Revista de EDUCACION

29

Situación presente de la Enseñanza Laboral.

CARDENAL IRACHETA: Carnet de Exámenes ★ LÁSCARIS COMNENO: Un Bachillerato en la Universidad ★ MANUEL UTANDE: Hacia un Estatuto del profesorado oficial de Enseñanza Media ★ JUAN MARTÍNEZ RUIZ: La lengua española en la Enseñanza Media del Protectorado.

INFORMACION EXTRANJERA.—CARMEN RIBELLES: Organización de la Enseñanza Media en Francia ★ F. NERI: La vida escolar en la U. R. S. S., vista por el profesorado suizo. ★ CASAMAYOR: Acceso a la Educación en la Escuela Primaria y Enseñanzas Medias de la Alemania occidental.

CRONICAS.—BADÍA y RIQUER: Un nuevo Plan de estudios de Filología Románica en Barcelona ★ R. GARRIDO y GIL CARRETERO: Residencias y Colegios Mayores universitarios ★ LOZANO: La VIII Conferencia General de la Unesco ★ WARLETA: Las traducciones pedagógicas.

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

AÑO IV ★ VOL. X ★ MARZO ★ NUMERO 29
MADRID, 1955

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

★ ★

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO

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

SUSCRIPCIONES

	Pesetas		*Pesetas*
POR ONCE NÚMEROS:		POR SEIS NÚMEROS:	
España	200	España	110
Hispanoamérica . . .	260	Hispanoamérica . . .	150
Extranjero	300	Extranjero	180

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Servicio de Publicaciones.

DIRECCIÓN PROVISIONAL:

Alcalá, 34

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (España)

REVISTA DE EDUCACION

Año IV ★ Vol. X ★ MARZO, 1955 ★ Núm. 29

Situación presente de la Enseñanza Laboral (*)

CRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA LABORAL

Interesa recordar al principio de este informe, con unos breves datos estadísticos, el crecimiento experimentado por la Enseñanza Laboral desde la promulgación de la ley que la organizaba en 16 de julio de 1949. En 1950, comenzaron a funcionar 15 Institutos Laborales; en 1951, después de la creación de esta Dirección General, su número se elevó a 22; en 1952, a 46; en 1953, a 60; y en octubre de 1954, un total de 74 Centros cubre con sus enseñanzas todo el territorio nacional. De ellos, los siguientes han comenzado en el actual curso sus tareas académicas: Amposta, de modalidad agrícola y ganadera; Calella, de modalidad industrial y minera; Cee, de la misma modalidad; Constantina, agrícola y ganadera; Lalín, de la misma modalidad; La Carolina, de modalidad industrial y minera; Peñaranda de Bracamonte, agrícola y ganadera; Sabiñánigo, industrial y minera; Telde, en Gran Canaria, agrícola y ganadera; Totana, de la misma modalidad; y Vélez-Rubio, Villarrobledo y Villanueva de la Serena, todos ellos agropecuarios. Además, el Centro privado de Amurrio, de modalidad industrial y minera, se ha transformado en oficial en este último curso académico. En suma, buscando como referencia la unidad "curso"—que es la que mejor refleja en el orden docente la base estadística de crecimiento—podemos resumir el incremento de la Enseñanza Laboral en estas cifras: en el curso 1950-51, primero del nuevo orden docente, funcionaban 15—los primeros—del Bachillerato Laboral; en 1954-55, en los 74 Institutos Laborales oficiales, funcionan 217 cursos.

ACTIVIDAD DE LA COMISIÓN PERMANENTE

Como se recordará, la Dirección General cuenta con este Patronato como el principal y constante asesor de sus actividades, a través de la Comisión Permanente, delegada del mismo. En los períodos normales del año, con excepción parcial de la época de vacaciones, la Comisión Permanente se reúne todas las semanas y precisamente los viernes. A veces, por exigencias del trabajo, ha celebrado incluso dos o tres reuniones semanales. La intensidad de sus tareas únicamente puede quedar sintetizada a través de un índice seleccionado de las principales cuestiones que ha tratado durante el año 1954: aparte del minucioso trabajo realizado en la resolución de los concursos de profesorado; en la de los concursos nacionales para libros de texto del Bachillerato Laboral; y en el estudio de reclamaciones, observaciones o iniciativas que llegan a su seno ha tratado, entre otros, de los siguientes temas: selección y permanencia del profesorado; campos de prácticas agrícolas; acceso de los Bachilleres Laborales a otros Centros docentes; reglamentación del examen final del Bachillerato Laboral; organización de los cursos de perfeccionamiento de los Bachilleres Laborales; autonomía económica de los Centros; incorporación de nuevas modalidades y estudio de la creación de nuevos Centros; prácticas agrícolas para los alumnos del 5.º Curso del Bachillerato de esta modalidad; Escuelas de Mecánica agrícola; mapas de producción de las comarcas donde radican los Institutos Laborales; organización de los estudios del maestro rural salido del Bachillerato Laboral y su posible utilización como consultor agrícola en la localidad de su destino; experiencias y observaciones del plan de estudios; establecimiento de la Ayuda Familiar al profesorado; cursos de Economía Doméstica en colaboración con la Sección Femenina; organización de cátedras ambulantes y de cursos de verano; posible organización de la preparación profesional del emigrante; etc., etc. De modo especial se destacan las deliberaciones dedicadas al estudio de la reforma de la ley de 16 de julio de 1949, a la posible organización de las "Universidades Laborales" y a la futura estructura de la Inspección de la Enseñanza Laboral, coordinada con los servicios de la misma clase de las Direcciones Generales de Enseñanza Media y de Enseñanza Profesional y Técnica. La mayor parte de estos estudios se han traducido en las correspondientes propuestas de disposiciones legislativas que se mencionan a continuación.

PRINCIPALES DISPOSICIONES DICTADAS SOBRE LA ENSEÑANZA LABORAL EN EL AÑO DE 1954

Consecuencia de dichos estudios y de la actividad de las diversas Secciones y servicios encuadrados en la Dirección General, el señor ministro aceptó un

(*) Informe del director general de Enseñanza Laboral ante el pleno del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. (Madrid, 24 de enero de 1955.)

gran número de disposiciones sobre este orden docente. Resumimos aquí las más importantes:

Decreto de 12 de febrero de 1954 *sobre ingreso en las Escuelas de peritos agrícolas, peritos industriales y aparejadores. Esta disposición exime de la prueba de ingreso en dichas Escuelas a los Bachilleres Laborales que hayan alcanzado una calificación media de notable durante los cursos de las respectivas enseñanzas y en el examen final.*

Decreto de 20 de julio de 1954.—*Esta disposición regula la prueba final del Bachillerato Laboral, estableciendo los ejercicios, prácticos y teóricos, que deben integrar la misma.*

Decreto de 8 de enero de 1954.—*Se crean los cursos de perfeccionamiento para los Bachilleres Laborales.*

Decreto de 18 de diciembre de 1953.—*Publicado en el* Boletín *del 29. Modifica las plantillas de profesores en los Centros de Enseñanza Media y Profesional, incorporando un profesor titular del Ciclo Especial, a partir del cuarto curso, para los campos de prácticas de los Centros agrícola-ganaderos. Establece, asimismo, que los talleres estarán atendidos por dos maestros de taller.*

Decreto de 20 de julio de 1954.—*Se aprueba el plan de creación de cincuenta Institutos Laborales durante el bienio 1955-56.*

Orden de 7 de diciembre de 1953.—*Publicada en el* Boletín *del 23 de diciembre. Se establecen las normas sobre procedimiento y formalización de los compromisos contraídos voluntariamente por las Corporaciones Locales respecto al sostenimiento de los Centros de Enseñanza Media y Profesional. Los Municipios aportarán anualmente la cifra de 74.500 pesetas y las Diputaciones 50.000 pesetas.*

Orden de 1.° de junio de 1954.—*Se aprueban, con carácter provisional hasta que se establezca el plan general de convalidaciones de grado medio, las de asignaturas entre el Bachillerato Laboral y el Preuniversitario.*

Orden de 15 de junio de 1954.—*Se establecen los cursos femeninos de Economía Doméstica en los Centros de Enseñanza Media y Profesional.*

Orden de 6 de octubre de 1954.—*Se establece un curso de prácticas agropecuarias para los alumnos que se encuentren en el quinto curso del Bachillerato Laboral agrícola-ganadero.*

Orden de 18 de mayo de 1954, *que aprueba la concesión de gratificaciones progresivas a los directores y secretarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.*

Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y Comercio de 19 de enero de 1954 *sobre el ingreso en las Escuelas oficiales de Náutica y máquinas de los escolares procedentes del Bachillerato Laboral.*

Decreto de 12 de febrero de 1954 *sobre ingreso de los Bachilleres elementales y laborales en las Escuelas de Bellas Artes.*

Orden de 19 de junio de 1954 *sobre funciones de los habilitados de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.*

Ley de 15 de julio de 1954 *por la que se modifica la Base VII de la de 16 de julio de 1949, adscribiendo la presidencia del Patronato Nacional al ministro del Departamento, y la de los provinciales a los gobernadores civiles.*

Orden de 4 de octubre de 1954.—*Se aprueba el Reglamento de los Patronatos Provinciales de Enseñanza Media y Profesional, de conformidad con lo determinado en la ley de 15 de julio que modificó la Base VII de la de 16 de julio de 1949.*

Decreto de 5 de mayo de 1954.—*Se reglamenta la selección del profesorado de Enseñanza Media y Profesional por medio de concurso y concurso-oposición.*

Orden de 25 de septiembre de 1954 *por la que se reglamenta el nombramiento de profesores interinos de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.*

ACTIVIDAD DE LA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como organismo esencial de la actividad pedagógica del nuevo orden docente, la Institución de Formación del Profesorado ha realizado las actividades que se enumeran a continuación:

A) Cursos de perfeccionamiento para profesores titulares

1. Sobre Pesca Experimental, Placton y Anatomía de peces. Celebrado durante los días 7 de enero al 7 de febrero en el Instituto de Investigaciones Pesqueras, de Vigo. Asistieron los profesores del ciclo de Ciencias de la Naturaleza de todos los Centros de modalidad marítimo-pesquera.

2. Curso sobre Genética, Fisiología vegetal, Economía forestal, Nutrición animal. Celebrado en la Misión Biológica de Galicia, del 13 al 27 de febrero. Asistieron los profesores de los ciclos de Ciencias de la Naturaleza de los Centros de modalidad agrícola-ganadera, enclavados en la España húmeda.

3. Curso de perfeccionamiento de dibujo. Celebrado en la Escuela de Bellas Artes, de Madrid. Asistieron veinte profesores de dicha asignatura que no habían concurrido al celebrado en el año anterior. Duración, del 7 al 30 de junio.

4. Curso de perfeccionamiento para los profesores del ciclo de Lenguas. Celebrado en Madrid, del 7 al 16 de junio. Asistieron treinta y dos profesores de los Centros de más antigüedad.

5. Sobre tractores y maquinaria agrícola de recolección. Celebrado en la Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos, de Madrid, del 14 al 26 de junio. Asistieron veinte profesores del ciclo de Formación Manual de Centros de modalidad agrícola-ganadera.

6. Curso sobre Edafología y prácticas agrícolas en relación con los cultivos del Sur de España. Celebrado en la Estación Experimental del Zaidín (Granada), del C. S. I. C. Asistieron los profesores de los ciclos de Ciencias de la Naturaleza y Especial de los Centros de modalidad agrícola-ganadera, de Andalucía. Duración, del 7 al 26 de junio.

7. Sobre Geografía, estudiando el reino de Levante. Celebrado del 1 al 30 de septiembre. Asistieron los profesores del ciclo correspondiente de todos los Centros en funcionamiento.

8. Sobre Enología. Celebrado en Manzanares (Ciudad Real), del 6 al 16 de octubre. Asistieron los profesores del ciclo de Ciencias de la Naturaleza en

Centros de modalidad agrícola-ganadera, enclavados en comarcas vitícolas.

9. Organografía vegetal y animal. Celebrado en Madrid, del 18 de octubre al 18 de noviembre. Asistieron doce profesores que no habían concurrido a cursos anteriores análogos.

10. Metodología de la Física y manejo de los nuevos aparatos y equipos que para experiencias de Física han sido adquiridos. Celebrado en Madrid, del 18 de octubre al 18 de noviembre, y se sigue celebrando en la actualidad para los profesores que no habían asistido al primero.

11. Sobre Metodología de la Agricultura. Para profesores del ciclo de Ciencias de la Naturaleza en Centros de modalidad agrícola-ganadera. Duración, del 18 de octubre al 17 de noviembre. Asistieron once profesores.

B) Cursos de habilitación de profesores

Se han convocado hasta la fecha tres cursos de habilitación de profesores de Enseñanza Laboral para los ciclos de Ciencias de la Naturaleza y Especial en Centros de modalidad agrícola-ganadera, cuya habilitación se realiza en dos cursos y tres meses de prácticas. Los componentes de la primera promoción, casi todos ellos titulares ya de diversos Centros, siguieron en esta Institución hasta el mes de mayo, recibiendo las enseñanzas relativas al 2.º año de su preparación y realizaron las siguientes prácticas:

Sobre horticultura y poda de frutales, en los Viveros Castilla, de San Fernando de Henares y Granja Experimental "El Encin", de Alcalá.

Continuación de las anteriores y sobre poda de vid y cultivos agrícolas de la región central, en Daimiel, durante quince días.

Sobre praderas, cultivos herbáceos, maíz híbrido, cultivos forestales, ganado vacuno, etc., en Pontevedra, durante veinte días.

Sobre cultivos agrícolas y ganadería del Sur de España, durante un mes, en la Granja Experimental "Cortijo de Cuarto", de Sevilla, Estación Experimental del Zaidín, y región levantina.

La segunda promoción, que actualmente cursa el 2.º año de su preparación, ha realizado ya algunas de estas prácticas preceptivas, permaneciendo, durante el pasado mes de diciembre, en las provincias de Valencia, Murcia y Tarragona para estudiar los cultivos típicos de las mismas, hallándose actualmente sus componentes en Daimiel.

Los alumnos pertenecientes a la tercera promoción siguen en esta Institución las enseñanzas establecidas para su preparación, que se iniciaron en octubre pasado.

C) Otras actividades de este orden durante el mismo año 1954

Se ha llevado a efecto el análisis de suelos de todo el vasto término municipal de Ecija, levantándose el correspondiente mapa edafológico, ya editado, juntamente con la memoria respectiva y con arreglo al cual se están realizando las experiencias agrícolas.

Se halla a punto de terminar el mismo estudio sobre el término municipal de Egea de los Caballeros, y en preparación los de los términos de Lebrija, Constantina y otros.

Se ha llevado a efecto durante el mismo año una campaña de divulgación del cultivo de la alfalfa, en Galicia, donde la riqueza ganadera es factor de primordial importancia en el equilibrio económico de los agricultores y en cuya región, sin embargo, era casi desconocido el cultivo de esta forrajera, rica en proteínas. La campaña ha sido un verdadero éxito y los agricultores, que han ido observando los cultivos en las distintas parcelas enclavadas en diversos lugares, han empezado ya a cultivar alfalfa bajo la orientación del Centro de Túy, que, con la colaboración de la Misión Biológica de Galicia, ha realizado dicha campaña.

D) Actividades del Servicio de Bibliotecas

El Servicio de Bibliotecas de la Institución funciona facilitando libros a los Institutos, a medida que se van creando, desde 1952. Para hacer sus selecciones dispone de todos los catálogos bibliográficos editados y de las novedades que le facilitan varias librerías y el I. N. L. E.

Los libros se adquieren, previos trámites administrativos en la Sección de Construcciones Laborales, de los editores o distribuidores exclusivos, en las mismas condiciones que el Servicio Nacional de Lectura. Se distribuyen en lotes, según las características de los Institutos, las desideratas que remiten y el año de estudios en que se encuentran. Es de notar que la producción editorial es mucho mayor y de mejor rango en el campo industrial que en el marítimo y agrícola.

Se tiene en marcha una Biblioteca Central Circulante que facilita a los profesores, en préstamo, cualquier libro que soliciten. La Institución facilita a los Institutos la suscripción a diversas revistas de tipo general y adecuadas a su modalidad.

En la actualidad se está procediendo a la ordenación de la Biblioteca, recién instalada. Asimismo, a la redacción del Catálogo de libros y artículos de revistas.

En el próximo mes de marzo se realizará, dirigido por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, un primer Cursillo de Formación de Bibliotecas. Finalizado éste, aquella Dirección General les facilitará un diploma de suficiencia, que puede servir para que los cursillistas regenten las Bibliotecas Municipales de las localidades donde existan.

Prescindimos del detalle estadístico de distribución de libros y revistas por no alargar este informe.

E) Servicio de métodos audiovisuales de enseñanza

Este servicio se halla en íntima conexión con los Centros para suministrar a éstos películas pedagógicas y documentales cinematográficos.

De la Casa Kodak se han adquirido 77 películas pedagógicas y otras 35, con tres copias de cada una, ha filmado para esta Institución la Casa Madrid Films. Estas películas, juntamente con las que ceden en préstamo diversas Embajadas de otros países y algunos organismos oficiales, como los Ministerios de Agricultura y de Obras Públicas, se remiten a los Centros en régimen de "cadena".

En ocasiones determinadas, a petición de los Centros, para proyectar en determinadas fechas o con motivo de la celebración de cursos, se les remiten las películas adecuadas a cada caso, alquilándolas en las casas productoras si el Servicio no dispone en aquel momento de ellas.

Este Servicio confecciona, asimismo, para los Centros toda clase de diapositivas que envía a los mismos, para lo cual adquirió 10.000 portadiapositivas.

Se han remitido a los Centros 100 cajas de preparaciones microscópicas, que han sido confeccionadas por diversos Institutos de los que integran el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la orientación de esta Institución, con el fin de que dichas preparaciones se adaptaran a las materias de los cuestionarios del Bachillerato Laboral.

En estos días se está terminando de montar el Laboratorio del Servicio de Métodos Audiovisuales y ello permitirá que, en breve, podamos confeccionar por nuestra cuenta todas las diapositivas y la mayor parte del material de esta naturaleza que se viene suministrando a los Centros.

CONSTRUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE EDIFICIOS

De los 74 Institutos Laborales que funcionan desde 1.º de octubre último, sólo una mínima parte de los mismos dispuso en un principio de edificios adecuados e instalaciones aceptables. La inmensa mayoría comenzó su funcionamiento en inmuebles cedidos provisionalmente, y poco a poco se han ido levantando edificios de nueva planta o se han realizado adaptaciones esenciales. He aquí el resumen de la importante tarea realizada en este aspecto:

De los quince Centros más antiguos, están hoy instalados definitivamente los diez siguientes:

Alcañiz, Alcira, Barbastro (a falta de talleres), Cangas de Onís, Felanitx, Gandía, Guía de Gran Canaria, Santoma, Tarazona y Túy; pero conviene advertir que en Felanitx se van a realizar obras de ampliación; en Gandía, se hicieron obras por valor de cerca de un millón de pesetas; que en Guía de Gran Canaria, se están realizando obras ampliatorias por ser éste el único Centro que tiene la doble modalidad agrícola e industrial; que en Medina del Campo se adaptó, estando próxima a terminar la obra, el Palacio de las Dueñas, por valor de más de siete millones de pesetas; que en Tarazona, se levantó un edificio de nueva planta que sobrepasó los cuatro millones, y, finalmente, en Villafranca del Panadés—único de esta etapa instalado todavía provisionalmente—, se comenzará a levantar un edificio de cuatro millones de pesetas. También en Trujillo se realiza una segunda fase de obras de adaptación, y, por último, en Túy, es probable que haya que edificar también uno de nueva planta. El de Almendralejo se está terminando.

La segunda etapa de creación abarcó siete Centros. De ellos está prácticamente terminado el edificio de Archidona; terminado totalmente e inaugurado el de Daimiel; también prácticamente terminado el de Huércal-Overa; pendiente de obras de adaptación el de Laguardia; el de Sanlúcar de Barrameda, será trasladado a otro edificio más capaz. En Miranda de Ebro, tendremos que construir un edificio de nueva planta, y, finalmente, en Villablino, se están construyendo los talleres.

En la tercera etapa se crearon veinticuatro Centros más, con lo que el número total pasó desde veintidós a cuarenta y seis Centros. De ellos, tienen edificio definitivo ocho, a saber: Baza, Coca, Egea de los Caballeros, Jumilla, Puerto de Santa María, Tapia de Casariego, Vera y Villagarcía de Arosa. Se están terminando los de Hellín, Puente Genil, Saldaña, Torredonjimeno, Vall de Uxó y Valls. Finalmente, se construyen, para terminar dentro del próximo año, los de Betanzos, Noya, Valle de Carranza, y están aprobados los proyectos de Priego, y ultimándose la presentación de los de Lebrija, Lucena, Sabadell y Segorbe.

La cuarta etapa hizo pasar los Centros desde cuarenta y seis a sesenta y uno. Hacia el mes de marzo quedarán definitivamente instalados los Centros de Albox, Algemesí, Balaguer, Burgo de Osma, Castañeda, Haro, Mondoñedo, y actualmente se preparan los proyectos de edificación en Alfaro, Aracena, Carmona, Ciudadela, Llodio y Ribadavia.

Finalmente, la última fase, que abarca trece Centros y totaliza con los anteriores los setenta y cuatro Institutos Laborales, tiene ya instalación definitiva para algunos de ellos, como Cee y Totana; están muy adelantadas, y probablemente se terminarán antes del próximo curso, las obras de Peñaranda de Bracamonte y Vélez-Rubio, así como se preparan sendos proyectos para levantar de nueva planta los Centros de Amposta, Amurrio, Constantina, La Carolina, Lalín, Sabiñánigo, Telde, Villanueva de la Serena y Villarrobledo, más la ampliación del de Calella.

Todas las obras realizadas hasta ahora, durante las cuatro fases de creación, abarcan la suma de pesetas 73.682.818,71, de las que corresponden al Patronato 59.121.878 pesetas.

CONCURSO NACIONAL DE ANTEPROYECTOS DE EDIFICIOS

De modo especial queremos destacar el concurso nacional de anteproyectos de edificios destinados a Institutos Laborales, al que acudieron más de un centenar de arquitectos: Su trámite y resolución han sido considerados por la Revista de Arquitectura *y por los Colegios profesionales de esta clase de técnicos como realmente ejemplares. Un total de 38 proyectos (número infrecuente en este tipo de concursos) acudió al certamen, en cuyo Jurado figuró un destacadísimo especialista extranjero, quien ha reflejado en sus manifestaciones la ejemplaridad del sistema seguido. Fueron concedidos tres primeros premios y varios accésits, y la* Revista de Arquitectura *dedicó una separata especial a este concurso.*

ACTIVIDAD DE LAS ASESORÍAS TÉCNICAS

Como auxiliares fundamentales de la Dirección General funcionan las Asesorías Técnicas de Construcciones Laborales, de Servicios agronómicos y de

talleres, cuya incesante actividad se manifiesta en constantes viajes de inspección para comprobar y orientar sobre el propio terreno la marcha de las construcciones, la adecuación de las instalaciones y la disposición de condiciones óptimas para el mejor desarrollo de los nuevos servicios que caracterizan a los Centros de Enseñanza Media y Profesional.

La Inspección de Construcciones Laborales recorre frecuentemente el territorio nacional para elegir terrenos dedicados a la construcción de edificios; para comprobar el estado de las obras en su marcha, en la calidad de su construcción y materiales y en su sujeción al proyecto. Informa asimismo sobre los edificios que ofrecen los Ayuntamientos e inspecciona la conservación de los inmuebles dedicados a la Enseñanza Laboral, la de su mobiliario, la del material pedagógico y escolar en general, y todo cuanto se refiere a este tipo de actividades. A través de informes y de proyectos de normas, colabora con la tarea propia de la Sección de Construcciones Laborales de la Dirección General, y ha dado un gran impulso a la tramitación de los expedientes de las viviendas del profesorado, función que se realiza en íntima conexión con el Instituto de la Vivienda.

La Asesoría agronómica atiende de un modo especial a la instalación de los campos de prácticas en los 49 Institutos de modalidad agropecuaria que actualmente funcionan. Utiliza, asimismo, el sistema de constantes visitas a las localidades donde radican dichos Centros para estimular la organización o puesta en marcha de los referidos campos de prácticas. Así se ha conseguido que los campos de los Centros de Alcañiz, Archidona, Barbastro, Constantina, Ecija, Hellín, Huércal-Overa, Laguardia, Lucena, Medina del Campo, Priego, Trujillo y Villanueva de la Serena estén ya delimitados, lo que hace que con los anteriormente adquiridos de Alcira, Daimiel y Villafranca del Panadés, representen un total de dieciséis campos de prácticas, que están en la actualidad plenamente adaptados.

Asimismo, se han realizado las gestiones necesarias para que en los Institutos Laborales de Betanzos, Cangas de Onís, Felanitx, Guía de Gran Canaria, Jumilla, Saldaña, Telde y Túy, puedan realizar prácticas agrícolas en terrenos no definitivos, en tanto se ultima la adquisición de campos de prácticas propios.

En los Institutos de Albox, Alfaro, Amposta, Aracena, Baza, Burgo de Osma, Carmona, Castañeda, Ciudadela, Egea de los Caballeros, Lebrija, Mondoñedo, Ribadavia, Segorbe, Tamarite de Litera, Totana, Valls, Villarrobledo y Valle de Carranza, se realizaron las gestiones necesarias para ultimar su tramitación, que de una manera casi segura finalizará en los primeros meses de 1955.

Se inició la construcción de las instalaciones necesarias en los campos de prácticas de Alcira y Medina del Campo, estando aprobados los proyectos para Trujillo, Hellín, Archidona y Ecija.

También durante el año 1954, la Asesoría se hizo cargo de la organización y control de las Prácticas Agrícolas, organizándose dicho cometido fundamentalmente a base de la agricultura comarcal, por no disponer de crédito para dichos fines en los campos propios que se gestionaron.

Del propio modo funciona la Asesoría técnica industrial, consagrada a orientar y vigilar la instalación de talleres en todos los Institutos Laborales con arreglo a normas especiales que orientan su construcción, la instalación de la maquinaria y el régimen de su utilización. En 1954, se han realizado más de medio centenar de visitas a los diversos Institutos Laborales y se han instalado definitivamente los talleres de los Centros de Daimiel, Puerto de Santamaría, Santoña, y Tarazona, así como se han proyectado los de los Institutos de Albox, Alcañiz, Almendralejo, Betanzos, Burgo de Osma, Coca, Ecija, Hellín, Jumilla, Puente Genil y Totana.

ACTIVIDADES CIRCUMESCOLARES

La intensa tarea desplegada por los Institutos Laborales para elevación del nivel cultural y técnico de las comarcas donde están enclavados, se ha llevado a cabo a través de los Cursos de Extensión Cultural e Iniciación técnica, Cursos monográficos, cátedras ambulantes, ciclos de conferencias, proyecciones cinematográficas, exposiciones, conciertos, concursos literarios y artísticos, recitales y demás medios adecuados en la forma y extensión que se refleja en los gráficos y estadísticas del último número de nuestro Boletín informativo Labor.

La evidencia de la amplitud y significado de la tarea realizada habla con lenguaje propio a través del mapa y estadísticas que en nuestro Boletín se incluyen. A ellos nos remitimos, por tanto, y los miembros del pleno pueden derivar de su lectura la consecuencia de hasta qué punto la Enseñanza Laboral está realizando en muchas comarcas españolas una profunda transformación en su fisonomía cultural y en la capacitación, tanto de su juventud cuanto de grandes núcleos de trabajadores adultos.

COLABORACIÓN SOCIAL

No debemos prescindir de consignar en este resumen la amplia colaboración social que las actividades de la Enseñanza Laboral reciben de las Instituciones y organismos—que ampliamente representan la vida cultural, política y económica española—que integran los Patronatos provinciales y Locales de Enseñanza Media y Profesional. Su incesante tarea permite que nuestros Institutos cuenten de cerca con apoyos y orientaciones utilísimas para la función que les está encomendada. Sus frecuentes reuniones, con los interesantes estudios y propuestas que en las mismas se promueven, constituyen una prologanción de la tarea del propio Patronato Nacional y una demostración de la efectiva vinculación de amplios sectores de nuestra vida nacional a este orden docente, que, preciso es proclamarlo, una vez más, se debe, en su origen y en el aliento posterior que ha recibido, a la personal iniciativa del Jefe del Estado.

Si este balance de realidades puede representar en algunos aspectos un legítimo orgullo para el progreso de nuestro pueblo, no deja por ello de brindarnos, para el futuro, un camino de esperanzas y de preocupaciones que se tienden entre la ilusión de nuestros propósitos y la amplia acogida que este tipo de

enseñanza ha tenido en nuestro pueblo, de un lado, y los medios materiales y la selección y estímulo de las personas encargadas de convertir en realidad tales propósitos y esperanzas, de otro.

Por ello, quiero terminar este informe rogando una vez más a todos y cada uno de los miembros de este pleno se hagan eco ante las organizaciones que representan y en los medios en que se desarrollan sus actividades, del significado y de las relaciones que la Enseñanza Laboral va conquistando para España y de las obligaciones y responsabilidad que para la mayor consecución de sus fines tienen todos cuantos han sido llamados por el Caudillo para participar, de algún modo, en tan trascendente tarea.

ESTADISTICA DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS DIFERENTES CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL, POR CURSOS Y CON INDICACION DEL ORIGEN SOCIAL DE LOS MISMOS. 1954-55

Centro	*Curso*	*Campo*	*Const.*	*Madera*	*Metal*	*Empl. Depen.*	*Indus. Cio.*	*Propiet.*	*Prof. Liberal*	*Act. Divers.*	*Pesc. y Marinos*	*Mineros*	*Textil Fabril*	*Total Cursos*	TOTAL
Albox	1.º	19		1	3	1	14		5	12				55	
	2.º	8			3		4			13				28	83
Alcañiz ...	1.º	8	2	2		8	9	2		7				38	
	2.º	4	2			4	1	1		4				16	
	3.º	1		1		4	1							7	
	4.º		1	1		3	2			1				8	
	5.º	2				1	1							4	73
Alcira	1.º	20	5	6	2	2	16		1	7				59	
	2.º	16	1	1	5	3	6	1	1	5				39	
	3.º	2	1		1	1	1		2	1				9	
	4.º	6				1	1		2	1				11	
	5.º	4			1	3	2		1	1				12	130
Alfaro	1.º	11	4		2	13	4			12				46	
	2.º	6	1		3	8	5			3				26	72
Algemesí....	1.º	14	2	2		3	5		1	14				41	
	2.º	11	1		1	4	7			10				34	75
Almendralejo	1.º	6	2		2	17	3		1	6				37	
	2.º	1	1		1	6	9	2		4				24	
	3.º	1	1	1		4	7	1		1				16	
	4.º	3	1			3	4			1				12	
	5.º				1	6				3				10	99
Amposta ...	1.º	25	4			4				26				59	59
Amurrio ..	1.º	16				5	10		5	24				60	
	2.º	6					4			11				21	
	3.º	3					6		2	13				24	105
Aracena	1.º	13				3	13	6		5				40	
	2.º	8				2	14	4		12				40	80
Archidona..	1.º	11			3	3	6	2	13	4				42	
	2.º	8			2	1	3	3	2	4				23	
	3.º	2		1		1	4	1	1	5				15	
	4.º	3					1		4	2				10	90
Balaguer ..	1.º	17	3		2	2	6			5				35	
	2.º	20	5	3	3	1	2			4				38	73
Barbastro....	1.º	14	2			5	7		2	3				33	
	2.º	3				1	6			4				14	
	3.º					4	3			2				9	
	4.º	7				2	1		1	5				16	
	5.º	4				4	5		1	1				15	87
Baza	1.º	6	2		3	8	12	14	4	11				60	
	2.º	6	4		1	9	4	4	4	6				38	
	3.º	1			1	1	5	1	1	3				13	111
Bermeo	1.º	5	3		2		5		2	7	18			42	
	2.º			3	2	3	9		2	7	19			45	87
Betanzos....	1.º	10		2		2	9	1	1	8				33	
	2.º	10		1		2	9			7				29	
	3.º	6			2	1	5	1	4	5				24	86
Burgo Osma.	1.º	14	1			2	10		6					33	
	2.º	19	2			13	12		7					53	86
Calella	1.º	1	3	1	1	3		4		5	1		12	31	31

Centro	*Curso*	*Campo*	*Const.*	*Madera*	*Metal*	*Empl. Depen.*	*Indus. Cio.*	*Propiet.*	*Prof. Liberal*	*Act. Divers.*	*Pesc. y Marinos*	*Mineros*	*Textil Fabril*	*Total Cursos*	TOTAL
Gangas Onís	1.º	14	1	1		3	4	4	1	2				30	
	2.º	5	2	4		4	6			2				23	
	3.º	8				3	1			2				14	
	4.º	6	2	1			4	1		4				18	
	5.º	9	1			1	2	1		4				18	103
Carmona...	1.º	7	2	2		3	5	3	4	20				46	
	2.º	10	5	3		13	11	4	2	26				74	120
Canstañeda..	1.º	15	2			6	3			22				48	
	2.º	14	4	4		6	2			20				50	98
Cee	1.º	12	4	2		9	6	4	13	21				71	71
Ciudadela..	1.º	3	2		1	5	19		6	3				39	
	2.º			2		3	18		2	3				28	67
Coca	1.º	10				2	1			17				30	
	2.º	8	2	2	1		10			19				42	
	3.º	4	2	4	1		3			12				26	98
Constantina.	1.º	1	1		1	12	12	10	2	13				52	52
Dairniel ...	1.º	7	4		1	3	12	6	3	9				45	
	2.º	5	3	3	4	2	3	4	6	3				33	
	3.º			2	2	2	4	2	4	2				18	
	4.º				1	2	2	1		1				7	103
Ecija	1.º	7		2	2	9	3	2	4	19				48	
	2.º	5		2		7	9	6	2	18				49	
	3.º				1	2	8	3		4				18	
	4.º			1	1	3	2	1		7				15	
	5.º	3	1	2		5	2	5		5				23	153
E. Caballeros	1.º	26	2			6	5			2				41	
	2.º	11	1		3	3	5		1	7				31	
	3.º	10				8	6			3				27	99
Felanitx ...	1.º	5	4	3			3	12	2	6				35	
	2.º	2	1	1		2	2	3	1	2				14	
	3.º	1	2	1	1	1	1	2		3				12	
	4.º	2	1			1	3	1	1	5				14	
	5.º		2			2	4	3	1	1				13	88
Gandía ...	1.º	9	5	5	5	11	7		5	2				49	
	2.º		8		7	13	8			10				46	
	3.º	5	3		4	8				4				24	
	4.º	6	1	1	3	1	4			5				21	
	5.º	4				5	6			1				16	156
G. Canaria.	1.º	17			1	8	6	5	2	8				47	
	2.º	11		1		3	3			7				25	
	3.º	4			1	4	2	2		5				18	
	4.º	7		1		1	1	2		3				15	
	5.º	1	1			2	2	2		4				12	117
Haro	1.º	11	5	4	6	5	4	15	3	5				58	
	2.º	24	2	3	3	8	3	4	13	15				75	133
Hellín	1.º	14	1		2	5	17	20		23				82	
	2.º	4	3	2	4	6	12	3	3	9				46	
	3.º	5		6	2	10	7	2	1	10				43	171
H. Overa..	1.º	12		1	1	11		3		7				35	
	2.º	7				5				4				16	
	3.º	3	1		2	4	4			5				19	
	4.º	3			1	7	3	1		4				19	89
Jumilla	1.º	7	2	3	1	9	3			9				34	
	2.º	3	1	1		7	6	2		9				29	
	3.º	2	3		1	12	4	4	1	6				33	96
La Carolina.	1.º	9	1	2	4	12	7	4	4	10		10		63	63
Lín. Concep.	1.º					11	16	6	12	61				106	
	2.º					6	4	4	11	39				64	170
Laguardia..	1.º	29	2	3			1			7				42	
	2.º	20								4				24	
	3.º	6								1				7	
	4.º	4					3							7	80

Centro	Curso	Campo	Const.	Madera	Metal	Empl. Depen.	Indus. Cio.	Propiet.	Prof. Liberal	Act. Divers.	Pesc. y Marinos	Mineros	Textil Fabril	Total Cursos	TOTAL
Lalín	1.º	37	2	4		5	4	2		17				71	71
Lebrija	1.º	3	3		1	8	8	14	3	8				48	
	2.º	4	1		1	8	2	4	2	5				27	
	3.º	4		1		3	4	11		5				28	103
Llodio	1.º	3				5		10		17				35	
	2.º	2				19		6	1	5				33	68
Lucena ...	1.º	1	1	2		1	2		8					15	
	2.º	6	2	1	1	1	7	1	8					27	
	3.º	4		3	4	2	3		13					29	71
M. Campo.	1.º	12		2	2	7	1			14				38	
	2.º	2		4	2	9				14				31	
	3.º	7	2	1		2	4			10				26	
	4.º				1	4	7			6				18	
	5.º	4	2				1			9				16	129
M. de Ebro..	1.º	6	1			5	8		2	26				48	
	2.º			2	8	2	3		1	22				38	
	3.º	2		1	2	4	4		3	12				28	
	4.º				5	2	2		5	5				19	133
Mondoñedo.	1.º	16	3	2		9		1		3				34	
	2.º	5			2	13		16	4					40	74
Noya	1.º	16	2			5	7	1	2		11			44	
	2.º	6	1		2	3	12		1	5	1			31	
	3.º	1				6	9		1	1	3			21	96
P. Bracam.	1.º	12	3			19	18	13		3			6	74	74
Priego	1.º	11	1		3	8	10	3	2	2				40	
	2.º	4	2		1	10	1	4	5	1				28	
	3.º	1		1		4	6		1	2				15	83
Pte. Genil.	1.º	3	2			15	11	6	6	23				66	
	2.º	4	1		1	18	7		5	18				54	
	3.º	2	2			3	5	4	6	6				28	148
Pto. Sta. M.ª	1.º	3	1		3	8	3	1	7	21				47	
	2.º	1			1	7	3		2	8	3			25	
	3.º					4			3	2	1			10	82
Ribadavia..	1.º	31		5		13	16		6	5				76	76
Sabadell.....	1.º		7	2	8	6	2		2	12			17	56	
	2.º	2		1	8	5	3		1	4				24	
	3.º	1	2	3	3	9	5		2	3			6	34	114
Sabiñánigo.	1.º	1		3		8	5	18	1	39				75	75
Saldaña ...	1.º	28				3	8		9					48	
	2.º	11				3	3		4					21	
	3.º	10				2	7		3					22	91
S. Barrameda	1.º				1	2	1			22				26	
	2.º	4				6	5		1	13				29	
	3.º					8	1		1	9				19	
	4.º	1			1	4	1			5				12	86
Santoña	1.º	10	3	1	2	20	3	1	1	2	7			50	
	2.º	13	1	2		11	1				3			31	
	3.º	8	2			1	3			7	5			26	
	4.º	2	1	1		3	2	1	1	1	2			14	
	5.º								1	2	1			4	125
Segorbe ...	1.º	14	1	1		1	2			16				35	
	2.º	8	2	2	1	1	2		2	8				26	
	3.º	4	1			1	4			5				15	76
Tam. Litera.	1.º	7					6	23		9				45	
	2.º	2					10	17		8				37	82
Tapia Casar.	1.º	13		1		2	1	1		6				24	
	2.º	17	3	1	3	5	3		2	5				39	
	3.º	15		3		3	4	1	1	10				37	100
Tarazona...	1.º	16	1	6	2	5	11		2	25				68	
	2.º	9	7	2	1	1	1	1	1	17				40	

Centro	*Curso*	*Campo*	*Const.*	*Madera*	*Metal*	*Empl. Depen.*	*Indus. Cio.*	*Propiet.*	*Prof. Liberal*	*Act. Divers.*	*Pesc. y Marinos*	*Mineros*	*Textil Fabril*	*Total Cursos*	TOTAL
	3.º	2	1		1	4	7	2		8				25	
	4.º	2			1	8	4	2	1	1				19	
	5.º	4				3	3	3		4				17	169
Teide	1.º	7	3	1	5	7	11	7	2	6				49	49
Torredonjimeno ...	1.º	2	1		1	3	4	3		1				15	
	2.º	4	2		2	5	8	3	2	3				29	
	3.º		1			5	5	5	4	5				25	69
Totana	1.º	13	1	1	2	15	8	9	2	19				70	70
Trujillo ...	1.º	1				3	1			23				28	
	2.º	15	1			3				6				25	
	3.º	5	1	1		3				9				19	
	4.º	7	3	1		1	3			7				22	
	5.º	4				3	1			6				14	108
Túy	1.º	4	3	1		8	9		6	8				39	
	2.º	7	1			10	2		5	5				30	
	3.º	4	4			1	1		3	5				18	
	4.º	4				1	3		2	6				16	
	5.º	6	1			4	1		8	5				25	128
Vall Uxó...	1.º	5					3			16				24	
	2.º	3		3		3	1			20				30	
	3.º					2	4	2		13				21	75
Valls	1.º	13		1	9		1		7	10				41	
	2.º	13			2		1		2	3				21	
	3.º	2	1		3				4	4				14	76
V. Carranza.	1.º	13	5	1	1	1	2		1	9				33	
	2.º	12	2			1	4			4				23	
	3.º	4		2	1	1	4			1				13	
	4.º	3	1			6	2			4				16	
	5.º	6					2			3				11	96
Vélez-Rubio.	1.º	10		1		8	3	9	1	6				38	38
Vera	1.º	14					6		7	8				35	
	2.º	13					4		8	8				33	
	3.º	5					3		5	4				17	85
Villablino...	1.º					1	3	3	3	9		24		43	
	2.º				1	3	3	2		3		7		19	
	3.º			1	2	2	2	2	1	1		8		19	
	4.º				2		3	5	3	1		13		27	108
V. Panadés..	1.º	7			2		9		4	4				26	
	2.º	9			3		4		1	1				18	
	3.º	3			2		2		1					8	
	4.º	2	1		2		5		2					12	
	5.º						3	1						4	68
V. Arosa ...	1.º	5	10			12	1		2	17	3			50	
	2.º	2	3			9			2	18	4			38	
	3.º	1	7			2	1		1	16				28	116
V. Serena..	1.º	7	2	4	4	20	23	7	4	8				79	79
Villarroble..	1.º	8	1	2	5	20	17	15	5	8				81	81
Totales.		1.473	263	181	237	999	1.037	445	418	1.688	82	62	41	6.926	6.926

RELACION DE INSTITUTOS LABORALES

CENTROS		MODALIDAD	*Censo población del Municipio en 1950*	*Cursos en funcionamiento*
LOCALIDAD	PROVINCIA			
ALBOX	Almería	Agrícola-ganadera.	11.500	1.º y 2.º
ALCAÑIZ	Teruel	Agrícola-ganadera.	8.691	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
ALCIRA	Valencia	Agrícola-ganadera.	24.665	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
ALFARO	Logroño	Agrícola-ganadera.	8 343	1.º y 2.º
ALGEMESI	Valencia	Industrial-minera	17.453	1.º y 2.º
ALMENDRALEJO	Badajoz	Industrial-minera	19 570	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
ALSASUA	Navarra	Industrial-minera	3.204	No funciona.
AMPOSTA	Tarragona	Agrícola-ganadera.	8.739	1.º
AMURRIO	Alava	Industrial-minera.	1.831	1.º, 2.º y 3.º
ARACENA	Huelva	Agrícola-ganadera.	8.051	1.º y 2.º
ARCHIDONA	Málaga	Agrícola-ganadera.	10 478	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
AREVALO	Avila	Agrícola-ganadera.	4.289	No funciona.
AYAMONTE	Huelva	Marítimo-pesquera.	12.408	No funciona.
AZPEITIA	Guipúzcoa	Industrial-minera.	8.319	No funciona.
BALAGUER	Lérida	Agrícola-ganadera.	6.280	1.º y 2.º
BARBASTRO	Huesca	Agrícola-ganadera.	6 835	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
BAZA	Granada	Agrícola-ganadera.	21.588	1.º, 2.º y 3.º
BENICARLO	Castellón	Industrial-minera.	9 253	No funciona.
BERMEO	Vizcaya	Marítimo-pesquera.	11 616	1.º y 2.º
BETANZOS	Coruña	Agrícola-ganadera.	10.583	1.º, 2.º y 3.º
BURGO DE OSMA	Soria	Agrícola-ganadera.	3.561	1.º y 2.º
CALELLA	Barcelona	Industrial-minera.	8.212	1.º
CANGAS DE ONIS	Oviedo	Agrícola-ganadera.	10 837	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
CARMONA	Sevilla	Agrícola-ganadera.	23.309	1.º y 2.º
CASPE	Zaragoza	Agrícola-ganadera.	9.844	No funciona.
CASTAÑEDA	Santander	Agrícola-ganadera.	1.586	1.º y 2.º
CAZORLA	Jaén	Agrícola-ganadera.	13.354	No funciona.
CEE	Coruña	Industrial-minera.	5.619	1.º
CIEZA	Murcia	Agrícola-ganadera.	23.866	No funciona.
CIUDADELA	Baleares	Agrícola-ganadera.	10.633	1.º y 2.º
COCA	Segovia	Industrial-minera.	1.787	1.º, 2.º y 3.º
CONSTANTINA	Sevilla	Agrícola-ganadera.	14 686	1.º
DAIMIEL	Ciudad Real	Agrícola-ganadera.	19.302	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
ECIJA	Sevilla	Agrícola-ganadera.	34 895	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
EGEA CABALLEROS	Zaragoza	Agrícola-ganadera.	8 599	1.º, 2.º y 3.º
FELANITX	Baleares	Agrícola-ganadera.	11.888	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
GANDIA	Valencia	Industrial-minera.	19 161	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
GUADIX	Granada	Agrícola-ganadera.	25.230	No funciona.
GUIA GRAN CANARIA.	Las Palmas	Agrícola-ganadera.	10.857	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
HARO	Logroño	Industrial-minera.	8 881	1.º y 2.º
HELLIN	Albacete	Agrícola-ganadera.	25.738	1.º, 2.º y 3.º
HUERCAL-OVERA	Almería	Agrícola-ganadera.	13 751	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
JACA	Huesca	Agrícola-ganadera.	6.292	No funciona.
JUMILLA	Murcia	Agrícola-ganadera.	21.582	1.º, 2.º y 3.º
LA CAROLINA	Jaén	Industrial-minera.	15.239	1.º
LAGUARDIA	Alava	Agrícola-ganadera.	2 348	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
LALIN	Pontevedra	Agrícola-ganadera.	20.691	1.º
LINEA CONCEPCION	Cádiz	Industrial-minera.	38.619	1.º y 2.º
LEBRIJA	Sevilla	Agrícola-ganadera.	14.869	1.º, 2.º y 3.º
LORA DEL RIO	Sevilla	Agrícola-ganadera.	11.785	No funciona.
LUANCO	Oviedo	Marítimo-pesquera.	10.472	No funciona.
LUCENA	Córdoba	Agrícola-ganadera.	32.257	1.º, 2.º y 3.º
LLODIO	Alava	Industrial-minera.	3 057	1.º y 2.º
MARBELLA	Málaga	Marítimo-pesquera.	9.159	No funciona.
MARIN	Pontevedra	Marítimo-pesquera.	15.841	No funciona.
MEDINA DEL CAMPO	Valladolid	Agrícola-ganadera.	13.007	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
MIRANDA DE EBRO	Burgos	Industrial-minera.	14.305	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
MONDOÑEDO	Lugo	Agrícola-ganadera.	9.285	1.º y 2.º
MONFORTE DE LEMOS.	Lugo	Industrial-minera.	22.181	No funciona.
NERVA-RIO TINTO	Huelva	Industrial-minera.	15 603	No funciona.
NOYA	Coruña	Marítimo-pesquera.	12 677	1.º, 2.º y 3.º
PEÑAR. BRACAMONTE.	Salamanca	Agrícola-ganadera.	4.717	1.º
PRIEGO DE CORDOBA.	Córdoba	Agrícola-ganadera.	25.527	1.º, 2.º y 3.º
PUENTE GENIL	Córdoba	Industrial-minera.	28 048	1.º, 2.º y 3.º
PUERTO DE LA CRUZ.	Tenerife	Agrícola-ganadera.	11.132	No funciona.
PUERTO STA. MARIA	Cádiz	Industrial-minera.	29.264	1.º, 2.º y 3.º
RIBADAVIA	Orense	Agrícola-ganadera.	7.121	1.º y 2.º
RIBADEO	Lugo	Agrícola-ganadera.	9.671	No funciona.
SABADELL	Barcelona	Industrial-minera.	48 403	1.º, 2.º y 3.º
SABIÑANIGO	Huesca	Industrial-minera.	1.800	1.º
SALDAÑA	Palencia	Agrícola-ganadera.	2 063	1.º, 2.º y 3.º
SALUCAR BARRAMEDA.	Cádiz	Marítimo-pesquera.	33.208	1.º, 2.º, 3.º y 4.º

CENTROS		MODALIDAD	*Censo población del Municipio en 1950*	*Cursos en funcionamiento*
LOCALIDAD	PROVINCIA			
SANTOÑA	Santander	Marítimo-pesquera.	11.155	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
SEGORBE	Castellón	Agrícola-ganadera.	6.717	1.º, 2.º y 3.º
TALAV. DE LA REINA.	Toledo	Agrícola-ganadera.	16.161	No funciona.
TAMARITE DE LITERA.	Huesca	Agrícola-ganadera.	4.566	1.º y 2.º
TAPIA DE CASARIEGO.	Oviedo	Agrícola-ganadera.	5.120	1.º, 2.º y 3.º
TARANCON	Cuenca	Agrícola-ganadera.	6.834	No funciona.
TARAZONA	Zaragoza	Industrial-minera.	11.031	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
TELDE	Gran Canaria	Agrícola-ganadera.	22.675	1.º
TORREDONJIMENO	Jaén	Industrial-minera.	16.587	1.º, 2.º y 3.º
TOTANA	Murcia	Agrícola-ganadera.	15.453	1.º
TRUJILLO	Cáceres	Agrícola-ganadera.	12.572	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
TUY	Pontevedra	Agrícola-ganadera.	14.002	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
VALL DE UXO	Castellón	Industrial-minera.	9.853	1.º, 2.º y 3.º
VALLE DE CARRANZA.	Vizcaya	Agrícola-ganadera.	4.658	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
VALLS	Tarragona	Agrícola-ganadera.	11.124	1.º, 2.º y 3.º
VELEZ RUBIO	Almería	Agrícola-ganadera.	10.777	1.º
VERA	Almería	Industrial-minera.	5.007	1.º, 2.º y 3.º
VILLABLINO	León	Industrial-minera.	7.995	1.º, 2.º, 3.º y 4.º
VILLAFRANC. PANADES	Barcelona	Agrícola-ganadera.	10.284	1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º
VILLAGARCIA AROSA...	Pontevedra	Industrial-minera.	23.951	1.º, 2.º y 3.º
VILLANUEVA SERENA..	Badajoz	Agrícola-ganadera.	16.550	1.º
VILLAROBLEDO	Albacete	Agrícola-ganadera.	20.948	1.º

Carnet de exámenes

MANUEL CARDENAL IRACHETA

En el pasado estío de 1954 formé parte de los Tribunales de ingreso en el Bachillerato, en el Instituto Cervantes; de los exámenes de grado elemental en los Institutos de San Isidro y Cardenal Cisneros, y de los de grado superior en el de San Isidro. Tuve, pues, ocasión de acumular nuevas experiencias en esta materia, que confirmaron otras alcanzadas a través de una larga docencia. La esperanza que el actual Ministerio de Educación Nacional ha despertado en quienes conocemos a sus dirigentes me movió a redactar las notas que ofrezco al lector de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

LA EDAD DE LOS ALUMNOS

El hecho es evidente. Los examinandos de ingreso y los de grado elemental son demasiado jóvenes. Casi todos los aspirantes a ingreso tienen escasos diez años o sólo nueve. La inmensa mayoría de los que se presentan a las pruebas del grado elemental tienen trece años. No han tenido tiempo de recibir una mediana enseñanza elemental. Yo creo que debían cursar aún en la Escuela Primaria. Su madurez mental es deficiente y, además, no han sido suficientemente adiestrados: escriben mal, con letra aún no formada; no han mecanizado aquellos tipos de saber como la morfología gramatical (las conjugaciones) o el cálculo mental propio de aquellos años juveniles. Tampoco poseen el acervo idiomático, rítmico y emotivo que nace del saber versos de memoria—¡en el país del Romancero!—, que todo niño español debiera poseer. El niño español no sabe un solo romance de memoria. En los niños de ingreso las dotes de observación no parecen haber sido despertadas. Los objetos que los rodean no existen para ellos y, cuando existen, no tienen nombre. No saben los nombres vulgares de las más vulgares cosas: las partes de una rueda, los colores de los caballos, las constelaciones, les son desconocidos. Un posterior desarrollo de esas mismas dotes de observación no se suele investigar en el tipo del examen que constituye la prueba de grado elemental, que se realiza sobre respuestas verbales, memorísticas, en el mal sentido de este vocablo, que tiene uno bueno, como luego diré.

La deficiencia que apunto tiene, pues, dos causas: una pedagogía poco ilustrada y la edad de los alumnos. La razón de la corta edad de los alumnos es a su vez doble. De una parte, la equivocada creencia en la precocidad mental de los niños y, de otra, el temor de los padres a dejarlos sin colocar en la vida. Nace este temor de una desconfianza de los padres en las posibilidades que la sociedad de por sí pueda brindar a sus hijos, en el caso de que éstos pierdan la ayuda paternal. El padre confía en él mismo para el éxito vital de sus hijos y, en su consecuencia, tiene prisa, teme dejarlos, si desaparece del reino de los vivos, sin títulos oficiales. Y es curioso que una a su desconfianza en la sociedad una creencia, casi mágica, en el poder y eficacia de un título. Confía menos en la capacitación real, en la efectiva educación de sus hijos, que en la posesión de un título oficial, y va rápidamente a obtenerlo. El padre español vive desconfiado de la solidaridad social y confiado en el poder del título oficial. Esta actitud, a más de su hondo antiprovidencialismo, descubre una concepción sociológica, que aquí no es posible analizar pormenorizadamente, pero que, en dos palabras, podría caracterizarse diciendo: la actividad social se funda en la juridicidad de los títulos, no importa cómo se hayan adquirido. Este "no importa" sustituye una mentalidad en que se reconocía el título como dimanante de un poder socialmente irresponsable: el poder absoluto de los reyes. Los títulos, en efecto, conceden poder de ejercicio profesional, realidad que conoce el padre y de la que quiere hacer disfrutar a su hijo sea como sea. El grupo social del que el padre español se siente realmente partícipe es el grupo familiar. Más allá de él está el famoso "amiguismo". Su conducta, en general, no es social fuera de ambas dimensiones. Del amigo se exige todo; naturalmente, que apruebe al niño sea como sea, para que éste pueda, cuanto antes mejor, tener los títulos que le faculten profesionalmente.

Claro está que hemos descrito únicamente una tendencia de la sociedad española, revelada en la experiencia del examen, a través del "vicio" de presentar prematuramente a examen a los niños y, digámoslo sin rebozo, del "vicio" de las recomendaciones. Usamos la palabra "vicio" en un sentido menor, como una puerta podría estar viciada y no cerrar bien. Grandes masas de la sociedad española buscan, es innegable, la capacitación real de sus miembros, pero la existencia de un vicio es siempre un estorbo de consideración.

EL MEMORISMO

Hubo una época en que en España se tuvo gran admiración por aquellos sujetos a quienes se calificaba de "memoriones". Se trataba, generalmente, de casos patológicos o cuasi patológicos, pero se los tenía

por portentos, cuando se los debió tener por monstruos. No sin dificultad se ha caído en la cuenta de que un hombre de talento puede no ser un *memorión,* pero se ha venido a caer en otro error cuando se ha creído que la memoria es algo secundario. La verdad es que hay muchas clases de memoria. La mera memoria retentiva, cuando extraordinaria, puede ser patológica y no dice nada respecto a la inteligencia del memorioso. Mas en su raíz, la memoria, como retentiva, asociativa, reproductora y creadora, no puede sino ser excelente en toda persona de algún talento. Puede a una persona de talento faltarle la capacidad para retener o reproducir determinado tipo de impresiones; por ejemplo, puede ser incapaz de retener de memoria la página de un libro, pero ello no implica que no retenga y reproduzca otras muchas impresiones y que cuanto más rica sea esta capacidad, mayores posibilidades intelectuales posee.

Es indudable que la retentiva es más poderosa en la infancia y primeros años de la adolescencia, y de aquí que haya que aprovecharlos para aprender lo que de memoria—o de "coro" incluso—haya que aprender: versos, conjugaciones, vocabularios, clasificaciones botánicas, etc. Ahora bien: los exámenes demuestran—en mi experiencia, al menos—que los niños y adolescentes de nuestras escuelas no ejercitan suficientemente la memoria en el sentido indicado. En primer lugar, hay que saber cosas de memoria, y luego, es decir, inmediatamente, lo demás, lo que sea: comparar, relacionar, juzgar, lo que sea. Pero sobre un vacío de imágenes nada se puede fundar. "El pensar no es nunca sin fantasía, sin imágenes, sin retención memorística", dijo, hace muchos siglos, Aristóteles. El que confunda la memoria con la capacidad patológica de los memoriones se pasa de rosca al despreciar, es decir, no apreciar como es debido la retentiva. Es lamentable comprobar lo poco adiestrados que están nuestros escolares en una buena conservación de lo leído u oído, y lo aún menos capaces que son de reproducir lo aprendido o retenido.

INTELIGENCIA

La inteligencia no puede moverse en el vacío. La inteligencia es siempre inteligencia de algo. ¿Cómo ejercitará un muchacho su inteligencia si no tiene datos? No creo en la torpeza de los españoles, aunque cada vez compruebo más su ineducación. Cuando un muchacho español tiene datos, cuando ha sido enseñado, se mueve con soltura. Si parece torpe es por falta de ejercicio en esferas diversas de datos. El cálculo mental le es poco familiar. La concentración en diversas esferas de positividad no le ha sido nunca guiada; así un joven de catorce o quince años no *ve* una etimología porque no está ducho en el trabajo del pensar filológico. Hay un error vulgar que dice que sólo la matemática es abstracta. Este error entorpece la pedagogía más elemental. Todo saber se centra en un determinado campo de abstracción.

LOS IDIOMAS

En este melancólico recorrido del estado de nuestros escolares, visto a la luz de los exámenes, el rincón más oscuro es el de los idiomas. Aquí todo pesimismo se exacerba. El desdichado sistema de pruebas del Plan de 1938, al dejar a un régimen de utópica confianza el aprendizaje de las lenguas vivas—puesto que nunca hubo examen de ellas—, produjo de hecho el abandono de su estudio. Al cambiar con el Plan de 1953 el sistema, y exigirse una prueba de lenguas vivas en el grado elemental y en el superior, se ha patentizado lastimosamente que, en un 80 por 100, los escolares no habían estudiado dichas lenguas. Puedo afirmar que, de unos novecientos alumnos (más de 650 de grado elemental y unos 250 de grado superior) que he examinado, apenas un cinco por ciento sabían algo de francés o de inglés, y siempre en caso positivo se trataba de personas que conocían los idiomas por causas ajenas a su *curriculum* de estudiante de Bachillerato: habían tenido mademoiselle o nurse en casa, habían vivido en Francia o Inglaterra. Esta situación parece que clama al cielo. O toda la docencia—privada y oficial—se declara incapaz de transmitir el conocimiento de las lenguas modernas, o pone empeño en que el espectáculo pasado no se repita. Sería injusto cargar la culpa a los niños españoles, cuando los hoteles están llenos de intérpretes españoles que han aprendido particularmente las lenguas que poseen. Nada se dice aquí contra los beneméritos profesores que luchan hace años por corregir este estado de cosas y que en sus clases desarrollan una labor extraordinariamente fructífera.

Pero el hecho efectivo es indudable. De tal modo es así, que corre la leyenda de que el español no es apto para las lenguas vivas.

EL LATÍN

Dice un amigo mío que el Latín se acaba en los Pirineos. No obstante, ahí está la Iglesia española enseñándolo no sé si bien o mal. ¿Por qué nuestros estudiantes no logran dar con el sentido de la más sencilla frase? *Romani gerebant pilum,* y tradujo uno: "a los romanos les crecía el pelo". *Et sic de coeteris.* Sería el cuento de nunca acabar. El sonrojo se convierte en cólera y la pluma se niega a rasguear sobre el papel.

LOS LIBROS

Oyendo con doblada atención y con doble intención a los niños en sus exámenes, se percibe con qué tipo de libros se han preparado. La perogrullada de que hay libros buenos y libros malos se impone, pero ya Unamuno amonestó sobre la necesidad de repetir las perogrulladas, precisamente porque lo son y corren peligro de ser pasadas por alto. Los niños, al examinarse de Historia y de Literatura—materia que me interesa personalmente—, dejan ver que han estudiado con libros sin ideas. El niño no tiene, porque no lo ha aprendido, naturalmente, nunca un esquema válido para entender una realidad, histórica o literaria. Sabe fechas, nombres e insignificantes anécdotas de tipo erudito, en el mejor de los casos. Pero jamás puede entender una época histórica o darse cuenta de lo que es un estilo literario. Tampoco entiende un texto, porque no sabe: *a)* gramática; *b)* lógica;

c) retórica. La retórica resucita hoy bajo capa de estilística, etc. Pero todo esto no ha llegado a los libros de estudio llamados textos. Y no ha llegado ni la más elemental Filosofía de la Historia, ni la más elemental Sociología, nada. Los textos, en su inmensa mayoría, son centones de hechos. El más pobre positivismo reina en ellos.

LA LENGUA MATERNA

Ningún cristiano, y menos si es católico, puede objetar a la ecumenicidad de la cultura, pero el grupo nacional es una realidad vigente en el mundo y en él vivimos y nos educamos. En el grupo nacional nada hay más real que la lengua. En la lengua va el espíritu de la nación, su tradición y también sus posibilidades de expresión científica y artística. Los extranjerismos entran con derecho en un grupo nacional en que la lengua ha perdido su flexibilidad por desuso o mal uso: por ignorancia. Criarse en una lengua, y medio pensar luego, al educarnos, en otra es de malas consecuencias. Aboca a confusiones, cuando menos. No hay que esforzarse mucho para ver que es fundamental, para nosotros, el estudio del castellano. Pues bien: no se examina con orden y buen sentido de castellano a los graduandos. Se los examina de "rollos" histórico-literarios, pero no de textos de la lengua, a pesar de que en este aspecto los cuestionarios oficiales son excelentes y debían guiar a los preparadores y a los examinadores, y de que ya hay libros recomendables escritos sobre la materia. Pero es una tradición pedagógica que no existe en España. No se enseña el castellano. Los niños —insisto—no saben un verso de memoria, no saben discurrir sobre las palabras, carecen de vocabulario y de posibilidad de jugar con él, hallando nuevos términos, saboreando las nuevas combinaciones de palabras, etc., etc. Materia es ésta para nunca acabar. Nuestros clásicos se vuelven aburridos, porque no los entendemos en sus expresiones; lo español queda en retórica obsesiva, porque no lo sentimos de veras. Nos cuesta trabajo entender un idioma extranjero porque no tenemos términos propios a qué traducirlo. Vivimos en una Babel de quinta clase y viviremos en ella si Dios no lo remedia con su infinito Poder.

DISPERSIÓN

No creo que tenga buen remedio. Un niño que estudia el Bachillerato con el plan actual tiene, necesariamente, que dispersar su atención: Educación física, Educación política, Religión, Ciencias, Letras, Música, aun dados en pequeños tragos, son mucho. El clásico *non multum* padece violencia y el espectáculo del examen es doloroso: el niño va de un profesor a otro, del Latín a la Química, de la Química a las Ciencias Naturales, de aquí a la Religión... Es un verdadero fogueo que algunos resisten con extraordinaria vitalidad, es cierto, y los exámenes van de prisa, ¡cómo no si han de multiplicarse las preguntas y los alumnos son innumerables!

Mis notas de examinador no son de color de rosa. Creo, sin emabrgo, que queda firme, y ésta es nuestra gran esperanza, la confianza en la raza. El español no es torpe de su natural. Existe, por otra parte, tal necesidad de una auténtica segunda enseñanza, que se impondrá socialmente, y el propósito en las altas esferas de hacer mejorar lo que puede mejorarse. Tal vez, además, haya algunos hombres de buena voluntad dispuestos a cooperar en la empresa. Empresa llena de dificultades.

Un Bachillerato en la Universidad

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

No siempre es fácil establecer una línea demarcatoria neta entre Bachillerato y Universidad. Al fin y al cabo el Bachillerato nació como una propedéutica para la Universidad, dentro de la Universidad; y hoy día, dentro de las Enseñanzas Medias, es la que prepara no como finalidad en sí, sino con vistas a la Enseñanza Superior. Su única caracterización esencial es la de su funcionalidad, en cuanto que la Universidad se ha desentendido progresivamente del adolescente en las primeras etapas de inmadurez, pero exigiéndole, para admitirle en su seno, un determinado tipo de preparación.

Esta funcionalidad del Bachillerato es lo que habitualmente se traduce por la formación cultural; hoy se pretende que el Bachillerato dé a los adolescentes unos conocimientos básicos generales que le lleven a formarse una concepción de la vida y de la cultura, la cual le permita vivir como persona, en su sentido pleno. Esto, en los inicios históricos de la Universidad, era la Universidad misma quien lo intentaba y lo lograba, dado el estado de la cultura, mientras que en nuestro siglo ni siquiera ya se está muy seguro de lograrlo en el Bachillerato, pues los conocimientos básicos generales se han extendido de tal manera que la más generosa economía de la enseñanza se ve obligada a reconocer la impotencia del ado-

lescente medio para asimilarlos. Por ello, en todos los países que tienen bien organizada la enseñanza, el Bachillerato mismo se ha ido especializando. Esta progresiva pérdida del control de una educación cultural se ha visto acompañada de una conciencia dolorosa del peligro de la formación exclusiva de especialistas, lo que lleva a todos esos ensayos de "Studium Generale", Aula de Cultura, etc., de los que sólo se puede afirmar que tengan verdadera vitalidad los ensayos norteamericanos e ingleses, gracias al valor cultural dado... al deporte.

Antes de la especialización profesional, el adolescente ha de recibir una formación de conjunto; esto es sentir unánime. Lo que no se ve tan claro es la manera de lograrlo. Los países de tendencia intelectualista, por hallarse bajo la influencia francesa, lo pretenden mediante el conocimiento, más o menos elemental, de los fundamentos de las ciencias, culturales y naturales. Los países anglosajones, por el desarrollo de la personalidad. Los países soviéticos, por el extremo contrario: por la profesionalización pura. Pero en todos los casos se da la común concepción de la funcionalidad del Bachillerato.

En España, la especialización del Bachillerato ha sido iniciada y es de suponer que en el futuro se intensifique, pues ése es el ritmo general. Con ello, el Bachillerato se ha convertido realmente en una más de las Enseñanzas Medias, lo cual se ve confirmado incluso por el hecho de que no es ya el único medio de ingreso en la Universidad, al verse equiparado, por ejemplo, a las Escuelas del Magisterio o las Escuelas de Comercio.

Lo peculiar de la situación docente de nuestro país se ve puesto de relieve cuando pasamos a observar que todas estas reflexiones sobre el Bachillerato chocan con un hecho: la organización de los Cursos Comunes de las Facultades de Filosofía y Letras. Como vamos a ver, estos Cursos comunes responden hoy al concepto general de Bachillerato de Letras, pero con la peculiaridad de hallarse dentro de la Universidad, en lugar de ser previos a ella.

Cuando no existía la división en Bachillerato de Letras y Ciencias, a favor de los Cursos comunes se daba una justificación: es necesario que el Bachiller que aspire a ser historiador, filólogo, pedagogo, etcétera, tenga una visión de conjunto de las Ciencias culturales; no se puede ser buen filólogo sin saber Filosofía, ni buen filósofo sin saber historia de la Literatura. Esta justificación era, simplemente, la resultante de la organización décimonónica de las Facultades de Letras, en que el alumno *se especializaba en Letras*. Hoy no pasa de ser un puro anacronismo.

Al existir ya un Bachillerato de Letras parece ser que esta situación exigiría una revisión; sin embargo, de hecho, la existencia de los Cursos comunes parece ser hoy tan sólida como nunca. Y se da un argumento: el nivel de los alumnos que ingresan en la Facultad exige que se les enseñen los rudimentos del Bachillerato de Letras. Aunque parezca a primera vista exagerado, así es la realidad, pues en los Cursos comunes el alumno tiene que aprender a traducir Latín, a traducir Griego, tiene que examinarse de la lista de los Reyes godos y de los mismos filósofos que ya estudió... en el Bachillerato de Letras.

Es cierto que los métodos didácticos no son los mismos y que la mayor edad de los alumnos permite ahondar más en la enseñanza. Pero el hecho es que los planes de enseñanza coinciden asombrosamente: los Cursos comunes son el Bachillerato de Letras, del cual se suprimen Física, Química y Ciencias Naturales. El cotejo de los planes es claro:

BACHILLERATO DE LETRAS, SEGÚN LA LEY (1)	BACHILLERATO DE LETRAS, SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS (2)	PLAN DE LOS CURSOS COMUNES (3)	PLAN DE LOS CURSOS COMUNES EN LAS FACULTADES DE FARMACIA Y LETRAS, DE MADRID (4)
Ambos Cursos 5.º y 6.º	*5.º Curso*	*1er. Curso*	*1er. Curso*
Elementos de Filosofía.	Nociones de Filosofía (incluídas las de Etica y Derecho).	Fundamentos de Filosofía.	Fundamentos de Filosofía.
Literatura (comentario de textos y composición).	Lengua y Literatura españolas.	Lengua Española.	Lengua Española.
Historia del Arte y de la Cultura.	Historia del Arte y de la Cultura.	Historia Universal. Historia general del Arte.	Historia Universal. Historia general del Arte.
Latín.	Latín.	Lengua y Literatura latinas.	Lengua y Literatura latinas.
Griego.	Griego.	Lengua y Literatura griega o árabe.	Lengua y Literatura griegas. Lengua y Literatura árabes.
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.	Física. Ciencias Naturales.		
Un idioma moderno	Un idioma moderno.		

(1) Ley de Ordenación de la E. M., de 26-II-53, art. 82.
(2) Decreto de 12-VI-53, art. 2.
(3) Decreto de 11-VIII-53, art. 2.
(4) "Planes y Horarios", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid (1954-55), 120-1. O. M. de 12-II-55.

6.º Curso	*2.º Curso*	*2.º Curso*
Filosofía: exposición de los sistemas filosóficos.		Historia de los Sistemas Filosóficos (5).
Lengua y Literatura españolas.	Literatura española y sus relaciones con la Literatura Universal.	Literatura española y sus relaciones con la Literatura Universal.
Geografía Política y Económica.	Geografía general.	Geografía general (6).
Latín.	Lengua y Literatura latinas.	Lengua y Literatura latinas.
Griego.	Lengua y Literatura griega o árabe.	Lengua y Literatura griegas.
		Lengua y Literatura árabes.
Química.		
Ciencias Naturales.		
Un idioma moderno.		
	Historia general de España.	Historia general de España (7).

(5) Orden Ministerial de 8-II-54.

(6) Según propuesta de la Asamblea de Universidades, el decreto de 11-VIII-53 (tercera columna del anterior cuadro) sustituyó la Historia de los Sistemas Filosóficos por la Geografía general. Posteriormente, en las Universidades que lo han solicitado se ha vuelto a sustituir la Geografía general por la Historia de los Sistemas Filosóficos. La O. M. de 12-II-55 establece el plan de la Facultad de Madrid según el anterior criterio, no mencionando la Geografía general.

(7) La Religión, la Formación Política y la Educación Física se dan en ambos grados de enseñanza.

Juzgando, en un principio, nada más que por los enunciados de las disciplinas, se ve la supresión de la Física, Química y Ciencias Naturales, como mayor diferencia. Es decir, se trata realmente de un Bachillerato de Letras (sin las habitualmente llamadas Ciencias). En su lugar, se vuelve a dar la Historia General de España, que viene a ocupar el vacío del idioma moderno. Y se innova con la opción entre Griego y Arabe.

Desde el punto de vista del alumno, su *cursus vitae* es el siguiente: Bachillerato de Letras (recargado con las Ciencias), Curso preuniversitario, Bachillerato de Letras (sin Ciencias) llamado Cursos comunes, Sección.

Desde el punto de vista de la Universidad, la misión del Bachillerato de Letras y de los Cursos comunes es la misma: preparar para la futura y posterior formación profesional y científica. Ambos grados de enseñanza son puramente funcionales, basados en el mismo objetivo inmediato: preparación cultural del adolescente como base previa a su especialización.

Las diferencias fundamentales son tres: la mayor edad de los alumnos, su vocación y la diferente mentalidad del profesorado. La mayor edad de los alumnos permite que los Cursos comunes sean de mayor altura científica. La vocación de los alumnos (cuando se da, lo que no siempre es general) permite también una mayor altura científica, pero no de los Cursos comunes en conjunto, sino de la disciplina que al alumno interesa; para éste, que va llevado por una vocación, los Cursos comunes son una carga con la cual tiene que luchar, una barrera que todavía se le interpone para el cultivo de su vocación. Es un hecho de experiencia muy frecuente la sensación de "haber perdido" el tiempo de que se siente embargado el buen alumno al terminar los Cursos comunes. También se dice, y es cierto, que para el alumno que todavía no ha descubierto su vocación los Cursos comunes son una experiencia magnífica para descubrirla o despertarla, por el confronte de materias diversas; ello, sin embargo, choca con algunos problemas: ¿Por qué el alumno que va a Letras ha de necesitar dos años más en descubrir su vocación, que el que va a cualquier otra Facultad universitaria (8)? ¿Por qué el maestro que ingresa en la Facultad no puede escoger otra especialidad que la de Pedagogía?

Si el alumno tiene vocación y está suficientemente dotado por la Naturaleza, los Cursos comunes no le son de utilidad. Si no está suficientemente dotado, la Facultad debe eliminarlo o no admitirlo. Si lo que

(8) Por no conocer directamente la Facultad de Ciencias, en la que se dan también materias comunes, ignoro si la problemática es semejante o diferente.

le falta es la vocación, tanto con los Cursos comunes como sin ellos, está expuesto al albur de que sea la personalidad de un profesor, o el azar de una enseñanza, lo que pueda despertar en él esa llamada a la ciencia.

Desde el punto de vista del profesorado, es preciso hacer una distinción previa, pues no todo el profesorado universitario emplea los mismos métodos didácticos. Según lo que conozco personalmente, aproximadamente su mitad emplea como tales medios la explicación de la disciplina completa, las preguntas en clase y pruebas escritas. La otra mitad, explica cursos más o menos monográficos y cuando los alumnos no son muchos organiza seminarios (9). Ciertamente, lo primero está más generalizado en los Cursos comunes, e incluso más justificado, pues el profesor se encuentra con que gran parte de sus alumnos no tienen interés por la materia y es tan sólo por la necesidad de obtener el pase por lo que la cursan; además, es también un hecho de experiencia que no existe la capacidad para todas las "Letras", sino a título de excepción. Dos casos extremos conozco que pueden ilustrar el tema: en algunas Facultades de provincia, dado el número razonable de alumnos, el profesorado realmente los conoce y entonces se da la aceptación psicológica de que el alumno que realmente trabaja en una de las materias de los Cursos comunes es tratado con benevolencia en las restantes, pues los profesores respetan e incluso estimulan esa dedicación preferente; en estos casos, y también a veces cuando el número es agobiador, el profesor trabaja, no con todo el curso, sino con los alumnos que voluntariamente manifiestan un interés especial, aceptando el hecho consumado de que hay otros que, o carecen de capacidad para esa materia en concreto (poseyéndola para otra), o no se interesan por ella, y que no por eso va a eliminarlos.

En un orden teórico, no conozco justificación suficiente para que, al alumno que quiere dedicarse a una materia comprendida en el cuadro de enseñanzas de la Facultad, se le retrase dos años su iniciación.

El argumento, alguna vez enunciado, de que es demasiado joven para saber elegir, carece de valor, pues para las demás Facultades se le supone en condiciones de hacerlo; es más, tres años antes ya ha tenido que elegir en cierto sentido. El pensar en los casos de posibles errores no justifica la norma general de desconfiar de todos. Por otra parte, tras dos años de Bachillerato de Letras y uno de Preuniversitario, es mucho insistir en la formación cultural y mucho retrasar la dedicación especializada obligarle a reiterar, con mayor profundidad, otro Bachillerato de Letras. En cuanto a que realmente sea necesaria esa cultura para dedicarse a las disciplinas de Letras, sólo se puede contestar con la negativa. Que para dedicarse a Filosofía haya que cursar Geografía e Historia de España, con altura universitaria, es algo extremadamente inusitado; aún estaría, desde otro punto de vista, más justificado que se le hiciera conocer con altura Biología y Física, pero éste es otro problema. El que se va a dedicar a Filología Clásica tiene que estudiar Arte del Renacimiento, Filosofía Moderna, etc. Un caso ya extremo es el pensar que para ser un buen especialista en Historia de América haga falta cursar Griego y Filosofía.

Ciertamente el saber nunca sobra, pero también es cierto que el saber sí que ocupa lugar y sobre todo tiempo. La gran preocupación actual en Francia es por acortar el tiempo que el estudiante tarda, desde que ingresa en la Universidad, en poder ser útil a la sociedad.

Muy diferente es el problema si se lo examina en el caso concreto de nuestro Bachillerato. La Facultad se considera obligada a dar a sus alumnos la preparación que deberían tener del Bachillerato, y que en elevada proporción no tienen. La posesión del título de Bachiller no garantiza que se posea la formación ni los conocimientos correspondientes. Es una situación de hecho, ajena al marco universitario, pero que repercute sobre él. Y la solución para las Facultades de Filosofía y Letras son los Cursos comunes. Con ellos se pretende subsanar aquellas deficiencias. Ahora bien: lo cierto es que tampoco los Cursos comunes logran en esta tarea un éxito completo. Algo ciertamente logran, en su conjunto, pero quizá no lo suficiente para justificar esta absorción de los dos primeros años de vida universitaria, pues cuando el alumno medio inicia la Sección tampoco tiene esa formación que está garantizada en el papel. Es más, no la tiene tan sólo en las materias ajenas a su vocación, sino tampoco en lo que son instrumentos imprescindibles para una dedicación científica: los idiomas. En primer lugar, extraña que, sobre el supuesto de esa desconfianza hacia el Bachillerato, se haya abandonado en los Cursos comunes el estudio de los idiomas modernos. La argumentación es la misma: si se los supone conocidos del Bachillerato, entonces lo mismo ha de decirse de las demás materias; si se desconfía del Bachillerato, más importante es que el alumno estudie esos idiomas que no disciplinas por completo ajenas a su futura especialización. En todo caso, experimentalmente es sabido que la media de los alumnos no posee esos idiomas, no ya al iniciar la Facultad, sino tampoco al obtener el título de Licenciado.

Ante el problema de la existencia de un infra-Bachillerato (10), la Universidad puede tomar dos actitudes: ponerse en el lugar del Bachillerato, supliendo sus deficiencias; o cortar por lo sano y no admitir en su seno sino a quienes estén capacitados. Esta segunda medida sería indudablemente, a la larga, la más eficaz, puesto que sería la única manera de provocar una reacción, ya que está visto que para obligar a trabajar hay que suspender. La primera es, sin embargo, la emprendida en el caso que estudiamos. La Universidad recoge la misión del Bachillerato de Letras e intenta cumplirla. Ello trae consigo el que automáticamente la Universidad deja de ser Universidad, pues la enseñanza se resiente de un más bajo nivel y pasa a adoptar los métodos didácticos del Bachillerato: explicación de la lección diaria, tomar la lección, pasar lista, empleo de manuales, etc. Sin que sea norma general, se da. Así, en la Universidad se percibe la lucha de dos tendencias, que pueden resumirse en los casos extremos: el pro-

(9) Véase "Encuesta sobre la enseñanza de la Filosofía", REVISTA DE EDUCACIÓN, 10 (1953), 220-1.

(10) Las ya viejas polémicas y los resultados de los Exámenes del Estado hacen que toda valoración de conjunto sobre el Bachillerato, hasta este presente, sea tristemente desfavorable.

fesor que cada año renueva sus explicaciones y sus métodos; y el profesor que siempre reitera sus explicaciones e incluso las frases. Entre ambos extremos pueden hallarse variedad de matices. Pero lo que nos interesa ahora es cómo, en los Cursos comunes, domina la tendencia a la superficialidad a causa de la heterogeneidad de los alumnos y a su falta de interés por las explicaciones; y, sin embargo, gran parte de esos mismos alumnos, luego, en la especialidad, demuestran que realmente saben trabajar. Esto no pretende ser crítica del profesorado, pues sería fácil señalar prestigiosas figuras que precisamente en los Cursos comunes desarrollan cursos de extraordinario interés. Sin embargo, a estos mismos se les oye a veces quejarse precisamente de la heterogeneidad de sus alumnos.

En este sentido, los Cursos comunes representan un peligro para la Universidad; al no ser cursos especializados, el peligro de la rutina y de la superficialidad no siempre se salvan con la invocación a la cultura y a la formación general. Si el profesor no se siente estimulado, e incluso urgido, por el interés de los alumnos, es cuestión de años el que se desanime y su explicación pierda la vitalidad del maestro; también aquí se podrían citar figuras prestigiosas en otros aspectos, pero que universitariamente han sido nocivas.

Que quien no tenga el debido nivel no debe entrar en la Universidad, es algo indiscutible, y para realizarlo está el Curso preuniversitario. La Universidad tiene en su mano el poner el tope científico y cultural mínimo a exigir. Luego, su cometido es dar la formación científica y profesional. En el caso de las Facultades de Filosofía y Letras, especializada, pues esta Facultad engloba una docena de materias netamente diferenciadas entre sí, y que en otros países consideran absurdo que se mezclen. No hay que olvidar que en estos países consideran que estas materias son tan científicas como puedan serlo las de cualquier otra Facultad. En España ha hecho un daño extraordinario, inconscientemente, la nomenclatura de Letras y Ciencias, olvidando que la mayor parte de las Letras son, de hecho, Ciencias. La ordenación de la Facultad en Secciones rígidas, impermeables y no estructuradas precisamente según las necesidades de la ciencia, es consecuencia también de este mismo espíritu de desconfianza hacia el joven, al cual se le fijan meticulosamente todos sus pasos.

Son ya numerosas y prestigiosas las voces que se han elevado contra esa rígida estructura. No es ninguna novedad el proponer lo que se hace habitualmente en Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, etcétera (aquí la lista de modelos es precisamente la de los países que tienen Universidad con prestigio): la Facultad ofrece un cuadro de materias (desarrolladas monográficamente) y el alumno elige un cierto número en función de la especialización que le interesa. Ello supone dos cosas: un mínimo de confianza en el alumno, que ya es un hombre, y un mínimo de exigencia al profesor. Y ello comenzado desde el primer año.

Los únicos Cursos realmente comunes para los alumnos de estas Facultades son los idiomas modernos. Y porque son comunes para todas las Facultades universitarias.

Hoy, que empieza a germinar de nuevo la autonomía universitaria, va siendo hora de tener en cuenta que si la Universidad tiene una razón de ser es por estar al servicio de los alumnos (suponiendo eliminados los incapaces, de lo cual también es responsable la Universidad), y a los alumnos el servicio que les prestan los Cursos comunes es tan mínimo que en manera alguna compensan el esfuerzo y el tiempo empleados.

Hacia un Estatuto del profesorado oficial de Enseñanza Media

MANUEL UTANDE IGUALADA

Una ley de 15 de julio de 1954, unificadora de las distintas situaciones administrativas de los funcionarios de la Administración civil del Estado, ha venido a poner de relieve sin pretenderlo uno de los problemas de más fondo en el orden de la Enseñanza Media: el de la falta de un Estatuto orgánico de los profesores oficiales de este grado.

La ley, en efecto, establece en su disposición adicional segunda que "los Ministerios respectivos procederán a adaptar los Reglamentos orgánicos de todos los Cuerpos que de ellos dependan y normas que los complementen a los preceptos contenidos" en ella; pero es grande la perplejidad en que uno incurre al tratar de aplicar aquella norma a los Cuerpos de profesores estatales de Enseñanza Media, porque no existe Reglamento que pueda ser objeto de tal adaptación.

Cómo puede darse hoy esta realidad, cómo ha podido llegarse a ella, cuán grave sea la deficiencia, qué medios y qué posibilidades existan para poder remediarla, son los diversos aspectos de la cuestión que en las siguientes líneas se querría esclarecer, sin ánimo de culpar a nadie, desde un punto de vista tan objetivo como sea posible.

ANTECEDENTES

Con la ley de Instrucción Pública ("ley Moyano") de 9 de septiembre de 1857 se promulgó, podría decirse, el primer Estatuto "del profesorado público";

Don MANUEL UTANDE, *doctor en Derecho y jefe de la Sección de Institutos del Ministerio de Educación Nacional, ha colaborado con trabajos jurídicos en las* Revistas de Derecho Privado *y de* Estudios Políticos.

éste era, en efecto, el epígrafe de su sección tercera (artículos 167 al 242), en la cual los artículos 206 al 212 se ocupaban más especialmente "de los catedráticos de Instituto".

En ese texto legal se precisan las condiciones y las incompatibilidades para el ejercicio de la función docente pública, las normas disciplinarias y las garantías de los profesores, juntamente con otros deberes y derechos de éstos.

Tal orden de normas, genérico y sucinto como corresponde al contenido de una ley, encontró su desarrollo en el Reglamento de Segunda Enseñanza aprobado por real decreto de 22 de mayo de 1859, en el cual, junto a otras numerosas disposiciones relativas a la enseñanza, se encuentran las que afectan a los catedráticos (capítulo II) y a los órganos de gobierno y jurisdiccionales de los Institutos (capítulos I, III, V y VI), quedando para una reglamentación ulterior (cf. artículo 12) lo relativo a provisión de cátedras, traslaciones, ascensos y jubilaciones de los catedráticos.

La mayor parte de las antedichas normas fueron sustituídas por los reales decretos de 17 de agosto y 19 de septiembre de 1901 para el régimen y gobierno de los Institutos Generales y Técnicos. Estos reales decretos, con el de 5 de mayo de 1905 sobre disciplina docente y el de 31 de enero de 1919 por el que se constituyó el Cuerpo de profesores auxiliares, han quedado como los últimos esfuerzos del "viejo régimen" (valga la expresión) para ordenar jurídicamente los deberes y derechos del profesorado de los Institutos.

Los decretos de 20 de febrero de 1939, 19 de febrero de 1942 y 26 de mayo de 1945 (sustituído éste ahora por el de 10 de agosto de 1954) quisieron remediar tal vez la falta de un Estatuto actualizado, pero se quedaron en intentos fraccionarios y no muy estables.

* * *

A lo largo de los últimos cuarenta años, puede decirse, ahondando ya en el sentido de las normas, se ha mantenido una pugna no declarada, inconsciente tal vez, entre la tendencia a unificar los servicios civiles del Estado bajo normas comunes y el fuero o las condiciones especiales de los Cuerpos docentes. He aquí por qué, *verbi gratia,* si el 22 de julio de 1918 se promulgaba una ley de Bases orgánica para los funcionarios públicos, el profesorado obtenía en 27 del mismo mes dos leyes especiales, una relativa a la jubilación y otra sobre excedencias, voluntaria y activa, con beneficios desconocidos por los otros Cuerpos.

Discútase por los técnicos la legitimidad de la costumbre y del desuso como fuentes del Derecho administrativo; lo cierto es que la presión, si así puede llamarse, del ordenamiento jurídico general ha producido efectos reales aceptados por todos: Administración y administrados (así la suplantación de las normas disciplinarias del real decreto de 5 de mayo de 1905 por las del de 7 de septiembre de 1918); de esta suerte se ha ido creando un estado de opinión, reflejado a veces en las propias normas legales (cf. ley de Ordenación de la Enseñanza Media, artículo 44, párrafo 3.º, apartados *a* y *g),* que ha hecho posible se llegara, sin necesidad de enojosos razonamientos, a la promulgación de la ley de 15 de julio de 1954, la cual comprende ya bajo sus normas a todos los funcionarios de la Administración civil del Estado, tanto docentes como no docentes. Esto no obstante, aún encierra esta ley un privilegio en favor del profesorado: el de la excedencia activa (cf. ley de 15 de julio de 1952), derecho del que no participan los restantes empleados públicos.

Al lado de este proceso de unificación, no siempre claramente definido, otro fenómeno ha ido introduciendo la confusión; tal ha sido la repetida, la casi cuotidiana aparición de normas reglamentarias que, ya intentando guardarse de posibles olvidos, ya por comodidad, han ido derogando sucesivamente "las disposiciones que se opongan" a lo que cada una venía a establecer o hasta daban por supuesta semejante derogación.

Baste a tal propósito algún ejemplo. ¿Puede considerarse derogado el decreto de 9 de octubre de 1951 relativo a la dispensa de función docente por la ley de 15 de julio de 1952 sobre excedencia activa? ¿Permanecerá en vigor el apartado 1.º del artículo 167 de la ley Moyano, que permite dispensar del requisito de nacionalidad española a los profesores de lenguas vivas y a los de música vocal e instrumental?

No es necesario extenderse en estas consideraciones, como tampoco en explicar por menor la falta de desarrollo de preceptos genéricos y la conquista de mejoras por distintos Cuerpos, no siempre lograda con orden y mutua equidad, sencillamente por imperativo de las circunstancias.

SITUACIÓN ACTUAL

En todo caso, es evidente la imprecisión del actual régimen reglamentario que afecta a los Cuerpos docentes, y de modo muy especial a los profesores estatales de Enseñanza Media; imprecisión que, a efectos puramente instrumentales, podría concretarse en las siguientes manifestaciones:

a) Ante todo, en el desconocimiento de los deberes y de los derechos de categorías enteras de profesores. La ley de Ordenación de la Enseñanza Media no ha podido aún ser desarrollada en cuanto a la determinación, que ella omite, de los derechos, deberes, normas de selección y demás condiciones de los profesores especiales, adjuntos y ayudantes; y no es poco que haya compelido al Poder ejecutivo a determinarlos cuando durante tantos años han existido estas categorías de profesores sin que fueran objeto de una regulación conveniente.

De modo semejante, es hoy difícil precisar quiénes constituyen el claustro de un Instituto. La norma del artículo 19 del Reglamento de 1901 resulta insuficiente, pero la ley, que en 26 de febrero de 1953 vuelve a reclamar su intervención como órgano de la vida corporativa de estos Centros, no determina su composición.

b) La inseguridad jurídica personal es otro de los aspectos de la cuestión. ¿Puede cobrar su sueldo (*) un excedente activo? ¿Es aplicable la ley de 2 de marzo de 1939 para trasladar a un profesor sin previo expediente gubernativo o incluso a título de favor? ¿A cuántos días de permiso tiene derecho el profesor que participa en oposiciones? ¿Qué orden de prioridad

(*) *N. de la R.*—En el *Boletín Oficial del Estado* del 31 de marzo aparece una Orden de fecha 16 aclarando este extremo.

se debe seguir en el encargo de las cátedras vacantes?, etcétera.

A esta inseguridad ha pretendido dar término, al menos en lo fundamental, la citada ley de 15 de julio de 1954, punto de partida para toda futura reglamentación y que, a la vez, modifica el estatuto del profesorado, por ejemplo en cuanto al contenido legal de la excedencia voluntaria.

c) Si de preterición de derechos, de retraso en su efectividad pudiera hablarse, habría que recordar también cómo los profesores de los que fueron Institutos Locales no disfrutan ya de un sueldo igual al de entrada en el Cuerpo de catedráticos numerarios; cómo análogamente los antiguos profesores de Religión no cobran hoy sus haberes en concepto de sueldo...

d) Pero, recíprocamente, también la Administración se encuentra indefensa, carente de adecuados instrumentos, para exigir el cumplimiento de ciertos deberes.

Se puede amonestar a un profesor que llega tarde al Centro, pero no hay vía disciplinaria contra el que malgasta el tiempo de la clase. ¿Qué medidas, por otra parte, pueden aplicarse para hacer efectivo el deber de residencia, de tan difícil precisión, si no se quiere hacer caer el durísimo peso de una sanción inflexible del reglamento disciplinario? Los propios Cuerpos docentes no podrían salir en defensa de su prestigio frente al compañero indigno si llegara el caso, porque los Tribunales de Honor, pese a lo dispuesto en la ley de Bases de 17 de octubre de 1941, no han tenido aún entrada en su esfera.

e) Aún más: una innecesaria complejidad en las clases de profesorado, nacida al amparo de la falta de un Estatuto orgánico, ha hecho materia propia de iniciados, no ya el conocimiento de las situaciones administrativas, sino incluso el dominio de los nombres empleados para designar a los distintos grupos de profesores.

La distinción entre un profesor especial interino de idiomas y un adjunto interino de disciplina análoga (francés, por ejemplo); entre un profesor adjunto temporal titular y un simple profesor adjunto titular; entre un interino "de capitales" y otro "de no capitales"; entre un profesor numerario de religión y un numerario interino de la misma materia; la calificación como adjuntos "permanentes" de quienes no formaban aún parte de un Cuerpo oficialmente creado, etcétera, han sido cuestiones de orden puramente convencional, más cercanas cada vez a los inescrutables secretos de una técnica místico-administrativa.

f) ¿Qué extraño ha de parecer entonces que, como necesaria consecuencia de todo esto, se hayan creado situaciones que, si son justas miradas desde su campo particular, no guardan proporción recíproca ni orden cuando se las considera desde un punto de vista general?

Serán abonables o no, a efectos pasivos, los haberes de un adjunto interino según que la mecánica del servicio le haga percibirlos con cargo a un crédito del presupuesto o a otro distinto. De dos profesores que poseen iguales títulos y que han sido nombrados de igual modo para desempeñar análoga función, uno podrá cobrar derechos obvencionales y el otro no, en virtud de una de aquellas misteriosas calificaciones antes mencionadas. Y si se comparan los derechos del profesorado de Institutos en su conjunto con el de otros ramos de la enseñanza también se hallarán diferencias cuya justificación objetiva no se alcanza a ver claramente.

A ningún espíritu ponderado que considere estos hechos se le ocultará la urgencia de promulgar un Estatuto orgánico del profesorado oficial de Enseñanza Media que venga a remediar tanta necesidad y que hasta crearía la ocasión propicia para revisar ciertos criterios tradicionales (titulación y rango de las distintas plazas docentes, por ejemplo), en los que quizá conviniera adoptar nuevos puntos de vista.

Ahora bien: ese Estatuto tan necesario, ¿puede ser redactado, en efecto? ¿Es momento oportuno para hacerlo?

POSIBILIDAD

Puestos a elaborar un cuerpo sistemático de normas que regulen los deberes y los derechos del profesorado, parece natural extender la ambición a un Estatuto que comprenda todos los estamentos docentes. Sin embargo, este intento, que desde el punto de vista legal es aconsejable, no parece tan viable en el orden técnico; habría que resolver muchas cuestiones antes que se obtuviera el grado de madurez necesario para proceder a semejante reglamentación.

Pero de un Estatuto particular del profesorado oficial de Enseñanza Media no se podría decir lo mismo. En primer lugar, está dentro de lo que la ley permite; todavía más: es la misma ley de Ordenación de la Enseñanza Media la que impera su promulgación, aunque no preceptúe explícitamente que deba hacerse como un conjunto orgánico.

Efectivamente, por una parte la misma ley enumera deberes y derechos que suponen ya un avance y hasta unas premisas obligadas del posible Estatuto. Así, los deberes y derechos de los catedráticos, contenidos muy por menor en el artículo 44, en el que se encierran importantes innovaciones, como el derecho de gratuidad escolar, la licencia por enfermedad prorrogable con sueldo hasta seis meses y la promesa de una pensión especial, equivalente a todo el sueldo, en los casos de jubilación por imposibilidad física motivada por enfermedad contraída en el desempeño de la profesión. Así también, los deberes de los profesores adjuntos, perfilados inicialmente en el artículo 46.

Por otra parte, en diversos textos legales se contienen, como quedó indicado, promesas de reglamentación que no han sido desarrolladas hasta ahora. Basta repasar los artículos 45, 47 y 53 de la ley de Enseñanza Media para darse cuenta de lo mucho que queda por hacer. También el Concordato con la Santa Sede debe dar lugar a normas de carácter reglamentario, como ocurre con las previsiones especiales relativas al profesorado de Religión.

Se cuenta además con la experiencia de los intentos recientes de sistematización en campos análogos, tales el Reglamento de Escuelas del Magisterio de 7 de julio de 1950, el decreto de 23 de julio de 1953 sobre régimen de las Escuelas de Comercio y el Reglamento general de los Centros de Enseñanza Media y Profesional de 3 de noviembre de 1953.

El mismo rango legal que debiera revestir el Estatuto hace también más fácil su promulgación, toda vez que por tratarse de desarrollar leyes por vía de ejecución de las mismas bastaría un decreto para dar suficiente fijeza y solidez a las normas.

OPORTUNIDAD

Verdaderamente que casi sería innecesario plantearse el problema de la oportunidad cuando la necesidad no permite esperar en modo alguno. Pero es que las actuales condiciones favorecen singularmente el intento.

"La renovación sustantiva de la educación de grado medio en España", de que habla el párrafo 4.º del preámbulo de la ley de 26 de febrero de 1953, y que felizmente se está llevando a cabo teniendo como eje a la propia ley, no podría quedar completa sin dar solución a las necesidades del profesorado y de la propia Administración en este orden; y el ambiente creado en favor de la renovación, tanto como el haber aparecido normas que pueden servir de excelentes materiales para construir un Estatuto, hacen especialmente aptos estos momentos para procurarlo.

Los decretos de unificación y estabilización del profesorado adjunto (22 de mayo y 25 de septiembre de 1953), el orgánico de la Inspección (5 de mayo de 1954), el que regula las funciones que los profesores jubilados pueden desempeñar en los Institutos (12 de mayo de 1954), por no citar disposiciones de menor jerarquía legal, unidos a las normas insoslayables de la ley de 15 de julio de 1954 sobre situaciones administrativas de los funcionarios civiles, proporcionan una base suficientemente sólida. De otro lado, las corporaciones profesionales (Colegios de Doctores y Licenciados, S. E. P. E. M.), en trance de consumar su renovación, se hallan hoy en las mejores condiciones para asesorar al Ministerio en la redacción del Estatuto; díganlo si no las conclusiones de la reciente Primera Asamblea de Profesores Adjuntos y Ayudantes de Institutos.

El momento, pues, es propicio, tanto si se mira a la aportación de materiales aprovechables como a la cohesión adquirida por los estamentos interesados. Como, por otra parte, las reformas orgánicas acometidas no se han concretado aún en derechos subjetivos adquiridos, también es buena la ocasión para rehacer, con criterio homogéneo, la urdimbre de situaciones, deberes y derechos quizá desigualmente tejida, y conseguir así la trabazón ordenada y proporcionada que pudiera dar nacimiento, en definitiva, a un Estatuto completo y justo del profesorado oficial de Enseñanza Media.

La Lengua Española, en la Enseñanza Media del Protectorado (*)

JUAN MARTINEZ RUIZ

INTRODUCCIÓN

El problema de la Lengua y Literatura Españolas en la Enseñanza Media, abordado ya en las páginas de esta Revista por el catedrático de Gramática General en la Universidad de Salamanca don Fernando Lázaro, adquiere mayor complejidad y dificultades al proyectarse sobre los Centros de Enseñanza Media española marroquíes. Intentamos exponer y sistematizar las experiencias personales recogidas durante ocho años de actividad docente en dichos Centros (1).

En primer lugar, señalemos, una vez más, la poca importancia que el Plan del 38 concedió a los estudios gramaticales y el desprecio y mofa con que tales estudios eran señalados. Los mismos profesores, licenciados en Letras, salían de las Universidades con una insuficiente formación gramatical; ya Américo Castro (2) señaló, en 1924, cómo nuestras Facultades de Letras eran ágrafas. Hoy el panorama intelectual universitario se ha renovado totalmente, existe una joven generación de catedráticos, formados en las más modernas doctrinas, que han renovado con entusiasmo y eficiencia los métodos didácticos basados en las gastadas y anticuadas corrientes positivistas. En el siglo XVIII Bopp, Pott, Grimm, en febril actividad comparativa, desprecian nuestros estudios gramaticales,

(*) *Don Juan Martínez Ruiz es jefe de la Sección marroquí del Equipo de Investigación para el Atlas Lingüístico de Andalucía y dominios adyacentes, que dirige el catedrático de Dialectología de la Universidad de Granada, don Manuel Alvar, e Inspector de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura. Ha publicado diversos trabajos, uno de los cuales obtuvo el Premio "Menéndez Pelayo" de 1952.*

(1) Fernando Lázaro: *La lengua española en la Universidad*, R. E., núm. 15, págs. 1-4. Madrid, 1954.

(2) Américo Castro: *Lengua, enseñanza y literatura*. Madrid, 1924: "Si pasáis de esto a la redacción en español, aún se agrava el mal. Muchos alumnos, en el cuarto año de Universidad, confiesan que hasta entonces no conocían otro género de redacción que el epistolar. La Facultad de Letras es, hoy por hoy, una Facultad "ágrafa", y lo mejor del caso es que a los catedráticos y a casi todo el mundo le tiene sin cuidado, y aun hay profesores que no comprenden bien de qué se trata."

tanto filosóficos como descriptivos, y sólo se interesan por la historia de la lengua.

La reacción contra tales métodos surgió en 1919, cuando los discípulos del gran lingüista suizo Ferdinand Saussure publican los apuntes de clase del maestro en un breve libro, *Cours de linguistique générale,* fundamento de la moderna Ciencia del Lenguaje. Señala Saussure que al lado de la Lingüística *evolutiva* o *diacrónica,* hay que considerar la Lingüística *descriptiva* o *sincrónica,* que estudia la lengua como un todo, completo, perfecto, inmóvil.

Mientras Menéndez Pidal continúa con la ingente tarea de reconstruir la historia de nuestro idioma, sus discípulos (3) trazan capítulos fundamentales de Gramática descriptiva; la bibliografía sobre manuales de gramática descriptiva se ha enriquecido en los últimos años (4).

Todo esto, en el terreno científico, supone una mejora y progreso evidente, pero en el terreno práctico de la enseñanza no ha ejercido la menor influencia. El Plan 1953 ha intentado subsanar esta deficiencia estableciendo en el bachillerato elemental un primer curso de Gramática española y tres cursos más de Lengua y Literatura españolas. No obstante, se ha notado ya que un solo curso de Gramática, según el nuevo Plan, es insuficiente (5). Si estos defectos se notan aún en un nuevo Plan, que preconiza los métodos activos, el cultivo de la inteligencia y la intensa asimilación, no nos debe extrañar el desconocimiento total del idioma patrio que acusaban los antiguos opositores a Examen de Estado (6) y las faltas de ortografía y redacción que aún se recuerdan anecdóticamente en muchas Universidades españolas.

Al llegar al 7.º curso, el alumno se enfrentaba con el pavoroso problema de la redacción. El desconocimiento de la morfología, prosodia, sintaxis, era absoluto; si el profesor intentaba explicarles reglas de prosodia al día siguiente los alumnos, por un curioso fenómeno de ultraacentuación, presentaban las palabras caprichosamente acentuadas, reacción indudable a siete años de bachillerato sin acentuar y, muchas veces, sin hacer prácticas de escritura y redacción fuera de los enrevesados apuntes de clase.

LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA ESPAÑOLA DE MARRUECOS

Los Centros de Enseñanza Media de Marruecos se nutren de españoles y marroquíes. Estos últimos comprenden dos grupos: musulmanes y hebreos; es necesario que el profesor de Lengua Española conozca las peculiaridades idiomáticas y dificultades fonéticas de cada raza, amén de las nociones indispensables de fonética experimental y ortología, contra la creencia, general y pueril, de que la lengua española se pronuncia como se escribe. El problema de los malos hábitos fonéticos que los alumnos arrastran de la enseñanza primaria ya los señaló el ilustre fonetista T. Navarro Tomás (7): "A los maestros nacionales, no sólo a los que han de enseñar en Castilla, sino a los que en regiones dialectales han de encontrarse ante hábitos de pronunciación distintos de los de la lengua nacional, ni se les prepara convenientemente para esta enseñanza, ni siquiera se les pide la corrección de sus propios dialectalismos."

Prescindiendo, pues, de las deficiencias o hábitos peculiares que el alumno arrastre de la enseñanza primaria cada profesor de Lengua Española de Enseñanza Media en Marruecos, suponiendo haya corregido previamente sus propios dialectalismos, ha de enfrentarse con el siguiente laberinto de dialectos (8):

1) *Alumnos españoles.*—Hijos de funcionarios, oriundos de las más apartadas regiones de España, pero con una predominante mayoría de población andaluza. Aun suponiendo fueran todos de Andalucía, la complejidad del dialecto andaluz se nos impone. Recordemos, a título de ejemplo, que en Andalucía se dan tres tipos de *s:*

S alveolar castellana (Norte de Córdoba y Nordeste de Jaén, Granada y Almería); *s* coronal, que se articula entre los incisivos superiores y los alvéolos, con la lengua plana y *s* predorsal, que se pronuncia con la lengua convexa y el ápice en los incisivos inferiores (centro y Sur de Sevilla, en las provincias íntegras de Málaga y Cádiz y algunas de Cordóba y Granada) (9) y que muchas veces se convierte en ceceo. Yo he notado en el mismo casco urbano de Granada sectores de seseo y otros de ceceo.

En este primer grupo de alumnos el profesor de Lengua Española tendrá en cuenta todas estas diferencias dialectales, y sobre todo los rasgos fonéticos de los dialectos meridionales: seseo y ceceo, yeísmo, pérdida de *s* final compensada por la abertura de la vocal final: lo niño = los niños (10). Relajación de la *s* final de sílaba que se convierte en *h* aspirada, igual ocurre con la *z* final.

Cambios de *r* por *l:* arto = alto (11).

La *h* aspirada, procedente de *f* latina: jaba = haba (12).

Relajación de la *ch,* que se despoja de su oclusión inicial y se convierte *s* fricativa: nose, musaso = noche, muchacho.

2) *Alumnos musulmanes.*—Muchos llegan al primer año de bachillerato confundiendo las vocales *e - i*

(3) Amado Alonso, Dámaso Alonso, Tomás Navarro, Américo Castro, Rafael Lapesa, Pedro Henríquez Ureña, Vicente García de Diego.

(4) Samuel Gili Gaya: *Curso superior de sintaxis española,* 3.ª ed. Madrid, 1951.

(5) "Sobre el nuevo Plan del bachillerato", *La Vanguardia Española.* Barcelona, 4-VII-53.

(6) Rector de la Universidad de La Laguna: "Los Exámenes de Estado", *Diario de Avisos.* Santa Cruz de la Palma, 16-VI-53.

(7) *Pronunciación española,* 6.ª ed. Madrid, 1950.

(8) F. Valderrama Martínez: *Metodología del idioma español en Marruecos,* pág. 14. Tetuán, 1950. Dice a propósito del profesorado español idóneo para enseñanza musulmana: "Sería preferible que prestaran servicio en la enseñanza musulmana maestros de pronunciación correcta, ya que, en caso contrario, sus defectos regionales pasan a los alumnos."

(9) Rafael Lapesa: *Historia de la Lengua Española,* segunda edición, págs. 308-09. Madrid, 1950. Vid el capítulo "Los estudios sobre el andaluz", en *Cuestionario del Atlas Lingüístico de Andalucía,* de M. Alvar.

(10) T. Navarro Tomás: *Desdoblamiento de los fonemas vocálicos,* págs. 165-67. RFH, I, 1939. L. Rodríguez Castellanos, A. Palacio: *El habla de Cabra,* RDTP, IV, 1948.

(11) A. Alonso y R. Lida: *Geografía fonética -L y -R implosivas en español.* RFH, VII, 1945.

(12) A. M. Espinosa (hijo) y L. Rodríguez Castellanos: *La aspiración de la "H" en el Sur y Oeste de España.* RFE, XXIII, 1936.

y *o - u*, debido a que en árabe literal no tienen dichas vocales un matiz preciso. No obstante, señalemos la explicación documentadísima del doctor Valderrama (13): "La misma confusión tan corriente de la *i* y de la *e* y de la *o* y de la *u* no debe permitirse y no debería existir, porque en árabe marroquí tienen las cinco vocales como en español, contra la idea de muchas personas que no se han detenido a comprobarlo. Vayan estos ejemplos de palabras muy corrientes: *quelb, maida, sof, ful.* Si el marroquí articula distintas estas vocales en su idioma, no debe confundirlas en español."

Es frecuente oír *chorro* en vez de *churro* y, al contrario, estas dificultades se notaban ya en la época de los moriscos en España y fueron explotadas por los comediógrafos "con un evidente propósito cómico y expresivo" (14). Menéndez Pidal (15) explica el cambio *i - e* en los moriscos, debido a que pronunciarían una *e* más abierta que la normal castellana: *amego* por *amigo.*

En cuanto al cambio *u - o* se explica ya en época antigua, pues las voces llevadas al hispanoportugués manifiestan que la *o* ha terminado por tener predominio acústico (16).

Las vocales protónicas, por su condición de átonas, cambian con facilidad: *siñor = señor; picador = pecador.*

La sustitución de las formas personales por el infinitivo, por ignorancia de la flexión verbal no se da, salvo raras excepciones, en los alumnos musulmanes de Enseañnza Media. Este rasgo se ha hecho ya típico para remedar el habla marroquí. Recordemos la décima contra el general Alejandro, Conde de O'Reilly, por su malhadado desembarco en la bahía de Mala Mujer (Argel), en 1775, que se pone en boca de un morisco, con notable efecto cómico y que recogió E. Cotarelo (17):

Españolitos querer
hacer al moro tus, tus,
y la pasa y alcuzcuz
poder en Argel comer.
Mala cabeza tener
y así en la testa llevar;
a mi lástima me dar;
pero abrir el ojo que
se vino con muy mal pie
[O'Reilly era cojo]
para la plaza tomar.

En cuanto a dificultades sintácticas es frecuente, en los primeros años, que los alumnos marroquíes intenten verter literalmente al español giros y modismos árabes por dificultades expresivas: *ir por pie,* en vez de *ir a pie; la pluma es para escribimos,* en lugar de *la pluma es para escribir.* Al murciélago le llaman "el pájaro de la noche", traducción del equivalente árabe "tair el-lil" (18).

Es frecuente también la confusión de los verbos *ser* y *estar.*

(13) F. Valderrama: *Op. cit.,* pág. 14.
(14) E. Veres d'Ocón: *Juegos idiomáticos en las obras de Lope de Rueda,* RFE, 1950.
(15) Menéndez Pidal: *Poema de Yuçuf,* pág. 22.
(16) Arnold Steiger: *Contribución a la fonética del hispanoárabe,* pág. 347. 1932 § 40.
(17) *Iriarte en su época,* págs. 140-42. Madrid, 1897.
(18) F. Valderrama: *Op. cit.,* pág. 23.

A continuación recogemos del citado trabajo del doctor Valderrama (19) las dificultades principales que encuentra el niño marroquí al estudiar el español:

1.ª La distinción entre los sonidos de *c* y *s.* La falta del primero, en los dialectos marroquíes, conduce al seseo, tan extendido en Marruecos aun entre los que hablan con bastante corrección nuestra lengua. Claro es que también contribuye a ello el ambiente fonético andaluz que, a veces, reciben directamente del maestro.
2.ª La pronunciación de las consonantes *ch, ll, ñ, p* y *r,* que no existen en su lengua madre.
3.ª La distinción entre las vocales *i, e* y *o, u.*
4.ª Respecto a la *ll,* caen en un yeísmo especial con *i* expletiva y así dicen *yiave, cabayio,* pronunciando, en cambio, *Melíia,* en vez de Melilla; *briiar,* en vez de *brillar* si quieren rectificar.
5.ª La pronunciación de dos vocales juntas en una misma palabra, ofreciendo una tendencia a intercalar un *yod,* y así oímos *cayer,* en lugar de *caer.*
6.ª Pronunciación de *p* como *b: baseyo,* por *paseo; badre,* por *padre.*
7.ª Inclinación a acentuar siempre la tercera persona del singular del pretérito indefinido de los verbos, como *dijó,* por *dijo; vinó,* por *vino; trajó,* por *trajo.*
8.ª La acentuación de las palabras que terminan en *n,* pues, por la influencia de las oxítonas *balcón, corazón,* tienden a pronunciar *ordén,* por *orden; vinierón,* por *vinieron.*
9.ª El empleo de los tiempos y personas del verbo, ya que, tanto en árabe como en rifeño, la conjugación es bastante menos compleja que en español. Choca, especialmente, el empleo de los cuatro pretéritos de indicativo más en uso, así como el modo potencial y de los tiempos del subjuntivo.
10. El empleo de los verbos *ser* y *estar,* primero porque el verbo *ser* no existe en el idioma materno, y después, por el diferente uso de ambos tan naturalmente fácil para nosotros, pero cuya frontera cuesta mucho establecer al no nativo.
11. El empleo de los verbos *saber* y *conocer,* que se expresan en árabe por uno solo.
12. La distinción entre los verbos *hacer, poner, echar* y *arreglar,* que se confunden con harta frecuencia.
12. La distinción, igualmente, entre los verbos *ir* y *marchar,* que también confunden.
14. El saber cuándo un verbo debe usarse como reflexivo y cuándo no.
15. El empleo del infinitivo después de la preposición *para. La pluma es para escribir,* frase correcta, se resuelve en *La pluma es para escribimos,* traducción literal del árabe.

Este cuadro de dificultades, interesantísimo, por haber sido elaborado por un doctor en Filología. Se-

(19) *Ibidem,* págs. 9-10.

mítica, que ha consagrado su vida a la enseñanza musulmana en todos sus grados, debe ser tenido en cuenta por el profesor de enseñanza media, ya que las dificultades que observe en los alumnos marroquíes estará en razón inversa de su preparación en enseñanza primaria. El mismo Valderrama reconoce noblemente que muchos niños llegan a las puertas de la enseñanza media con una pronunciación deficiente y una débil formación idiomática (20).

Con estas indicaciones el profesor conseguirá con un mínimo esfuerzo un máximo rendimiento y eficacia en su labor docente.

3) *Alumnos hebreos.*—Estos conservan rasgos fonéticos del judeoespañol o hakitía, que aprendieron de sus padres y que no olvidarán después en su conversación familiar, espontánea e íntima, dada su facilidad para los idiomas, que les ha valido el epíteto de "anfibios lingüísticos". En mi tesis *Lengua y Literatura de los judíos de Alcázarquivir* (21) he señalado las peculiaridades idiomáticas de estos jóvenes sefarditas de enseñanza media: seseo, yeísmo, conservación de *s* sonora y arcaísmos léxicos. Los demás rasgos dialectales se han borrado por reajuste al español moderno en los Grupos Escolares de enseñanza primaria. A los ya clásicos estudios sobre el judeoespañol de Marruecos de J. Benoliel, Paul Benchou, M. L. Eagner, hemos de añadir el reciente de M. Alvar, a propósito del habla sefardita de Larache (22).

CONCLUSIONES

La complejidad de rasgos dialectales que concurren en los alumnos de enseñanza media española en Marruecos, según los datos antecedentes, requiere un profesorado especial y una atención cuidadosa por parte de los directores de los Centros de Enseñanza, para que dicho profesorado tenga a su mano los elementos de consulta y el repertorio bibliográfico imprescindible que nosotros hemos señalado extensamente.

Los Centros oficiales de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura, dependientes de la Alta Comisaría de España en Marruecos han conseguido, tras ocho años de experiencia y perfeccionamiento, formar un profesorado competentísimo, que por estar articulado con la Universidad de Granada, y colaborar muchas veces con el catedrático de Dialectología de la Universidad citada, y participar a título de investigadores en el atlas lingüístico de Andalucía y dominios adyacentes, conocen perfectamente los últimos estudios dialectales y están acostumbrados, además, al trabajo en equipo.

Rafael Gambra, en un artículo de prensa (*Ateneo*, Madrid, 35), "Institutos y Colegios", al enumerar virtudes y defectos en Institutos y Colegios Religiosos, señala cómo el trabajo en equipo, la unidad de método y la vigilancia de los alumnos en colegios religiosos, es una virtud digna de tener en cuenta, que contrapesa la falta de especialización, preparación e interés científico que estos Centros acusan; por tanto, si al trabajo en equipo que hemos señalado en los citados Centros de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura unimos la especialización, interés científico y preparación de profesorado, comprenderemos la perfección de dichos Centros, probada cada año ante la Comisión Examinadora de los Institutos de Ceuta y Melilla.

Los citados Centros, subvencionados totalmente por la Delegación de Educación y Cultura cuentan, como antes hemos indicado, con un cuadro completo de profesores licenciados en Letras y Ciencias, y la perfecta coordinación entre dichos profesores, al calificar y puntuar los ejercicios escritos, da un resultado maravilloso. Cada profesor considera que en el ejercicio escrito se ha de puntuar no solamente el conocimiento técnico de su disciplina, sino también la ortografía, claridad de expresión, etc. Tengamos en cuenta que cada ciencia tiene su terminología y lenguaje científico, y, por tanto, en este sentido cada profesor debe enseñar al alumno la posesión completa del lenguaje de su disciplina, y que sería absurdo que un profesor enseñara Matemáticas, pero no a llevar a las cuartillas las ideas que el alumno sabe desarrollar en el encerado.

Hemos de hacer justicia desde estas páginas reconociendo la admirable labor rectora y cultural de la Universidad de Granada e Institutos de Ceuta y Melilla y el amor y entusiasmo que S. E. el Alto Comisario está desplegando en la protección y desarrollo de la labor cultural y proyección espiritual de España en Marruecos.

(20) *Ibídem*, pág. 10.

(21) Leída en Madrid, 24-IV-52. Premio Menéndez Pelayo, 1952, se publica en la Colección Filológica que dirige, en Granada, M. Alvar.

(22) *Endechas judeo-españolas*, págs. 153-182. Granada, 1953. Colección Filológica, III.

Organización de la Enseñanza Media en Francia

Para realizar este informe nos hemos documentado, en París, de nuestros colegas en la enseñanza y cerca de los jefes de Sección de los diferentes departamentos ministeriales de Educación Nacional. Hemos visitado también algunas de las instituciones modelo, como el Centro de Estudios Pedagógicos de Sèvres, lugar particularmente activo de formación del profesorado, dotado de los mejores adelantos modernos y donde los profesores confrontan sus métodos y experiencias en las reuniones que se celebran. Otra institución interesante, por demás, es el Museo Pedagógico, donde nos hemos documentado ampliamente sobre pedagogía, material intelectual e instrumentos didácticos utilizados por el profesorado de Enseñanza Media en su labor educadora. No se trata, como su nombre quiere indicar, de un simple Museo en el que se conservan objetos preciosos de arte, historia o ciencia, sino que el Museo Pedagógico de París es a la vez biblioteca y punto de reunión, como organismo de estudio y de investigación, dotado de un inteligente servicio de información y distribución de material didáctico que, en colaboración con el Centro audiovisual de Saint-Cloud, facilita el material audiovisual auxiliar de la enseñanza, tal como proyecciones, cine, fonógrafo, radio, cinta magnetofónica, televisión, etcétera, y de cuyo instrumental están dotados la mayor parte de los Institutos franceses. Dicho servicio organiza en el mismo centro cursillos de formación destinados a iniciar al personal docente en la técnica audiovisual. Se observa y estudia el comportamiento del alumno ante la proyección de documentales educativos, según las exigencias pedagógicas y las modernas experiencias metodológicas.

Otro aspecto de la actividad del Museo Pedagógico se traduce en la organización de conferencias, exposiciones de material escolar modelo, Congresos, cursillos de formación para el profesorado, cursos de orientación y ayuda por correspondencia y radio, reuniones internacionales del profesorado, publicaciones, modos de facilitar a los centros docentes los medios auxiliares de trabajo: discoteca, cinemateca, mobiliario adecuado y material diverso, según los grados de la enseñanza. En una palabra, el Museo Pedagógico, que depende del Ministerio de Educación Nacional, data de comienzos de la II República y no ha cesado de evolucionar desde su creación, con el fin de ceñirse a las necesidades de la enseñanza en un conjunto de servicios modernos y activos de gran utilidad para el profesorado y de gran eficiencia para el alumno.

Aunque en diversas ocasiones se ha examinado la Enseñanza Media francesa desde nuestras páginas (formación del profesorado en el número 8, Inspección en el 14, crecimiento del alumnado en el 21, etc.), creemos será de utilidad para nuestros lectores el presente panorama general. Su autora, catedrático del Instituto "Milá y Fontanals", de Barcelona, visitó Francia en 1953 con una bolsa de estudios del SEPEM. Posteriormente ha actualizado la parte referente a exámenes con la referencia de algunas modificaciones introducidas en 1954.

ORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA ACTUAL

El Plan de Estudios de la Enseñanza Media francesa se halla en pleno período de evolución y reforma desde hace varios años. Paulatinamente se legisla definiendo las trayectorias que ha de seguir la enseñanza. Es obvio que las instituciones escolares no pueden permanecer inmutables en un mundo que cambia sin cesar y, por tanto, deben adaptarse al presente y aun anticiparse en cierto modo al porvenir, puesto que han de formar los hombres de mañana. Un trabajo de refundición de la enseñanza se prosigue en la vecina República desde hace treinta años, sin que haya llegado aún a su término.

La primera y segunda enseñanza constituían en Francia, en los últimos años, ciclos herméticos, en los que cada uno tenía sus maestros, sus alumnos, sus métodos e incluso su carácter peculiar, que respondían a exigencias sociales más que a razones pedagógicas. No estaban establecidas en escala cultural progresiva, sino que primera y segunda enseñanza se yuxtaponían, hasta que a partir de 1920 se estableció el sistema de grados progresivos de instrucción para mejoramiento de la orientación del alumno y evitar lamentables y costosas equivocaciones.

Esta denominación de "grado" distingue ya esas dos enseñanzas primera y segunda, y aunque corresponden a niveles diferentes de cultura se completan una a otra por una transición natural que obliga a la prolongación de la escolaridad hasta los dieciocho años. Una escuela única en el fondo, pero lo suficientemente rica en conocimientos para que cada alumno pueda recibir una instrucción y formación cuidadosamente adaptada a sus cualidades, dotes y gustos, de modo que encuentre en ella las más favorables condiciones para el pleno desenvolvimiento de sus cualidades intelectuales.

CENTROS DE ENSEÑANZA

Los Centros de Enseñanza Media reciben al niño al finalizar la Enseñanza Primaria o educación base, es decir, a los once años. Su finalidad es capacitarlo y prepararlo para cursar estudios superiores. A los dieciocho años termina el Bachillerato.

Existen en Francia doscientos treinta y ocho Institutos de Enseñanza Media estatales y seiscientos cincuenta y nueve Colegios de Enseñanza Media municipales. Estos últimos se hallan distribuídos en la siguiente forma: doscientos noventa y cuatro Colegios "Clásicos", porque en ellos se cursan, además del plan general de estudios, las lenguas clásicas, Griego y Latín, y trescientos sesenta y cinco Colegios "Modernos", en los que se suprimen dichas lenguas clásicas en el plan de estudios. El alumno puede optar por uno de ellos. Los Colegios "Modernos" tienen su origen en la transformación de las antiguas Escuelas Primarias Superiores. Sin embargo, esta doble denominación de Colegios "Clásicos" y "Modernos" no debe tomarse al pie de la letra, ya que se da el caso

de que en algunos Colegios "Clásicos" se pueden cursar las dos secciones clásica y moderna, y viceversa. Hay también un número de Colegios Modernos en los que sólo puede estudiarse el primer ciclo del bachillerato, o sea, los cuatro primeros cursos.

No hay diferencia pedagógica entre Institutos y Colegios, únicamente cambia el sistema de administración. Los Institutos son fundados y sostenidos por el Estado, y los Colegios por el Municipio, pero el profesorado está a cargo del Estado.

PLAN DE ESTUDIOS

Antiguamente todos los alumnos de un mismo curso debían participar, sin excepción, en las mismas disciplinas. En el plan actual, los alumnos pueden elegir entre las varias secciones que componen el curso y, además de las asignaturas comunes, pueden también seguir paralelamente otras disciplinas complementarias con carácter voluntario. Sin embargo, a pesar de la diversidad de materias, la concepción de un plan constituído por una sucesión de clases homogéneas sigue siendo la base de la estructura pedagógica del plan de Enseñanza Media francés.

En total la Enseñanza Media abarca siete cursos. Los cuatro primeros constituyen el primer ciclo del bachillerato y dan derecho a la obtención del Título de Bachiller Elemental. Comprende dos secciones, a elegir por el alumno: clásica y moderna.

El 5.º y 6.º curso junto con el 7.º, denominado año "terminal", constituyen el segundo ciclo o Grado de Bachiller, que tiene la categoría de primer grado universitario. En conjunto, los seis primeros cursos terminan con el examen de Grado en su primera parte, y el curso "terminal" constituye la segunda parte o prueba final.

El grado elemental es considerado como un ciclo de formación general, es decir, sin una especialización determinada. La segunda parte o ciclo es de determinación para el alumno, ya que en ella se opta por una especialidad científica o literaria mucho más marcada.

El curso llamado "terminal" o 7.º curso está dividido en tres secciones: Filosofía propiamente dicha o Filosofía-Letras, Ciencias Experimentales o Filosofía-Ciencias y Matemáticas. Como estos términos indican, la diferencia pedagógica entre las tres secciones estriba en el estudio más o menos profundo que se hace de cada una de dichas enseñanzas. La originalidad de dicho curso consiste en la importancia que se da en cada una de las tres secciones al estudio de la Filosofía, que es como una síntesis de las enseñanzas que los alumnos han recibido hasta entonces y les hace reflexionar sobre sus propios métodos de acción y de pensamiento.

TÍTULOS Y DIPLOMAS

Tres clases de títulos o diplomas son otorgados en el Bachillerato francés:

1.º Título de grado elemental para aquellos alumnos que han cursado los cuatro primeros cursos y no desean proseguir sus estudios de bachillerato.

2.º Título de Bachiller o grado superior otorgado a los alumnos que terminan el segundo ciclo del segundo grado o enseñanza. Es el primero de los grados universitarios, cuyas pruebas tienen lugar en las diferentes Facultades de Letras y Ciencias. Dicho título da acceso al curso de primer año o año Preparatorio *Propedéutico* de la Universidad, y constituye la condición necesaria para cursar estudios en los diferentes centros de Enseñanza Superior.

Las pruebas para la obtención del título de Bachiller o grado superior constan de dos partes. La primera parte tiene lugar al finalizar el 6.º curso, y consiste en un examen que abarca las asignaturas cursadas por el alumno en una de las secciones del sexto curso. Los candidatos a esta primera parte pueden elegir, en el momento de matricularse para el examen, entre las cinco secciones: Clásica A, Clásica B, Clásica C, Serie moderna y Serie técnica.

Nadie puede presentarse a esta primera parte del examen sin haber cumplido dieciséis años, salvo en caso de dispensa por méritos personales.

La segunda parte del examen tiene lugar al finalizar el 7.º curso. Ningún alumno puede presentarse a las pruebas de la segunda partes antes de haber transcurrido un año de aprobación de esta segunda parte. No se concede dispensa alguna. El intervalo comprendido entre octubre y julio cuenta por un año.

En el momento de la inscripción, el alumno puede también optar entre cuatro series de pruebas: Filosofía, Ciencias Experimentales, Matemáticas y Matemáticas Técnicas. Esta última sección da opción al título de Bachiller-Técnico, equivalente al que se cursa en los centros de enseñanza comercial.

Por último, se otorga un diploma honorífico en un concurso de premios entre los alumnos que terminan el Bachillerato y cuyas pruebas consisten en el desarrollo de un tema sobre una de las especialidades elegidas. No son autorizados a tomar parte más que los alumnos designados por los profesores de cada centro.

COMPOSICIÓN DE TRIBUNALES

Desde 1920 el Tribunal de grado es mixto: profesores de Universidad y de Instituto. Antes sólo lo integraban profesores universitarios. Los Tribunales mixtos, en total de cinco miembros, están presididos por un catedrático de Universidad.

No es frecuente que los alumnos encuentren en el Tribunal que ha de examinarlos de Grado a sus profesores habituales. Por consiguiente, ninguna influencia personal interviene en su favor. Se procura tener en cuenta las notas que el alumno ha obtenido en el transcurso de los años, su aplicación, asiduidad, vida escolar, consignado todo por sus profesores en el *Libro de escolaridad,* que el alumno debe entregar al Tribunal en el momento de la prueba.

PROGRAMAS Y HORARIOS

Los programas y horarios son los mismos para todos los Institutos y Colegios de Francia. Toda modificación tiene que ser consultada y aprobada por el Consejo Superior de Educación. Sin embargo, por exigencias locales puede haber alguna modificación de adaptación (reducción de horarios cuando el número de alumnos es insuficiente, horas extraordinarias de recuperación para las lenguas vivas en algunos cursos), bajo el control de la autoridad académica.

Las materias que integran los cursos 1.º y 2.º son las mismas para todos los alumnos, excepto el Latín, que no es estudiado por todos. A partir del 3.º curso una diferencia se establece que permite a los alumnos elegir entre el estudio del Griego, de un segundo idioma moderno (en la parte de sección moderna) o Ciencias Físicas. Finalmente, en el 5.º año las secciones de especialización se constituyen definitivamente con vistas a la preparación del examen final del grado superior (Bachillerato).

Por último, desde 1946 funcionan en algunos Colegios Modernos, para los alumnos de los cursos 5.º y 6.º que cursen Matemáticas y lo deseen, unas clases especiales suplementarias para obtener el título de Bachiller Técnico o Comercial, de reciente creación. Dicho Bachillerato se compone de disciplinas clásicas y materias técnicas.

CALIFICACIÓN ESCOLAR

El paso del alumno de un curso a otro está subordinado a la obtención de cierta nota media anual. De no obtener dicha nota, la Junta calificadora puede eliminar al alumno o autorizarle a repetir el curso o a presentarse de nuevo a examen en las asignaturas deficientes.

Además de la calificación escolar normal, al finalizar el curso se otorgan premios consistentes en libros a los mejores alumnos de cada materia. En sesión solemne los estudiantes laureados son públicamente nombrados y aclamados.

Presentamos a continuación el detalle de los años de estudio, enumeración y distribución de las asignaturas, horas de trabajo y sistema de pruebas de examen:

PRIMER CURSO

	Sección Clásica — *Horas semanales*	*Sección Moderna* — *Horas semanales*
Francés	4	6
Instrucción cívica y moral	1/2	1/2
Latín	5	—
Idioma moderno	3	5
Historia y Geografía	2 1/2	2 1/2
Matemáticas	2	2
Ciencias de observación	1 1/2	1 1/2
Educación física	2	2
Dibujo	1 1/2	1 1/2
Educación musical	1	1
Trabajos manuales	1	1
	24	23

SEGUNDO CURSO

	Sección Clásica — *Horas semanales*	*Sección Moderna* — *Horas semanales*
Francés	3	5
Instrucción cívica y moral	1/2	1/2
Latín	5	—
Idioma moderno	3	5
Historia y Geografía	2 1/2	2 1/2
Matemáticas	2 1/2	2 1/2
Ciencias de observación	1 1/2	1 1/2
Educación física	2	2
Dibujo	1	1
Educación musical	1	1
Trabajos manuales	1	1
	23	22

TERCER CURSO

	Sección Clásica A — *Horas semanales*	*Sección Clásica B* — *Horas semanales*	*Sección Moderna* — *Horas semanales*
Francés	3	3	5
Latín	4	4	—
Griego	3	—	—
Instrucción cívica y moral	1/2	1/2	1/2
Idioma moderno I	3	3	3
Idioma moderno II	—	3	4
Historia y Geografía	2 1/2	2 1/2	2 1/2
Matemáticas	2 1/2	2 1/2	2 1/2
Ciencias de observación	1 1]2	1 1/2	1 1/2
Educación física	2	2	2
Dibujo	1	1	1
Educación musical	1	1	1
Trabajos manuales	1	1	1
	25	25	24

CUARTO CURSO

Las mismas materias y horario, excepto en Geografía e Historia, que se amplían a tres horas semanales en las tres secciones, y Ciencias de observación, que se reducen a una hora en las secciones A y B.

QUINTO CURSO

	A Horas	*A'* Horas	*B* Horas	*C* Horas	*C'* Horas	*M* Horas	*M'* Horas	*Técnico B* Horas
Francés	4	4	4	4	4	4	4	4
Latín	3	3	3	3	3	—	—	—
Griego	4	3	—	—	—	—	—	—
Idioma moderno I	3	3	3	3	3	3	3	3
Idioma moderno II	—	—	4	2 fac.	—	4	2 fac.	3 1/2
Historia	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografía	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Historia y Geografía (complementos)	—	—	—	—	—	—	—	2
Matemáticas	1 1/2	4	1 1/2 1 fac.	4	4	4	4	4
Ciencias físicas	2 1/4	3 1/4	2 1/4	4 1/2	4 1/2	4 1/2	4 1/2	2 3/4
Ciencias Naturales	—	—	—	—	3	—	3	—
Iniciación económica	—	—	—	—	—	—	—	1
Educación física	2	2	2	2	2	2	2	2
Grandes productos	—	—	—	—	—	—	—	1
Dibujo	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación musical (fac.)	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabajos manuales (fac.)	1	1	1	1	1	1	1	1
Taquigrafía (fac.)	—	—	—	—	—	—	—	1
Mecanografía (fac.)	—	—	—	—	—	—	—	1
	26 1/4 de las cuales 24 obligat.	28 3/4 de las cuales 26 3/4 obligat.	27 3/4 de las cuales 24 1/4 obligat.	29 de las cuales 25 obligat.	30 de las cuales 28 obligat.	28 de las cuales 26 obligat.	29 de las cuales 25 obligat.	31 3/4 de las cuales 27 3/4 obligat.

SEXTO GRUPO

	A Horas	*A'* Horas	*B* Horas	*C* Horas	*C'* Horas	*M* Horas	*M'* Horas	*Técnico B* Horas
Francés	4	4	4	4	4	4	4	4
Latín	3	3	3	3	3	—	—	—
Griego	4	3	—	—	—	—	—	—
Idioma moderno I	3	3	3	3	3	3	3	3
Idioma moderno II	—	—	4	2 fac.	—	4	2 fac.	3
Historia	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	2	2	2	2
Complementos de Historia y Geografía	—	—	—	—	4	—	—	1
Matemáticas	1 1/2	4	1 1/2	4	—	4	4	4
Idem	—	—	1 1/2 fac.	—	—	—	—	—
Ciencias físicas	2 1/4	3 1/4	2 1/4	4 1/2	4 1/2	4 1/2	4 1/2	2 3/4
Ciencias naturales	—	—	—	—	3	—	3	1
Iniciación económica	—	—	—	—	—	—	—	1 1/2
Grandes productos	—	—	—	—	—	—	—	1
Educación física	2	2	2	2	2	2	2	2
Dibujo (fac.)	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación musical (fac.)	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabajos manuales (fac.)	1	1	1	1	1	1	1	1
Taquigrafía (fac.)	—	—	—	—	—	—	—	1
Mecanografía (fac.)	—	—	—	—	—	—	—	1
	27 3/4 de las cuales 23 3/4 obligat.	30 1/4 de las cuales 26 1/4 obligat.	29 1/4 de las cuales 23 3/4 obligat.	30 1/2 de las cuales 24 1/2 obligat.	31 1/2 de las cuales 27 1/2 obligat.	29 1/2 de las cuales 25 1/2 obligat.	30 1/2 de las cuales 24 1/2 obligat.	33 1/4 de las cuales 27 1/4 obligat.

La orden ministerial del 19 de agosto de 1952, que establece los horarios y los programas de los cursos 5.º y 6.º, añade que las clases de las secciones A', C', M', y Técnica B podrán ser creadas a título de experiencia, pero con la debida autorización del Ministerio.

SECCION DE FILOSOFIA, CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMATICAS

	Filosofía — *Horas*	*Ciencias experimentales* — *Horas*	*Matemáticas* — *Horas*
Filosofía	9	5	3
Letras	1	1 fac.	—
Idioma moderno I	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Lengua clásica o Idioma moderno II (fac.)	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Historia	2	2	2
Geografía	2	2	2
Matemáticas y Cosmografía	1 1/2	4	9
Ciencias físicas	2	5	5 1/2
Ciencias naturales	2	4	2
Educación física	2	2	2
Dibujo (fac.)	2	2	2
Educación musical (fac.)	1	1	1
Trabajos manuales fem. (fac.)	1	1	1
	28 1/2 de las cuales 23 obligt.	32 de las cuales 25 1/2 obligat.	32 1/2 de las cuales 27 obligat.

CLASES NUEVAS

PRIMERO Y SEGUNDO CURSOS (HORARIO)

	Horas
Francés	3
Instrucción cívica	1/2
Idioma moderno	3
Historia y Geografía	2 1/2
Matemáticas y Ciencias de Observación (1)	3 1/2
Educación física	2
Educación plástica	1 1/2
Educación musical	1
Trabajos manuales educativos (2)	2 1/2
Cultivo de aptitudes artísticas:	
Educación plástica (3)	1 1/2
Educación musical (3)	1 1/2
Estudio del medio (4)	2
TOTAL	23
Latín (5)	3

TERCERO Y CUARTO CURSOS (HORARIO)

	Horas
Francés	3
Instrucción cívica	1/2
Idioma moderno	2
Historia y Geografía	2 1/2
Matemáticas	2
Ciencias de Observación	1
Educación física	2
Educación plástica	1 1/2
Educación musical	1
Trabajos manuales educativos (6)	2
Estudio del medio (7)	2
TOTAL	19 1/2

(1) Dos de Matemáticas y 1 1/2 de Ciencias de Observación.
(2) Por cada media clase.
(3) Alternando por quincenas y por cada media clase.
(4) 24 por trimestre.
(5) A partir del segundo trimestre en primero.
(6) Por cada media clase.
(7) 24 por trimestre.

PRUEBAS DE EXAMEN

INGRESO

Una sola convocatoria al año consistente en los siguientes ejercicios:

1.º Un dictado de diez líneas aproximadamente.
2.º Tres preguntas relativas: la primera, a la comprensión del texto; la segunda, al vocabulario; la tercera, al valor gramatical y accidentes de algunas palabras.
Duración del ejercicio: cuarenta minutos sin contar el tiempo del dictado.
3.º Resumen, en diez líneas, de un texto narrativo corto leído dos veces a los examinandos.
4.º Dos problemas de Aritmética.
Duración de los ejercicios: cuarenta minutos.

PRIMER CURSO

1.º Ejercicios sobre la lengua propia, de recitación, elocución, ortografía, redacción, vocabulario y nociones de gramática: partes de la oración, flexión verbal, reglas de la concordancia y ejercicios de análisis gramatical.
2.º Cálculo aritmético: números decimales en las cuatro operaciones.
Problemas de la vida corriente de cálculo mental rápido.
Divisibilidad por 2, 5, 3, 9; prueba por 9 de la suma y de la multiplicación.
Pesos y medidas. Sistema fraccionario. Interés simple.
Geometría: contestar a las preguntas contenidas en el programa del curso.

SEGUNDO CURSO

Sección clásica

1.º Lectura y comentario de un texto literario.
2.º Resolución razonada de dos problemas.
3.º Ejercicio de Latín, consistente en la traducción de frases muy sencillas del Latín al Francés y viceversa. Preguntas relativas a las formas gramaticales y a las reglas elementales de sintaxis latina (sin diccionario).
4.º Ejercicio de idioma moderno, consistente en contestar en lengua extranjera a cinco preguntas sencillas. Transposición en diferente forma gramatical de cinco frases en lengua extranjera. Duración de cada uno de los ejercicios: hora y media.

Sección moderna

Los mismos ejercicios e idéntica duración de tiempo que para la Sección clásica, pero añadiendo un ejercicio único de idioma moderno en sustitución de los ejercicios de Latín e Idioma moderno. Traducción directa e inversa y transposición de frases en diferentes formas gramaticales. Duración: dos horas.

TERCER CURSO

Sección clásica

1.º Redacción de un tema sobre lengua y literatura. Duración: dos horas.
2.º Resolución razonada de dos problemas. Tiempo destinado: hora y media.
3.º Ejercicios de Latín: traducción de frases directas e inversas; reglas de gramática y elementos de sintaxis latina (sin diccionario): hora y media.
Se tendrá muy en cuenta la ortografía de la lengua propia.
4.º Contestar a cinco preguntas hechas en lengua extranjera. Traducción de cinco frases y transposición de otras tantas en diferente forma gramatical: dos horas.

Sección moderna

1.º Redacción de un tema sobre lengua y literatura. Duración: dos horas.

2.º Contestar en lengua extranjera a cinco preguntas hechas en lengua extranjera. Ejercicio gramatical sobre los accidentes gramaticales del nombre, modificación de la construcción y formas verbales.
3.º Traducción de cinco frases en lengua extranjera empleando el vocabulario conocido. Duración del ejercicio: dos horas.
4.º Resolver y razonar dos problemas de matemáticas. Tiempo: una hora y media.

CUARTO CURSO

Sección clásica A

1.º Exposición de un tema sobre lengua y literatura. Tiempo: dos horas.
2.º Versión latina (sin diccionario). Duración: una hora y media.
3.º Ejercicio sobre el elegido Idioma moderno contestando en lengua extranjera, empleando los conocimientos gramaticales y vocabulario conocido. Ejercicio de gramática, construyendo cinco frases en lengua extranjera: hora y media.
4.º Ejercicio de Griego hecho sin diccionario ni léxico, consistente en la traducción de frases del Griego al Francés y viceversa. Contestación a preguntas sencillas de gramática sobre formas y reglas elementales de sintaxis griega. Duración: hora y media.
5.º Ejercicio de Matemáticas. Duración de la prueba: hora y media.

Sección clásica B

1.º Desarrollo de un tema de lengua y literatura. Duración: dos horas.
2.º Traducción latina sin utilización de diccionario. Duración: hora y media.
3.º Ejercicio sobre la segunda lengua extranjera elegida por el alumno, consistente en traducción directa e inversa y ejercicio gramatical sobre la estructura de la lengua y construcción de frases de acuerdo con las reglas gramaticales y sintácticas. Duración de la prueba: dos horas.
4.º Ejercicio sobre el primer Idioma moderno estudiado por el alumno, consistente en análogas pruebas exigidas para el segundo idioma. Tiempo: hora y media.

Sección moderna

1.º Idénticas pruebas a las exigidas en la Sección clásica B.

QUINTO CURSO

Sección clásica A (ejercicio escrito)

1.º Prueba sobre lengua y literatura y comentario e interpretación de un texto de autor francés. Tiempo de la prueba: dos horas.
2.º Traducción latina: dos horas.
3.º Traducción griega: una hora y media.
4.º Ejercicio de traducción de un texto de lengua extranjera de una extensión de 80 a 100 palabras. Comentario inteligente del texto expresándose el alumno en lengua extranjera. Duración de la prueba: dos horas. Este ejercicio de un idioma puede ser sustituído, caso de preferirlo el examinando, por una prueba de matemáticas, consistente en la resolución razonada de dos problemas. Tiempo: dos horas.

Sección clásica B (ejercicio escrito)

1.º Ejercicio sobre lengua y literatura. Duración: dos horas.
2.º Traducción latina. Tiempo de la prueba: dos horas.
3.º Ejercicios sobre los dos Idiomas modernos estudiados por el alumno, consistentes en traducción y comentario de un texto extranjero como en la Sección clásica A, y que puede ser también sustituído por una prueba análoga de Matemáticas. Tiempo de la prueba: dos horas.

Sección clásica C

1.º Desarrollo de un tema de lengua y literatura durante dos horas, máximo.
2.º Traducción latina. Tiempo: dos horas.
3.º Traducción de un texto en lengua extranjera.
4.º Contestar a cinco preguntas sobre interpretación de dicho texto en lengua extranjera. Duración de ambas pruebas: dos horas. Ejercicio razonado de Matemáticas: dos horas.

Sección moderna

1.º Ejercicio de redacción sobre lengua y literatura. Tiempo destinado: dos horas.
2.º Solución razonada de dos problemas de Matemáticas. Tiempo: dos horas.
3.º Prueba sobre el primer Idioma moderno, consistente en traducción directa e inversa y comentario en lengua extranjera del texto traducido: dos horas y media.
4.º Prueba sobre el segundo Idioma moderno estudiado por el examinando, consistente en tarducción directa y comentario en lengua extranjera del texto traducido.

PRUEBAS ORALES

Sección clásica A

1.º Examen de Historia y Geografía.
2.º Examen de Matemáticas para aquellos alumnos que hayan optado por el Idioma moderno en el examen escrito o examen de lengua extranjera para aquellos examinandos que hayan optado por las Matemáticas en el escrito.

Sección clásica B

Idénticas pruebas que en la Sección clásica A.

Sección clásica C y Sección moderna

Examen de Historia y de Geografía.

SEXTO CURSO

Sección clásica A (ejercicio escrito)

1.º Redacción sobre un tema de lengua y literatura: dos horas.
2.º Traducción latina. Duración: dos horas.
3.º Traducción griega. Duración: dos horas.
4.º Traducción e interpretación de un texto en lengua extranjera, la primera estudiada por el alumno. El examinando podrá optar por un ejercicio de Matemáticas en sustitución de la lengua. Duración: dos horas.

Sección clásica B (ejercicio escrito)

Idénticas pruebas que en la Sección clásica A, pero añadiendo un ejercicio de traducción directa e inversa sobre un segundo Idioma moderno y suprimiendo el ejercicio de griego. Duración de las pruebas, la misma también.

Sección clásica C (ejercicio escrito)

1.º Exposición de un tema de Lengua y Literatura. Duración: dos horas.
2.º Traducción latina. Duración de la prueba: dos horas.
3.º Traducción en francés y comentario de un texto de un idioma moderno.
4.º Contestación a cinco preguntas razonadas sobre dicho texto, compuestas en lengua extranjera. Duración: dos horas.
5.º Ejercicios de Matemáticas sobre la solución razonada de dos problemas: dos horas.

Sección moderna

1.° Ejercicio sobre literatura y traducción directa e inversa y comentario de un texto de un idioma moderno. Duración de ambas pruebas: dos horas y dos horas y media, respectivamente.
2.° A elegir por el alumno: prueba sobre Ciencias Físicas o sobre un segundo Idioma moderno. Traducción directa e inversa con comentario de texto: dos horas.
3.° Solución razonada de dos problemas de Matemáticas. Tiempo: dos horas.

PRUEBAS ORALES

Sección clásica A y Sección clásica B

1.° Interpretación de un texto francés de los siglos XVI, XVII, XVIII o XIX.
2.° Examen de Historia y Geografía.
3.° Examen de Matemáticas o Idioma moderno, según se haya optado en el escrito por una de las dos materias.
4.° Examen de Ciencias Físicas.

Sección clásica C

1.° Cuestionario sobre Geografía e Historia.
2.° Cuestionario sobre Ciencias Físicas.

Sección moderna

1.° Examen de Historia y Geografía.
2.° Examen de Ciencias Físicas, caso de que el alumno haya optado en el escrito por un idioma moderno o examen de esta última materia si el alumno ha optado en el escrito por las Ciencias Físicas.

Pruebas para la obtención del Título de Bachiller o Grado Superior.

PRIMERA PARTE

Sección clásica A (escrito)

1.° Ejercicio sobre Lengua y Literatura.
2.° Traducciones latina y griega.
3.° Ejercicio sobre un Idioma moderno.

EJERCICIO ORAL

Interpretación de un texto francés, latino y griego. Interrogación sobre Matemáticas. Examen de Historia y Geografía y de Ciencias Físicas.

Secciones clásica B y clásica C (escrito)

Redacción sobre la Lengua y Literatura. Ejercicio sobre dos idiomas modernos o prueba de Matemáticas a elegir para la Sección B y prueba de Matemáticas o ejercicio sobre una lengua extranjera o de Física para la Sección C.

ORAL.—*Sección B y Sección C*

Explicación de un texto de literatura francesa, Latín y de una lengua extranjera. Preguntas sobre Matemáticas, Ciencias Físicas y Geografía e Historia.

Sección moderna (escrito)

Examen de lengua y literatura francesa, Física y Matemáticas. Interpretación de un texto de Idioma moderno.

Oral.—Explicación de un texto de literatura francesa y de dos lenguas extranjeras. Preguntas sobre Historia y Geografía, Matemáticas y Ciencias Físicas.

SEGUNDA PARTE

Sección de Filosofía (escrito y oral, respectivamente)

Disertación filosófica.—Ejercicio sobre Ciencias Físicas y Naturales. Explicación de un texto en lengua extranjera.—Preguntas sobre Filosofía, Historia y Geografía, Matemáticas, Cosmografía y Ciencias Físicas y Naturales.

Sección de Ciencias Experimentales (escrito)

Disertación filosófica.—Exposición de un tema de Ciencias Físicas.—Exposición de un tema de Ciencias Naturales.

Oral.—Cuestionario sobre Filosofía, Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencias Físicas y Ciencias Naturales. Explicación de un texto en lengua extranjera.

Sección de Matemáticas (escrito)

Examen de Filosofía, Matemáticas y Ciencias Físicas.

Oral.—Análogo interrogatorio que en la Sección de Ciencias Experimentales.

Sección de Matemáticas y Serie Técnica

(Escrito)

1.° Desarrollo de un tema de Filosofía.
2.° Ejercicio sobre Matemáticas.
3.° Ejercicio sobre Ciencias Físicas y Técnica gráfica.

(Oral)

1.° Examen de Ciencias Físicas.
2.° Examen de Filosofía.
3.° Examen de Historia y Geografía.
4.° Examen de Matemáticas.
5.° Examen de Ciencias Naturales.
6.° Interpretación de un texto de lengua extranjera.
7.° Trabajo manual y Tecnología.

EL ESPÍRITU DE LA ENSEÑANZA. LOS MÉTODOS

En el Bachillerato francés domina el criterio de dar más importancia a la formación del espíritu y del carácter del alumno que a la adquisición rutinaria de conocimientos. El niño aprende en el Instituto o Colegio a pensar y a expresarse libre y lealmente, a buscar la verdad y a inclinarse ante ella, a someter sus ideas al control de la razón, a amar lo Bello, a repudiar la vanidad y el egoísmo y a proponerse en la vida un objetivo que le supere y le dé un noble fin. El método que sigue el profesor para conseguir dicha formación es enseñar a sus alumnos a pensar y a sentir por sí mismos, presentándoles problemas concretos e invitándoles a deducir metódicamente, de los hechos que ellos comprueban, la ley que los coordinan y los explica.

La clase participa activamente en la demostración del teorema, en la verificación de la ley o en la ilustración de un juicio formulado. El empleo de manuales responde a este cuidado de orden y de organización. En ellos el alumno encuentra fácilmente el medio de recordar y puntualizar las explicaciones recibidas en la clase.

La sinceridad, claridad, el arte de saber ponerse al alcance de las jóvenes inteligencias y una firmeza afectuosa son las principales cualidades que ha de poseer el profesor. Atento siempre a presentar sus explicaciones de modo que sean comprendidas por sus alumnos con facilidad, procurará no desanimarlos con fórmulas oscuras y pedantes.

ORIENTACIÓN ESCOLAR

El problema de la orientación escolar preocupa profundamente a las autoridades académicas france-

sas. Un servicio de orientación funciona actualmente para que, una vez acabada la 1.ª Enseñanza, y antes que el niño emprenda tal o cual orden de estudios, se le someta a la conveniencia de un examen largo y metódico encaminado a informar a los padres de las aptitudes y posibilidades que el porvenir puede reservar u ofrecer al niño al emprender los estudios que estén más al alcance de su inteligencia. Un ciclo de observación ininterrumpida y progresiva desde los once a los quince años permite darse cuenta de la capacidad del alumno desde el punto de vista pedagógico y pscológico.

Las llamadas "clases nuevas", creadas para los cuatro primeros cursos del Bachillerato en 1945, son una buena experiencia de los métodos de orientación. Comportan un período de observación de las aptitudes, que va desde los once a los trece años, y un período de prueba de dichas aptitudes desde los trece a los quince años, en que se elige la sección, a título de ensayo, que permite decidir experimentalmente el género de estudios (clásicos, modernos, científicos, técnicos, manuales o artísticos) que más conviene al estudiante. Se quiere que la 2.ª enseñanza sea resuelta concretamente para todos y deje de ser el privilegio de una clase social. La 2.ª enseñanza tiende a conservar los valores culturales antiguos, pero al mismo tiempo perfecciona sus métodos y precisa sus fines. Su objetivo es desarrollar en grado máximo la capacidad de cada uno, cualesquiera que sean sus gustos y su forma de inteligencia, sin limitarse a interesarse sólo por las mentes abstractas o superdotadas.

Las llamadas "clases nuevas" proceden de la experiencia sacada de las antiguas "clases de orientación", creadas en tiempo del ministro francés Jean Zay con el propósito de extenderlas progresivamente a todas las secciones tradicionales de la Enseñanza Media. Dichas clases, destinadas principalmente a los alumnos de los primeros cursos del Bachillerato, aportan una pedagogía nueva. Se reducen las clases a veinticinco alumnos como máximo y los programas demasiados extensos. Se implanta el sistema de trabajo en condiciones más ventajosas para profesores y alumnos. Los profesores son voluntarios con vocación de educadores, formados en cursillos de selección y deseosos de participar en la experiencia pedagógica de las "clases nuevas".

Profesores y alumnos, en activo y vivo contacto humano, pueden seguir y graduar personalmente el trabajo de cada muchacho en particular, según sus inclinaciones y aptitudes. Trabajo individual o por grupos sabiamente dirigido, orientando las múltiples cualidades del escolar y capacitándolo para cursar con eficiencia los estudios que más respondan a sus dotes.

Los trabajos manuales, salidas y visitas de observación e investigación, completan este sistema de desarrollar las facultades intelectuales del estudiante y de actualizar cada vez más la enseñanza que recibe.

No se descuida el contacto periódico con los padres o tutores, cuyos cambios de impresiones tanto contribuyen a la mejor comprensión de la psicología escolar y a una dirección más segura.

CONSEJOS DE CLASES

Al mismo tiempo tienen lugar semanalmente las reuniones de profesores en los llamados "Consejos de clase", bajo la autoridad de un profesor-jefe, con el fin de exponer cada uno ante sus colegas las observaciones y experiencias sobre tal o cual alumno y tratar de coordinar y armonizar la enseñanza de las diversas disciplinas de cada curso.

Del mismo modo, y con idéntico espíritu y con el fin de evitar los inconvenientes que trae consigo para los alumnos el cambio de profesor, todos los años se procura en lo posible que sea el mismo el que se encargue sucesivamente de enseñar las materias de una misma especialidad para asegurar, con la continuidad de los métodos, la progresión graduada de la enseñanza a través de los cursos.

CARMEN RIBELLES BARRACHINA
Catedrático de Instituto

La vida escolar en la U. R. S. S., vista por el profesorado suizo

Un grupo de doce miembros del cuerpo de enseñanza suiza ha sido invitado en la pasada primavera, en Rusia, para visitar los principales centros educativos del país. Algunos entre ellos han publicado sus impresiones de viaje en la prensa suiza (1), cación, poniendo de relieve el esfuerzo realizado para describiendo con detalles el sistema soviético de educombatir el analfabetismo tan en boga bajo el régimen zarista (el 70 por 100 de la población del imperio ruso no sabía leer ni escribir). Estos relatos *objetivos y neutrales* contrastan con las impresiones pu-

(1) "Ce que les enseignants suisses ont vu dans les écoles soviétiques", por Ferdinand Crot, en *Voix Ouvrière*. Ginebra, 4 y 9 de junio de 1954.

"J'aimerais être un enfant soviétique", Conversation avec M. Robert Luthi, por R. Genoud, en *Voix Ouvrière*. Ginebra, 11 de junio de 1954.

"Les institutions extrascolaires de l'URSS", por A. Chz., en *Educateur et bulletin corporatif*. Montreux, 19 de junio.

"Quinze jours en URSS", por Georges Redard, en *Gazette de Lausanne*, 26 de junio.

"Reflexions après un voyage d'information pédagogique en URSS", por André Chabloz, en *Educateur et bulletin corporatif*. Montreux, 3 de julio.

"L'organisation scolaire en Unión soviétique", por A. S., en *Coopération*. Basilea, 10 de julio.

"L'enseignement dans les universités soviétiques", en *Journal du Jura*, 17 de julio.

"L'enseignement dans les universités soviétiques", en *L'Effort*. La Chaux-de-Fond, 20 de julio.

"Aspects de la vie scolaire (en URSS)", por Georges Redard, en *Gazette de Lausanne*, 29 de julio.

blicadas en Inglaterra por un grupo de maestros y profesores ingleses invitados por el Gobierno soviético en la misma temporada, y con un libro publicado en París (en la colección "Les îles d'or") debido al señor N. Lazarevitch, bajo el título *La escuela soviética*. Resulta evidente que los suizos se han dejado impresionar por la cantidad y, en su rápida visita, han perdido el contacto con la calidad.

La enseñanza soviética, colocada sobre nuevas bases por Lunacharski a principios del período revolucionario, está organizada como sigue:

ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN GENERAL

La enseñanza elemental es gratuita y obligatoria y se divide en dos ramas: la escuela cuadrienal, de siete a once años, y la escuela septenal, que acoge a los alumnos correspondientes a la 5.ª, 6.ª y 7.ª clase. La segunda es una continuación de la primera. En fin, la escuela decenal acoge a los alumnos de las clases 8.ª, 9.ª y 10, o sea, a los adolescentes entre quince y diecisiete años. El tercer grupo correspondría a la enseñanza secundaria, que no es todavía obligatoria. Cada escuela posee un comité de alumnos que tiene el derecho de discutir sobre cualquier problema de la escuela, menos sobre la actividad de los profesores, cuya crítica queda prohibida. Un comité de los padres ejerce también su influencia sobre la vida de la escuela. Cada escuela tiene sus secciones de higiene, radio, disciplina, orden y limpieza, biblioteca y prensa escolar. El programa semanal de una alumna del último año de la escuela decenal es el siguiente:

Lunes: Historia, Física, Inglés, Dibujo Técnico.

Martes: Lógica, Física, Literatura, Algebra, Geometría.

Miércoles: Química, Física, Inglés, Historia.

Jueves: Literatura, Algebra, Trigonometría, Historia.

Viernes: Literatura, Inglés, Lógica, Física.

Sábado: Física, Química, Cultura Física, Historia, Geometría, Trigonometría.

En un total de 33 horas semanales hay 15 dedicadas a las disciplinas científicas. Se dan también clases de Francés, y Alemán, según las regiones, y también de Latín, en una proporción mínima, mientras el estudio del Griego ha sido completamente eliminado. También falta la enseñanza práctica de la costura y el arte culinario en las escuelas femeninas.

ESCUELAS DECENALES ESPECIALES

Estas escuelas acogen a los que tienen aptitudes por la música o las artes plásticas, y pueden ingresar en ellas los niños desde la edad de siete años, después de un examen de ingreso en el que se averigua su sentido musical, su sentido del ritmo o de los colores. Al salir de estas escuelas los alumnos pueden ingresar en los institutos de música, donde estudian durante otros cinco años.

INSTITUCIONES EXTRAESCOLARES

Cerca de cada escuela importante hay unas casas o círculos para los *pioneros*, cuyo fin es el de crear una *élite* compenetrada por los principios del marxismo leninismo, *élite* que, después de la edad de catorce años, está destinada a ingresar en la *juventud comunista* (komsomoles) y que, más tarde, habrá de formar los cuadros del partido comunista. El palacio Jdanov, por ejemplo, en Leningrado, antigua residencia aristocrática, recibe semanalmente 16.000 alumnos escogidos, o *pioneros*. Bajo control de 256 profesores, estos jóvenes de la *élite* comunista pueden participar en esta clase de instrucción suplementaria dos veces por semana, después de terminar el trabajo en la escuela. Laboratorios, talleres, gimnasios, aulas de conferencias, cine, teatro, sala de conciertos, museos de Historia Natural, todo un complejo de educación extraescolar está a disposición de las *élites* juveniles que completan allí su educación y sobre todo se forman una conciencia política y un sentido colectivo del trabajo y de la responsabilidad. Estas instituciones han sido especialmente alabadas por los profesores suizos, conquistados por la tendencia científica que predomina en la enseñanza suplementaria y que dirige a los alumnos hacia la especialización más estrictamente delimitada. El ministro adjunto de la Educación soviética declaró lo siguiente al señor Georges Redard, profesor de lenguas orientales en la Universidad de Berna: "Nuestra enseñanza es materialista, pero no antirreligiosa. No hay, en la economía de nuestros problemas escolares, ni lugar ni tiempo para la enseñanza religiosa. Esta es una cuestión personal y también una cuestión de la Iglesia ortodoxa, la cual subvenciona por su cuenta seminarios, donde los niños tienen la libertad de ingresar si así lo desean sus familias. Mas para nosotros sólo la explicación científica es exhaustiva."

ESCUELAS PROFESIONALES, ELEMENTALES Y SECUNDARIAS

La enseñanza profesional forma a los obreros especializados o calificados. Los alumnos de estas escuelas (para ferrocarriles o para factorías) reciben una instrucción septenal y hasta decenal, como en las demás escuelas, más una instrucción profesional. La enseñanza profesional secundaria está destinada a formar los cuadros de la vida industrial.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Los alumnos que han terminado con éxito la escuela decenal pueden ingresar en los varios institutos, donde al finalizar sus estudios reciben un diploma de "candidato", con el cual pueden seguir en las Universidades y academias. El título supremo es el de "sabio", cuya actividad orienta hacia la investigación científica.

Es evidente que el grupo de profesores suizos de visita en la U. R. S. S. no ha podido visitar más que las ciudades importantes y, en ellas, las instituciones modelo. Sus impresiones se refieren, pues, a lo que les ha sido enseñado. Era lógico que la cantidad se haya impuesto a la calidad en lo que a sus juicios se refiere. Pero, aun así, sus relatos no dejan de ser instructivos. La Universidad de Moscú, por ejemplo, tiene 18.000 estudiantes, entre un total de la población de siete hasta ocho millones de habitantes. El se-

ñor G. Redard observa que Suiza, país de cinco millones de habitantes, poseía, en 1951-52, un número de 16.000 estudiantes universitarios. La biblioteca Lenin, de Moscú, tiene 220 kilómetros de estantería, diecisiete millones de volúmenes; 1.400 bibliotecarios, y 400 ayudantes. La Universidad de Moscú tiene dos mil profesores y cinco mil ayudantes. La cantidad es, a primera vista, impresionante; mas, como lo observa el profesor suizo, el número tan elevado del personal se explica por su poca eficiencia en el trabajo. Otro profesor suizo, conocido por sus simpatías para con el régimen comunista, afirmaba durante el viaje que en la U. R. S. S. cualquier obrero suizo sería un *stajanovista.*

La palabra que más impresionó a la delegación suiza, durante este instructivo viaje, ha sido *zavtra* (mañana), lo que pone de relieve la confianza que los rusos tienen en el porvenir, según la enseñanza del progresismo marxista, pero también su tendencia innata de dejar para mañana lo que podrían hacer hoy, tendencia que caracteriza al ruso de todos los tiempos. Otro detalle que no ha dejado de impresionar ha sido la tendencia hacia lo barroco en la arquitectura típica de todas las construcciones más recientes. Sabido es que el arquitecto francés Le Corbusier quiso marcar una nueva etapa en la arquitectura de la U. R .S. S. al construir en 1928, en Moscú, el famoso palacio de las Cooperativas, hermoso por su sencillez. Pero esta lección no ha servido para nada y las columnas corínticas, el lujo del mármol colorado y de las decoraciones en oro y bronce ha venido a marcar la nueva tendencia imperialista del régimen cuyo monumento característico es el Metro, de Moscú, variante moderna del Kremlin. Pero, además de estos detalles exteriores, los representantes de la enseñanza suiza han sido favorablemente impresionados por los métodos de la escuela soviética, tan diferente, sin embargo, del sistema de Pestalozzi.

Otra conclusión se han llevado los profesores ingleses, los cuales han sido, sobre todo, impresionados por "la falta del sentido crítico" de los estudiantes soviéticos. El profesor D. M. Brittain, de la Universidad de Birmingham, ha publicado en el *Guild News,* órgano de la Corporación de los estudiantes de dicha Universidad, un artículo en el cual ha notado con escrupulosidad las diferencias que existen entre el sistema educativo soviético y el inglés. Sus opiniones han sido parcialmente reproducidas por el periódico suizo *Le Journal du Jura,* para tranquilizar a la opinión pública suiza, asustada por el entusiasmo "exento de sentido crítico" manifestado por los profesores del país al finalizar su viaje en la U. R. S. S. En línea general, escribió el profesor Brittain, las Universidades soviéticas se limitan a la enseñanza de las artes, del derecho y del aspecto teórico de las ciencias, mientras que las ciencias aplicadas, como la medicina, la cirugía odontológica, la tecnología y otros temas, se enseñan sólo en los institutos especializados. Pero, en cambio, el marxismo leninismo es obligatorio para todos los estudiantes, hasta a los de las Facultades de Medicina, y su enseñanza, "creemos nosotros, no tiene límites". Cuando un estudiante inglés preguntó al rector de la Universidad de Moscú cuántos estudiantes van a emprender trabajos de investigación en las Universidades que se encuentran más allá de las fronteras soviéticas, la respuesta fué que las facilidades otorgadas en el interior de la U. R. S. S. son tales, que estas investigaciones resultarían inútiles. Lo importante para la enseñanza soviética es, según el profesor Brittain, la formación política en la cual la propaganda anticapitalista tiene un papel de primer orden. Un niño le hizo la siguiente declaración que no necesita comentarios: "Cuando sea mayor seré médico. Me alegro no ser un negro americano, porque en este caso no podría nunca ser un médico."

Como para confirmar las observaciones del profesor Brittain, y para dar a sus colegas suizos una lección de realidad, el señor Slutsky, director de escuela secundaria en la región de Amur, escribe lo siguiente en *Uchitelskaia Gazeta:* "Ciento cincuenta y siete alumnos de la última promoción de las escuelas secundarias del territorio de Stavropol se han presentado este año a la escuela técnica de bibliotecarios de la ciudad de Esentuki. En el primer turno de examen, cuyo tema era un trabajo escrito en ruso, más de la mitad de los candidatos fueron eliminados: 40, recibieron el calificativo 2, y 53, el calificativo 1 (en Rusia el calificativo máximo es 5). Los conocimientos de la mayoría de ellos eran absolutamente superficiales." Otro miembro del Ministerio de la Educación soviética, al analizar, en el mismo periódico, los resultados del nuevo plan de enseñanza, escribe: "Durante la lección nada se enseña a los alumnos y son ellos mismos los que tienen que aprenderlo todo en su casa." En un editorial recientemente publicado por el órgano del Ministerio de Educación de Moscú, podemos leer lo siguiente:

"En lugar de interesarse por el fondo mismo del proceso pedagógico, de analizar con detenimiento las lecciones que el profesor acaba de dar, de señalar sus errores y ayudarle, los directores de escuelas ejercen sólo una presión administrativa sobre el profesor; ellos pretenden de él que las malas notas, sin que algún trabajo serio haya sido efectuado por los alumnos, sean inmediatamente transformadas en buenas notas. Si el profesor se resiste, está clasificado entre los malos pedagogos" (2).

El libro *La escuela soviética,* de N. Lazarevich, citado más arriba, concluye de la siguiente manera: "Está fuera de duda que la escuela soviética refleja hoy con fidelidad el espíritu de reacción y conservadorismo que aparece en todas partes en la sociedad soviética."

El estilo de la enseñanza soviética refleja el estilo del régimen y de todas sus instituciones. El abandono del estilo de Le Corbusier en la arquitectura, y el retorno a las complicadas ornamentaciones en uso durante el régimen zarista, no ha sido casual. La educación también lo refleja y el grave calificativo de "reacción", con que el señor Lazarevich caracteriza el espíritu de la nueva escuela soviética, lleva consigo todo un cortejo de calamidades: favoritismo, mal estado de los locales periféricos, formación de una *élite* política, enseñanza reducida a un mínimo científico y dedicada a la difusión de una doctrina política, que en pocos años puede resultar tan inútil como la filo-

(2) "A l'école soviétique il vaut mieux être un cancre qu'avoir des parents mal notés", en *Paris Presse.* París, 18 de julio de 1954.

sofía que está en su base, etc. Es evidente que en un país de 200 millones de habitantes haya también institutos modelos y que el régimen haya sido generoso con algunos centros más poblados. Pero el libro del señor Lazarevich nos presenta una realidad completamente diversa de la que han podido ver, en diez días, los profesores suizos, impresionados por el número de los alumnos y por los gritos "espontáneos" con los que eran recibidos en los locales extraescolares de los *pioneros*, o sea, de los privilegiados del régimen.

FRANCISCO NERI

Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental

3. Acceso a la educación

EDUCACIÓN PARA TODOS

En todos los territorios de la federación alemana occidental rige una legislación que establece taxativamente la obligatoriedad escolar. El derecho a la educación es asimismo un deber en cuyo cumplimiento están implicados no sólo las jerarquías educacionales sino también organismos para escolares como las *Elternschaften* o Asociaciones de Padres de Familia de toda índole, entidades docentes oficiales o privadas, autoridades municipales y de distrito e incluso fuerzas vivas territoriales como la Policía.

El desarrollo de la legislación acerca de la escolaridad obligatoria y aspectos generales del problema puede encontrarlos el lector en el primer capítulo de esta serie de crónicas sobre la educación alemana (1). Como es sabido, esta obligatoriedad consiste en asistir a una Escuela de formación general *(Allgemeinbildende Schule)*, comenzando por la *Grundschule* o grado elemental de la *Volksschule*, pasando luego, siempre con carácter obligatorio, al grado superior de la *Volksschule* o bien a una *Berufsschule* o Escuela de formación profesional no técnica. El comienzo de la obligatoriedad escolar ha quedado establecido para todos los niños de seis años cumplidos, y su duración alcanza por lo común hasta los dieciocho años de edad (2). En el territorio federal, todos los niños están obligados a asistir ocho años (nueve en Schleswig-Holstein y en las tres Ciudades-Estado: Berlín, Hamburgo y Bremen) a una *Volksschule* pública, siempre y cuando las circunstancias educativas no aconsejen alguna medida especial, según ya hemos visto al tratar de las Escuelas auxiliares *(Hilfs-* y *Sonderschulen)* para niños temporal o definitivamente anormales (3). En cualquier caso normal es imprescindible cursar los cuatro años (seis en las *Einheitsschulen* de las Ciudades-Estado) de *Grundschule*. En general, la obligatoriedad de la *Berufsschule* abarca tres años, si bien éstos quedan reducidos a dos en algunas Escuelas de modalidad agrícola enclavadas en ciertos *Länder* de economía agropecuaria.

El ingreso del niño alemán en la *Volksschule* se realiza si a comienzos de curso ha cumplido los seis años de edad. Los niños que cumplan los seis años durante el primer trimestre escolar podrán ser admitidos en los centros docentes primarios siempre que presenten suficiente desarrollo corporal y psíquico. Por otra parte, aquellos niños que, según dictamen facultativo médico, no están debidamente desarrollados para el ejercicio escolar, retrasarán su ingreso un año y, en casos especiales, dos y hasta tres años, sin que por ello el cumplimiento de la obligatoriedad escolar se prolongue más allá de los catorce o en su caso los quince años (4). Según Hilker, los *Kindergärten* escolares que funcionaban antes de 1930 en los grandes centros metropolitanos de Alemania no pertenecían al sistema escolar y en consecuencia no preparaban a los pequeños alumnos para su ingreso en la escuela primaria. Casi todas estas escuelas maternales fueron clausuradas durante el Gobierno nacionalsocialista; pero en la actualidad han sido reabiertas e integradas, en parte definitivamente, en la organización escolar, a causa de la escasez de edificios escolares y de medios económicos (5).

ACCESO GRATUITO A LA EDUCACIÓN

Aunque las posibilidades educativas son idénticas para todos los niños y jóvenes de la República de

(1) "La escolaridad obligatoria", en 1. Aspectos generales de la educación en la "Bundesrepublik", pág. 98.

(2) "Schulpflicht und Zugang zu den weiterführenden Schulen", en "Schüler", *Deutschland Jahrbuch 1953*, pág. 528.

(3) Véase "Escuelas auxiliares", en "2. Organización escolar y tipos de Escuela", R. DE E., 26, pág. 196.

(4) Hilker: *Die Schulen in Deutschland* (Bundesrepublik und West-Berlín). Christian-Verlag. Bad Nauheim, 1954. 664 págs. + 18 tablas. Véase 11. "Zulassung", pág. 20.

(5) La Asociación Pestalozzi-Fröbel, con sede en Hamburgo, ha presentado una Memoria a los *Kultusministerien* territoriales y a los miembros de las Municipalidades, en la que se señala la importancia pedagógica del Kindergarten escolar. Sobre las características del *Kindergarten* puede consultarse el apartado correspondiente en el capítulo 2.º de estas crónicas, "Organización escolar y tipos de Escuela".

Bonn ya desde la Constitución de Weimar de 1919, renovada en 1945 por otras disposiciones educacionales, lo cierto es que el cumplimiento de esta legislación sobre igualdad de acceso a la educación se realiza con ciertas limitaciones. La enseñanza es gratuita siempre para asistir a la *Volksschule* y a la *Berufsschule,* por su carácter estrictamente obligatorio en todos los territorios del *Bund.* No obstante, en 1948 y 1949 se estableció la asistencia gratuita en toda clase de tipos y grados de Escuela en las demarcaciones educacionales de los territorios de Berlín, Bremen, Hamburgo y Hesse, y en 1950 en Baviera (6). La situación actual es otra. Por lo general, se observa una tendencia a limitar progresivamente el alcance de la enseñanza gratuita, con la excepción de la relativa a alumnos procedentes de otros Estados y a los encuadrados en instituciones privadas. Por otra parte, el retroceso se advierte asimismo en otros *Länder.* En el de Schleswig-Holstein, la enseñanza gratuita establecida por decreto en todo el territorio en 1948 fué limitada nuevamente en 1951 a la asistencia obligatoria a la *Volksschule,* no contándose con matrícula gratuita para asistir a la *Mittelschule* y a la *höhere Schule,* si bien en las clases del grado superior se establece el pago de ciertas cantidades de ayuda escolar, en consonancia con las posibilidades económicas de los padres, esto es, siempre que sus ingresos anuales no sobrepasen el límite de los 4.200 marcos. En Württemberg-Baden, la matrícula escolar, hasta hace poco completa, ha sido reducida al 50 por 100 para las *Mittelschulen* y *höhere Schulen* públicas, y para 1956 se prevé la implantación definitiva de la matrícula gratuita en todo el territorio. En el resto de los Estados rige todavía la matrícula de pago, si bien en algunos como Rin Norte-Westfalia el 10 por 100 del alumnado goza de matrícula gratuita.

Partiendo, pues, de esta gratuidad aplicada a las escuelas obligatorias, la ayuda escolar se establece con arreglo a una selección dependiente de diversas circunstancias, entre las que destaca la economía paterna. Son muy numerosas las becas de estudios para la enseñanza media elemental y superior y enseñanzas profesionales en los Estados de Hesse, Schleswig-Norte, Baden-Norte y las tres Ciudades-Estado. La matrícula gratuita se extiende así desde la *Volksschule* hasta el posible ingreso del alumno en la Universidad donde podrá acogerse a una nueva legislación de becas de estudios superiores (7). Allí donde estas medidas no están establecidas, bien por razones legales o por económicas, se conceden becas o ayudas complementarias para cursar estudios con destino a alumnos superdotados o que destaquen por su aplicación. También existe un régimen de protección escolar para niños de familias numerosas o de padres exilados. La matrícula escolar—y, por tanto, la beca correspondiente—importa de 120 a 160 marcos anuales para las *höhere Schulen* de Württemberg; 180, para las de la Baja Sajonia, y 240 para las de los restantes *Länder.* Estas cantidades son menores respecto de las *Mittelschulen* (8).

Son interesantes las partidas presupuestarias establecidas por el Estado federal para sufragar los gastos escolares por cada alumno en los diversos grados de la enseñanza. La diferencia es grande de uno a otro tipo de escuela. Damos a continuación el monto de los gastos por alumno, según los centros docentes:

Volksschule	de 60 a 200 DM.
Berufsschule	de 50 a 120 DM.
Mittelschule	de 200 a 300 DM.
Berufsfachschule	de 300 a 600 DM.
Höhere Schule	de 350 a 720 DM.

Es de notar, respecto de la baja suma que se aprecia en la *Berufsschule,* que este tipo de Escuela imparte por término medio solamente ocho horas semanales de clases, frente a las 32 que reciben los alumnos de las Escuelas de enseñanza integral o completa, lo que supone una cuarta parte de tiempo escolar (9).

En toda Alemania se observa una doble preocupación en materia de ayuda escolar por la matrícula gratuita. De una parte, son muchos los que están convencidos de que el Estado no puede ni debe correr con la totalidad de los gastos que ocasiona la enseñanza obligatoria; de otra, militan quienes sostienen que la legislación escolar debe acoger definitivamente en su articulado a la enseñanza gratuita, ya que "sirve al desarrollo del principio democrático que afirma que todos los niños tienen igual derecho a la educación". Tal es la opinión de la Comisión Alemana de Enseñanza la cual elevó una serie de recomendaciones ante la Presidencia del Consejo de ministros respecto a este discutido tema educacional (10). Son muchos los alemanes que opinan que "es un error suponer que la elevación de la matrícula facilite la más perfecta selección del alumnado de las *höhere Schulen*".

(6) Hilker: *Op. cit.* "Schulgeldfreiheit", en *Zugang zu den* Bildungsmöglicheiten", pág. 19.

(7) El 24,6 por 100 del alumnado universitario alemán disfruta de becas oficiales. Esta cifra corresponde a la República de Bonn; la de la Zona soviética, se eleva al 80 por 100. En la Alemania Occidental, el 34,22 por 100 de los universitarios y el 54,26 por 100 de las universitarias; esto es, los 2/3 del alumnado superior reciben ayuda financiera total de los padres. El 9,3 por 100 sufragan sus estudios con ingresos laborales, y más o menos la mitad completa los gastos de matrícula con trabajos circunstanciales. De estos últimos, el 80 por 100 trabaja en diversos oficios unas doce horas semanales durante el período de vacaciones. Por regla general, las estudiantes se emplean mejor que los universitarios, sobre todo en la administración. *Deutschland Jahrbuch 1953,* "Finanzierung des Studium", pág. 538.

(8) "Schulgeld und Schulgeldfreiheit". *Deutschland Jahrbuch 1953,* pág. 528.

(9) "Das Ansehen der verschiedenen Schultypen", en Hilker: *Op. cit.,* pág. 18.

(10) La Comisión recomienda, a la vista de los hechos, la aplicación unitaria de la matrícula gratuita. Sin embargo, no debe descuidarse ni perjudicar la misión educativa del pueblo, dando lugar a que la familia se desentienda de la responsabilidad de la educación y formación de sus hijos. En consecuencia, la Comisión recomienda el estudio detenido de los siguientes puntos de vista:

1.° La matrícula gratuita sólo puede financiarse a través de medios especialmente apropiados al caso. Las partidas asignadas para ello no pueden ser escamoteadas a los presupuestos culturales vigentes de los *Länder* y de las instituciones.

2.° Al establecer la matrícula gratuita no han de descuidarse otros cometidos educativos más urgentes. De especial urgencia deben considerarse la construcción de edificios escolares y la disminución de la frecuencia de las clases.

3.° En relación con el establecimiento de la matrícula gra-

GRATUIDAD DEL MATERIAL DE ENSEÑANZA

Antes de la terminación de la última guerra mundial no estaba legislada la gratuidad de material escolar. Contadas Escuelas la practicaban a título facultativo. Entre 1947 y 1949, los Estados de Hamburgo, Berlín, Bremen y Hesse establecen la gratuidad de cierto material de enseñanza (libros de texto) y de escritura para todos los alumnos en edad de obligatoriedad escolar (de seis a los dieciocho años) El territorio de Baviera se encuentra en evolución: alrededor del 20 por 100 del alumnado de las *Volksschulen*, 90 por 100 del de las *Berufsschulen*, 85 por 100 del de las *Berufsfachschulen*, 15 por 100 del de las *Mittelschulen* (incluyendo entre éstas también a las *Realschulen)* y 50 por 100 de las *höhere Schulen* reciben gratuitamente libros escolares. En los restantes *Länder* persiste todavía el antiguo régimen, si bien se han tomado ciertas medidas en favor de la gratuidad de los medios escolares. Por ahora, todo queda en pequeños descuentos en el precio del material. En general, se observa en la prensa y en la opinión pública una fuerte reacción contra las medidas de la gratuidad de la matrícula y del material escolares, porque hasta la fecha no se ha reconocido suficientemente—así opina Hilker—el derecho del niño a toda clase de posibilidades educativas, y sí el deber de la generalidad de los ciudadanos alemanes a contribuir en igual medida a la puesta en servicio de estas posibilidades (11).

La Comisión Alemana de Enseñanza antes aludida se ha pronunciado asimismo sobre la gratuidad del material escolar. Como recomendación a las autoridades gubernativas, dice lo siguiente: "A diferencia de la cuestión de la gratuidad de la matrícula escolar, la del material no puede considerarse únicamente desde el punto de vista social. Su instauración tiene consecuencias trascendentes para la educación, ya que toca, entre otras cosas, a su relación con los medios de formación intelectual y espiritual, especialmente con el libro de estudio." En este aspecto, la gratuidad se relaciona íntimamente con el problema de la libertad de selección de textos. Etimológicamente, es significativo que en el idioma alemán "gratuidad" y "libertad" se condensen en una única voz: *Freiheit*. Por esta *Freiheit* aplicada al material de enseñanza se preocupan grandemente los alemanes de hoy. La Comisión Alemana de Enseñanza sigue recomendando: "Además, existe el peligro de que la libertad y gratuidad del material de enseñanza puedan conducir a una standardización de los libros escolares y al monopolio de su edición. Las experiencias logradas hasta el momento no autorizan aún a tomar una decisión definitiva sobre la implantación general de la libertad del material de enseñanza. Con carácter provisional, la Comisión recomienda que, allí donde no exista libertad de material de enseñanza, se establezcan medidas auxiliares en gran escala. Lo que no elimina la obligación de que todos sigamos estudiando el problema." (12).

MEDIOS AUXILIARES DE LA EDUCACIÓN

Señala Hilker la presencia de otros medios auxiliares de la educación. En el artículo 146, apartado 3.º de la Constitución de Weimar, se establecía la obligación de disponer de estos auxilios y no solamente como aportaciones de carácter voluntario sino como deber social del servicio público (13). También los *Länder* estaban obligados a mantener a un número limitado de escolares con notas especialmente buenas, en la campaña de protección a niños bien dotados *(Begabtenförderung)*. Mas el Gobierno nacionalsocialista, si bien principalmente por razones políticas, elevó considerablemente el número de centros docentes gratuitos multiplicando también los medios auxiliares de estudio y enseñanza, en especial al servicio de familias numerosas. En la actualidad, la situación en que se encuentra la política de ayuda educativa se ha agravado mucho a consecuencia de las circunstancias financieras; no obstante, las nuevas Constituciones, así como las leyes y decretos posibilitan su implantación en el caso de que la aportación paterna, o en su caso el tutor, no sobrepase de una cierta suma (en Hesse, importa mensualmente 200 DM.).

Las aportaciones auxiliares varían de un *Land* a otro entre los 120 y los 480 DM. En consecuencia, aún no puede hablarse de una ayuda importante del Estado a las necesidades educativas de la juventud alemana occidental (14).

A estos obstáculos para la consecución de los principios educacionales legislados hay que añadir otro importante: solamente aquellos Estados que cuentan en su organización escolar con *Einheitsschulen* (Hamburgo, Berlín y Bremen, y en forma limitada también en otros *Länder* que disponen de igual plan de estudios para la 5.ª y 6.ª clases de la *Volks-*, y *Mittel-* y *höhere Schule)* pueden ofrecer libremente las distintas posibilidades educativas. En la mayoría de los *Länder*, el período escolar se cierra en definitiva con los diez o con los doce años escolares.

Especialmente en aquellos territorios donde, prescindiendo de las oportunidades de formación profesional más o menos favorables, faltan centros docentes de grado inmediato superior, la juventud se encuentra muy perjudicada en el desarrollo de sus facultades discentes. Para mejorar estas circunstancias desfavorables existe un creciente interés por la creación de escuelas centrales *(Zentralschulen)* de ámbito territorial, que ofrecen posibilidades educativas de muy vario tipo para la edad de doce a quince años.

Cuando la cifra total del alumnado del grado su-

tuita deben ser igualmente consideradas las *Privatschulen*. Junto al reconocimiento que se hace necesario al ser implantada la matrícula gratuita, la legislación oficial sobre Escuelas privadas reconocidas como públicas exige una reglamentación unitaria para todo el territorio federal. Véase "V. Schulgeldfreiheit". "Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen". *Bildung und Erziehung*, 76. Wiesbaden, julio 1954, 425.

(11) Hilker: *Op. cit.* "Lernmittelfreiheit", pág. 19.

(12) "VI. Lernmittelfreiheit". "Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen". *Ibidem*, 425-6.

(13) Hilker: "Erziehungsbeihilfen". *Op. cit.*, págs. 19-20.

(14) La Dirección General de Auxilios Inmediatos proporciona creciente ayuda a los niños procedentes de familias fugitivas del Este, facilitándoles la asistencia a las *Schulen* de formación general y a las *Berufsschule*. Esta Dirección General cuenta con varias instituciones subsidiarias de régimen territorial.

perior de la *Volksschule* y de la *Berufsschule* se equipare al total de los alumnos de las *Mittel-, Berufsfach-* y *höhere Schulen,* se puede deducir que a la terminación de la *Grundschule* el 81,3 por 100 del alumnado suele orientarse hacia los diversos oficios manuales, y el 18,7 por 100 pretende una formación técnica o científica. La proporción se muestra muy favorable al grupo de alumnos vocados a los oficios prácticos, en el caso de que entre éstos se cuenten también los alumnos de las *Berufsfachschulen.*

Las posibilidades de acceso a la educación de los niños alemanes se truncan algunas veces de forma realmente inesperada. No son infrecuentes los casos que presentan anormalidades en el mecanismo de la obligatoriedad escolar. Como ejemplo de esta situación, comprensible en un país que con la guerra vió destrozada toda su economía, con el país dividido en dos zonas inconciliables, y la occidental cortada en tres partes, recogemos de la *Wiesbadener Tagblatt* una elocuente información (15). Según este diario, pese a estar vigente en el *Land* la legislación de escolaridad obligatoria para la *Volksschule,* "existen niños en la *Bundesrepublik* condenados a seguir siendo analfabetos, porque no tienen posibilidad de asistir a una Escuela". En Francfort del Mein estos casos se denominan "niños ambulantes" *(Wohnwagenkinder).* Y aunque en Wiesbaden no se conocen estos casos extremos, son muchos los niños en edad escolar que acuden muy irregularmente a la escuela y a veces obligados por la *Polizei.*

PROMOCIÓN A LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Ya nos hemos referido al ingreso obligatorio del niño alemán en la *Volksschule.* La promoción de esta escuela primaria (una vez cursados los cuatro años de *Grundschule)* a la *Mittel-* o la *höhere Schule* se realiza una vez conseguido un certificado de la Escuela Primaria correspondiente, con notas sobre conducta, aplicación y capacidad, pasando luego por un examen escrito sobre Composición, Ortografía y Aritmética en la Escuela en que se pretende ingresar (16). En febrero de 1949 se intentó en Hesse la selección de los alumnos más capaces de la 4.ª *Klasse,* examinando a unos 61.000 niños por el sistema de *tests* para la medición del grado de capacidad mental. La prueba dió buenos resultados en comparación con los obtenidos en los exámenes de ingreso en la Escuela. Desde marzo de 1949, varios *Länder* como Bremen, Hamburgo, Hesse y Baja Sajonia han sustituído el sistema tradicional del examen de ingreso por un período de prueba de una a dos semanas de permanencias, consistentes en diversos trabajos escritos, durante las cuales el trabajo de los niños es controlado y apreciado (17). El resultado de esta primera prueba suele ser contrastado nuevamente en el primer año escolar (clase *Sexta)* de la *Mittelschule* o de la *höhere Schule,* de tal modo, que sólo entonces pueda hablarse de un resultado definitivo que sirva como tal. A consecuencia de la creciente solicitud de ingresos en las *Mittel-* y *höhere Schule,* se han elevado los porcentajes de dificultad en las pruebas de capacidad. Esta decisión ha provocado multitud de protestas, según veremos en seguida. A estas pruebas se las califica de *verschärfte Auslese* o "selección superior". De la totalidad de aspirantes suele ser rechazado del 10 al 20 por 100.

La promoción a una *Berufs-* o *Berufsfachschule* se realiza sin examen a la terminación del período escolar de la *Volksschule* o al ser segregado el alumno de la *Mittel-* u *höhere Schule.* Para matricularse en una Escuela Superior o en una Universidad, el alumno deberá poseer el título de estudios secundarios superiores *(Hochschulreife),* concedido por una *höhere Schule.* Los alumnos superdotados que no hayan asistido a un *höhere Schulen* tienen la posibilidad de pasar un examen especial *(Sonderreifeprüfung)* o un examen como alumno libre *(Nichtschülerreifeprüfung),* aprobado el cual podrá acceder a los estudios superiores (18).

La promoción del alumno de la *Grundschule* a una *höhere Schule* presenta en la actualidad grandes dificultades. La Conferencia Permanente de *Kultusminister* determinó, en la primavera de 1954, establecer nuevas notas en el examen de suficiencia para la promoción a la *Oberschule* o grado superior de la Enseñanza Media. La consecuencia ha sido un reguero de protestas por toda la prensa profesional y diaria del *Bund.* Profesores, padres de familia, médicos, psicólogos, pedagogos, incluso estudiantes de los últimos cursos *(Oberprima* y *Unterprima)* han contribuído a dar cuerpo a esta protesta general contra las nuevas disposiciones educacionales. Los argumentos son variadísimos, pues se ha enfocado la cuestión desde muy diversos ángulos, si bien este aumento de las dificultades que ha de vencer un niño de diez años son excesivas e incluso inadecuadas para las posibilidades infantiles a esa edad. La principal argumentación ministerial parece residir en el excesivo número de alumnos que pretenden promocionar a la *höhere Schule,* sin tener en cuenta, entre otras razones, el aumento de la población alemana occidental (natalidad más reflujo de habitantes de la zona oriental), una mayor amplitud en el acceso a la educación y que, si bien siempre ha sido grande el contingente de alumnado en los primeros años de la *höhere Schule,* los mismos estudios van actuando a modo de criba. Así lo prueban los bajos porcentajes de alumnos que llegan en la *Oberschule* a alcanzar el *Hochschulreife,* título de

(15) W. G. B.: "Wohnwagenkinder müssen Analphabeten bleiben". *Wiesbadener Tagblatt* (Wiesbaden, 25-V-54).

(16) "El acceso a la Enseñanza Media en Alemania". REVISTA DE EDUCACIÓN, 5 (Madrid, nov-dic. 1952), 257. Véase también "Zugang zu den weiterführenden Schulen". *Deutschland Jahrbuch, 1953,* pág. 528.

(17) "Der Uebergang zur höheren Schule". *Rhein-Neckar-Zeitung.* (Heidelberg, 20-X-54.) Ultimamente estas pruebas se han complicado. El alumno ha de presentar en la *Mittel-* u *höhere Schule* promocional los siguientes documentos: el último certificado escolar, sus ejercicios de examen, la cartilla escolar y la apreciación del último profesor. De esta forma se estudian previamente la capacidad y cualidades especiales del aspirante. La Comisión de ingreso estará compuesta por profesores de ambos grados *(Volksschule* de la que segrega el alumno y de la escuela media correspondiente). El examen de ingreso es escrito y oral. Ya conocemos en qué consiste el primero y su duración. El examen oral abarca Alemán y Cálculo de memoria, y puede ampliarse con un cuestionario de Geografía nacional. Al alumno que alcanza en el escrito la nota 3 *(satisfactorio),* se le hace gracia del examen oral. Pasan también los que alcanzan la nota 4 *(suficiente)* en Alemán y Aritmética.

(18) Hilker: "Zulassung". *Op. cit.,* págs. 20-1.

Bachiller que abre acceso a la Universidad. En resumen: la situación que plantea esta polémica es peligrosa, y el descontento sigue creciendo (19).

CAMBIOS DE TIPO DE ESCUELA Y TRASLADOS

En este apartado estudiaremos sumariamente las circunstancias en que se encuentra la legislación alemana actual sobre cambios de uno a otro tipo de Escuelas, así como las condiciones en que se realiza el traslado, dentro de un mismo tipo escolar, de uno a otro centro docente, o de una sección a otra de igual tipo de enseñanza. Las dificultades son en general grandes, debidas principalmente a la ya señalada complejidad de la organización escolar y a las diferencias existentes en lo sustancial entre los tipos de escuela de los *Länder;* y dentro de cada uno de éstos, la libertad organizativa que presentan los centros oficiales, los privados y los dependientes de comunidades, instituciones y entidades de carácter local, de distrito, territorial, nacional o ecuménico. Ordenes religiosas, sociedades laicas nacionales o universalistas, asociaciones del profesorado, de los padres de familia, centros dependientes de las grandes empresas industriales, de los municipios, etc. forman un complicado sistema escolar de difícil tránsito entre sus enmarañados circuitos. De ahí que los cambios y los traslados planteen casi siempre casos especiales. La estructuración ramificada de la enseñanza dificulta todavía más esta labor de ordenación, en la que las autoridades educacionales del país encuentran además el obstáculo de tener que atender a los numerosos niños procedentes de familias fugitivas de la zona de ocupación soviética y hasta de exilados de otras naciones situadas tras el telón de acero (Polonia, Hungría y los países balcánicos).

Como decíamos, cada caso en particular es distinto y exige igualmente un estudio especial de sus circunstancias. Por ejemplo, la *Mittelschule* de cuatro o de tres años de estudio, la *Lehreroberschule* o Escuela Normal de maestros y la *Aufbauschule,* brindan la posibilidad de ingresar en la *Mittel-* y en la *höhere Schule,* siempre y cuando se hayan cumplido seis, siete u ocho años (según los *Länder)* de *Volksschule* y en el caso de haber aprobado un examen promocional. Otro ejemplo: dentro de las variadísimas formas de la *höhere Schule* es indispensable adaptarse a las exigencias del plan de estudios correspondiente a la Escuela en que se pretende ingresar. El traslado de la *Mittelschule* al grado superior de la *höhere Schule* está generalmente prohibido, si bien en la actualidad se ha autorizado únicamente en casos muy especiales. El alumno que haya cursado todos los años de la *Berufsschule,* puede seguir los cursos de una *Fachschule* durante unos cinco *Semester,* si bien esta condición no está prescrita por la legislación escolar. Para el ingreso del alumno en una *Technische Hochschule,* es imprescindible que sus notas de segregación de la *Fachschule* hayan alcanzado el *gut* (bueno) en la calificación. En circunstancias parecidas se encuentran los alumnos de las *Berufsfachschulen* a la terminación del curso práctico de aprendizaje, ya que podrán ingresar en una *Handelsschule* (Escuela Elemental de Comercio), *Wirtschaftsoberschule* (Escuela Superior media de Economía) y *Handelshochschule* (Escuela Superior media de Comercio). Sin embargo, estos traslados son bastantes raros. En aquellos territorios que cuentan en su organización escolar con *Einheitsschulen* (Berlín, Hamburgo y Bremen), la vinculación entre las diferentes Escuelas está facilitada por su misma complejidad dentro de cada tipo de centro docente, en sus tres ramas Práctica, Técnica y Científica, y dentro de esta última, en sus cinco secciones: Lenguas clásicas, Idiomas modernos, Matemáticas y Ciencias Naturales, Música y Economía doméstica (20).

Dificultad no pequeña plantea para el cambio de Escuela la numerosa variedad de tipos de enseñanza de idiomas extranjeros. Como es sabido, tanto las *Volksschule* como la *Mittel-* y las *höhere Schulen* presentan un sistema muy complejo de estudio de idiomas modernos. Su concatenación (desde el primero al cuarto idioma) varía grandemente de uno a otro *Land,* y de uno a otro tipo de Escuela, y se complica más con la inclusión del Latín en las series idiomáticas. Ello agrava la situación de los alumnos que soliciten cambios o traslados de uno a otro tipo de Escuela o, más sencillamente, de una Escuela a otra de igual tipo, pero de diferente plan de estudios. La Convención de 1950 intentó, como es sabido (21), una mínima unificación de estas *Sprachenfolgen* o series lingüísticas, cuyo idioma primero se inicia ya en el quinto año escolar *(Sexta),* a los diez años de edad, y el segundo con el séptimo *(Cuarta),* a los doce años. El carácter obligatorio del primer idioma y, con gran frecuencia, del segundo y hasta del tercero (tal es el caso de muchas *höhere Schulen)* limita por consiguiente las posibilidades de traslados y cambios que no provoquen serios contratiempos y retrasos ineludibles a los alumnos obligados a segregarse de su Escuela (22).

OTRAS SITUACIONES DE SEGREGACIÓN

En las escuelas estructuradas en clases por años escolares, esto es, en todas las *Schulen,* hecha excepción de las Escuelas rurales que presentan menos clases,

(19) Puede consultarse el siguiente material, una parte sólo de lo mucho que se está escribiendo sobre este apasionante problema. "Zum genormten Menschenmaterial", *Mannheimer Morgen* (Mannheim, 6-3-54).—"Konfessionsschule im Mittelpunkt der Kultus-Debatte". *Süddeutsche Zeitung* (Munich, 21-5-54).—Helmut Hacker: "Sieb für Bayern hohere Schulen". *Frankfurter Rundschau* (Francfort, 23-5-54).—"Erschwerte Aufnahme für höhere Schulen". *Süddeutsche Zeitung* (Munich, 23-5-54).—W. S.: "Die neue Versetzungsordnung für die höhere Schulen". *Stuttgarter Zeitung* (Sttutgart, 24-6-54). "Die Versetzung ist schon jetzt gefährdet..." *Frankfurter Rundschau* (Francfort, 13-10-54).—"Der Uebergang zur höhere Schule". *Rhein-Neckar-Zeitung* (Heidelberg, 20-10-54). Su ordenación es cronológica.

(20) Puede verse, en el capítulo anterior, "Organización escolar y tipos de Escuela", las características de estas *Schulen* cuya misma complejidad favorece paradójicamente el cambio de Escuela. Véase también "Schulwechsel", en Hilker: *Op. cit.,* página 21.

(21) Véase nota 5 del capítulo "Organización escolar y tipos de Escuela", referente al estudio de los idiomas extranjeros en las Escuelas secundarias de grado superior.

(22) Christian Rack: "Zur Frendsprachenfolge an höheren Schulen". *Badische Neueste Nachrichten* (Karlsruhe, 28-5-54).

la segregación se produce anualmente en estrecha relación con sus calificaciones escolares. Para que se realice el traslado son precisas numerosas calificaciones en todas las asignaturas del curso. Aquellas notas insuficientes, por debajo del mínimo de aprobados *(ausreichen* (4) suficiente), en determinada materia, pueden compensarse con otras superiores obtenidas en el resto de las asignaturas. No obstante, el alumno que quiera pasar de una clase a la inmediata superior ha de demostrar capacidad para seguir con aprovechamiento el curso de la clase correspondiente. El paso a la clase superior se realiza con la aprobación del claustro de profesores del alumno y el visto bueno del director del centro. En las Escuelas rurales poco estructuradas el paso no se realiza de clase a clase *(Klasse),* sino de sección a sección *(Abteilung).* Aquel alumno que no reúna las condiciones mínimas de segregación tendrá que repetir curso. A los alumnos de mentalidad por bajo del nivel normal, sea de carácter provisional o definitivo, se les recomienda que tomen clases auxiliares privadas, a la terminación de la jornada escolar, con objeto de estar en condiciones suficientes para arrostrar con posibilidades de éxito el examen de fin de curso. En las grandes *Volksschulen* se montan a veces unas *Förderklassen* o clases auxiliares, en las cuales los alumnos que presenten dificultades educativas son reunidos a cargo de un profesorado especial con objeto de facilitar a estos alumnos la asimilación de la enseñanza normal.

El niño que tenga que repetir por dos veces el primer año escolar de la *Grunschule,* esto es, con ocho años junto a niños de seis, pasará a cargo de la enseñanza en una *Hilfsschule* o Escuela Auxiliar, y lo mismo sucede con cierta frecuencia en los subsiguientes años escolares. En las *Mittel-* y *höhere Schulen,* el alumno puede repetir solamente dos veces un curso. A la tercera vez, el *Sitzenbleiben*—ese literal "quedar sentado" del repetidor—se ve en la obligación de tornar a la *Volksschule* o, si ya ha cumplido los catorce años, hacer opción a un oficio práctico ingresando en una *Berufsschule* (23).

Los espinosos problemas que plantea profesional y socialmente la segregación, los cambios y los traslados escolares, así como el paso normal de un alumno a la clase superior, se vienen agravando en la Alemania Occidental con el planteamiento de problemas jurídicos relacionados con estos casos. Como es sabido, la promoción de un alumno a la clase superior o a otro tipo superior de Escuela se realiza mediante pruebas de suficiencia ante un Tribunal compuesto en la mayoría de los casos por profesores de la misma clase de la que pretende segregarse el alumno, o por profesores de ambos grados cuando la segregación se dirige a otro grado escolar. Tanto en las revistas profesionales de la educación como en las especializadas en cuestiones jurídicas se han planteado en los últimos tiempos varios casos en los que se estudia desde diversos puntos de vista la legalidad, como acto administrativo sujeto a eventual recurso de agravios contra el Ministerio, de un suspenso en el examen de fin de curso firmado por el Tribunal de profesores. La cuestión se ha extendido a la prensa diaria, tomando en ella parte no sólo juristas y pedagogos sino también la opinión popular. Se trata de la interpretación de una norma jurídica, considerando al "suspenso" como acto administrativo recusable o no por el eventual agraviado. En esencia, son muchos los que se preguntan si es recusable y hasta qué punto son legalmente recusables por medios jurídicos en el campo del derecho administrativo, las resoluciones de un Tribunal de examen. Con otras palabras: ¿Puede fallarse un suspenso de ingreso o de traslado ante un Tribunal administrativo? El jurista alemán Ernst Fritzsche contesta afirmativamente a esta pregunta (24), aunque haya pedagogos e incluso juristas que sean contrarios a esta opinión. Puesto que cabe adoptar una actitud subjetiva ante el problema, es preciso convenir que el derecho moderno pretende brindar toda clase de posibles seguridades jurídicas al ciudadano contra las injerencias del poder público en su vida privada. "Esta protección —escribe Fritzsche—ha de asistirle al ciudadano sobre todo en el terreno de la Administración." Por ello, se da la posibilidad de recurrir contra los actos administrativos de la autoridad competente, entendiendo por tales actos los dictámenes voluntarios de las autoridades administrativas, tales como disposiciones, órdenes, resoluciones u otras medidas que alcanzan a regular un caso particular en el campo del derecho público.

El interrogante de si las resoluciones de los Tribunales escolares sean o no actos administrativos debe resolverse afirmativamente, ya que las resoluciones oficiales injieren significativamente en la esfera jurídica privada del individuo, y porque otorgan derechos y títulos jurídicos que pueden obrar favorable o desfavorablemente sobre toda su vida posterior. Por otra parte, son muchos los que desechan el principio de *volunti non fit iniuria* relacionado con el ingreso voluntario en un centro docente, secundario o superior, si después le son aplicados al alumno voluntario medidas coercitivas en el campo de la jurisdicción administrativa. Por el contrario—dice Fritzsche—, es necesario aceptar que en los casos en que se satisface legalmente la obligatoriedad escolar, no cabe hablar de ingreso voluntario. Pero la situación varía si de hecho existe la asistencia voluntaria al centro en cuestión (25).

El Tribunal Administrativo de Münster presentó el caso de si la resolución de un Tribunal escolar sobre la no aprobación del pase de un alumno de la clase *Untersekunda* a la *Obersekunda* era o no materia de recurso legal (26). El Tribunal dictó sentencia afirmativa, ya que el dictamen de éste, si el alumno ha alcanzado el objetivo de la clase *Untersekunda,* y ha de ser promovido a la *Obersekunda,* se presenta como una resolución conducente a regular un caso individual en la jurisdicción del derecho público. Con su resolución de no aprobar al alumno, el acuerdo

(23) "Versetzung". Hilker: *Op. cit.,* pág. 69.

(24) Ernst Fritzsche: "Ist die Nichtversetzung eines Schülers ein anfechtbarer Verwaltungsakt oder nicht?". *Bildung und Enziehung,* 7/8 (Francfort del M., julio-agosto, 1953), 379-82.

(25) Véase Van Hussen: *Deutsches Verwaltungsblatt 1953,* página 73.

(26) Sentencia del Tribunal Administrativo Territorial de Münster, de 6 de julio de 1951, publicado en la *Deutsches Verwaltungsblatt* de 1953, pág. 27.

profesoral regula inmediatamente la relación jurídica, dentro del derecho público, del alumno como usufructuario del centro docente con este mismo centro, determinando qué clase o curso del centro docente podrá utilizar el alumno en el curso siguiente, según el estado de su formación y educación.

Otro argumento de la legalidad del recurso afirma que el acto administrativo, en este caso, la resolución de aprobado escolar, ha sido dictada en sentido legal por un poder público administrativo. Por lo general, no se acostumbra considerar a una Escuela como autoridad administrativa. No obstante, la sentencia del Tribunal de Münster sostuvo que una Escuela es un centro público encomendado al cometido de la administración pública, y que el Tribunal de calificaciones actúa como órgano a su servicio. Con ello se presenta el dictamen de este Tribunal escolar como un acto administrativo sujeto a revisión, y es recusable con un recurso ante el Tribunal administrativo.

Según la ley del Tribunal administrativo, existe materia de recurso, si alguien asegura haber sido perjudicado en sus derechos por medio de un acto administrativo. Lo que significa que la mera afirmación de infracción jurídica abre las puertas al juicio administrativo.

El dictamen profesional sobre promoción a la clase o escuela superiores ha de ser objetivo—añade Fritzsche—; pero si se ha prescindido en absoluto de razones subjetivas, esta circunstancia debe ser anotada en el dictamen. En una prueba de promoción debe observarse si el alumno ha alcanzado el objetivo de la clase correspondiente con arreglo a sus conocimientos y a su capacidad. Por lo general, aparte de esto se consultarán las notas parciales por asignaturas, y en casos de duda se recurrirá al estudio de los ejercicios escolares del alumno durante el año precedente.

NOTAS DE CALIFICACIÓN

Con anterioridad se ha hecho referencia de pasada a las notas de calificación que rigen este complicado mecanismo de los ingresos, traslados, promociones y acceso a las clases superiores inmediatas. Aunque en la actualidad está en curso un vivísimo debate sobre la cuantía o niveles a que deben alcanzar cada nota, en general rige un sistema de notas de calificación, adoptadas por todos los *Kultusminister* de la Alemania Occidental en la Convención de 1950. La escala de estas notas es la siguiente:

(1)	*sehr gut*	muy bien.
(2)	*gut*	bien.
(3)	*befriedigend*	satisfactorio.
(4)	*ausreichend*	suficiente.

Con estas notas el alumno puede considerarse aprobado y alcanza, en consecuencia, el objetivo de la promoción. Seguidamente vienen las notas no suficientes:

(5)	*mangelhaft*	defectuoso.
6)	*ungenügend*	insuficiente.

Estas dos notas de insuficiencia rigen en gran parte de los *Länder;* en los restantes, se utiliza una sola nota: (5) *nicht ausreichend* = no suficiente, aplicable a todos los casos de no aprobado (27). En algunos *Länder* meridionales se utiliza a veces un sistema de calificación por puntos. Muy reciente es el empleo en otros de una valoración de la personalidad total en juicio crítico, conducta, aplicación e interés por los estudios; sin embargo, existe el criterio general de emplear esta valoración muy sumariamente. En Hamburgo y en Bremen se estudia la sustitución del sistema de pruebas por el de informes sobre cada alumno (28).

Pero ¿cuál es el alcance real de estas notas de calificación y hasta qué punto sirven de orientación al profesorado y, sobre todo, a los Tribunales de examen, que deciden la promoción *(Versetzung)* del alumno? La nota es el resultado de la capacidad escolar expresada en una cifra, y representa el valor medio de varios meses de actividad discente. Este procedimiento de "medir" la capacidad intelectual de un niño tiene indudablemente sus fallas. Las ventajas son por desgracia reducidas. Por ejemplo, en Matemáticas y en Idiomas modernos aún cabe una calificación según las dos notas "falso" y "exacto", y esto si nos circunscribimos únicamente al grado elemental. Pero las cosas aumentan en dificultades al pasar al grado superior donde hemos de precisar la facultad de composición, el arte de la formulación, la capacidad de penetrar en un tema, de estructurar una materia, de ordenar pensamientos en un sistema, de equilibrar fantasía e incluso sentimientos. En todos estos casos, la cifra no pasa de ser un medio muy auxiliar, aunque necesario.

---

(27) "Notenstufen". *Deutschland Jahrbuch 1953,* pág. 527. Este sistema occidental admite comparación con las tablas de calificación utilizadas en la zona soviética en la que, por el acuerdo de 8 de febrero de 1950, fueron adaptadas las notas del antiguo sistema utilizado en las escuelas de la Prusia Oriental, si bien dándoles una nueva significación. Son, igualmente, cinco notas:

(1) *sehr gut.*
(2) *gut.*
(3) *genugend.*
(4) *mangelhaft.*
(5) *ungenügend.*

En las pruebas de examen para el ingreso y paso a clases sucesivas en las *Fachschulen,* según decreto de 10 de febrero de 1951, la tabla de calificaciones fué corregida y dulcificada siguiendo las normas capitalistas de calificación en las escuelas de la Alemania Occidental, es decir:

(1) *sehr gut.*
(2) *gut.*
(3) *befriedigend.*
(4) *genügend.*
(5) *ungenügend.*

(28) De gran interés puede resultar una contrastación de los métodos de selección del alumnado para el ingreso de los alumnos ingleses de la *Secondary Modern School* (Escuela media elemental) en la *Secondary Grammar School* (Escuela media superior, *höhere Schule* alemana). Véase Karl Schlufter: "Características estructurales de las "*Secondary Grammar Schools* inglesas". REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 17 (enero, 1954), 18 (febrero, 1954) y 19 (marzo, 1954).

La nota *(1) sehr gut* significa personalidad, independencia, saber y claridad. La *(2) gut* revela facultades críticas muy señaladas y cumple con todas las exigencias, sean las que fueren, del plan de estudios. La *(3) befriedigend* reconoce en el alumno su aplicación, su saber libre de faltas graves. La *(4) ausreichend* permite la continuación de la enseñanza y no significa ni elogio ni censura. La *(5) mangelhaft* declara una insuficiencia, pero da a entender que existen muchas razones para suponer que con la aplicación correspondiente pueden llenarse las lagunas existentes. Por último, la *(6) ungenügend* traduce la necesidad ineludible de volver a comenzar el trabajo escolar del año (29).

ENRIQUE CASAMAYOR

En el próximo número: *4. Administración escolar.*

---

(29) I. X.: "Die Noten und ihre tiefere Bedeutung". *Frankfurter Rundschau.* (Franfort, 13-10-54).

Un nuevo Plan de estudios de Filología Románica en Barcelona

El día 6 de agosto de 1954 el *Boletín Oficial del Estado* publicaba la Orden Ministerial de 21 de julio del mismo año, por la cual quedaba establecido el nuevo plan de enseñanzas de la Sección de Filología Románica de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, que, sometido a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional, por el Decanato de Barcelona, una vez aceptado por la Junta de Facultad, había sido presentado a ésta por los catedráticos componentes de dicha Sección. El Ministerio, con esta disposición, aprobaba en conjunto y en todos sus detalles la propuesta de la Facultad de Barcelona.

Para la confección de este plan partimos de las llamadas "materias básicas" en el plan de 1953, a las que añadimos otras disciplinas. A continuación exponemos el cuadro de enseñanzas, con las mencionadas materias básicas y las disciplinas añadidas por la Sección barcelonesa, la cual ha establecido, asimismo, la atribución de las asignaturas a los distintos cursos y las horas semanales de cada una de ellas:

I CURSO (3.º DE CARRERA)

Materias básicas: Historia del español *(3 horas)*. Paleografía *(2 horas)*. Gramática general *(3 horas)*. Literatura española *(3 horas)*. Una lengua fundamental: francés *(2 horas)*. Una lengua auxiliar: italiano *(1 hora)*.

Materias añadidas: Filología provenzal *(2 horas)*. Latín vulgar y medieval *(2 horas)*

II CURSO (4.º DE CARRERAS)

Materias básicas: Filología Románica *(3 horas)*. Crítica literaria *(2 horas)*. Literatura española II *(3 horas)*. Literaturas Románicas I *(3 horas)*. Una lengua fundamental: italiano *(2 horas)*. Una lengua auxiliar: portugués *(1 hora)*.

Materias añadidas: Lingüística catalana *(2 horas)*. Lingüística prerromana *(2 horas)*.

III CURSO (5.º DE CARRERA)

Materias básicas: Dialectología hispánica *(2 horas)*. Literatura hispanoamericana *(2 horas)*. Literaturas Románicas II *(3 horas)*. Una lengua fundamental: portugués *(2 horas)*. Una lengua auxiliar: francés *(1 hora)*.

Materias añadidas: Literatura catalana *(3 horas)*. Metodología de edición de textos *(1 hora)*. Literatura latina medieval y humanística *(3 horas)*. Onomástica *(1 hora)*.

No se olvide que el plan transcrito se establece en la Universidad de Barcelona, es decir, en la segunda ciudad española de Europa que es, al propio tiempo, capital de una lengua románica. En atención a esta circunstancia, se establecen en la Universidad de Barcelona enseñanzas como son las de filología provenzal, lingüística catalana y literatura catalana, que cuentan en ella con la gloriosa tradición de un Milá y Fontanals, fundador de la filología románica en España. Creemos interpretar el pensar del Ministerio al establecer en Barcelona estas enseñanzas peculiares, que hoy no son profesadas regularmente ni con la misma intensidad en ninguna otra Universidad española. Por tanto, todo estudiante español que quiera especializarse en estas disciplinas, sabrá que en Barcelona puede encontrarlas estructuradas en un plan orgánico y oficial de enseñanza. Por el contrario, no figura en nuestro plan la enseñanza de la filología rumana (que, desde luego, no consta entre las materias básicas señaladas por el Ministerio en el plan de 1953), no tan sólo porque en Barcelona tal disciplina jamás ha sido cursada de un modo regular y adecuado, sino también porque sabemos que en otras Universidades españolas existen profesorado y Seminarios perfectamente competentes en esta materia. Por tanto, todo alumno de nuestro Distrito Universitario que desee especializarse en rumano (caso que en realidad ha de ser poco frecuente) podrá dirigirse a las aludidas Universidades.

Por lo que se refiere a la distribución de materias por cursos, es evidente que las que hemos asignado al primero tienen un marcado carácter previo. Obsérvese que la "Paleografía", que en el plan de 1944 se cursaba en el último cuatrimestre del último año, la hemos situado en el primero de la especialidad. Nos ha movido a ello el convencimiento de que el romanista español se halla frente a infinidad de textos literarios y lingüísticos inéditos, conservados en nuestros ricos archivos y bibliotecas, cuyo estudio no puede abordar sin conocimiento paleográfico. En cambio, la formación del alumno en cuanto a la crítica textual y a la edición de textos románicos, materia que jamás habíamos visto admitida en nuestros planes, se lleva a cabo en el último curso, mediante la disciplina "Metodología de edición de textos", que, como es sabido, es muy distinta en filología románica y en filología clásica, y que sin duda allanará el camino para muchas tesis doctorales.

Haciéndonos eco de la creciente importancia que tiene el estudio de los substratos lingüísticos en la filología románica, y comprendiendo que nuestros alumnos deben conocer los problemas que plantean

lenguas primitivas o alejadas de nuestros dominios (ibérico, ligur, vasco, celta, etc.), nos ha parecido de todo punto inexcusable la enseñanza de una materia que los introdujera en esta difícil problemática, y los apartara de las fantasías que con tanta frecuencia vemos expuestas cuando se asedian estos temas por personas no suficientemente documentadas; es lo que en el nuevo plan recibe expresión en la asignatura de "Lingüística prerromana" (2.º curso de la Sección).

Por otra parte, el conocimiento de las diversas manifestaciones de substrato se enlaza con el estudio de la disciplina "Onosmática", porque le proporciona una serie de elementos previos, aunque en ella se haya de tratar de los nombres propios de lugar y de persona desde otros puntos de vista que le confieren personalidad e independencia. El estudio de la onomástica queda establecido en el último curso, en primer lugar, para poder recoger los frutos de otras materias lingüísticas cursadas antes, y también porque el alumno ya conoce entonces bien la evolución de las lenguas románicas y su problemática; además, nos hubiera obligado igualmente a ello el carácter de enseñanza monográfica que posee la onomástica, y, como se puede ver en la distribución de materias por cursos, hemos procurado que las asignaturas más especializadas se viesen en el último año. Con la inclusión de la "Onomástica" nuestra Sección se hace eco del anhelo tantas veces expresado en los Congresos Internacionales de Onomástica, que desde el año 1938 vienen recomendando la introducción de esta materia en los planes de enseñanza de los distintos países.

Las asignaturas de lingüística están escalonadas en el orden lógico y natural. Preceden a todas la "Historia del español" y la "Gramática General" (primer año de especialidad), para formar a los estudiantes en los aspectos evolutivo, teórico y descriptivo de la lengua española, y para que, conocida así su problemática general, se utilice el español en la introducción hacia otras estructuras lingüísticas, que serán mejor asimiladas por las analogías o diferencias que presenten con respecto a la que es básica en la Sección. Si en el mismo primer año de la Sección se encuentra la "Filología provenzal", ello se debe al carácter previo que tiene para las "Literaturas Románicas" (entre ellas la provenzal), cuyo estudio empieza en el segundo curso de la Sección. En este 2.º curso, la "Filología Románica" viene a extender el estudio histórico-lingüístico a las demás lenguas romances, al propio tiempo que se inicia al estudiante en las metodologías de la Romanística; la "Lingüística Catalana" decide una de las orientaciones que deseamos que singularicen a la Universidad de Barcelona, y la "Lingüística prerromana" valora en su importancia, como decíamos antes, lo referente al substrato prelatino.

Finalmente, en el tercer curso de la Sección, el estudiante, que ya conoce evoluciones, estructuras y metodologías de la Romania, se aplica al estudio de la "Dialectología hispánica", materia que, por su complejidad, se presta a ser tratada destacando aspectos de métodos y rasgos concretos, y de la "Onomástica" que, como decíamos, concebimos ya de una manera más monográfica.

Por su parte, las disciplinas literarias quedan, en el nuevo plan, perfectamente estructuradas. Los dos cursos de "Literatura española" y el de "Literatura hispanoamérica" pueden cubrir, aunque tal vez escasamente, las necesidades de esta importante materia. Los dos firmantes de este artículo hubieran preferido que en el primer curso de especialidad se profesara la literatura española medieval; en el segundo, la de la Edad de Oro, y en el tercero, la española en sentido estricto de los siglos XIII a XX y la Hispanoamericana, ya que es, a todas luces, desproporcionado dedicar dos cursos a los diez siglos de cultivo literario castellano, entre los que se incluyen los fecundísimos XVI y XVII, y uno entero a la producción de ultramar; pero se trata de materias básicas y, como tales, hemos tenido que respetarlas. Una hábil economía de la disciplina, titulada "Crítica Literaria" podría suplir el estudio de nuestra Edad de Oro.

La enseñanza de la disciplina "Literaturas Románicas", que desde 1944 se viene cursando normalmente en Barcelona, se explica en los cursos 2.º y 3.º de la Sección. De su programa quedan excluídas la literatura española general y la catalana, por ser materias que se desarrollan en disciplinas aparte. Prácticamente, las Literaturas Románicas se exponen no por países ni por lenguas, sino por géneros (epopeya, narrativa, lírica, teatro, etc.), y se explica desde los orígenes hasta el Renacimiento, ya que es materialmente imposible describir y estudiar universitariamente en sólo dos cursos las literaturas italiana, francesa, provenzal, gallega y portuguesa en toda su extensión. A fin de cubrir las diferentes literaturas desde el Renacimiento hasta nuestro días, se encomiendan estas explicaciones a los profesores que tienen a su cargo la lengua francesa, italiana y la portuguesa, en sus aspectos de "lengua fundamental" y "lengua auxiliar", disciplinas en las que simultáneamente se enseña la lengua y la literatura. La creación de la asignatura "Literatura latina medieval y humanística", de la que no recordamos precedentes en España, completa el panorama de nuestras enseñanzas literarias en materia, cuyo interés y cuya oportunidad no escapan a nadie.

A. M. BADIA MARGARIT Y MARTÍN DE RIQUER
Catedráticos de la Universidad de Barcelona

Residencias y Colegios Mayores universitarios

La ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 definió a los Colegios Mayores como "órganos para el ejercicio de la labor educativa y formativa general que incumbe a la Universidad". Pocos eran en aquella fecha los Centros de este carácter que funcionaban, no obstante remontarse el origen de estas instituciones ejemplares en nuestra patria a principios del siglo xv. Establecía la citada ley la obligatoriedad de los estudiantes de pertenecer como residentes o adscritos a un Colegio Mayor.

El decreto de 19 de febrero de 1942, dictado con el fin de preparar el camino a la ley de Ordenación Universitaria, ya había confirmado la existencia de ocho de estos Centros, al mismo tiempo que creaba dos más.

En el mismo año de 1942 son creados otros dos Colegios. En años posteriores, nuevos decretos dan origen a más Colegios Mayores; al mismo tiempo, se otorga esta categoría a Residencias de Estudiantes ya en funcionamiento.

El número relativamente elevado de Colegios Mayores y Residencias actualmente en plena actividad hacía totalmente preciso realizar un estudio estadístico que nos proporcionara información sobre los más importantes aspectos de tales Centros y nos permitiera determinar cuánto era lo logrado en este sector de la política educacional.

Estos fueron los motivos que nos impulsaron a dirigirnos, a finales del curso 1952-53, a aquellos Colegios Mayores y Residencias de cuyo funcionamiento teníamos noticias. Los datos solicitados se referían a los siguientes extremos:

Número de colegiales.
Clasificación de los colegiales según los estudios cursados.
Colegiales clasificados según la nacionalidad.
Colegiales titulados.
Colegiales becarios.
Actividades del Colegio de tipo cultural y deportivo (conferencias, conciertos, deportes, etc.).

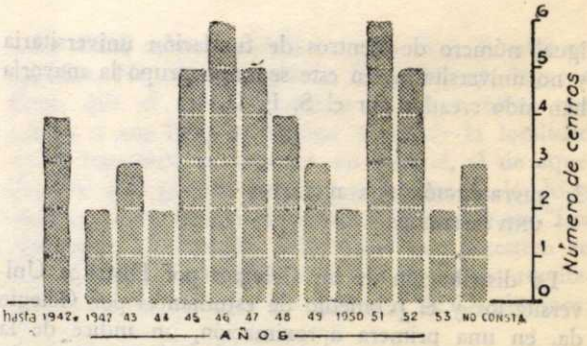
Reproducimos a continuación los resultados obtenidos.

1. FECHA DE FUNDACIÓN

Los 52 Colegios Mayores y Residencias de los que se obtuvieron datos se distribuyen así, con arreglo al año de su fundación:

CUADRO I

Año fundación	*Núm. de Colegios y Residencias*
Anterior a 1936	4
1942	2
1943	3
1944	2
1945	5
1946	6
1947	5
1948	4
1949	3
1950	2
1951	6
1952	5
1953	2
No consta	3



1. Distribución según fecha de fundación.

Es decir, que un 86,53 por 100 de los Colegios se han creado con posterioridad a nuestra guerra, porcentaje en realidad mayor, pues hemos prescindido de tres Centros que no especificaban la fecha de fundación, aunque puede asegurarse que no es anterior a 1936.

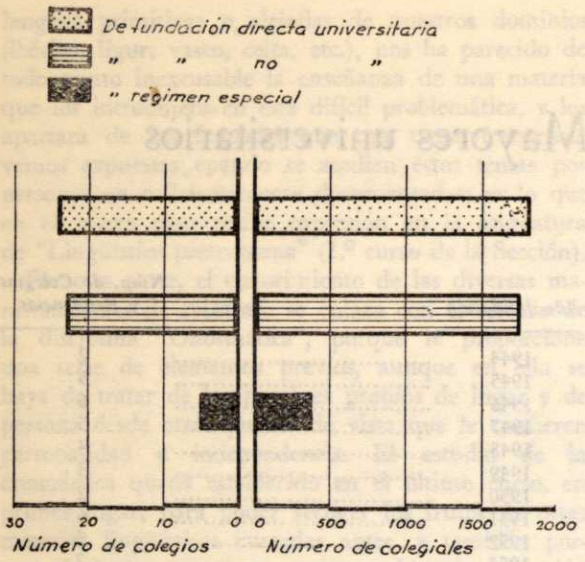
2. FORMAS DE FUNDACIÓN

Hemos adoptado la clasificación de fundación universitaria, no universitaria y de régimen especial.

CUADRO II

Fundación	*Colegios*	*Colegiales*	PORCENTAJES *Colegios*	PORCENTAJES *Colegiales*
Universitaria	24	1.814	46,15	46,08
No universitaria	23	1.752	44,23	44,51
Régimen especial	5	370	9,62	9,41
TOTALES	52	3.936		

La correspondencia existente entre los porcentajes de Colegios y colegiales para cada forma de fundación indica que la capacidad media de aquéllos (promedio de alumnos por Colegio) es aproximadamente la misma en cada uno de los tres grupos. Existe casi



2. Forma de fundación.

igual número de Centros de fundación universitaria y no universitaria; en este segundo grupo la mayoría han sido creados por el S. E. U.

3. DISTRIBUCIÓN POR DISTRITOS UNIVERSITARIOS

La distribución de los Colegios por Distritos Universitarios y el promedio de estudiantes por Colegio da, en una primera aproximación, un índice de la necesidad de estos Centros (cuadro III). Considerando la media nacional—76 alumnos por Colegio—tan sólo Barcelona, Granada y Madrid, quedan por encima de esta media, destacando en el grupo de los inferiores La Laguna y Valencia, Distrito Universitario este último con sólo 25 alumnos por Centro.

CUADRO III

Distrito Universitario	*Colegios*	*Colegiales*	*Media por colegio*
Barcelona	5	424	85
Granada	3	270	90
La Laguna	1	40	40
Madrid	13	1.509	116
Murcia	2	94	47
Oviedo	3	178	59
Salamanca	5	278	56
Santiago	4	261	65
Sevilla	2	128	64
Córdoba (D. U. Sevilla)	2	93	46
Valencia	2	50	25
Valladolid	5	260	52
Zaragoza	5	351	70
TOTALES	52	3.936	76

4. COMPARACIÓN CON LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA

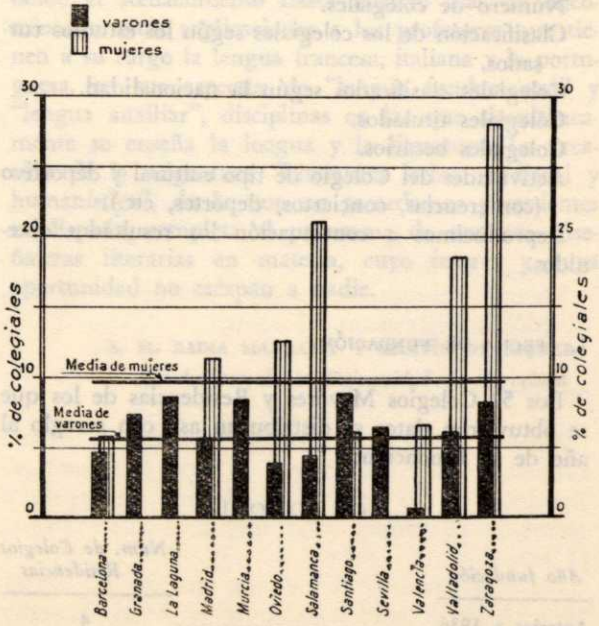
Los estudiantes universitarios y de Escuelas Especiales residentes en los Colegios Mayores se han puesto en relación con la población escolar del Distrito Universitario respectivo, haciendo la distinción entre varones y mujeres (cuadro IV). Considerada la población universitaria en su conjunto, viven en los Colegios Mayores un 6,27 por 100. Si atendemos al Distrito Universitario, el máximo porcentaje corresponde a Zaragoza—9,78—, seguido de Santiago, Valladolid

3. Distribución de los Colegios Mayores.

y Murcia. Madrid aparece con el 6,60 por 100, es decir, por encima de la media, mientras que Barcelona baja a 5,08 por 100. A Valencia corresponde el último lugar, con sólo el 1,43 por 100.

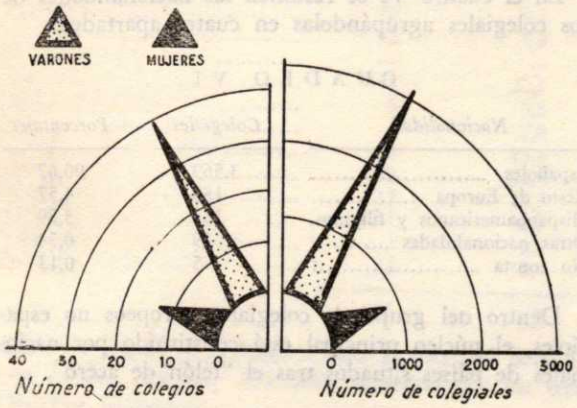
Las cifras relativas que resultan al distinguir el sexo de los colegiales son más instructivas. En los Colegios femeninos reside el 9,57 por 100 de la población universitaria de este sexo, mientras que en los masculinos sólo se alberga el 5,72 por 100 de los estudiantes varones.

Si determinamos el exceso de cifras relativas de los colegiales femeninos sobre los varones, la diferencia es máxima en el Distrito Universitario de Zaragoza,



4. Colegiales en la Universidad y Escuelas Especiales.

con un valor de 19,85 por 100, seguido por el de Salamanca, que da un 16,72, y el de Valladolid, donde las mujeres superan a los varones en el 12,61 por 100. Prescindiendo de los Distritos de Granada, La Laguna, Murcia y Sevilla, en los que no figuran Colegios femeninos, se observa que el grupo final, en cuanto



5. Clasificación por sexo.

a estas diferencias, está constituído por Oviedo, Valencia, Madrid y Barcelona, con porcentajes de 8,73, 6,16, 5,76 y 0,87, respectivamente. Unicamente en el Distrito Universitario de Santiago superan los colegiales varones a las mujeres.

COLEGIOS MASCULINOS

Distrito Universit.	*Colegios*	*Colegiales*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Alumnos*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Colegiales*	*Porcentaje de Colegiales*
Barcelona ..	4	360	5.831	289	4,95
Granada....	3	270	3.598	268	7,44
La Laguna.	1	40	465	40	8,60
Madrid	10	1.134	15.985	907	5,67
Murcia	2	94	1.120	93	8,30
Oviedo	2	128	3.262	128	3,92
Salamanca...	3	195	3.455	154	4,45
Santiago ...	3	211	2.353	208	8,83
Sevilla	4	221	3.207	209	6,51
Valencia ...	1	20	2.644	16	0,60
Valladolid...	3	178	2.994	180	6,01
Zaragoza ...	3	268	3.279	268	8,17
	39	3.119	48.193	2.760	5,72

COLEGIOS FEMENINOS

Distrito Universit.	*Colegios*	*Colegiales*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Alumnos*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Colegiales*	*Porcentaje de Colegiales*
Barcelona ..	1	64	1.013	59	5,82
Granada ...	—	—	550	—	—
La Laguna.	—	—	226	—	—
Madrid	3	375	3.079	352	11,43
Murcia	—	—	202	—	—
Oviedo	1	50	395	50	12,65
Salamanca...	2	83	362	77	21,27
Santiago ...	1	50	812	50	6,15
Sevilla	—	—	267	—	—
Valencia ...	1	30	414	28	6,76
Valladolid...	2	82	349	65	18,62
Zaragoza ...	2	83	289	81	28,02
	13	817	7.958	762	9,57

CUADRO IV

T O T A L

Distrito Universit.	*Colegios*	*Colegiales*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Alumnos*	UNIV. Y ESC. ESPEC. *Colegiales*	*Porcentaje de Colegiales*
Barcelona ..	5	424	6.344	348	5,08
Granada ...	3	270	4.148	268	6,46
La Laguna.	1	40	691	40	5,78
Madrid	13	1.509	19.064	1.259	6,60
Murcia	2	94	1.322	93	7,03
Oviedo	3	178	3.657	178	4,86
Salamanca...	5	278	3.817	231	6,05
Santiago ...	4	261	3.165	258	8,15
Sevilla	4	221	3.474	209	6,01
Valencia ...	2	50	3.058	44	1,43
Valladolid...	5	260	3.343	245	7,32
Zaragoza ...	5	351	3.568	349	9,78
	52	3.936	56.151	3.522	6,27

Nota.—Los datos referentes a los alumnos matriculados pertenecen al curso 1951-52, pues en el momento de realizar este trabajo aún no se han elaborado por el I. N. E. los del curso 1952-53.

Es difícil sentar conclusiones a la vista de estos resultados. No obstante, puede afirmarse, sin lugar a error, que el nivel económico de las familias que envían a sus hijas a estudiar fuera de la localidad de su residencia es superior, en general, al de aquellas que sólo pueden costear los estudios de los hijos varones. En el trabajo del profesor Tena Artigas "Los estudiantes de Madrid. Sobrevisión por muestreo en la Universidad", se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto al lugar de residencia de los alumnos:

Lugar de residencia	*Porcentaje de alumnos*
En familia	63,4
En pensión	21,7
En hotel	0,7
En piso de soltero	1,2
En Colegio Mayor	3,9
En Residencia	9,1

Estas cifras indicaban la existencia de una buena proporción de estudiantes de provincias—según el mismo estudio son Extremadura, Castilla la Nueva, Castilla la Vieja, Vizcaya y Asturias las regiones que más alumnos aportan a la Universidad de Madrid—que viven en pensiones (un 22,4 por 100) en su mayoría de tipo económico, según se desprende de los siguientes datos sobre las cantidades que pagan mensualmente para su alojamiento y alimentación los universitarios que no viven con sus familias:

Precio de la pensión	*Porcentaje de alumnos*
Hasta 600 pesetas	12,8
De 601 a 800 pesetas.....	39,1
De 801 a 1.000 pesetas.....	30,2
De 1.001 a 1.500 pesetas.....	13,4
Más de 1.500 pesetas	4,5

Datos posteriores—contestación a la pregunta "¿Dónde les gustaría vivir?"—muestran que los estudiantes que viven en pensión no lo hacen por su voluntad, pues sólo prefieren este tipo de residencia el 3 por 100. Ha de deducirse, por consiguiente, que lo hacen obli-

gados por la falta de plazas en los Colegios Mayores, aunque surge la duda de si, en el caso de disponer de éstas, estaría dispuesta la familia a sufragar el coste de la estancia; lo que, en el supuesto contrario, plantea el problema de la extensión de la protección universitaria.

Estas conclusiones no pueden generalizarse a otros Distritos Universitarios donde la capitalidad absorbe alumnos de una zona reducida y de un alto nivel de vida, como es el caso de Barcelona y Valencia.

5. CLASIFICACIÓN SEGÚN LA FACULTAD O CENTRO DE ESTUDIO

Como sería prolijo realizar una comparación en cada Distrito Universitario de los alumnos residentes en Colegios y Residencias y los que estudian en cada Facultad o Escuela Especial, nos hemos limitado a realizarla para el total.

Los resultados son los siguientes:

CUADRO V

Facultades	*Colegiales*	*Alumnos*	*Porcentaje de colegiales*
Ciencias	418	7.530	5,63
Ciencias Polít. y Econom.	95	1.720	5,52
Derecho	872	17.943	4,86
Farmacia	395	4.406	8,96
Filosofía	396	4.037	9,81
Medicina	731	13.998	5,22
Veterinaria	141	3.800	3,71
Escuelas Especiales	248	2.991	8,29

Son precisamente las Facultades con matrícula femenina elevada—Filosofía y Letras, con un 70,1 por 100, y Farmacia, con un 49,4 por 100—las que dan el más alto porcentaje de colegiales, seguidas por las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos; ocupa el último lugar la Facultad de Veterinaria, cuyos alumnos proceden en buena parte de núcleos rurales. Todo ello parece confirmar nuestra tesis de que los estudiantes que residen en estos Centros proceden, en general, de familias de superior nivel de vida.

En la elaboración de estas conclusiones hemos tenido presente, una vez más, los resultados de la sobrevisión por muestreo realizada por el profesor Tena Artigas en la Universidad de Madrid. En dicho estudio aparecía la Facultad de Veterinaria con un 51,6 por 100 de alumnos procedentes de pueblos; a continuación va Farmacia, con el 40,4 por 100.

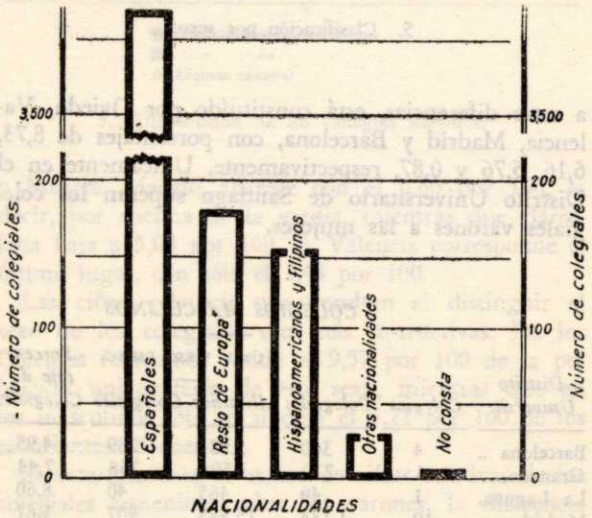
6. DISTRIBUCIÓN DE LOS COLEGIALES SEGÚN SU NACIONALIDAD

En el cuadro VI se resumen las nacionalidades de los colegiales agrupándolas en cuatro apartados:

CUADRO VI

Nacionalidad	*Colegiales*	*Porcentajes*
Españoles	3.569	90,67
Resto de Europa	180	4,57
Hispanoamericanos y filipinos.	153	3,89
Otras nacionalidades	29	0,74
No consta	5	0,13

Dentro del grupo de colegiales europeos no españoles, el núcleo principal está constituído por nacionales de países situados tras el "telón de acero".



6. Distribución por nacionalidades.

Podemos comparar estas cifras con las relativas a los extranjeros matriculados en las Universidades españolas en el mismo curso 1952-53. Desconocemos la matrícula de otros Centros superiores de Enseñanza, pero toda vez que su número es reducido, podemos hacer tal comparación sin gran error:

CUADRO VII

ALUMNOS EXTRANJEROS	DISTRITO UNIVERSITARIO												
	Barcelona	*Granada*	*La Laguna*	*Madrid*	*Murcia*	*Oviedo*	*Salamanca*	*Santiago*	*Sevilla*	*Valencia*	*Valladolid*	*Zaragoza*	*Total*
Residentes en los Colegios...	27	3	—	279	1	1	33	7	5	1	3	8	368
Matriculados en las Univ.	90	25	2	1.363	9	5	195	56	36	33	43	21	1.878

Resulta, pues, que un 19,5 por 100 de los estudiantes extranjeros residen en Colegios Mayores o Residencias.

7. TITULADOS

Una de las preguntas que se incluían en el cuestionario remitido a los Colegios Mayores era la relativa al número de residentes titulados. Agrupados los Colegios por Distritos Universitarios, las cifras resultantes se indican en el cuadro VIII. Los porcentajes correspondientes—tomando como base el número de alumnos residentes—muestran una predilección de los colegiales por las Universidades tradicionales de Santiago y Salamanca, si bien en esta última ha de tenerse en cuenta que 15 de los titulados pertenecen al Colegio Mayor de Santiago, anexo a la Universi-

dad Pontificia. Igual predilección muestran por la Universidad de Madrid, también participante en esta condición de tradicional como heredera de la Univer-

CUADRO VIII

Distrito Universitario	*Colegiales titulados*	*Porcentaje*
Barcelona	10	2,3
Granada	16	5,9
La Laguna	—	—
Madrid	334	22,1
Murcia	5	5,3
Oviedo	4	2,8
Salamanca	43	15,4
Santiago	78	29,8
Sevilla	13	15,8
Valencia	1	2,0
Valladolid	1	0,3
Zaragoza	16	0,3
	522	13,2

sidad de Alcalá de Henares. Para el total, el porcentaje es del 13,2 por 100, sólo superado por los tres Distritos indicados.

8. BECARIOS

Como la mayoría de los Colegios contestaron dando la cifra total, no ha sido posible hacer la distinción entre becas completas y medias becas ni la clasificación según la entidad u organismo que las sufraga. Poniendo en relación las cifras totales con el número de colegiales, resulta, en proporción, ser Murcia el Distrito Universitario donde existe mayor número de becarios, seguido de los de Madrid, Valladolid y Salamanca, con porcentajes superiores al general, que es el 16. Un grupo próximo a éste lo constituyen los Distritos Universitarios de Valencia, Santiago, Sevilla, Oviedo y Zaragoza. Los menores porcentajes corresponden a La Laguna, Barcelona, Granada y Córdoba.

CUADRO IX

Distrito Universitario	*Becarios*	*Porcentaje*
Barcelona	28	6,6
Granada	15	5,5
La Laguna	3	7,3
Madrid	346	22,9
Murcia	31	32,9
Oviedo	19	10,6
Salamanca	46	16,5
Santiago	35	13,4
Sevilla	20	9,0
Valencia	7	14,0
Valladolid	47	18,0
Zaragoza	33	9,4
	630	16,0

9. ACTIVIDADES DIVERSAS

Dada la naturaleza y finalidad de estas instituciones, se observa una coincidencia en la información facilitada sobre este extremo. La forma en que queda reflejada esta actividad en los cuestionarios no ha permitido una expresión cuantitativa de la misma.

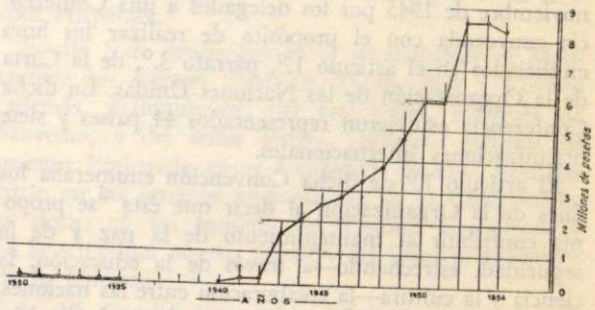
Todos los Colegios Mayores celebraron durante el curso 1952-53 ciclos de conferencias y seminarios sobre temas diversos: morales y religiosos, culturales, políticos, sociales, etc. También tuvieron lugar cursos complementarios—principalmente de idiomas—y clases de repaso.

Los colegiales participaron en competiciones deportivas de diversas clases y en veladas artísticas y proyecciones cinematográficas organizadas por los Colegios. Se celebraron exposiciones de pinturas, visitas artísticas y excursiones.

No debemos olvidar al enumerar las actividades de los Colegios Mayores el apostolado, con visitas a los suburbios, catequesis, misiones rurales, etc.

10. CONSIGNACIONES PRESUPUESTARIAS

Finalmente, no hemos querido dejar de recoger las cifras que en los presupuestos del Ministerio han ido apareciendo para atenciones de los Colegios Mayores



7. Consignación presupuestaria para Colegios Mayores.

(cuadro VII). Los créditos para su organización y servicio se vieron notablemente incrementados en 1943, año en que se da el primer impulso para la generalización de estos Centros formativos. En el ejercicio de 1952 vuelve a experimentar un aumento considerable esta dotación.

CUADRO X

Año	*Consignación*
1930	107.500
1931	50.000
1932	50.000
1933	50.000
1934	50.000
1935	47.375
1940	47.500
1941	172.500
1942	172.500
1943	1.604.400
1944	2.047.400
1945	2.547.400
1946	2.797.400
1947	3.297.400
1948	3.797.400
1949	4.717.400
1950	5.952.400
1951	5.952.400
1952	8.536.880
1953	8.536.880
1954	8.296.880

El incremento en la consignación presupuestaria permitirá que en un futuro próximo se incorporen al grupo de Colegios actualmente en funcionamiento siete más que se construyen en Valencia, Salamanca, Cádiz, Valladolid, Santiago, Oviedo y La Laguna, aparte de otros cuatro en proyecto: dos en Madrid y dos en Barcelona.

FERNANDO R. GARRIDO y SANTOS GIL CARRETERO

Crónica de la VIII Conferencia General de la Unesco

1. La Convención que creaba "la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (Unesco) fué firmada en Londres el 16 de noviembre de 1945 por los delegados a una Conferencia convocada con el propósito de realizar los fines enunciados en el artículo 1.º, párrafo 3.º, de la Carta de la Organización de las Naciones Unidas. En dicha Conferencia estuvieron representados 44 países y siete organizaciones internacionales.

El artículo 1.º de dicha Convención enumeraba los fines de la Organización al decir que ésta "se proponía contribuir al mantenimiento de la paz y de la seguridad, estrechando—a través de la educación, la ciencia y la cultura—la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal por la justicia, por la ley, por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales para todos los hombres, sin distinción de raza, de sexo, de lengua o de religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos. Con este propósito, la Organización favorecerá el conocimiento y la comprensión mutua de las naciones, ayudando a los órganos de información de las masas, imprimiendo un vigoroso esfuerzo a la educación popular y a la difusión de la cultura y ayudará al mantenimiento y al progreso y difusión de la sabiduría".

En un próximo artículo haremos un esquema tan completo como sea posible de la estructura y funcionamiento de la Unesco (1). A efectos de la mejor comprensión de lo que sigue — el desarrollo de la VIII Conferencia de la Unesco—, basta con señalar que ésta comprende una Conferencia general y un Consejo ejecutivo y un Secretariado (2), y que la Conferencia general se compone de representantes de los Estados miembros de aquélla y tiene por funciones: determinar la orientación general de la Organización; convocar Conferencias internacionales sobre las materias de la competencia de la Unesco; adoptar proyectos que se someten a los Estados miembros; asesorar a la Onu sobre los aspectos educativos, científicos y culturales de las cuestiones que a ésta interesen; examinar los informes de los Estados miembros; elegir los miembros del Consejo ejecutivo, y nombrar al director general.

Las tres primeras Conferencias se reunieron en 1946, 1947 y 1948, en París, Méjico y Beirut, respectivamente. La VII tuvo lugar en París, en 1952, y en ella se acordó que la próxima se celebraría en el otoño de 1954 en Montevideo.

2. Repartido con la debida antelación a los Estados miembros el "Programa y presupuesto" para el bienio 1955-1956, que había de examinarse por la VIII Conferencia, éste era sobre manera extenso (227 páginas en la edición española) y comprendía cuatro partes: primera, Organos de Orientación general; segunda, Ejecución del Programa; tercera, Administración general, y cuarta, Gastos generales. Además de siete anexos sobre distintos temas.

PARTE PRIMERA

La *parte primera* se refería a los Organos de Orientación General, y fijaba para estos fines una cifra de 847.861 dólares.

PARTE SEGUNDA

La *parte segunda—Ejecución del Programa*—estaba dividida en ocho capítulos, de los cuales los seis primeros corresponden exactamente a los seis Departamentos que a modo de Direcciones Generales constituyen la organización interna de la Unesco.

El CAPÍTULO 1.º — EDUCACIÓN — tenía consignados 3.442.351 dólares. Y comprende una *Sección 1.ª*, Cooperación con Organizaciones e Instituciones Internacionales (Oficina Internacional de Educación, Liga Internacional Pro-educación Nueva, etc., etc.); una *Sección 2.ª*, Educación Pre-escolar y Escolar, que tiende a desarrollar y mejorar la organización académica y los métodos de enseñanza, así como a fomentar, a través de la educación, la cooperación y comprensión internacional. La enseñanza extraescolar merece especial atención, así como la educación fundamental a través de los dos Centros internacionales de Patzcuaro (Méjico) y Siro-Layyan.

El CAPÍTULO 2.º DEL PRESUPUESTO se dedica a las CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES, con un volumen económico de 2.606.740 dólares. El desarrollo de la cooperación científica internacional es objeto de la *Sección 1.ª*, que prevé la subvención de las diversas organizaciones internacionales y el perfeccionamiento de la documentación científica. La *Sección 2.ª*—"Contribución a la investigación, particularmente con miras al mejoramiento de las condiciones económicas y sociales"—presenta extremos de interés, como las investigaciones sobre la zona árida, la ayuda técnica a los Estados miembros para la enseñanza de la ciencia en el grado secundario y los tres Centros de cooperación científica en Montevideo, El Cairo y Djakarta.

El CAPÍTULO 3.º — CIENCIAS SOCIALES — tiene presu-

(1) Pueden verse a este respecto los artículos siguientes: Lozano Irueste (José M.ª): "España, en la Unesco", *Alcalá*, número 63; Perdomo García (José): "La cooperación intelectual en la Unesco", REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 5, 6 y 7; sin firma: "Cómo funciona la Unesco", *Noticias de Educación Iberoamericana*, núms. 29-30.

(2) Artículo 3.º de la Convención citada.

puestos 1.515.201 dólares, que se reparten entre sus dos Secciones: "Cooperación con las Organizaciones e Instituciones Internacionales de Ciencias Sociales" y "Desarrollo de la enseñanza de las Ciencias Sociales". Importan especialmente las estadísticas referentes a la educación, la ciencia y la cultura y el Centro de Intercambio de Información y Consultas.

El CAPÍTULO 4.º — ACTIVIDADES CULTURALES — tenía presupuestos 2.294.867 dólares. Dentro de sus dos Secciones—"Servicio necesario para el desarrollo de la Cooperación Cultural Internacional" y "Conservación del Patrimonio Cultural de la Humanidad"—se incluyen también materias tan diversas como las subvenciones a varias Organizaciones internacionales, la Convención Universal sobre derechos de autor y la publicación de traducciones de las obras más representativas de la literatura universal.

El CAPÍTULO 5.º — INFORMACIÓN — recibe 2.666.865 dólares. Su *Sección 1.ª* se refiere a la información pública y fomento de la comprensión internacional (cooperación con la prensa y radio, etc.). La *Sección 2.ª* prevé créditos para el empleo de los medios de información en la educación fundamental y laboral.

El CAPÍTULO 6.º — INTERCAMBIO DE PERSONAS — tiene consignados 1.212.008 dólares, y se refiere — *Sección 1.ª*—al establecimiento de un Centro de Intercambio de Información y Consultas sobre la materia, y—*Sección 2.ª*—a la administración de las becas de la Unesco, de las patrocinadas por esta Organización y de asistencia técnica.

El CAPÍTULO 7.º (275.695 dólares) se dedica a las RESOLUCIONES GENERALES: Comisión Nacional, Compilación de Acuerdos Culturales y Centro Regional del Hemisferio Occidental.

El CAPÍTULO 8.º—SERVICIO DE DOCUMENTOS Y PUBLICACIONES—, dotado con 2.145.497 dólares, se reduce a enumerar la distribución de los gastos presupuestos entre las distintas divisiones ("Secciones" en la terminología administrativa española) y entre el personal de éstas.

PARTE TERCERA

La *Parte 3.ª del Programa—Administración General*—tiene de presupuesto 2.875.118 dólares, distribuídos también entre los capítulos 1.º (Despacho del Director general), 2.º (Oficina del Contralor) (3), 3.º (Oficina de Personal y Administración) y 4.º (Oficina de Conferencias y Servicios generales).

PARTE CUARTA

Por último, la *Parte 4.ª* dedica 1.286.830 dólares a los *Gastos generales* (mobiliario, material, alquileres, servicios sociales, etc.).

Sin entrar en detalles que harían interminable esta enumeración (por ejemplo, la distinción entre nivel presupuestario superior y nivel presupuestario inferior, según que se obtuvieran unos u otros ingresos), diremos que este presupuesto se cifraba en un total de 22.071.447 dólares.

3. La VIII Conferencia de la Unesco había de tener lugar del 12 de noviembre al 11 de diciembre, ambos inclusive, en el local del Palacio Legislativo de Montevideo.

El 29 de octubre el Gobierno español nombraba una Comisión para dicha Conferencia, presidida por el Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, e integrada por los señores marqués de Saavedra—como presidente suplente—, García de Llera, Sebastián de Erice, Estelrich, Fraga, Cortina, Quintanilla, Ferrer, Santaliestra, Pérez del Arco, del Ministerio de Asuntos Exteriores; Laín Entralgo, Lozano Irueste, Blat Gimeno y Reus Cid, por el de Educación Nacional; Villar Palasí y Penella de Silva, por el de Información y Turismo; Conde García, por el Instituto de Estudios Políticos, y Sánchez Bella, por el de Cultura Hispánica.

El día 1 de noviembre ya se encontraban en Montevideo los señores Estelrich, Fraga, Blat y Lozano (además, naturalmente, del embajador, marqués de Saavedra, y del señor Ferrer, consejero cultural de nuestra Embajada en el Uruguay), quienes tomaron parte en las sesiones preparatorias de la Conferencia, es decir, en las sesiones del Comité Consultivo y en la trigésima novena reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco.

4. El *Comité Consultivo del Programa y Presupuesto* celebró 38 reuniones. Presidido por el delegado de Australia, Mr. Davies, y compuesto por los representantes de los Estados más importantes (al menos desde el punto de vista de su cuota), su tarea consiste en analizar una a una las innumerables partidas del Presupuesto de la Unesco, tratando, en realidad, de eliminar las superfluas para así aligerar los gastos de la Organización. Como esto mismo se hizo después por la Comisión de Programas y Presupuestos, no aparece demasiado clara la necesidad de abordar dos veces los mismos problemas. En todo caso, el Comité trabajó muy bien, y con vistas al futuro se han nombrado para él otros cinco miembros. No siendo España uno de ellos, asistió a las reuniones en calidad de observador el señor Fraga Iribarne.

El *Consejo Ejecutivo,* al que asistían como observadores los señores Fraga y Estelrich, celebró, como hemos dicho, su trigésima novena reunión. En ella se trataron los asuntos más importantes del orden del día de la Conferencia. Al final de esta crónica aludiremos al principal problema del Consejo Ejecutivo: la renovación de su estructura y la elección de sus miembros.

5. *La Conferencia se inauguró* el día 12 de noviembre. Hubo primero un solemne acto en el que 3.000 voces infantiles cantaron el *Himno de la Esperanza,* de Paul Claudel, con música de Hindemith, izándose las banderas de los 72 países representados. A continuación tuvo lugar la primera sesión plenaria, en la que pronunciaron discursos el vicepresidente de la India y presidente de la anterior Conferencia general, señor Radakrishnan; el presidente del Consejo Nacional del Gobierno del Uruguay, señor Martínez Trueba; el Ministro uruguayo de Instrucción Pública y presidente de la Conferencia, señor Zabala Muñiz, y el intendente general de Montevideo.

La segunda sesión plenaria se celebró en la tarde del mismo día. El bloque oriental trató inmediatamente la cuestión de la presencia de la China nacio-

(3) *Sic* en el original.

nalista que se remitió a la Comisión de Poderes. También se votó la elección de la Mesa directiva, obteniendo España una de las vicepresidencias en la persona del señor Ruiz-Giménez, siendo su elección subrayada por la máxima salva de aplausos.

Las dos sesiones plenarias celebradas el día 13 se dedicaron a la admisión de Rumania y Bulgaria, que se aplazó, y a la lectura del informe del director general sobre la actividad de la Organización durante los últimos dos años.

En días sucesivos, y hasta el 17 inclusive, los jefes de las Delegaciones pronunciaron discursos sobre dicho informe, llevando cada cual en sus palabras la opinión de su respectivo país.

El día 16 habló el jefe de la Delegación española, señor Ruiz-Giménez, quien expresó su deseo de ver pronto en la Unesco a Portugal, Irlanda y Paraguay, y, finalmente, anunció los tres objetivos esenciales que persigue España con su actuación en la organización, los cuales sintetizó en la forma siguiente:

a) La elevación social de los sectores económicamente más débiles en todos los pueblos.

b) Aspira a que se afirme esa comunidad natural entre todos los pueblos que enseña la escuela de teólogos y juristas del Siglo de Oro.

c) Aspira a que se facilite aún más por la acción de la Unesco la formación moral y espiritual de las juventudes.

El señor Ruiz-Giménez cerró su brillante discurso con las siguientes palabras: "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. 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 luz a las inteligencias, sosiego a los corazones y justicia a las naciones, dentro y fuera de la Unesco, estamos en pie y en actitud de servicio las gentes de España." El señor Ruiz-Giménez recordó que cuando España ingresó en la Organización, por acuerdo de una gran mayoría de países miembros de la misma, el jefe de la Delegación española señaló que, si se desea honesta y verdaderamente la paz, deben las naciones preparar juntas 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".

Reitera su gratitud para todas las naciones de cualquiera de los cinco continentes que entonces nos honraron con su voto favorable, y muy especialmente las del gran conjunto árabe, con quienes nos ligan varios siglos de intercambio cultural, tejidos sobre el cañamazo de una epopeya caballeresca y casi legendaria y la de este inmenso y entrañable hogar de Hispanoamérica, donde se habla y reza en castellano y se ama, trabaja y muere con el recio latido de una misma estirpe, que reaflora como un milagro del espíritu a miles de kilómetros en las extremidades orientales del Pacífico, sobre las tierras bravas y dulces de las Islas Filipinas.

El señor Ruiz-Giménez hizo seguidamente historia de la tarea desarrollada por la Comisión Nacional de la Unesco en España, y subrayó que la Organización misma y el perfeccionamiento de su estructura se inspira en tres necesidades que dan lugar a tres objetivos que se considera imprescindible conseguir:

1.º Simplificación, en lo posible, de la máquina administrativa para reducir los gastos generales de la Administración.

2.º Preconizar una prudente reestructuración orgánica, una distribución racional de funciones, entre conjuntos de países ligados por sus lenguas y afinidades.

3.º Importa que en los organismos de gobierno de la administración de la Unesco haya una presencia de funcionarios y de autoridades de distintas nacionalidades en proporción a los países que integran la Organización.

Sin dejar de decir cosas bellísimas, el Ministro acertó con el tono exacto que el ambiente requería: técnico, preciso y concreto. Los aplausos que siguieron a su discurso fueron los más calurosos que se han escuchado en la Conferencia.

Otras tres sesiones plenarias (11.ª, 12.ª y 13.ª) tuvieron lugar los días 22 y 24. En la primera de ellas se planteó el problema de la organización del Consejo Ejecutivo, dedicándose a las elecciones del mismo las sesiones números 14 y 15, del 6 y 7 de diciembre.

Las sesiones 16 y 17, celebradas los días 9 y 10 de diciembre, aprobaron el dictamen de la Comisión de Programas y Presupuesto.

Por último, la sesión de clausura del día 10 de diciembre rindió homenaje a la cultura uruguaya, personificada en Juana de Ibarbourou, y expresó su agradecimiento al Gobierno y pueblo uruguayos.

6. Mientras tanto, se reunía la *Comisión de Programa y Presupuesto;* ello constituyó, sin duda, la parte más importante de la tarea de la Unesco.

La Comisión de Programa y Presupuesto, trabajando sobre la base del informe del Comité Consultivo (lo hizo febrilmente a lo largo de 38 reuniones), examinó todos los puntos del Programa y Presupuesto. La Delegación española estudió por separado cada uno de los capítulos, según la especialización de cada uno de sus miembros: así, los señores Sánchez Bella y Blat Gimeno, éste inspector central de Enseñanza Primaria, se encargaron del capítulo I, Educación; el señor Laín Entralgo, rector y catedrático de Historia de la Medicina, y el ingeniero agrónomo don Antonio Reus Cid; la Sección II, Ciencias Exactas y Naturales; el profesor Conde, en cuanto sociólogo, se hizo cargo de la Sección III, Ciencias Sociales; los señores García de Llera y Quintanilla se dedicaron al capítulo IV, Actividades culturales; Villar Palasí y Penella de Silva, del V, Información, material que dominaban en virtud de su especialización profesional; el capítulo VI, Intercambio de personas, fué estudiado por el señor Lozano Irueste, como jefe de la Sección de Asuntos Exteriores del Ministerio de Educación Nacional y vicesecretario de la Junta de Relaciones Culturales. Cada uno de estos informes se discutía por el conjunto de la Delegación, y perfilándose el sentido de la intervención por el señor Estelrich (quien con los señores Laín, García de Llera y Conde representaba a España en dicha Comisión), éste tuvo en todo momento intervenciones acertadísimas.

Es imposible—sería repetir la enumeración de los asuntos de la competencia de la Conferencia—decir aquí todos los demás tratados por la Comisión en cuestión. Sí podemos aludir a los temas de mayor interés para España y en los que ésta intervino: aparte de un discurso en una de las primeras sesiones sobre la totalidad del programa, y que encontró favorable acogida, España recomendó en el capítulo de *Educación* que se estableciera un criterio fijo en materia de colaboración con las organizaciones internacionales no gubernamentales; que se estudiase la publicación de una revista internacional pedagógica de orientación didáctica; que se prepare con la debida antelación la Conferencia iberoamericana sobre enseñanza gratuita y obligatoria. Nuestra Delegación elogió la tarea de la Oficina Internacional de Instrucción Pública y la obra meritoria que realizaron en Hispanoamérica más de 12.000 misioneros españoles.

Cuanto a las *Ciencias Exactas y Naturales,* se insistió por nuestra Delegación en la necesidad de atender preferentemente a la cooperación científica y a la enseñanza de la ciencia; se dijo que España tenía el propósito de convertir el Instituto Cajal en un Centro internacional de su especialidad, y se propuso la creación de un Centro iberoamericano de enseñanza científica de grado medio, como asimismo la ampliación a las penínsulas del sur de Europa y al Norte de Africa de las investigaciones sobre zona árida, propuestas estas dos últimas interesantísimas para España y que obtuvieron acogida favorable.

En el capítulo de *Ciencias Sociales* se intervino también con éxito para procurar que se tuvieran en cuenta, al estudiar los problemas de migración, los puntos de vista de los países de emigración.

En cuanto a las *Actividades Culturales,* se consiguió la aprobación por unanimidad de la ampliación del crédito para la publicación en lengua castellana del Repertorio Universal de Derechos de Autor; se intervino repetidas veces en defensa del régimen de excavaciones arqueológicas y en apoyo del programa de estudios clásicos, dada la importancia que España concede a las Humanidades en la formación cultural.

Se insistió también en la necesidad de realizar traducciones del español a otros idiomas y de éstos al español, y en la de seleccionar los expertos para la proyectada reunión sobre acuerdos culturales, de conformidad con la distribución de las culturas regionales, lo que se aprobó por unanimidad. Presentándose también los puntos de vista españoles sobre la proyectada Historia Cultural de la Humanidad.

Respecto al capítulo de *Información*—que se analizó en su totalidad por el señor Estelrich—, se propone una mayor relación de la Unesco con los Estados miembros y la creación de un organismo internacional encargado del estudio de los problemas que el cine, la televisión, prensa y radio plantean a la infancia, proyecto que fué aceptado.

En cuanto al *Intercambio de personas,* se hizo por nuestra Delegación una crítica general de este capítulo, insistiendo: 1.°, en que había que aumentar los créditos consignados para la concesión de becas; 2.°, en que había que distribuirlos equitativamente entre los diversos países, y 3.°, en la necesidad de dar preferencia a las más importantes y, sin gularmente, a las de carácter técnico, consiguiendo esta crítica gran número de adhesiones.

La *Comisión Administrativa,* de la que formaba parte el señor Fraga Iribarne, registró otro éxito de España al conseguir una reducción—si bien pequeña—de su cuota del 1,30 al 1,25 por 100. No intervino nuestro país en las discusiones sobre las faltas de pago de China, Checoslovaquia, Hungría y Polonia, y sí, en cambio, en el estudio de algunas modificaciones al Reglamento financiero, en relación, sobre todo, con la devolución de los excedentes de los ejercicios anteriores.

Problema espinoso de la reunión de la Comisión fué singularmente el de personal: primero, en cuanto a la seguridad social de éste; luego, en cuanto a los métodos de contratación del mismo; se consiguió que no se efectúen más nombramientos de nacionales de los países—Francia e Inglaterra, sobre todo—que ya están excesivamente representados en la Conferencia; por último, en cuanto a la afiliación política del personal: Estados Unidos quería garantías sobre la integridad y lealtad de éste, oponiéndose a ello los países del "telón de acero" y algunos Estados europeos no marxistas. España, que votó, no intervino en esta peligrosa discusión.

Sí intervino nuestro país en la discusión de la reforma del Consejo Ejecutivo, aprobado por dos tercios en el sentido de que, en adelante, éste se componga de 22 miembros *representantes de Estados.*

Se modificó también por la Comisión la forma en que habrían de hacerse los informes del director general. Por último, se aceptó la propuesta ecuatoriana de adopción del español como lengua de trabajo del Comité Ejecutivo, apoyada, como es lógico, en un breve y brillantísimo discurso, por el señor Fraga: esta propuesta fué votada por todos los países representados—incluso los del bloque soviético—, con las únicas excepciones de Inglaterra y Noruega, rechazándose, en cambio, análoga petición en cuanto a la lengua rusa.

7. Simultáneamente se reunían diversos COMITÉS. El *Comité General* o *Mesa Directiva,* al que asistía el señor Ruiz-Giménez asistido por el señor Fraga. El *Comité Jurídico* (señor Fraga), que trabajó en conexión con la Comisión Administrativa. El de *Contribuciones* (señor Lozano).

El *Comité de estudio de los informes de los Estados miembros* (observador español, señor Lozano) celebró ocho reuniones, y en su dictamen final dedica al informe de España las satisfactorias frases siguientes: "Los que suscriben se complacen en señalar la importancia de este primer informe de España como Estado miembro de la Organización. Del examen del documento se desprende el relieve que España ha asignado a sus relaciones con la Organización. Su aporte será valioso dado el censo cultural que dicho país posee y su tradición de cultura a través de todas las vicisitudes y de todos los tiempos. De hecho, lo realizado por este país desde su reciente ingreso en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, tiene trascendental importancia, y su deseo de cooperación con los altos fines de Unesco se destaca marcadamente al examinar su informe."

La *Comisión de Candidaturas* estudió la composi-

ción de la Mesa de la Asamblea y la elección de los miembros del Consejo Ejecutivo, y la de *Poderes* se enfrentó con el delicado problema de la legitimidad de los que ostentaban los representantes de la China nacionalista.

8. Por delegación de dichas Comisiones y Comités, funcionaron igualmente diversos *Grupos de trabajo:* el de *Descentralización,* al que asistieron los señores Sánchez Bella y Fraga; el de *Historia de la Humanidad* (señor Quintanilla), el de *Reglamentación Cultural* (señores García de Llera y Quintanilla), el de *Información* (señores Villar Palasí y Penella), el de *Bonos de la Unesco* (señor Santaliestra) y el de la *Casa Central* (señores Quintanilla y Lozano).

9. El problema más apasionante de la Conferencia lo constituyó la elección de los 22 representantes de los Estados que habían de integrar el *Nuevo Consejo Ejecutivo.* Una reunión previa del Comité de Candidaturas estableció una lista de los 22 candidatos que recomendaba a la Conferencia plenaria. Y ésta celebró votación secreta, eligiéndose los representantes siguientes: Secco Ellauri (Uruguay), Martínez Cobo (Ecuador), Orestes Ferrara (Cuba), Barredo Carneiro (Brasil), Mohamed Aivad (Egipto), monseñor Maroum (Líbano), Henri Laugier (Francia), Bowen Thomas (Reino Unido), Veronese (Italia), Schlüeter-Hermkes (Alemania), Franz Bender (Holanda), Nielsen (Dinamarca), Raadi (Irán), Sharif (Paquistán), Mudaliar (India), Haguiwara (Japón), Pin Malakul (Thailandia), Johannes (Indonesia), Sphilhans (U. S. A.), Massaquoi (Liberia), Lolondnikon (U. R. S. S.), Estelrich (España). Es de subrayar el amplio margen de votos (54) con que se nombró al delegado de España en contraste con los 48 que obtuvo el de la Unión Soviética.

El día 11 de diciembre se constituyó el Consejo Ejecutivo recién elegido, que designó su presidente al señor Mudaliar (India) y vicepresidentes a los señores Veronese y Secco Ellauri (Uruguay), como asimismo presidentes de Comisión a los señores Bender (Holanda), Thomas (Reino Unido) y Raadi (Irán).

10. La actividad social conexa con la Conferencia se llevó a cabo por el presidente de la Delegación española, embajador de España, personal de la Embajada y señor Sánchez Bella. A su vez, y sin dejar de tomar parte en las tareas diarias de la Conferencia, el rector de la Universidad de Madrid mantenía fuera de ella el prestigio intelectual de nuestro país a través de una serie de inolvidables conferencias —casi una diaria—, siempre profundas y hermosas.

Es de señalar la extrema cordialidad del director general de la Unesco, Mr. Evans, y de todo el personal de la Secretaría de la misma para con la Delegación española. Muy especialmente la de los funcionarios de la Organización compatriotas nuestros, señores Establier y Gamarra, y el mejicano Jiménez Cossío, hijo del señor Jiménez Fraud, que fué director de la Residencia de Estudiantes, y nieto del ilustre pedagogo don Manuel Bartolomé Cossío.

11. En resumen, la Conferencia ha sido fructífera desde el punto de vista de la cooperación internacional en los problemas culturales. Sean cuales sean sus defectos, la Unesco responde a un noble ideal de intercambio intelectual y ha realizado investigaciones y publicaciones del más alto interés.

Desde el punto de vista de España, el éxito ha sido grande, y ha de atribuirse a varias razones: a la amistad fidelísima de los pueblos iberoamericanos y árabes; principalmente, al saber político y fina percepción cultural del presidente de nuestra Delegación y de los miembros más relevantes de ella; a la buena voluntad y sincero espíritu de colaboración con que fuimos a la Conferencia; a la existencia en cada Ministerio español de unos equipos de hombres jóvenes perfectamente preparados y capaces de abordar cualquier tarea en competencia con los mejores funcionarios de otros países, y a la espléndida coordinación —al inolvidable espíritu de colaboración—que en todo momento existió entre esos equipos.

Esta vez España ha entrado con paso firme en la que es, sin duda, la más importante de las Organizaciones internacionales.

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE

Las traducciones pedagógicas

La Unesco ha publicado desde 1949 hasta la fecha cinco volúmenes del *Index Translationum,* obra que recoge lo más completamente posible las traducciones que se han hecho en los distintos países de obras de la más variada índole. Las presenta agrupadas por países, y dentro de cada país las reúne, siguiendo la clasificación decimal, en diez grupos; de ellos, el tercero corresponde a obras de Derecho, Ciencias Sociales y Pedagogía. Nos ha tentado la curiosidad de saber qué traducciones de obras pedagógicas o educacionales se han hecho durante el período de años que comprenden los cinco volúmenes del *Index Translationum* (1).

Algunos de los cuadros estadísticos de este trabajo han aparecido, formando parte de un amplio reportaje sobre "Las traducciones en el mundo", en el número 29-30 de la revista Noticias de Educación Iberoamericana. *Mientras el reportaje aludido estaba encaminado al enfoque general de la cuestión, incluyendo todos los géneros literarios, el presente estudio se concreta a las traducciones de obras pedagógicas.*

(1) Hemos emprendido este estudio especial, al mismo tiempo que en la Oficina de Educación Iberoamericana realizábamos, bajo la dirección de Carlos Lacalle y con la colaboración del equipo que la integra, un amplio estudio sobre las traducciones en general, que ha sido publicado por la mencionada Oficina (*Documento E/4*), y parte de cuyos resultados se publican en el número 29 de la revista *Noticias de Educación Iberoamericana.*

El *Index Translationum,* que es nuestra fuente, comprende 65.167 fichas de las traducciones hechas en 59 países distintos durante el quinquenio 1948-1952. De ese total, solamente 602 traducciones corresponden a obras de pedagogía y educación, lo que representa el 0,8 por 100 aproximadamente del total mundial de traducciones registradas.

LAS TRADUCCIONES
POR PAÍSES Y POR ZONAS

De los 59 países que aparecen en el *Index Translationum,* solamente 34 han hecho traducciones de obras pedagógicas o educacionales. Entre todos ellos (cuadro I) destaca Italia, con sus 80 traducciones, y que tiene una diferencia con el segundo clasificado de 22 traducciones más; esta diferencia no se vuelve a dar en toda la tabla.

En este cuadro se nota a simple vista que los países de la Europa oriental se encuentran (salvo Rumania y Albania) entre los diez primeros clasificados. Esto nos indica que si agrupásemos los 34 países por zonas o grupos de afinidad cultural, encontraríamos probablemente conclusiones más claras e interesantes que las que nos ofrece la clasificación por países.

Procedemos a agrupar los países en las cinco zonas culturales siguientes:

ZONA "A": EUROPA.—Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza. *Total: 12 países.*

CUADRO I

DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES DE LAS TRADUCCIONES PEDAGÓGICAS

PAISES	*Traducciones*	*PAISES*	*Traducciones*
1. Italia	80	18. Brasil	8
2. Japón	58	19. Suiza	7
3. Chevoslovaquia	55	20. Bélgica	5
4. Francia	51	21. Finlandia	5
5. Argentina	49	22. México	5
6. Yugoslavia	46	23. Perú	5
7. Alemania	38	24. Rumania	5
8. Polonia	32	25. Siria	5
9. Bulgaria	27	26. Austria	4
10. Hungría	19	27. Grecia	4
11. Países Bajos	19	28. Turquía	3
12. España	11	29. Unión Birmana	3
13. Reino Unido	11	30. Israel	2
14. Suecia	11	31. Noruega	2
15. Egipto	10	32. Albania	1
16. Estados Unidos	10	33. República Dominicana	1
17. Dinamarca	9	34. U. R. S. S.	1

Total de traducciones de obras pedagógicas 602
Porcentaje del total de traducciones ..... 0,8 %

ZONA "B": COMUNIDAD BRITÁNICA.—Estados Unidos y Reino Unido. *Total: 2 países.*

ZONA "C": IBEROAMÉRICA.—Argentina, Brasil, España, Méjico, Perú y República Dominicana. *Total: 6 países.*

ZONA "E": DEMOCRACIAS POPULARES.—Albania, Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Rumania, U. R. S. S. y Yugoslavia. *Total: 8 países.*

Agrupados por zonas (cuadro II), vemos que numéricamente Europa es el grupo en que más traducciones de obras educativas se han hecho (235); pero si tenemos en cuenta el número de países que integra cada *zona,* veremos que se establece el siguiente orden de intensidad traductora: Democracias Populares, Europa, Asia y Africa, Iberoamérica y Comunidad Británica.

Pero interesa todavía averiguar de dónde procede ese total de traducciones de cada zona, es decir, qué y cuánto es lo que cada una de las zonas traduce de las otras zonas (véase cuadro II: Distribución del total). En Europa es casi tanto lo que traduce cada país de otros países de la propia Europa como lo que se traduce de la Comunidad Británica; es, además, la única zona donde se han traducido libros de la *Zona "C"* (Iberoamérica) y es también la zona que más libros ha traducido de la *Zona "E".*

En la Comunidad Británica no se encuentra ninguna traducción en la zona propia, puesto que la igualdad idiomática lo hace innecesario; parecido caso ocurre entre el total absoluto de los países que integran el bloque iberoamericano (aunque hay traducciones de español al portugués y viceversa), donde, por esta razón, no se puede apreciar en este trabajo el intercambio de publicaciones que pueda existir entre los diversos países de habla española y los dos países de habla portuguesa. En cambio, no puede decirse lo mismo en los países de la *Zona "D"* (Asia y Africa), que no tienen absolutamente ninguna traducción hecha entre ellos mismos.

Como puede verse, no hay relación traductora entre Iberoamérica y las Democracias Populares, ni entre Iberoamérica y Asia y Africa. Este último grupo de países traduce de las demás *zonas,* pero no es traducido.

Por último, la *Zona "E"* traduce internamente la casi totalidad de las obras, mostrando una *resistencia* significativa a la traducción de autores de otras *zonas.* De las seis obras traducidas, dos son de J. J. Rouseau,

CUADRO II

DISTRIBUCIÓN DE LAS TRADUCCIONES PEDAGÓGICAS POR ZONAS CULTURALES

ZONA "A".—Europa:

PAISES	Total traducciones	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL			
		Zona propia	*Com. Británica*	*Dem. Populares*	*Iberoamérica*
Alemania	38	7	17	14	"
Austria	4	4	"	"	"
Bélgica	5	3	2	"	"
Dinamarca	9	"	9	"	"
Finlandia	5	2	2	1	"
Francia	51	22	22	1	6
Grecia	4	3	1	"	"
Italia	80	42	32	6	"
Noruega	2	1	1	"	"
Países Bajos	19	8	10	1	"
Suecia	11	5	5	1	"
Suiza	7	5	2	"	"
TOTALES	235	102	103	24	6

ZONA "B".—Comunidad Británica:

PAISES	Total traducciones	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL			
		Zona propia	*Europa*	*Dem. Populares*	*Iberoamérica*
Estados Unidos	10	"	5	5	"
Reino Unido	11	"	10	1	"
TOTALES	21	"	15	6	"

ZONA "C".—Iberoamérica:

PAISES	Total traducciones	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL			
		Zona propia	*Europa*	*Com. Británica*	*Dem. Populares*
Argentina	49	2	30	17	"
Brasil	8	2	2	4	"
España	11	"	10	1	"
Méjico	5	"	2	3	"
Perú	5	5	"	"	"
Rep. Dominicana	1	"	"	1	"
TOTALES	79	9	44	26	"

ZONA "D".—Asia y Africa:

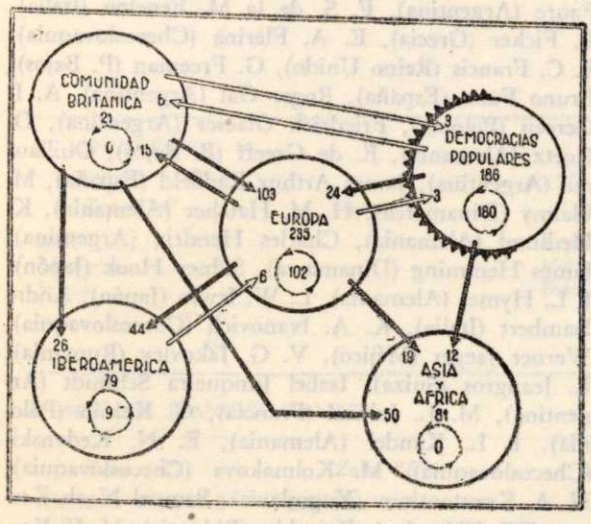
PAISES	Total traducciones	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL			
		Zona propia	*Europa*	*Com. Británica*	*Dem. Populares*
Egipto	10	"	1	9	"
Israel	2	"	1	1	"
Japón	58	"	11	35	12
Siria	5	"	5	"	"
Turquía	3	"	1	2	"
Unión Birmana	3	"	"	3	"
TOTALES	81	"	19	50	12

ZONA "E".—Democracias Populares:

PAISES	Total traducciones	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL			
		Zona propia	Europa	Com. Británica	Iberoamérica
Albania	1	1	"	"	"
Bulgaria	27	27	"	"	"
Checoslovaquia	55	54	"	1	"
Hungría	19	19	"	"	"
Polonia	32	29	2	1	"
Rumania	5	5	"	"	"
U. R. S. S.	1	1	"	"	"
Yugoslavia	46	44	1	1	"
TOTALES	186	180	3	3	"

otras dos de Locke y las otras dos restantes pertenecen a autores sin interés especulativo. De las 180 traducciones que se han hecho en los países que hemos agrupado bajo el nombre de Democracias Populares, una mayoría aplastante, casi el total puede decirse, son traducciones de obras de autores rusos.

En el gráfico adjunto (cuadro III) puede apreciarse



CUADRO III

Gráfico de la distribución de las traducciones pedagógicas por zonas culturales.

cuanto llevamos dicho sobre la distribución de las traducciones de obras educativas por zonas culturales; el color de las flechas (negro, rayado, blanco) indica la mayor o menos intensidad de la actividad traductora, y en los círculos punteados se expresan las traducciones hechas en la zona propia.

Las traducciones que se han hecho en cada *zona* de las restantes zonas, y lo que de cada una de éstas ha sido traducido por las demás, arrojan los siguientes datos:

ZONA	TRADUCCIONES de otras zonas	TRADUCCIONES a otras zonas
Europa	133	81
C. Británica	21	182
Iberoamérica	70	6
Asia y Africa	81	—
D. Populares	6	42
Total	311	311

LAS TRADUCCIONES POR AUTORES

El cuadro IV muestra cómo se reparten las 602 traducciones entre los 264 autores registrados. Hasta aquí nuestro estudio ha sido meramente *cuantitativo;* veamos ahora las traducciones pedagógicas desde el punto de vista cualitativo.

Primeramente vamos a transcribir la relación completa de autores con más de dos, dos y una traducción, respectivamente, con indicación del país donde ha sido traducido, para poder hacer posteriormente algunas apreciaciones *cualitativas.*

AUTORES TRADUCIDOS CON MÁS DE DOS TRADUCCIONES

Son un total de 21, de los cuales tres tienen cuatro traducciones y los 18 restantes tienen solamente tres.

Con cuatro traducciones: D. Burlingham y Ana

CUADRO IV

NÚMERO DE TRADUCCIONES POR AUTOR

Traducciones		Autores
198	de los 20 autores más traducidos	20
66	de 21 autores con *más de dos* traduccionnes	21
94	de 47 autores con *dos* traducciones	47
176	de 176 autores con *una* traducción	176
68	de obras cuyo autor no figura	—
602		264

Freud (Países Bajos, 2; Francia, Suecia), Alexander Neill (Dinamarca, Italia, Suecia, Suiza), I. Smirnov (Burgaria, 2; Checoslovaquia, Polonia).

Con tres traducciones: R. Baden-Powell (Suiza, 2; Dinamarca), María Bartuskova (Checoslovaquia, 3), Raymond Beach (Austria, Francia, Suiza), Nicolaj Ivanovich Boldyrev (Bulgaria, Checoslovaquia, Polonia), J. M. de Buck (España, 2; Italia), I. A. Kairov (Checoslovaquia, 2; Rumania), N. K. Krupskaia (Bulgaria, Checoslovaquia), Homer Lane (Italia, Noruega, Países Bajos), Jacques Maritain (Alemania, Argentina, Italia), Albert Millot (Siria, 3), Miguel E. de Montaigne (Italia, Japón, Polonia), Herman Nohl (Argentina, 2; Méjico), Pío XI (Alemania, Francia, Países Bajos), Ludmila Viktorovna Pisareva (Bulgaria, Hungría, Polonia), Gustave Richard (Finlandia, Reino Unido, Suiza), Gilbert Robín (Japón, 2; Argentina), V. I. Selivanov (Polonia, 2; Checoslovaquia), Hans Zulliger (Austria, España, Italia).

AUTORES CON DOS TRADUCCIONES

Han sido traducidos dos veces 47 autores; son los siguientes, clasificados por orden alfabético:

K. A. Abrochenko (Bulgaria, Hungría), René Allendy (Italia, Reino Unido), F. N. Blekler (Hungría, Polonia), E. Bradford (Bélgica, Países Bajos), Juan Amós Comenio (Francia, Italia), Federico De Hovre (Argentina, España), M. M. Dejneko (Checoslovaquia, Hungría), Harold C. Dent (Italia, 2), Eugène Devand (Italia, 2), Robert Dottrens (Argentina, 2), J. B. Edmonson (Japón, 2), W. C. Elles (Japón, 2), A. T. Fedorova (Bulgaria, Polonia), A. M. Filippov (Bulgaria, Checoslovaquia), F. W. Foerster (Bélgica, Brasil), R. C. Fox (Japón, 2), George Earle Freeland (Egipto, 2), F. Fröebel (Italia, Japón), P. N. Gruzder (Yugoslavia, 2), William Hall (Países Bajos, 2), Heinrich Hanselmann (Dinamarca, Suecia), Sergjusz Hesseu (Italia, 2), C. Houle (Francia, 2), L. Hughes (Francia, 2), William H. Kilpatrick (Italia, Hungría), N. D. Levitov (Checoslovaquia, Yugoslavia), Lombardo-Radice (Argentina, España), Margaret Mead (Argentina, Unión Birmana), M. A. Mel'nikov (Checoslovaquia, Hungría), Paul Monroe (Brasil, Egipto), Ogorodnikov-Simbirev (Alemania, Bulgaria), A. K. Petrov (Bulgaria, Checoslovaquia), J. B. Piobetta (Argentina, Francia), S. N. Poljanskij (Bulgaria, 2), Madeleine Rambert (Argentina, Italia), Ismael Rodríguez Bou (Francia, 2), N. Rozdestenskij (Polonia, 2), M. N. Schelovanov (Bulgaria, Checoslovaquia), Leusina Sorokina (Bulgaria, Rumania), Herbert Spencer (Italia, 2), Ter-gevondjan (Checoslovaquia, 2), D. A. Thom (Japón, 2), E. Uzcátegui (Francia, 2), J. Viollet (Austria, Italia), Henri Wallon (Alemania, Italia), Carleton Washburne (Finlandia, Japón), J. G. Williams (Francia, 2).

AUTORES CON UNA TRADUCCIÓN

Han sido traducidos una vez durante estos cinco años 176 autores. Su relación por orden alfabético es como sigue:

L. Andrievskaja (Polonia), Ch. Arey (Japón), S. Arvidson (Suecia), William Chandler Bagley (Alemania), A. Balint (Italia), Harry Baker (Argentina), Mabel Barker (Grecia), Jacques Barzum (Japón), W. W. Bauer (P. Bajos), L. Beck (Japón), V. G. Belinskij (Yugoslavia), Rudyard Bent (Méjico), Georgette Bernard (Grecia), A. Binet (Siria), M. A. Bloch (Argentina), Leonore Boehm (Francia), Henry Bouchet (Argentina), L. Bourrat (Argentina), A. H. Bowley (Japón), T. Brosse (Francia), F. J. Brown (Japón), Sara C. Bryant (Francia), M. Byler (Francia), Doake Sheridan Campbell (Argentina), Carmelina Capó (Francia), Arturo Carbonell y Migal (Brasil), Fred Clarke (Italia), Víctor Clark (Francia), Ernesto Codignola (Argentina), Gerald S. Craig (Alemania), L. A. Cook (Japón), Gertrude Cromwell (Argentina), Ch. Charrier (Siria), Alain Emile A. Chartier (Argentina), Choderlos de Laclos (Japón), Michael Carlton Dank (Argentina), Dautais (España), Thomas Davidson (Japón), Octave Decroly (Italia), C. Delgado de Carvalho (Argentina), Demolins (Italia), Jean Deviese (Francia), Gertrude Driscoll (Francia), Amelia Dubouquet (Argentina), E. Dukes (P. Bajos), E. Durkheim (Turquía), P. I. Dymsic (Checoslovaquia), O. R. Ewing (Japón), Faegre (Italia), Magdeleine Faure (Argentina), F. S. de la M. Fenelon (Italia), R. Ficker (Grecia), E. A. Flerina (Checoslovaquia), E. C. Francis (Reino Unido), G. Freeman (P. Bajos), Bruno Furst (España), Roger Gal (Argentina), A. I. Gercen (Polonia), Friedrich Glaeser (Argentina), D. Goetz (Alemania), E. de Greeff (P. Bajos), Guillaume (Argentina), James Arthur Radfield (España), M. Halmy (Dinamarca), H. M. Hatcher (Alemania), K. Hedlund (Alemania), Charles Hendrix (Argentina), James Hemming (Dinamarca), Sidney Hook (Japón), J. L. Hymes (Alemania), L. W. Irwin (Japón), André Isambert (Italia), K. A. Ivanovich (Checoslovaquia), Werner Jaeger (Méjico), V. G. Jakovlev (Rumania), E. Jeangros (Suiza), Isabel Junqueira Schmidt (Argentina), M. L. Jumsai (Francia), G. Kalnin (Polonia), I. L. Kandel (Alemania), E. N. Kedynskij (Checoslovaquia), M. Kolmakova (Checoslovaquia), N. A. Konstantinov (Yugoslavia), Samuel Noah Kramer (EE. UU.), I. A. Kriachko (Bulgaria), M. V. Kropacheva (Polonia), A. Kozlov (Hungría), D. La Salle (Japón), M. J. Langeveld (Alemania), Hno. León (Brasil), Leonter-Kazanski (Yugoslavia), G. E. Lessing (Italia), W. Levenson (Japón), E. G. Levy-Gorinevskaja (Alemania), A. Lilius (Finlandia), Marguerite Loosli-Usteri (España), Daniel Lord (Bélgica), M. P. Malysev (Checoslovaquia), Henri I. Marrou (Italia), R. Mathews (Egipto), A. Medici (Japón), Alexander Meiklejohn (Alemania), Pierre Mendousse (Argentina), D. Metclaf (Dinamarca), Louis Meylan (Italia), Hedwing Michel (Argentina), Reinaldo Niebuhr (P. Bajos), Nikitin (Hungría), Eugem W. Nixon (Japón), Percy Nunn (Egipto), E. G. Olsen (Japón), P. S. Oreskoy (Alemania), Michael V. O'Shea (Brasil), F. Oursler (Alemania), H. Patterson (Checoslovaquia), A. S. Pchelko (Polonia), Pennell (Brasil), N. A. Petrov (Hungría), Perouskij (Polonia), Emilio Planchard (Francia), Florence Powdermaker (Argentina), J. W. Powell (Alemania), C. Pratt (Alemania), Ch. A. Prosser (Japón), Przedpelski (Estados Unidos), L. Raskin (Polonia), Thomas Raymond (Italia), H. E. Read (Japón), James S. Ross (Egipto),

Elizabeth Rotten (Francia), Georges Rouma (Argentina), S. M. Rozenoer (Hungría), P. A. Rudnik (Bulgaria), Santo Tomás de Aquino (Reino Unido), Bogden Saranovic (Yugoslavia), B. Schick (Italia), Paul Schmid (España), Schaer (Suiza), J. E. Segers (Argentina), H. C. Shearman (Italia), Sibanov (Checoslovaquia), A. S. Sitdikov (U. R. S. S.), Smith Hill (Argentina), Sigirev (Yugoslavia), M. N. Skatkin (Yugoslavia), H. G. Stead (Italia), Rudolf Steiner (Reino Unido), B. Stepanov (Rumania), William Stern (Argentina), N. P. Storozenko (Yugoslavia), G. F. Swain (R. Dominicana), W. S. Szewkin (Polonia), N. Tarnovskij (Italia), Thome (Egipto), A. Thooris (Japón), Maurice Tieche (Italia), S. P. Tolstov (Checoslovaquia), A. E. Traxler (Japón), C. E. Turner (Japón), James G. Umstattd (Francia), Wilhelm Viola (Italia), Magdeleine Violet-Conil (Argentina), Volkovskij (Checoslovaquia), Volokitiva (Polonia), W. J. Watson (Italia), J. Weber (Suecia), F. G. Wickes (Italia), N. Woelfeld (Japón), K.-V. Wofford (Turquía), A. Wolf (Dinamarca), Harry B. Wyman (Alemania), M. A. Zinoviev (EE. UU.).

Entre los 20 autores más traducidos (cuadro V) destaca sobre todos Makarenko, con sus 32 traduc-

CUADRO V

RELACIÓN DE LOS 20 AUTORES DE OBRAS PEDAGÓGICAS MÁS TRADUCIDOS Y DISTRIBUCIÓN DE SUS TRADUCCIONES POR ZONAS Y PAÍSES

1.—ANTON SEMENOVIC MAKARENKO — 32 traducciones en 7 países

Zona "A"		*Zona "B"*		*Zona "C"*		*Zona "D"*		*Zona "E"*	
Alemania	4					Japón	7	Checoslovaquia.	9
Italia	1							Yugoslavia	5
								Bulgaria	3
	5							Hungría	3
									20

2. JOHN DEWEY — 24 traducciones en 8 países

Zona "A"		*Zona "B"*		*Zona "C"*		*Zona "D"*		*Zona "E"*	
Italia	8			Argentina	5	Japón	5		
Alemania	1			Méjico	2	Turquía	1		
Suecia	1			Brasil	1				
	10				8		6		

3.—MICHAIL IVANOVIC KALININ — 17 traducciones en 10 países

Zona "A"		*Zona "B"*		*Zona "C"*		*Zona "D"*		*Zona "E"*	
Alemania	2	EE. UU.	1					Checoslovaquia.	6
Italia	1							Hungría	2
Francia	1							Polonia	1
Países Bajos	1							Yugoslavia	1
	5								10

4. B. P. ESIPOV — 14 traducciones en 7 países

Zona "A"		*Zona "B"*		*Zona "C"*		*Zona "D"*		*Zona "E"*	
Alemania	2	Reino Unido	1					Yugoslavia	5
Suecia	1							Bulgaria	2
								Checoslovaquia.	2
	3							Hungría	1
									10

5.—JUAN JACOBO ROUSSEAU — 14 traducciones en 7 países

Zona "A"		*Zona "B"*		*Zona "C"*		*Zona "D"*		*Zona "E"*	
Italia	8	EE. UU.	1	Argentina	1	Egipto	1	Polonia	1
						Japón	1	Yugoslavia	1
							2		2

6.—MARIA MONTESSORI — 12 traducciones en 6 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Países Bajos ...	4			Argentina	1				
Francia	3								
Bélgica	2								
Alemania	1								
Finlandia	1								
	11								

7.—ARNOLD GESELL — 11 traducciones en 7 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Francia	3			Argentina	1	Israel	1		
Italia	3					Japón	1		
Alemania	1								
Finlandia	1						2		
	8								

8.—JEAN PIAGET — 11 traducciones en 5 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	2	Reino Unido ...	4						
Suecia	1	EE. UU.	3						
Suiza	1								
			7						
	4								

9.—I. A. PECHERNIKOVA — 9 traducciones en 5 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
								Polonia	3
								Checoslovaquia.	2
								Hungría	2
								Rumania	1
								Yugoslavia	1
									9

10.—JUAN ENRIQUE PESTALOZZI — 7 traducciones en 4 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	2	EE. UU.	1			Japón	3		
Suiza	1								

11.—SUSAN ISAACS — 6 traducciones en 5 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Países Bajos ...	2								
Francia	1								
Italia	1								
Dinamarca	1								
Noruega	1								
	6								

12.—RICHARD LIVINGSTONE — 6 traducciones en 4 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	3					Egipto	1		
Alemania	1								
Dinamarca	1								
	5								

13.—CHARLOTTE BÜHLER — 5 traducciones en 3 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Suecia	2					Israel	1		
Países Bajos	2								
	4								

14.—JOHN LOCKE — 5 traducciones en 3 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	3							Polonia	1
								Yugoslavia	1
									2

15.—EVGENIJ NIKOLAEVICH MEDYNSKIJ — 5 traducciones en 4 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Alemania	1					Japón	2	Bulgaria	1
								Checoslovaquia.	1
									2

16.—EDMUNDO CLAPAREDE — 4 traducciones en 4 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Grecia	1			Argentina	1				
Italia	1			España	1				
	2				2				

17.—MAURICIO DEBESSE — 4 traducciones en 2 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	3					Japón	1		

18.—ADOLFO FERRIERE — 4 traducciones en 3 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Italia	2			Argentina	1				
Alemania	1								
	3								

19.—BERTRAND RUSSEL — 4 traducciones en 4 países

Zona "A"		Zona "B"		Zona "C"		Zona "D"		Zona "E"	
Alemania	1			Argentina	1				
Italia	1								
Suecia	1								
	3								

20.—KONSTANTIN DNICRIEVICH USINSKIJ				4 traducciones en 4 países
Zona "A"	*Zona "B"*	*Zona "C"*	*Zona "D"*	*Zona "E"*
Alemania 1				Bulgaria ..... 1 Polonia ..... 1 Yugoslavia 1 3

ciones en siete países; por su área de difusión destaca otro autor ruso, Kalinin, traducido en 10 países 17 veces. Rousseau es el autor que está traducido en las cinco *zonas* que hemos hecho.

Entre los 20 autores más traducidos, nos encontramos con seis autores rusos (Makarenko, Kalinin, Esipov, Pechernivoca, Medynskij y Usinskij), que reúnen en total 81 traducciones; ahora bien: en la distribución de estas traducciones por *zonas,* 54 pertenecen a la Zona "E", lo que representa que el 66,6 por 100 de estas traducciones *no salen* de la órbita cultural en que fueron producidas. Encontramos también entre estos 20 autores más traducidos a los pedagogos clásicos occidentales Dewey, Montessori, Gesell, Piaget, Prestalozzi, Charlotte Buhler, Claparède, Ferrière y Russel; ninguno de estos autores ha sido traducido en la *zona* de las Democracias Populares.

Hemos seguido un criterio *cuantitativo,* como ya hemos dicho, y contamos como autores traducidos todas las obras que sobre educación y pedagogía se han vertido a otros idiomas, sin tener en cuenta para nada la categoría intelectual del autor. El cuadro VI

CUADRO VI

NACIONALIDAD DEL TOTAL DE AUTORES

Idioma originario	*Núm. de autores*
Inglés	99
Ruso	74
Francés	46
Alemán	25
Español	5
Italiano	5
Latín	3
Portugués	3
Sueco	2
Holandés	1
Polaco	1
TOTAL.....	264

expresa la nacionalidad de los autores, y en él vemos que solamente cinco de los 264 han escrito sus obras en idioma español.

LAS TRADUCCIONES POR MATERIAS

Quizá lo que represente mayor trabajo sea la clasificación de las traducciones por materias. Los resultados están presentados en el cuadro VII, en el que hemos hecho seis apartados con materias afines.

Si, finalmente, vemos el cuadro VI en coordinación con este último, llegamos, respecto de las obras escri-

CUADRO VII

DISTRIBUCIÓN POR MATERIA DE LAS TRADUCCIONES DE OBRAS PEDAGÓGICAS

MATERIA	Núm. de traducciones
Pedagogía y su historia.....	234
Psicología pedagogógica	110
Organización escolar	91
Filosofía de la Educación	86
Metodología y Didáctica.....	66
Libros de texto	15
TOTAL.....	602

tas en español, a una lamentable conclusión. Los cinco autores que escriben en español son: Ismael Rodríguez Bou (con dos traducciones en Francia), *Sugestiones para la preparación de un programa de lectura;* Emilio Uzcátegui (con dos traducciones en Francia), *La obligación escolar en Ecuador;* Carmelina Capó (con una traducción en Francia), *Programa de Economía Doméstica;* Arturo Carbonell y Migal (con una traducción en Brasil), *Metodología de la Enseñanza Primaria;* Hno. León (con una traducción en Brasil), *Para enseñar mejor.* Como puede verse, no son obras fundamentales y doctrinarias sobre Educación.

Los autores que escriben en lengua portuguesa, de gran afinidad cultural con la nuestra, son los siguientes: C. Delgado Carvalho (con una traducción en Argentina), *La Historia, la Geografía y la Instrucción cívica;* Isabel Junqueira Schmidt (con una traducción en Argentina), *Orientación educacional en el Brasil;* Emilio Planchard (con una traducción en Francia), *La Pedagogía escolar contemporánea.* De la lengua portuguesa no podemos decir otro tanto, porque la obra de Planchard es un buen libro de ciencia pedagógica.

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD

Un extenso estudio parte de la consideración de la educación como preparación "para un futuro vital", pieza fundamental de la sociedad. De ahí deduce dos órdenes de derechos: del individuo a ser educado por la sociedad; de la sociedad a educar en determinado sentido. El primero plantea el problema de la justicia distributiva de la educación; el segundo, el problema de su orientación y eficacia. "Ambos tipos de problemas los estamos viviendo los hombres de menos de treinta años de una manera directa." A la realización del primer orden de derechos se oponen tres tipos de obstáculos: económicos, estructurales y sociales, todos conexionados en ser "obstáculos a la vocación". Los obstáculos económicos son analizados señalando el hecho de que el país es pobre, pero mucho más en lo que a la enseñanza se refiere, no tanto por defecto del Estado como de la sociedad. Considera grave también el problema de la impermeabilidad de los grados y tipos de enseñanza, que impiden el paso de unos a otros: el grave mal de las oposiciones aumenta el problema, especialmente en la enseñanza técnica. Como obstáculos clasistas, se considera el "espíritu de cuerpo", que prejuzga según la extracción social. Los instrumentos esenciales para reformar esta situación han de partir de la atención a la escuela primaria. Los jóvenes de 1955 "no consideramos suficiente ni su número, ni su calidad, ni su dotación. Mientras siga existiendo un número de analfabetos estimable, tenemos que confesar la vergüenza de vivir en una nación mal instruída". La sociedad se desentiende de la escuela y la deja totalmente en manos del Estado. Pero el mal de la sociedad no se limita a olvidar la escuela, sino que la desprestigia: "La "escuela de pago", aunque sea la más pintoresca y deficiente, es la aspiración primera de toda familia española con un mínimo de desahogo económico. Sin embargo, ningún técnico podría demostrar que la mayoría de esas "escuelas de pago" sean mejores que las estatales." Concluye: "¿No sería fructífera para la ambientación nueva de la escuela la prohibición radical de concebir la enseñanza primaria como fuente de ingresos?", con su consiguiente gratuidad.

Pasa a examinar el problema de los libros de texto: los libros son caros, pero los de texto lo son más, extraña paradoja; un editor especial, dependiente del Ministerio de Educación o del S. E. U., podría ser la solución. La extensión de la cultura popular es también grave problema, mal comprendido por nuestra sociedad, aunque los universitarios la comprendan; se precisan medios de difusión más amplios. Respecto al problema de la orientación, señala los defectos de la dominante educación de minorías y descuido consiguiente de la masa: "Hoy sabemos que las posturas previamente minoritarias asfixian las grandes empresas culturales." "Creemos que la educación enfocada hacia la mayoría es la que crea el ambiente más propicio para la madurez, paradójicamente, de las minorías y las individualidades más selectas." Por ello, la educación debe ser, conjuntamente, social y problemática. Quizá, apunta, nuestra enseñanza peca de excesivo dogmatismo. Seguidamente considera un gran avance el hecho de que se haya admitido la necesidad de una asignatura de "Educación política" en la formación humana. Aunque la educación política que reciben las nuevas generaciones es muy incompleta y sólo relativamente eficaz: "Un pueblo bien educado no es sólo el que sabe leer o hacer instrucción militar, ni el que tiene sensibilidad artística o muchos conocimientos técnicos. Un pueblo bien educado es, ante todo, el capaz de una convivencia política regular, fructífera y estable, que pueda llenar de sentido el viejo ideal de la unidad de sus hombres, de sus clases y de sus tierras" (1).

Comentando una conferencia del rector de Salamanca, un articulista escribe: "El señor Tovar analiza y señala la necesidad de que sea la sociedad la encargada de solicitar un descentralismo universitario. Y la sociedad lo haría si realmente los problemas universitarios fueran problemas sociales. Pero esto es lo diametralmente opuesto a la situación en que vivimos. En otras palabras: la sociedad actúa al margen de la Universidad. La paradoja es clara: en el trinomio Sociedad-Universidad-Estado, la paradoja existe en cuanto la conciencia universitaria se hace estatal y se disgrega de lo social. Y así el problema subsiste." "La separación del Estado, el descentralizarse la Universidad es una medida conveniente para la defensa de la sociedad." "Hay que acabar con la realidad, señalada por Tovar, de que España es el paraíso de los funcionarios" (2).

Un extenso editorial de la revista universitaria *Alcalá*, partiendo del comentario de la misma conferencia del rector de Salamanca, comenta: "Ciertamente la absurda y anacrónica situación social española, el lamentable *espíritu de cuerpo* que preside la existencia de cualquier profesión, la defensiva actitud de cualquiera de estas profesiones para impedir encarnizadamente el acceso a ellas, el entendimiento casi nulo de las obligaciones sociales que cualquier profesión lleva consigo, el carácter de perennidad que parecen contener—al margen del cumplimiento o incumplimiento de los deberes inherentes a ellas—, están creando un angustioso problema en la juventud, que no encuentra posibilidades para cumplir su vocación. El problema abarca una sobrecogedora extensión y va desde la limitación que se impone a las vocaciones técnicas—asunto suficientemente trillado, pero en el que siempre hay que insistir—hasta la triste perspectiva burocrática que, a través del bárbaro sistema de las oposiciones, se suele ofrecer, como único panorama, a buena parte de los alumnos de cualquier Facultad. El sistema de castas en que se mueve la sociedad española es el culpable." El resultado es que en la Universidad no se busca más fin que el utilitario, con el consiguiente descenso de vocaciones limpias. El editorial, vista la culpa de la sociedad, pasa a ver la culpa que pueda corresponder a la Universidad, acostumbrada a vivir al margen, dentro de los límites que ella misma se fija. Y como también existe espíritu de cuerpo en alguno de sus estamentos, se comprende que los mejores esfuerzos renovadores se consuman sin éxito alguno; el rutinarismo y la indolencia provocan la recaída. También a los alumnos les toca su parte de culpa, por su preferencia por el profesor que facilite el *pase* o amplíe las vacaciones. Conclusiones: excesivo centralismo en Madrid, desatención de la sociedad por la Universidad, clasismo de nuestra Universidad, planes de estudio no flexibles y rígidos, el bárbaro sistema de oposiciones en la selección del profesorado, falta de intervención de cada Universidad en la elección de sus catedráticos, el nuevo espíritu de cuerpo manifestado en los profesores adjuntos (reconociéndoles todos sus méritos, considera injusto el pedir la formación de un "escalafón"): "Nosotros creemos que todavía la Universidad española constituye un buen ejemplo ante nuestra sociedad. Pero por eso mismo queremos que lo continúe siendo, y mayor cada día" (3).

Un nuevo comentario a la conferencia del ministro de Hacienda, de que ya dimos referencia, insiste en la importancia del llamamiento a una mayor vinculación entre la Universidad y las fuerzas sociales, por ser las verdades científicas herramientas indispensables para la vida práctica: "hay tarea obligada para todo el mundo" (4).

Un editorial, haciéndose eco de las llamadas de la Universidad a la sociedad, estudia la situación: la sociedad vive de espaldas a la Universidad, como a tantas otras realidades del patrimonio del país. De acuerdo, prosigue, en que la Universidad llame a la sociedad en su ayuda, pero antes se hace

(1) G. Elorriaga: "Notas para una crítica juvenil de la educación nacional", en *Alcalá*, 64 (25-I-55).

(2) R. Merodo: "La descentralización de la Universidad", en *Alcalá*, 65 (10-II-55).

(3) "Alcalá", en *Alcalá*, ídem.

(4) Ed.: "La Universidad y su proyección social", en *Ya* (Madrid, 5-XII-54).

preciso examinar de qué modo se proporcionan a la sociedad posibilidades de organización propia que le permita transvasar los auxilios de orden espiritual y material que la Universidad necesita. "La integración sociedad-Universidad es indispensable, pero exige la doble vía de ida y vuelta. La gran familia española, al darse cuenta de que "algo hay en la Universidad que no funciona", tiene derecho a exigir unas garantías de responsabilidad y eficacia de parte de los encargados de la educación y formación profesional de sus muchachos" (5).

ORGANIZACIÓN

Unas manifestaciones del rector de la Universidad de Zaragoza ponen de relieve que esta Universidad se halla en época de gran actividad en la realización de su Ciudad Universitaria, habiéndose vencido las dificultades, con lo que pronto se realizará la instalación de los campos de deportes. Se quieren difundir más los efectos de la "Ciudad Universitaria de Aragón", fomentando los lazos con las ciudades que forman el Distrito Universitario. Además de los de Jaca, ya tradicionales, se están organizando unos cursos en Pamplona, de los que se espera mucho por la gran ayuda recibida por la Diputación Foral y el Ayuntamiento de aquella ciudad. Señala la ayuda de la Diputación de Zaragoza en lo que se refiere a la Facultad de Medicina y la del Ayuntamiento para la creación de una "Cátedra de Zaragoza": "Como rector, me siento francamente optimista. Autoridades y corporaciones prestan a la Universidad su más decidido apoyo" (6).

Un editorial insiste en el tema de la proyección de la Universidad zaragozana sobre su región: "Hay que ayudar económicamente a la Universidad..." (7).

Un artículo recoge con elogios la noticia de la creación de la Escuela de Psicología en la Universidad de Madrid, y termina: "¿Por qué, si no se puede vivir sin ella, ocupa la Psicología tan poco espacio en los planes de estudio?" (8).

Cuatro problemas y cuatro urgencias señala un articulista a la Universidad: problema de organización (sistema anticuado, rígido, de marcha difícil y lenta, completamente fuera de tono), problema de eficiencia ("la poca y pobre enseñanza memorística actual carece de valor y, en general, aparece gastada, sin aplicabilidad, difícil de tener seriamente en cuenta"), problema de seriedad (para el estamento docente, la Universidad es con frecuencia trampolín o complemento económico; para el alumno, simple paso obligado) y problema de libertad (científica, de estructuración escolar, de elección de sistemas pedagógicos, de peculiarismo regional, etc.). Frente a estos cuatro problemas se imponen cuatro urgencias: el auxilio económico (el presupuesto universitario es "ridículo"), la dirección científica (lugar donde vibre una pasión por los problemas...), responsabilidad del magisterio ("cualquier miembro del cuerpo docente debe tener conciencia de su papel ejemplar y del compromiso que tiene..."), entrega escolar (estudiar no es un lujo ni un privilegio...; es medio urgente y eficaz de educación y aprendizaje de técnicas a utilizar individualmente o en comunidad) (9).

PROFESORADO: CATEDRÁTICOS

A B C publicó una carta abierta en que se expresa una queja contra la jubilación forzosa, por la que el Estado pierde los servicios de personas preparadas y en plena madurez intelectual a las que se obliga a la inactividad total (10).

Un editorial comenta la orden ministerial reciente por la que se dispone que los catedráticos de Universidad que residan en lugar distinto de donde desempeñan la cátedra perciban sólo los emolumentos de su sueldo, con exclusión de los demás derechos económicos. "La disposición, en lo que tiene de rigurosa, de necesaria y de justa, es digna de todo encomio, y también lo es la tendencia que en ella parece insinuarse de las distintas percepciones económicas entre los catedráticos, no sólo con arreglo a su antigüedad en el escalafón, sino según el grado de su dedicación total o parcial a la enseñanza." El editorialista señala lo ejemplificadora que es esta actitud para otros Ministerios: registradores, jueces, notarios, ingenieros, etc.; no es la Universidad quien más aquejada está de este mal. Otro problema es el de la obligación de residencia con la incompatibilidad de funciones en el mismo Estado; hoy se ha llegado incluso a simultanear dos cuerpos de un mismo Ministerio. Unido esto al carácter cerrado de muchos cuerpos, las nuevas generaciones universitarias encuentran cerrados caminos a los que tienen derecho; se ejemplifica con el caso del número (cincuenta) de Notarías en Madrid, las mismas que cuando la ciudad contaba no más de 800.000 habitantes (11).

PROFESORADO: ADJUNTOS Y AYUDANTES

Con motivo de la Primera Asamblea Nacional de Profesores Adjuntos y Ayudantes de Universidad, la prensa se hizo eco de sus sesiones y publicó numerosos editoriales sobre este tipo de profesorado; recogemos los más importantes.

El temario y la esperanza del éxito de la Asamblea son tema de un editorial; se anuncian trescientos cincuenta delegados (12). Se considera un honor para la Falange el dar amparo a este primer intento de asociación profesional; el temario manifiesta la apremiante necesidad de tratar estos problemas del profesorado por haber quedado al margen de los beneficios generales y protección social (13). Por imperativo del número de alumnos, necesarios, pues el país precisa de mayor número de técnicos, al no poderse crear varios titulares para cada cátedra, es necesario aumentar el número de adjuntos y ayudantes por cada una (14). "Los profesores adjuntos y ayudantes necesitan que su labor esté rodeada del prestigio que merece. Su función no es esporádica, sino complementaria e imprescindible" (15). Se señala también el incremento de su labor en el futuro, a la cual aportarán, con su innegable vocación, el entusiasmo juvenil (16). En el seno de la Asamblea, la prensa recogió estos puntos del discurso del rector de la Universidad de Madrid: "Refiriéndose a los profesores adjuntos, dijo que su situación era muy difícil y, comparándolos con los de las Universidades norteamericanas, su número muy reducido, ya que en América existe un profesor por cada dos o tres alumnos. Acerca de la retribución, manifestó que debe llegarse, por lo menos, a la precisa para un matrimonio joven, y estimó que para dignificar el cargo debe implantarse el estatuto de la docencia... Examinó también las dos tendencias que existen sobre las aspiraciones de los profesores adjuntos y ayudantes: que permanezcan en sus cargos hasta su jubilación o que se limite el tiempo de duración de su cometido, y se mostró partidario del segundo grupo, porque el primero representaría cortar el camino al profesorado joven" (17). Se pone de relieve que la Asamblea se preparó con la participación de todos los estamentos interesados y sin limitaciones de clase (18). Los adjuntos eran un islote olvidado de los cristianos principios de amparo hasta que el Movimiento les ha tendido la mano para hacerles posible la expresión de sus aspiraciones (19). Se comenta la importancia de las conclusiones de la Asamblea, elevadas a las autoridades correspondientes: "puede considerarse, pues, que el profesorado auxiliar, colocado en condiciones de cierta permanencia y digna retribución, esté llamado a resolver un grave problema de la vida docente de nuestro país". Bastará con un titular por cátedra que dirija y asesore a sus adjuntos (20). Se comenta el discurso inaugural del rector de la Universidad de Madrid: "Para evitar que una vocación o un prestigio se pierdan para la Universidad, el doctor Laín Entralgo apuntaba dos soluciones: la permanencia del profesorado adjunto o la elevación

(5) S. f.: "La Universidad y la sociedad", en *Hogar*, 70 (Pamplona, XI-54), 1.
(6) *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 24-I-55), 1.
(7) "Amanecer. La expansión universitaria", en *Amanecer* (Zaragoza, 21-I-55).
(8) S. f.: "Escuela de Psicología", en *El Diario de Avila* (23-XI-54).
(9) X. J. Z.: "Ante la Universidad...", en *Hogar*, 70 (Pamplona, XI-54), 3.
(10) "La jubilación de los catedráticos. Una carta del doctor Sicilia", en *A B C* (Madrid, 15-XII-54).

(11) *Alcalá*: "Incompatibilidades y cotos cerrados", en *Alcalá*, 64 (25-I-55).
(12) S. f.: "Primera Asamblea...", en *Arriba* (29-I-54).
(13) Ed.: "Profesores adjuntos y ayudantes", ídem íd.
(14) Ed.: "Más adjuntos para la cátedra y la técnica", en *Ya* (30-I-55).
(15) Com.: "Adjuntos y ayudantes de Universidad", en *El Norte de Castilla* (30-I-55).
(16) S. f.: "La Asamblea Nacional...", en *La Prensa* (Barcelona, 31-I-55).
(17) "A B C", en *Ya* (1-I-55).
(18) Ed.: "La Falange y la Universidad", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 2-II-55).
(19) S. f.: "Por la consideración de los profesores adjuntos...", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 2-II-55).
(20) S. f.: "Los profesores...", en *La Región* (Orense, 3-II-55).

del mismo, pasado su período como tal, a un cargo superior intermedio con carácter de permanencia" (21). Con motivo de la Asamblea, se expresa la necesidad de que la Universidad acoja en sus aulas a los hombres que pueden aportarle algo realmente valioso y que debe vivir la ciencia tal como se da en nuestro tiempo (22).

Señalamos finalmente un artículo en que se informa del expediente seguido contra ciertos profesores carentes de escrúpulos (23).

COLEGIOS MAYORES

Un articulista sostiene que el problema fundamental de los Colegios Mayores es la falta de tradición, al no ser los de hoy ni continuación ni restauración de los de antaño. Por esta causa han de pasar por un período de ensayo y tanteo. Su éxito final dependerá menos de la persona concreta que en cada momento intervenga que de la Universidad entera. Educativamente son, o deben ser, el corazón de la Universidad; su misión consiste en transformar a "chicos" en adultos intelectuales (24).

Un editorial comenta la iniciativa del Ministro de Educación Nacional de que los profesores adjuntos y ayudantes queden ligados a los Colegios Mayores llevando tareas de "repetición", y considera que esta iniciativa podría ayudar a la creación de un sistema docente más eficaz al partir en equipos correspondientes a cada Colegio la enorme masa con que el catedrático de la asignatura ha de enfrentarse durante su lección (25).

Un artículo publicado en *Alcalá* plantea el problema de los Colegios Mayores femeninos. Con todo detalle se recogen las deficiencias de las Residencias femeninas de monjas, por habitar en las cuales se es llamada "tonta": incómodas, con hacinamiento de residentas en cada habitación; habitaciones insuficientes, con mobiliario escaso; barahunda en los lavabos y frecuentemente reducción del aseo a los dientes y la cara; lentejas heladas; acepción de personas; cierre hermético a las nueve o nueve y media de la noche. Como en el Colegio Mayor femenino "Santa Teresa" no hay plazas, el artículo solicita que se creen los indispensables para evitar aquel género de vida (26).

El vicerrector de la Universidad de Lima, en una intervíu, afirma: "Somos muchos los partidarios decididos de que en la Ciudad Universitaria de Madrid sea construído rápidamente el Colegio Mayor peruano, pero a la iniciativa, tan bella y tan útil, tendrán que darle forma los Gobiernos." Su utilidad sería enorme. "Ya es bastante elevado el número de estudiantes peruanos que amplían sus estudios en España, pero el Colegio Mayor lograría en poco tiempo la multiplicación de la cifra. En torno al Colegio Mayor "Nuestra Señora de Guadalupe" deben levantarse los Colegios Mayores de todas las naciones hispánicas. No habría un símbolo más alto ni más elocuente de unidad y de hispanidad" (27).

ALUMNADO

Es de destacar especialmente una encuesta hecha entre los universitarios de Madrid: "Actitudes sociales primarias. Su estructura y medida en una muestra universitaria española", de don José Luis Pinillos. Empleando rigurosamente los métodos de la Psicología Experimental, a base del cuestionario de Eysenck "Primary Social Attitudes". Entre otros muchos puntos interesantes, recogemos los siguientes del resumen del propio autor: "A la vista de estos resultados, parece razonable afirmar que los principios estructurables que rigen la organización de las actitudes vigentes sociales en nuestro medio universitario son análogos en lo sustancial a los que rigen en otros países occidentales. Tales principios están definidos bipolarmente por preferencias conservadoras o radicales (factor I) y por tendencias humanitarias o duras (factor II). Posteriormente, mediante el uso de correlaciones y razones críticas, se examinó asimismo el posible influjo sobre las actitudes sociales de los factores siguientes: edad, sexo, posición económica, tipo de educación secundaria, Facultad universitaria o Escuela en que se cursan estudios y Colegio Mayor en que se reside. De todos los factores examinados, la pertenencia a un Colegio Mayor fué la que demostró más relación con el sesgo de las actitudes sociales. Las diferencias en actitudes sociales entre grupos procedentes de distintos Colegios Mayores, además de ser estadísticamente significativas, coinciden con la orientación social y política que usualmente se adscribe a los Colegios en cuestión. Una comparación de la maestra española con otra británica semejante parece indicar que nuestros estudiantes son menos radicales que los británicos. Estimada la proporción de conservadores radicales que componen la muestra española, resultó una moderada mayoría de estudiantes conservadores. Estos mostraron finalmente una mayor tendencia que los radicales a responder afirmativa o negativamente a las preguntas de los cuestionarios; al parecer, los estudiantes radicales se caracterizan por una mayor tendencia a inhibirse o dudar ante ciertas preguntas." Nos limitaremos, por lo demás, a señalar la importancia de todo el estudio, incluso en el detalle de la encuesta, que no podemos extractar con la suficiente minuciosidad (28).

A estos resultados publicó un extenso comentario el padre Llanos, que analiza pormenorizadamente sus conclusiones. Muy difícil de resumir, por su extensión y sobre todo por la cantidad de apreciaciones con que va matizando cada conclusión, recogeremos: se alegra del "europeísmo" manifestado por los universitarios madrileños; considera interesante que el Colegio Mayor deje su impronta sobre los colegiales; no se sorprende del predominio de espíritus "conservadores" entre los estudiantes; valora la sinceridad de quien a los veinte años vacila y duda frente a la de quien tiene sus esquemas hechos definitivamente; considera tranquilizador el "espíritu religioso" manifestado; "no está mal del todo" el sentido moral revelado en lo relativo a vida matrimonial y sexual; considera moderada la mayoría manifestadora de espíritu moderado; crisis del sentido nacional y triunfo de la propaganda; anticlericalismo: "Juventud con suficiente, y no más, religiosidad; con moralidad en sus criterios, bastante acertados y nobles; con su disponibilidad social y política desconcertante; y con una actitud bastante recelosa para con ciertos aspectos eclesiásticos. Es decir, panorama difícil y complejo que, sin embargo, cae bajo la Providencia de Quien nos gobierna (29).

Un articulista trata de describir la actitud de la juventud española, llegando a esta caracterización: "La juventud, nuestra juventud—los que por arriba o por abajo rondamos ahora los veinte años—, ni tenemos una postura, ni siquiera una visión, ni somos, ni vemos, pues la confusión y las tinieblas nos rodean por todas partes." "La actual juventud universitaria no es individualista. No es ni eso. Tampoco discute incesantemente ni está impregnada de escepticismo. Sencillamente, bosteza." "Nuestro orfanato ha engendrado tinieblas, confusión y aburrimiento." "Nosotros ni siquiera hemos tenido, como nuestros hermanos anteriores, no ya experiencias directas, sino ni siquiera recuerdos, ni el acontecer de la proximidad. Nosotros sólo hemos tenido mitos, inmensos mitos, que se nos han ido desinflando." "Toda la estructura social universitaria de después de la guerra parece como si se hubiera quedado inerte, sin la flexibilidad dinámica necesaria. Ello ha repercutido en todos los que hemos tenido que llegar detrás. Las distintas promociones universitarias encuentran el tope y se van amontonando, inservibles. Mientras tanto, los últimos se infantilizan en el retraso general." Se ha creado la generación de los "opositores", ya rondando los treinta años y sin lograr su presencia activa en las distintas tareas profesionales. Hay, por consiguiente, que superar o romper lo que obstaculiza la dinámica de la juventud; hay que irrumpir con fuerza si no se quiere ser viejo a los veinte años. "Necesitamos incluso, con expresión de Unamuno, de herejes, herejes furibundos. Hemos de tener conciencia de nosotros mismos para romper la soledad oscura que nos rodea. "Las últimas generaciones están ya hartas de mitos, de generalizaciones abstractas y falsos trascendentalismos" (30).

(21) Ed.: "Asamblea...", en *Línea* (Murcia, 3-II-55).
(22) S. f.: "La Universidad española", en *El Alcázar* (Madrid, 3-II-55).
(23) S. f.: "En la Universidad actúa un juez especial", en *Informaciones* (Madrid, 9-II-55).
(24) N. Ramiro: "Los Colegios Mayores y la Universidad", en *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 24-I-55).
(25) Ed.: "Colegios Mayores y Universidad", en *Ya* (Madrid, 9-II-55).
(26) C. M. Deben: "Una carta interesante", en *Alcalá*, 61 (Madrid, 10-XI-54).
(27) J. de las Casas Pérez: "En la Ciudad Universitaria...", en *A B C* (Madrid, 3-II-55).

(28) J. L. Pinillos: "Actitudes sociales primarias. Su estructura y medida en una muestra universitaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, II, 7 (1953), 367-99.
(29) J. M. de Llanos, S. J.: "Reflexiones acerca de una encuesta", en *Alcalá*, 65 (10-II-55).
(30) G. Sáenz de Buruaga: "Juventud española", en *Alcalá*, 64 (25-I-55).

Señalemos un artículo dirigido a los universitarios hispanoamericanos en España, de ámbito más general que el nuestro (31). Así como otro en que se señalan las diferencias entre el estudio memorístico y el que asimila los conocimientos (32).

Un articulista señala la necesidad de actitud política de los universitarios (33). Otro glosa la expresión "Queremos a la Universidad porque no nos gusta" (34).

Y, finalmente, recojamos un artículo del padre Llanos en que muestra cómo con esos pequeños grupos de universitarios que van a trabajar como obreros se está formando el nuevo futuro (35).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

El jefe nacional del S. E. U. publicó un artículo en que expresaba todo lo que la juventud espera para el 1955, señalando una larga serie de defectos con los que la juventud no quiere transigir (36).

Un estudio de la Universidad dentro del sindicalismo parte de la consideración de que el derecho a ser educado es innato e irrevocable, por lo que el Sindicato ha de procurar a todos los que lo merezcan la Universidad como coronación de los estudios. A ello se une el interés de la sociedad sindical por tener una buena Universidad. Especialmente ha de pulsar un instrumento: el Colegio Mayor, inversión la más sólida en el campo de la asistencia universitaria. Además, el Colegio permite la selección de hombres especializados y ponderados para la misión que va a asignarles la sociedad. Es la institución que mejor permite centrar una *élite*, prestigiar una tribuna, amparar una biblioteca especializada, fomentar un intercambio internacional (37).

Un reportaje informa acerca de la preparación de la intervención de universitarios en la construcción de viviendas en Oviedo (38).

Finalmente, un extenso reportaje informa detalladamente acerca del Seguro Escolar (39).

C. LÁSCARIS COMNENO

(31) R. Guizard: "Meditación...", en *Alcalá*, 64 (25-I-55).
(32) J. Gutiérrez Mazeres: "Estudiar y "empollar", en *Alcalá*, ídem.
(33) J. M. Adán García: "Misión política del universitario", en *Levante* (Valencia, 1-I-55).
(34) G. Docampo Otero: "Inquietud estudiantil", en *La Noche* (3-II-55).
(35) J. M. de Llanos, S. J.: "Sobre universitarios y obreros", en *Arriba* (16-I-55).

(36) J. Jordana Fuentes: "Lo que esperamos de 1955", en *Alcalá*, 63 (10-I-55).
(37) G. Elorriaga: "Relaciones entre la Universidad y el sindicalismo", en *Jornal*, 42 (Madrid, 30-XII-54).
(38) J. A. Cepeda: "Obreros y estudiantes...", en *La Nueva España* (21-XI-54).
(39) *El Adelanto* (Salamanca, (1, 2, 3, 4 y 5-II-55).

ENSEÑANZA MEDIA

LOS COLEGIOS RELIGIOSOS Y LA ENSEÑANZA

La revista *Atenas* (1) publica, en la parte que a la enseñanza se refiere, la carta pastoral escrita por el señor arzobispo de Valencia, con el título de "Religiosos y religiosas en la enseñanza y sanidad. Presuntas ganancias". En ella el señor arzobispo sostiene, en contra de la opinión común, y en cuanto a la enseñanza afecta, las dos afirmaciones siguientes:

1.ª Los colegios religiosos no son un gran negocio económico.
2.ª Los religiosos y religiosas no atienden sólo a niños y niñas ricos.

Respecto de la primera tesis, es fácil comprender que así sea, si se tiene en cuenta que dichos Centros han de hacer frente, por lo menos, a los siguientes gastos:

a) Coste de los edificios, levantados a crédito, cuyos intereses y amortización urge, y no se pueden soslayar.
b) Conservación de los mismos.
c) Pago de las contribuciones urbana y aun industrial, ya que incomprensiblemente se ha tenido a la enseñanza, hasta la promulgación de la actual ley de Ordenación de la Enseñanza Media, como una industria.
d) Honorarios de profesores seglares.
e) Garantía de continuidad del colegio, que exige el sostenimiento de los futuros profesores del mismo.
f) Otros gastos no menos importantes.

Todo ello prueba suficientemente lo infundado de la afirmación de que los colegios religiosos son un negocio. El señor arzobispo aconseja a los colegios religiosos que mantengan las pensiones más bajas posibles, que miren por la economía familiar acostumbrando a los escolares al sacrificio de lujos y diversiones y que, por último, muestren claridad y dignidad en las cuentas y partidas.

En cuanto a la aseveración, no menos difundida, de que los colegios religiosos sólo admiten a niños y niñas ricos, el señor arzobispo la rebate enérgicamente, manifestando cómo la Iglesia se ha preocupado siempre de la instrucción y educación de niños pobres a través de los siglos. Señala que hoy los pobres son regla general y que la progresiva intervención del Estado ha ido eliminando paulatinamente la caridad social. La falta de iniciativas y el empuje de esa caridad social y una absorción, por parte del Estado, de la Enseñanza Media y Superior (absorción que se viene mitigando en España, por cuanto a la Enseñanza Media se refiere, ya por la ley de Enseñanza Media de 1938, ya por la ley vigente), unida al coste de la Enseñanza referida, hace que sólo el Estado tenga Colegios de Enseñanza Media para estudiantes pobres y para los que proceden de la con tanta razón llamada sufrida clase media.

Nada tiene de extraño, por tanto, que sea difícil la solución del problema cuando falta la caridad social y la adecuada ayuda en el presupuesto nacional.

Hay que alabar al Estado cuando cumple con el deber de suplir las deficiencias sociales, y entre ellas la de la enseñanza, pero debe atender al robustecimiento, con la parte alícuota del presupuesto nacional docente, de los esfuerzos sociales.

A esto tiende el espíritu de la actual ley de Ordenación de la Enseñanza Media, y no cabe duda que ello plasmará en justas y concretas disposiciones legales que den acceso a los alumnos de familias pobres y de clase media a los colegios religiosos, con igual facilidad que a los Institutos nacionales, por una derrama sin preferencias del presupuesto nacional docente, en proporción al número y pobreza de los estudiantes de unos y otros Centros.

DOCTORES Y LICENCIADOS

El Correo de Zamora (2) da cuenta de los trabajos de la Primera Asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid, señalando la propuesta urgente de un estudio sobre la coordinación de toda la Enseñanza Media: Bachillerato, Peritaje Mercantil, Enseñanzas Técnicas, Profesionales y Laborales, reservando el término Bachillerato para el contenido tradicional y propio de la preparación para el ingreso en las Facultades universitarias y Escuelas Especiales. Se pide un mayor control de colegios reconocidos y autorizados, academias y colegios li-

(1) Excmo. y Rvdmo. Sr. D. Marcelino Olaechea, arzobispo de Valencia: "Religiosos y religiosas en la enseñanza y sanidad. Presuntas ganancias", en *Atenas* (Madrid, XII-54).

(2) José Luis de Castro: "Los doctores y licenciados piden la coordinación de la Enseñanza Media", en *El Correo de Zamora* (14-XII-54).

bres, propugnando asimismo una ley orgánica que ampare en sus derechos a doctores y licenciados. Reclaman una mayor formación pedagógica del licenciado, rechazan el intrusismo y piden una reglamentación laboral de la enseñanza no estatal.

COLABORACIÓN EN LA ENSEÑANZA

El Ideal Gallego (3) comenta un acuerdo de la Confederación Nacional de Padres de Familia, elevada al ministro de Educación Nacional, en la cual se pide sea admitida su colaboración en los planes de enseñanza.

Ya que la enseñanza han de sufragarla en buena parte los propios padres, es justo que se cuente con ellos para la misma y que se atienda a la eficacia de la educación y a las posibilidades de los padres de familia, ya que cuanto se haga sin contar con ellos correrá peligro de convertirse en obra incompleta y hasta perjudicial.

ORIENTACIÓN DEL BACHILLERATO

En una entrevista con el catedrático del Instituto Cervantes, de Madrid, señor Hernández-Vista, publicada por el diario *La Nueva España* (4), con motivo de las conferencias dadas por el citado catedrático sobre Metodología, se afirma por éste lo siguiente:

1.° La revisión más urgente en materia metodológica procede llevarla a cabo en la enseñanza de las Lenguas.
2.° El problema de los libros de texto estriba en evitar la proliferación de libros medianos para que los buenos puedan lanzarse en ediciones de elevado número de ejemplares, teniendo en cuenta, por otra parte, que el contenido está en función de los cuestionarios.
3.° Las Lenguas Clásicas en el Bachillerato o sobran u ocupan un lugar importante.
4.° Respecto del Bachillerato, quedan por realizar dos experiencias: la de descargar los cuestionarios y reducir las asignaturas que lo permitan a puntos esenciales tratados con profundidad, y la de hacer tres o cuatro ramificaciones, polarizadas en un par de materias, o acaso tres, que sean de dirección intelectual diferente y acompañadas de otras materias en papel secundario a efectos formativos, todo lo cual se llevaría a cabo después del grado elemental. El Bachillerato propiamente dicho no debe apuntar a ninguna profesión, sino a la formación general.
5.° El porvenir de los estudios clásicos dependerá en gran parte de la capacidad de todo orden del profesorado.

PROFESORES ADJUNTOS
Y AYUDANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

Se ha celebrado la Primera Asamblea Nacional de Profesores Adjuntos y Ayudantes de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Con este motivo, el diario *A B C* (5) publica un comentario en el cual considera a estos profesores como funcionarios fantasmas, por encontrarse al margen de toda legislación, no sólo de su departamento, sino de otras leyes fundamentales. Solicita, en consecuencia, que se los incorpore a las tareas y régimen docente con todas las prerrogativas que les corresponden.

En el mismo sentido se pronuncia *La Prensa* (6), partiendo de la afirmación de que el replanteamiento de los métodos de enseñanza presupone la aparición de un profesorado a la altura de la importancia de su misión social y, por consiguiente, dignificado en lo profesional y económico, debiéndose llenar funciones intermedias que, bajo la dirección del catedrático respectivo, cumplirá este tipo de profesorado.

El diario *Ya* (7) ofrece una entrevista con el presidente de esta Asamblea, en la cual don Ezequiel Puig señala como conclusiones aprobadas por aquélla las de que el escalafón de profesores adjuntos de Enseñanza Media deberá constar de igual número de categorías que el de catedráticos, y las dotaciones de cada una serán, respectivamente, los dos tercios de las asignadas a éstos; la transformación de la actual Mutualidad de catedráticos en Mutualidad Nacional del Profesorado Oficial de Enseñanza Media, y que se regule la situación definitiva de los profesores adjuntos y ayudantes interinos con objeto de que en su día puedan pasar a formar parte del escalafón de profesores adjuntos.

LIBROS DE TEXTO

El *Diario de Las Palmas* (8) dice a propósito de este tema que entre el autor y el profesor se establece, como costumbre reprobable, una a modo de sociedad mercantil para la explotación del estudiante. Señala también que para la selección definitiva de un texto debe imperar el más severo criterio, adoptando entre los presentados el que reúna las imprescindibles condiciones de claridad, adecuación y valor pedagógico. Una vez elegido, el libro debería declararse obligatorio, no autorizándose ningún cambio bajo ningún pretexto.

Ledesma Miranda (9), al tratar del problema de los libros de texto, señala la abrumadora tarea que pesa sobre los alumnos del Bachillerato, tanto por el número de asignaturas existentes en el mismo como por la diversidad de contenido de cada una de ellas. Se pregunta si la finalidad de la Enseñanza Media debe ser el ofrecer ya resultados positivos o simplemente abonar el terreno para un mejor cultivo; en suma, si debe perseguir el reconocimiento de capacidades o limitarse a facilitar disposiciones. Enlaza este problema con el de los libros de estudio, que considera pésimos y sórdidamente presentados casi siempre. Concluye afirmando que la edad del muchacho que estudia es muy a propósito para que se busque en ella algo que forme su carácter, con objeto de que la letra y el número no le sean hostiles y acabe rechazándolos.

El diario *A B C* (10) reproduce párrafos de una carta recibida de uno de sus lectores, en la cual, a propósito de los libros de texto, señala que todas las asignaturas van provistas de unos cuadernos de ejercicios que sirven para que los catedráticos formen más completa idea de la preparación del alumno, pero si el alumno es suspendido, como los cuadernos no se devuelven y no se venden sueltos, al curso siguiente ha de comprar otro libro. Alude también a otros abusos bien conocidos y suficientemente resaltados respecto de los libros de texto.

En un editorial, el periódico *Solidaridad Nacional* (11) parte de las declaraciones del director general de Enseñanza Media, en las cuales se ratifica, afirmando que lo importante es que se haya recogido el tema como tal y que se tenga preparada una solución de inmediata aplicación, asegurando que la necesidad de mantener en vigor el mismo texto durante cuatro años no puede decirse que atente a la libertad de cátedra, acogiendo asimismo con aplauso la idea de que el Estado edite tres textos modelo por asignatura, designados en virtud de concurso y sin que ello signifique prohibición de que existan y se señalen otros por el profesorado oficial.

En el mismo sentido, abundando en análogas ideas y partiendo todos ellos de las declaraciones del ilustrísimo señor director general de Enseñanza Media sobre los libros de texto, publican sendos editoriales los diarios *Hoy*, de Badajoz (12); *Levante*, de Valencia (13); *Línea*, de Murcia (14), y *Lucha*, de Teruel (15).

El semanario *Afán* (16), en un editorial que reproduce el diario *Ofensiva*, de Cuenca (17), alude a la poca seriedad con que están concebidos y realizados los libros de texto, animando a las autoridades de enseñanza para que busquen una solución

(3) S. f.: "Colaboración necesaria en los planes de enseñanza", en *El Ideal Gallego* (La Coruña, 14-I-55).
(4) Jesús Ochoa: "El Bachillerato no debe apuntar a ninguna profesión especial", en *La Nueva España* (Oviedo, 14-I-55).
(5) S. f.: "Funcionarios fantasmas", en *A B C* (Madrid, 21-XII-54).
(6) S. f.: "La Asamblea del Profesorado Adjunto en la Enseñanza Media", en *La Prensa* (23-XII-54).
(7) S. f.: "Aspiraciones del profesorado adjunto en la Enseñanza Media", en *Ya* (Madrid, 29-XII-54).
(8) S. f.: "Los libros de texto", en *Diario de Las Palmas* (6-XII-54).
(9) Ramón Ledesma Miranda: "Padres, hijos y textos", en *Madrid* (Madrid, 16-XII-54).
(10) S. f.: "Los libros de texto", en *A B C* (Madrid, 19-XII-54).
(11) Ed.: "Libros de texto", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 11-I-55).
(12) Ed.: "Libros de texto", en *Hoy* (Badajoz, 13-I-55).
(13) Ed.: "Una solución a la cuestión de los libros de texto", en *Levante* (Valencia, 13-I-55).
(14) Ed.: "Estabilidad entre los libros de texto", en *Línea* (Murcia, 13-I-55).
(15) Ed.: "Libros de texto", en *Lucha* (Teruel, 13-I-55).
(16) S. f.: "Seriedad en los libros de texto", en *Afán* (Madrid, 14-I-55).
(17) Ed.: "Hacia la unificación de los libros de texto", en *Ofensiva* (Cuenca, 17-I-55).

que permita, cuando menos, la duración y el valor pedagógico de los libros de texto.

La condición de idoneidad del libro de texto, señalada por el director general de Enseñanza Media, está en la base misma de la cuestión, dice el diario *Informaciones* (18). Y continúa afirmando que hacen falta libros que tengan el valor pedagógico adecuado, ya que el Bachillerato es una pieza esencial en el proceso de la educación del hombre y no una etapa consagrada a llenar de conocimientos la cabeza de los alumnos, debiéndose buscar en aquél enseñar a estudiar y preparar a los alumnos para estudios posteriores. Se afirma también que en nuestro Bachillerato la instrucción, con sus programas y sus textos, ocupa el primer lugar, con lo cual se desvirtúa la esencia del Bachillerato, que debe ser la formación del hombre. Esto no quiere decir que dicha instrucción no tenga lugar en el Bachillerato, pero siempre y cuando quede reducida a temas fundamentales y sea suministrada sin afanes de erudición y de agotar, o pocos menos, la materia. Entendida así la cuestión, concluye el citado diario, está claro que los libros de texto del Bachillerato han de ser manuales claros y breves y de agradable aspecto por su presentación, textos pedagógicos que respondan, en definitiva, a la finalidad del Bachillerato.

En las mismas ideas de idoneidad del libro y calidad pedagógica del mismo insiste *El Diario Montañés* (19), sosteniendo que para la realización de ambas finalidades se precisa una capacidad en orden a la adaptación de la disciplina que se enseña a las posibilidades receptivas de la mente del alumno, según su edad y grado de preparación.

Sabino Alonso-Fueyo, en un artículo publicado en el diario *Levante* (20), comienza preguntándose si los libros de texto del Bachillerato, salvo muy elogiosas excepciones, cumplen debidamente su finalidad pedagógica. Para contestar a esta pregunta, sostiene que no todo profesor o catedrático está igualmente dotado para escribir o redactar, para exponer por escrito conocimientos y enseñanzas que exigen claridad de exposición y una cabal interpretación del idioma. No es suficiente que el catedrático posea una buena preparación cultural o una magnífica orientación intelectual, sino que se necesita además una competencia metodológica en las materias que han de enseñarse, lo cual se hace mucho más necesario en la comunicación por escrito mediante los libros de texto, que hay que cuidar de que se redacten en función de los alumnos y no de los profesores.

El diario *Patria*, de Granada (21), sobre este mismo problema de los libros de texto, recaba las contestaciones a una encuesta de un catedrático, un padre de familia y un librero. Aquél ve el problema de los libros de texto como un seudoproblema ya viejo que periódicamente reverdece con admirable constancia. Observa en él dos facetas: una pedagógica y otra económica; reconoce la existencia de textos con deficientes cualidades didácticas, pero señala que dichos textos son una pequeña minoría, la cual, por otra parte, no circularía si no llevara el visto bueno de la Comisión ministerial correspondiente. El profesor, dice, es quien luego debe determinar la dosis que puede asimilar cada alumno; y, pese a todo, el nivel medio científico pedagógico de los libros de texto que hoy circulan es más elevado que nunca. En cuanto al problema económico, afirma rotundamente que el libro de texto en la Enseñanza Media es de las cosas baratas que aún quedan, ya que, mientras el índice general del encarecimiento de la vida ha alcanzado la relación de 8 a 1, el libro de texto sólo ha encarecido en la proporción de 4 a 1. Por último, y en cuanto a la redacción de los textos, afirma que hay mil cambios que determinan la forzosa transformación del libro de texto, y que no se puede olvidar además que si éstos cambian es porque cambian también los cuestionarios oficiales.

El padre de familia contesta a la entrevista pidiendo que los libros de texto se entiendan; que le parece muy bien el abaratamiento de los mismos; que en la exposición debe procurarse que el libro no tenga empaque científico y sí que se atenga a las peculiaridades de la psicología de los muchachos que estudian el Bachillerato, y, por fin, que es idea plausible la de que los libros de texto permanezcan varios años como vigentes.

Por último, el librero responde que es necesario que los libros de texto actuales tengan un control; que no es partidario del texto único; que debe entenderse que los textos y sistemas pedagógicos sean lo mejor posible; que las ganancias que dejan son prácticamente nulas, y que, resumiendo, el sistema pedagógico debe ser garantizadamente bueno, el libro de texto ser eficaz y accesible y la venta de éste hacerse en las librerías.

Francisco Casares (22) toca también el problema de los libros de texto, llamando la atención sobre el hecho de que no es tan grave el nivel de precios que han alcanzado como el sistema que se va generalizando de cambiar cada curso la estructura de los libros. Hay que conciliar el interés de los autores con la debida protección de las familias y de los alumnos. El texto unificado se opone a la libertad de adopción de sistemas y métodos pedagógicos, pero debe buscarse, no obstante, la idoneidad de los textos, el freno para los frecuentes perjudiciales cambios y la exageración de los precios. Ello puede conseguirse con cuatro años de estabilidad y permanencia para cada texto docente por lo menos y con la implantación de unas tablas máximas que no deben ser rebasadas.

Apuntando análogos males, de carencia de valor pedagógico de los libros de texto, frecuente cambio de los mismos y elevado costo económico, publica un artículo *El Diario de León* (23), recogiendo en él las declaraciones del director general de Enseñanza Media. Lo mismo hace una colaboración de *El Telegrama del Rif* (24).

El Ideal Gallego (25), al enfocar este problema, indica que el libro de texto debe tener la claridad, concisión y orden metodológico adecuados para la enseñanza, proponiendo incluso que al presentarse el futuro catedrático a oposiciones a cátedra muestre el libro de texto realizado, o un proyecto de éste, como uno de los elementos más importantes y uno de los méritos de más valor para la oposición misma.

El diario *Levante* (26), en su sección "Encuestas populares", publica dos entrevistas con dos catedráticos de los Institutos de la capital levantina sobre el problema de los libros de texto. Don Rafael Ferreres afirma que el precio de los libros de texto no es elevado, que su cambio se debe a la validez o no validez de los descubrimientos científicos y a que el Ministerio de Educación Nacional cambia planes y orientaciones en los estudios; comprende el problema de la clase media, cuyos gastos se prolongan más allá de la terminación de la carrera universitaria; afirma que el catedrático que ha pasado por la dureza de una prueba en las oposiciones merece una garantía en cuanto a conocimiento de la asignatura que le está encomendada; le parece una equivocación lo del texto único, concluyendo que el texto debe recomendarse y en manera alguna obligarlo a comprar, siendo lo más importante que el alumno aprenda de la manera que cueste menos esfuerzo y saque más provecho.

Don Alejandro Graos, el otro catedrático consultado (27), afirma que el asunto de los libros de texto perdería toda su virulencia en cuanto existiera de hecho absoluta libertad en los alumnos para elegir los libros que prefieran, encontrando la solución en que el Ministerio de Educación Nacional apruebe una serie de textos cuyos precios revise, dejando en libertad para que, sobre estas listas oficiales, los alumnos tengan íntegra y total libertad para estudiar con aquellos libros que mejor les parezca. Cree que los textos deben tener una prosa adecuada a la edad de los escolares; piensa que no son excesivamente caros, y, en definitiva, requiere para los libros de texto estas tres garantías esenciales: precio moderado, probidad científica y pedagógica y absoluta libertad de adquisición.

MANUEL ALONSO GARCÍA

---

(18) Ed.: "Textos claros y breves", en *Informaciones* (Madrid, 14-I-55).

(19) S. f.: "Libros de texto", en *El Diario Montañés* (Santander, 16-I-55).

(20) Sabino Alonso-Fueyo: "Textos, libros de texto", en *Levante* (Valencia, 16-I-55).

(21) S. f.: "Los libros de texto y su problema", en *Patria* (Granada, 16-I-55).

(22) Francisco Casares: "Sobre el problema de los libros de texto", en *Faro de Vigo* (Vigo, 19-I-55).

(23) Olegario Díaz Caneja: "Los libros de texto", en *El Diario de León* (21-I-55).

(24) Mimun: "Los libros de texto", en *El Telegrama del Rif* (Melilla, 18-I-55).

(25) S. f.: "Más sobre los libros de texto", en *El Ideal Gallego* (La Coruña, 23-I-55).

(26) M. L. S.: "Otra vez el problema de los libros de texto", en *Levante* (Valencia, 22-I-55).

(27) M. L. P.: "El catedrático Alejandro Gaos nos habla del problema de los libros de texto", en *Levante* (Valencia, 25-I-55).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

REFORMA DE LOS ESTUDIOS MERCANTILES

Un artículo publicado en *Proa* (1) estudia el porqué de una reforma—contrarreforma la llama el articulista—de los estudios mercantiles. Considera primero la "dimensión social" de la profesión, que—dice—comienza en muchos casos por la elección de carrera por los padres, sin considerar las posibilidades y aptitudes de sus hijos, buscando solamente un mayor bienestar para ellos", olvidando la vocación, sin la que es imposible proporcionar a la sociedad un rendimiento total.

Al exponer que la profesión de titular mercantil reúne en sí todo lo necesario para servir a la sociedad, sirviendo a la riqueza, a la producción económica y al comercio, siempre desde el punto de vista técnico, siendo asesores y consejeros de la Empresa, demuestra que por tanto es una profesión eminentemente técnica y especializada y que precisa de sus titulares una completa vocación y una entrega eficiente a ella, y se pregunta si un niño a los diez u once años puede determinar su vocación o saber sus padres si tiene aptitudes para ser un buen técnico dentro de su profesión.

Insiste también el señor Serrano Ortiz en "la necesidad de dotar a la carrera mercantil de un plan de estudios de gran sustancia técnica de acuerdo con las exigencias contemporáneas; de medios docentes adecuados, tanto en el orden material, pedagógico, como en el de prácticas, y de un Estatuto profesional que reconozca en la aplicación práctica toda la jurisdicción que corresponde a nuestras funciones peculiares, resolviéndose de una vez los espinosos conflictos que nacen de la existencia de criterios adversos".

En cuanto a la falta de relación que existe entre la base cultural y los conocimientos técnicos de algunos titulares, dice que a ello ha tendido una reforma efectuada en dichos estudios, supliendo en los cursos iniciales unas disciplinas de orden profesional por otras de cultura general, significando esto un menoscabo de los conocimientos técnicos. Para solucionar esto y conseguir una completa formación en los alumnos en orden a sus conocimientos posteriores, dándose preferencia a los de carácter técnico, propone el articulista retrasar el ingreso de los alumnos en las Escuelas Periciales hasta que hayan logrado una cierta formación intelectual y una cultura suficiente. Esto significaría una selección de alumnos que, al tener más edad, podrían determinar si su vocación y posibilidades entraban dentro del campo económico.

En este aspecto, "la reforma efectuada en la Enseñanza Media facilita esta teoría, ya que podrán los alumnos efectuar esta preparación previa cursando el Bachillerato elemental, formándose intelectualmente, para así poder dedicarse con mayor capacidad a los estudios mercantiles. Incluso en España tenemos casos clarísimos de transformaciones semejantes. Estas son las de nuestras antiguas Escuelas de Magisterio y Veterinaria, convertidas en Facultades, en tanto que se respetaba, como era lógico suponer, el profesorado, alumnado y titulares, ya en activa profesionalidad".

Con esto se conseguiría una formación más completa, mayor eficiencia en el titulado y mayor y nuevo prestigio para los estudios mercantiles, cuyo lema es una entusiástica colaboración, cooperación técnica al desenvolvimiento de la economía nacional y alcanzar el puesto que les corresponde entre los de nivel superior de España.

ESCUELAS DE TRABAJO

La Nueva España (2), de Oviedo, publica un artículo sobre la noticia de haber sido aprobado el proyecto de la Escuela de Trabajo de Mieres, con un presupuesto que se aproxima a los seis millones de pesetas, noticia comunicada al alcalde de Mieres por el director general de Enseñanza Laboral.

Los antecedentes de esta Escuela datan de poco antes de nuestra guerra, puesto que existía una carta fundacional prácticamente olvidada y abandonada en el Ayuntamiento. En 1941 el entonces delegado del Frente de Juventudes funda una Escuela titulada "para aprendices" en un edificio cuyo arriendo y mobiliario consiguió de la Nacional, y en el que hoy está instalado el Hogar del S. E. U. El deseo de ampliar y formalizar el funcionamiento de esta Escuela, que funcionó tres cursos, le llevó a conocer la existencia de la antigua carta fundacional, cuya copia envió rápidamente a Madrid al entonces director general, don Antonio Tovar, quien indicó la manera de redactar una nueva carta, cuya inmediata aprobación fué publicada en el *B. O.* Alentados con este éxito, el entonces alcalde de Mieres propuso los miembros de un Patronato, que funcionó en seguida presidido por el mismo alcalde, señor Domínguez, y teniendo como secretario al delegado del Frente de Juventudes. Desde este momento se comienzan a recibir periódicamente subvenciones. Después de algunas dilaciones y ciertas gestiones con las Empresas para darle una nueva orientación al proyecto, un nuevo alcalde, don José María Alvarez, lleva esta propuesta al director general, señor Ferreiro, quien propone la siguiente solución: establecer la Escuela de Trabajo en el local de facultativos; proponer el profesorado conforme a la carta y comenzar las clases, prometiendo que aumentaría progresivamente las subvenciones y comprometiéndose a edificar por cuenta del Ministerio en cuanto se comprobase su normal funcionamiento. Aceptada con entusiasmo esta fórmula, se llevó a la práctica inmediatamente. Poco después, ante la alegría de los impulsadores, don Jesús Fernández Magdalena hace donación de un millón de pesetas para el primer pabellón de los talleres. Poco después el nuevo director general, señor Valcárcel, al visitar Mieres acompañado del jefe provincial y gobernador, promete construir el edificio de la Escuela, promesa que se cumple con la aprobación del proyecto y concesión del presupuesto, que se aproxima a los seis millones de pesetas, para la construcción de la Escuela de Trabajo de Mieres, cuyas obras van a comenzar próximamente.

ESCUELAS PROFESIONALES

Una crónica especial de Logos para *Ya* (3) destaca el gran interés que han despertado siempre en Vizcaya las enseñanzas profesionales, que han sido fomentadas por medio de sus grandes Empresas, por la ayuda estatal, acrecentada de acuerdo con la política de industrialización de España y por las corporaciones y entidades económicas. Vizcaya ha acogido con entusiasmo y generosidad todas las iniciativas en favor de la enseñanza profesional: solamente las aportaciones oficiales superan el millón y medio de pesetas al año. En toda la provincia funcionan Escuelas Profesionales de las grandes factorías. En Achuri, Erandio y Lamiaco existen Centros de enseñanza dependientes del Patronato local de Formación Profesional de Bilbao, que reúnen más de dos mil alumnos y cuentan con secciones nocturnas de aprendizaje y especialización. También los auxiliares administrativos cuentan con enseñanza de taquimecanografía, idiomas, arte decorativo y cerámico, etc., que, lo mismo que las enseñanzas industriales, cuentan con una gran matrícula, como también las secciones femeninas instaladas en las Escuelas de Achuri, Basurto y Lamiaco.

Al mismo tiempo se va a construir por el Ministerio de Educación Nacional una nueva Escuela de Ingenieros Industriales en los terrenos ofrecidos por el Ayuntamiento bilbaíno, la Diputación de Vizcaya y la Cámara de Comercio, por valor

(1) José M.ª Serrano Ortiz: "¿Por qué no una contrarreforma de los estudios mercantiles?", en *Proa* (Santander, 3-II-55).

(2) Luis Fernández Cabeza: "La Escuela de Trabajo de Mieres", en *La Nueva España* (Oviedo, 30-I-55).

(3) "Dos mil alumnos asisten a las Escuelas Profesionales de Bilbao", en *Ya* (Madrid, 5-XII-54).

de diez millones de pesetas. El presupuesto concedido por el Ministerio de Educación Nacional para la Escuela y Laboratorios de investigación es de más de 40 millones de pesetas.

La sección de Laboratorios dispondrá de talleres docentes y laboratorios de investigación industrial, con modernísimas instalaciones. Las Empresas vizcaínas aportarán la maquinaria e instrumental de su propia fabricación que se necesiten para los talleres y laboratorios, contribuyendo a esta gran obra industrial y docente que permitirá a Bilbao contar con una de las mejores Escuelas de Ingenieros Industriales y disponer, por parte de su industria, de medios para estudiar los problemas técnicos que surjan en el desenvolvimiento de las Empresas.

También existen en Vizcaya Escuelas de Trabajo parroquiales que preparan a los muchachos, dándoles conocimientos especiales, lo que les permite colocarse más fácilmente. Las que más se destacan en este aspecto son la Escuela de Trabajo de los salesianos de Deusto y la escuela gratuita de aprendizaje de química que sostienen los padres jesuítas en uno de los edificios de su colegio de Indauchu.

Esta gran labor será todavía superada instalando nuevas Escuelas de Trabajo en los alrededores de Bilbao, en sitios de gran importancia industrial, como Basuri, Asúa, Castrejana y Portugalete o Santurce.

ESCUELA DE TRABAJO DE VALENCIA

La Escuela de Trabajo de Valencia ha conseguido la facultad de implantar los estudios de delineantes en iguales condiciones que se cursan en la Escuela de Calcadores y Delineantes industriales de Madrid. Una entrevista con el director de la Escuela de Trabajo de Valencia, publicada en *Jornada* (4), expone la importancia de esta disposición oficial. Don José Caladín Guzmán, director de la Escuela, expone que en 1948 se crearon en Valencia en la Escuela de Trabajo las enseñanzas de delineantes con gran éxito y enorme matrícula, puesto que eran evidentes las ventajas que estos estudios aportaban sobre la formación del delineante de la Empresa privada, limitada solamente a la especialidad a que se dedica la Empresa. Aunque estos títulos oficiales obtenidos en la Escuela no tenían trascendencia legal alguna, significaban una garantía profesional.

Al crearse en Madrid, la Escuela de Calcadores y Delineantes Industriales estableció un plan de estudios de tres cursos, al final de los cuales otorga un título oficial, que habilita a los interesados para ser admitidos al ejercicio de la profesión en las entidades o Empresas de índole privada y será exigido en las de orden oficial, según palabras de la propia disposición ministerial de creación de la Escuela.

Ante lo cual, el director de la Escuela de Trabajo de Valencia inició las gestiones oportunas para conseguir que en la Escuela de Valencia los estudios de delineantes pudieran ser cursados en iguales condiciones que en Madrid y tuvieran la misma categoría oficial. Gestiones que alcanzaron pleno éxito al ser atendidas por el director general de Enseñanza Laboral, don Carlos María Rodríguez de Valcárcel, que, dándose cuenta del interés y trascendencia de la petición, concedió lo solicitado por el director de la Escuela de Trabajo. Por tanto, a partir de ahora, los alumnos de la Escuela de Trabajo de Valencia obtendrán un título que sólo se expedía en Madrid, con la particularidad de que los alumnos que cursaron los dos años que antes se daban en la Escuela podrán, a partir del próximo curso, matricularse para un tercero, al final del cual se encontrarán en iguales condiciones.

Esta disposición oficial que se concede a la Escuela de Trabajo de Valencia tiene una gran importancia, no sólo para los alumnos de estas enseñanzas, sino también para las industrias valencianas, ya que se da garantía y validez oficial a estos estudios, al mismo tiempo que se eleva la importancia de los mismos.

ESCUELA DE PERITOS INDUSTRIALES. EXÁMENES DE INGRESO

Ya del 28 de diciembre de 1954 publica la noticia de la apertura del plazo de inscripción para los exámenes de ingreso en la Escuela de Peritos Industriales, siendo del 15 al 31 de marzo, ambos inclusive, los días señalados para la matrícula de los aspirantes a ingreso en los exámenes ordinarios y del 1 al 15 de septiembre para presentarse a las pruebas de los extraordinarios.

Para tomar parte en estos exámenes de ingreso se requiere, por disposición del Ministerio de Educación Nacional, estar en posesión de cualquiera de los siguientes títulos: bachiller elemental, bachiller laboral, perito mercantil, maestro de Enseñanza Primaria o maestro industrial, procedentes de las Escuelas de Trabajo oficiales o reconocidas. Los aspirantes deberán obtener la calificación de apto en los grupos de Cultura, Matemáticas, Física y Dibujo.

Quienes en primero de octubre pasado tuvieran aprobado cualquiera de los grupos establecidos en la orden de 16 de agosto de 1946, podrán formalizar matrícula en los grupos que tuvieran pendientes en la misma Escuela donde hubieran aprobado el último de los anteriores y hasta la convocatoria de 1956.

DISPENSA DE ESCOLARIDAD A LA ESCUELA DE PERITOS

La Voz de España, de San Sebastián (5), vuelve sobre el tema de que se conceda dispensa de escolaridad a los alumnos de la Escuela de Peritos Industriales que por estar trabajando no puedan cursar oficialmente los estudios de la carrera. La situación de los muchachos que trabajan en esta provincia llena de fábricas es aproximadamente la siguiente: están en posesión del título de maestro industrial, título expedido por una Escuela Profesional, trabajando en Empresas en las que se les da toda clase de facilidades para que se hagan peritos, puesto que los necesitan; sin embargo, no pueden asistir a los cursos oficiales de la Escuela, ya que las clases son diurnas, y, por otra parte, no pueden abandonar el trabajo para dedicarse solamente al estudio, pues esto es para ellos económicamente imposible. Como estos muchachos trabajan ya en la especialidad, no les puede perjudicar el hecho de que no asistan a las prácticas oficiales de la Escuela. En las Escuelas de Ingenieros, los que son peritos y trabajan tienen menos obligación de prácticas oficiales y lo mismo les ocurre en las de peritos a los maestros industriales, puesto que se les supone tanto o más práctica que a los alumnos oficiales.

Hay que añadir a esto que los directores de las Escuelas están capacitados para conceder la dispensa de escolaridad según las circunstancias que concurran en cada caso. Concesión que resolvería la situación de cientos de muchachos guipuzcoanos, ya mayores, que estando capacitados para ello no pueden hacerse peritos porque la Escuela no concede dispensa de escolaridad a nadie.

INSTITUTO DE CÁLCULO

A B C publica un artículo (6) sobre la creación y funcionamiento del Instituto de Cálculo, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. "Dos razones fundamentales—dice el articulista—indujeron al Consejo a crear el Instituto de Cálculo: de un lado, la necesidad de ponerse al día en materia de adelantos técnicos; de otro, la exigencia planteada en forma imperiosa de que un organismo se entregase por entero a la tarea de elaborar y verificar los cálculos que precisan todas y cada una de las ciencias experimentales."

En el extranjero existían ya esta clase de Institutos. En Italia se creaba en 1927 el Istituto Nazionale per le Aplicacioni del Calcolo de Italia, adscrito a la cátedra de Cálculo Infinitesimal de la Universidad de Nápoles, que desempeñaba entonces el profesor Mario Picone. Institutos de esta clase funcionan en Holanda y Suiza. La Unesco proyecta la creación de un Centro Internacional de Cálculo Mecánico. El Instituto Español de Cálculo no tiene ningún precedente en España. Fué creado en junio de 1953, en el seno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y no empezó a funcionar hasta febrero del año 1954. Está dirigido por el prestigioso matemático don Julio Rey Pastor, con quien el articulista sostiene una entrevista en el edificio del Consejo.

"El Instituto de Cálculo—dice el señor Rey Pastor—está abierto a todos, y su creación ha tenido una favorable acogida en la industria privada. Entendiendo lo importante de la colaboración en este aspecto, en el Instituto trabajan en perfecta armonía y coordinación arquitectos, ingenieros, economistas, matemáticos. Estos técnicos se preocupan exclusivamente del control de los cálculos numéricos o gráficos; las operaciones

(4) "Los estudios de delineante adquieren nuevo rango en Valencia", en *Jornada* (Valencia, 29-I-54).

(5) "En súplica de dispensa de escolaridad a la Escuela de Peritos", en *La Voz de España* (San Sebastián, 17-XII-54).

(6) Andrés Travesi: "Desde hace diez meses funciona el Instituto de Cálculo", en *A B C* (Madrid, 11-XII-54).

materiales son realizadas por auxiliares especializados, con una formación matemática equivalente o mejor a la del Bachillerato. Las principales dificultades las encuentran en la multiplicación de matrices numéricas y en el empleo del método del Runge para la integración de ecuaciones diferenciales.

"El Instituto carece de medios suficientes para disponer el montaje de modernos aparatos electrónicos. Cuenta para sus cálculos con medios corrientes, calculadoras eléctricas "Madas"; sin embargo, simplificaría mucho la tarea un aparato que permitiera la rápida solución, aunque sólo fuera aproximada, de sistemas de ecuaciones de hasta treinta incógnitas.

"En la actualidad, el Instituto está realizando varios trabajos de interés; en el campo económico se está haciendo un análisis completo de la estructura de los precios en España y de sus variaciones en el curso de los últimos cuarenta años. Ello comprende el estudio de las alzas y bajas respecto al nivel medio y de los márgenes de beneficios de los intermediarios, así como los factores que intervienen en la formación de estos precios. En el campo de la construcción se trabaja en la tabulación de rigideces y en los factores de transmisión y líneas de influencia. Además está a punto de salir la revista especializada *Estructura*. También se hacen estudios sobre Hidrología, abarcando todas las utilizaciones del agua y tratando de ver cómo pueden explotarse del modo más racional los recursos hidrológicos, que por desgracia en España son muy limitados.

Se proyecta también, según dice el señor Belgrano, secretario del Instituto, realizar estudios nucleares con aplicaciones del método de Montecarlo, y si las disponibilidades lo permiten se haría el cálculo de una pila atómica.

Para acabar, recuerda el señor Rey Pastor la trascendencia que para el despertar científico de Inglaterra tuvo la Royal Society.

JOSÉ MARÍA LOZANO

ENSEÑANZA PRIMARIA

BALANCE DE UN AÑO

Al concluir el año 1954, hubo algún periódico, tanto de carácter profesional como perteneciente a la prensa no especializada, que recogió en breve resumen las principales realizaciones logradas en el campo de la Enseñanza Primaria a lo largo de los doce meses que entonces terminaban.

"Sinteticemos—comenzaba el diario *Arriba* en su número correspondiente al día 2 de enero próximo pasado—aquello que en el año que despedimos ha favorecido a la escuela y al maestro" (1). Y a continuación enumeraba esas mejoras, entre las que destacaba, en primer lugar, los aumentos de sueldo a los maestros, aumentos que comenzaron a regir a partir del día 1 de enero de 1954; la ley de Ayuda Familiar, hecha extensible también al Cuerpo docente primario, por ser considerados los maestros como funcionarios del Estado; la resurrección de las clases de adultos, "años ha ignoradas por nuestros pueblos—escribía *Arriba*—por falta de suficiente remuneración"; la obra de cooperación social con la escuela y el establecimiento de las permanencias; la inversión del crédito global de 9.571.500 pesetas que figuran en el presupuesto para la creación de dos mil nuevas plazas, distribuídas proporcionalmente a las diversas categorías escalafonales; la disposición en virtud de la cual los interinos que residan en la localidad de la vacante tengan preferencia a los demás aspirantes de la lista de solicitud, ya aprobada reglamentariamente, cualquiera que sea el número con que en la misma aparezcan incluídos, etc. (2).

Refiriéndose igualmente a lo conseguido durante el año 1954, la revista especializada *Gerunda* señalaba también con satisfacción las mejoras económicas alcanzadas por el Magisterio. Pero—indicaba la citada revista—"el afán de conseguir lo mejor para los maestros nos lleva ahora a poner a la consideración de la superioridad, con todo respeto, otra faceta de la vida profesional, la más importante y, en consecuencia, la más trascendente. Nos referimos a la posibilidad de satisfacer las necesidades espirituales del maestro" (3).

Para el articulista, el proceso casi general para todo aquel que se acerca a la carrera del Magisterio es el siguiente: "El maestro sale de la Escuela, con su título flamante, cuajado de ilusión, que va dejando a jirones por las inestables interinidades que en suerte le caben; pronto se levanta ante sí el fantasma de las oposiciones; todo el gozo de la hora prima se desvanece ante la contingencia de tamaña prueba. Si se supera, el triunfo se diluye en la soledad claustral de una aldea, y como desde entonces todo se fía a la capacidad de resistencia en el destino, no cabe más que entronizar el ejemplo de Job, el paciente, y dejar que con el tiempo vayan acumulándose los puntos necesarios para escalar otro destino mejor donde constituir un hogar, aburguesarse y llegar al descanso bien ganado" (4).

"Nosotros clamamos hace tiempo—pedía el autor del artículo—por el ensanchamiento del horizonte del maestro. La cerrazón que reduce su ámbito debe romperse y dejar que discurran el sol y el aire. Debe sembrarse una lejana ambición en el Magisterio, en pos de la cual se mantenga siempre el espíritu tenso y el cuerpo a punto. Esa esculturación del ánimo profesional es lo que falta. Borrar de una vez y para siempre el adocenamiento senecto que antaño hizo de nuestros antecesores personajes de sainete y volar por el amplio y vasto camino que la joven imaginación concibió en la Escuela del Magisterio, al imbuírsenos por los maestros con alma de apóstol que tuvimos la excepcionalidad de nuestra función" (5).

Confesaba el articulista que ignoraba cuáles deberían ser las medidas aplicables para conseguir este fin, ya que, cerrados el acceso a la Inspección y al profesorado de las Normales, pocos pasos le cabe dar al maestro ingresado en el escalafón para llegar al máximo de sus posibilidades profesionales. "Nosotros siempre creímos—concluía—que la Escuela era un laboratorio; pero no sólo en cuanto atañe al examen y formación del educando, sino además en lo que se refiere al constante cotejo de la auténtica personalidad del educador. El mapa docente está salpicado de fracasos, donde la ciencia no ha corrido parejas con la capacidad docente. Y hoy, ignorándose esto, se ha establecido a favor de la instrucción una primacía casi absoluta, con grave detrimento para el sentido auténtico de la función educadora. Y eso es lo que desearíamos se cortara de una vez, aun rompiendo los viejos moldes de una organización burocrática o excesivamente legalista, cuajada de prejuicios, que flota a espaldas del sentido común e incluso de la realidad misma" (6).

OPOSICIONES A INGRESO EN EL MAGISTERIO

Ante el anuncio de oposiciones a ingreso en el Magisterio nacional, que se dió a conocer a mediados de diciembre del pasado año, los comentarios de la prensa especializada fueron unánimemente elogiosos. "El número de plazas anunciadas a la oposición decía *El Magisterio Español*—ha sido acrecido notable y acertadamente, al destinar también a la oposición no sólo las vacantes desiertas del anterior concurso general de traslados, sino las plazas "resultas" del mismo, que serán provistas en la oposición, siquiera sea con carácter provisional, para no

(1) S. f.: Sección: "Escuela y Maestro", en *Arriba* (Madrid, 2-I-1955).
(2) *Ibidem*.
(3) Ed.: "El ocaso de una pesadilla", en *Gerunda*, número 360 (Gerona, 11-I-1955).
(4) *Ibidem*.
(5) *Ibidem*.
(6) *Ibidem*.

hurtarlas al sucesivo concurso general de traslados. El nuevo sistema que ahora se ensaya, sin alterar las normas del Estatuto, es, sin duda, altamente beneficioso para el Magisterio y dará ocasión a su ingreso en el mismo a gran número de maestros jóvenes que hasta ahora se veían forzados a la interinidad estable y movediza, que sólo esporádicamente garantizaba unas situaciones económicas de precario" (7).

Indicaba el articulista que si es aprobado el proyecto de ley presentado a las Cortes con vistas a reformar el artículo 72 de la ley de Educación Primaria, se verá aún más aumentado el porcentaje de plazas en oposiciones sucesivas. Al mismo tiempo, deberá reformarse igualmente lo legislado sobre escuelas mixtas, que en la actualidad han de estar servidas imperativamente por maestras, según dispone el artículo 20 de la referida ley. "Mientras esto no se lleve a término—concluía el articulista—, la desproporción que ahora se observa entre las plazas anunciadas para maestros y maestras impedirá conseguir la ansiada proporcionalidad y armonía de escalafones. Véase que, contra 1.158 plazas anunciadas para maestros, corresponden a las maestras 3.122 plazas, es decir, casi tres veces más" (8).

"Puede ser un gran éxito la convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio nacional que acaba de publicarse con plazas provisionales—escribía, por las mismas fechas, *Escuela Española*—, y lo será, sin duda, con una condición: que se convoquen también inmediatamente concursos de traslados sucesivos para que los opositores triunfantes obtengan pronto su colocación definitiva" (9).

Para el autor del editorial que reseñamos, con el sistema que desde hace años se viene realizando, no es posible que al año siguiente pasen a propietarios todos los opositores que, al terminar triunfantes la prueba, obtengan colocación provisional. A menos que se supriman las oposiciones del año próximo. Como esto no debe ser, el único remedio está en la convocatoria rápida de concursos de traslado sucesivos. "Sería cosa magnífica—sugería el editorialista—que el principio rector de los concursillos en cadena se incorporara al concurso general de traslados, para liquidar todas las resultas de una vez. Pero hasta tanto se encuentra el procedimiento técnico adecuado para llevar la idea adelante, proponíamos el día 4 de noviembre implantar rápidamente el nuevo sistema comenzando por poco: por convocar un concurso de traslados inmediato para sólo las plazas de más de 10.000 habitantes. Y, por lo menos—y esto puede ser más fácil y rápido—, debe comenzarse ya por convocar un concurso de traslados para capitales de provincia" (10).

Aclaraba el editorialista "que en tal convocatoria habrían de anunciarse todas las vacantes; pero para proveerse también las resultas, y no necesitaría al principio el concursante señalar ninguna plaza determinada, sino solamente su voluntad de trasladarse, de igual manera que ahora se hace en los concursillos en cadena. Después se publicaría la lista de escuelas regidas por los solicitantes, y de éstas—posibles resultas—y de las vacantes existentes designaría cada uno, en una segunda solicitud, las plazas a que aspirase por orden de preferencia, las cuales serían adjudicadas sin ser necesaria la presencia personal de los interesados. De este modo no quedaría ni una sola vacante resulta en ninguna capital de provincia. Así, si no se suprimen las resultas, quedan al menos reducidas. Pues lo interesante es que el número de maestros provisionales no sea nunca superior al de plazas desiertas, y no hay duda que con el procedimiento expuesto éstas aumentan" (11).

Finalmente, la misma revista especializada que venimos últimamente citando aludía al nuevo estímulo que podrán encontrar los futuros aspirantes a ingreso en el Magisterio Nacional en vista de las recientes disposiciones sobre la distribución entre todas las categorías escalafonales de las nuevas vacantes de sueldos creados por orden ministerial de 2 de diciembre del pasado año (12).

LA CASA-HABITACIÓN DE LOS MAESTROS

El problema de la casa-habitación de los maestros ha continuado atrayendo la atención no sólo de la prensa especializada, sino también de la diaria. Así, el periódico *A B C*, en un artículo editorial aparecido en el número correspondiente al día 12 de diciembre pasado, notaba los no muy halagüeños resultados obtenidos hasta ahora de la disposición por la que pasó a ser obligación del Estado, y no de los Ayuntamientos, el proporcionar casa-habitación a los maestros en las localidades de censo inferior a los 20.000 habitantes. "La intención del legislador—escribía el editorialista—está claramente expuesta. Y correspondía además con deseos de los maestros manifestados en múltiples ocasiones. Uno y otros coincidían en evitar a los Ayuntamientos la carga de algunas obligaciones que sobre ellos pesaban. Porque las haciendas locales, es bien sabido, se desenvuelven en forma estrecha y, hasta en ocasiones, miserable. Y constituía para el maestro un constante motivo de disgustos y roces" (13).

Hacía ver el autor del editorial cómo esta resolución "agravó el problema, en vez de resolverlo. Porque ahora, centralizada la obligación de proporcionar vivienda al maestro, muchas autoridades locales se sienten desvinculadas de la enseñanza. En sentido positivo: de cooperación, auxilio, ayuda o asistencia. Les ha quedado un perfil negativo: la exigencia perfectamente legal de que el funcionario resida, como está ordenado, en la población donde ejerce su cargo, o, como máximo, a cinco kilómetros de ella. Pero el maestro ha de vivir en una casa más o menos confortable. Como el Ayuntamiento quedó libre de esta obligación, no tiene por qué atender cualquier solicitud que se presente en tal sentido". Y concluía el editorialista con estas palabras: "La lucha contra el analfabetismo, la mejora de los edificios, el aumento de material escolar, sobre todo en zonas rurales, tiene y puede tener en los secretarios de Administración Local los mejores valedores. Su colaboración es indispensable. Si de verdad, al sentir estas cuestiones, desean resolverlas. Y el medio más eficaz, la base de cualquier mejora, consiste en lograr la estabilidad del maestro en los pueblos, libre de pequeñas pero engorrosas cuestiones; sobre todo, cuando es tan aguda y desagradable como el hallazgo de una casa" (14).

La revista *Escuela Española* transcribía íntegro el reseñado editorial de *A B C*, al que calificaba de "muy interesante" y solicitaba de las autoridades de Educación Nacional y Gobernación la adopción rápida de aquellas medidas encaminadas a lograr una pronta solución del problema (15).

Una segunda revista profesional comprobaba igualmente la dudosa bondad de los frutos cosechados hasta ahora, una vez que las consignaciones para el pago de la casa-habitación de los maestros dejaron de pesar sobre los Municipios para pasar a gravar los presupuestos del Estado. Según la aludida revista, con el nuevo sistema existen fallos, ya que son muchas las localidades en las que los maestros no han percibido durante todo el año la gratificación por la casa-habitación. "Esto debe corregirse—concluía el articulista—, pues no es justo que el Estado haya enviado sus dineros puntualmente y por fas o por nefas no llegue con regularidad a manos de los maestros" (16).

Otro interesante problema era abordado por la revista *Servicio* al circunscribir el problema general de la casa-habitación de los maestros al caso particular en que éstos desempeñen escuelas en alguna localidad con carácter interino. Es cierto que de estos maestros no puede decirse con todo rigor que sean funcionarios, y, por tanto, se ha estimado en muchos casos que no tienen derecho a percibir la gratificación por casa-habitación. Pero, lo que es aún más serio, no han faltado autoridades locales que, basándose en el hecho de que los maestros son interinos, les han negado la vivienda disponible para el maestro, que han preferido arrendar a otras personas, con resultados más lucrativos. "Allá van nuestra queja y anhelo—terminaba *Servicio*—hasta el ministro de Educación. Sabemos bien su generosidad y la firmeza de su pulso. La preocupación que tiene el gran sector del Magisterio interino queda compartida por nosotros. Compartida por dos razones: en primer término, porque, perdido ese "emolumento" que la ley señala, los haberes de tantos camaradas sufren una disminución de categoría, y, en segundo lugar, porque si quedan los interinos sin un precepto escrito e ineludible y han de peregrinar en busca de viviendas, la enseñanza tiene que sufrir. Entra en la quimera querer retener al maestro en una aldea en donde

(7) Ed.: "Vacantes para la oposición", en *El Magisterio Español*, núm. 8.301 (15-XII-1954).
(8) *Ibídem*.
(9) Ed.: "Por lo menos para las capitales de provincia", en *Escuela Española*, núm. 723 (16-XII-1954).
(10) *Ibídem*.
(11) *Ibídem*.
(12) Ed.: "Al fin se ha conseguido", en *Escuela Española*, número 727 (13-I-1955).

(13) Ed.: "La casa-habitación de los maestros", en *A B C* (Madrid, 12-XII-1954).
(14) *Ibídem*.
(15) S. f.: "La casa-habitación de los maestros", en *Escuela Española*, núm. 723 (16-XII-1954).
(16) Ed.: "La casa-habitación", en *El Magisterio Español*, número 8.300 (11-XII-1954).

los propios aldeanos sufren, desde bien largo, la carestía mundial de la vivienda" (17).

Por último, y sin salir del tema de la casa-habitación, no queremos dejar sin recoger la sugerencia de un articulista, quien sometía a consideración de las autoridades competentes el caso de los maestros en trance de ser jubilados por haber cumplido la edad reglamentaria. Aparte los demás problemas inherentes a su nueva situación administrativa, vienen a tener que enfrentarse con la obligación de abandonar la casa-vivienda que hasta entonces venían teniendo en su condición de maestros para cedérsela a su sucesor en la plaza. "Para la mayoría de los maestros—escribía el articulista—, es éste un gravísimo problema, el peor de todos los que se les presentan al ser jubilados. El dolor de estos compañeros nos conmueve entrañablemente y estimamos que bien merece que se busquen soluciones a estos modestos funcionarios para que puedan solucionar y superar estos difíciles trances. Hay que evitarles el dolor de verse sin hogar en los últimos años de su vida, cuando ya sus fuerzas están gastadas y su corazón sufre con redoblada emoción cualquier contrariedad" (18).

ESCUELAS EN RÉGIMEN DE COOPERACIÓN SOCIAL

Era el diario *Arriba* el que, en el pasado mes de diciembre, nos recordaba que apenas hacía entonces un año de la promulgación de la ley creadora de Centros de Enseñanza Primaria en régimen de cooperación social. Mediante dicha ley, los Patronatos de protección escolar han comenzado a ser— a juicio del diario madrileño—una consoladora y prometedora realidad. "Conocemos ya varios—decía el mencionado periódico, refiriéndose a estos Patronatos—que, además de la magnífica instalación de sus escuelas, dotadas del mejor mobiliario y material de enseñanza, complementan los sueldos oficiales de sus maestros con gratificaciones más o menos espléndidas, según sus posibilidades económicas. Sabemos de escuelas parroquiales que no gratifican a su personal docente con menos de 600 pesetas mensuales, y Patronatos de reciente creación ofrecen, además de habitación espléndida a sus maestros, gratificaciones mensuales de 250 pesetas, y al final de curso, premios en metálico, que irán de 500 hasta 8.000 pesetas, por el rendimiento apreciado al final de aquél por el propio Patronato y elementos técnicos del mismo" (19).

La impresión de una revista profesional acerca del mismo tema no era tan optimista, ya que en su opinión la primera cooperación social que debe lograrse para la escuela es la de los padres de los educandos. Y esta cooperación no podrá ser valedera cuando esos mismos padres desconocen el volumen de los problemas de la escuela, que casi nunca les han interesado.

Por otra parte, hacía notar el articulista que el sistema de la cooperación social lleva anejo complejidades administrativas a que padres y maestros se encuentran poco dispuestos. Por ello, al autor del artículo le hubiera parecido más fácil y de más seguros resultados el haber transformado un número de escuelas nacionales en escuelas "de pago", en mayor estima que las gratuitas por los padres de los alumnos. Así, el maestro del Estado percibiría cantidades por su enseñanza, como cualquier otro maestro de colegio, sin perjuicio de percibir también su sueldo.

Sin demasiadas complicaciones, estimaba el autor del artículu que podría haberse llevado a cabo la prueba indicada y cubierto así muchos de los fines que persigue la ley de creación de Centros en régimen de cooperación social, hasta tanto fuera calando en la conciencia nacional ese interés por la escuela primaria que hoy, por desgracia, todavía no existe (20).

MAESTRAS CASADAS EXCLUÍDAS DE LA AYUDA FAMILIAR

Con este título publicaba *A B C* un artículo editorial el día 12 del pasado mes de enero, que era recogido nuevamente, de forma íntegra, por una revista especializada.

"Por creerlo de estricta justicia—comenzaba el editorial de *A B C*—, nos dirigimos a nuestras autoridades, tanto al ministro de Educación Nacional como a la Presidencia del Gobierno, para exponer un problema que, por afectar a una minoría de familias, creemos de fácil solución: el estado actual de la mujer funcionario, casada con no funcionario, con hijos, excluída de la ayuda familiar, creándose un ambiente doloroso, de injusticia práctica en las conciencias y de agobio económico sobre los hogares" (21).

Historiaba el editorialista cómo la ley de 15 de julio de 1954 había establecido la ayuda familiar a los funcionarios. Posteriormente, la orden de la Presidencia de 17 de agosto desarrolló los principios contenidos en la ley para, en 29 de septiembre, excluir a las mujeres casadas con no funcionarios del Estado de las mejoras concedidas a quienes lo estuvieran con funcionarios.

Como indicaba el autor del editorial, "es frecuente que las maestras en zonas rurales contraigan matrimonio con quienes se dedican a ocupaciones de índole artesana o semiparticular. Pues en estos casos quedan excluídas de los beneficios que concede la ley. Como también les ha sido suprimido el antiguo subsidio, resulta que la mejora otorgada por el Estado a sus funcionarios se ha convertido realmente en sanción para otros". "Bien está—concluída el editorialista—que se prive a la mujer funcionario casada y con hijos de la bonificación por razón de matrimonio, de la misma forma y por la misma razón que al funcionario casado con mujer que percibe sueldo por su trabajo. Lo que no debe suprimirse, estimamos, es la bonificación correspondiente según el número de hijos, salvadas las incompatibilidades, resueltas, hemos de reconocerlo, con amplio sentido de generosidad" (22).

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO

(17) Ed.: "La casa-habitación de los interinos", en *Servicio*. núm. 551 (26-I-1955).
(18) S. f.: Sección: "...con el puntero": "Sobre todos los problemas", en *El Magisterio Español*, núm. 8.312 (22-I-55).
(19) S. f.: Sección: "Escuela y Maestro", en *Arriba* (Madrid, 16-XII-1954).

(20) Ed.: "Un camino más fácil", en *Escuela Española*, número 728 (20-I-1955).
(21) Ed.: "Maestras casadas excluídas de la ayuda familiar". en *A B C* (Madrid, 12-I-1955).
(22) *Ibidem*.

BELLAS ARTES

MÚSICA Y EDUCACIÓN

En *Mundo Escolar*, revista gráfica quincenal de reciente creación, aparece un artículo en el que se detallan las actividades educativas del Conservatorio Municipal de Música "Jesús Guridi", de Vitoria, en lo relativo al gusto musical de la infancia (1). Según su autor, ha de realizarse una enseñanza musical directa, no para hacer profesionales en la escuela, sino para que "nuestros escolares aprendan a gozar con la buena música y las bellas canciones y que ellas eleven su ánimo y lo predispongan al bien". En esta tarea formativa han de colaborar sociedad y educadores, abarcando los medios directos e indirectos de la educación del gusto musical, tales como una radio adecuada, discos seleccionados, canciones infantiles y escolares, música religiosa y litúrgica, teatro infantil, danzas en su mayoría formadas de la cantera popular. Esto en cuanto a la labor educativa extraescolar. Dentro de las aulas se efectuará parecida actividad bajo la dirección de maestros capacitados, procurando la estrecha participación del niño con el maestro.

(1) José María Azpeurrutia: "En Vitoria se realiza una espléndida labor para educar el gusto musical de la infancia", en *Mundo Escolar*, 5 (Madrid, 1-III-55), 23.

En Vitoria la enseñanza del gusto musical tropieza con serios inconvenientes: falta de tradición musical en el agro, escasez de buenas voces, que contrasta con la abundancia de ellas en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya; falta de medios económicos, etc. Para efectuar una labor efectiva, se dice en *Mundo Escolar*, deberán actuar conjuntamente el clero y el Magisterio, colaborando el Conservatorio de Música, el Seminario, las diversas Escuelas del Magisterio y la Inspección de Enseñanza Primaria. Sería necesario que se crease una Inspección Central afecta exclusivamente a la música y al canto escolares. El Conservatorio, por su parte, ha anunciado que agregará al programa de sus enseñanzas técnicas, de validez oficial, la audición sistemática y graduada de los mejores discos del mundo. Además, se organizarán cursillos en los que se pretende formar a un grupo de maestras bien seleccionadas, orientadas y preparadas para enseñar a maestros y alumnos las mejores canciones escolares a través de discos especiales. Esta actividad comenzará primeramente en Vitoria, extendiéndose después a la provincia.

En el último número de la revista *Música*, sección de "Técnica y Enseñanza", se inserta un trabajo sobre la educación auditivo-musical en la escuela primaria y enseñanza media elemental (2). El goce de la música—escribe el autor—depende en gran parte de la habituación. En general, el hombre de nuestra época está habituado a la música llamada de *jazz*. Por tanto, habría que proporcionar a la primera infancia los principios del hábito para escuchar la buena música. La educación auditivo-musical puede enseñarse sistemáticamente. En los primeros cuatro años, por medio de discos con solos instrumentales de muy corta duración. De este modo puede enseñarse al niño a escuchar serenamente la música, y nunca debe hacerse esta práctica durante las horas de juego. En años posteriores, además de interpretar las melodías ya conocidas, se le presentarán éstas con variaciones temáticas. A continuación, las piezas musicales presentadas al niño estarán encuadradas en su correspondiente cuadrícula de la historia musical. Porque en el campo de ésta las biografías de los grandes compositores ofrecen posibilidades ilimitadas. En los años del Bachillerato elemental se inicia la enseñanza teórica, con un programa en el que se manejan ejemplos tomados de la historia de la música y de los conceptos fundamentales de la teoría de la armonía.

En países como los Estados Unidos y Alemania—prosigue el autor—, los libros de enseñanza musical se dedican íntegramente a la educación auditiva y contienen como ejemplos musicales aquellos temas ya conocidos por el alumno a través de los discos. Esta enseñanza en las clases del Bachillerato elemental se acompañan con asistencia a diversos conciertos, ya que se trata no sólo de habituar, sino de crear un auditorio futuro para los conciertos públicos. Los niños aprenden a interesarse por el arte musical y a adoptar una actitud correcta en la sala de conciertos. En los interludios de estos conciertos se interpretan solos instrumentales a modo de distracción y suave estímulo. El programa suele estar confeccionado de la siguiente forma: en primer lugar, dos obras de música clásica, descanso y dos partituras ligeras.

Para iniciar una audición musical sistemática basta con tres discos con solos instrumentales y el correspondiente tocadiscos. Este material puede intercambiarse entre las distintas clases paralelas.

El diario gallego *La Noche* recoge en sucesivos números diversas opiniones sobre la recién creada cátedra de Cultura Musical, de la Universidad de Santiago de Compostela, encuadrada en la Facultad de Filosofía y Letras. Esta cátedra corresponde a la serie iniciada con la "Manuel de Falla", de Madrid, y la más reciente de la Universidad de Oviedo. La cátedra inició sus tareas con una conferencia del rector, en la que hizo estudios de los problemas actuales de la música y su relación con la cultura universitaria y con su proyección social. Seguidamente estudia las características esenciales de la música, pasando luego a presentar la música en su relación con el momento histórico. En este terreno aprecia su paralelismo con la poesía. Termina el rector haciendo votos por que la cátedra de Música contribuya a crear en Galicia el ambiente que haga surgir al hombre que lleve el folklore gallego a la categoría de música nacional. Porque "el pueblo ha cumplido en su cometido aportando una riqueza musical inestimable. La Universidad ha de formar espiritualmente, culturalmente, a ese músico". Por último, la Universidad debe cumplir otra labor complementaria en el orden de la cultura musical: "lograr que las agrupaciones nacionales ejecuten obras gallegas, desconocidas hoy por el gran público peninsular e incluso gallego" (3).

A los tres meses de inaugurarse las sesiones de la cátedra de Cultura Musical, el mismo periódico compostelano publica un trabajo (4) en el que resalta "la labor sorprendente" de la misma en cuanto a su actividad. El autor ha podido apreciar "una desorientación total tanto en la selección de programas como en su presentación". Porque, según el autor, "el simple detalle histórico juega un papel secundario en el proceso de formación de las corrientes estéticas del tiempo en que se vive". La cátedra debe desplegar una actividad cultural formativa de acuerdo con la realidad musical del universitario medio. Para ello, el autor opina que deben prescindirse de los programas de partituras muy conocidas, y que, por otra parte, no sean seleccionados arbitrariamente, cumpliendo los gustos particulares de un sector del alumnado. De caer en este defecto, la cátedra "no cumplirá la finalidad de su organización, arrastrando las sesiones una fría existencia académica".

El autor hace varias sugerencias: integración de los programas por ciclos en sus diversas modalidades: piano, cuerda, orquesta, piano y orquesta, ópera, etc., dentro del mismo género, escalonados por tendencias o épocas: clásica, romántica, postromántica, impresionista, moderna, etc., y dentro de cada uno de ellos desintegrar las distintas influencias y notas particulares de cada compositor. Así desaparecerá lo histórico y lo anecdótico, cosa que debe hacerse notar ya en las lecciones preparatorias de la audición. El trabajo termina con las siguientes palabras: "La cátedra debería formarnos musicalmente a todos nosotros, pero mucho me temo que usando el método actual no cumpla este cometido." Y acaba recomendando que se preste mucha atención a la música española contemporánea, muy poco conocida entre los auditorios normales.

Recogiendo las actividades musicales desplegadas en el ámbito universitario en toda España con motivo de la festividad de Santo Tomás de Aquino, el diario *Arriba* (5) hace hincapié en la presencia de la música en el recinto de los Colegios Mayores Universitarios. "La música es parcela decisiva en el acontecer cultural de nuestra Universidad." El trabajo musical que desarrollan los Colegios Mayores tiene ya caracteres de espléndida autenticidad, y los universitarios que en ellos viven van convirtiéndose en agentes sensibles de las mejores manifestaciones culturales.

El diario *La Región* inserta un trabajo (6) en el que se pide una ampliación de las actividades de la Sociedad Filarmónica tanto en la creación como en el mantenimiento y expansión de un clima musical propicio. El autor estudia las circunstancias que han venido actuando en favor del ambiente musical orensano. En la actualidad, la Sociedad Filarmónica debería estar respaldada por las actividades de una Escuela de Música de carácter municipal. La Filarmónica colaboraría en esta función formativa con una Sección que podría llamarse de Estudio y Divulgación. El problema consiste en aumentar el ritmo y la calidad de las posibilidades musicales de la ciudad. Porque está demostrado que cuando los actos musicales se distancian mucho, la asistencia al siguiente decrece de forma considerable. La solución estaría—a juicio del autor—en ampliar estas actividades, dando posibilidades de ampliar el conocimiento del arte musical. No se trata de crear una cátedra, sino de utilizar los medios disponibles en forma de discos para ilustrar el diálogo entre cuantas personas tienen algo que decir o preguntar.

CINE Y TEATRO FORMATIVOS

En un artículo titulado "Los niños reclaman su cine" (7) se aborda el problema de presentar películas idóneas a los ojos infantiles. Se trata de preparar al niño para que viva en

(2) Enrique Casamayor: "Educación auditivo-musical en los Estados Unidos", en *Música*, 10 (Madrid, octubre-diciembre 1954).

(3) José M. Beiras: "La cátedra de Cultura Musical en la Universidad gallega", en *La Noche*, 10.519 (Santiago, 25-XI-54). Véase también s. f.: "Una cátedra de Cultura Musical en la Facultad de Filosofía de Santiago", en *La Noche*, 10.520 (Santiago, 26-XI-54).

(4) A. Troncoso de Castro: "La cátedra de Cultura Musical. Sugerencias de un melómano", en *La Noche*, 10.589 (Santiago, 17-II-55).

(5) J. A. C.: "Músicos y música en los Colegios Mayores", en *Arriba* (Madrid, 8-III-55), 16.

(6) Isidoro Guede: "Necesaria ampliación de actividades de la Sociedad Filarmónica", en *La Región*, 13.956 (Orense, 5-XII-54).

(7) J. Francisco de Lasa: "Los niños reclaman su cine", en *Revista*, 150 (Barcelona, 24-II/2-III-1955), 18.

el mundo que el cine construye. Y para ello hay que preparar películas adecuadas. La clásica discriminación de "películas aptas o no aptas para menores" es inaceptable para la confección de programas infantiles, porque lo que se dice con esta clasificación elemental es lo siguiente: "Esta película pueden verla sin peligro los niños o esta otra no deben verla." El alcance de esta clasificación no abarca las necesidades amplísimas del cine infantil. Abundan películas permitidas que de ningún modo merecen considerarse como formativas. Y una adecuada para un niño de doce años será rotundamente antipedagógica para otro de ocho.

Ante la trascendencia cultural del cine, la escuela debe incorporarlo no sólo como instrumento documental y didáctico, sino como cine argumental y novelesco de sugestiones ilimitadas para el niño. El problema está en dar a los niños "su" cine, y se fracasa brindándoles películas "aptas". Hay que crear un cine especial para los niños, tal y como existen actualmente en Inglaterra, con sus cine-clubs para adolescentes. Porque el cine contribuye a la formación del gusto y de la sensibilidad, y no deben escatimarse esfuerzos para alcanzar nuevas generaciones sanas y educadas. La obra en Londres de Mary Field en este sentido es ejemplar, no sólo por la organización de sesiones especiales, sino por contribuir a la realización de películas concebidas y rodadas de cara al niño.

En el diario *Arriba* se comenta asimismo la labor impulsora de las películas infantiles realizada por Mary Field. Sus primeras armas se basan en el estudio de la psicología infantil y en la dirección de películas del género cómico y de dibujos animados. Las películas idóneas para alumnos deben adiestrar la imaginación infantil, pero es más positivo desde la educación que los niños se vean en la pantalla dentro de su misma realidad, contemplando hechos vividos por niños de sus mismas edades, que podían haberles ocurrido a ellos. Esta impresión de la buena película infantil en la sensibilidad del niño es condición imprescindible que todo realizador pedagógico debe tener en cuenta (8).

En el diario madrileño *A B C* se sigue tratando el tema del "cine educativo" (9). El comentario se refiere a la publicación del primer catálogo de películas editado por la Cinemateca Educativa Nacional y la organización de la Semana Italiana de Cine Docente. El catálogo contiene 372 fichas con cuantos datos pueden interesar a los educadores, clasificados según los grados de la enseñanza. La Semana de Cine Docente ofrece múltiples motivos para insistir sobre "la necesidad de adoptar positivas frente a un espectáculo que puede convertirse en poderoso instrumento al servicio de la educación".

El crítico de cine Luis Gómez Mesa comenta la función de la Cinemateca Educativa Nacional (10). Nadie discute ya —dice—la eficacia del empleo del cine en los distintos grados de la enseñanza: pero ha de abordarse esta labor como importante y difícil. El autor se pregunta si estas películas docentes deben hacerlas los profesores, los pedagogos o los expertos en materias fílmicas. Lo deseable será que se armonicen una y otra tarea. El concepto "cine educativo y cultural" comprende dos grandes grupos de películas. Al primero corresponden las genuinas singularidades docentes destinadas a diversos Centros de enseñanza: la segunda a aquellas que por sus cualidades de contenido y de forma (por ejemplo, los documentales de arte) interesan a todos los públicos, ya que de este modo aumentan sus conocimientos.

La Cinemateca Educativa tendrá que estimular los procedimientos que las nuevas técnicas ponen al servicio de la enseñanza. Asimismo le corresponde obtener, reunir y catalogar toda clase de películas de interés docente y cultural, con objeto de facilitarlas a los Centros docentes. Se encargará también de suministrar proyectores de películas fijas o cinematográficas a los Centros docentes.

Recientemente se ha constituído la Pontificia Comisión para la cinematografía, la radio y la televisión, como nuevo órgano que facilitará una labor de asesoría como órgano de la Santa Sede dedicado al estudio de los problemas del cine, la radio y la televisión que se relacionan con la fe y la moral (11). Esta Comisión seguirá las orientaciones doctrinales y actitudes prácticas de la producción fílmica, dirigiendo la actividad de los católicos y promoviendo la actuación de las normas directrices emanadas de la jerarquía eclesiástica. Funcionará como organismo asesor de los Departamentos de la Santa Sede y de los Ordinarios; estará en contacto con los Centros católicos cinematográficos y con las respectivas organizaciones internacionales. Además de un nutridísimo número de miembros, con tres o más consultores, entre los que figura el director de Radio Vaticano, se encuentra asimismo un colegio de técnicos dividido en tres secciones: cinematografía, radio y televisión.

La creación de este estatuto plantea graves responsabilidades de tipo educativo. Sobre todo en relación con el cine. Los deberes que impone éste atañen muy concretamente a los padres de familia. Estos no permitirán jamás—según informa *Ecclesia* (12)—que los niños vayan al azar al cine, asegurándose siempre antes del valor moral y formativo de la película. Ante el poder de difusión ideológica del cine, los padres han de asistir al espectáculo con el reflejo y la reflexión del cristiano, y si lo ven en familia, se preocuparán de guiar a sus hijos hacia justas apreciaciones morales. Tras aconsejar a todo católico la abstención de asistir a la proyección de películas calificadas negativamente, el autor de este artículo exige de los católicos una actitud positiva ante el buen cine, colaborando en los esfuerzos de los profesionales para la producción de *films* de alta calidad y técnica. En igual caso se requiere la ayuda a las llamadas "salas familiares".

En un artículo titulado "Los católicos y el cine" (13), tras unas cifras estadísticas sobre el volumen de espectadores que acapara el cine, el autor se refiere a la versión escolar de la cinematografía. Ataca en principio el autor los procedimientos antipedagógicos de la antigua escuela y la pésima formación de ciertos maestros. Se han superado ya los tiempos de que no sólo son indispensables las clases bien iluminadas, los últimos materiales pedagógicos y los ambientes agradables y alegres recreos. Debe pensarse también en el cine escolar, porque en él pueden montarse verdaderas escuelas de cosas que estimulan más que el propio raciocinio. La eficacia del cine como medio docente y formativo está en hablar a los espectadores por la vivacidad de la imagen, evitando en principio el esfuerzo inherente a la abstracción o a la deducción.

Un artículo titulado "Teatro infantil" estudia las características que ha de tener este medio formativo del niño, superior incluso al del cine. Para el niño, el teatro es algo muy vivo que le llega más directamente. Como material escenificable, el más apropiado es el cuento, siendo aconsejables los tres tipos siguientes: el de animales que hablan, el clásico medieval y el que hace referencia a nuestros días (14).

ENRIQUE CASAMAYOR

(8) Luis Gómez-Mesa: "Películas para niños", en *Arriba* (Madrid, enero de 1955).

(9) S. f.: "Cine educativo", en *A B C* (Madrid, 19-XI-54).

(10) Luis Gómez Mesa: "La Cinemateca Educativa Nacional", en *Arriba*, 6.917 (Madrid, 14-I-55).

(11) "Estatuto de la Pontificia Comisión para la Cinematografía, la Radio y la Televisión", en *Ecclesia*, 710 (Madrid, 19-II-55), 5.

(12) René Stourm: "Graves responsabilidades de los católicos ante el cine", *Ibidem*, 6.

(13) José Ignacio Scheifler: "Ante un nuevo fenómeno social", en *Ecclesia*, 712 (Madrid, 5-III-55), 13-14.

(14) María Asunción Soler: "Teatro infantil", en *Gerunda*, 352 (Gerona, 16-X-54).

NOTA.—Las habituales crónicas de "Enseñanza Laboral" y "Archivos y Bibliotecas", correspondientes a los meses de enero y febrero, se publicarán, junto con la documentación de marzo, en el próximo número de nuestra REVISTA (número 30, abril de 1955).

ESPAÑA

DISCURSO DE RUIZ-GIMENEZ SOBRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En la sesión de clausura de la Primera Asamblea Nacional de Profesores Adjuntos y Ayudantes de la Universidad, celebrada en Madrid el 2 de febrero de 1955, el Ministro de Educación Nacional pronunció un discurso en el que estudió ampliamente la situación actual de este profesorado, concretando las directrices que han de seguirse en un futuro en los cuatro puntos siguientes: remuneración del profesorado, seguridad social, enriquecimiento cultural e incorporación más institucional y orgánica a la Universidad. He aquí sus palabras:

"Voces de máximo prestigio para todos nosotros, como la de Pedro Laín Entralgo, se han elevado estos años subrayando el concepto de la Universidad como unidad viva y real, no como mera oficina de expedición de títulos. Los problemas de la Universidad tenemos que resolverlos en función del bien común de la misma, por encima de consideraciones clasistas o de intereses parciales, por legítimos que sean. Pero cabalmente la fortaleza de una institución viene determinada por el grado de adhesión de los hombres que la integran, al fin, a la idea rectora, al bien común de la misma. Cuanto mayor sea esa adhesión, y en esa adhesión juega sobre todo el espíritu —hecho ilusión, esperanza y amor—más vigorosa será la vida de la comunidad. Debemos tener, pues, especial empeño en conseguir esa adhesión ilusionada de cuantos trabajan en la Universidad, al fin fundamental de la misma.

España necesita instituciones sociales, así afirmadas. En estos días en que tanto se habla de formas políticas y de contenidos ideológicos, nos importa subrayar la urgencia de fortalecer las instituciones menores—si cabe llamar menores a instituciones como, por ejemplo, la Universidad—, pues sólo sobre ellas, como pilastras roqueras, será posible edificar lo que haya de edificarse.

•

El profesorado intermedio es necesario; este profesorado, como tantos otros, debe tener un *status* económico y jurídico correspondiente a su dignidad humana y a la altura de su misión social; urge la verdadera incorporación orgánica o institucional de ese profesorado a la Universidad.

Es necesaria tal incorporación por razones universitarias, de un lado, y por razones supraunivesitarias, de otro.

La selección del profesorado se mueve entre estos dos términos: "formación pedagógica" y oposiciones. En España, durante muchos decenios, se ha dado preferencia al término oposiciones, que trata de comprobar especialmente la preparación científica. Será difícil prescindir de la prueba de oposiciones, aunque nosotros quisiéramos, como muchas personalidades ilustres de la Universidad, superar el sistema; pero, dados los defectos de nuestro carácter o, si se quiere, de nuestra educación, eso sería abrir un tremendo camino a la arbitrariedad y al nepotismo. Sí podemos, y debemos, perfeccionar el sistema y eliminar—o al menos atenuar—sus defectos *hic et nunc*. Ese perfeccionamiento del régimen de oposiciones lo vemos, de una parte, en la modificación de su reglamento—verbigracia: supresión de las llamadas "trincas", etc.—, dando preferencia al aspecto de demostración pedagógica y magistral, sobre lo puramente científico, aunque lo científico sea exigido en los trabajos escritos, etc., que se requieren para concurrir a la oposición. Pero, a mi juicio, otro perfeccionamiento, el más fundamental, está en lo que precede y en lo que subsigue a la oposición.

En el período precedente a la oposición es menester aplicar en serio las disposiciones de nuestra ley de Enseñanza Universitaria, de un adiestramiento en el ejercicio de la profesión docente; de aquí viene el aspecto, a que aludíamos, del profesorado intermedio o adjunto como peldaños de esa experimentación. En una de sus funciones, no la única, y, si se quiere, no la fundamental; pero sí de una verdadera importancia. Luego, la oposición debe completarse en el período subsiguiente, en el ejercicio magistral. Para esto es indispensable que cada catedrático universitario, actuando como jefe de equipo, sea una pequeña escuela de magisterio viviente, en colaboración inmediata con el profesorado adjunto.

•

El profesorado adjunto es el encargado de hacer que la Universidad no sea *masa*, sino *pueblo*, en el sentido en que hablaban de éste nuestros grandes juristas. Cada vez más, hay un acceso de la masa a la Universidad. Podrá ser atenuado, si se quiere, con pruebas previas, pero siempre dentro de límites razonables. No podemos cerrar salidas a nuestras gentes mientras otras no se vayan abriendo. No podemos coartar el deseo ascensional de la sociedad española. Lo que sí importa es poner en forma a la Universidad para que esa masa dentro de ella misma sea pueblo, es decir, que no sea pura colectividad desordenada y egoísta, sino que sea comunidad orgánica y servidora. Y esto es capital, es decir, que dentro de la misma se vayan formando aristocracias espirituales que encuadren al conjunto de los escolares de valía media. Y para esto, los equipos de profesorado en torno a un profesor eminente deben realizar esta tarea conformadora, tarea arquitectónica, profundamente humana en cuanto que es forjadora de la personalidad de un pueblo. Naturalmente, cuanto mayor sea la afluencia de estudiantes a la Universidad más importancia irá adquiriendo esta fuerza estructuradora que el profesorado numerario y el adjunto, como constelaciones vitales, tendrán que desarrollar.

•

Debemos cuidar de la dignidad humana del profesorado universitario en todos los órdenes. Repetimos aquí nuestro lema de la primacía de todo lo humano en todo lo que afecta a la vida nacional. Queremos que la torre de las leyes de nuestro Estado y toda la acción administrativa esté, como señalaba Luis Vives, "mirando siempre a la ciudad", es decir, al conjunto de los hombres, de esos seres que sueñan, sufren, gozan y mueren.

Y en lo que a nosotros concierne, en la política del Ministerio de Educación Nacional, hemos procurado, y seguiremos procurando cada vez más, ser llevados por la atracción de esa luz. Desde 1951 a estas fechas, de una manera u otra, se ha trabajado para mejorar la situación de todas las escalas de nuestro profesorado, desde los maestros hasta los catedráticos de Universidad. Mentiríamos si dijéramos que estábamos satisfechos; nos quedan muchas metas que conquistar. Y viniendo a una, a la vuestra, a la del profesorado adjunto, desearíamos que en vuestras conclusiones nos hubierais dado orientaciones concretas sobre estos tres puntos a los que creemos tenéis derecho:

a) A una remuneración suficiente para las necesidades individuales y familiares, en relación con vuestra edad y estado. En este concepto de remuneración, estimo no sólo el sueldo propiamente dicho y el plus de cargas familiares, sino también el complemento indispensable de la vivienda. Os anuncio ya que el Patronato de viviendas para el profesorado extenderá su preocupación a vuestros problemas de alojamiento. Igualmente cabe pensar en ciertas instituciones cooperativas, que contribuyan a aliviar las cargas del presupuesto familiar.

Pero no nos engañemos. Siempre seguirá siendo punto fundamental, y el más digno, el de la remuneración directa. Hay en esto un aspecto muy importante, que es el de la adecuación de esa remuneración al cambio de los precios. Lo ideal sería poder llegar a unas remuneraciones móviles, en proporción al índice de precios, determinadas periódicamente. Claro que esto habría de hacerse para todos los servidores del Estado. Pero yo tengo especial obligación de anhelarlo ahora para quienes se consagran a la tarea de la formación, de la cultura y de la educa-

ción, y esto por la razón fundamental de que es preciso forjar en nuestros Centros docentes, y más específicamente en la Universidad, *las mejores* vocaciones, las más finas en el orden de la inteligencia y las cordialmente más generosas, impidiendo que por razones de necesidades imperiosas hayan de derivar hacia otros campos profesionales.

b) Seguridad social en el más amplio sentido, es decir, como vosotros mismos habéis tratado a lo largo de la Asamblea: Mutualidad, Seguro de Enfermedad, etc. Sin que sea adquirir compromisos, que prefiero surjan del examen detenido de vuestras conclusiones y que además deberán ser objeto del examen del Gobierno y de las Cortes, cabría pensar en una extensión del Seguro Escolar, con carácter voluntario, al menos, en la primera etapa, a todo el profesorado, y, desde luego, y en una organización de Montepío o Mutualidad, del Profesorado Adjunto de los distintos Centros docentes. Y esto independientemente de que se determine o no la permanencia jurídico-administrativa en los puestos. Salvadas las naturales diferencias, cabe pensar que tampoco los trabajadores tienen una permanencia en sus puestos y, sin embargo, la seguridad social los acompña de empleo en empleo, de empresa en empresa. Es decir, que todo este tejido de seguridad social debemos ponerlo en marcha con independencia de la resolución que se dé al otro tema, que no eludo, de la estabilidad definitiva en el puesto.

c) Y hay un último paso dentro de este capítulo de la dignidad. Me refiero a las posibilidades de enriquecimiento cultural, de renovación constante de los propios conocimientos. Esto es esencial en la tarea profesoral. El profesor necesita más medios porque tiene que estar en contacto continuo con la producción científica, nacional y universal. Una dotación especial para libros debe ser tenida muy en cuenta en relación con el profesorado.

Igualmente las becas o bolsas de viaje. Recordemos que los caminos para adquirir el saber, como dice Gracián, son el diálogo con los muertos a través de los libros, el diálogo con los vivos a través de los viajes, el diálogo consigo mismo y con lo que está más allá de la vida en la reflexión profunda de nuestra muerte y nuestro destino.

En estos dos últimos años, y cabalmente a través del Departamento de Cultura de la Delegación Nacional de Educación del Movimiento, se han distribuído becas y bolsas de viaje para dentro y fuera de España. Pero aumentaremos sistemáticamente estas bolsas, de tal manera, que nuestro profesorado de cualquier índole no se anquilose en un momento determinado de la ciencia, sino que esté en contacto siempre con las posibilidades de perfeccionamiento.

•

Es necesario encontrar una fórmula de incorporación institucional que no anquilose, que no frene, sino que estimule la renovación, es decir, quisiéramos un sentido vital y creador para la permanencia. La permanencia no puede ser pura exención de riesgo y de preocupaciones para el futuro. Permanencia tiene que ser como el cimiento de una dedicación más completa y de una entrega más esperanzadora a la labor científica.

Esto es fácil decirlo. Pero ¿cómo realizarlo? No entraremos aquí en el fondo del tema porque sería tanto como dejar de lado las conclusiones a que vosotros mismos hayáis llegado. Preferimos cotejar antes nuestras ideas con las que ya estén recogidas en vuestras conclusiones. Como amigo y compañero vuestro, apunto algunas de las medidas que importaría tomar:

1.ª Conseguir el aumento de la plantilla de cátedras para que así sean mayores también las posibilidades de acceso del profesorado en cuanto implica esfuerzo hacia un grado más alto en la responsabilidad.

2.ª Obtener también un aumento de plantilla en el profesorado adjunto para abrir camino a los hoy ayudantes y a las nuevas generaciones que llegan al doctorado. Confiamos en que, con motivo del próximo presupuesto bienal, le sea posible al Gobierno examinar y recoger esas dos posibilidades.

3.ª Posible organización, como indicaba el rector de la Universidad de Madrid, de una categoría de profesores agregados; o tal vez, como nosotros mismos indicábamos hace un instante, preparación de una escala de profesorado adjunto con bases mínimas de remuneración y contratos complementarios con las distintas Universidades, siempre en función de la tarea específicamente universitaria—no como mera profesión marginal de la Universidad—y rodeando el acceso a ese escalafón de todas las garantías necesarias, incluso de pruebas periódicas y de períodos razonables de provisionalidad.

•

Cuanto más se institucionalice y más se incorpore orgánicamente a la Universidad, más apremiará resolver el problema de la incompatibilidad de las tareas universitarias del profesorado con otras de carácter extrauniversitario. Dejo aquí, de lado, los aspectos puramente penales del problema, es decir, los casos de infracción disciplinaria de normas de decoro y de responsabilidad en el ejercicio de su misión. Me ciño únicamente al tema de la posibilidad de compartir o no funciones dentro de la Universidad con otras extrauniversitarias. Y sobre esto, para terminar, distinguiría tres puntos:

1.º Relaciones entre el profesorado oficial y el de enseñanzas no oficiales. Parece indudable que el profesor adjunto o ayudante que presta sus servicios en los Centros universitarios oficiales no pueda dedicarse a la preparación privada de alumnos libres que luego hayan de pasar por sus manos, como juez examinador; pero pienso que no solamente no contradice el espíritu de la ley de Enseñanza Universitaria, sino que le da pleno cumplimiento el que el profesorado adjunto pueda actuar en funciones culturales complementarias, pero muy esenciales, dentro de los Colegios Mayores. Recordemos que, hasta ahora, los Colegios Mayores no han cumplido más que algunas de las misiones para las que fueron creados. Darían un paso importante el día en que los alumnos residentes en ellos tuvieran la posibilidad de realizar parte de sus estudios, prácticas, etcétera, en el seno de los mismos, bajo la vigilancia de los catedráticos correspondientes y con la tutela directa de los profesores adjuntos. Adscribir algunos de los profesores adjuntos a la dirección científica y a la formación cultural de los alumnos en los Colegios Mayores me parece una tarea importante en todos los órdenes y que rompe, en lo que tendría de injusto, la tesis de la incompatibilidad a ultranza.

2.º En un segundo punto conviene revisar la norma de incompatibilidad (cabalmente para poder ser más riguroso en las exigencias de otras incompatibilidades). Me refiero a la intercomunicación entre docencia e investigación científica. Me satisface poder anunciar que, en conversaciones tenidas con los organismos rectores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se ha reexaminado la conveniencia de modificar las disposiciones que establecen una incompatibilidad entre el cargo de colaborador o investigador del Consejo y el de profesor adjunto en la Universidad. La investigación científica exige ciertamente una dedicación plenísima, es decir, no compartir esa tarea con otros ejercicios profesionales; pero no solamente no es incompatible, sino que sería ciertamente beneficioso, tanto para el Consejo como para la Universidad, el enlace entre los colaboradores de sus grados intermedios.

3.º Por último, señalo la perfecta compatibilidad entre el empleo del profesorado adjunto y su trabajo en Centros oficiales o docentes del extranjero, especialmente del mundo hispanoamericano, bien con carácter de cierta estabilidad utilizando el procedimiento de la excedencia activa—que ya se ha aplicado en algunas Universidades americanas—, o bien aprovechando los períodos de vacación académica en España que coincidan con períodos lectivos en el hemisferio meridional.

•

Es hora de concluir esta meditación en voz alta. Al empezar, y después más de una vez, me ha complacido llamaros compañeros y amigos. Amigos, sí, que quiere decir tanto como unidos en una confianza recíproca que yo pongo en vosotros y presiento que vosotros ponéis en mí; unidos por una benevolencia y un propósito firme de trabajar en diálogo. Cada vez siento más el aguijón de lo que llamaría la política en la amistad. No oculto mi antipatía, que creo que es la antipatía de una parte muy considerable de la generación de 1936, a lo que algunos califican de política "paternalista". A los pueblos viejos como el español no se los puede mandar con "paternalismo", si por paternalismo se entiende la desfiguración de la paternidad. El pueblo español respeta y ama a quienes tienen sobre él ejemplaridad de inteligencia y de conducta. Por eso respeta y ama al Caudillo. Pero el pueblo español, y sobre todo las gentes que hicieron la guerra, anhelan ser oídos en sus inquietudes más profundas. Por esto es menester realizar con ellos una política en hermandad, una política que, si a lo paternalista llamamos de pura subordinación, llamaríamos de comunión cordial, que está tan lejos de esa pura

subordinación como de la vieja y fenecida política demoliberal de la simple coordinación o consistencia, es decir, del gobernante cruzado de brazos ante el drama o cruz de la nación en peligro. Nos importa oír a los distintos sectores sociales para salvar la autenticidad de nuestras soluciones políticas. Repetimos más de una vez, y es lícito y obligado repetirlo, el pensamiento radicalmente cristiano de que "la verdad nos hace libres"; la verdad en sus raíces supremas y absolutas, la verdad de nuestra fe cristiana e, incluso también, un poco tejas abajo, las verdades necesarias para la subsistencia del ser de la patria: la unidad de sus tierras, la unidad de sus gentes, el respeto a la gloria de sus caídos...

Pero añadamos que ese alto principio debe ser completado, por exigencia de prudencia política, con este otro: una limpia y recta libertad nos hará verdaderos. Es decir, la libertad en las cosas opinables y dentro de los límites del respeto a la ley y del servicio a los fines de la comunidad, nos hará despojarnos de la máscara de soluciones artificiales y llegar al fondo vivo de los problemas de España. Si aquella ocasión histórica, sobre la que dijera palabras rotundas José Antonio Primo de Rivera, la ocasión del 14 de abril, murió—y murió trágicamente—por pecado de incredulidad y de anarquía, no matemos o recortemos nosotros las posibilidades espléndidas del Movimiento Nacional de 1936 por empacho de dogmatismo y de orden. Escuchemos con amplitud de espíritu, seamos sensibles a los latidos de las gentes jóvenes y viejas de España y brindemos, todos juntos, la ejemplaridad moral de nuestras vidas, el esfuerzo de nuestras inteligencias y el calor de nuestros corazones, a la tarea de reordenación en la justicia que aún tiene planteada España. (*Alcalá*, 66. Madrid, 25-II-55.)

SE CONSTITUYE UN CENTRO DE ORIENTACION DIDACTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Ha sido creado, por orden ministerial de 27 de diciembre de 1954, un "Centro de Orientación Didáctica", dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Estará constituído principalmente por inspectores de las Enseñanzas Primaria y Media, y tratará, como indica el preámbulo de la orden que lo constituye, de "favorecer la colaboración entre ambas ramas docentes", cultivando de modo especial las materias que les son comunes; esto es, la didáctica elemental de las disciplinas culturales básicas, incluídas tanto en los "Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria", como en los "Cuestionarios de Enseñanza Media" y en los de las Escuelas de Comercio, Institutos Laborales y Escuelas Profesionales.

El "Centro de Orientación Didáctica" entrará en relación particular con todos los profesores y Centros docentes que soliciten su ayuda, siempre que sean receptores de la REVISTA DE EDUCACIÓN, editada por el Ministerio de Educación Nacional; tal relación prolongará, en un plano individualizado y práctico, el diálogo del que la revista es vehículo. Los receptores actuales de dicha revista, y los que lo sean en lo sucesivo, pueden dirigirse al "Centro de Orientación Didáctica" en solicitud de asesoramientos acerca de los puntos siguientes:

1.° Aclaraciones sobre el sentido y alcance de los Cuestionarios Oficiales de Enseñanza.
2.° Ampliación de algún *extremo concreto* de las Orientaciones Metodológicas anexas a los Cuestionarios.
3.° Información bibliográfica sobre cualquier materia relacionada con las Ciencias de la Educación.
4.° Información bibliográfica sobre las lecturas más adecuadas para los alumnos de determinada edad y curso.
5.° Envío (a partir del 1.° de noviembre de 1955) de folletos explicativos e impresos en materia de "Orientación profesional y vocacional".

En general, y dentro de sus posibilidades, el "Centro de Orientación Didáctica" estará al servicio de los docentes que reciban la REVISTA DE EDUCACIÓN para cuantas dudas tengan acerca de materias *estrictamente educativas;* quedarán rigurosamente excluídas, por tanto, las materias de orden administrativo, tanto las que afecten al profesorado como las que se refieran al *status* jurídico de los Centros y de los alumnos.

De modo especial, el "Centro de Orientación Didáctica" responderá a cuantas consultas le sean dirigidas en relación con el Curso Preuniversitario, que, por su novedad y ausencia de programas fijos, presenta grandes dificultades de realización. En este particular aspecto, el "Centro de Orientación Didáctica" espera servir a los Centros docentes con informaciones acerca de estos extremos:

1.° Sugerencias de textos propios para el comentario en clase y de temas de lecciones y conferencias.
2.° Oportunidad de comentar los textos que sugieran los comunicantes y confección de esquemas de comentarios que puedan ayudar al profesor en su tarea.
3.° Facilitación (a partir del 15 de septiembre próximo) de la bibliografía fundamental necesaria para la preparación del comentario.
4.° Opinión técnica (que en ningún caso revestirá carácter preceptivo) acerca de los programas particulares del Curso Preuniversitario confeccionados en cada Instituto o Colegio.
5.° Informaciones acerca del precio y posibilidades de obtención de material para las prácticas de Ciencias Naturales y de Física y Química.
6.° Localización de las ediciones más manejables y económicas de los textos que sean objeto de comentario en el Curso Preuniversitario.
7.° En general, toda clase de asesoramientos respecto al C. P. U. en sus aspectos pedagógicos.

Estas informaciones, como las de carácter general reseñadas más arriba, se limitarán a los receptores de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

Toda la correspondencia debe dirigirse a esta dirección provisional: Sr. Director del "Centro de Orientación Didáctica", Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34, Madrid.

LAS CASAS DE LA CULTURA

La situación bibliotecaria española ha experimentado en estos últimos años lo que nos atrevemos a calificar, sin miedo a pecar de optimistas, de profunda y trascendental modificación. Esta modificación ha consistido, fundamentalmente, en que los problemas que afectan a las Bibliotecas han pasado a primer plano de la actualidad y han comenzado a despertar vivo interés en todos los sectores de la vida nacional.

El interés que hoy sienten las autoridades de todas nuestras provincias y el pueblo en general por la lectura y los libros es producto de una serie de iniciativas y realizaciones que en todo el ámbito nacional han permitido el conocimiento y propagación de los valores y posibilidades que las bibliotecas ofrecen. En estos momentos, en que los problemas materiales acucian al hombre y determinan los distintos aspectos de su actividad, la frase "El buen paño en el arca se vende" no tiene validez alguna. En la mente de todos está que el perfeccionamiento y elevación cultural y espiritual del individuo y de la sociedad pueden conseguirse utilizando los servicios de las bibliotecas, en las cuales se encierra el acervo cultural de muchos siglos de pensamiento. Sin embargo, es innegable que, por diversos motivos, generalmente de tipo económico, la inmensa mayoría de la población vivía en España de espaldas a la biblioteca. En consecuencia, las bibliotecas no tenían la debida repercusión social.

No quiere lo anteriormente expresado decir que las bibliotecas españolas fueran depósitos inútiles de libros. Los estudiantes, los profesores, los investigadores y, en general, todas aquellas personas cuya vida se relaciona con el saber, seguían beneficiándose de los servicios de las bibliotecas y venían a encontrar en ellas el instrumento adecuado para su actividad. Pero la gran masa del pueblo español no frecuentaba las bibliotecas, en unos casos porque en su pueblo o en su barrio no existía o el acceso a la misma le era extremadamente difícil; en otros casos, porque la biblioteca no ejercía sobre ellos la menor atracción y las premiosidades de la vida les obligaban a pasar por sus puertas con más indiferencia que pesar.

Por todo ello, al hacernos cargo de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, comprendimos que una de las tareas—quizá la más urgente—que nos correspondía era el despertar en el ambiente nacional el interés por la lectura y la biblioteca y grabar en la conciencia de todos los españoles que en el libro está el fruto del esfuerzo de las generaciones pasadas. Que con el libro no solamente se puede lograr una mayor perfección profesional y conseguir un mayor ingreso económico, sino una elevación moral y un mayor desarrollo de la sensibilidad y de la educación.

El Congreso Iberoamericano Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, al mismo tiempo que resolvió problemas puramente técnicos y permitió el acercamiento y colaboración con nuestros compañeros de Hispanoamérica, contribuyó a estrechar la unidad cultural del mundo hispánico, a la que nos debemos y a la que tenemos obligación de

servir, fué utilizado por nosotros para dar a conocer al pueblo español la riqueza bibliográfica, verdaderamente asombrosa, que encierran nuestras bibliotecas. Todos recordarán aquella Exposición denominada "*Un milenio del libro español*", que comenzando en los Beatos, resumen de una cultura autónoma peculiarmente española, raíz de esta cultura hispánica que hoy es el denominador común de muchos pueblos, hasta el libro últimamente impreso, después de pasar por todas las mejores producciones de nuestro Siglo de Oro y de todas las épocas en que siempre ha brillado el genio español. Frente a esta Exposición de carácter histórico, que constituyó a la vez la más limpia ejecutoria de la cultura hispánica, motivo del Congreso, se organizó la Exposición Iberoamericana, en la que quedaban reflejados los frutos actuales de esta misma cultura milenaria.

Con objeto de que pudiéramos disponer de un equipo de personas suficientemente capacitadas para atender a las necesidades que un desarrollo de las bibliotecas habría de exigir, se crearon en el año 1952 los Cursos para la Formación Técnica de Archiveros y Bibliotecarios. Estos Cursos, como no podía menos de suceder, rebasaron inmediatamente el puro ámbito nacional para convertirse en el instrumento de formación, no sólo de los futuros bibliotecarios españoles, sino de los bibliotecarios de todos los países de habla hispánica. El plan de enseñanzas, así como el prestigio del profesorado de estos cursos, atrajeron desde el primer momento a numerosos alumnos extranjeros, así como hispanoamericanos y filipinos. Hoy día los cursos tienen un rango intelectual y desarrollan una labor técnica que pone a España a la cabeza de las naciones del mundo en lo referente a la formación profesional de los archiveros y bibliotecarios. Este éxito se ha conseguido, especialmente, porque la formación de los archiveros y bibliotecarios españoles era profunda, y el entusiasmo que en ellos se ha despertado, y que hasta ahora estaba latente, les ha hecho entregarse, sin olvidar la solera antigua, al dominio de la técnica moderna. Los cursos han tenido éxito en todos los ambientes nacionales, y a ellos asisten no sólo los que aspiran a ser bibliotecarios o archiveros del Estado, sino aquellos otros que, por motivos profesionales, ajenos a las bibliotecas o a los archivos, desean un mayor conocimiento de su profesión o piensan trabajar en bibliotecas y archivos particulares.

Lenta, pero de manera eficaz, las bibliotecas españolas habían iniciado casi bajo la exclusiva iniciativa de los directores de los Centros una amplia labor cultural como complemento de la que podían realizar a través del libro. Esta actividad cultural se ha centrado en la organización de exposiciones, conferencias, conciertos y proyecciones cinematográficas. Nosotros hemos procurado dar el mayor desarrollo a esta actividad y darle una configuración orgánica. El *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, en todos sus números, recoge los múltiples aspectos que en nuestras bibliotecas se desarrollan con gran regularidad.

Como, por otra parte, en casi todas las provincias españolas existe una asociación de estudios locales, cuya actividad ha sido últimamente reformada por el Patronato "Quadrado", del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y la actividad de estas asociaciones ha de concentrarse alrededor de una biblioteca y el archivo, nació en nosotros la idea de crear un conjunto cultural en cada una de las provincias, bajo la denominación de Casas de la Cultura. Como puede colegirse por lo anteriormente expuesto, la Casa de la Cultura está centrada a base de biblioteca y archivo provinciales y el museo arqueológico en las provincias donde exista; pero estos fondos, que han de constituir la solera de la Casa de la Cultura, se complementan con nuevos servicios que los revitalizan y permiten su aprovechamiento por la totalidad de los habitantes de la provincia. Estos elementos, en lo que se refiere a bibliotecas, son: modernización de los servicios de la biblioteca a base de crear Sección de préstamos, Hemeroteca, Sala infantil y un Salón de investigadores, junto a la Sala general de lectura, así como a las dependencias del Centro coordinador.

La Sala de investigadores es común al archivo, a la biblioteca y al museo. Común, igualmente, a los tres organismos son la Sala general de exposiciones, Salón de actos, Sala de juntas y una Sala de tertulia. No necesita una descripción amplia lo que ha de ser la Sala de préstamo o lo que ha de ser la Sala infantil. Sobre la Hemeroteca, únicamente hemos de decir que en ella, junto a las revistas de tipo científico, han de encontrarse asimismo las revistas de actualidad, tanto españolas como extranjeras, periódicos de la provincia y de las provincias limítrofes, así como de la capital de la nación, y lo que en las bibliotecas se llama Sala de consulta, es decir, aquellas obras de carácter general que no son leídas por el lector, sino utilizadas para evacuar una consulta rápida: enciclopedias de carácter general, anuarios comerciales, guías de comunicación, etc.

En la Sala de Exposiciones se irán inaugurando exposiciones de muy diversa índole, unas traídas de fuera destinadas a dar a conocer a los habitantes de la ciudad las obras de arte o bibliográficas existentes en otros lugares, o se montarán exposiciones de los artistas de la localidad o de los fondos de carácter histórico, bibliográfico o de cualquier otra índole que estén en la provincia y que, sin embargo, se considere que deben ser expuestos para que sean conocidos por el mayor número posible de personas. En el salón de actos se pronunciarán conferencias de una manera regular y además se proyectarán películas de carácter educativo o puramente artístico, puesto que se tratará de crear en las provincias donde aún no exista el cine club, y donde ya exista se le cederá el salón de actos para sus actividades. Igualmente se organizarán conciertos, de acuerdo con las agrupaciones musicales de la localidad, y si éstas no existieran, se procurará crearlos alrededor de la biblioteca.

La Sala de Investigadores será dispuesta en forma de cubículos, y cada uno de los lectores tendrá una mesa individual, así como estanterías para poder depositar los libros sobre los que esté trabajando. En la sala, a ser posible, se colocarán todos los libros referentes a la historia local. Las Salas de Juntas se crean para que todos los organismos con actividades culturales de la provincia celebren allí sus deliberaciones y tengan la Secretaría permanente dentro de la Casa de la Cultura. La Sala de Tertulias se hace con el objeto de que los jóvenes con inquietudes tengan un local donde cambiar impresiones sobre los problemas actuales y exponer las inquietudes artísticas e intelectuales de su generación.

Las Casas de la Cultura, pues, no son tanto organismos nuevos como la modernización exigida por los tiempos actuales de nuestros archivos, bibliotecas y museos, de modo que todo su rico contenido sea más accesible a la totalidad de los españoles y no a un grupo reducido y disperso, como venía sucediendo hasta ahora.

La bondad de la idea y de los resultados que de la misma han de obtenerse nosotros, como promotores, no somos los llamados a encomiarla, aunque tengamos la mayor fe en su éxito. Sin embargo, sí podemos—basándonos en la experiencia que estamos llevando a cabo—corroborar este futuro éxito. Apenas lanzada la idea, en el discurso de clausura del curso académico de 1952 en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, pudimos comprobar la aceptación que había tenido en todas las autoridades provinciales, y desde ese momento hasta ahora los ofrecimientos de colaboraciones de gobernadores civiles, alcaldes y presidentes de Diputaciones han sido tan numerosos, que tenemos la seguridad de que en un plazo breve—de tres a cuatro años—la totalidad de las provincias españolas contará con una Casa de la Cultura, que no será un Centro más creado por la Administración Central y desarraigado en la vida de la provincia, sino que, por haber nacido de la colaboración económica y cultural del Estado, la Diputación y el Municipio, tiene garantizada una vida activa, plena de recursos y posibilidades de toda clase y firmemente arraigada en la vida nacional y local. Si la Dirección General de Archivos y Bibliotecas puede conseguir los créditos necesarios, en el próximo año pueden quedar inauguradas las siguientes Casas de la Cultura: Murcia, Málaga, Palma de Mallorca, Tarragona, Reus, Algeciras, Cádiz, Huesca, Sevilla, Soria, Gijón, Orense, Pontevedra, Coruña, Santander, Avila, Avilés y Cuenca. Está además en estudio el establecimiento de Casas de la Cultura en las siguientes provincias: Zaragoza, Ciudad Real, Cuenca, Salamanca, Zamora, Logroño, León, Badajoz y Toledo. Este vasto plan, y el éxito conseguido ya por las actuales Casas de la Cultura en funcionamiento—Cáceres y Tineo—, permiten calificar a estas instituciones de verdadera revolución cultural de las provincias españolas y pensar confiadamente en ellas como uno de los más decisivos instrumentos de elevación cultural, social y política del pueblo español. (Francisco Sintes: "Las Casas de la Cultura", *Noticias de Educación Iberoamericana*, 33-34, Madrid, XII-54.)

NUMEROSOS CURSOS EN LOS INSTITUTOS LABORALES

Los Institutos Laborales de España, en sus diversas modalidades, han continuado organizando cursos y cursillos de distinta

especialidad, a los que acuden mes a mes un número superior de alumnos. Las grandes ventajas que estas enseñanzas proporcionan a los trabajadores en sus respectivas profesiones y las clases simultáneas de formación general, hacen de estos cursos una medida muy eficaz para elevar el nivel técnico del trabajador español. Damos cuenta seguidamente de algunos de los cursos y cursillos organizados por algunos Centros de Enseñanza Media y Profesional, sin que su mención quiera significar que hayan sido los mejores. En esta sección se desea recibir toda clase de información de tipo técnico-pedagógico de las actividades que realicen los Institutos Laborales de España.

Son muy numerosos los cursos de Economía Doméstica que se celebran en la actualidad, con una duración aproximada de seis meses. Por ejemplo, el organizado por el Instituto Laboral de Puente Genil se inició el pasado 10 de enero y se clausurará el 10 de junio. Este curso se dedica al alumnado femenino, con intención de proporcionar a la mujer española una cultura y una formación más elevadas. El horario de clases comienza a las seis de la tarde y termina a las ocho y cuarto, en dos clases separadas por un descanso de un cuarto de hora. El plan de estudios comprende: Lengua y Literatura españolas (nociones de Gramática, Ortografía, Redacción, breve resumen de Literatura española), Historia de España (la familia y la mujer a través de la Historia de España; figuras femeninas de nuestra Historia), Dibujo artístico (materiales y su empleo; procedimiento; líneas y sombras; aplicaciones del dibujo y composición decorativa), Religión (dogma y moral), Enseñanzas del hogar (labores, corte y confección; trabajos manuales), Formación familiar y social, Divulgación sanitaria y social y Formación del espíritu nacional.

Las alumnas que hayan seguido con aprovechamiento las clases de este curso recibirán un certificado de aptitud, previa prueba de suficiencia de carácter voluntario.

Otros cursos similares de Economía doméstica se están desarrollando en el Instituto Laboral de Baza. Su matrícula es igualmente gratuita, así como el material de enseñanza. Las enseñanzas comprenden las materias de Hogar (formación familiar y social, corte y confección y labores), Divulgación sanitariosocial, Formación política y Cultura y Religión.

El cursillo de Economía doméstica del Instituto Laboral de Sanlúcar de Barrameda comprende las enseñanzas que el anterior, y a él asisten diariamente 72 alumnas. En el mismo caso se encuentra el Instituto Laboral de Tapia de Casariego (Asturias).

Otros Institutos han desarrollado cursos monográficos sobre "Estiércoles", con un programa de ocho lecciones, en las que se estudian la función del estiércol en los suelos y tierras de labor, sus clases y composición; elaboración de estiércoles naturales; estercoleros, formas de aplicación y épocas más adecuadas; abonos verdes y subproductos de industria, y el entronque agropecuario con un estudio de sus fundamentos y resultados. El Instituto de Trujillo, además de su curso de Economía doméstica, con una matrícula de 108 alumnas, ha celebrado un ciclo de conferencias sobre factores económicos de la producción agrícola, estudio de los suelos, riqueza ganadera provincial, composición química de los suelos, alojamiento de ganado y otros problemas técnicos para la explotación agrícola ganadera de la región trujillana.

El Instituto Laboral de Haro organizará un cursillo monográfico del 14 de marzo al 28 de abril, con un temario formado por 12 lecciones, en las que se estudian las propiedades de la vid, calidades del vino, plantación, poda, abonado y otros tratamientos del viñedo y diversas enseñanzas inherentes a la industria del vino. El Instituto Laboral de Baza organizó un cursillo sobre Efadología y Fisiología vegetal, con matrícula limitada a 20 alumnos.

Otros Institutos han organizado cursos de extensión cultural e iniciación técnica, como los de Puente Genil, Alcira y Santoña.

El Instituto Laboral de Miranda de Ebro, de modalidad industrial, organiza un cursillo monográfico de Soldadura durante los días 2 a 19 de marzo. El curso comprende diez temas teóricos, desde la explicación del arco eléctrico y control de los electrodos hasta las propiedades y tratamiento del acero, con estudio de las máquinas y herramientas para la soldadura, dilatación y contracción durante la misma y tratamiento del hierro en sus variadas facetas. Los ejercicios prácticos comprenden 23 lecciones que alcanzan a toda la gama de la aplicación de los conocimientos técnicos de la soldadura. Estas pruebas y demostraciones prácticas se realizan de acuerdo con las normas generales traducidas por el Instituto Español de la Soldadura Patronato "Juan de la Cierva". Además de estos cursillos monográficos de especialización, todos los Institutos Laborales atienden a las enseñanzas de tipo general por medio de los ya citados cursos de extensión cultural, como los realizados en Betanzos para alumnado femenino y en Santoña para alumnado masculino. Se han montado exposiciones de pintura (Puente Genil), conferencias-concierto (Miranda de Ebro) y sesiones de periódicos hablados como el de *Avanzada*, del Instituto Laboral de Tamarite de Litera.

Otros Institutos, como el de Amurrio, organizan ciclos de conferencias locales y comarcales, con temas tan del interés del alumnado provincial como "La formación profesional y el rendimiento", "Ideas y conceptos económicos sobre el ahorro", "Formación técnica en los Institutos Laborales", "La industria española y los Institutos Laborales", "Los Institutos Laborales como superación de la formación profesional", "Aspectos de la educación de la juventud", etc.

UN BOLETIN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA LABORAL

En una reciente encuesta suscitada por la carta-circular número 33 del director general de Enseñanza Laboral, el profesorado de Institutos Laborales se ha pronunciado unánimemente en favor de una tarea de orientación pedagógica y metodológica, que estima útil para su función docente. Por este motivo, se ha creado el *Boletín de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral*, cuyo primer número ha aparecido en enero de 1955. En él se tocan temas muy interesantes para la formación docente laboral, tales como "Aspectos fundamentales en la preparación pedagógica del profesorado", su solución en distintos países, conexión de la enseñanza primaria con la media, características de las enseñanzas medias en los Estados Unidos y una sección de actualidad.

La necesidad de atender a una formación didáctica del profesorado debe supeditarse a la preparación científica universitaria del futuro profesor, incorporando el estudio de las materias que han de facilitar el conocimiento psicológico del alumno, a la vez que un mejoramiento de los recursos didácticos y metodológicos indispensable en la profesión docente.

El plan de acción, del que el *Boletín* es la primera muestra, comprende la introducción de materias pedagógicas y psicológicas en los Cursos de Formación y de Perfeccionamiento; se dictarán instrucciones para mejorar la organización interna de los Centros Laborales y se publicarán periódicamente orientaciones metodológicas para los profesores de las distintas materias. Se aspira a que todo el profesorado colabore en este nuevo plan de formación docente para la enseñanza laboral. *(Noticia propia.)*

CONFERENCIA DE TOVAR SOBRE LA ENSEÑANZA EN LOS EE. UU.

El rector de la Universidad de Salamanca fué invitado recientemente a los actos conmemorativos del centenario de la Universidad de Columbia. A su regreso, ha pronunciado una conferencia titulada "Impresiones de un viaje a Estados Unidos", con interesantes consideraciones acerca de la vida norteamericana, de la organización de la enseñanza y del desenvolvimiento de sus Universidades. Las referencias del doctor Tovar a las cuestiones de la enseñanza en los Estados Unidos fueron expuestas en comparación siempre con las actuales soluciones españolas, inquiriendo "las diferencias entre un país y otro, no en cuanto a diferencias irreducibles de tradición y carácter, sino en cuanto pueden ser diferenciadas de nivel histórico, graves por consiguiente para el país que se ha quedado atrás de lo que es el imperativo y la exigencia del momento en que el mundo vive".

El visitante observa en primer término un decidido afán de superación, una constante competencia y lucha. El país se moderniza continuamente. Una vez conocidas las Universidades tradicionales, como Harvard, Columbia, Princeton, Johns Hopkins, y las más modernas de Chicago, Illinois, Indiana, California y Stanford, en todas ellas se observa una decidida participación en el crecimiento del país. "Tras este recorrido—continúa Tovar—resulta dolorosamente visible que nuestro país vive todavía bajo la presión del centralismo, copiado de Francia desde 1700. El centralismo, que desnivela hasta un límite difícilmente sufrible nuestra vida universitaria, no existe en los Estados Unidos, y ello es ejemplo útil cuando las viejas formas de Estado van quedando superadas e inservibles. Esto permite hablar de las desconocidas posibilidades de las Universidades perdidas en las provincias; pero la descen-

tralización universitaria no ha de ser tanto una medida de gobierno como una petición nuestra, de nuestros profesores y estudiantes.

El estudiante norteamericano vive con menos trabajo que el español. La organización es más compleja y grande, dentro de la cual cabe especializarse más. Se trabaja en equipo, bajo la dirección de un maestro, o en trabajo coordinado. Nada menos cierto que ese supuesto "bajo nivel" de los estudiantes norteamericanos. Aquello fué en las Universidades que supieron recoger a sabios europeos incomprendidos y perseguidos. Estos maestros formaron discípulos que han sabido seguirlos y continuarlos hasta el triunfo técnico traducido en la victoria militar de la última guerra. El estudiante norteamericano tiene una mayor responsabilidad en la elección de disciplinas frente al español. Se le concede mayor libertad para la elaboración de planes de estudio, abiertos, alejados de "este hermetismo que impide que los estudiantes españoles se hagan cuestión de su vocación verdadera". Si comparamos el estado de las carreras técnicas en ambos países, se llega a la conclusión, con Tovar, de que en España urge tener mayor número de técnicos, "acabando con la superstición, tan común en nuestra patria, de las carreras técnicas privilegiadas".

"Uno de los espectáculos más impresionantes de las Universidades norteamericanas es el de sus bibliotecas." Comparémolas con las españolas. La Universidad de Harvard dispone de una biblioteca de cuatro millones de volúmenes, y no es raro que una ciudad como la mitad de Salamanca disponga para su uso universitario de dos millones y medio de libros. Tovar es partidario de intensificar la política de becas en favor de universitarios españoles para ampliar estudios en los Estados Unidos, concediéndolas a un número de becarios previa rigurosa selección y preparación científica. "En muchas ramas de la ciencia, comenzando por la Física, continuando por la técnica en general y terminando por la Psicología y la Pedagogía y la Economía, sólo con un viaje a los Estados Unidos se logra una perspectiva verdaderamente actual de estos conocimientos." En cuanto a selección del profesorado, el profesor norteamericano no llega a la Universidad con la mágica unción de las oposiciones. La primera etapa de reclutamiento se realiza a través de convenciones o congresos anuales para cada rama del saber, a los que acuden decanos de las diferentes Universidades a contratar a los jóvenes profesores que tienen ocasión de exponer sus conocimientos ante los más ilustres sabios del país. La segunda etapa ofrece ocasiones de ascenso, para las que cuentan el trabajo realizado, las publicaciones y la actividad cultural o científica.

Se debe desechar en España la idea tan común de que la Universidad es para el catedrático y no el catedrático para la Universidad; que la Universidad es para sacar un título y no para aprender y estudiar. Una consideración principal de nuestra vida nacional universitaria surge al compararla con la vida norteamericana, que cuenta muy poco con los privilegios, los monopolios y las reservas, y sí mucho con el espíritu de libre competencia y con la situación de la iniciativa privada que pudiéramos llamar heroica. Este espíritu de lucha es el que informa también la vida de las Universidades norteamericanas. El puesto de profesor no es una asignatura ganada en unas oposiciones más o menos reñidas.

La enseñanza en los Estados Unidos es bastante cara, dice Tovar. Es posible que la nuestra sea demasiado barata, cuando el estudiante se siente tan povo exigente consigo mismo en lo que parece que constituye la ocupación principal de sus años juveniles.

En cuanto a la especialidad de la lingüística, el rector de la Universidad de Salamanca afirmó que en los Estados Unidos se celebran grandes Congresos de lingüística, a cuya enseñanza se han aplicado métodos lingüísticos innovadores. Allí se dispone de mejores bibliotecas que las europeas. "Allí está el profesor Jaeger, con quien conversé. Me dijo que en Harvard dispone de más libros que en sus buenos tiempos de Berlín." (*Arriba*, 23-I-55.)

NUEVO NUMERO DE "MUSICA"

La revista trimestral de los Conservatorios españoles y del Instituto de Musicología (Sección de Musicología Contemporánea), del C. S. I. C., acaba de publicar un nuevo número. Parte de esta nueva edición de *Música* se dedica al Congreso Nacional de Música Sagrada. Un editorial asegura que este Congreso ha de ser trascendental para la música española de carácter religioso. Hasta la fecha, se habían tendido muy pocos puentes entre la música eclesiástica y la música profana. La revista que reseñamos ha prestado continua atención a esta tarea de acercamiento. Es preciso dignificar la música en los templos, admitiendo procedimientos más nuevos de la música contemporánea al servicio de la música religiosa, aumentando el interés demostrado por los músicos eclesiásticos hacia las orientaciones de la música actual. Las conclusiones del Congreso pueden marcar un hito, si se ponen en práctica, en la historia de la música española contemporánea. Un trabajo firmado por José Artero dedica un estudio muy detallado a las distintas manifestaciones musicales del Congreso Nacional. En él se estudian los antecedentes de la Asamblea, se citan las actividades del Congreso y se hace referencia a los estudios realizados sobre el canon del compositor, canto gregoriano y mozárabe, polifonía clásica, órganos, órganos electrónicos, la creación de la Escuela Superior de Música Sagrada, canto popular, la música moderna, musicología y exposiciones y, para terminar, algunas actividades sociales del Congreso.

El número 10 de *Música* comprende un trabajo de Domenico de Paoli sobre Puccini, un estudio de Enrique Franco sobre la crisis de la música de *jazz* y, en la sección de "Técnica y Enseñanza", un estudio sobre el solfeo y los sistemas norteamericanos de educación auditivo-musical en la escuela primaria y elemental. Completan el número las habituales crónicas de la actualidad musical española y del extranjero, actividades de los Conservatorios, centradas en la del Real Conservatorio de Madrid, y recensiones y notas. (*Noticia propia.*)

UNA ESCUELA DE PRACTICA JURIDICA EN MADRID

En febrero de 1954 fué creada en la Universidad de Madrid una Escuela de Práctica Jurídica dependiente de la Facultad de Derecho, en la que completarán su formación los alumnos de la Universidad. Ahora se anuncia la inmediata inauguración de la Escuela, constituída como organismo universitario dependiente de la citada Facultad y vinculado con los organismos de la Administración de Justicia y los Colegios de profesiones jurídicas. La misión fundamental de la nueva Escuela consiste en completar la formación que la Universidad da a sus alumnos, proporcionándoles un adiestramiento práctico para el ejercicio de la profesión jurídica.

La Escuela tiene organización y estructura propias. Son sus órganos rectores un Patronato permanente, el Consejo directivo, el director, el subdirector y el secretario. El Patronato y Consejo de Dirección permanente está formado por el decano de la Facultad de Derecho de Madrid, decano del Colegio de Abogados, decano del Colegio de Notarios, presidente y fiscal de la Audiencia Territorial del Tribunal Central del Trabajo, Colegio Nacional de Secretarios de Primera Instancia, Colegio Nacional de Registradores, y decanos de Procuradores, jueces de Primera Instancia, magistrados de Trabajo, jueces municipales, profesores titulares de las cátedras de Derecho Procesal y un representante de la Obra Nacional de Formación Profesional, del S. E. M.

La enseñanza en la Escuela está dividida en tres secciones: una, de técnica de la práctica forense; otra, técnica de la práctica civil, mercantil, notarial y registral, y la tercera, técnica de la práctica administrativa y fiscal. La primera sección se divide en dos cursos, con duración de cinco meses cada uno, y comprende, entre otras materias, la técnica y la práctica de actuaciones judiciales y escritos forenses en la justicia municipal; en los Juzgados de Primera Instancia, en materia civil, en materia de recursos, en materia penal, en la jurisdicción laboral y en los Tribunales administrativos y canónicos.

En la actualidad, ya ha comenzado el curso de práctica forense, por haberse fusionado con la Escuela la sección de práctica forense de la Academia "San Raimundo de Peñafort", del S. E. U., Centro oficialmente adscrito a la Facultad de Derecho, con funcionamiento desde hace cinco años. En la actualidad, 67 licenciados en Derecho están realizando estas prácticas forenses. (*Arriba*, 5-II-55.)

AYUDA DE BELLAS ARTES AL MUSEO SALZILLO, DE MURCIA

La Dirección General de Bellas Artes ha aprobado un crédito de 650.529 pesetas para las obras del Museo Salzillo, de Murcia. Este Centro, que dirige el señor Sánchez Moreno, será una realidad casi inmediata, y pasará a formar parte de los mejores museos de imaginería de Europa. El edificio que se construye está anejo al monumento nacional de la iglesia de Jesús. Ya se ha realizado en su totalidad la obra de estructura general.

En terrenos adquiridos en las inmediaciones se edificarán los pabellones en que quedará instalado el Belén, como documento excepcional de la obra del escultor. En otras salas se instalarán otras esculturas, así como la escuela, a la que acude un número creciente de alumnos interesados en la imaginería. *(El Alcázar,* 14-I-55.)

LA ESCUELA DE BROMATOLOGIA

El 19 del pasado mes de enero fué inaugurada en el edificio de la Facultad de Farmacia (Ciudad Universitaria), de Madrid, la nueva Escuela de Bromatología, de reciente creación. En la lección inaugural, el director de la Escuela, doctor Casares, disertó sobre el tema "La Bromatología en España", en la que estudió la evolución de esta ciencia en los últimos años, durante los cuales se han creado varios Centros de investigación, enseñanza y divulgación dedicados al estudio de los problemas que plantean la fabricación, conservación y consumo de alimentos. El conferenciante resaltó la necesidad de capacitar a los profesionales que se relacionen con estos problemas.

CAPACITACION DEL ALUMNADO MARROQUI

Está en marcha una extensa campaña de capacitación del alumnado primario y elemental marroquí. Esta campaña tiene el propósito de escolarizar a toda la población infantil de la Zona. En 1954 se inauguraron 50 escuelas rurales. En la enseñanza profesional media de carácter técnico se ha ensanchado el radio de acción de la Escuela Politécnica de Tetuán, en la cual, junto a sus anteriores estudios de Comercio, Peritos agrícolas, eléctricos y mecánicos, auxiliares veterinarios, practicantes y enfermeras, ha añadido preparaciones de Aduanas y Veterinaria, creando además una Junta clasificadora de destinos subalternos con la intención de que no quede vacante ningún diplomado capacitado. Además, está en construcción la Ciudad Escolar de Tetuán, un modelo en su género, no sólo por sus instalaciones de servicios profesionales, sino porque prestará especial atención a la cultura hispanomarroquí.

Toda la enseñanza de la Zona del Protectorado se orienta hacia lo social, buscando elevar en todos los órdenes el nivel de vida de los marroquíes, con la consiguiente evolución del país, cuidando tanto de la faceta moral como del orden técnico. De este modo se intenta proporcionar títulos de capacitación profesional a todo marroquí en condiciones de alcanzarlo. *(El Correo Gallego,* 16-I-55.)

LA NUEVA ESCUELA DE TRABAJO DE CACERES

El pasado mes de febrero comenzó a construirse el nuevo edificio de la Escuela de Trabajo de la capital cacereña. Esta Escuela fué fundada en 1934 por el Patronato local de Formación Profesional, y en la actualidad depende, como todos los Centros similares que funcionan en España, de la Dirección General de Enseñanza Laboral. Durante estos veinte años de funcionamiento han pasado por sus aulas más de 5.000 alumnos, siendo los locales antiguos totalmente insuficientes ya para atender la demanda siempre creciente del alumnado.

En la actualidad, en sus clases teóricas se dan Matemáticas, Ciencias, Contabilidad, Tecnología de los oficios, Formación del espíritu nacional y Religión y Moral. En las prácticas, que constituyen la mayor parte del plan de estudios, los alumnos se instruyen en Dibujo artístico y Pintura, Dibujo industrial, Modelado, Vaciado y Talla, Corte y Confección, Electricidad, Carpintería, Ebanistería y Mecánica (ajuste, torno, fresa y forja).

El plan general de enseñanza comprende: Instrucción general, Aprendizaje primero y segundo, Curso común y Maestro obrero, es decir, cinco cursos, en los que se alternan ejercicios teóricos y prácticos. Hasta alcanzar el curso de Aprendizaje segundo, los alumnos permanecen durante el día en los talleres, y, tras unas horas de descanso, reanudan su asistencia a las clases teóricas de modalidad nocturna.

El nuevo edificio de la Escuela se levantará sobre un solar de 2.000 metros cuadrados. Constará de tres plantas, y el importe de las obras sobrepasará los tres millones de pesetas. En la planta baja se instalarán los talleres de carpintería, mecánica y herrería, albañilería, aula de modelado y tres almacenes de material. En la primera se instalarán el salón de actos con capilla, la sala de juntas y biblioteca, despachos de Dirección y Secretaría, sala de profesores, portería y seis aulas. En la segunda planta se instalarán seis clases y la escuela preparatoria, sección que capacita al alumno para comenzar el aprendizaje del oficio escogido. En la misma planta se montarán el laboratorio de Ciencias y la oficina-laboratorio de Psicotecnia, dependencia de gran responsabilidad, ya que ha de ayudar al alumnado a escoger el oficio más adecuado a sus aptitudes personales. *(Extremadura,* 25-I-55.)

13.000 CLASES PARA ADULTOS EN 1955

El Ministerio de Educación Nacional ha reorganizado las clases de adultos, determinando el número de las que en la actualidad han de funcionar en todas las provincias españolas. El total de las clases asciende para 1955 a 13.000, estando dotadas Madrid y Barcelona con 400 clases. Estas tendrán una duración mínima de sesenta días lectivos, en jornadas nocturnas de dos horas. No obstante, podrán prorrogarse en la medida que permita la colaboración prestada por las Corporaciones públicas. En este sentido es de señalar la actitud positiva de las autoridades de las provincias de Badajoz y León, que han conseguido igualarse en número de clases a las de Madrid y Barcelona.

La jerarquía educacional requerirá la colaboración de las empresas para que establezcan y mantengan clases de adultos para el personal adscrito a las mismas, y se solicitará la contribución de Ayuntamientos y Diputaciones con el fin de que las clases aumenten en número y en posibilidades de enseñanza. El Consejo Provincial de Inspección de Enseñanza Primaria designará los maestros que han de servir a las clases creadas, entre el personal del Magisterio primario que tenga a su cargo escuelas de niños en la misma localidad, exceptuando a aquellos maestros que dirijan clases de iniciación profesional. *(Noticia propia.)*

BELLAS ARTES. BOCETOS PARA LA DECORACION DEL REAL

El director general de Bellas Artes inauguró recientemente la exposición de bocetos para la decoración del techo del teatro Real, instalada en los salones de la Dirección General en el palacio de Bibliotecas y Museos. Asistieron a lacto los miembros del Jurado calificador, que son los mismos que integran el de las Exposiciones Nacionales, los arquitectos de las obras del teatro, personalidades del mundo artístico y críticos de arte de la prensa madrileña.

La convocatoria del concurso ha sido un éxito, pues se han presentado 60 proyectos, eliminándose previamente 22 de ellos. El Jurado no tiene una tarea fácil para dictaminar, pues una gran parte de los cartones expuestos tienen verdadera calidad.

Hay una gran variedad de estilos en los bocetos, pues muchos de ellos tienen un aire clásico renacentista, hay algunos pompeyanos, los hay que tiene regusto isabelino, no pocos siguien una estilización moderna, sin que falten los que imitan la técnica de Sert, con más o menos cromatismo, sobre fondos de oro y plata.

Hay que tener en cuenta, para calibrar las obras, la adaptación de las pinturas a la decoración total de la sala y el sentido de profundidad y lejanías indispensables en una decoración de techo en las que las figuras han de quedar en gran parte flotando.

Naturalmente que el estilo definido, en muchas de ellas, nos descubre claramente la personalidad de sus autores. Teniendo en cuenta la arquitectura de la sala, nos sentimos inclinados hacia las presentadas con el lema "Real", gran empaque y compositivo, y con profunda y grandiosa perspectiva; la que firma "Opera en música", exuberante, moderna, volumétrica y sabiamente dibujada, y las que figuran con el lema "Luz", efectivamente, contrastadas y luminosa. *(Arriba,* 28-XI-54.)

*

Bajo la presidencia del director general de Bellas Artes se reunió el Jurado calificador del concurso para la decoración del techo de la sala del teatro Real, a fin de hacer la propuesta de adjudicación de los cuatro premios de 25.000 pesetas correspondientes a la primera fase de este concurso.

Por mayoría absoluta de votos han sido propuestos los trabajos presentados bajo los lemas: "Luz" (bis), "Apolo", "Real" y "Ritos y escena", de los que han resultado ser autores, respectivamente, don Ricardo Arenys Galdón, don Miguel Rodríguez y Acosta, don Rafael Pellicer y don Mariano Sancho San José.

También han obtenido votos los traba-

jos presentados con los lemas: "Opera in música", "E. V. P." "Músicos populares" (b), "E. V." "Músicos pupolares" (c), "Sikinnis", "Copérnico", Orfeo", "España y la ópera", "Arbol", "Rasehum", "El fruto del genio permanece lozano siempre" y "Músicos populares" (a).—*(Noticia propia).*

UN NUEVO NUMERO DE "LABOR"

Ha aparecido recientemente el número 25 de *Labor,* boletín informativo de Enseñanza Laboral, correspondiente al pasado mes de enero. El número, que es de carácter extraordinario, está dedicado a la peregrinación que, bajo la presidencia del director general de Enseñanza Laboral, han realizado a Santiago de Compostela los Institutos Laborales de Galicia en representación de todos los de España. Destaca en su sumario un artículo titulado "Los Institutos Laborales y la sociedad", en el que se subraya el fortalecimiento de los vínculos que en los últimos tiempos se ha realizado entre las instituciones docentes y la sociedad en cuyo seno viven. El número contiene además un trabajo sobre "Los Institutos Laborales y la orientación profesional", otro sobre "La orientación profesional en el Instituto Nacional de Psicotecnia", la sección habitual de "Legislación", y en la de "Recortes", la aportación más señalada de una veintena de revistas, órganos de otros tantos Institutos Laborales de España. En sus páginas centrales, *Labor* reproduce textualmente la ofrenda a Santiago del director general de Enseñanza Laboral. *(Noticia propia.)*

BOLSAS DE VIAJE PARA ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

La Delegación Nacional de Educación ha convocado 28 bolsas de viaje al extranjero, destinadas a escritores, artistas plásticos alumnos de los últimos cursos de las Escuelas de Arquitectura y profesores de Conservatorio. Las becas están todas ellas dotadas con 10.000 pesetas, con el fin de facilitar a los becarios viajes de estudio que contribuyan a perfeccionar su técnica y a enriquecer su formación intelectual. Entre otros requisitos indispensables, los solicitantes acreditarán su condición profesional y su edad, mayor de veinte años y menor de treinta y cinco. Las solicitudes se cursarán a la Delegación Nacional de Educación, Departamento Nacional de Cultura, Alcalá, 34, Madrid, durante todos los días laborales del presente mes de marzo.

Los solicitantes acompañarán sus documentos de solicitud con el siguiente *dossier:*

Escritores.—Relación completa de trabajos publicados o inéditos y un ejemplar del libro publicado o en preparación seleccionado como más representativo o selección de recortes de trabajos aparecidos en periódicos o revistas.

Artistas plásticos.—Relación de exposiciones y dos obras plásticas sobre tema libre.

Compositores.—Relación completa de obras estrenadas, terminadas y en preparación inmediata.

Profesores de Conservatorio.—Informe del director del Centro y Memoria sobre trabajos pedagógicos que piensa realizar.

Los aspirantes acompañarán además una exposición del plan de trabajo que pretenden desarrollar y la relación de localidades y centros que se proponen visitar.

Al regreso del viaje de estudios, los beneficiarios de las bolsas están obligados a presentar una Memoria detallada del resultado de su viaje, en el plazo de un mes, a partir de la terminación del mismo. *(Noticia propia.)*

LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA DE LAS NORMAS DE CIRCULACION

En una conferencia del secretario del Real Automóvil Club de España sobre "Ordenación y reglamentación del tráfico", don Ricardo Suárez se refirió a la necesidad de enseñar las normas de circulación no al sujeto adulto, sino al niño alumno de la escuela primaria. Sería muy beneficioso crear en los niños hábitos de disciplina con el objetivo de que adopten actitudes relativas a su seguridad en la vía pública. Esta enseñanza se realiza de forma sistemática en las escuelas primarias de los Estados Unidos, Alemania, Italia, Inglaterra, Suecia, Dinamarca y Francia, consiguiendo en estos países una disminución de los accidentes que sufren los niños.

Como complemento de la enseñanza de las normas y disciplina de la circulación, urgen las llamadas "Patrullas escolares", hoy adoptadas por la mayoría de los países, y que tuvieron su origen en los Estados Unidos en los años que siguieron a la primera guerra mundial en Dinamarca (Europa), en 1949. En la actualidad, 550.000 escolares forman parte de estas patrullas en los Estados Unidos, con resultados beneficiosos. El conferenciante considera la enseñanza del peatón adulto como misión educativa muy difícil, particularmente debido al privilegio que el peatón se atribuye de estar exento de medidas de precaución frente al automovilista. Una acertada política educativa a raíz de la escuela primaria suprimiría de raíz este complejo de irresponsabilidad ante los eventuales accidentes de tráfico. *(Arriba,* 22-I-55.)

NUEVAS ESCUELAS DE TRABAJO

Durante 1954, el Ministerio de Educación Nacional ha inaugurado cinco Escuelas de Trabajo y una de Artes y Oficios. Para ello ha utilizado la parte asignada a dicho Departamento por los fondos obtenidos del incremento del 1 por 100 en la cuota de Seguros Sociales Obligatorios, destinado al fomento de la Formación Profesional. Las obras iniciadas pertenecen a las Escuelas de Trabajo de Murcia, Ronda, Puertollano, Cáceres y León; las de Artes y Oficios corresponden a Valladolid, y las de Orientación Profesional y Preaprendizaje a la de Madrid, sita en la calle del Doctor Esquerdo. Las obras importan un total de casi 23 millones de pesetas. Asimismo se han efectuado obras importantes en los Institutos Laborales de Almendralejo, Archidona, Torredonjimeno, Vélez Rubio, Villablino, Santoña, Medina del Campo, Mondoñedo, Totana, Alcañiz, Vera, Jumilla, Puente Genil, Gandía, Noya, Castañeda, Trujillo, Hellín, Alsasua, Coca, Guía de Gran Canaria, Llodio, Peñaranda de Bracamonte, Sanlúcar de Barrameda, Valle de Carranza y Bermeo, por un importe total de 13 millones de pesetas.

Igualmente se han realizado obras de ampliación, reparación y reforma en las Escuelas de Trabajo de Avila, Oviedo, Albacete, Betanzos, Cuenca, Mahón, Huelva, La Línea, Santiago de Compostela, Reus, Gijón, Calatayud, Don Benito, Las Palmas, Bilbao, Escuela Especial de Mecánica de Precisión y Armería de Eibar, Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje de Vallecas, Embajadores, Carabanchel, Canillas y Chamartín, en Madrid. También se han efectuado esta clase de obras en las Escuelas de Artes y Oficios de Santiago, Toledo, Oviedo, Guadix, Ibiza, Sevilla, Melilla y Ciudad Real; en la Escuela Nacional de Artes Gráficas de Madrid y en el Conservatorio de las Artes del Libro, en Barcelona.

Se han adquirido inmuebles por valor de dos millones y medio de pesetas para las Escuelas de Artes y Oficios de Almería e Ibiza. Casi siete millones se han invertido en material e instalaciones destinadas a 22 Escuelas de Trabajo, a la Escuela Especial de Eibar y al Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer de Madrid. Al mismo capítulo corresponden tres millones para 13 Escuelas de Artes y Oficios y para la Escuela Nacional de Artes Gráficas de Madrid.

Los 74 Institutos Laborales que funcionan actualmente en España han recibido seis millones y medio de pesetas para atender a idénticas necesidades. Cinco millones se han destinado a los Patronatos locales de Formación Profesional, con destino a Centros oficiales dependientes de ellos, incluyendo en esta suma las subvenciones concedidas al Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos, Comisión Nacional de Productividad Industrial, Instituto Nacional de Psicotecnia, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer y Escuelas de Artes y Oficios de Valladolid, Madrid, Barcelona, Toledo y Córdoba.

Han sido beneficiados con diversas subvenciones, por valor de tres millones de pesetas, 24 Centros privados de Formación Profesional oficialmente reconocidos por el Ministerio.

Más de diez millones se destinarán en 1955 para continuar las obras de nueva planta iniciadas en el año anterior. Durante el presente comenzarán a construirse las Escuelas de Trabajo de Mieres, Torrelavega, Avilés, La Felguera y Ponferrada; se ultimarán las obras de ampliación, reforma y reparación de las de Albacete, Calatayud, Don Benito y Las Palmas, invirtiéndose en las de la Escuela Especial de Eibar y Escuela de Trabajo de Bilbao la suma de cinco millones. Asimismo serán acometidas obras de envergadura en las Escuelas de Trabajo de Mahón, Béjar, Jaén, Betanzos, Cádiz, Baracaldo, San Fernando, Santiago de Compostela, Valladolid, Santander y Logroño, por un importe superior a diez millones de pesetas. La renovación de maquinaria, herramientas y mobiliario en otros Centros de Formación Profesional adscritos al Ministerio importará más de 16 millones de pesetas. *(Noticia propia.)*

EL II CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIVADA

Del 29 al 31 del pasado mes de diciembre se ha celebrado en Barcelona el II Consejo Nacional de la Sección de Enseñanza Privada, bajo la presidencia del jefe nacional del S. E. M., con representaciones del profesorado de toda España. La Sección de Enseñanza Privada acoge a unos 60.000 educadores, distribuídos en 20.000 Centros docentes de Enseñanza Primaria, Bachillerato y preparación para carreras especiales, con una población escolar de 500.000 alumnos.

Por tres razones—dijo el jefe nacional del S. E. M. en la sesión de apertura—se celebra este Consejo Nacional en Barcelona: la primera, como prueba de reconocimiento que los educadores conceden a la gran ciudad mediterránea; la segunda, porque la Enseñanza Primaria tiene en Barcelona un volumen, un rango y una categoría extraordinarios, y la tercera, porque, en consecuencia, ha sido en la Ciudad Condal donde ha tenido su origen el movimiento unitario del Magisterio privado con el Magisterio nacional.

La finalidad de la Sección consiste en agrupar dentro del S. E. M. a todos los educadores seglares consagrados a la Enseñanza con carácter privado, constituyendo dentro de la organización una gran unidad nacional, dotada no obstante de autonomía para su propio desenvolvimiento en cuanto a cuestiones y problemas específicos. Ultimamente, la Sección ha conseguido crear su Montepío Nacional como instrumento de previsión para el Magisterio privado. De esta forma encuentran defensa de sus intereses los numerosos educadores de Centros docentes privados, muchas veces indefensos económicamente ante las eventualidades de la existencia. Otra de las conquistas del primer año de actividad de la Sección Nacional alcanza a la equiparación del profesorado privado con los profesionales de la enseñanza oficial en la concesión y disfrute de becas para ampliación de estudios en el extranjero; la celebración de cursillos de perfeccionamiento y ampliación de estudios; la asistencia a albergues del S. E. M. con importantes rebajas en los medios de transporte; acceso a los Consejos de enseñanza como representantes de la enseñanza privada, etc., así como la implantación de los sellos de Previsión Nacional, que contribuirán al desenvolvimiento económico de la institución y al mejoramiento de las prestaciones en general.

Entre las conclusiones aprobadas por el Consejo figuran la creación del Montepío Nacional del Magisterio Privado del S. E. M., conceder ayuda económica a la revista nacional *Cumbres*, y que a partir de enero de 1955 se edite en Madrid, en lugar de Murcia, solicitud al Ministerio para que la enseñanza privada tenga representación en los Consejos Provinciales y Nacional de Educación, etc. (*Arriba*, 1-I-55.)

LA UNIVERSIDAD LABORAL DE CORDOBA

Están ya muy avanzadas las obras de la Universidad Laboral de Córdoba, ya que se pretende que en el año actual queden terminados los núcleos principales de la edificación. En ella contribuyen tanto el Ministerio del Trabajo como las autoridades locales y provinciales, Sindicatos, comercio, avicultores e iniciativa privada. La obra importará un total de 30 millones de pesetas.

Respecto a la función de la Universidad Laboral en la vida docente y su repercusión práctica, la de Córdoba seguirá el camino trazado en la actualidad por la Universidad Laboral de Zamora, que presenta analogías con los centros laborales que funcionan en Bélgica con cincuenta años de experiencia. Estos centros de formación belgas son un modelo de actividad y organización. Cuentan con la colaboración del Estado, Diputaciones, Ayuntamientos, Sindicatos y Empresas, siendo estas últimas las que cooperan con mayor interés, pues están convencidas de la eficacia de la Universidad, ya que en estos centros se forma una insuperable mano de obra. (Sobre este punto puede leerse "Formación del personal de empresa en la Universidad de Lovaina", REVISTA DE EDUCACIÓN, 26, págs. 255-6.) No obstante, las Universidades españolas brindarán idéntica eficacia en cuanto empiecen a funcionar las de Córdoba, Sevilla, Tarragona, Gijón, etc. Entre otras razones, porque las españolas están mejor instaladas, en espacios más amplios y mejor acondicionadas, y dotadas de material y equipos más modernos. Hay que llegar también a conseguir una eficaz armonía entre empresarios y obreros siguiendo el ejemplo ideal de Bélgica. Esta comprensión por ambas partes se traduce en beneficios indudables para la economía del país, teniendo en cuenta que tiene su origen en las aulas de la Universidad Laboral. (*Arriba*, 11-I-55.)

HACIA UNA COORDINACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Entre las conclusiones de la Primera Asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Ciencias de Madrid figura el siguiente párrafo: "Urge el estudio detenido de la coordinación de toda la Enseñanza Media: Bachillerato, Peritaje Mercantil, Enseñanzas Técnicas, Profesionales y Laborales, reservando el término Bachillerato para el contenido tradicional y propio de la preparación para el ingreso en las Facultades Universitarias y Escuelas Especiales." Entre otras conclusiones presentadas por la Asamblea figuran las de "Unidad de fin y unión en la acción", "Formación integral", "Programa, textos y métodos", "Formación pedagógica del profesorado" y "Derechos y deberes profesionales".

En cuanto al problema del intrusismo profesional, el Colegio reclama un control profesional aparte del que en la actualidad se ejerce sobre colegios reconocidos y autorizados, y que actuaría en los de enseñanza libre y academias de Bachillerato. En los centros eclesiásticos actuaría en cooperación con la Comisión episcopal. Se pide también una ley orgánica que ampare a los profesores en sus derechos, como la hay para los médicos, abogados y arquitectos. Se recomienda al Ministerio de Educación que tome medidas oportunas para impedir que en Centros oficiales de Primera Enseñanza se dé preparación a alumnos de Enseñanza Media por maestros y no por licenciados.

En otra conclusión se solicita de la jerarquía eclesiástica instrucciones concretas para los profesores de Religión de Centros seglares, proponiendo para Centros de poco alumnado la creación de catequesis parroquiales a las que pudieran asistir los alumnos de Enseñanza Media insuficientemente atendidos en el aspecto religioso o autorización a seglares diplomados para impartir la enseñanza religiosa en el caso de que no hubiera sacerdotes suficientes. (*Ya*, 7-XII-54.)

LA ESCUELA DE FORMACION AGRICOLA DE ZARAGOZA

Desde 1945, la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Zaragoza, Aragon y la Rioja mantiene una Escuela de Formación Profesional considerada como modelo en su género de Centro docente privado. Su nombre es el de Casa de Economía Rural de Nuestra Señora de Cogullada, y ha sido instalada en un remozado convento situado a cinco kilómetros de la capital, ocupado durante siglos por monjes benedictinos. El edificio, de gran extensión, ha sido transformado convenientemente con arreglo a las necesidades de un Centro de formación agrícola, y se han adquirido tierras limítrofes que sirven de campos de experimentación. En el presente curso, la Escuela acoge a un centenar de alumnos hijos de labradores de Aragón y la Rioja. El plan de estudios comprende cuatro años en régimen de internado, estudiándose cuantas disciplinas teóricas y prácticas conducen a una completa formación agrícola, transmitiendo todos los saberes que al hombre del campo le interesa conocer para su aplicación a la moderna técnica del cultivo. Los alumnos ingresan a los catorce años de edad y estudian bajo el control y asistencia de profesores especializados en las diversas ramas de la agricultura. La mayor parte del alumnado disfruta de una beca sufragada por la Caja de Ahorros.

La Escuela cuenta con campos para cultivos intensivos y extensivos, tractores, segadoras modernas, recolectoras, cochiqueras, gallineros, establos, laboratorios y servicios meteorológicos, así como instalaciones docentes de aulas, laboratorios de investigación, biblioteca, instalaciones deportivas, capilla y salones de recreo.

Recientemente se han reunido en asamblea los alumnos pertenecientes a las ocho promociones salidas hasta la fecha de las aulas de Cogullada. Resultado de esta asamblea es la creación de una Asociación de Antiguos Alumnos que con vida propia prestará destacados servicios a sus miembros, convertidos ya en labradores de la región: cursillos de especialización, conferencias comarcales, premios a la nupcialidad y a la natalidad, créditos en ventajosas condiciones para cuanto se necesite en el campo, consultorio jurídico gratuito, becas, servicios de laboratorio para análisis de tierras y productos; en fin, una serie de ofrecimientos prácticos de grandes ventajas para los labradores y para la economía rural española.

Los antiguos alumnos en activo como labradores se convierten en auténticos accionistas de la Caja de Ahorros, y a ellos les alcanzan los servicios sociales

de la entidad, tales como instalaciones sanitarias, consultorios y guarderías infantiles, escuelas primarias, vivienda, etc. *(Ya,* 19-XII-54.)

CONVENIO CULTURAL HISPANO-ALEMAN

En el Palacio de la Cancillería de Bonn se firmó un convenio cultural entre España y Alemania que es el primero que realiza Alemania con un país no ocupante. La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores ha facilitado una nota, en la que se dice que "España y la República federal alemana, "conscientes de que la recíproca colaboración cultural ha de servir a la causa común de la cultura europea", han convenido ayer, en Bonn, un acuerdo cultural para "mantener y acrecentar en sus países el conocimiento y la comprensión de sus respectivas actividades intelectuales, científicas y artísticas".

Este convenio consta de 14 artículos, y entrará en vigor el día en que se efectúe el intercambio de los instrumentos de ratificación. Por este acuerdo, los Gobiernos español y alemán se comprometen a favorecer la convalidación de los títulos académicos, a facilitar el acceso a sus respectivas Universidades de los estudiantes, a intercambiar profesores y alumnos, a estimular la creación de Centros docentes y de investigación, a fomentar las visitas de intelectuales y artistas, así como la participación en certámenes de orden cultural; a crear cátedras y lectorados, en los que se estudie la lengua y la historia de la otra parte contratante: a establecer un régimen recíproco que facilite el funcionamiento de las escuelas de Primera y Segunda Enseñanza de Alemania en España y viceversa. Se prevé además el intercambio de publicaciones y documentos y la rectificación de los errores difundidos en libros o publicaciones periódicas en los que se falsee la verdad histórica.

Finalmente, el acuerdo establece que, para facilitar el conocimiento de las manifestaciones culturales mutuas, ambos países estimularán la organización de exposiciones, conciertos, conferencias, representaciones teatrales e intensificarán el intercambio de películas de índole educativa, cultural, científica y la cooperación de las redes de radiodifusión."

ULTIMAS ACTIVIDADES DE LA DIRECCION GENERAL DE BELLAS ARTES

La Dirección General de Bellas Artes ha continuado sus actividades artísticas en la Sala de Exposiciones de su nombre, instalada en el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid. Destaca entre ellas la gran exposición dedicada a la Academia Breve, como homenaje a su organizador, don Eugenio d'Ors. Esta exposición ha recogido en forma antológica la contribución artística actual a los diversos certámenes sucesivos. Esta muestra de arte ha tenido repercusión internacional en todas sus ediciones. En el acto inaugural don Antonio Gallego Burín, director general de Bellas Artes, anunció la institución del Premio "Eugenio d'Ors" por la Dirección General de Bellas Artes, que tendrá carácter anual. Esta exposición antológica ha reunido más de un centenar de obras de arte. *(Noticia propia.)*

•

En la misma Sala de Exposiciones se ha montado una de cerámica de Antonio Cumella, bajo el patrocinio de la Dirección General. Simultáneamente con esta muestra, que se clausurará el 30 de marzo de 1955, la Sala de la Dirección General de Bellas Artes expondrá la última obra del pintor español Rafael Zabaleta, a partir del 21 de marzo.

•

Como ya se dió a conocer anteriormente en estas mismas columnas, el Consejo de ministros aprobó un crédito de ocho millones de pesetas para efectuar importantes reformas en diversos Museos de arte. Uno de los más favorecidos es el Museo del Prado, el cual, con las nuevas obras, contará con un nuevo conjunto de 16 salas, cuatro de ellas dobles. Los autores del proyecto son los señores Lorenzo y Chueca, y a estas obras, que han de terminarse en el breve plazo de un año, hay que añadir otras que comprenden el recinto del Museo que ocupa las salas llamadas Veneciana, Velázquez y Flamencas, que quedarán ampliadas hasta la verja, sin salir del recinto.

En las nuevas salas se colocarán las obras actuales, pero en mejores condiciones. El Greco y Rubens ocuparán una buena parte de ellas. Pero además se expondrán otras obras de primeras firmas, entre ellas una colección de 4.000 dibujos. Las salas se incrementarán también con varios importantes legados, aparte de varios lienzos de la escuela holandesa adquiridos recientemente por el Patronato del Museo.

•

Todos los críticos de la prensa nacional comentan favorablemente la decisión del Jurado dictaminador de los bocetos para la decoración del Teatro Real de Madrid, que declaró desierta la adjudicación del premio definitivo. En general, se echa de menos la aplicación de un concepto decorativo en consonancia con la época actual, no ajustándose excesivamente a los estilos reminiscente isabelino o neoclásico que presiden la decoración de la sala. Se cita el caso de la decoración efectuada por Braque en la sala Enrique II del Museo del Louvre, en la que el artista no ha tenido necesidad de abdicar de su manera característica para pintar algo perfectamente adaptable a la naturaleza artística del resto del techo. El azul y el blanco de Braque contrastan con el oro colindante. El crítico de *Arriba* señor Figuerola-Ferreti sugiere el encuentro de una fórmula que para la decoración del techo del Teatro Real atraiga a nuestros jóvenes pintores capacitados para tal empresa, concebida en términos de mayor consonancia con el arte actual.

LENGUA Y LITERATURA GALLEGAS EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID

El Consejo de ministros ha aprobado recientemente un decreto por el que se crea en la Universidad de Madrid la cátedra "Rosalía de Castro" para el estudio de la Lengua y Literatura gallegas. Esta cátedra se corresponde con otras ya creadas y en funcionamiento, como la que estudia la lengua vasca en la Universidad de Salamanca y la de Lengua y Literatura catalanas en la Universidad complutense. Esta nueva cátedra "Rosalía de Castro" estará adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

VIVIENDAS PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS

El grave problema de la vivienda de los profesores universitarios, que constantemente se incorporan a la Universidad de Madrid, aconseja a la Junta de la Ciudad Universitaria matritense la construcción de un nuevo bloque de 28 residencias de características similares a las que actualmente se levantan en la calle Isaac Peral. Las viviendas estarán listas en un plazo máximo de dieciocho meses, y su construcción ha sido adjudicada a una importante casa constructora. El presupuesto de las obras supera los 13 millones de pesetas. Para la adjudicación de la vivienda al profesorado se han establecido los siguientes grupos por orden de preferencia: *a)* catedráticos de cualquier Facultad de la Universidad de Madrid, y *b)* profesores de las Escuelas Especiales establecidas en la Ciudad Universitaria. Dentro de cada grupo señalado, serán circunstancias preferentes el mayor número de hijos y, en caso de igualdad, una mayor antigüedad en la ocupación de cátedra de la Universidad de Madrid. Los profesores jubilados forzosamente por edad y los excedentes, así como su viuda o hijos menores de edad, podrán continuar disfrutando de sus derechos al uso de la vivienda. *(Noticia propia.)*

NUEVO NUMERO DE "NOTICIAS"

Noticias de Educación Iberoamericana, órgano de la Oficina de Educación establecida en Madrid, ha publicado un nuevo número dedicado en casi toda su extensión al II Congreso Iebroamericano de Educación, celebrado en Quito. En sus 20 páginas se recogen, entre otros importantes trabajos, las recomendaciones o sugerencias que el II Congreso de Educación ofrece a los Ministerios de Educación y Gobiernos iberoamericanos, a la Unesco, a la Organización de los Estados Americanos y al Instituto de Cultura Hispánica. Publica asimismo un esquema del Congreso con una crónica varia del mismo, con reproducción de textos de conferencias y discursos pronunciados en sus jornadas. Siguen después los resultados del Congreso, que ya han sido recogidos en la crónica de José María Lozano, incluída en el número 26 de la REVISTA DE EDUCACIÓN (diciembre de 1954), páginas 214-9. Completan el número la sección de "Libros y revistas", con un comentario a la reciente obra *Diez discursos,* de Joaquín Ruiz-Gimé-

nez; un artículo del director general de Archivos y Bibliotecas sobre "Las casas de la cultura" y una breve crónica del II Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, celebrado en Lima. *(Noticia propia.)*

NUEVAS NORMAS PARA EL EXAMEN DE ESTADO

El director general de Enseñanza Media, a su paso por Bilbao, ha anunciado a un periódico de la capital vizcaína que el examen de Estado para la próxima convocatoria se regirá por nuevas normas. "Su finalidad principal—dijo—es que los alumnos que van a examinarse conozcan de antemano las materias sobre las que versará ese examen. Así, en las pruebas orales será publicado cinco días antes del comienzo de los exámenes un programa reducido de materias seleccionadas entre aquellas ya estudiadas. Es decir, que si, por ejemplo, los cuestionarios oficiales comprenden cuatrocientos temas, serán seleccionados entre éstos un centenar para la convocatoria de junio y otro centenar, distintos, para la de septiembre. Y con objeto de evitar las contestaciones "prefabricadas", ese programa será variado constantemente en sus detalles. Asimismo serán señaladas, con carácter fijo y uniforme, las fechas en que comenzarán los exámenes y las materias de los mismos. La finalidad de todas estas disposiciones es dar una mayor seriedad y solemnidad a los exámenes y procurar que los alumnos lleguen al Tribunal con serenidad psicológica, ya que las materias que les van a ser preguntadas serán únicamente las comprendidas en los programas publicados."

130 MILLONES PARA CONSTRUCCION DE ESCUELAS

Como consecuencia del informe sobre algunos de los aspectos de la construcción de edificios escolares en España, presentado por el Ministro de Educación a las Cortes Españolas, el Consejo de ministros del 4 de febrero acordó un aumento en las consignaciones para construcción de escuelas. Como ya quedó subrayado, en la actualidad son necesarias en España unas 30.000 escuelas, que, con las ya existentes, podrían acoger medianamente a unos cuatro millones de niños que constituyen la población escolar en edad de seis a doce años. Los Centros docentes primarios, tanto oficiales como no oficiales, que hoy existen en España pueden dar cabida a unos tres millones de niños, quedando, por tanto, más de un millón de ellos fuera de la capacidad actual de las escuelas existentes.

Para hacer frente al problema en toda su amplitud habría que consagrar unos 5.000 millones de pesetas como coste de las escuelas necesarias y las viviendas para los correspondientes maestros. Para poner en práctica este plan se precisarían diez años, realizando un plan de ordenación cultural primaria que permitiera invertir en construcciones de escuelas unos 500 millones de pesetas al año durante un decenio.

Hasta diciembre de 1953, en que se promulgó la nueva ley de Construcciones escolares, éstas se regían según dos sistemas: ejecución por el Estado con aportación de Ayuntamientos o construcción por los Ayuntamientos con subvención estatal. Pese a los aumentos presupuestarios de los años 1952 y 1953, la construcción de escuelas y viviendas fué relativamente lenta. Ayuntamientos y más tarde Diputaciones provinciales, al no poder atender a los compromisos contraídos, crearon una deuda de unos 600 millones de pesetas.

Para evitar que estas deudas fuesen en aumento, el actual Ministro de Educación Nacional propuso un proyecto de ley según el cual se procedería orgánicamente en la determinación de los planes de construcciones escolares estudiados y propuestos por las Juntas provinciales y aprobados por la Administración Central, pero siempre dentro de la cuantía que permitan las consignaciones presupuestarias anuales. En esa ley se establece una cifra de mil escuelas al año y se obliga al Estado a incluir en su presupuesto la cantidad necesaria para esa construcción, que puede cifrarse en unos cien millones de pesetas anuales.

La consignación presupuestaria para 1955 ascendía a 80 millones, cantidad suficiente, junto a la aportación municipal, para cubrir los gastos previstos de mil escuelas si no hubiera que atender a los atrasos preexistentes. Pero si esta asignación se mantiene en presupuestos futuros, ampliada hasta unos 150 millones para atender a las necesidades de vivienda de los maestros, podrá decirse que ya no aumentará el déficit de construcciones en el futuro. Lograr esto supone ya en las actuales circunstancias un paso considerable. Con las mil escuelas anuales puede hacerse frente al continuado aumento del censo escolar primario, calculado en unos 45.000 escolares por año.

El aumento de consignación aprobado por el Consejo de ministros sobrepasa estas cifras últimas, si bien ha de hacerse frente con ellas a los atrasos, que no permitirán de momento regular esos topes de construcción inmediata de mil escuelas al año con viviendas para maestros. *(Arriba,* 10-I-55.)

"MUNDO ESCOLAR"

Con el año 1955 se inició la vida de una nueva publicación dedicada a la enseñanza. *Mundo Escolar* es una revista de periodicidad quincenal, de carácter gráfico, que se publica en Madrid y atiende principalmente a cuestiones relativas a la enseñanza primaria. Con una visión muy amplia de la labor docente en escuelas maternales y primarias en sus diversos grados, *Mundo Escolar* publica artículos sobre cuestiones técnicopedagógicas, crónicas de organizaciones docentes, reportajes, lecciones tipo, concursos, etcétera, acompañando cada número con uno o dos trabajos de información extranjera. Todo ello presentado de una manera clara y agradable, apoyándose con acierto en la fotografía. Resaltemos, por último, que la dirección de *Mundo Escolar* presta atención a problemas inusitados de nuestras revistas profesionales de la enseñanza, tanto oficiales como privadas. Tales son, por ejemplo, cuestiones como la orientación profesional, el problema escolar que plantea la circulación, los juguetes, la prensa infantil, el horario escolar, etc. *(Noticia propia.)*

ACTIVIDADES DE LA COMISARIA DE EXTENSION CULTURAL

En los bajos del Ministerio de Educación Nacional fueron inaugurados los nuevos locales de la Cinemateca Educativa Nacional, sección de la Comisaría de Extensión Cultural. Cuentan estos locales con sala de proyección, laboratorio, servicios de archivo y depósito de material. Respondiendo a las necesidades de la cinemateca de cara a los Centros docentes, se ha publicado el *Primer Catálogo de películas cinematográficas de la Cinemateca Educativa Nacional.* Este catálogo forma un volumen de más de 200 páginas, en el que se da cuenta de las características de 372 *films,* ya dispuestos, en copias de 35 ó de 16 milímetros, para su proyección en todos los Centros docentes del territorio español. El material cinematográfico escolar está clasificado en los grupos siguientes: Enseñanza universitaria y Escuelas Superiores; Enseñanza Media, Enseñanza Profesional y Técnica, Enseñanza Laboral, Enseñanza Primaria y Extensión Cultural Popular. Cada película va acompañada de una ficha técnica y de un resumen del tema que desarrolla, con objeto de orientar al profesor respecto de ciertas materias que han de ser la base para una disertación orientadora preliminar a la proyección de la película. La Comisaría de Extensión Cultural anuncia la edición próxima del segundo catálogo de películas cinematográficas.

La Comisaría ha colaborado en la organización de las Jornadas de Cine Educativo, celebradas del 13 al 18 del pasado mes de diciembre, con la contribución del Departamento de Filmología del C. S. I. C. Estas Jornadas se dedicaron al cine educativo italiano. El Ministerio italiano de Instrucción Pública puso a disposición de los organizadores numerosos documentales didácticos, así como publicaciones y documentación fotográfica, pronunciándose también conferencias a cargo de los profesores italianos Remo Dranca y Antonio Mura, director y jefe de Estudios de la Cineteca Italiana.

El profesor Dranca aseguró en su intervención que el hombre es el fundamento de la educación. Por tanto, el cine no puede sustituir al hombre en la enseñanza, pero sí completar eficazmente su labor. Este es el contraste entre el cine educativo italiano y el norteamericano. Este último cree que puede sustituir al profesor, practicando un cine didáctico especializado que fracasa en los intentos de formación general. Italia, por el contrario, practica un cine puramente didáctico, con ampliaciones que permiten comprender mejor la materia estudiada. Por su parte, el profesor Mura explicó el funcionamiento de la Cineteca Escolar Italiana. Esta sección consta de varios departamentos. En el primero se abarca la distribución técnica, aparatos, proyección, etc.; el segundo, la jefatura de estudios, y el tercero, los aspectos administrativos. Italia ha conseguido un proyector que reúne la máxima eficacia con el mínimo coste. Su funcionamiento es bien sencillo, ya que va destinado a

las escuelas y reúne condiciones para poder proyectar nuevamente diapositivas ya proyectadas. Cada provincia italiana dispone de un Centro de cine escolar, dirigido por la máxima autoridad didáctica. Sus gastos los sufraga el Estado. Lo fundamental de las películas es el guión. Las casas comerciales suelen hacer guiones didácticos, pero adaptados a los programas escolares. La Cineteca Escolar se encarga en todos los casos de redactar los guiones que complementan las enseñanzas que los niños reciben en la escuela.

NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE MADRID

El *Boletín Oficial del Estado* de 26 de febrero de 1955 reproduce los nuevos planes de estudios que regirán en lo sucesivo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid correspondientes a los Estudios Comunes, Sección de Filología Románica y Sección de Pedagogía. Reproducimos a continuación las asignaturas y plan de estudios de estas tres secciones:

ESTUDIOS COMUNES

PRIMER CURSO

Lengua y Literatura latinas (primero), tres horas semanales.
Lengua y Literatura griegas o árabes (primero), tres horas semanales.
Lengua española, tres horas semanales.
Historia Universal, tres horas semanales.
Historia General del Arte, tres horas semanales.
Fundamentos de Filosofía, tres horas semanales.

SEGUNDO CURSO

Lengua y Literatura latinas (segundo), tres horas semanales.
Lengua y Literatura griegas o árabes (segundo), tres horas semanales.
Literatura española y sus relaciones con la Literatura universal, tres horas semanales.
Historia General de España, tres horas semanales.
Historia de los sistemas filosóficos, tres horas semanales.

SECCION DE FILOLOGIA ROMANICA

TERCER CURSO

Gramática General, tres horas semanales.
Historia del español (fonética y morfología), tres horas semanales.
Crítica literaria, tres horas semanales.
Lengua fundamental (primero), tres horas semanales.
Paleografía, tres horas semanales.
Latín vulgar, tres horas semanales.

CUARTO CURSO

Historia del español (sintaxis y semántica), tres horas semanales.
Literatura española (hasta el s. XVIII), tres horas semanales.
Lengua fundamental (segundo), tres horas semanales.
Lengua auxiliar (primero), dos horas semanales.
Literaturas románicas (italiana y portuguesa), tres horas semanales.
Literatura hispanoamericana, tres horas semanales.
Bibliografía hispánica, una hora semanal.

QUINTO CURSO

Filología románica, tres horas semanales.
Literatura española (siglos XVII al XX), tres horas semanales.
Literaturas románicas (francesa), tres horas semanales.
Lengua fundamental (tercero), tres horas semanales.
Lengua auxiliar (segundo), dos horas semanales.
Dialectología hispánica, dos horas semanales.
Filología hispánica, dos horas semanales.

SECCION DE PEDAGOGIA

TERCER CURSO

Pedagogía general, tres horas semanales.
Pedagogía experimental, tres horas semanales.
Filosofía de la educación, tres horas semanales.
Psicología general, tres horas semanales.
Materia complementaria, dos horas semanales.

CUARTO CURSO

Historia de la Pedagogía, tres horas semanales.
Didáctica, tres horas semanales.
Psicología del niño y del adolescente, tres horas semanales.
Pedagogía diferencial, tres horas semanales.
Prácticas pedagógicas (primero).
Materia complementaria, dos horas semanales.

QUINTO CURSO

Historia de las Instituciones pedagógicas de España, tres horas semanales.
Didáctica especial, tres horas semanales.
Organización y legislación escolar, dos horas semanales.
Orientación profesional, dos horas semanales.
Prácticas pedagógicas (segundo).
Prácticas de Inspección.
Materia complementaria, dos horas semanales.

DISCIPLINAS COMPLEMENTARIAS

Fundamentos de Metodología.
Pedagogía social.
Higiene escolar.
Fundamentos biológicos de la educación.
Psicología de la función educadora.
Historia de la educación española en América.

Los alumnos cursarán tres de estas disciplinas, una en cada uno de los tres cursos, a su elección.

CREACION DE UNA ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA SACRA

El V Congreso nacional de Música Sagrada, celebrado en el pasado mes de septiembre en Madrid, aprobó la creación de una Escuela Superior de Música Sagrada, dirigida por la Iglesia y estructurada según el modelo del Pontificio Instituto de esta especialidad, que dirige, en Roma, monseñor Anglés. La nueva Escuela Superior dispondrá de tres Facultades: Canto gregoriano, Organo y Composición sagrada. Se constituirán, asimismo, Escuelas elementales en los Seminarios de las diversas Ordenes religiosas, donde se preparará a los alumnos más aventajados para su ingreso en la Escuela Superior. La creación de este nuevo organismo docente es consecuencia del estudio sometido a la ponencia presentada por el doctor Artero, canónigo prefecto de Música de la Catedral de Salamanca. Esta ponencia fué leída el 20 de noviembre en el Congreso Nacional.

En la misma sesión intervino el musicólogo sagrado, Padre Miguel Altisent, sobre "Medios prácticos de incrementar las escuelas de canto". El ponente señaló la ineficacia actual de un sistema de incrementación de las Escuelas de canto en los templos. Para que estas escuelas subsistan y sean eficaces, es preciso que sus componentes tengan en cuenta que la música debe ser oración y de otro modo es dar a Dios un culto indebido. Sólo cuando los componentes de las escuelas de canto entiendan que así participan en la Liturgia de la Iglesia, se habrá conseguido la salvación de estas organizaciones. La única solución posible es enseñar los cantos litúrgicos cuando se enseña el catecismo tanto en las iglesias como en los colegios y escuelas primarias. El ponente propone que en todas las Diócesis se ordene la enseñanza de un mínimo de cinco o seis cantos gregorianos breves, los mismos para toda España, y otros tantos en los años siguientes, de modo que se consiga que todos los fieles de la nación conozcan unos quince cantos gregorianos, a los que cabría añadir algunos cantos de folklore auténtico. *(Noticia propia.)*

CURSO PARA PESCADORES EN SANTOÑA

El Instituto Laboral de orientación marítimo-pesquera del puerto montañés de Santoña ha organizado un curso de Extensión Cultural e Iniciación Técnica para pescadores de la provincia. El curso fué inaugurado el 9 del pasado mes de septiembre y se clausurará el 31 de enero de 1955. La matrícula quedó abierta con carácter gratuito del 1 al 8 de noviembre, y pudieron inscribirse en el curso todas aquellas personas mayores de quince años que trabajan por cuenta de patrón.

Estos cursos de Extensión Cultural e Iniciación Técnica fueron establecidos por decreto de 10 de octubre de 1952 y funcionan desde mayo de 1953. Van dirigidos a procurar una preparación cultural y técnica a marineros y pescadores. Las clases comienzan a las 8 y terminan a

las 10 de la noche, es decir, que el Instituto Laboral las organiza después de realizar su diaria función docente.

El curso que reseñamos comprende cinco cuestionarios: Biología marina y pesca, Geografía del mar, Navegación, Formación religiosa y Derecho social y marítimo. Cada uno de estos cuestionarios estudia detalladamente las respectivas materias desde los ciclos biológicos de los peces y la técnica de la pesca eléctrica hasta el diario de navegación, contratos, derecho marítimo internacional pasando por el funcionamiento de la aguja náutica y el estudio de las principales rutas marítimas. Los pescadores reciben información de los Seguros Sociales con que están asistidos, la reglamentación del trabajo en la pesca, salarios, organismo del Instituto Social de la Marina... El cuestionario de formación religiosa plantea los principales deberes y derechos respecto a Dios, necesidad de la oración, poder adquisitivo del trabajo en el salario, el Evangelio y los sacramentos y exigencias de la sociedad en cuanto a la persona en el orden moral, social y económico. *(Noticia propia.)*

•

Además del citado curso, el mismo Instituto Laboral ha organizado otro para Motoristas de la especialidad marítima, en el que se estudian las materias de mayor importancia y de más necesidad para quienes desempeñen la profesión de marinos o aspiren a desempeñarla. El cursillo se inició el 9 de noviembre pasado y se clausurará el 31 de enero de 1955.

El cursillo estudiará cuatro cuestionarios: máquinas y motores, trabajos de taller, aritmética y geometría aplicadas, y, por último, dibujo. El primer cuestionario comprende 26 temas desde el estudio de las máquinas de vapor a los grupos electrógenos, pasando por el análisis de combustibles, motores Diesel, motores eléctricos, etc... Las lecciones irán acompañadas de prácticas de talleres de mecánica, electricidad, forja y carpintería.

El cuestionario de trabajos de taller abarca tres apartados: ajustes y taller mecánico, forja y soldadura y electricidad. El de aritmética y geometría aplicadas comprende dos grandes apartados de cálculo y geometría. Por último, el cuestionario de dibujo se estructura en cuatro temas, a saber: dibujo geométrico, construcción de escalas, dibujo de croquis a mano alzada y dibujo industrial.

Como en el Curso de Extensión Cultural e Iniciación Técnica para pescadores, este de motoristas extenderá un diploma a aquellos alumnos que hayan demostrado aprovechamiento y aplicación suficientes. *(Noticia propia.)*

IBEROAMERICA

PROBLEMAS EDUCATIVOS DE COLOMBIA

Las causas de los males educativos colombianos son muy complejas y su remedio definitivo no está en manos de una generación. Es necesario aplicar recetas elementales. Se desea obtener una cultura popular colombiana. Pero no se trata de alcanzar un grado abstracto de cultura, ya que es imposible aspirar a que todos los colombianos sean profesionales o al menos bachilleres. Puesto que la vida nos ofrece cosas concretas, el problema educativo colombiano deberá limitarse igualmente a los términos de esta concreción. El ideal consiste en cultivar cada uno de los hombres enriqueciéndolos con hábitos mentales y conocimientos que lo capaciten para llevar una vida superior. Pero este ideal, por desgracia, se traduce en un problema económico.

Colombia tiene hoy dos millones y medio de niños en edad escolar, pero sólo un millón de ellos asiste a la escuela obligatoria; esto es, hay un millón y medio de niños colombianos que están prácticamente condenados al analfabetismo y a la carencia de toda cultura. El Estado destina 46,18 pesos por cada niño que asiste a la escuela. Ello quiere decir que se emplean unos 13 centavos diarios en la labor docente de sacar a un niño de la ignorancia. Un muchacho cualquiera de las calles colombianas percibe 20 centavos por cuidar durante una hora un automóvil. El maestro rural que enseña, corrige y tolera a este niño lo hace por 12 centavos al día. De pretender el Estado dar enseñanza a los dos millones y medio de niños en edad escolar al precio irrisorio de 46,18 pesos anuales, tendría que movilizar para tal empresa la cantidad de 114 millones anuales de pesos sólo para la enseñanza primaria. Y como esta cantidad anual por niño es totalmente insuficiente y habría que elevarla siquiera al doble para remunerar mejor al profesorado y dotar al país de escuelas y de material, resulta que serían necesarios 228 millones para cubrir a medias las necesidades nacionales de la campaña cultural primaria de Colombia. Y lo cierto es que hoy en día el país carece de estas disponibilidades; es más, ha de atender todavía a la carencia de escuelas, de maestros y de material escolar.

Pero la educación debe atender también a otros aspectos formativos. El problema educacional debe tener igualmente proyección higiénica y nutritiva y ha de estar en consonancia con el factor topográfico de la nación. Por tanto, las tres grandes plagas de la educación colombiana son: la carencia de medios económicos para la enseñanza obligatoria, la desnutrición del niño y la dispersión de la población escolar por razones geográficas.

En consecuencia, sería iluso pretender llegar a la definitiva evolución educacional mientras no se logren progresos paralelos en la higiene, la nutrición, la vivienda, las vías de comunicación, la industria colombiana. En conjunto, puede afirmarse que el ritmo de progreso del país en materia educativa no es desfavorable, aunque podría ser superior. A ello contribuiría definitivamente el aumento progresivo del presupuesto nacional, de los Departamentos y Municipios en orden a la educación y una organización tecnificada del Ministerio y de las Secretarías territoriales que sustrajera al máximo la labor educativa de los incesantes vaivenes políticos del país. Pero si se ha de hablar de un plan sistematizado que con urgencia se pusiera en práctica, habría que atender en primer término a la preparación del personal docente, sin el cual es inútil construir edificios y acumular materiales pedagógicos en las concentraciones escolares. *(Revista Javeriana,* 219. Bogotá, febrero de 1955.)

LA MUSICA Y LA ENSEÑANZA EN HISPANOAMERICA

Damos a continuación una serie de noticias relacionadas con actividades musicales en el campo de la enseñanza en Hispanoamérica, tomadas en su mayor parte del *Boletín de Música y Artes visuales,* que edita el Departamento de Asuntos Culturales de la Unión Panamericana. En Buenos Aires, el compositor Carlos Paz dió un curso de 20 conferencias a través de los micrófonos de la Radio del Estado bonaerense sobre "Historia de la orquestación". El curso abarca desde el período barroco hasta la época actual de desintegración de la orquesta y la aplicación de instrumentos microtónicos.

En la Asociación musical "Samuel de la Plaza", de Luján, el crítico Jorge d'Urbano disertó sobre el problema de entender la música. D'Urbano es autor de un *Pequeño léxico para el aficionado musical* y de la traducción española del libro de Albert Schweitzer sobre Juan Sebastián Bach.

En Cuba, la escuela de verano de la Universidad de la Habana ha organizado los cursos siguientes a cargo de especialistas cubanos: "La música en España" y "Apreciación musical (Edgardo Martín); "Historia de la música aplicada a la escuela primaria elemental y superior" y "Armonización de cantos escolares" (Harold Gramatges); "Música folklórica de

Cuba" (María Teresa Linares); "Pedagogía musical" (Elena Ibáñez); "Guía didáctica para la enseñanza de la música" y los medios auxiliares de la enseñanza de la música en la escuela primaria "A. León" y "Curso práctico de corofonía" (Serafín Pro). En el Conservatorio Nacional de Música de Méjico se ha conmemorado el LXXXVIII aniversario de la fundación del Conservatorio. El Instituto Nacional de Bellas Artes organizó varios conciertos en la sala del mismo. La orquesta de cámara de la Universidad de Méjico dió un concierto en el Palacio de Bellas Artes. El Conservatorio Nacional de Música de Lima cuenta como nuevo director con el compositor peruano Roberto Carpio Valdez, en sustitución del músico italiano Aurelio Maggione. La Universidad de Puerto Rico en Ríos Piedras ha dado varios conciertos de canto y de piano.

LA LUCHA ANTICATOLICA EN LA ARGENTINA

Con el título de "La lucha anticatólica en Argentina: 45 profesores son destituídos", el corresponsal en Buenos Aires del diario ginebrino *Le Courier* informa que el Gobierno de Perón ha decidido destituir a 45 profesores de la Universidad de Córdoba. Cinco de ellos eran eclesiásticos. Los profesores destituídos eran los titulares de las cátedras universitarias de enseñanza de la religión. La decisión peronista ha sido comunicada a los interesados por un representante personal del presidente.

Si se tiene en cuenta el papel que en la República Argentina ha representado siempre la Universidad de Córdoba, no es posible dejar de ver en este gesto del Gobierno Perón la aplicación de un plan de lucha antirreligiosa. En efecto, la Universidad de Córdoba es el centro cultural católico por excelencia del país. Allí se atiende con eficacia a la formación de profesores católicos y se crea un ambiente para que la escuela se mantenga dentro de bases cristianas. Los profesores licenciados serán reemplazados sin duda por otros que enseñarán una moral inspirada en la doctrina peronista del "justicialismo", mezcla de nacionalismo, de socialismo y de elementos arrancados al cristianismo. Esta doctrina se centra en la persona del presidente Perón.

La radio estatal argentina ha lanzado abiertas amenazas contra las escuelas confesionales católicas y contra la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Se prevé la retirada de muchas autorizaciones escolares con objeto de permitir el desarrollo de una "cultura nacional integral" que se corresponda con los más altos intereses del Estado argentino. *(Le Courier.* Ginebra, 5-I-55.)

LA ESCUELA SUPERIOR DE LAS FUERZAS ARMADAS VENEZOLANAS

En Caracas funciona esta Escuela Superior, creada por el Ministerio de Defensa para satisfacer el plan de reorganización previsto para las fuerzas armadas de Venezuela. La misión de este Instituto formativo comprende los siguientes apartados:

a) Formar oficiales de Estado Mayor para servir en los cuarteles generales de los organismos superiores del ejército;

b) Preparar, dirigir y controlar otros cursos de instrucción militar superior convocados por el Ministerio de Defensa;

c) Servir de centro experimental y de investigación de organizaciones, métodos y procedimientos de instrucción castrense, y

d) Recomendar al Ministerio aquellas medidas y previsiones relacionadas con la organización, adiestramiento y empleo de las fuerzas armadas.

La Escuela cuenta por ahora con una organización provisional dividida en los escalones siguientes: dirección, cuerpo docente, departamento administrativo, personal de alumnos y tropas auxiliares. Destaca entre los cursos que actualmente se desarrollan en la Escuela el llamado de Comando y Estado Mayor. Este curso tiene por finalidad capacitar satisfactoriamente al alumnado en los puntos siguientes:

1. Táctica y técnica de Estado Mayor y empleo combinado de fuerzas armadas;
2. Perfeccionar la cultura militar y general del alumno para que pueda cumplir eficazmente los cargos que desempeñe;
3. Desarrollar en el alumno la personalidad intelectual, la aptitud y hábitos para apreciar, recomendar y decidir con rapidez y acierto en cualquier situación;
4. Perfeccionar la personalidad moral del alumno;
5. Proveerle de conocimientos y destreza en los métodos de razonamiento y trabajo individual y colectivo;
6. Reafirmarlo en la preocupación y espíritu de trabajo por los asuntos de la defensa nacional;
7. Mantener al alumno en buena disposición mental y física con la práctica de los deportes, y
8. Reforzar la conciencia profesional del alumno para que considere el estudio, el trabajo y el esfuerzo adecuados como los únicos medios para obtener méritos en el campo de la milicia. *(Revista de las Fuerzas Armadas.* Caracas, diciembre de 1954.)

LA AGRUPACION "ALCALA" EN BUENOS AIRES

Los estudiantes universitarios hispanoamericanos que cursaron estudios en Madrid y fueron miembros del Colegio Mayor "Nuestra Señora de Guadalupe", han constituído las llamadas Agrupaciones "Alcalá" en diversos países de Hispanoamérica. Estas Agrupaciones tienen por objeto prolongar en América el espíritu de los universitarios hispanoamericanos en Madrid. Hasta la fecha, funcionan ya Agrupaciones en Buenos Aires, Lima y Bogotá. La revista universitaria *Alcalá* publica una entrevista con Clodomiro Ledesma, presidente de la Agrupación "Alcalá" de Buenos Aires, en la que se señalan las actividades y características de aquella Asociación universitaria. En Buenos Aires desarrolla una intensa obra de difusión de los valores culturales hispanoamericanos, intentando profundizar en los temas que preocupan a las nuevas generaciones universitarias. La Asociación cuenta como miembros a más de un centenar de estudiantes argentinos que han cursado estudios de licenciatura o doctorado en Universidades españolas. Con ellos se ha comenzado la tarea.

La juventud universitaria argentina —continúa el presidente de la Agrupación—vive un momento de inquietud, de curiosidad por todos los problemas políticos nacionales y mundiales. No son años de lucha armada, como en 1945, sino de estudio y de inquietud por los nuevos problemas. Faltan aún armonía y cooperación, causa de los fracasos sucesivos de las experiencias económicas hispanoamericanas. De ahí que los universitarios aspiren al ideal de la unidad, no sólo por necesidades de principio, sino también empujados por las circunstancias.

En Buenos Aires existen en la actualidad unos 14.000 estudiantes hispanoamericanos. Su número sobrepasa el que pueden reunir todas las demás Universidades hispánicas juntas. Estos universitarios están desatendidos y nada ni nadie los agrupa con sentido hispánico. Viven en pensiones, reciben ayuda sindical de la C. G. U. y se agrupan por naciones o banderas políticas. Carecen de conciencia hispanoamericana. La Agrupación "Alcalá" aspira a dar unidad a esta gran masa estudiantil, utilizando la ayuda de la Embajada de España en Buenos Aires y siguiendo en estrecha relación con el Colegio Mayor "Guadalupe". Se solicitará la colaboración del Instituto de Cultura Hispánica y de las organizaciones estudiantiles afines con la hispanidad, enlazando, por último, con las Agrupaciones "Alcalá" que ya funcionan en Lima y en la capital colombiana. *(Alcalá,* 59. Madrid, 10-XI-54.)

UN SEMINARIO DE ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE

En el mes de enero último se celebró en Santiago de Chile una reunión sobre el tema general "Educación secundaria". En ella han tenido una participación destacada el director de nuestra Institución de Formación del Profesorado, don Lorenzo Vilas, y el catedrático del Instituto "Ramiro de Maeztu" don Antonio Magariños.

A continuación reproducimos las conclusiones que en dicho Seminario se adoptaron acerca de "Métodos y técnicas en la educación secundaria":

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los avances de la psicología y la sociología aplicados a la educación han llevado a la enunciación de una serie de principios pedagógicos universalmente aceptados, los cuales, en el fondo, están implícitos tanto en la concepción del aprendizaje que hemos analizado como en la comprensión de la estructura misma del fenómeno educativo, entendido como un proceso dinámico de interacción del individuo y la sociedad.

Figuran entre estos principios:

a) *El de la individualización de la enseñanza,* que ha cobrado una enorme importancia desde que el educador comprendió que cada individuo es un ser distinto de los otros y que es necesario darse cuenta de cuáles son sus características personales para poder orientarlo y dirigirlo;

b) *El principio de la socialización de*

la enseñanza, que emana de la comprensión de que el individuo aislado es una utopía y que, por consiguiente, es indispensable llevar al educando a una adaptación dinámica al grupo de que forma parte. Para que esta adaptación se produzca, es indispensable que la escuela ofrezca a niños y jóvenes las oportunidades de desarrollar aptitudes y adquirir ideales de positivo valor social, viviéndolos y ejercitándolos. La antinomia de estos dos principios es más aparente que real; ellos deben estar siempre presentes en todo proceso de dirección del aprendizaje;

c) *El principio de la actividad*, según el cual sólo se aprende haciendo;

d) *El principio de la libertad*, entendido no como libertinaje, sino en el sentido de ofrecer a los niños oportunidades para expresar sus iniciativas y su afán creador;

e) *El de orientación*, el cual se refiere fundamentalmente a la función del profesor en el proceso del aprendizaje.

Todos estos principios se enlazan armoniosamente en el *principio de unidad*, que constituye el más claro fundamento de la *integración*, característica principal de la didáctica de nuestro tiempo.

TIPOS DE MÉTODOS

Clasificar los métodos es una tarea difícil, por cuanto existen muchas maneras de hacerlo. Se habla de métodos activos y pasivos, según si dan o restan participación al educando; de técnicas parciales o generalizadas, según si permiten la realización parcial o total del proceso del aprendizaje.

Si con un criterio científico aceptamos el aporte de las ciencias—mencionadas anteriormente—al campo de la educación, y nos adherimos a la nueva concepción del aprendizaje y a finalidades y principios pedagógicos universalmente válidos, necesariamente deberemos llegar también a adecuar nuestras técnicas pedagógicas a esos avances científicos. Ningún profesor, hoy día, puede negarse a aceptar y a practicar los métodos activos que se estructuran en función de la comprensión del proceso total o parcial del aprendizaje.

Entre todos los métodos nuevos se destaca el de Unidades, que responde a concepciones fundamentales de la educación moderna:

a) Integra los contenidos en conjuntos significativos, lo cual impide que el alumno obtenga visiones fragmentarias del mundo de la cultura;

b) Permite el empleo de las más variadas técnicas de dirección del aprendizaje;

c) Ofrece múltiples actividades adecuadas a las diferencias individuales y al trabajo dinámico de los alumnos;

d) Permite obviar las deficiencias de materiales escolares;

e) Es flexible y permite el empleo de planes diferentes para las distintas asignaturas.

EL MÉTODO Y LA PERSONALIDAD DEL PROFESOR

Cualquiera que sea la técnica metodológica que utilicemos, es necesario reconocer que ya ha sido superada la etapa de la sobrestimación del método y el período cumbre de la lucha entre los que valoraban con exceso y aquellos que lo menospreciaban. Hoy es considerado en sus justas proporciones. Nadie deja de reconocer que el educador, así como cualquier otro profesional, necesita conocer y emplear las técnicas o procedimientos más recomendados por la observación, la experiencia y los avances científicos. Sin embargo, es imposible descartar el factor *personalidad* del profesor en los resultados a que lleve la aplicación de tales o cuales métodos. Condición indispensable del éxito de todo procedimiento educativo es la vocación profesional del maestro, que se manifiesta especialmente en su facilidad para acercarse a los niños, bondad, paciencia y tolerancia. *(Boletín de la Institución de Formación del Profesorado de E. L.*, 2. Madrid, febrero de 1955.)

ESTADO DE LA EDUCACION EN VENEZUELA

La Delegación venezolana al II Congreso Iberoamericano de Quito hizo unas declaraciones a la Prensa ecuatoriana dando cuenta de interesantes datos sobre el estado actual de la educación en Venezuela, que extractamos a continuación:

Venezuela cuenta con 18.000 maestros nacionales y estatales (entidades regionales, municipales y privadas). Trabajan con el Ministerio de Educación Nacional 8.000 maestros.

Venezuela tiene el 55 por 100 de analfabetos; pero, en verdad, según el Libro de Censos de 1941 (entendiéndose que los censos se realizan en Venezuela cada diez años), se señala un índice de 57,2 por 100, por lo cual se deduce que esta cifra ha disminuído apreciablemente, debido a las campañas de alfabetización y los presupuestos de Educación, que han sido incrementados en una proporción de ocho veces desde 1941, o sea que en catorce años la cifra de analfabetos ha disminuído enormemente.

El presupuesto de Educación de Venezuela en el año actual es de 150 millones de bolívares, cantidad con la cual se atiende al pago de servicios, teniendo en cuenta que hay un presupuesto especial para el plan de edificaciones escolares para nueve años.

El total de estudiantes del año pasado fué de 600.000 alumnos para la educación primaria, pero se ha aumentado en el nuevo curso. El Ministerio de Educación Nacional, ante estos requerimientos, ha aumentado 234 cargos de maestros; pero también los Estados y Municipios han creado cargos a más de los correspondientes al Gobierno Federal.

Actualmente en Venezuela funcionan 7.241 escuelas entre graduadas y unitarias, de las cuales 1.524 son graduadas.

En Venezuela funcionan también los liceos, que cuentan con cuatro años de cultura general y un año de especialización. A la terminación de los cuatro años de estudios se otorga el certificado de educación secundaria, y al fin del quinto año, el título de bachiller en las especializaciones de Filosofía y Letras, Matemáticas y Ciencias Biológicas.

En Venezuela funcionaron el año pasado 133 liceos, de los cuales 52 son oficiales, con 30.000 alumnos.

Existe en Venezuela una ley de Escalafón. Los sueldos de los maestros oscilan entre 600 y 1.500 bolívares. Pero hay, además, primas especiales por los siguientes conceptos: hogar, hijos y residencia, según el sitio donde trabaja el maestro. Además existe el Instituto de Previsión y Asistencia Social del Magisterio que presta atención a 60.000, entre afiliados y familiares de los maestros, quienes también tienen derecho a ser atendidos. Este Instituto es autónomo y cuenta con el aporte del 6 por 100, de lo que el 3 por 100 es para ahorro y el otro tres para el funcionamiento. Pero debe advertirse que el Gobierno, a la fundación del Instituto, aumentó el sueldo de los maestros este último 3 por 100.

Al fallecimiento de todo profesor, sus deudos reciben una suma equivalente a dieciocho meses del sueldo que percibía aquél. Además, todos los afiliados (hombres y mujeres) tienen atención médica, odontológica y obstétrica, según el caso. En Caracas funciona un almacén de venta de artículos para beneficio de los maestros en servicio. El Instituto otorga también préstamos hasta 2.000 bolívares a los afiliados, pagaderos en pequeñas cuotas. *(Noticias de Educación Iberoamericana*, 33-34. Madrid, nov.-dic. de 1954.)

LOS COLEGIOS ECLESIASTICOS EN MEJICO

Las últimas estadísticas señalan que en el momento actual, y pese a la ley laica de la educación, funcionan en Méjico 890 escuelas católicas masculinas (que agrupan unos 163.000 alumnos) y 1.000 instituciones docentes femeninas (con 245.800 inscritos). Estos establecimientos docentes funcionan únicamente gracias a la contribución voluntaria de los católicos mejicanos, lo que quiere significar que cada año las escuelas católicas le solucionan al Gobierno mejicano el problema de atender a la instrucción de más de 400.000 ciudadanos futuros.

En cuanto a la enseñanza religiosa, el Ministro de Instrucción Pública no ha dejado de afirmar en todos sus discursos que "la enseñanza de la religión está absolutamente prohibida en las escuelas oficiales". Pero, como subraya la prensa norteamericana hablando de este problema, es un secreto a voces que el Gobierno se da perfecta cuenta de la anomalía que supone esta prohibición en un país que cuenta con una gran mayoría católica. Un gran rotativo de Méjico publica largos comentarios al discurso último del Ministro de Educación Pública, señor Ceniceros, insistiendo particularmente en el hecho de que no puede hablarse de libertad de enseñanza cuando la instrucción religiosa de un pueblo esencialmente católico está confinada a la Iglesia y a los hogares. Al mismo tiempo, otros comentaristas del discurso subrayan intencionadamente que el Gobierno mejicano acaba de suscribir oficialmente las cláusulas de la carta de los derechos del hombre, propugnada por las Naciones Unidas, en la que se hace hincapié en la necesaria libertad de religión y de educación. *(Le Courier*. Ginebra, 5-I-55.)

SERVICIO DE DOCUMENTACION EDUCATIVA EN VENEZUELA

El Consejo Técnico de Educación ha organizado recientemente un Servicio de Documentación, correspondiente a la Sala

Técnica, cuya función consistirá en "compilar, ordenar, conservar y mantener actualizada la documentación sobre el movimiento educativo y venezolano". Este Servicio, en realidad, venía funcionando ya hace algún tiempo con los recursos ordinarios de la Sala Técnica, ya que se trata de un método de preparar el material indispensable para otra labor de mayor amplitud, permanente y útil. La naturaleza del trabajo encomendado a la Sala Técnica exige un pleno conocimiento de antecedentes documentales de cuanta obra haya sido realizada por los organismos oficiales y por la iniciativa privada en materia educativa. El nuevo Servicio pondrá próximamente en circulación diversos materiales de gran utilidad para el profesorado y para el personal encargado de la organización escolar. Actualmente ha publicado ya dos cuadernos multicopiados: uno sobre el "Desarrollo de los programas de educación primaria, secundaria, normal y especial", publicado en la revista *Educación* (núm. 74), y otro que constituye una recopilación de la "Legislación escolar venezolana". *(Educación,* 74. Caracas, diciembre de 1954.)

CURSOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA EN EL ECUADOR

Por iniciativa del doctor Alban Mestanza, en abril de 1940 la Universidad Ecuatoriana fundó unos cursos de extensión cultural universitaria que tuvieron en años sucesivos gran repercusión, sobre todo en ambientes populares. Estos cursos han venido desarrollándose puntualmente año tras año, contribuyendo con su aportación a democratizar los sistemas educativos ecuatorianos. En la actualidad, estos cursos de extensión cultural universitaria adoptarán nuevas modalidades. Por de pronto, su matrícula será absolutamente libre. Los únicos requisitos que se exigen para su matrícula son los siguientes: haber terminado los cursos obligatorios de la escuela primaria y tener quince años de edad. Los distintos cursillos de esta organización cultural universitaria tienen carácter exclusivamente gratuito, y en algunos casos la Universidad proporciona el material escolar requerido. En los cursos que actualmente se organizan en Quito se han matriculado 325 alumnos, a quienes se les imparten las siguientes asignaturas: Lengua Castellana, Aritmética, Historia, Geografía, Contabilidad, Mecanografía, Taquigrafía y diversas clases de proyección técnica y artística. Se da asimismo un cursillo para albañiles, en el que se enseña dibujo y se dan nociones para mejorar la técnica de su profesión. *(Revista Ecuatoriana de Educación,* 34. Noviembre-diciembre de 1954.)

17.185 ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La imprenta universitaria de la Universidad de la Habana ha editado, a través de la Secretaría de la Universidad, una recopilación de datos estadísticos llevada a cabo por el Negociado de revisión de expedientes de estudios correspondiente al curso académico de 1952-53. Al terminar este curso, la Universidad de la Habana contaba con 12.884 alumnos, cifra que se ha incrementado en los dos años académicos subsiguientes. En la enseñanza privada fueron matriculados 4.301 alumnos, los cuales, sumados al alumnado oficial, alcanzan a 17.185 estudiantes.

La Facultad de Ingeniería de esta misma Universidad de la Habana ha abierto matrícula para los cursos de Economía con destino a los ingenieros. El curso consta de dos asignaturas: Economía para ingenieros (I), Principios de Economía, Economía para ingenieros (II), Estadística, Finanzas y Economía industrial. Podrán asistir a estos cursos los graduados de Ingeniería civil, Ingeniería electrotécnica, Ingeniería mecánica y los alumnos de quinto año de Ingeniería civil. *(Vida Universitaria.* La Habana, noviembre-diciembre de 1954.)

INFORMES OFICIALES SOBRE EDUCACION

La *Revista Analítica de Educación* ha publicado en su serie de "Estudios y Documentos" varios informes oficiales sobre el desarrollo educacional más reciente en diversos países hispanoamericanos. Estos informes constituyen la recopilación de conocimientos fundamentales de los sistemas nacionales de educación y sus mejores fuentes para ponerlos a disposición del especialista. Con fines de educación comparada, estos informes han de comprender, primero, legislación y orientación general; segundo, administración, descripción de las diferentes secciones del Ministerio o Departamento de Educación, sus relaciones mutuas y sus normas de responsabilidad y de autoridad, y, tercero, organización escolar, tipos de escuela, cursos que se ofrecen al alumnado, programas de estudios, exámenes, formación docente y problemas especiales. Para que estos informes fuesen completos, sería necesario incluir asimismo los sistemas de educación de adultos, situación legal de los maestros y servicio de ayuda infantil, tales como sanidad, orientación profesional, etc. Pero esencialmente se han de circunscribir a estos tres puntos: Legislación, Administración y Organización.

Estos estudios de educación comparada tienen, sin embargo, una eficacia relativa como consecuencia de la diversidad de formas y sistemas. Por otra parte, el sistema en formación y documentación no es homogéneo, haciendo difícil la aplicación de la ciencia comparada. Veamos a continuación los informes presentados por los Ministerios de Méjico, Costa Rica, Puerto Rico y Perú.

En Méjico, la Secretaría de Educación Pública somete un informe anual al Congreso de la Unión. La *Memoria* para 1950-1951 es esencialmente un documento administrativo, realizado con fines fiscales; consiste en una recopilación de informes aislados de jefes de departamento y registra la actividad total de las partes componentes del Ministerio. El informe de la Dirección General de Administración presenta un estado presupuestario detallado. Las Direcciones Generales de Educación Preescolar de Enseñanza Primaria, Secundaria, Superior y Normal ofrecen por turno un resumen de los hechos importantes, del número de instituciones y de estudiantes, y mencionan, cuando es necesario, los cambios en los reglamentos, administración, programas de estudio y métodos. Otras Direcciones Generales importantes tratan de los asuntos indígenas, de alfabetización y educación extraescolar, y de acción social, y cada uno de estos informes ofrece una forma análoga. En esta *Memoria* es posible así apreciar el desarrollo de la educación mejicana en su conjunto. No obstante, como la Administración en el grado primario se halla descentralizada—el Gobierno Federal desempeña el papel de auxiliar de la acción de los Estados y territorios—el informe suministra escasa información sobre este importante aspecto de la educación, excepto a través de la evaluación cualitativa de los inspectores escolares federales. Una dificultad de otro orden constituye la presentación del informe en secciones, ya que faltan los datos resumidos que alcancen a todas las ramas de la educación para el país en su conjunto, y sólo pueden reunirse tomándolos parcialmente de sus componentes.

El Ministro de Educación Pública de Costa Rica informa anualmente al Congreso sobre los progresos de la enseñanza. La primera parte de la *Memoria* para 1950 es un interesante informe que presenta las estadísticas en una forma útil, tanto para el Parlamento como para el público en general. La *Memoria* no ofrece un recuento general del sistema escolar costarricense, de la legislación y de la administración. El Ministro, en breves artículos de introducción y de conclusión, analiza los cambios sobrevenidos en los problemas generales y los esfuerzos intentados para resolverlos. La parte principal del informe está presentada en forma estadística, y cada cuadro y diagrama lleva una nota explicatoria sobre los progresos realizados, dificultades o deficiencias. Así se analizan los edificios escolares, los maestros (por sus títulos, en cada provincia), personal administrativo, matrícula en escuelas primarias (aumento, promoción y merma), número de estudiantes por sexo, relación entre enseñanza primaria, media y superior, y población total y cuestiones financieras. Esta *Memoria* ofrece un buen panorama de la educación costarricense y proporciona datos sobre la evolución educacional: progresos, obstáculos y posibles directrices del desarrollo futuro.

El comisario de Educación de Puerto Rico está obligado legalmente a someter un informe anual de su Departamento al gobernador. El último *Annual Report* consiste en una revisión general que comprende un análisis de la organización escolar, los progresos conseguidos durante el correspondiente año académico y problemas y soluciones actuales que se recomiendan para cada caso. El informe analiza después la actividad de los servicios educativos o que se relacionan con la educación. Como se sabe, los grados docentes tradicionales no existen en Puerto Rico. En consecuencia, los programas de estudio para toda clase de escuelas aparecen en la sección sobre programas, inspección y servicios anejos; la formación del profesorado, edificios y material escolares se examinan en Personal y Administración, y la sección de finanzas de escuelas públicas describe la situación fiscal en relación con todas las actividades bajo la jurisdicción de la Comisión. El comisario se ocupa asimismo de la educación y reeducación profesional, programa educativo de ex combatientes, edu-

cación comunitaria, estudios y estadísticas, programa de comedores escolares, registro, administración y sistema de pensiones para el Magisterio primario. El informe consta además de 48 cuadros estadísticos con títulos y texto en inglés y español. Estos cuadros están divididos en cuatro secciones según el tema: asuntos financieros, personal, "contabilidad infantil" y asuntos varios (clasificaciones de escuela, diplomas y títulos, transportes, bibliotecas, construcciones escolares, etc.). Los cuadros financieros indican la cantidad, origen y destino de todas las partidas presupuestarias. Este informe puertorriqueño proporciona una excelente visión documental de la estructura, orientaciones, tendencia general y conquistas de la educación en Puerto Rico.

El Ministro de Educación del Perú presenta un informe anual de su Ministerio. El actual es un examen resumido de todos los aspectos de la enseñanza, y se refiere, por turno, a la educación primaria, secundaria y superior, técnica y normal; a la extensión cultural y a los asuntos financieros. Cada capítulo analiza la orientación oficial y los fines generales de la escolaridad en el grado correspondiente; describe los progresos efectuados durante el año, y da estadísticas sobre número de instituciones, profesorado y alumnos, y en algunos casos cifras correspondientes a los tres años anteriores. También figura el suministro de libros de texto y material escolar por parte de la Administración Central, en la sección consagrada a movimiento presupuestario. Los programas de estudio y métodos de trabajo escolar se mencionan únicamente en el caso o casos en los cuales se hayan producido cambios en su reglamentación. Además de los cuadros estadísticos incluídos en el texto, se dedican algunos apéndices a la exposición detallada de la contabilidad ministerial.

DEFENSA DEL IDIOMA CASTELLANO

Emilio Uzcategui publica en la *Revista Ecuatoriana de Educación* un trabajo sobre "Unidad de la lengua española y medios de preservarla", cuyas ideas fundamentales fueron presentadas a modo de ponencia en las últimas Jornadas de Lengua y Literatura hispanoamericanas celebradas en Santiago de Compostela en 1954. A modo de conclusión, el autor presenta los medios que pudieran servir de medida protectora de la unidad idiomática hispanoamericana. Señalamos unos pocos medios, que, con no ser los únicos, pueden ser considerados de valor y eficacia:

1) Constituir una Academia Hispanoamericana de la Lengua Española, que bien puede ser la misma Real Academia Española actual reforzada e integrada con representantes americanos o una Superacademia de la cual la Real y sus filiales o correspondientes sudamericanas formaran parte. Su integración se haría atendiendo menos a la estructura política y mucho más a las regiones lingüísticas.

2) Edición de una biblioteca de 100 volúmenes de literatura hispanoamericana cuya selección se encomendaría a un Congreso especial de profesores de Literatura, debiendo incluirse obras del viejo y del nuevo Continente. Esta biblioteca sería el material básico para el estudio de la literatura española en cada país.

3) Publicación de una revista colegial de literatura hispanoamericana para hacerla circular profusamente en los establecimientos de segunda educación de España y América ibera. La publicación sería mensual y en forma rotativa por cada uno de los países de este habla para distribuirla en los demás. Contendría material de lectura de autores españoles y de Hispanoamérica.

4) Elaboración de programas y textos de historia conjunta de España y de América para su estudio en las escuelas y colegios de la Península y de América.

5) Intercambio frecuente de profesores, particularmente de maestros primarios y profesores de Lengua y Literatura, como también de alumnos, entre todos los países de habla castellana.

6) Intercambio efectivo e intenso de libros y revistas.

7) Obtener que los principales diarios de España dediquen secciones especiales para comentar las antiguas y recientes producciones literarias de Hispanoamérica y asimismo en los de América española para presentar las obras hispánicas.

8) Intercambio de compañías teatrales españolas e hispanoamericanas.

9) Elaboración de un tratado unificado de Preceptiva literaria, de una gramática española y de una Historia de la Literatura española con ejemplificación y presentación de autores de todos los países que hablan el castellano.

10) Amplitud en la aceptación de nuevos vocablos y giros necesarios, a fin de que no se circunscriba su uso a ciertos lugares, diversificando el idioma.

11) Creación en las Escuelas Normales, Facultades de Filosofía, Letras y Educación, y, en general, en todos los planteles encargados de la formación de profesores, de una cátedra de estudio obligatorio sobre Unidad de la Lengua Española, en la cual se analice la historia, desarrollo y características de la lengua española y se adiestre a los educadores en todas las técnicas más aconsejadas para lograr la defensa de la unidad de nuestra lengua.

12) Combatir acertadamente la moda adoptada por los estudiantes de ciertos colegios y por otros grupos de crear o imitar giros, términos y modalidades especiales de hablar, constituyendo así verdaderos *argots* peculiares para tal o cual grupo o plantel. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, 34. Quito, noviembre-diciembre de 1954.)

EXTRANJERO

EL COSTE DE LA EDUCACION INGLESA

En Inglaterra el coste de la educación constituye una de las más duras cargas para los presupuestos familiares. Las familias que envían sus hijos a escuelas privadas a menudo miran con cierta envidia a aquellos que se benefician de la educación estatal. Sin embargo, ésta no es completamente satisfactoria, y se le hacen frecuentes críticas: que resulta bastante cara y que su precio crece cada día; que los maestros están mal pagados y que el nivel de instrucción que dan varía según las escuelas, y es, en algunas, completamente insatisfactorio.

El Consejo del Condado de Londres ha hecho una estimación del aumento de coste que se puede esperar para este año. El total de gastos para 1955-56 del London County Council va a ser de unos 36 millones y medio de libras, con un aumento de 2.200.000 libras con respecto al año anterior. Cada nueva escuela cuesta unas 100.000 libras.

Interesa saber hasta qué punto resultan rentables estos gastos, y desde este punto de vista inquietan algunos resultados obtenidos: de los alumnos que ingresaron en las *Grammar Schools* en 1946, el 24 por 100 las abandonan a los diecisiete años; sólo un 17 por 100 completan sus estudios hasta los dieciocho. El 40 por 100 dejan la escuela sin haber obtenido el certificado ordinario de educación. Se estima que es triste que, costando tanto la educación de estos niños, no obtengan éstos todo el provecho previsible de la misma (*Financial Times*, Londres, febrero de 1955: "Hacia un nivel más alto en la educación secundaria").

Un interesante artículo del señor H. A. Wrenne, director de una *Grammar School* y autor de la *Guía de los padres para la Educación Secundaria*, dice que el punto neurálgico en el sistema educativo inglés es el examen anual de ingreso en las escuelas secundarias. Si bien una serie de expertos predican la igualdad en las *Grammar Schools*, las Escuelas Técnicas y las Escuelas Modernas, los padres prefieren las dos primeras, y consideran el ingreso de sus hijos en una *Modern School* como una especie de fracaso, prefiriendo los gastos de una escuela privada a enviar sus hijos a una de las antedichas.

En vista de ello, algunas autoridades

educativas han resuelto el problema unificando los tres tipos de escuelas dentro de la llamada Escuela General (*Comprehensive School*), lo que, en la opinión del autor, destroza la *Grammar*, "que es —dice—, con la *Public School*, probablemente el tipo más perfecto de escuelas del mundo". Las llamadas Escuelas Modernas tienen dos inconvenientes esenciales: no haberse fijado un objetivo definido y no preparar, por tanto, para ningún examen y contener algunos alumnos incapaces de pasar ese examen caso de que existiera. Por eso algunas autoridades educativas han insistido en la conveniencia de que estas escuelas preparen para el "Certificado general de educación", y varias de ellas lo han hecho con acierto. Las Escuelas Técnicas (que abarcan un 10 por 100 de la población escolar) y las *Grammar* (con un 25 por 100) lo hacen así. ¿Por qué no han de hacerlo las Escuelas Modernas, a las que asisten nada menos que el 67 por 100 de los niños ingleses? Ello significaría el establecimiento de un plan de estudios definido y de un mayor interés en conseguir dominarlo. El examen general para un "certificado de Escuelas Modernas" debería ser muy elástico, de modo que fueran capaces de prepararlo alumnos de muy distintas capacidades intelectuales. Ello daría lugar a un nivel igualatorio de educación, necesario para conseguir una clase media instruída.

Mr. Wrenne propone un plan de estudios general hasta los catorce años, seguido de dos años de especialización hasta los dieciséis. Esto daría más oportunidades a un mayor número de alumnos, muchos de los cuales eran considerados como fracasados desde el punto de vista escolar por sus mayores. (*Daily Telegraph*. Londres, 26 de junio de 1954.)

EL ALTO COSTE DE LAS UNIVERSIDADES COLONIALES

Cincuenta mil libras esterlinas cuesta el curso completo de instrucción para la formación de un doctor africano en Africa. Doce veces más de cuanto se vendría a gastar enviando al mismo estudiante a doctorarse en Gran Bretaña. La razón estriba en que para construir y montar una Universidad colonial hay que importar todo de la madre patria: desde los profesores hasta los libros o los instrumentos de laboratorio. A pesar de esto, Inglaterra—con la generosa colaboración de Sociedades y particulares—está llevando a cabo un admirable esfuerzo para mantener en cada una de sus colonias una Universidad destinada a formar las filas de la futura clase dirigente indígena. Hay Universidades coloniales como las de Malasia u Hong Kong que cuentan casi con un millar de estudiantes, siendo la población total de una y otra ciudad, respectivamente, de 6.962.000 y 2.250.000 habitantes.

Naturalmente, el problema no se agota en su aspecto económico: fundamental, y mucho más delicada, es la cuestión de la adaptación de los diversos cursos a la psicología y a las necesidades locales.

Por lo demás, respecto a esta cuestión, los ingleses, además de por su tradicional espíritu práctico, se encuentran influídos por la consideración de que el coste de las Universidades coloniales, por alto que sea, es ventajoso en fin de cuentas, porque sólo a ese precio pueden lograr la vida civilizada de sus colonias. En segundo lugar, porque comprenden que es una forma de inversión para el desarrollo económico y para una más elevada producción. (*The Economist*. Londres, 27-XI-54.)

INTERCAMBIO INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES

Muchos países han comprendido al fin el valor formativo que tiene la permanencia y estudios en el extranjero, sobre todo cuando se trata de estudios prácticos. Así pudo crearse hace algunos años una organización internacional dedicada exclusivamente al intercambio de alumnos de Universidades y Escuelas Especiales y de proporcionarles trabajo práctico durante las vacaciones. Pertenecen a esta Asociación—International Association for the Exchange of Students for Technical Esperience (IAESTE)—21 países, entre ellos la mayoría de los europeos, los Estados Unidos, Turquía y la India.

La distribución de las plazas de trabajo ofrecidas se efectúa cada año, en los meses de invierno y en ocasión de la Conferencia anual de IAESTE, realizada cada vez en diferente país, con los representantes de las Comisiones nacionales. La VIII Conferencia de IAESTE —la de este año—se reunió hace poco en la capital austríaca, en Viena. De año en año aumenta el número de las plazas de trabajo ofrecidas. En el año 1948 eran 920, en 1954 son más de 4.200 y en este año serán más de 5.000. Austria pudo enviar al extranjero, en los seis años que está asociada a IAESTE, un total de unos 1.500 estudiantes de Escuelas Superiores y Especiales, de Técnica y Economía. Con 426 estudiantes enviados al extranjero ocupó el año pasado el tercer lugar entre los países asociados, y respecto a los estudiantes extranjeros aceptados en empresas del país, con 244, el sexto lugar. Además de las gestiones para conseguir plazas de trabajo, la IAESTE se ocupa de las cuestiones de legislación de trabajo y de seguro, de proporcionar hospedajes, obtener visados, organizar viajes económicos en grupos y efectuar parecidos trabajos administrativos.

El programa de canje se basa en la reciprocidad de beneficios, y todo país debe procurar ofrecer al extranjero tantas plazas cuantos estudiantes desea colocar en el extranjero. La ocupación de los estudiantes es elegida libremente por las empresas; solamente están obligadas a pagar una remuneración a la altura del costo de vida y a cumplir con las prescripciones legales del trabajo. Existen, naturalmente, grandes diferencias entre los distintos países y campos de la economía, según se trate de estudiantes más o menos adelantados o de estudiantes de Escuelas Superiores o Especiales. El número de ramas de estudios interesantes para el canje es bastante grande: arquitectura, minería, edificación, química, imprenta, electrotécnica, empresas forestales, ciencias comerciales y económicas, construcción de puentes o canales y puertos, técnica de la madera y el papel, fundición, agricultura, construcción de máquinas, farmacia, física, construcciones navales, química técnica, industria textil y geodesia.

En algunos países se acostumbra colocar a los estudiantes de forma que puedan obtener una visión general de toda la empresa. Trabajan o en la fabricación o en las oficinas de construcción, o cierto tiempo en cada sección. Frecuentemente se les da también ocasión de ver otras empresas del país en cuestión. En otros países los estudiantes-practicantes se hacen cargo de una sola plaza durante todo el tiempo de su permanencia, relevando, por ejemplo, a un operario que está de vacaciones o enfermo. Cada uno de estos métodos tiene sus ventajas, significando para los jóvenes un valioso enriquecimiento de la experiencia de su oficio y conocimientos humanos. Pueden completar sus conocimientos del idioma y de su especialidad, obteniendo a menudo orientaciones técnicas modernas de producción desconocidas en su propio país y establecer contactos personales con colegas extranjeros. Conocen los problemas sociales y sus soluciones en otros países, y ven de este modo algunas cuestiones de su país desde una nueva perspectiva. Junto a su orientación profesional, toma cuerpo una conciencia de la similitud de problemas y preocupaciones en los diferentes países, y la convicción de que solamente puede servirse a los intereses de todos los países con una estrecha colaboración. (*Studentenspiegel*, 77. Berlín, 28-II-55.)

60.000 PROFESIONALES ITALIANOS TENDRAN QUE EXAMINARSE DE NUEVO PARA CONTINUAR SUS ACTIVIDADES

De "desafortunado acuerdo del Gobierno italiano" califica un corresponsal en Roma la decisión del Ministerio della Publica Instrucione de obligar a unos 60.000 universitarios en posesión de títulos académicos a pasar por un nuevo examen de Licenciatura. Este "examen di Stato" había sido suprimido hace seis años, tiempo durante el cual los universitarios segregados de las diversas Facultades han ejercido sus respectivas profesiones. En sustitución de este examen de licenciatura se otorgaban desde 1944 a todos los poseedores de títulos universitarios unos certificados de habilitación provisional con objeto de que pudieran ejercer su profesión. En la actualidad, amparándose en un artículo de la Constitución italiana, que reconoce el examen de licenciatura, el Consejo de Ministros ha aprobado un proyecto de ley por el que se restablece este examen con carácter retroactivo.

Esta decisión legal del Gobierno ha provocado serios trastornos en el mundo profesional. Médicos con abundante clientela, ingenieros con numerosos proyectos y obras en su haber, farmacéuticos establecidos, químicos directores de importantes laboratorios, etc., están obligados a abandonar inmediatamente sus actividades para prepararse a estudiar o repasar disciplinas ya olvidadas. Jurídicamente, la disposición ministerial es discutible, no sólo por su carácter retroactivo, sino porque simultáneamente convierte en definitivas las habilitaciones provisionales otorgadas a universitarios licenciados entre 1944 y 1948. Además, el examen de licenciatura no estaba suspendido en todas las carreras. Las Facultades de Letras

y Derecho lo mantenían en la práctica. En consecuencia, la nueva disposición afecta concretamente a 22.400 médicos, 12.600 ingenieros, 3.000 veterinarios, 10.000 farmacéuticos y 7.740 licenciados en Ciencias Económicas y Comerciales.

La distinción entre título universitario y certificado de habilitación profesional se remonta a la reforma Gentile, durante el Gobierno fascista, plan de estudios más bien liberal, que concedía autonomía didáctica a las Facultades y autorizaba a los estudiantes a elegir, dentro de cierto número de exámenes, las asignaturas de su preferencia o futura especialización. Así podía darse el caso de que un licenciado en Medicina no se hubiese examinado de materias tan básicas como la Patología Médica o la Obstetricia, o que un licenciado en Derecho no hubiese contrastado sus saberes en Derecho penal o procesal. En consecuencia, con objeto de determinar la capacidad profesional general del universitario, se estableció el examen de reválida ante Tribunales especiales ajenos a la Facultad en que había cursado estudios el examinando. Aprobada la reválida, el licenciado estaba autorizado a ejercer su profesión. Las reformas posteriores a la Gentile establecieron varias asignaturas obligatorias en todas las carreras, sin que por ello fuese abolido el examen de licenciatura. Este había perdido, pues, gran parte de su finalidad primitiva, ya que además las Facultades habían perdido toda su autonomía didáctica. El defecto de la nueva ley rehabilitando el examen de reválida consiste, por tanto, en su carácter retroactivo. (*Arriba,* 19-XII-54.)

EL NUEVO EDIFICIO DE LA UNESCO EN PARIS

Entre las resoluciones aprobadas por la VIII Conferencia General de la Unesco, en Montevideo, figura una cuyo texto dice así: "Expresar la satisfacción por la comunicación del Gobierno francés en la que se anuncia que éste ratificará en fecha próxima el acuerdo relativo a la construcción de un edificio en París para la Unesco."

En la actualidad, todos los servicios de la Unesco se hallan acoplados en el suntuoso hotel Majestic, 19 Avenida Kléber. En el se han instalado no menos de 550 despachos en los que contrasta la fastuosidad y el lujo de las decoraciones con el mobiliario funcional burocrático. Trescientas cuarenta firmas de solvencia han presentado sus pliegos de condiciones en París ofreciendo garantías técnicas y financieras suficientes para la construcción del nuevo edificio de la Unesco. Las autoridades francesas han concedido al organismo internacional un préstamo de 2.100 millones de francos, amortizable en treinta anualidades, más la cantidad de dólares 1.080.000 destinada a la adquisición de material de trabajo, que será reintegrada en un plazo de veinte años.

Tres arquitectos de nacionalidades distintas—el norteamericano Brauer, el francés Zehrfuss y el italiano Nervi—han trabajado conjuntamente en el proyecto. El edificio tendrá forma de "Y", y estará construído con materiales de hormigón y cristal; poseerá un auditorium anejo de vastas proporciones, donde se celebrarán las asambleas y sesiones de las Conferencias. La original distribución del edificio permitirá la luz directa en todos los servicios, con ventilación natural y una racional utilización del terreno disponible. Por otra parte, diversas soluciones científicas permitirán el aprovechamiento de la irradiación solar al máximo de su rendimiento, según la estación climatológica y las diferentes horas del día. El edificio se levantará en el extremo sudoeste del Campo de Marte, frente al patio de armas de la Escuela Militar. (*Ya,* 19-XII-54.)

¿ESTUDIOS CLASICOS O TECNICOS?

Il Messagero, de Roma, a través de sus corresponsales en Milán—ciudad en la que estos problemas de la invasión de la técnica en la vida son más agudos que en ninguna otra de Italia—, se plantea el problema que ya en otras ocasiones hemos visto acuciante y urgente, tratárase de Estados Unidos o de la U. R. S. S.

¿Escuelas profesionales o estudios clásicos? ¿Cultura o trabajo? Estas son las interrogantes que la enseñanza en Milán tiene planteadas.

El 90 por 100 de la población escolar italiana que ha frecuentado la escuela elemental no continúa sus estudios, ni técnicos ni clásicos; las distancias de las escuelas de orden superior respecto de los sitios en que los escolares habitan, la pobreza de las familias y otros muchos factores impiden que tan elevado número de jóvenes prosiga una carrera escolar. Queda, por tanto, un 10 por 100, el cual tiene dos caminos a seguir: o la escuela media o la formación profesional. Transcurridos los tres años de estos estudios, el alumno llega a sus catorce años, y a partir de este momento ya la enseñanza no le resulta obligatoria. Las estadísticas demuestran que de este 10 por 100 dos solamente continúan estudiando o perfeccionando sus conocimientos profesionales. Los demás cesan toda actividad cultural o solamente en un segundo tiempo tratan de mejorar de alguna manera los conocimientos adquiridos en la escuela. Aquel 2 por 100 o se entrega a los estudios clásicos o, mediante los liceos científicos o los institutos técnicos para peritos industriales, geómetras, contables, peritos agrarios, se perfecciona, se especializa y llega al umbral de las diversas Facultades de la Universidad.

Aparte de que incluso las escuelas especializadas y los liceos de segunda enseñanza son insuficientes para este 2 por 100 de alumnos que continúa sus estudios superiores, queda además toda esa masa de alumnos mayores de catorce años por la cual el Estado debe hacer algo para que su formación sea un poco más completa. Para responder a estas exigencias se han creado los institutos profesionales dotados de fábricas, laboratorios e instalaciones adecuadamente preparados, sirviéndose de la colaboración de haciendas privadas para promover la formación humana y profesional de los jóvenes futuros obreros. Son, en suma, verdaderos centros politécnicos de trabajo, especializados en la agricultura, la industria, la artesanía, el comercio, la navegación, el turismo, las profesiones típicamente femeninas, etc.

Están concebidos de manera que la preparación de los jóvenes esté fundada en bases menos amplias desde el punto de vista cultural y al mismo tiempo procurarles una preparación más ajustada a las necesidades prácticas y técnicas de la profesión que van a ejercitar el día de mañana.

El éxito innegable de esta nueva instrucción profesional ha venido a enriquecer las formas de enseñanza superior italianas, que ahora se puede resumir en esta trilogía: para la ciencia, *las Universidades;* para la dirección de empresas y puestos de mando, los peritos de los diversos *Institutos técnicos;* para el trabajo especializado, los *Institutos profesionales* masculinos y femeninos. (Mario Pigli: "Studi classici o tecnici preferibili al giorno", *Il Messagero.* Roma, 25-XI-54.)

PROFESORES Y SINDICATOS

Desde hace bastante tiempo, los llamados "professori non di ruolo"—es decir, aquellos profesores que ejercen su magisterio en las escuelas de segunda enseñanza estatales, pero no poseen una cátedra en propiedad—están reclamando un poco de interés por parte del Gobierno italiano hacia la insostenible situación profesional en que se encuentran.

Parece que el fracaso de las gestiones que vienen realizando se debe a la diversidad de Sindicatos en que se encuentran agrupados y al envenenamiento político de la cuestión. Pues resulta que nada menos que tres son los Sindicatos en que se encuentran agrupados los profesores de esta categoría, sin contar las diversas Asociaciones de carácter más o menos oficial. Existe desde 1945 el *Sindicato Nacional de la Escuela Media,* del cual forman parte elementos de todas las tendencias políticas, pero predominantemente de tendencia cristiana, sobre todo si se tiene en cuenta que a él pertenecen unos cuatro mil profesores de religión. Más tarde, en el año 1952, se constituyeron otros dos Sindicatos: el *Sindicato Autónomo della Scuola Media* y *el Sindicato Presidi e Professori di ruolo.*

Ante un proyecto de ley defendido en el Parlamento por uno de los tres Sindicatos en cuestión, los otros no sólo no se han mostrado solidarios, sino que han entorpecido irremediablemente la solución. Los comunistas, que son pocos numéricamente, pero más disciplinados que ninguno a la hora de alcanzar los fines que se proponen, han logrado atraerse a la mayoría de los miembros del Sindicato Nacional para enfrentarlos contra el Sindicato Autónomo.

ENSEÑANZAS DEL HOGAR EN INGLATERRA

Una escuela inglesa (la Escuela Moderna Secundaria del Norton Canes Staffordshire) está enseñando la conducción de un hogar a sus alumnos de uno y otro sexo. En una habitación de la Escuela, amueblada de forma que represente el cuarto de estar de un trabajador que gane semanalmente entre siete y ocho libras, una alumna de la Escuela de catorce años se encarga de limpiar, barrer, cuidar a dos niños de un grado inferior y preparar la comida para toda la familia. A mediodía llega otro muchacho de su edad encargado del papel de marido ficticio, a quien se sirve la comida y

que, a su vez, ayuda a fregar la vajilla antes de volver a su trabajo: la Escuela, naturalmente.

Otra muchacha de la clase se encarga de anotar los detalles que a su juicio están mal en la conducción de la casa por su compañera, los cuales se discuten luego. Se ha señalado la extraordinaria afectuosidad del "marido" con los dos niños pequeños confiados a la custodia de la pareja. (*Daily Mail*. Londres, 22-VI-55.)

NUEVO NUMERO DEL BOLETIN DEL B. I. E.

Especializado en la difusión de noticias sobre el movimiento educativo y en los análisis bibliográficos de las novedades pedagógicas, este boletín trimestral entra con este número en el vigésimo noveno año de su fundación. Detalle curioso: dedúcese de las 142 obras de pedagogía analizadas y clasificadas según el sistema decimal este trimestre que los problemas que más han tentado a los autores y a los editores son los que se refieren a la historia y a la filosofía de la educación, a la preparación educativa de los padres y a la educación de los adultos. Escogidas al azar entre las 115 noticias que sobre la actualidad pedagógica contiene este número: las diez principales características del año escolar 1953-1954; el nombramiento de la primera mujer decano de una Facultad universitaria en la Argentina; el seguro contra los accidentes de los alumnos a la ida y al regreso de la escuela en Australia; el reconocimiento oficial de los servicios prestados por los maestros belgas en el extranjero; las repercusiones del incremento de la renta nacional en los Estados Unidos sobre el desarrollo de la enseñanza; la creación de patrullas escolares de control del tránsito en los alrededores de las escuelas de París; los cursos de "repaso escolar" en Italia; la reforma del sistema de nombramiento de los maestros en Nueva Zelanda; el incremento de los trabajos de investigación y experimentación pedagógicas en el Canadá y en Suecia; la creación de una escuela de segunda enseñanza "multilateral" en Suiza, etc.

MUSEOS DE ITALIA

La *Revue des Deux Mondes* elogia vivamente la obra de reconstrucción y de reorganización de los museos llevada a cabo durante los últimos diez años por el Ministerio de la Pubblica Istruzione en Italia.

Característica totalmente italiana es la vitalidad de los Centros menores, sobre los cuales no se ejerce la atractiva centralización de las grandes ciudades. En todas partes se pone de manifiesto la misma pasión por las obras de arte, hasta tal punto que es conmovedor ver la emulación que estimula a tantos Centros de secundaria importancia a revivir su patrimonio artístico.

El fenómeno es tanto más meritorio cuanto que la rica variedad de preciosas imágenes y recuerdos de las civilizaciones pasadas se desarrolla no lejos de las regiones que más rápidamente y con más naturalidad se han adaptado a todas las exigencias de la economía contemporánea.

Lo mismo sucede en las grandes ciudades, en donde, junto a las zonas industriales, se encuentran barrios enteros llenos de historia, como no se encuentran en ningún otro país. Lugares de recogimiento que aportan una cierta distensión a la vida congestionada y tumultuosa de nuestro tiempo.

LOS CURSOS DE ARTE DE RAVENA

Del 21 de marzo al 3 de abril se desarrollarán nuevamente en Rávena los cursos de arte que en marzo del año pasado alcanzaron un notable éxito por el interés suscitado entre los estudiantes italianos y extranjeros que a ellos asistieron en elevado número.

Dado el interés que se ha manifestado por las lecciones sobre los monumentos de Rávena paleocristiana y latina, a partir de 1955 los cursos—que han sido instituídos por la Oficina de Turismo autónoma de aquella ciudad bajo el patrocinio de los Ministerios de Instrucción Pública y Asuntos Exteriores—tendrán como tema el arte bizantino en general y el de Rávena en particular. Para completar las lecciones se harán visitas a los monumentos.

HACIA UN "POOL" DE LA ESCUELA EUROPEA

La avanzada organización económica europea y de los instrumentos que con ella preparan la unificación política del continente, pone en evidencia un problema de especial urgencia: el del valor de los títulos de estudio.

En Italia, cuyos estudiantes—por ya conocidas razones—deben afrontar en mayor medida que los de otros países la emigración, se percibe más agudamente este inconveniente de la falta de títulos válidos y reconocidos por todos los países europeos.

La creación en el Luxemburgo de una Escuela de Enseñanza Media de carácter europeo capaz de conferir títulos de estudio valederos para todas las naciones continentales es la primera prueba de que tal urgencia existe.

Es urgente, pues, que los movimientos federalistas de los diversos países, los Gobiernos y los Parlamentos se hagan promotores de un *pool della pubblica istruzione* en el sentido de crear un Ministerio europeo de la misma y de dictar las normas fundamentales para la constitución de una escuela que, en plena libertad educativa, prepare a los jóvenes europeos que no han de trabajar o estudiar en su propia patria.

La Escuela europea—dice el corresponsal italiano—deberá ser *libre*, porque cada nación de Europa, por pequeña que sea, está justamente celosa de sus propias tradiciones y costumbres, pero *unificada* en el sentido de que deberá llegar en todos los países a los mismos resultados espirituales y prácticos.

Ante todo será necesario reformar la enseñanza de la Historia, presentando a los alumnos la historia constructiva de los pueblos y sus conquistas en el campo de la civilización, para llegar a través de la enseñanza de la Historia a crear la nueva conciencia europea.

En segundo lugar—continúa el utópico y cosmopolita pedagogo—será necesario que—como ya sucede en no pocos países europeos—se enseñe en todas las escuelas europeas desde la enseñanza elemental, una lengua del continente, además de la lengua materna, con métodos modernos y por profesores extranjeros.

En tercer lugar será necesario definir las características esenciales que en los programas, en la duración de los estudios, en el título que se otorga al alumno, deberá poseer toda escuela media de Europa, para conseguir así, ya sea el paso a escuelas del mismo tipo allí donde existan, ya sea la inscripción en Institutos de grado superior de cualquier otro país.

Por último, será indispensable que la ordenación universitaria europea sea tal que resulte accesible y aceptable en todos los países del continente para que cada nación reconozca como válidas las licenciaturas obtenidas en los demás Estados.

Y, para terminar, el optimista artículo romano se cierra con esta bonita pero también dudosa profecía: "Una *Unione scolastica europea* no sería solamente un instrumento seguro de carácter internacional para la solución de los problemas educativos del mañana, sino que sería también el resorte que acelerase la solución (que hoy aparece nada fácil ni próxima) de los problemas escolares internos de las respectivas naciones." (Francesco Semi: "Per un pool della scuola", *Il Quotidiano*. Roma, 28-X-54.)

EL NUEVO ENSAYO SOBRE COEDUCACION INGLESA

El Consejo de la ciudad de Croydon estudia un nuevo plan de coeducación para muchachas y muchachos de dieciséis años, quienes trabajarán juntos en un Colegio central durante tres años. En él se les dará instrucción especializada, que incluye materias como Economía y Biología, a fin de crear maestros especializados. Este experimento se llevará a efecto durante cinco años, desde 1957 a 1962.

Contra este plan se han hecho serias objeciones: que precisamente a esta edad se desarrolla la personalidad masculina y femenina, respectivamente, y que, por tanto, es el peor momento para mezclar los jóvenes de uno y otro sexo; que al separarlos de los colegios en que estudiaron hasta ese momento se los desarraiga; que precisamente en este período de tránsito aparecen los problemas del sexo, sin que aún se haya conseguido dominarlo por falta de la edad; que las dificultades naturales de entendimiento entre ambos sexos se exageran a esta edad, y, por último, que da una falsa idea a los sujetos del experimento de que ya son real y verdaderamente adultos.

EL PSICODRAMA EN EE. UU.

Un informe general en la Asociación Americana de Psiquiatría, publicado en el *New York Times*, afirma que el uso de psicodrama puede ser de gran utilidad para los padres y para los niños que han sido hospitalizados a causa de graves enfermedades emocionales. Los padres de éstos experimentan a menudo sentimientos intensos de culpabilidad, hospitalidad, aislamiento y desesperanza. Para que aprendan cómo sienten los niños se ha orga-

nizado un psicodrama en el Centro de tratamiento de niños esquizofrénicos de la Universidad de Pittsburgh: bajo la dirección de un médico, los padres repiten las experiencias de su infancia en forma de un pequeño drama. Después de esto, el médico les interroga en cuanto a sus sentimientos y a sus respectivos papeles y les hace discutir unos con otros.

NOVEDAD CINEMATOGRAFICA ITALIANA

Acaba de estrenarse en Italia la película que el director Alberto Lattuada ha dedicado a los maestros y a la escuela primaria, y que se titula precisamente *Scuola elementare.*

En la ciudad donde Lattuada transcurrió su juventud, Milán, se desarrolla esta película de maestros y de párvulos, que es la primera dedicada a este tema de toda la cinematografía italiana. La fábula contada por el *film* es lineal y humanísima; los personajes, pocos. Junto al jovial y despreocupado bedel está el desventurado maestro, ya de cuarenta años, que llega a Milán a enseñar en su escuela, procedente de un pueblo del Lacio. Se enamora, naturalmente, de una simpática y joven colega, y, humillado por sus propias dificultades económicas, se decide a abandonar la escuela para intentar una mejor fortuna en los negocios. Una vez dado este gran paso, comprende en seguida que su alma sensible, sus costumbres tranquilas y su afición a los libros son incompatibles con esta borrascosa actividad del comercio. Será mejor volver a la escuela, a su vida de antes, incluso a costa de nuevas y humillantes renuncias. Y a la escuela vuelve, precisamente el mismo día en que se está celebrando la entrega de premios a algunos maestros procedentes de los más apartados rincones de Italia, y cuya conducta ha sido considerada como ejemplar por su absoluta y valerosa dedicación a la misión del magisterio.

La lección que incluso el hombre de la calle deducirá de esta sencilla historia valdrá seguramente mucho más que los numerosos artículos, asambleas y Congresos en los cuales se debate en particular el problema de la escuela en general y de la enseñanza elemental.

MAESTROS CATOLICOS PARA LOS BANTUES

Exactamente a la inversa de cuanto ha ocurrido en los Estados Unidos—en los que la Corte Suprema ha declarado ilegal la más dura de las diferenciaciones raciales, la de la separación de los niños negros de los blancos en las escuelas—, el Gobierno de la Unión Sudafricana ha aprobado recientemente una ley con la cual no solamente se legitima la más rigurosa separación en las escuelas, sino que además se prescribe que a los niños negros de las escuelas elementales no se les permita aprender más que el mínimo necesario para estar en condiciones de recibir las órdenes para realizar un trabajo manual. Mientras las sectas protestantes han acogido de buen grado estas nuevas y graves discriminaciones raciales, la reacción de los católicos ha sido inmediata. Han declarado que sustraerán al control gubernativo sus ochocientas escuelas misioneras, frecuentadas actualmente por unos 120.000 niños bantúes. Esto implicará un tremendo esfuerzo financiero y hará inevitables muchos sacrificios personales; pero solamente así una parte de los negros, aquellos que disfrutan de las escuelas católicas, podrá recibir una instrucción que vaya más allá de las simples nociones que se necesitan para obedecer a los mandatos de los blancos. (*The Tablet.* Londres, 11-XII-54.)

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LA GRAN BRETAÑA

El Comité de Investigaciones del Instituto de Educación Cristiana de Inglés afirma que gran cantidad de adultos y adolescentes de este país repudian el cristianismo, sin tener conocimientos básicos sobre estas creencias. Sólo un pequeño porcentaje de examinandos presentan los estudios bíblicos como sujetos de examen: 23.150 candidatos contra 69.160 que presentan historia y 89.024 francés. Lo que es más grave: de aquellos candidatos, solo el 59 por 100 de las chicas y el 38 por 100 de los muchachos tuvieron éxito en su examen.

En consecuencia, se insiste en la necesidad de un estudio serio de la religión, principalmente de la Biblia, los problemas de la fe y la historia de las Iglesias. Se propone la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza religiosa de forma que los niños comprendan y acepten la fe cristiana y sean capaces de llevar una vida de completo acuerdo con ella.

No se trata—dice—de crear una religión escolar empobrecida y ficticia, que sirva de sucedáneo a la auténtica religión practicada en las escuelas. (*Daily Telegraph.* Londres, 14-I-55.)

LAS UNIVERSIDADES EGIPCIAS

Cuatro Universidades atestiguan hoy día la voluntad de progreso del nuevo Egipto. Al-Azhar es el centro de enseñanza más importante y de más fama de Teología Islámica, ocupando una situación especial frente a las otras tres. Sus comienzos hay que buscarlos allá por el año 974 después de Cristo, época en que fué fundada por los califas Fatimides, que pertenecían a una secta shiítica, con el objeto de propagar su doctrina. Su gran importancia para el mundo islámico ortodoxo la consiguió muchos años después del derrocamiento de los Fatimides por Saladín—cuando otros centros de enseñanza más antiguos en Oriente fueron destruídos durante la invasión mogólica—. Durante la conquista turca, en el año 1517, Al-Azhar llevaba la misma vida letárgica que el resto de las provincias osmanas, siendo arrancado de ella sólo después de la expedición napoleónica por el fundador de la nueva dinastía egipcia, Mohamed Alí. Repetidas reformas introducidas en el siglo pasado y en el actual modificaron y ampliaron la forma tradicional de enseñanza. Allí donde hace pocos decenios todavía un jaique, apoyando sus espaldas en las columnas de un patio de mezquita, presentaba al pequeño círculo de alumnos su ciencia, canturreando y en prosa rimada, están ahora los estudiantes sentados en largos bancos y el catedrático (vestido con la larga toga tradicional) lee su conferencia desde la cátedra, al lado de la pizarra. Bien mirado, solamente una parte de Al-Azhar es escuela superior, pues admite también niños que tendrán que pasar empero la enseñanza primaria y secundaria orientadas en sentido religioso. El plan de estudios actual contiene también materias modernas, como idiomas extranjeros, matemática, geografía y ciencias naturales.

Junto a este Instituto antiguo, principalmente religioso, existen tres Universidades nuevas, fundadas todas ellas en este siglo, según modelo europeo. Son ellas: la Universidad de El Cairo (antes de Fuad I), fundada en 1908; la Universidad de Alejandría (antes Faruk I), fundada en 1942; la Universidad de Heliópolis (Cairo del Norte, antes Ibrahim Pasha), fundada en 1950. Además, hay el proyecto de fundar una Universidad en Assiut (nombre anteriormente proyectado, Mohamed Alí), que, sin embargo, no se realizó hasta ahora.

La Universidad de El Cairo, fundada en el año 1908 como institución particular, fué reorganizada en 1925, ubicándola en el suburbio meridional de Giza, en edificios espaciosos que cumplen todas las exigencias de la moderna arquitectura. Hoy se compone de ocho Facultades y algunas instituciones. Las Facultades son: la de literatura, ciencias naturales, medicina, veterinaria, técnica, derecho, comercio y agricultura. Allí están unidas en una Universidad las escuelas superiores que en Austria son independientes.

La segunda Universidad de El Cairo, que también tiene numerosas Facultades (aunque no todas), fué fundada mediante la reunión de las escuelas superiores existentes y su elevación a la categoría de Facultades, así como también mediante la creación de otras nuevas, con el objeto de alivianar la tarea de la Universidad de Giza. El iniciador de la fundación fué el catedrático ciego y ya famoso doctor Taha Hussein, ministro de Instrucción Pública de entonces.

También la Universidad de Alejandría tiene la mayoría de las citadas Facultades, de las cuales algunas están todavía ubicadas en locales provisionales, ya que los edificios nuevos no están terminados aún.

En los tiempos en que se fundó la primera Universidad moderna en El Cairo, no había, naturalmente, catedráticos egipcios. Fué necesario, pues, que toda la enseñanza fuera dirigida por profesores europeos, en su mayoría franceses. Del rector al bibliotecario, todos los funcionarios fueron contratados en el extranjero. Se debe probablemente a la actuación de los profesores franceses que el sistema de enseñanza se asemeje hasta hoy al francés. En la misma medida que lo permite la formación de los naturales del país se sustituyen los funcionarios y profesores extranjeros por egipcios. En principio se inscribían los egresados de la Universidad egipcia en una escuela superior europea, para más tarde, ya con una graduación europea, hacerse cargo de sus cátedras. El Gobierno egipcio hizo estudiar en el extranjero, en forma magnánima, durante años y por cuenta del Estado, a los universitarios más capaces. Ellos formaron después el núcleo del profesorado. La actual generación de catedrá-

ticos ordinarios, en su mayor parte, buscó sus laureles universitarios en Universidades europeas. Entre los catedráticos más jóvenes se destacan cada vez más aquellos que merecen su formación exclusivamente a una Universidad egipcia. Del extranjero solamente se contratan unos pocos especialistas con contratos por corto tiempo. En los Congresos internacionales son cada vez más numerosos los miembros de las Delegaciones egipcias.

Para terminar este resumen sobre el desarrollo de las Universidades egipcias del Estado, citaremos aún la Universidad Americana de El Cairo, la cual, dependiendo de donaciones particulares de América, desde varios decenios contribuye a la enseñanza en Egipto. (Georg Krottoff: "Die Universitäten Egypten", *Oesterreichische Hochschulzeitung*. Viena, febrero de 1955.)

UNA CONFERENCIA HINDUE SOBRE EDUCACION

En Kottayam ha tenido lugar una Conferencia sobre educación, en la que se han expresado las necesidades y los ideales de aquel país. Se ha puesto de relieve que las escuelas secundarias deben dar prioridad en su enseñanza al desarrollo del pensamiento claro y a tener independencia de juicio.

Se reconoce, entre otras cosas, la necesidad de mantener un alto nivel de inglés en las escuelas. Se insiste en que no se debe dar en éstas más que dos lenguas, una de las cuales ha de ser la materna o regional.

Se insiste también, en cuanto a los sueldos de los maestros, en la necesidad de aplicar el principio de que "a igual trabajo igual salario" y en la conveniencia de hacer obligatorio el sistema de seguridad social de los maestros.

LOS UNIVERSITARIOS ALEMANES Y LA POLITICA INTERNACIONAL

La Unión Nacional de Estudiantes de la Alemania Occidental ha vuelto a intervenir en la polémica sobre el rearme alemán, distribuyendo un cuestionario sobre el tema entre el profesorado y los alumnos de todas las Universidades y Centros superiores de enseñanza de la Alemania y Berlín occidentales. La encuesta ha producido violentas controversias entre diferentes Comisiones y Asociaciones estudiantiles, sobre todo en cuanto se refiere a la cuestión de si este cuestionario ha de limitarse sólo a cuestiones prácticas (por ejemplo, si el servicio militar debe realizarse antes, durante o después de los estudios universitarios) o también puede extenderse la encuesta a cuestiones de principio frente a la implantación del servicio militar obligatorio. Como consecuencia de esta diversidad de ideas, se ha aplazado en su mayor parte la circulación del cuestionario. Próximamente, el Congreso de Delegados de la Unión Nacional de Estudiantes celebrará en Friburgo una conferencia sobre el particular. Por ahora, la Conferencia de rectores aprobó en su última reunión una resolución por la cual se declara imprescindible que, en caso de renovar el servicio militar obligatorio para estudiantes, se asegure legalmente la posibilidad de que cada estudiante pueda elegir con libertad la fecha en que quieran cumplir sus deberes militares. (*Studentenspiegel*, 76. Berlín, 15-II-55.)

•

La Unión Nacional de Estudiantes de la Alemania occidental vuelve a informar sobre las cuestiones que sigue planteando a los universitarios de la Alemania occidental el establecimiento del servicio militar obligatorio. En su Conferencia ordinaria celebrada en Friburgo el 11 de febrero de 1955, los delegados de la Unión Nacional de Estudiantes de la Alemania occidental aprobaron por unanimidad la siguiente propuesta: la Unión Nacional de Estudiantes considera indispensable que el ritmo de los estudios universitarios no se interrumpa con el cumplimiento del servicio militar. Todo estudiante debe tener la posibilidad de libre elección de la fecha en que haya de cumplir su servicio militar obligatorio, siempre que este cumplimiento se realice en el término de sus estudios normales. Es imprescindible la garantía legal de estas exigencias. Ello no quiere decir, según manifiesta la Unión Nacional, que se pretenda para los estudiantes una situación de privilegio; pero es necesario tener en cuenta las condiciones peculiares de la formación de la juventud universitaria. Como consecuencia de estas recomendaciones de la Unión Nacional, las Comisiones estudiantiles de todas las Universidades de la Alemania occidental instarán a los estudiantes inscritos hasta el comienzo del *Semester* estival próximo, para que fije su punto de vista acerca de esta cuestión. (*Studentenspiegel*, 77. Berlín, 28-II-55.)

LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA, INGLATERRA Y FRANCIA

La *Gazette de Lausanne* ha publicado una página entera dedicada a problemas de la enseñanza en Alemania, Inglaterra y Francia. Estos problemas se refieren principalmente a la reforma de programas de estudios, revalorización de la función docente y a la penuria de la enseñanza. Estos problemas no se presentan solamente en los cantones suizos, dice el diario de Lausana, sino en todos los países donde los movimientos educativos se han iniciado a partir de la terminación de la última guerra mundial, con objeto de dar a la enseñanza el relieve merecido. Ha sido preciso salvar numerosas situaciones comprometidas por la hostilidad política y luchar para que los Gobiernos acuerden proteger y apoyar a la escuela. M. Rob. Michel, secretario y tesorero de la Federación Internacional, ha dado algunos datos sobre la situación de la enseñanza en Alemania, Inglaterra y Francia.

Alemania: Las jerarquías educacionales luchan desde hace dos años por obtener una mejora de su enseñanza, ya que la legislación vigente cuenta veinticinco años de edad. Los resultados han sido hasta la fecha importantes, y las "recomendaciones" redactadas por los educadores alemanes han sido inscritas en una ley de la República Federal. En 1954, los grupos clericales y políticos han realizado grandes esfuerzos para "confesionalizar" la enseñanza y la separación del profesorado. En Renania, Baviera y Sajonia se han efectuado violentos ataques para las escuelas mixtas de niños de ambas confesiones cristianas, pese a que vienen funcionando con regularidad hace setenta y cinco años. Por otra parte, se ha continuado la política de reforma de la enseñanza y la de acercamiento entre la Iglesia, el Estado y la escuela.

Inglaterra: El profesorado ha obtenido últimamente un aumento de sus salarios en la zona londinense. Esta mejora ha interesado a siete mil profesionales. Respecto al conjunto del cuerpo docente, se ha conseguido una modesta mejora a partir de abril de 1954; sin embargo, las aspiraciones del profesorado no han quedado cumplidas por ahora, ya que se exige la supresión de discriminación entre hombres y mujeres y la supresión de suplementos de ayuda para los titulares de grados universitarios. Por otra parte, las escuelas están muy sobrecargadas de alumnado, y faltan edificios escolares. En general, la opinión pública vive diariamente los temas sustanciales de la educación reflejados en la prensa profesional y en la diaria.

Francia: El cuerpo docente francés lucha actualmente en diversos frentes de la enseñanza: contra todo atentado a la independencia tradicional del profesorado (el Gobierno ha concedido al Ministro del Interior, a través de los prefectos, un poder jerárquico sobre los profesores de las Escuelas Normales, que hasta la fecha sólo incumbía al Ministro de Educación Nacional); contra todo atentado al principio de la laicidad de la escuela primaria, inscrito en la Constitución; por un presupuesto de Educación Nacional a la altura de las necesidades actuales; para depender el reclutamiento y las condiciones materiales de los maestros y para obtener la independencia de la Universidad.

Ciertas decisiones han conducido a la huelga, en la que han participado del 90 al 95 por 100 del cuerpo docente, y a continuación de haber sido promulgado el decreto-ley relativo al profesorado de Escuelas Normales, el Sindicato Nacional obligó a presentar la dimisión a 396 de sus consejeros departamentales, sobre un total de 405 miembros.

En Francia, como en todos los países europeos, el problema de las clases sobrecargadas y de la falta de locales está al orden del día. El número de alumnos aumenta anualmente en Francia en tres millones.

Las relaciones entre el profesorado de todos los países han mejorado notablemente. Cada vez son más numerosos y eficaces los contactos y los intercambios. Se trabaja en colaboración para el bien de la infancia, por la comprensión internacional y por la paz entre los pueblos. Pero la voz de los educadores no es siempre escuchada por quienes colocan a las naciones en un futuro incierto. (Alb. M.: "La situation de l'enseignemente dans les pays de l'Europe", *Gazette de Lausanne*, 18-III-55.)

BECAS ESTUDIANTILES EN LA ALEMANIA ORIENTAL

El 1 de marzo de 1955 ha entrado en vigor en las Universidades de la Alemania oriental un nuevo decreto sobre con-

cesión de becas a estudiantes de Universidades y Escuelas Superiores. Esta nueva ley favorece con preferencia a los hijos de obreros y agricultores, y en compensación se han reducido considerablemente las partidas presupuestarias dedicadas a becas de estudio para universitarios cuyos padres ejerzan otras profesiones. Como condición previa para aspirar a estas becas, el nuevo decreto exige, entre otras circunstancias, que el estudiante "debe manifestarse como partidario del poderío de los obreros y agricultores de la República Democrática Alemana", y observar una buena disciplina en sus estudios. La recomendación para esta nueva organización del régimen de becas partió de la oficina política del partido socialista unificado. La prensa de la zona soviética declara acerca de este punto que ya era tiempo de que acabase de una vez esta situación, según la cual "los estudiantes consideraban sus becas como sueldo o renta, exigiendo un alto *standard* de vida, aunque su situación sólo pudiera equipararse a la de un aprendiz. El *Studentenspiegel* de 28 de febrero de 1955 afirma que los estudiantes universitarios de cierta escuela superior de la zona soviética empleaban el importe de sus becas de estudios para adquirir motocicletas. *(Forum y Adn.* Berlín Oriental, febrero de 1955.)

LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE MEDICINA EN FRANCIA

Según el doctor René Leriche, quien ha procedido a un estudio de las reformas posibles en la enseñanza de la Medicina francesa, esta reforma puede concretarse durante los seis años de estudio en la forma siguiente:

Dos años de estudios del hombre normal: Enseñanza en vivo de la anatomía proyectiva, histología, embriología y anatomía radiológica.

Dos años consagrados al estudio del hombre patológico: Historia de las enfermedades a partir de sus causas, esto es, la microbiología y causas diversas en los estados patológicos. Enseñanza de una patología seleccionada reducida a aquellas enfermedades que ningún médico debe ignorar, todo ello acompañado de la anatomía y de la fisiología patológicas.

Dos últimos años de práctica clínica: Con asistencia permanente, que comprende incluso la noche, en un hospital o clínica, absolutamente necesaria para el conocimiento de la medicina de urgencia. Enseñanza de la clínica general, de la medicina y de la ciguría. Enseñanza de la Clínica general, de la medicina y de la cirugía de urgencia, terapéutica de obstetricia y de las enfermedades infantiles.

Para el doctor Leriche, toda especialidad exigirá su escolaridad particular. Este proyecto, que data ya de 1932, supone la enunciación de un cierto número de principios sin los cuales toda reforma sólo será "una sombra sin contenido". He aquí brevemente enunciados los cuatro principios esenciales:

1. Limitación del número de estudiantes de Medicina.
2. Supresión del P. B. o año propedéctico especial para estudiantes de Medicina, que será reemplazado por un año de Medicina general.
3. Transformación de las *Ecoles* de Medicina en capitales puramente clínicas.
4. Supresión del externado. Los estudiantes de los dos últimos años se harán cargo, en régimen de internado, de todos los servicios de Medicina correspondientes. *(Figaro,* 25-II-55.)

•

El Congreso Nacional Francés de Estudiantes de Medicina, reunido recientemente en París, ha presentado algunas conclusiones sobre una reforma de los estudios de Medicina en las Facultades francesas. Estas conclusiones se refieren concretamente a los siguientes puntos: orientar los estudios de Medicina hacia una formación más práctica; ampliar ilimitadamente la matrícula externa (el internado interesará exclusivamente a una cierta minoría); confiar a todo estudiante, a partir del tercer año, una función mixta externa-interna, y tender a liberar los servicios estudiantiles de tal manera, que se disminuyan las visitas a hospitales durante los dos primeros años de estudios.

Más que integrar el P. C. B. en la Facultad de Medicina, los estudiantes juzgan preferible dar a ciertas materias de este examen una orientación médica más acusada. De esta forma, no hay razón para que no se pueda sustituir el profesor de la Facultad de Medicina por otro de la de Ciencias, para tratar, al menos, ciertas partes del programa de Física, tales como radio, radiaciones, estática y dinámica.

En cuanto a la cuestión de los alumnos internos, en la región parisiense existen muy pocos hospitales para permitir un internado con el grado de eficacia necesaria. Es posible que una descentralización de la enseñanza constituyera una solución al problema al mismo tiempo que permitiría una revalorización de las *Ecoles* de Medicina.

Sería conveniente una readaptación del servicio militar a las necesidades de los estudios de Medicina. Durante los dieciocho meses de estudios se podrían consagrar tres a la formación del médico en tiempos de guerra, y los quince meses restantes a cuestiones prácticas, servicios sanitarios, por ejemplo, en los territorios de ultramar.

Se pide en el Congreso un mayor desarrollo de la organización de viajes estudiantiles a ultramar, con objeto de estudiar las realizaciones en otros países y las necesidades de la población, tanto en el campo social como en el sanitario.

El Congreso se ha mostrado partidario de una distribución progresiva de los estudios (en primer lugar, los estudiantes del P. C. B. del primero y segundo años, que no han de percibir en este período ninguna enseñanza de hospital) y un equilibrio simultáneo entre distribución de estudios y reforma de los mismos. *(Figaro.* París, 22-II-55.)

LOS NUMEROS, EN COLORES

La enseñanza del cálculo puede sufrir próximamente grandes variaciones. Se trata de un descubrimiento que abre grandes posibilidades técnicas a la enseñanza de los números. Se trata de aplicar el color a éstos. El inspector francés Berberat presentó recientemente en el Collège Dufour de la Neuveville (Romania) al profesor Cuisenaire, director de Enseñanza de la ciudad de Thuim (Bélgica), quien hizo una demostración de materiales de enseñanza para el estudio de los números. Guisenaire ha dado ya más de un millar de conferencias sobre el tema, presentando esta nueva técnica llamada a revolucionar las bases de la enseñanza del cálculo. Su autor ha imaginado un juego de regletas de longitud y de colores diferentes que permitan elaborar el desarrollo de la mayor parte de los temas del programa de enseñanza primaria y media en aritmética y en álgebra, así como ciertos problemas de geometría. Su creador denomina a esta técnica "los números en colores". Se trata de un medio extraordinario para pasar de lo concreto a lo abstracto, siendo su campo lo concreto medio.

Tras una breve exposición teórica, el conferenciante hizo una demostración práctica con dos niños, de seis y medio y siete y medio años, que le acompañaban, y que han adquirido conocimientos elementales del cálculo a través de la técnica "los números en colores". Los resultados fueron sorprendentes. Con una rapidez superior a la de los alumnos habituados al método ordinario, el niño de siete años y medio hizo cálculos de suma de quebrados con evidente seguridad. *(Journal du Jura.* Bienne, 28-I-55.)

CIFRAS ESCOLARES 1954-55 EN LA URSS

Cerca del millar de jóvenes pedagogos han ingresado en las Escuelas de Moscú. En Kiev ha comenzado sus trabajos la Academia de Agricultura de Ucrania. Doce mil Centros de Enseñanza en Bielorrusia. Primera Universidad en Sakhalin. Dos mil quinientos estudiantes en un *koljós.* Los obreros jóvenes de Leningrado siguen la enseñanza sin interrumpir su trabajo. Las Escuelas Técnicas de Riga.

Ayer, en las Escuelas, Escuelas técnicas y Universidades de nuestro país, ha comenzado el nuevo año escolar. Millones de escolares y estudiantes, alumnos de Escuelas técnicas, de Escuelas para la juventud obrera, de Artes y Oficios, de Ferrocarriles, y Escuelas Especiales han comenzado sus estudios.

Tras las vacaciones de verano, en Moscú, han comenzado las clases más de 650.000 escolares. Este año se han agregado a las Escuelas y Centros de Enseñanza Media de la capital más de 1.000 maestros y profesores.

Varios centenares de jóvenes y muchachas han llenado el anfiteatro de la Academia Agrícola de Kiev, que inició ayer su primer curso. La Academia tiene como misión la preparación de los cuadros de especialistas para la agricultuar. En el primer curso de la Academia se han matriculado 950 alumnos, en sus diez Facultades.

Ayer comenzaron en las escuelas y Universidades de Ucrania los cursos más de 300.000 muchachos y muchachas, casi 25.000 más que el año anterior.

El 1 de septiembre han abierto sus puertas las 12.000 instituciones de enseñanza de Bielorrusia. Han comenzado el curso más de millón y medio de alumnos de primaria y media, y unos 45.000 estudiantes (universitarios). Esta República ha inaugurado más de 150 nuevas Escuelas, algunos Institutos, Escuelas técnicas y Escuelas de Oficios.

Por primera vez en Bielorrusia van a ser preparados los cuadros de ingenieros para la industria textil, en la nueva Facultad de la Escuela Politécnica "Stalin". También se ha ampliado el Instituto (Superior) de Agricultura Popular y se ha creado la Facultad de Economía de la Agricultura.

En la Facultad de Medicina de Minsk ha sido inaugurada la Facultad de Higiene y Estudios Sanitarios.

En la ciudad Sud-Sakhalinsk, el 1 de septiembre, ha sido inaugurado el primer Centro de Altos Estudios de Sakhalin, el Instituto de Pedagogía. En sus cuatro Facultades han comenzado el curso unos 1.000 estudiantes.

En un *koljós*, de Tadjikistán, comenzaron ayer el curso 2.500 niños. Para los hijos de Ingenieros en Ganadería (el título ruso es: Técnico ganadero, universitario) se ha constituído una nueva Escuela (Superior) de Ganadería. Hoy, el *koljós* posee tres escuelas de diez años de duración (medias), cinco de siete años y cuatro primarias.

Más de 70.000 jóvenes obreros de Leningrado cursan la enseñanza media en las Escuelas de la Juventud Obrera. En una fábrica de calzados, son más de 400 obreros y obreras los que siguen estos cursos.

En las 16 Escuelas técnicas (Superiores) de Riga comenzaron el curso los futuros arquitectos, especialistas en Industrias del Pescado, Ingenieros Electricistas, Bibliotecarios, etc.

Este año, en las Escuelas Técnicas de Riga se han matriculado 2.500 jóvenes y muchachas, superando las cifras del año anterior. (*Pravda*. Moscú, 2-IX-54.)

Reseña de libros

MAURICE DEBESSE: *Les étapes de l'éducation*. Presses Universitaires de France. París, 1952; 157 págs.

Maurice Debesse es profesor de Psicología y Pedagogía en la Facultad de Letras de la Universidad de Estrasburgo. Además de diversos trabajos menores, es autor de un libro notable sobre la pubertad titulado *La crise d'originalité juvénile* (1948) y de un artículo posterior sobre el mismo asunto, "L'adolescence et les problèmes psichogénétiques", publicado en la *Revue Philosophique* en 1951.

En *Les étapes de l'éducation* nos da, en visión de conjunto, su concepción de los problemas educativos desde el punto de vista psicogenético. Sin embargo, no se piense que concede a la Psicología el rango de ciencia normativa, como hacen muchos enamorados de la investigación de los procesos anímicos y, sobre todo, de su reducción a fórmulas y cifras, olvidando que el fin de la educación debe venir señalado por la religión y la filosofía. "La ciencia psicológica—dice Debesse—, como sus dos hermanas la Biología y la Sociología, no basta para fundamentar la educación. Ella la condiciona, y los datos que suministra son indispensables. Pero toda educación supone una orientación, una finalidad, que dependen de la concepción que se tenga del hombre o, si se quiere, de la filosofía. Esta se apoya sobre un conjunto de valores que dan su rango a la conducta humana" (pág. 5).

La *etapa* es el concepto-eje en la construcción de Debesse. Para él, cada fase o período de características definidas en la vida infantil realiza un equilibrio dinámico *sui generis*, que se distingue del anterior y "tiende hacia" el siguiente, en una especie de movimiento melódico prospectivo. Estas etapas son las siguientes:

La edad de la *nursery*, del nacimiento hasta los tres años.

La edad del *chèvre-pied*, de los tres a los siete años.

La edad del escolar, de los seis a los trece años (hasta los catorce para los muchachos).

La edad de la inquietud pubertaria, de los doce a los dieciséis años.

La edad del entusiasmo juvenil, de los dieciséis a los veinte años.

Cada uno de estos períodos es descrito e individualizado atendiendo a los rasgos psicofísicos más importantes, no sin advertir los riesgos que acechan a toda esquematización del fluir de la vida corporal y anímica, así como la necesidad de individualizar, tanto el estudio de *cada* niño como su educación. Porque Debesse no se conforma con darnos un acertado esbozo de la psicología de cada una de estas etapas, sino que diseña los medios educativos adaptados a su índole especial, de acuerdo con el doble condicionamiento, psicológico y axiológico, que asigna a la educación.

De aquí nace una exposición brillante de los períodos en que divide la infancia, pues si una preparación psicológica profunda le permite esbozar un cuadro agilísimo de los intereses, tendencias y posibilidades de cada uno, su sólida formación pedagógica le lleva a describir y criticar los procedimientos didácticos utilizados actualmente, con una amplitud de información y un tino dignos de admiración.

Particularmente sugestivos son algunos puntos, de los que sólo mencionaremos unos pocos. Destaca la importancia que concede a la formación temprana de los niños en la escuela maternal, afirmando además que esta clase de instituciones educativas "son los mejores establecimientos de educación de nuestra organización escolar". (Claro está que se refiere a Francia, pues nosotros dudo que tengamos escuelas maternales que llenen justamente la misión que Debesse les marca.)

Contra la opinión admitida hoy, y razonada y razonablemente a nuestro juicio, prefiere las "lecciones de cosas" a los ejercicios formales de tipo sensorial, demasiado abstractos y analíticos para despertar el interés de los niños pequeños.

Junto a la familia y la escuela, hace notar la importancia formativa de otros dos factores: la calle y el campo, de los que hace un estudio lleno de vivacidad y elocuencia como elementos educativos.

Mención especial merece el análisis psicológico de la pubertad y la adolescencia, etapas cuyo estudio ha realizado de manera especial, como antes indicamos. La *naturaleza conflictual* de este período es analizada certeramente, así como el sesgo emocional y caracterológico que toma entonces la eclosión de las posibilidades del muchacho. La identificación afectiva, la autoemulación, la prospección de la actividad personal y la aparición del ideal, conformador de la vida entera, son otros tantos aspectos de la "originalidad puberal", que imponen numerosos cuidados, no siempre tenidos en cuenta por los educadores.

Nos parece que esquematiza demasiado y llega a equivocarse cuando afirma, sin más, que cada asignatura desarrolla un tipo de relación lógica. Para que la "desarrolle" tiene que "existir" ya, por una parte, y, por otra, en cada materia, globalmente considerada, *predomina* un tipo de relación, pero no se da nunca sola. Tampoco le acompañamos en su defensa de la educación sexual antes de la pubertad.

Pero se trata de un libro claro, vivo, sugeridor, escrito en un estilo lleno de agilidad, dominio y armonía. — ADOLFO MAÍLLO.

KCKOWN, HARRY C., y ROBERTS, ALVIN, 7.: *Educación audiovisual*. Traducción al castellano por el profesor Orencio Muñoz. Méjico, U. T. E. H. A. (1954); 581 págs. 22,5 × 15 cm. Tela roja.

La edición audiovisual no es un nuevo tipo de educación ni una nueva asignatura. Es la educación normal y corriente —esa que consiste en suministrar la cultura para obtener el hombre—, auxiliada por la más moderna técnica de difusión de cultura, e incluso del hombre así formado. En este espléndido libro, cuya edición inglesa apareció en Nueva York, se nos habla del cine, de la radio, de la televisión, del fonógrafo, etc., aplicados a la educación, por tanto, de estos medios técnicos cuando están al servicio de contenidos e ideales educativos. Se nos habla también de los más minuciosos detalles de su manejo. E incluso de las cualidades nada comunes que requiere un director que hubiera de montar un competente centro de educación audiovisual—investigador y distribuidor—. Con gran profusión de datos y fotografías, los autores ponen al lector al corriente del nivel alcanzado hasta ahora en esta materia en los Estados Unidos. Y para impulsar la obra a realizar, buena parte del libro está dedicada a mostrar ejemplos de unidades de trabajo escolares de todos los grados: primario (urbano y rural), secundario y superior. Es cosa de que ningún pedagogo se inhiba ante la magnitud de la tarea, pues hay modo de obtener buenas ayudas audiovisuales para la clase con simples proyectores opacos o de placas, fabricando las placas en la misma escuela con la colaboración de los alumnos. Mucho mejor si, además, se dispone de un tocadiscos. Ayuda audiovisual es también una excursión escolar bien planeada.

Ciertamente no hay sistema que pueda pervivir si no es a base del hombre. Y todo sistema de ideas y toda civilización lograda para hacer más feliz al hombre deben existir. Cuando así ocurre, se da un afán casi apostólico por llevar la cultura al hombre, con el fin de elevar su vida. Sin suministrar la cultura no hay manera de obtener el hombre. Con buena técnica y la mejor cultura, la formación humana va por el camino ideal. Hitler confiaba más que en el material de guerra en los sesenta mil proyectores que continuamente ilustraban a sus alemanes y les daban competencia y unidad. Cincuenta y cinco mil proyectores compró el Ejército de Estados Unidos para formar grandes contingentes de hombres, que al final ganaron la guerra. Este material fué manejado por personal de la enseñanza, y tal actuación puso las bases de la victoria. Tiempo llegará en que la paz se valga unánimemente de buena cultura, suministrada con la mejor técnica. Es, pues, de agradecer un libro documentado, juvenil y noble como el que reseñamos. Su lectura bien meditada mueve al entusiasmo y deseos de poner manos a la obra cuanto antes.

Nos hemos detenido en él pensando en las Misiones pedagógicas del Consejo de Investigaciones, en la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación y en la obra análoga del Servicio Universitario del Trabajo. Con fe en que España tendrá mucho que decir referente a la materia en un próximo futuro.—G. R. GALIANA.

L'Action de la Police dans la protection de la santé mentale des enfants. Fédération Internationale des Fonctionnaires Supérieurs de Police. Con el concurso de la Unesco. Introducción de M. Luther H. Evans, director general de la Unesco. Suplemento del número 8 de la *Revue Moderne de la Police*. París, 1955; 54 págs.

El presente estudio se inicia con una introducción de Luther H. Evans, director general de la Unesco, en el cual hace una llamada a los maestros, padres, directores de clubs y otras personalidades de influencia en la sociedad para que aporten su contribución a la Policía en beneficio de la salud mental del niño.

En primer lugar, para precisar la participación de la Policía en la protección de la salud mental del menor, el informe trata de aclarar el alcance de los términos "salud mental" y "protección de la salud mental". Como es sabido, "salud mental" e "higiene mental" evocan en cierto sentido algunos trastornos mentales; en nuestro caso, este término se referirá al ser humano que, dotado de buena salud mental, sea capaz, desde el punto de vista afectivo, social e intelectual, de adaptarse positivamente a su medio y, sobre todo, de establecer relaciones armoniosas con sus semejantes. Esta adaptación, empero, ha de ser dinámica, ya que el individuo participará también de manera positiva en la transformación del medio físico y social. Para ello es indispensable la creación de la personalidad que concilie los impulsos contradictorios de que esté animado el individuo, poniendo en vigor todos los recursos disponibles. En resumen: se trata de una *adaptación positiva* al medio y de combinar con la definición de higiene mental una síntesis que permita entrever las razones de la colaboración de la Policía en la protección de la "salud mental". Esta protección policial presenta dos perspectivas: la tradicional de crear el medio ambiente con objeto de proteger al niño de los factores nocivos y un aspecto nuevo del papel de la Policía, esto es, su participación activa en la función general de la educación. Pero no se trata sólo de protección contra los peligros que se presentan a una joven personalidad normal, sino de actuar sobre los medios ambientes abiertos a la Policía para facilitar la eclosión perfecta de la personalidad juvenil. Se trata, pues, de una promoción y, al propio tiempo, de una adaptación.

La acción de la Policía debe ser de carácter general, sin sufrir distinciones, ya que la protección de la salud mental contribuye a la obra general de la liberación del ser y a la promoción de ciudadanos del mundo. Tampoco la noción de edad debe intervenir en materia de protección, ya que su práctica no puede obstaculizarse por criterios artificiales de derecho. Tanto la edad como el sexo actuarán en la protección de la salud mental como elementos determinantes de una cierta acción específica; nunca, empero, como excluyentes.

La acción de la Policía sobre el niño actuará en el período preescolar, durante la vida escolar, en el taller de aprendizaje y en el taller profesional. Su acción variará según los medios ambientes en que vivan los niños. Sin embargo, no puede haber discriminación en el género de protección, ya que, pese al medio, pueden darse casos de inadaptados en ambientes familiares normales y niños de evolución favorable en medios corrompidos. En conclusión: la protección de la salud mental del menor por la Policía se limitará exclusivamente a su eficacia y a su actividad. En consecuencia, es necesario un estudio crítico comparado de los factores susceptibles de perturbar la salud mental del niño y las posibilidades de acción policial según el medio.

En el medio ambiente social y general, la Policía actuará, no contra ciertos factores cuya desaparición es problema gubernamental. Porque la protección de la salud mental no concierne únicamente al ámbito del delincuente. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que las condiciones materiales y morales de la miseria son nocivas para el desarrollo de la personalidad. Por tanto, la Policía ha de luchar contra las malas condiciones que presenta actualmente la vivienda en muchos casos, con su obligado portazgo al espectáculo de la promiscuidad, de la prostitución, etc. Las consecuencias del alcoholismo pueden ser igualmente fatales. La Policía tendrá en cuenta los aspectos psicológicos, médicos y sociales del alcoholismo, operando sobre la venta de bebidas alcohólicas a menores e incluso interviniendo en la actitud de padres alcohólicos o que dan bebidas a sus hijos.

En el medio familiar actúan igualmente los factores principales del medio social en general. Las relaciones de este medio ambiente que se le presentan al niño son causa decisiva en la formación de la personalidad infantil y, por tanto, objeto principalísimo de la protección. En este sentido obran complejamente los vínculos del niño con la madre, el padre, hermanos y hermanas. Las deficiencias y anormalidades del ambiente familiar son factores nocivos a la génesis correcta de una personalidad infantil. La ejemplaridad de la delincuencia, la inestabilidad profesional y económica que presentan ciertas familias, como espectáculo cotidiano para el niño, crean graves consecuencias para éste.

La vida escolar ha de estudiarse en función de conjunto en la vida del niño. La adaptación al medio constituye las más de las veces una repetición general de la adaptación a la vida en sociedad. Por tanto, tiene gran importancia para el niño su primer contacto con la vida escolar. Y no sólo por el ambiente que respire en la escuela, sino porque llega a conocer asimismo la calle y los establecimientos públicos. La diferencia de organización social de éstos y la familia provocan una gran conmoción en el niño. Su carácter de disponibilidad ante las nuevas influencias puede ser causa de peligro frente a las influencias sociales nocivas.

En el medio profesional, el niño encuentra una nueva constelación de factores sociales. La integridad de la formación de su personalidad se efectúa en un medio ausente de preocupaciones educativas. El encuadramiento en el medio profesional no se considera siempre como cometido del educador, ya que éste se limita a la preparación de un rendimiento profesional elevado. Este ambiente es muy peligroso, y en este sentido luchan muchas grandes empresas con objeto de asegurar la salud mental de sus asalariados.

Otros factores que intervienen peligrosamente en el desarrollo de la personalidad del menor son las lecturas de revistas y libros perniciosos, la desgraciada orientación del control de prensa, los espectáculos como el cine y el teatro y otros como salas de baile y de juego. El más importante de estos factores es, sin duda, el cine, en el que hemos de distinguir la sala propiamente dicha, con su oscuridad tentadora; el apartamiento de los estudios o del trabajo que ocasiona la frecuentación del cine, la acción fisiológica de éste sobre el espectador, y las diversas influencias del temario cinematográfico, desde el erotismo exacerbado a las tendencias asociales insatisfechas. Por último, la publicidad, con sus gigantescas carteleras, provocan una pasión enfermiza en el niño. Dentro de este tipo de influencias cabe incluir las de la calle y lugares públicos; la citada acción de la publicidad mural, la prostitución y el exacerbamiento de la ejemplaridad nociva en medios especiales, como son puertos, estaciones, mercados, verbenas y fiestas campestres. Téngase en cuenta que el niño se encuentra totalmente desarmado y solo en estos ambientes.

Entre los modos de acción de la Policía sobre la protección de menores conviene tener en cuenta siempre los principios generales del servicio policial, desde evitar toda violación de la ley penal hasta la necesidad de establecer contacto de simpatía entre Policía y público. Hemos de distinguir en esta acción una de tipo generalizado y otra de carácter individual. En la primera destaca la de hacer respetar la legislación vigente en materia de protección de menores, cuyos artículos principales conciernen a la asistencia escolar, alcoholismo y servicio de bebidas, establecimientos de juego, publicaciones obscenas o contrarias a la moral, espectáculos, prostitución, depravación y proxenitismo, aprendizaje y trabajo juvenil, asistencia social, etc. La Policía efectuará una acción especial por la educación de menores en materia de circulación por medio de lecciones dadas por el policía uniformado en presencia y con la colaboración del cuerpo docente. Los niños aprenden así a velar por sí mismos, a hacerlo después por sus semejantes y, por último, a regular la circulación. En cuanto a la acción sobre ciertos medios, como son los locales públicos y el ambiente profesional, la Policía asumirá el papel de guardián de la calle para asegurar en todo momento la protección del menor, haciendo hincapié sobre todo en casos como el absentismo escolar y vigilancia en mercados, estaciones, lugares de eventual acción de "bandas", control de librerías y quioscos, entrada a espectáculos, etc. En el medio profesional, controlará la reglamentación laboral del menor, complementando así la acción directa de los responsables (patronos, representantes de organismos profesionales, etcétera). También actuará sobre la reglamentación vigente con objeto de contribuir a la lucha contra la miseria, causas reales del alcoholismo, ignorancia, ayudando o llamando la atención a las autoridades administrativas y políticas so-

bre la existencia de estos factores y sus consecuencias.

Queda, por último, la colaboración de la Policía con organismos especializados de protección de la infancia. En este caso es verdaderamente ejemplar el estatuto orgánico de la Union Internationale de Protection de l'Enfance y la Union Nationale Intérfédérale des Œuvres Privées Sanitaires Sociales. La Policía conocerá las posibilidades de los organismos competentes, estando en condiciones de solicitar su colaboración, y contribuirá a una vinculación técnica y cultural con estos centros. Un aspecto importante de esta colaboración es la acción de la Policía cerca de las Asociaciones de Padres de Familia por medio de conferencias instructivas, cursos especiales, encuestas, etc.

Respecto a la acción individual de la Policía, se tendrá presente la relación directa del agente con el niño. Será preciso vencer la consideración de "enemigo" que abunda en la opinión infantil. Para el niño la Policía es un órgano social "represivo". Para vencer esta actitud de desconfianza, habrá que cuidar especialmente "el primer contacto", usando de amplios conocimientos psicológicos y pedagógicos al efectuar interrogatorios. Es necesario ganar la confianza del niño.

Por otra parte, esta acción individual se efectuará con arreglo al medio ambiente sobre el cual se opera. Como condición indispensable, toda intervención de la Policía se hará acompañar de un estudio anejo al carácter social. Se redactará el llamado *questionnaire mémento,* redactado por una Oficina especial, que será transmitido al servicio de Policía especializada.

Para realizar este amplio cometido, es necesario crear un adecuado personal de Policía. En primer lugar, se contará con una Oficina central encargada de redactar el plan de la formación profesional de estos agentes; de redactar los programas de enseñanza en relación con sus usuarios; preparar los instructores o, en los países no centralizados, facilitar reuniones para uniformar la enseñanza de estos instructores, y organizar Oficinas semejantes en otros países. Además, reunirá la documentación estadística indispensable, en colaboración con otros organismos semejantes o encargados de problemas de la infancia, elaborando finalmente conclusiones que permitan fijar una doctrina de la acción policial para la protección de la salud mental y definir más precisamente los modos de cooperación de la Policía en este campo. Respecto a la formación del personal especializado, deberá poseer cualidades humanas especiales y un agudo sentido de la psicología social. Aparte de la formación de base indispensable para todos los funcionarios de la Policía, este personal tendrá una formación especializada concerniente a la psicología de la vida familiar y escolar, y, por último, estudiará un programa de perfeccionamiento, con estudios especiales sobre medios ambientes, cultura profesional, psicología infantil, etc. Por otra parte, este policía debe estar plenamente convencido de la importancia de su misión, de su autoridad pública, con conocimientos de la influencia del medio sobre el niño en sus múltiples facetas, agudizar su espíritu de observación de modo que el policía esté constantemente alerta y conocer el estado actual de la criminología juvenil desde un plano elemental.—E. C.

AURORA MEDINA DE LA FUENTE: *Educación de párvulos,* 295 págs. en 4.º. Editorial Labor, S. A. Barcelona, 1955.

Leyendo este libro de Aurora Medina, inspectora de Enseñanza Primaria de Navarra, que la Editorial Labor presenta con su habitual pulcritud, me ha venido a las mientes, no sé por qué, aquella afirmación de uno de nuestros clásicos según la cual discursos y escritores menores apenas nos "obligan", pero, tratándose de libros, "es menester el hombre entero". Más que en el sentido de "confesión", innegable, por otra parte, en toda obra que valga la pena, la frase está empleada para dar a entender que un libro exige poner a contribución cuanto somos en un "empeño" total de la persona.

Probablemente, más que en el contenido, el "mensaje" incide sobre el "aura", que envuelve a toda creación auténtica, y que se manifiesta, sobre todo, en el ritmo y el diseño del estilo. Aquí se nos da ese íntimo "don" que la palabra tantas veces niega, impotente para expresar el "secreto" de nuestra individualidad. *(Individuum est ineffabile.)*

Cuando en una obra la "atmósfera" nos cautiva por encima del conjunto de nociones que contiene, nos encontramos ante una auténtica creación, porque sólo la "poesía", en el más amplio sentido, tiene la virtud de prender y contagiar. Como contraprueba, muchos libros repletos de erudición nos dejan una impresión de frialdad, reveladora de que su impacto ideológico no acertó a perforar la superficie anímica, hecha de hábitos y de rutinas.

Más que lo que dice, y dice mucho: por encima de la serie de capítulos en que estudia, con conocimiento de la mejor bibliografía, cuanto se relaciona con la educación y la instrucción de los párvulos, el *quid* de la autora, su aportación más valiosa (nos atrevemos a afirmar que "única" en la pedagogía nacional), es la tónica de sensibilidad depurada que preside, como el motivo central en una sinfonía, el desarrollo del libro, con arranque en un "concepto" del niño pequeño y de sus necesidades formativas pleno de intuición femenina y maternal. Es la afectividad el órgano de captación y vivencia peculiar de la mujer, y la afectividad, no pocas veces, tiene "razones que la razón no conoce", llegadas a ella por no sabemos bien qué misteriosas vías de pálpito y adivinación. En pocos libros se pone de manifiesto esta condición afectiva del pensamiento femenino con tan limpia claridad como en este que comentamos. Merced a ella, los problemas de organización de la escuela de párvulos, las cuestiones relativas a la disciplina, la didáctiva del lenguaje, el cálculo, las ciencias de la Naturaleza, la formación religiosa, tan delicada y hondamente sentida, todo adquiere una vida, un relieve y un temblor ausente de los fríos esquemas en que cristalizan las exposiciones meramente "intelectuales". De ahí el garbo, la gracia, la delicadeza y la profundidad con que Aurora Medina nos sumerge en una "escuela vivida", cuyo aliento ultrapasa cualquier frontera nocional para traernos esa noble brisa con que la creación nos orea, nos tonifica y nos eleva.

Lejos de sensiblerías delicuescentes, tanto como de cerebralismos esterilizadores, la bibliografía española sobre educación de párvulos necesitaba una obra así donde la ciencia aprende de la *Sabiduría* y la idea nos "afecta" por los hondos caminos del corazón. La profusión con que la autora siembra sus páginas con el folklore de su tierra conquense es una prueba más de su identificación con la inimitable "cordura" del pueblo, desvalorada por tanto erudito de ficha y papeleta y, por tanto, sedicente "creador" entregado al frívolo juego de los caracoleos de cenáculo.

Síntesis acabada de espiritualidad y popularismo, de pedagogía y sentimiento maternal, todo ello alquitarado en un espíritu de selección, este libro será recibido con alborozo por los amantes de las cuestiones educativas, máxime tratándose de una etapa tan decisiva como la del párvulo.

Vossler dijo de Lope: "No enseña, da alas." Aurora Medina "enseña y da alas". Al publicar este libro ha contraído con la pedagogía nacional un serio compromiso: el de escribir todos los que lleva dentro y *nos debe.*—ADOLFO MAÍLLO.

La asistencia escolar obligatoria. Colección "Documenta". Dirección General de Prensa. Cuaderno núm. 826. Madrid, 9 de noviembre de 1954.

La Dirección General de Prensa, del Ministerio de Información y Turismo, publica el número de *Documenta* que reseñamos como un complemento de los números 337 (en el que se hacía un estudio de la situación del analfabetismo en España) y del 671, donde eran recogidos los datos y resultados de la disminución de la citada plaga cultural en nuestra patria. Ahora, este número 826 está dedicado a las últimas disposiciones del Ministerio de Educación sobre la asistencia obligatoria a las escuelas de Primera Enseñanza.

"Corresponde y compete al Ministerio de Educación Nacional—dice el número de *Documenta*—la directriz de la gran campaña de lucha contra el analfabetismo. De ahí la reciente publicación del decreto por el que se urge y reglamenta esta obligatoriedad de la asistencia escolar." Y a continuación se detallan las principales características del decreto: a partir del momento actual, todos los niños comprendidos entre los seis y los doce años de edad recibirán la enseñanza primaria, sin que por pretexto alguno puedan ser eximidos de ella; los padres y tutores tienen libertad para elegir el centro docente que les interese para la educación de la prole; únicamente quedan exentos de esta asistencia obligatoria a la escuela los niños enfermos crónicos, los anormales y aquellos que vivan a dos o más kilómetros del centro docente más próximo a la residencia del niño; cuando un alumno haya de recibir enseñanza en su propio domicilio, se acreditará esta circunstancia mediante declaración jurada del padre o tutor; caso de que en la localidad no hubiera escuelas suficientes para atender a todo el censo escolar, se establecerá en las existentes sesión doble, con matrícula distinta, etc.

El texto del decreto es transcrito íntegramente por *Documenta*, que concluye con una relación estadística sobre el analfabetismo en el mundo.—J.

MORAES, ANA MARÍA M. DE: *Recherche psychopédagogique sur la solution des problèmes d'arithmétique.* Nauwelaerts-Vrin. Lovaina-París, 1954; 21 × 14 centímetros.

Son muchos los sistemas empleados para estudiar la dificultad y poder discriminativo de los problemas aritméticos. Numerosas razones apoyan todos los sistemas dada la indudable conexión entre la inteligencia general o uno de los factores generales de la inteligencia y los denominados problemas aritméticos. Por una parte, se ha conseguido averiguar el influjo del vocabulario en la comprensión de los problemas e incluso el influjo de la presentación de los datos. También se ha determinado el influjo negativo de los datos innecesarios. Pero con todos estos procedimientos no se había calado hondo en el mismo razonar de los escolares ante los problemas aritméticos.

Los estudios de Johannot sobre este razonamiento en los adolescentes y los que ahora nos ofrece Moraes respecto de los niños podrán servir de pauta cuando se pretenda aplicar ora el método clínico ideado por Piaget, ora el método de reflexión hablada de Claparède.

Hacen falta muchos más estudios para que los hallazgos de ambos doctores puedan admitir generalización, pero en los dos trabajos se hace patente la aplicabilidad del método junto a la fecundidad de los resultados.

No importan tanto el proceso razonador seguido por los niños, que se puede advertir en la copia exacta de las expresiones infantiles, como las conclusiones aplicables a cada problema tanto a las vías resolutorias como a los puntos de dificultad. Estos centros de dificultad podrán ser aprovechados como punto de origen de nuevos problemas o como núcleo de la actuación docente. No podemos olvidar que, no obstante la relación con el desenvolvimiento intelectual, la mayoría de los escolares tropiezan con obstáculos en la parte matemática porque casi nunca se han detenido los docentes en el análisis de dificultades.

Eso sí, los contrastes razonadores se facilitan cuando se selecciona mediante pruebas colectivas el grupo de niños bien dotados para los problemas y el de los deficientes. Tal cual procede Moraes.

Quizá nos pudiéramos preguntar respecto de la actitud de los niños ante esta forma de actuación. Los resultados son esperanzadores. Los niños lo llevan a cabo fácilmente y sin resistencia.

Destaquemos esta publicación por lo que pretende y por lo que realmente ha logrado. Hagamos abstracción del proceso científico y encontraremos una gran aplicabilidad.—J. F. HUERTA.

PAPLAUSKAS-RAMUNAS, DR. ANTOINE: *L'Education physique dans l'Humanisme intégral.* Prefacio del T. R. P. Rodrigue Normandi, O. M. I., Rector de la Universidad de Otawa. Ed. por la Universidad de Otawa, 1954; 180 páginas.

El doctor Paplauskas-Ramunas, director del Centro de Pedagogía Comparada de la Universidad de Otawa, institución bilingüe que tiene por finalidad servir de intérprete de las experiencias pedagógicas entre Europa y América, dando a conocer en Canadá los últimos adelantos y divulgando los avances de la pedagogía canadiense, ha reunido en esta obra los frutos de su larga experiencia y de sus profundos conocimientos. No se trata de un divagar sobre la educación física, sino de un replanteamiento teórico de su naturaleza y finalidad, como dice el rector de la Universidad de Otawa, "a la luz del más puro humanismo cristiano".

Para destacar su importancia, bastará recoger el juicio de la revista *L'Homme Sain:* "Obra única de importancia mundial." Por la primera vez, se ha acometido el emplazamiento de la educación física, de una manera sistemática, en el marco de la concepción filosófica cristiana del hombre. El esfuerzo del doctor Paplauskas-Ramunas ha sido grande, tanto por la complejidad de los materiales como por la labor de síntesis abstracta de los mismos.

Comienza la obra con el estudio de la situación de la educación física en la encrucijada de caminos que es la pedagogía contemporánea, resultado de las tendencias antipedagógicas nacidas en el deporte con su difusión; una reacción anticristiana ha llevado a divulgar la opinión de que la educación física sufrió de atrofia por causa del cristianismo, frente a lo cual muestra el autor la importancia de la renovación de la pedagogía escolástica que parte del *De Magistro* de Santo Tomás, y cómo precisamente las tendencias cristianas dan al cuerpo un cuidado armónico desconocido por las mismas tendencias paganizantes. La pedagogía del siglo XX se ha transformado en una pedagogía de medios, olvidando los fines, sin apercibirse de que de esta manera pierde su eficacia, ya que no hay arte sin finalidad, implícita o explícita. La única manera de superar la *Babel* de las actuales tendencias reside en la aplicación de los principios fundamentales de la filosofía hilemórfica, que supera todo abismo entre cuerpo y alma, entre actividad y finalidad, entre técnica y medios, entre métodos y finalidad.

Seguidamente, el autor dedica la primera parte de la obra al estudio y exposición de las contrapuestas tendencias de nuestro siglo respecto a la educación física, que caracteriza en cuatro movimientos fundamentales: el que se centra en el juego, recreos y distracciones; en el cultivo físico o gimnástica; en los deportes, y en la salud. Cada uno de ellos es objeto de un extenso y profundo estudio, en el que se muestra su valor y al mismo tiempo sus limitaciones. La información de esta primera parte es extraordinariamente copiosa, tanto de fuentes doctrinales como la bibliografía más moderna, teniendo presentes en todo momento las instituciones y realizaciones más importantes. No puedo dejar de señalar la escasa representación española en esta materia, y no por falta de conocimientos del autor, que ciertamente recoge aquello que España ha dado en el campo: así Luis Vives, Marcelo Sanz, el general de brigada Ricardo Villalba Rubio, fundador de la Escuela Nacional de Educación Física de Toledo; el doctor José María del Corral, profesor de la Facultad de Medicina de Madrid; el capitán Eleuterio Torrelo, director de la *Revista Española de Educación Física*, y el doctor José Martínez Palacios, presidente del Colegio Nacional de Profesores de Educación Física, son doctrinarios y realizadores españoles tenidos en consideración por el autor.

Todas estas tendencias han aportado ciertamente algo de valioso a la educación, pero todas ellas sufren de incompletas o de alguna desviación en sus fines. Así, el autor dedica la segunda parte de la obra a mostrar cómo todas ellas, siendo aparentemente opuestas, en realidad son puntos de vista complementarios y que es fácil armonizarlas, conciliarlas en el marco de la filosofía hilemórfica, estableciendo la jerarquía de los fines de la educación física y mostrando su importancia y su función en el desarrollo armónico e integral de la personalidad. El doctor Paplauskas-Ramunas plantea, por consiguiente, la educación física puesta al servicio del desarrollo integral de la personalidad, lo que supone su integración en un humanismo integral. Pocos educadores hay que, hasta el presente, hayan emprendido la tarea de mostrar, empleando los últimos resultados de las ciencias del hombre y de la personalidad humana, de una manera sistemática y exhaustiva, el puesto y la misión de la educación física, así como de sus cuatro formas principales — los *juegos*, la *gimnástica*, los *deportes*, la *reeducación corporal*—, en el desarrollo integral y armónico del ser humano. En lugar de ser una parte integrante de la educación completa del humanismo integral, todavía hoy, en los programas de los Centros de enseñanza, la educación física no pasa de ser un apéndice a los programas generales. El giro copernicano imprescindible a nuestro tiempo para acertar a centrar el eje de la educación ha de basarse, continúa, en el concepto hilemórfico del hombre; para demostrarlo, realiza un análisis de su estructura en la concepción aristotélica, fecundada con los principios cristianos, como única manera de superar todo género de dualismos.

La obra termina con un estudio del desarrollo en el Canadá de este humanismo integral, ideal educativo clásico y cristiano, gracias a la coexistencia pacífica, a la entente cordial entre naturaleza, cultura, civilización y religión.

El extraordinario acopio de materiales sirve a la clara arquitectura de la obra, de la que con justicia debe afirmarse que es una valiosa aportación a la determinación de la finalidad de la educación física, lograda mediante la síntesis de las principales tendencias de nuestro tiempo.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO.

Acuerdo destinado a facilitar la circulación internacional de materiales audiovisuales de carácter educativo, científico y cultural. Unesco. París, 1954; 24 páginas.

El presente folleto no tiene otra finalidad que la de describir de manera sencilla y práctica el funcionamiento del acuerdo destinado a facilitar la circulación internacional de materiales audiovi-

suales de carácter educativo, científico y cultural, acuerdo que fué patrocinado por la Unesco y que entró en vigor el día 12 de agosto del pasado año 1954.

Dada la gran difusión y el amplio empleo de los materiales audiovisuales, como eficaces auxiliares de la educación, es claro que se hacía necesaria la adopción de un acuerdo semejante. Ya en el año 1929 el Comité Internacional de Cooperación Intelectual, organización reconocida por la Sociedad de Naciones, había emprendido un estudio sobre el tráfico internacional de películas educativas. Los resultados de este estudio indicaron que los *films* de carácter educativo, científico o documental, incluso en aquellos casos en los que su valor comercial era muy dudoso, estaban sometidos a los mismos gravámenes aduaneros que las producciones de exhibición recreativa. El Comité llegó a la conclusión de que los obstáculos aduaneros eran una de las dificultades que impedían una circulación más intensa de las películas educativas.

Como resultado del mencionado estudio, el Comité de Cooperación Intelectual inició gestiones encaminadas a establecer un acuerdo internacional que resolviese el problema. Dichas gestiones culminaron en una Conferencia diplomática, celebrada en octubre del año 1933 bajo los auspicios de la Sociedad de Naciones. La Conferencia adoptó el acuerdo destinado a facilitar la circulación internacional de películas de carácter educativo, con exención total de trabas aduaneras, que entró en vigor en el mes de enero del año 1935, y al que se adhirieron inmediatamente 24 países. Pero al declararse la guerra en 1939, el acuerdo dejó de aplicarse.

La Unesco, desde los primeros momentos de su creación, en 1945, se preocupó por volver a dar vigencia al acuerdo logrado por la Sociedad de Naciones en esta materia, pero ampliando los límites de aquél y haciéndolos extensivos no sólo a las películas, sino también a las grabaciones de sonido y demás materiales audiovisuales. En su tercera reunión, celebrada en Beirut en 1948, la Conferencia General de la Unesco aprobó el texto de un acuerdo destinado a facilitar la circulación de materiales audiovisuales de carácter educativo, científico y cultural. Dicho acuerdo estuvo abierto a la firma, del día 15 de julio al 31 de diciembre de 1949, en la sede de las Naciones Unidas, entrando en vigor el día 12 de agosto del pasado año 1954.

El acuerdo se aplica a los objetos siguientes: películas, películas fijas y microfilms; grabaciones de sonido; dispositivas de cristal, maquetas y modelos, cuadros murales, mapas y carteles. Para disfrutar de los beneficios del acuerdo, estos materiales deben cumplir tres condiciones que prueben su carácter educativo, científico y cultural: que tengan esencialmente por objeto o efecto instruir, informar o desarrollar la comprensión y la buena armonía internacional; que sean, a la vez, "característicos, auténticos y verídicos": que su calidad técnica sea adecuada al uso a que se destinan.

Los artículos que gozan de la exención prevista en el acuerdo son objeto de las siguientes facilidades para su importación: exención de todo derecho de aduanas; exención de toda restricción cuantitativa; exención de presentación de licencias de importación; exención de todas las cargas o derechos interiores, a excepción de aquellos aplicables a los artículos similares producidos en el país de importación; trato no menos favorable que el recibido por los artículos similares producidos en el país de importación en lo concerniente a la aplicación de disposiciones legales relativas a la venta, transporte y distribución, o a la reproducción y exposición de los artículos importados.

El acuerdo especifica que estos beneficios son concedidos por cada una de las partes contratantes para facilitar la circulación internacional de materiales producidos en el territorio de cualquiera de los demás Estados firmantes. Añade que cada parte contratante puede extender idénticos beneficios al material producido en un Estado cualquiera que no fuese parte del acuerdo.

Antes que una organización o persona puedan importar el material audiovisual, beneficiándose de los términos del acuerdo, los artículos deben ser objeto de una certificación expedida en el país de origen que establezca el carácter educativo, científico o cultural, de acuerdo con los tres criterios anteriormente mencionados. El acuerdo especifica que cada Estado firmante se comprometerá a expedir el certificado necesario por "la autoridad gubernamental competente del Estado".

El folleto indica que todo Estado que haya recibido del secretario general de las Naciones Unidas una copia certificada del acuerdo puede adherirse al mismo. Las copias certificadas han sido enviadas a todos los Estados miembros de las Naciones Unidas y de la Unesco, así como a los Gobiernos de otros países. En la actualidad, son Estados partes en el acuerdo Camboja, Canadá, El Salvador, Filipinas, Grecia, Haití, Irak, Noruega, Paquistán, Siria y Yugoslavia; han firmado el acuerdo, pero todavía no son partes en él, Afganistán, Brasil, Dinamarca, Ecuador, Estados Unidos de América, Irán, Líbano, Países Bajos, República Dominicana y Uruguay.

A manera de apéndice, la obra que reseñamos publica el texto íntegro del acuerdo.—JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO.

DR. JULIEN ROUART: *Phychopathologie de la puberté et de l'adolescence*. Presses Universitaires de France. París, 1954; 125 págs.

En la *Biblioteca práctica de Psicología y de Psicopatología del niño*, que las Presses Universitaires vienen publicando bajo la dirección del profesor Georges Heuyer, de la Facultad de Medicina de París y máximo representante francés de la Psiquiatría infantil, el doctor Julien Rouart da a luz esta obra, si pequeña en volumen, ciertamente rica en sugestiones y enseñanzas.

Plantea en ella, desde los puntos de vista clínico y psicológico, el problema de la delimitación y características propias del concepto de "pubertad", clave psicofisiológica de esta etapa crítica de la vida humana que es la adolescencia, que se extiende poco más o menos de los catorce a los dieciocho años. El interés de semejante estudio radica no sólo en las perturbaciones frecuentes en esta edad eminentemente inestable, en la que el equilibrio dinámico, que es siempre la vida humana, extrema sus riesgos de "desajustamiento" y "alteración", sino en las consecuencias de índole educativa, familiar y social que se deducen de una comprensión justa de esta "edad ingrata".

Tres tipos de integración — orgánica, psíquica y social—, que constituyen la esencia y explican la dificultad de esta etapa vital, convierten en arduo no pocas veces un proceso de crecimiento y maduración que entonces adopta sus formas más vivas, más turbulentas, en ocasiones más tempestuosas.

Esta significación global de la adolescencia explica el cuidado con que el autor evita un enfoque de las perturbaciones pubertarias basado en la clasificación y esquematización de entidades nosográficas definidas, en otro tiempo aplicadas a esta edad, por una generalización abusiva de la psiquiatría del adulto. Más aún: la índole intensamente genética de este período lleva al autor a considerar las perturbaciones, más que como "enfermedades constituídas", como "alteraciones constituyéndose". "Dicho de otra manera, estas enfermedades "se hacen"—dice el autor—, pero no están justamente "hechas" en la adolescencia, de la misma manera que el adolescente no es un hombre hecho."

Por otra parte, como Rouart señala, la mayoría de las perturbaciones de la conducta en el adolescente son "episodios" sin resonancia ulterior, sobre todo cuando un tratamiento reeducativo adecuado elimina los factores que produjeron la falla. Claro que éste no es el caso cuando se trata de neurosis y psicosis que actúan sobre un terreno constitucional especialmente tarado; pero aun entonces, un diagnóstico exacto y un tratamiento congruente consiguen resultados positivos, en otro tiempo imposibles por el desconocimiento de la importancia de los factores integrantes de la "constelación social" del muchacho.

Apoyándose en los datos derivados de las investigaciones más recientes, el autor emite un juicio, favorable, en general, a lo que pudiéramos llamar "optimismo psicológico" en relación con el pronóstico de la inmensa mayoría de las perturbaciones del carácter y de la conducta en los alrededores de la pubertad, y ello porque este período es, como dijo el doctor Mathis en el IV Congreso de la U. N. A. R., en 1952, esencialmente "desarmonía, paradoja, tensión, crisis", idea que llevó a M. Debesse a bautizarlo como la "crisis de originalidad del joven" en un libro espléndido.

Hemos de agradecer al doctor Rouart que haya puesto el acento sobre esta concepción dinámica. A su luz, fenómenos asociales o antisociales como la fuga, la formación de bandas, el robo, etc., de los adolescentes toman un cariz menos sombrío que el procedente de una visión estrictamente criminológica. Claro que precisamente por este giro en la actitud con que se enfrontan las perturbaciones de la conducta del muchacho, su tratamiento difiere grandemente del usual en cuanto que el eje del mismo se desplaza del juez al especialista en Psiquiatría infantil, único, según el autor, que puede emitir un juicio acertado sobre la personalidad del joven "delincuente", exami-

nando sus motivaciones íntimas en función de su biografía total y de los influjos plurales que emanen de su "contexto social".

Nada más cierto. Y estimamos que la lectura de este libro puede proporcionar beneficios considerables a cuantos se relacionan habitualmente con los adolescentes, sean educadores, médicos, sociólogos o juristas.

La información bibliográfica es impresionante, pudiendo decirse que el autor maneja cuantas publicaciones han aparecido sobre el tema en todo el mundo. Unicamente tenemos que reprocharle excesiva influencia de la escuela psicoanalítica, no porque dejemos de valorar las aportaciones positivas que Freud y sus discípulos y seguidores han hecho a la Psicología y a la Psicopatología, sino porque la orientación demasiado "ortodoxa" del psicoanálisis reduce mucho el campo de visión del psicólogo y el psiquiatra, como ha demostrado, entre otros, recientemente un estudio admirable de Manès Sperber.

Más allá y más acá de la *libido* y de los "complejos" de origen familiar está el mundo de los valores, la radical historicidad del hombre y su diálogo con "los otros", así como la dinámica de sus "papeles" sociales. Pero esto no disminuye el valor informativo de la obra.—ADOLFO MAÍLLO.

La Educación en Yugoslavia, vol. VI, número 9, de la *Revista Analítica de Educación*. Unesco. París, noviembre de 1954; 28 págs.

Como ya se hizo el año pasado, y por la misma época, la *Revista Analítica de Educación* consagra el número que reseñamos, con carácter monográfico, a un país en el que el espíritu y la organización de la enseñanza han cambiado sensiblemente con relación a los años que precedieron a la segunda guerra mundial. En este caso ha sido Yugoslavia el país escogido, y la profesora Slavka Kratki, directora de un liceo de Belgrado, la encargada de preparar para la Unesco el presente trabajo. En él se da noticia bibliográfica de 65 libros fundamentales para conocer el estado actual de la educación en Yugoslavia, a más de una enumeración sucinta de revistas especializadas sobre la misma materia.

Según los datos aportados por la profesora Kratki, el porcentaje de analfabetos en Yugoslavia era antes de la última contienda mundial de 45,2 por 100, aunque con diferencias muy marcadas de unas regiones a otras. Así, mientras el censo de iletrados arrojaba cifras hasta de un 72,2 por 100 en ciertas partes de Bosnia y Herzegovina, Eslovenia podía muy bien soportar la comparación con muchos países de la Europa occidental.

Las no muy numerosas escuelas de la nación en ciertas regiones del país hubieron de sufrir las devastaciones de la guerra. Un 14 por 100 de los edificios escolares entonces existentes fueron completamente destruídos, y gravemente dañados resultaron en un 36 por 100. Es claro que los destrozos fueron más graves en unas zonas que en otras, según la intensidad de los combates que en ellas se registraron. En Bosnia y Herzegovina, por ejemplo, sólo el 13 por 100 de las aulas escolares pudieron ser utilizadas al terminar la guerra.

El personal docente, diezmado durante la contienda, resultaba insuficiente para atender a las urgentes necesidades escolares de la posguera. Por ello se instituyeron cursos especiales para maestros de Enseñanza Primaria; fueron creados centros de formación pedagógica en los que la duración de los estudios se limitó provisionalmente a tres años, al par que se fundaban nuevas escuelas superiores de Pedagogía. Según la profesora Kratki, el aumento de los efectivos escolares ha sido tan rápido, que los últimos cursos de la *osmoletka* (escuela de ocho años) contaba en el curso 1950-51 con tres veces y media más alumnos que antes de la guera, y los últimos cursos de los liceos, mucho más del doble. Igualmente, el desarrollo acelerado de la economía yugoslava hizo necesaria la creación de nuevas escuelas profesionales de primero y segundo grado, así como de escuelas técnicas para jóvenes obreros, destinadas a la formación de personal calificado. El aumento de matrícula corresponde, sobre todo, a esta categoría de establecimientos docentes. En la enseñanza técnica, efectivamente, dice la profesora Kratki, el número de alumnos es unas cinco o seis veces superior al de antes de la guerra.

Fuera de la enseñanza escolar propiamente dicha, se han organizado cursos para analfabetos, profesionales, para instrucción de adultos, etc. Han sido creadas Universidades populares culturales y Universidades obreras, así como gran número de asociaciones culturales para la infancia y la juventud, dependientes de organizaciones como el Frente Popular, Frente Antifascista de Mujeres y Juventudes Populares.

Aclara la profesora autora de la obra que reseñamos que este rápido progreso de la educación ha entrañado consigo, fatalmente, ciertos vicios internos. "Desde 1945—dice—el sistema de enseñanza se ha unificado conforme al espíritu democrático, en que debe inspirarse la educación. Esta tiende ahora a forjar al hombre nuevo, un hombre enérgico, animoso, con nociones claras sobre la naturaleza y la sociedad, y que conciba el mundo según los principios del materialismo dialéctico. Pese a la renovación de su contenido, de sus objetivos y de su espíritu, la enseñanza ha conservado en su conjunto las formas antiguas. De ahí la necesidad de reajustes que, realizados a menudo con premura, necesitan a su vez frecuentes correcciones o adiciones. Más allá de esas modificaciones fragmentarias se hace sentir la necesidad de una transformación radical de la enseñanza."

Finalmente, señala la profesora Kratki la creciente tendencia a la democratización progresiva dentro de la administración escolar, que ha conducido a la creación de organismos dependientes a la vez del Estado y de la colectividad y que han dado mayor relieve a la función de los Consejos de maestros en sus escuelas respectivas y una participación directa de los ciudadanos en la administración de las escuelas.—J. M.ª O. DE S.

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 DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICO DOCENTES (Serie C).

JEFATURA DEL ESTADO

Ley de 16 de diciembre de 1954 para la terminación del Hospital Clínico de la Ciudad Universitaria de Madrid.

Ley de 16 de diciembre de 1954 por la que se conceden los suplementos de crédito que se expresan. *(B. O. E.* 19-XII-1954, *B. O. M.* 3-I-1955.)

Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre "Plan quinquenal" de Educación Primaria en la provincia de Málaga.

Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre "Modificación del apartado *A)* del artículo 58 y del apartado *E)* del artículo 59 de la ley de Ordenación Universitaria.

Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre "Modificación del artículo 87 de la ley de Educación Primaria sobre provisión de cátedras de Escuelas del Magisterio". *(B. O. E.* 19-XII-1954, *B. O. M.* 31-I-1955.)

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Orden sobre reingreso de func. en situación de excedencia voluntaria. *(B. O. E.* 3-I-1955, *B. O. M.* 17-I-1955.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 24 de septiembre de 1954 por el que se crea en Madrid la Escuela de Topografía.

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se regula la validez prof. de los títulos españoles obtenidos por ciudadanos extr. de los países ocupados por el comunismo. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 6-XII-1954.)

Decreto de 22 de octubre de 1954 por el que se nombra jefe sup. de Adm. Civil a don Carlos Ollero Gómez.

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 Jaime de Eyzaguirre.

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 Antonio Martín Hervás. *(B. O. E.* 24-X y 30-XI-1954, *B. O. M.* 20-XII-1954.)

Decreto de 20 de noviembre de 1954 por el que se jubila al jefe sup. de Adm. Civil don Juan Pastells Aubert.

Decreto de 22 de noviembre de 1954 por el que se nombra jefe sup. de Adm. Civil a don Emiliano Pablo Pérez Buisán.

Decreto de 26 de noviembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de habil. del antiguo Hospital de Santa Cruz para Conserv. de las Artes del Libro, en Barcelona. *(B. O. E.* 21-XII-1954. *B. O. M.* 10-I-1955.)

Decreto de 21 de mayo de 1954 por el que se aprueban los Est. de la Real Acad. de Med. *(B. O. E.* 2-XI-1954, *B. O. M.* 24-I-1955.)

Decreto de 6 de enero de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Luis Martínez Miltos.

Decreto de 6 de enero de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Oscar Herrera Palacios.

Decreto de 6 de enero de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don José Cándido de Motta Filho.

Decreto de 6 de enero de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Aurelio Caycedo Ayerbe. *(B. O. E.* 6-I-1955, *B. O. M.* 31-I-1955.)

SUBSECRETARÍA

Orden circular fijando plazos para la presentación de documentos correspondientes a créditos que han de figurar en relación de "resultas". *(B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 9 de julio de 1954 sobre ordenación de la Sección de Filología Moderna de la Univ. de Madrid.

Cursos monogr. — Autorizando su implantación en las Univ. que se citan.

Plan de est.—Aprobando la propuesta de la Fac. de Ciencias de la Univ. de La Laguna.

Pers. docente.—Creando plazas de prof. de Form. Política en la Univ. de Barcelona. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 6-XII-1954.)

Plan de est.—Normas para el tránsito del plan antiguo al nuevo en las disciplinas que se expresan.

Cursos monogr.—Autorizando su implantación en las Univ. que se mencionan. *(B. O. M.* 13-XII-954.)

Planes de est.—Aprobando los de las Facultades de Ciencias de las Univ. de Zaragoza y Valladolid. *(B. O. M.* 20-XII-1954.)

Planes de est.—Aprobando los de las Facultades de Filos. y Letras de las Univ. de Valladolid y Oviedo.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se mencionan.

Presupuestos.—Aprobando los de resultas correspondientes a 1953 de las Univ. que se expresan. *(B. O. M.* 27-XII-1954.)

Rectificación al decreto de 9 de julio de 1954 sobre ordenación de las Secciones de Filología Moderna. *(B. O. M.* 3-I-1955.)

Decreto de 22 de octubre de 1954 por el que cesa como rector de la Univ. de Zaragoza don Miguel Sancho Izquierdo.

Decreto de 22 de octubre de 1954 por el que se nombra rector de la Univ. de Zaragoza a don Juan Cabrera Felipe.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se citan.

Adscripción de ens.—Sobre plaza de prof. adj. en la Fac. de Veterinaria de Córdoba.

Plus familiar.—Normas para el personal que se expresa de Univ. *(B. O. E.* 29-X-1954, *B. O. M.* 10-I-1955.)

Alumnos.—Sobre conv. del título de practicante por los estudios y título de enfermera.

—Programas del tercer curso de la carrera de enfermera. *(B. O. M.* 17-I-1955.)

Decreto de 3 de noviembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de terminación de las instalaciones en la Fac. de Ciencias de Granada.

Estatutos.—Aprobando los correspondientes a los Col. Mayores que se señalan.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se citan. *(B. O. E.* 31-XII-1954, B. O. M. 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se crea en Madrid un Centro Experimental de Enseñanza Media en régimen de Patronato. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 6-XII-1954.)

Decreto de 10 de agosto de 1954 por el que se establece el sistema de concurso previo de traslados para provisión de las cátedras de Inst. Nac. de Ens. Media. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 13-XII-1954.)

Créditos.—Concesión al Inst. Nac. de Ens. Media que se cita. *(B. O. M.* 3-I-1955.)

Decreto de 10 de agosto de 1954 por el que se regula la constitución de los Trib. examinadores de grado de Bach. para los alumnos de Seminarios y de Centros eclesiásticos de formación. *(B. O. E.* 29-X-1954, *B. O. M.* 10-I-1955.)

Créditos.—Disponiendo la distribución de los que se mencionan. *(B. O. M.* 17-I-1955.)

Instrucciones para la liquidación del ejercicio económico del año 1954. *(B. O. M.* 24-I-1955.)

Cargos directivos.—Regulando el procedimiento para su nombramiento.

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante los meses de diciembre de 1954 y enero de 1955.

—Sobre constitución del Patr. del Centro Experimental de Ens. Media. *(B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se autoriza la celebración de convenios con las Corp. locales de Córdoba, Lérida y Castellón de la Plana para la creación en estas capitales de Esc. Per. de Comercio.

Alumnos.—Conv. de exámenes extr. en el mes de enero para los de Esc. de Comercio.

—Normas para el estudio de idiomas en el prof. merc. de los procedentes del plan de 1922. *(B. O. M.* 6-XII-1954.)

Decreto de 22 de octubre de 1954 por el que se aprueba la adquisición de un inmueble en Almería con destino a Esc. de Comercio. *(B. O. E.* 30-XI-1954, *B. O. M.* 20-XII-1954.)

Pers. docente.—Ampliando una plaza en la plantilla de prof. de la Esc. de Fac. de Minas de Bilbao.

—Determinando los Centros docentes de esta Dirección General a que se refiere el decreto de 8 de septiembre último sobre disciplina académica. *(B. O. M.* 27-XII-1954.)

Créditos.—Disponiendo la distribución de los que se mencionan. *(B. O. M.* 10-I-1954.)

—Para atenciones de la Esc. Esp. de Ing. Agrónomos. *(B. O. M.* 24-1-1955.)

Decreto de 3 de diciembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de adaptación del Palacio de San Boal para Esc. de Comercio de Salamanca.

Decreto de 3 de diciembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de construcción de edificio para Esc. de Comercio de Valencia. *(B. O. E.* 31-XII-1954, *B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 24 de septiembre de 1954 por el que se reconoce a la Esc. de Form. Prof. "Capitán Cortés", de la Asoc. de Huérfanos de la Guardia Civil, como Inst. Laboral de carácter no estatal.

Centros.—Sobre cesiones de terrenos por los Ayunt. que se citan. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 6-XII-1954.)

—Aceptando las ofertas que se mencionan. *(B. O. M.* 20-XII-1954.)

Decreto de 10 de diciembre de 1954 por el que se aprueba la adquisición de un inmueble para la Esc. de Artes y Oficios de Almería.

Decreto de 22 de octubre de 1954 sobre expropiación forzosa, con declaración de urgencia, de la finca rústica que se cita para edificaciones del Inst. Laboral de Nova (La Coruña). *(B. O. E.* 29-X y 17-XII-1954, *B. O. M.* 3-I-1955.)

Decreto de 26 de noviembre de 1954 por el que se declaran de urgencia las obras de instalación del campo de prácticas del Centro de Ens. Media y Prof. de Archidona (Málaga).

Centros.—Aceptando ofertas de los Ayunt. que se citan. *(B. O. E.* 21-XII-1954, *B. O. M.* 10-I-1955.)

Decreto de 3 de diciembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de construcción de edificio para Esc. de Artes y Oficios de Valladolid.

Decreto de 3 de diciembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de ampliación de la Esc. de Mecánica de Precisión y Armería de Eibar.

Regl.—Sobre nueva redacción de determinados artículos del Regl. de los Patr. Prov. de Ens. Media y Prof.

Pers. docente.—Modificación de la plantilla de la Esc. de Trabajo de Córdoba. *(B. O. E.* 31-XII-1954, *B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 24 de septiembre de 1954 por el que se autoriza la creación de un convenio entre el Estado y el Ayunt. de Gerona para la construcción de esc. y viviendas de los maestros.

Decreto de 24 de septiembre de 1954 por el que se extiende a las localidades de censo superior a 10.000 habitantes el sistema de provisión de vacantes de Esc. Nac. que se aplica a poblaciones de más de 25.000 habitantes.

Decreto de 24 de septiembre de 1954 por el que se autoriza la celebración de un convenio entre el Estado y el Ayunt. de Logroño para la construcción de esc. y viviendas.

Decreto de 6 de octubre de 1954 sobre el establecimiento de las ens. de Iniciación Prof. en las Esc. del Mag.

Decreto de 6 de octubre de 1954 por el que se dispensa del examen de ingreso en las Esc. del Mag. a los alumnos que posean el Bach. sup. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 6-XII-1954.)

Decreto de 10 de agosto de 1954 por el que se crea un grup. esc. conmemorativo, "Alfonso X el Sabio", en Ciudad Real.

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se crea en Orense un grupo esc. conmemorativo, "Carmen Delia González".

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se declara de urgencia la adquisición por el Ayunt. de Alfaz del Pi de terrenos para la construcción de esc. y viviendas.

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se dan normas sobre asistencia escolar obligatoria en las esc. de Ens. Prim. *(B. O. E.* 27-X-1954, *B. O. M.* 13-XII-1954.)

Alumnos. — Concediendo exámenes en enero de 1955 a los de las Esc. del Mag. a quienes les falten una o dos asignaturas para terminar la carrera.

Decreto de 10 de agosto de 1954 por el que se autoriza la celebración de un convenio entre el Estado y el Ayunt. de Huesca para la construcción de Centros de Ens. Prim. *(B. O. E.* 3-XI-1954, *B. O. M.* 3-I-1955.)

Créditos.—Para las Esc. del Mag. y Maestras de Internado que se citan.

Pers. docente.—Normas sobre el disfrute de licencia por asuntos propios. *(B. O. M.* 10--I-1955.)

Decreto de 23 de diciembre de 1954 por el que se autoriza un convenio entre el Estado y el Ayunt. de La Coruña para construcción de esc.

Decreto de 23 de diciembre de 1954 por el que se autoriza un convenio entre el Estado y el Ayunt. de Segovia para construcción de esc. *(B. O. E.* 3-I-1955, *B. O. M.* 24-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 5 de noviembre de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de ampliación del Museo del Prado. *(B. O. E.* 30-XI-1954, *B. O. M.* 20-XII-1954.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Crédito.—Para atenciones que se expresan. *(B. O. M.* 10-I-1955.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieren a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se citan. *(B. O. M.* 13-XII-1954.)

—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se expresan.

—Concediendo la corbata de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al excelentísimo Ayunt. de Oviedo. *(B. O. M.* 20-XII-1954.)

—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se mencionan. *(B. O. M.* 27-XII-1954.)

Pers. adm.—Ascensos de escala en el Cuerpo Técnico.

—Ascensos de escala en el Cuerpo Auxiliar. *(B. O. M.* 10-I-1955.)

—Cese y nombr. de jefe de la Sección de Incidencias del Mag. *(B. O. M.* 17-I-1955.)

Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se citan.

Pers. adm.—Nombr. de del. adm. de Ens. Primaria de Alava.

—Ascensos de escala en el Cuerpo Técnico. *(B. O. M.* 24-I-1955.)

Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de los señores que se expresan. *(B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Cese y nombr. de los señores que se citan de secretarios del Secret. de Publ., Int. Cient. y Ext. Univ. en las Univ. de Valladolid y Valencia. *(B. O. M.* 24-I-1955.)

Rec. de agravios.—Declarando improcedente el promovido por don Hilario Salvador Bullón.

Cargos directivos.—Nombr. de vicedecano de la Fac. de Derecho de la Univ. de Sevilla en favor de don Faustino Gutiérrez-Alviz Armario.

—Nombr. de directora del Col. Mayor Femenino "Sagrado Corazón de Jesús", de la Univ. de Murcia, en favor de la R. M. Carmen Oliete Puga.
—Nombr. de directora del Col. Mayor Femenino "Virgen del Portal", del S. E. U., en la Univ. de Santiago, en favor de doña María del Carmen Insúa Robato. (*B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Lista definitiva de admitidos como prof. adj. interinos a la realización de las pruebas que se establecen. (*B. O. M.* 10-I-1955.)
Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.
Rec. de reposición.—Estimando el interpuesto por don Dionisio Gamallo Fierros. (*B. O. M.* 17-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Cargos directivos.—Nombr. de los señores que se citan para la Esc. de Com. de Logroño.
—Nombr. de los señores que se citan para la Esc. de Com. de Oviedo. (*B. O. M.* 13-XII-1954.)
Pers. docente.—Corrida de escalas en el esc. general de cat. num. de Esc. de Com. (*B. O. M.* 27-XII-1954.)
Cargos directivos. — Nombr. de los señores que se expresan para la Esc. de Com. de León.
Pers. docente.—Conc. de traslado en Esc. de Com. (*B. O. M.* 10-I-1955.)
Rec. de alzada.—Declarando improcedente el promovido por don Alfonso Vázquez Martínez.
Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se mencionan.
Pers. docente.—Corrida de escalas en el esc. de prof. de Vulg. de Esc. de Com. (*B. O. M.* 17-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Cargos directivos.—Nombr. en el Patr. de Form. Prof. de Las Palmas. (*B. O. M.* 19-XII-1954.)
—Nombr. en el Patr. Prov. de Ens. Media y Prof. de La Coruña. (*B. O. M.* 17-I-1955.)
—Nombr. en los Centros de Ens. Media y Prof. que se citan. (*B. O. M.* 24-I-1955.)
—Nombr. en los Centros de Ens. Media y Prof. que se mencionan. (*B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Conv. de concursillos de traslados para proveer vacantes de Esc. Nacionales. (*B. O. M.* 9-XII-1954.)
Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por los señores que se citan.
Pers. docente.—Corrida de escalas en el esc. de prof. adj. femenino de Esc. del Mag.
Cargos directivos.—Renuncia y nombr. de directores de Esc. del Mag. (*B. O. M.* 13-XII-1954.)
Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña Elisa Peña Moral.
Rec. de alzada.—Desestimando el promovido por don Luis Villar Zomoza.
Pers. docente.—Concursillos de traslados para proveer vacantes de directores de grupos escolares.
—Concursillos de traslados para proveer vacantes de Esc. de Mat. y Párv. (*B. O. M.* 20-XII-1954.)
Rec. de queja.—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.
Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Santiago Sabater Mur.
Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por doña Herminia Roca Pita.
Pers. docente.—Corridas de escalas en esc. de prof. adj. femenino de Esc. del Magisterio.
—Concursillo de traslados para proveer esc. nac. de la prov. de Navarra.
—Concursillo de traslados para proveer Esc. Mat. y de Párv. de la prov. de Navarra. (*B. O. M.* 27-XII-1954.)
Rec. de reposición.—Resolviendo los promovidos por los señores que se mencionan.
Pers. docente.—Corrida de escalas en el esc. de prof. adj. femenino de Esc. del Mag. (*B. O. M.* 3-I-1955.)
—Segunda conv. para ingreso en la Esc. Esp. de Form. de Maestras de Internado. (*B. O. M.* 10-I-1955.)
Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se expresan.
Rec. de alzada.—Resolviendo los promovidos por los señores que se mencionan.
Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan. (*B. O. M.* 17-I-1955.)
Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se mencionan.
Pers. docente.—Sobre consulta formulada por la Del. Adm. de Ens. Prim. de Pontevedra. (*B. O. M.* 24-I-1955.)
Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.
Pers. docente.—Corrida de escalas en el esc. de prof. num. femenino de Esc. del Mag.
—Corridas de escalas en el esc. de prof. num. masculinos de Esc. del Mag.
—Corrida de escalas en el esc. de insp. de Ens. Prim. (*B. O. M.* 31-I-1955.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICO DOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICO DOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

Autorizando a la Univ. de Madrid para aceptar la herencia de don Juan José Orea y de Luz. (*B. O. M.* 6-XII-1954.)
Fund. Escuelas Populares Gratuitas.—La Coruña. Aprobando el Regl. de la Inst. (*B. O. M.* 20-XII-1954.)
Fund. instituída por don José María del Río Osorio.—Mugía (La Coruña). Clasificándola como benéfico docente. (*B. O. M.* 27-XII-1954.)
Fund. "Patronato de Santa Eulalia".—Santurce (Bilbao).—Sobre su clasificación como benéfico docente. (*B. O. M.* 3-I-1955.)
Fund. "Pastor de Estudios Clásicos".—Madrid.—Clasificación como benéfico-docente. (*B. O. M.* 10-I-1955.)
Fund. "Suárez Mantiega".—Negreira (La Coruña).—Sobre destitución del Patr. (*B. O. M.* 17-I-1955.)
Fund. "Otero Sarandeses". — Brántega (Pontevedra).—Aprobando el Regl.
Fund. "Escuelas del Ave María de Nuestra Señora de la Almudena".—Madrid. Autorización al Patr. para entablar recurso. (*B. O. M.* 24-I-1955.)
Fund. instituída en Irazagorría (Vizcaya) por don Vicente Zabala Lambarri.—Sobre prescripción de intereses.
Fund. "Cordellas".—Barcelona.—Normas para la concesión de becas. (*B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Pers. docente.—Nombr. de prof. adj. en virtud de conc.-oposición. (*B. O. M.* 6-XII-1955.)
—Nombr. de prof. adj. en virtud de conc.-oposición. (*B. O. M.* 20-XII-1954.)
—Nombr. de prof. adj. por conc.-oposición. (*B. O. M.* 3-I-1955.)
—Nombr. de prof. adj. en virtud de conc.-oposición. (*B. O. M.* 10-I-1955.)
—Nombr. de prof. adj. por conc.-oposición. (*B. O. M.* 17-I-1955.)
—Nombr. de prof. adj. en virtud de conc.-oposición. (*B. O. M.* 24-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Relación de admitidos y excluídos provisionalmente al conc. general para la provisión de plazas de insp. num. de Ens. Media. (*B. O. M.* 20-XII-1954.)
Crédito.—Al Inst. de Tánger, con destino a conc. para adquisición de mobiliario y material pedag.
Pers. docente.—Lista definitiva de admitidos al conc. de insp. num. de Ens. Media. (*B. O. M.* 31-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Pers. docente. — Nombr. de prof. adj. para Esc. de Peritos Ind., en virtud de oposición. (*B. O. M.* 6-XII-1954.)
—Nombr. de cát. num. de Inglés para Esc. de Comercio, en virtud de oposición libre. (*B. O. M.* 20-XII-1954.)
—Nombr. de cát. para la Esc. Sup. de Arquit. de Barcelona, por conc.-oposición. (*B. O. M.* 3-I-1955.)
—Anuncio y conv. para las cát. que se citan de Esc. de Comercio. (*B. O. M.* 17-I-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Relación provisional de aspirantes a plazas de insp. de uno y otro sexo. (*B. O. M.* 6-XII-1954.)
Normas para el cumplimiento del decreto de 6 de octubre de 1954 sobre prácticas de enseñanza por opositores a cát. de Esc. del Mag. (*B. O. M.* 27-XII-1954.)

INDICE

EN EL PROXIMO NUMERO 30 (ABRIL 1955)

ESTUDIOS:

Alfredo Robles A. de Sotomayor: *Tendencias de la Educación europea y los estudios de Comercio.*

Adolfo Maíllo: *Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental.*

Ignacio de Cuadra Echaide: *La técnica de la documentación en los estudios universitarios.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Guillermo Vázquez: *Escuelas de Secretarias en Estados Unidos y en Francia.*

Ramón Crespo Pereira: *La enseñanza de las Matemáticas en el Congreso Internacional de Amsterdam.*

Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental. 4. Administración escolar.*

José María Ortiz de Solórzano: *La enseñanza de la Historia y la comprensión internacional.*

CRÓNICAS:

Manuel Nofuentes: *La ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social y la previsión escolar en el ámbito hispano.*

José María Gárate Córdoba: *El capítulo del Cid en la enseñanza de la Historia.*

Juan Arcadio Láscaris: *Los Cotos escolares.*

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

Indice general del volumen X

NUMEROS 27-28 (ENERO-FEBRERO, 1955)

NUMERO 29 (MARZO, 1955)

Indice de colaboradores del volumen X

Indice general del volumen X

Indice de colaboradores del volumen X

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 el número 10 (octubre-diciembre 1954)

El Congreso de Música Sagrada.

ESTUDIOS

JOSÉ ARTERO: El Congreso Nacional de Música Sagrada. ★ DE PAOLI: Puccini, treinta años después. ★ ENRIQUE FRANCO: Jazz en crisis.

TECNICA Y ENSEÑANZA

ROBERTO PLÁ: Un estudio sobre el solfeo. ★ E. CASAMAYOR: Educación auditivo-musical en los Estados Unidos.

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

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