es dable admitir los asertos de B. Tripp: aunque la Unesco ha tenido fracasos, también ha conocido indudables triunfos.—LEANDRO RUBIO GARCÍA.

Indice Legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B) y de las que se refieran a CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICODOCENTES (Serie C).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 20 de agosto de 1954 por el que se jubila a don Federico Calvo Borreguero, Jefe Sup. de Adm. Civil.

Decreto de 21 de agosto de 1954 por el que se nombra Jefe Sup. de Adm. Civil a don Alejandro Herrero Rubio. *(B. O. E.* 14-IX-1954. *B. O. M.* 4-X-1954.)

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se nombra Vicepresidente segundo del Cons. Nac. de Educación a don José María Sánchez de Muniaín.

Decreto de 9 de octubre de 1954 por el que se dispone que durante la ausencia del Ministro de Educación Nacional se encargue del despacho de su Dep. el Ministro de la Gobernación.

Decreto de 1 de octubre de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don José Cantos Figuerola.

Decreto de 1 de octubre de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Alberto Cordero Tamariz.

Decreto de 1 de octubre de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Mariano Osorio Arévalo.

Decreto de 1 de octubre de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Gustavo Martínez Zubiría. *(B. O. E.* 1, 8 y 9-X-54. *B. O. M.* 18-X-54.)

SUBSECRETARÍA

Com. Ext. Cultural.—Normas para su constitución en la prov. de Madrid. *(B. O. M.* 1-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 20 de julio de 1954 por el que se aprueban las obras de construcción del Inst. de Fisiología de la Univ. de Sevilla.

Alumnos.—Normas para la implantación del Seguro Escolar. *(B. O. E.* 24-IX-1954. *B. O. M.* 11-X-1954.)

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se nombra para el cargo de Rector Magfco. de la Univ. de Oviedo a don Valentín Silva Merelo.

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que cesa en el cargo de Rector Magfco. de la Univ. de Oviedo don Torcuato Fernández Miranda y Hevia.

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por le que se aprueban obras de adaptación en el antiguo edificio de la Fac. de Med. de Granada, para Fac. de Farm. e Inst. de Parasitología. *(B. O. E.* 8 y 9-X-1954. *B. O. M.* 18-X-1954.)

Estatutos.—Aprobando los correspondientes al Col. Mayor "Hernán Cortés", de la Univ. de Salamanca.

Cursos monogr.—Autorizando su implantación para Doct. en la Fac. de Ciencias de Valencia. *(B. O. M.* 25-X-54.)

—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Fac. de Ciencias de Valladolid y Zaragoza.

Alumnos.—Normas para la validez de los títulos de Lic. y Doctor en Med., obtenidos en España por alumnos extranjeros. *(B. O. M.* 1-XI-1954.)

Decreto de 8 de septiembre de 1954 por el que se aprueba el Regl. de disciplina académica de los Centros oficiales de Ens. Sup. y de Ens. Técnica, dependientes del Dep. *(B. O. E.* 12-X-1954. *B. O. M.* 8-XI-1954.)

Trabajos científicos.—Autorizando la publicación de los presentados para oposiciones.

Cursos.—Normas para el último examen en el curso selectivo y formativo de alumnos en las Fac. univ.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los Doct. en las Fac. que se citan. *(B. O. M.* 15-XI-1954.)

Normas.—Para los traslados de expediente académico a los alumnos del primer curso formativo y selectivo, del período de la Lic.

Estatutos.—Aprobando los del Col. Mayor "Santo Tomás de Aquino", de la Univ. de Madrid.

Adscripción de Ens.—A una plaza de prof. adj. de la Fac. de Med. de Santiago.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se expresan. *(B. O. M.* 22-XI-54.)

Planes de est.—Aprobando los que se mencionan, en la Univ. de Sevilla.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se citan.

Adscripción de Ens.—A plazas de prof. auxiliar de la Fac. de Derecho de Sevilla. *(B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Ext. Cult.—Organizando el Serv. en la Dirección General.

Centros.—Reglamentando el término de las actividades del Inst. Esp. de Ens. Media de Lisboa. *(B. O. M.* 11-X-54.)

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que cesa en el cargo de Director General de Ens. Media don José María Sánchez de Muniaín.

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se nombra Director General de Ens. Media a don Torcuato Fernández-Miranda y Hevia. *(B. O. E.* 8-X-1954. *B. O. M.* 18-X-1954.)

Libros de consulta.—Reseñando los que se mencionan. *(B. O. M.* 25-X-1954.)

Centros no oficiales.—Circular a los Rect. sobre régimen provisional de los Centros no oficiales de Ens. Media. *(B. O. M.* 15-XI-1954.)

Curso Preuniv.—Dictando instrucciones. *(B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Decreto de 10 de agosto de 1954 sobre convalidación de estudios de Bachillerato y Comercio. *(B. O. E.* 17-IX-1954. *B. O. M.* 4-X-1954.)

Asignaturas.—Modificando la distribución del vigente plan de estudios de la Esc. Esp. de Ing. de Montes.

Reajuste de cát. en la Esc. Sup. de Arquit. de Barcelona.

Idem en la Esc. Sup. de Arquit. de Madrid. *(B. O. M.* 11-X-1954.)

Sobre auxil. desdobladas en la Esc. Sup. de Arquit. de Madrid. *(B. O. M.* 18-X-1954.)

Cuestionarios.—Publicando los de la carrera de Comercio. *(B. O. M.* 29-X-1954., número especial.)

Créditos.—Disponiendo los que se citan para la Junta Nac. de Educ. Física Universitaria *(B. O. M.* 1-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 20 de julio de 1954 por el que se regula la prueba final del Bachillerato Laboral.

Constr. Lab.—Aceptando los ofrecimientos que hacen los organismos que se citan. *(B. O. E.* 12-IX-1954. *B. O. M.* 4-X-1954.)

Ens. Lab.—Conv. para curso de habilitación de prof.

Constr. Lab.—Modificando el carácter del Centro de Amurrio (Alava) *(B. O. M.* 11-X-1954.)

—Aceptando ofertas de los organismos que se mencionan. *(B. O. M.* 18-X-1954.)

Ens. Lab.—Regl. para el nombr. de prof. interino de Centros de Ens. Media y Prof. *(B. O. M.* 1-XI-1954.)

—Regl. de los Patr. Prov. de Ens. Media y Prof. *(B. O. M.* 8-XI-1954.)

—Aprobando los Cuestionarios del quinto curso del Bach. Laboral.

Constr. Lab.—Aceptando ofertas de terrenos para Centros de Ens. Media y Prof. *(B. O. M.* 15-XI-1954.)

—Aceptando las ofertas hechas por los Ayunts. que se expresan. *(B. O. M.* 22-XI-1954.)

—Declarando creado en Marbella (Málaga) un Centro de modalidad marítimo-pesquera.

—Aceptando ofertas para Centros. *(B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Normas sobre tramitación de expedientes gubernativos. (*B. O. M.* 4-X-1954.)
—Sobre competencia adm. para la tramitación de licencias por estudios. (*B. O. M.* 11-X-1954.)
Creación de Esc.—Normas para la aplicación de la Ley de 23 de diciembre de 1953, que creaba Centros de Ens. Primaria, en régimen de cooperación social. (*B. O. M.* 25-X-1954.)
Pers. docente.—Normas para la aplicación del art. 118 del Regl. de Esc. del Mag., sobre nombramiento de ayud. de Clases prácticas.
—Autorizando a las Esc. del Mag. para establecer las permanencias.
Alumnos.—Concediendo exámenes para ingreso en las Esc. del Mag. en la conv. de septiembre. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
Insp. General.—Nombr. de la Com. encargada de estudiar las modificaciones a establecer en los actuales Regl. orgánicos de los Cuerpos dependientes de esta Dirección General.
Pers. docente.—Sobre situación adm. de las excedentes voluntarias especiales.
—Sobre licencias por estudios.
—Sobre tramitación de expedientes de alumnos por defecto físico. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)
—Sobre situación adm. de las maestras excedentes especiales. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se nombra vicepresidente del Patr. del Museo Nac. de Arte Contemporáneo a don Felipe Vivanco. (*B. O. E.* 8-X-1954. *B. O. M.* 18-X-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Créditos.—Para el VIII Curso Internacional de Prehistoria y Arqueología. (*B. O. M.* 11-X-1954.)
—Para atenciones del Curso de formación de Arch. y Bibl. (*B. O. M.* 18-X-1954.)
—Para Bibl. Populares de Madrid. (*B. O. M.* 25-X-1954.)

Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante los meses de octubre y noviembre del año en curso.

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieran a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

Ayuda familiar.—Nombr. de la Com. correspondiente en el Departamento. (*B. O. M.* 4-X-1954.)
Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se expresan.
Pers. Adm.—Declarando desierto el conc. para la provisión de la vacante de Del. Adm. de Ens. Primaria de Ceuta.
—Nombr. de Del. Adm. de Enseñanza Prim. de Ceuta en favor de don Pedro García Espín.
Pers. docente.—Expedición, de oficio, de los títulos de maestros de Primera Ens. que se indican. (*B. O. M.* 18-X-1954.)
Personal.—Disponiendo el cese de los oficiales interinos con sueldo. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
Pers. Adm.—Ascensos de escala en el Cuerpo Técnico.
—Conv. de concurso.
—Ascensos de escala en el Cuerpo Auxiliar. (*B. O. M.* 8-XI-1954.)
Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don Celso Joaquinet Pons. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Cese y nombr. de Director del Col. Mayor "Hernando Colón", de la Univ. de Sevilla. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
Rec. de alzada.—Estimando el promovido por don José Cañada Palacios.
Cargos directivos.—Nombr. de Director del Col. Mayor "Luis Vives", de la Univ. de Valencia.
—Cese y nombr. de Director del Col. Mayor "Santa María", de la Univ. de Madrid. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se mencionan.
Cargos directivos.—Nombr. para los Ints. que se citan. (*B. O. M.* 25-X-1954.)
—Nombr. de Vicedirectores para los Inst. que se mencionan. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
—Nombr. para los Inst. que se expresan. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)
Rec. de reposición.—Resolviendo los promovidos por los señores que se señalan.
Cargos directivos.—Nombr. para los Inst. que se mencionan. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)
Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Octavio Nogales Hidalgo.
Cargos directivos.—Nombr. de Jefe de los Serv. de Ext. Cultural de la Dirección General. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Esc. de Com.—Conc. de traslado de las cát. que se citan. (*B. O. M.* 4-X-1954.)
Ing. Civiles.—Corrida de escalas del pers. docente de la Esc. Esp. de Textiles de Tarrasa. (*B. O. M.* 11-X-1954.)
Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Primo Roca Novo, en nombre y representación de la Dip. Prov. de Lugo.
Ing. Civiles.—Conc. de traslados de pers. docente en las Esc. de Peritos Ind. que se expresan.
Esc. de Com.—Concurso de traslados de pers. docente para las cát. que se mencionan.
—Nombr. de los cargos directivos que se citan. (*B. O. M.* 18-X-1954.)
Ing. Civiles.—Nombr. de cargos directivos.
—Conc. de traslados de pers. docente para las Esc. de Peritos Ind. que se señalan.
Esc. de Com.—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 25-X-1954.)
Ing. Civiles.—Nombr. de cargos directivos.
Esc. de Com.—Cese y nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
—Corrida de escalas en el Esc. de auxil. núm. (*B. O. M.* 8-XI-1954.)
—Nombr., dimisión y cese de cargos directivos. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)
Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por don César Cort y Boti.
Esc. de Com.—Dimisiones y nombr. de cargos directivos. (*B. O. E.* suplemento de 28-X-1954. *B. O. M.* 22-XI-1954.)
—Resolviendo conc. de traslados. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Ens. Laboral.—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 4-X-1954.)
—Nombr. de cargos directivos.
Form. Prof.—Renuncia y nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 11-X-1954.)
—Nombr. de cargos directivos.
Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Ramón Puigcorbé Ticó. (*B. O. M.* 18-X-1954.)
Form. Prof.—Denegando petición sobre declaración de utilidad pública del libro que se menciona. (*B. O. M.* 1-XI-1954.)
—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 8-XI-1954.)
—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)
—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.
Ens. del Mag.—Nombr. de cargos directivos.
Incid. del Mag.—Sobre percepción de haberes de los maestros en situación de excedencia activa.
Esc. de Patr.—Conc. para la provisión de plazas vacantes en Madrid. (*B. O. E.* 8-IX-1954. *B. O. M.* 4-X-1954.)
Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por los señores que se mencionan.
Incid. del Mag.—Normas sobre tramitación de expedientes de excedencia.
—Idem sobre maestros volantes. (*B. O. E.* 24-IX-1954. *B. O. M.* 18-X-1954.)
Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se mencionan.
Ens. del Mag.—Ceses y nombr. de cargos directivos.
Prov. de Esc.—Nombr. de vocales de Patr. (*B. O. M.* 25-X-1954.)
Rec. de alzada.—Declarando improcedente el promovido por doña Beatriz Orozco López.
Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Zoilo Gómez Alcalde.

Creación de Esc.—Sobre reclamación y concepto de casa-habitación.

Ens. del Mag.—Renuncias y nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 8-XI-1954.)

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Ens. del Mag.—Nombr. de cargos directivos. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)

Rec. de reposición.—Resolviendo los promovidos por los señores que se mencionan.

Ens. del Mag.—Nombr. de cargos directivos.

Creación de Esc.—Recursos sobre casa-habitación. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.

Rec. de alzada.—Idem los que se expresan.

Rec. de reposición.—Idem los que se mencionan.

Prov. de Esc.—Conc. de traslados entre maestros nacionales.

—Conc. de traslados para Maternales y Parv.

—Conc. de traslados entre directores de Grupos esc. (*B. O. E.* 23 y 28, suplemento, X-1954. *B. O. M.* 29-XI-1954.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTES y a FUNDACIONES BENÉFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por doña María de la Concepción de la Garma y Panadero, sobre opos. a cátedras de Conservatorio. (*B. O. E.* 2-X-1954.)

SUBSECRETARÍA

Inst. "Seminario gratuito de Misiones."—Pastrana (Guadalajara).—Declarando la incompetencia del Depart. para el ejercicio del protectorado.

Fund. "Colegio de la Encarnación".—Llanes (Oviedo).—Aprobando transacción con los herederos del fundador.

Fund. "Colegio de Nuestra Señora del Rosario".—Ciaño (Oviedo).—Autorizando modificación en la escritura constitutiva. (*B. O. M.* 11-X-1954.)

Com. Ext. Cultural.—Concurso para la adquisición de fotografías con destino a Exp. ambulantes. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)

Fund. "Simarro".—Madrid.—Desestimando la solicitud de don Cipriano Rodrigo Lavín. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

Fund. "Provincial benéficodocente".—Avila.—Sobre su clasificación.

Fund. "Obra pía de cultura."—Salces (Santander).—Sobre instrucción de expediente de destitución del Patr. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Pers. docente.—Nombr. en virtud de concurso-oposición. (*B. O. M.* 4-X-1954.)

—Convocatoria para plazas de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 15-X-1954.)

—Convocatoria para plazas de profesores adjuntos. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

—Nombr., por oposición, de prof. adjuntos.

—Conc. oposición declarado desierto.

—Convocatoria para plazas de prof adjuntos. (*B. O. M.* 29-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Pers. docente.—Nombr, por conc. de prof. num. de Esc. Especiales. (*B. O. M.* 4-X-1954.)

—Nombr. de prof. num. y adj. de Esc. Especiales. (*B. O. M.* 11-X-1954.)

—Nombr. de prof. de Esc. de Fac. de Minas y Peritos Ind. (*B. O. M.* 18-X-1954.)

Trib. de opos.—Designando los que se indican.

Pers. docente.—Nombr. de prof. de Esc. de Fac. de Minas y de Peritos Ind. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)

—Nombr. de prof. de Esc. Especiales y de Fac. de Minas. (*B. O. M.* 22-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Constr. Lab.—Adjudicando conc. de material científico y de laboratorio. (*B. O. M.* 4-X-1954.)

Trib. de opos.—Nombr. de los que se expresan. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Oposiciones.—Rectificación de la conv. para plazas de Insp. de Ens. Primaria.

—Ampliación de plazo para las opos. a ingreso en el Cuerpo de Insp. de Ens. Primaria. (*B. O. M.* 11-X-1954.)

—Aclarando determinados extremos relativos a la conv. para el ingreso en el Cuerpo de Insp. de Ens. Primaria.

Concurso.—Para la prov. de plazas en la Mutualidad Nac. de Ens. Primaria. (*B. O. M.* 15-XI-1954.)

INDICE

REVISTA DE EDUCACION NUM. 27 (ENERO, 1955)

El próximo número de la REVISTA estará dedicado íntegramente al Curso Preuniversitario. Se publicarán, entre otros, los originales siguientes:

LUIS ARTIGAS: *Las lecciones-conferencias en el C. P. U.*

FRANCISCO BERNARDO CANCHO: *Las prácticas de Matemáticas en el C. P. U.*

JAVIER LASSO DE LA VEGA: *Las prácticas de trabajo científico en el C. P. U.*

JOSÉ LUIS PINILLOS: *La orientación profesional preuniversitaria.*

AURELIO DE LA FUENTE: *Sobre las prácticas de Física y Química en e. C. P. U.*

TOMÁS ALVIRA: *Las prácticas de Ciencias Naturales en el C. P. U.*

MANUEL FERNÁNDEZ GALIANO: *El Griego en el C. P. U.*

VIDAL EUGENIO HERNÁNDEZ-VISTA: *El Latín en el C. P. U.*

Comentarios de textos por ANGEL ALVAREZ DE MIRANDA, ANTONIO MAGARIÑOS, ANGEL GONZÁLEZ ALVAREZ, GUSTAVO BUENO, FRANCISCO MALDONADO DE GUEVARA, MANUEL MARÍA SALCEDO, VIDAL EUGENIO HERNÁNDEZ-VISTA, CONSTANTINO LÁSCARIS, EUGENIO FRUTOS, JOSÉ MARÍA IGUAL, PEDRO LAÍN ENTRALGO.

Indice general del volumen IX

NUMERO 24 (SEPTIEMBRE-OCTUBRE, 1954)

NUMERO 25 (NOVIEMBRE, 1954)

NUMERO 26 (DICIEMBRE, 1954)

Indice de colaboradores del volumen IX

NUMERO DEDICADO AL CURSO PREUNIVERSITARIO

La REVISTA DE EDUCACIÓN publicará en su próxima entrega un número monográfico dedicado al *Curso Preuniversitario*, en el que, siguiendo el orden de las *Instrucciones Provisionales*, cuya vigencia ha sido prorrogada, se examinarán los varios aspectos que dicho Curso ofrece. Se hará hincapié especial en las prácticas pedagógicas de Comentarios de Textos y Extractos y Síntesis de Conferencias, que no tenían hasta ahora aplicación en nuestra Enseñanza Media.

El número monográfico no tendrá valor normativo, sino de sugerencia de orientación. Ninguna norma, por lo demás, podría sustituir el trabajo colectivo de cada Instituto o Colegio ni el trabajo individual de cada profesor. El número monográfico no aspira a proponer recetas, ni líneas de actuación que hayan de seguirse mecánicamente, sino tan sólo a esclarecer y ayudar la labor del personal docente, que goza, en punto a la organización del Curso, de un amplio margen de iniciativa, y sobre el que recae también, por consecuencia, una plena y grave responsabilidad.

Nuestros suscriptores recibirán el número dentro de serie. Los que no lo sean pueden solicitar con antelación su envío, contra reembolso de 30 pesetas, a nuestro administrador (Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34. MADRID).

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 cordinadores 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.*
21. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
22. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*
23. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*

● **OBRAS EN PRENSA**

1. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
2. 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 los números 8-9 (abril-septiembre de 1954)

Federico Sopeña: *De Arbós a Argenta* ★ *La dirección de orquesta en España* ★ *Bosquejo histórico de las orquestas españolas.*

Música y músicos en la radio española ★ *Festivales de música en España* ★ *Diario de viaje: La música en el extranjero.*

CONSERVATORIOS: *Labor del Conservatorio de Madrid* ★ *Las pequeñas formas de Federico Chopín* ★ *Tres artículos del maestro Arbós.*

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL

Del Ministerio de Educación Nacional.

Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
· NACIONAL ·

Gráficas ORBE, S. L.—Padilla, 82.—Teléf. 26 12 34.—MADRID.

20 pesetas