

B-380 ✓

Revista de EDUCACION

31

GIL CARRETERO y R. GARRIDO: Estudiantes extranjeros en España ★ GARCÍA YAGÜE: Dos fallos del Bachillerato Elemental ★ JIMÉNEZ DELGADO: La traducción latina.

INFORMACION EXTRANJERA.—FRAGA IRIBARNE: La polémica norteamericana sobre la libertad académica ★ CASAMAYOR: Planes y programas de estudios en la Escuela Primaria y Enseñanzas Medias de la Alemania Occidental.

CRONICAS.—LAGO CARBALLO: La vida académica en los Colegios Mayores ★ R. DE E.: La nueva política educacional chilena ★ JULIÁN JUEZ: Reunión Internacional de la Unesco sobre Educación popular.

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

AÑO IV ★ VOL. XI ★ MAYO ★ NUMERO 31
MADRID, 1955

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	
España	20	POR ONCE NÚMEROS:		POR SEIS NÚMEROS:	
Hispanoamérica	25	España	200	España	110
Extranjero	30	Hispanoamérica	260	Hispanoamérica	150
Número atrasado	30	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

Estudiantes extranjeros en España

SANTOS GIL CARRETERO
y FERNANDO R. GARRIDO

En el transcurso de los últimos años se ha venido incrementando de una manera notable la matrícula de estudiantes extranjeros en nuestros Centros de Enseñanza Superior. La gran mayoría de estos estudiantes la constituyen naturales de los países hispanoamericanos, sin que esto signifique que sea despreciable cuantitativamente la aportación de otras nacionalidades. Se han dado distintas razones para justificar esta afluencia de estudiosos, que anteriormente se dirigían, en su mayor parte, a las Universidades alemanas, francesas o norteamericanas. Aparte de los motivos puramente económicos, pues un estudiante puede residir en España con una cantidad mensual no superior a 60 dólares, existen otros, especialmente en lo que se refiere a los hispanoamericanos, de tipo cultural y afectivo. En primer lugar, el puertorriqueño, colombiano o chileno llegan ilusionados a España, al solar de sus mayores, en la seguridad de no encontrar un país extranjero con el significado frío que tiene esta palabra, sino que los lazos de religión, lengua y cultura le harán sentirse como en el suyo propio. Además, se les ofrecen facilidades académicas—convalida-

ción de estudios y títulos—que difícilmente encontrarán en otro país. No hay que olvidar la eficaz labor desarrollada en este aspecto por el Instituto de Cultura Hispánica, que, como adelantado de nuestra cultura en tierras de América, ha contribuido de una forma decisiva al estrechamiento de los lazos que nos ligan con aquellos países hermanos.

Hasta hace dos años se carecía en España de información completa sobre la matrícula no nacional en nuestras Universidades; pero iniciada en 1952 por la Unesco una encuesta mundial sobre esta importante faceta cultural, fué el Departamento de Estudios Estadísticos del Ministerio de Educación Nacional el encargado en nuestro país de recoger y elaborar estos datos. En el curso 1952-53 limitamos la encuesta a las Universidades, pero en el último, 1953-54, la hemos extendido a las Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura.

Reproducimos los datos de estos dos cursos, detallando por nacionalidades los correspondientes a 1953-54:

ALUMNOS EXTRANJEROS CLASIFICADOS POR FACULTADES

		CURSO 1952-53							
NATURALES		Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacia	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
De países europeos		34	43	44	7	137	63	1	329
De Canadá y EE. UU.		3	10	4	3	52	9	—	81
De países hispanoamericanos (incluido Brasil).		62	34	152	17	98	930	1	1.294
Marruecos español		1	—	1	4	3	12	1	22
Otras nacionalidades		8	12	25	—	56	12	—	113
Nacionalidad desconocida		—	—	—	—	—	28	11	39
TOTALES.....		108	99	226	31	346	1.054	14	1.878

(CUADRO I)

ALUMNOS EXTRANJEROS CLASIFICADOS POR UNIVERSIDADES

		CURSO 1952-53												
NATURALES		Barc.	Gran.	Madrid	Murcia	Oviedo	Salam.	Santg.	Sevilla	Valen.	Vallad.	Zarag.	LaLag.	TOTAL
De países europeos		43	1	202	5	1	44	—	3	13	4	12	1	329
De Canadá y EE. UU. ...		4	—	64	—	—	6	4	—	3	—	—	—	81
De países hispanoamericanos (incluido Brasil) ...		43	23	969	4	3	137	52	31	16	8	7	1	1.294
Marruecos español		—	1	17	—	—	—	—	1	1	1	1	—	22
Otras nacionalidades		—	—	101	—	1	8	—	—	—	2	1	—	113
Nacionalidad desconocida.		—	—	10	—	—	—	—	1	—	28	—	—	39
TOTALES...		90	25	1.363	9	5	195	56	36	33	43	21	2	1.878

(CUADRO II)

ALUMNOS EXTRANJEROS CLASIFICADOS POR FACULTADES

CURSO 1953-54

PAÍS DE ORIGEN	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacia	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Alemania	3	15	3	5	94	9	—	129
Andorra	—	—	1	—	—	—	—	1
Austria	—	2	—	1	8	—	—	11
Bélgica	1	2	3	—	2	—	—	8
Bulgaria	—	—	1	—	—	—	—	1
Croacia	2	2	—	—	9	—	—	13
Checoslovaquia	1	4	—	—	1	—	—	6
Dinamarca	—	—	—	—	4	—	—	4
Eslovenia	—	—	—	—	—	10	1	11
Finlandia	—	—	—	—	1	—	—	1
Francia	4	4	15	1	72	8	1	105
Grecia	1	—	—	—	1	1	—	3
Gran Bretaña	—	—	—	—	35	1	—	36
Hungría	3	5	—	—	3	1	—	12
Irlanda	—	—	—	—	2	—	—	2
Islandia	—	—	—	—	—	—	—	—
Italia	2	1	4	1	4	—	—	12
Letonia	1	—	—	—	—	—	—	1
Noruega	—	1	—	—	—	—	—	1
Países Bajos	—	—	1	1	9	—	—	11
Polonia	—	8	1	—	4	5	—	18
Portugal	—	1	8	—	3	8	—	20
Rumania	—	4	4	—	3	—	—	11
Rusia	—	2	1	1	—	—	—	4
Sarre	—	—	—	—	1	—	—	1
Suecia	—	1	—	—	10	—	—	11
Suiza	—	1	5	—	19	—	—	25
Ucrania	2	3	1	—	2	5	—	13
Yugoslavia	—	1	—	—	3	3	—	7
TOTALES.....	20	57	48	10	290	51	2	478

PAÍS DE ORIGEN	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacia	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Canadá	—	1	—	—	2	—	—	3
Estados Unidos	—	9	3	1	92	15	—	120
Argentina	4	3	12	2	4	12	—	37
Bolivia	1	—	7	1	2	3	—	14
Brasil	—	—	—	—	7	—	—	7
Colombia	20	9	13	2	9	199	—	252
Costa Rica	5	—	4	—	6	56	—	71
Cuba	6	4	11	1	3	10	1	36
Chile	1	3	2	1	13	6	—	26
Ecuador	2	5	5	1	8	4	—	25
El Salvador	1	5	12	—	1	37	2	58
Guatemala	—	—	—	—	1	2	—	3
Honduras	1	1	2	—	2	6	—	12
Haití	—	—	—	—	4	—	—	4
Méjico	8	2	5	—	9	4	—	28
Nicaragua	5	1	13	—	1	12	—	32
Panamá	7	—	5	—	8	38	—	58
Paraguay	—	—	1	—	1	1	—	3
Perú	5	1	11	—	4	24	—	45
Puerto Rico	8	2	1	—	5	437	—	453
República Dominicana	1	2	1	1	1	4	—	10
Uruguay	—	—	—	—	14	—	—	14
Venezuela	5	6	50	7	9	165	2	244
Santo Domingo	1	—	3	—	—	—	—	4
Antillas Británicas	—	—	—	—	—	1	—	1
TOTALES.....	81	54	161	17	206	1.036	5	1.560

PAÍS DE ORIGEN	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacia	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Australia	—	—	—	—	2	—	—	2
China	5	2	—	—	4	3	—	14
Egipto	—	1	—	—	—	—	—	1
Filipinas	2	4	6	—	20	6	—	38
Hawai	—	—	—	—	—	1	—	1
India	—	—	1	—	—	—	—	1
Irán	1	—	—	—	—	—	—	1
Israel	—	—	—	—	1	—	—	1

PAÍS DE ORIGEN	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacía	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Japón	—	—	—	—	2	—	—	2
Jamaica	—	—	—	—	1	—	—	1
Líbano	—	—	—	—	2	4	—	6
Marruecos español	1	—	5	4	6	12	2	30
Paquistán	—	3	—	—	1	—	—	4
Tailandia	—	2	1	—	—	—	—	3
Trinidad	—	—	—	—	—	—	—	—
Siria	1	—	—	—	1	—	—	2
TOTALES.....	10	12	13	4	40	26	2	107

R E S U M E N

PAÍS DE ORIGEN	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacía	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Europeos	20	57	48	10	290	51	2	478
Americanos	81	54	161	17	206	1.036	5	1.560
Nacionalidades diversas	10	12	13	4	40	26	2	107
Nacionalidad desconocida	—	—	11	—	3	23	—	37
TOTALES.....	111	123	223	31	539	1.136	9	2.182

(CUADRO III)

ALUMNOS EXTRANJEROS CLASIFICADOS POR UNIVERSIDADES

CURSO 1953-54

NATURALES	Barc.	Gran.	Madrid	Murcia	Oviedo	Salam.	Santg.	Sevilla	Valen.	Vallad.	Zarag.	LaLag.	TOTAL
Alemania	40	1	65	1	1	13	—	4	2	1	1	1	129
Andorra	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Austria	2	—	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11
Bélgica	1	—	6	—	—	—	—	—	—	—	1	—	8
Bulgaria	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
Croacia	—	—	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13
Checoslovaquia	—	—	17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	17
Dinamarca	2	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	4
Finlandia	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Francia	27	1	53	1	—	10	—	1	4	4	4	—	105
Grecia	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	3
Gran Bretaña	9	—	13	—	—	10	—	4	—	—	—	—	36
Hungría	—	—	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	12
Irlanda	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Italia	2	—	7	—	—	1	—	1	—	—	—	1	12
Letonia	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Noruega	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Países Bajos	2	—	6	—	—	1	—	—	—	1	1	—	11
Polonia	—	—	18	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18
Portugal	—	—	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20
Rumania	2	—	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11
Rusia	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
Sarre	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
Suecia	4	—	4	—	—	3	—	—	—	—	—	—	11
Suiza	7	—	15	—	—	3	—	—	—	—	—	—	25
Ucrania	1	—	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13
Yugoslavia	1	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7
Subtotal.....	103	2	292	2	1	43	—	10	10	7	7	1	478
Canadá	—	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	3
EE. UU.	11	1	95	—	—	5	—	5	3	—	—	—	120
Argentina	2	3	16	1	—	3	4	1	2	1	4	—	37
Bolivia	—	—	9	—	—	5	—	—	—	—	—	—	14
Brasil	—	—	4	—	—	2	—	1	—	—	—	—	7
Colombia	6	9	198	—	—	12	—	19	5	1	1	1	252
Costa Rica	14	—	43	—	—	14	—	—	—	—	—	—	71
Cuba	1	2	19	—	—	2	4	1	2	2	2	1	36
Chile	—	2	19	—	—	2	—	—	1	2	—	—	26
Ecuador	—	—	20	—	—	5	—	—	—	—	—	—	25
El Salvador	—	—	47	—	—	9	—	—	—	1	1	—	58
Guatemala	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Honduras	—	2	9	—	—	—	—	—	—	1	—	—	12
Haití	—	—	3	—	—	1	—	—	—	—	—	—	4
Méjico	2	—	19	—	—	—	3	—	2	2	—	—	28

NATURALES	Barc.	Gran.	Madrid	Murcia	Oviedo	Salam.	Santig.	Sevilla	Valen.	Vallad.	Zarag.	La Lag.	TOTAL
Nicaragua	2	—	18	—	—	12	—	—	—	—	—	—	32
Panamá	2	2	51	1	—	1	—	1	—	—	—	—	58
Paraguay	—	—	1	—	—	—	—	1	—	1	—	—	3
Perú	1	5	28	3	—	5	—	2	1	—	—	—	45
Puerto Rico	12	7	352	—	—	27	29	9	2	12	2	1	453
República Dominicana ...	1	—	7	—	—	1	—	—	—	1	—	—	10
Uruguay	—	—	3	—	—	11	—	—	—	—	—	—	14
Venezuela	4	14	127	—	—	66	6	20	1	4	2	—	244
Santo Domingo	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
Antillas Británicas	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
<i>Subtotal.....</i>	58	48	1.096	5	—	185	46	60	19	28	12	3	1.560
Australia	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
China	—	—	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	14
Egipto	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Filipinas	1	—	33	—	—	2	—	1	—	1	—	—	38
Hawái	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
India	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Israel	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Japón	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2
Irán	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Jamaica	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Líbano	—	1	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
Marruecos	—	4	20	—	—	3	—	3	—	—	—	—	30
Paquistán	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
Tailandia	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Siria	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
<i>Subtotal.....</i>	4	5	86	—	—	6	—	4	1	1	—	—	107
Nacionalidad desconocida.	2	—	27	—	—	6	—	1	—	1	—	—	37
TOTAL GENERAL...	167	55	1.501	7	1	240	46	75	30	37	19	4	2.182

(CUADRO IV)

ALUMNOS EXTRANJEROS CLASIFICADOS POR FACULTADES Y UNIVERSIDADES

CURSO 1953-54

UNIVERSIDAD	Ciencias	Pol. y Ec.	Derecho	Farmacía	Fil. y Let.	Medicina	Veterin.	TOTAL
Barcelona	6	—	5	6	105	45	—	167
Granada	4	—	6	—	3	42	—	55
Madrid	87	123	103	23	330	830	5	1.501
Murcia	—	—	3	—	4	—	—	7
Oviedo	—	—	—	—	1	—	—	1
Salamanca	1	—	78	—	72	89	—	240
Santiago	3	—	5	2	—	36	—	46
Sevilla	3	—	4	—	14	52	2	75
Valencia	2	—	8	—	5	15	—	30
Valladolid	—	—	11	—	3	23	—	37
Zaragoza	3	—	8	—	2	4	2	19
La Laguna	2	—	2	—	—	—	—	4
TOTALES.....	111	123	233	31	539	1.136	9	2.182

(CUADRO V)

ALUMNOS EXTRANJEROS QUE CURSAN ESTUDIOS EN ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES

CURSO 1953-54

PAÍS DE ORIGEN	Arquit.	Agrón.	Caminos	Indust.	Minas	Navales	Telec.	TOTALES
Croacia	—	—	—	—	—	1	—	1
Eslovaquia	—	2	—	—	—	—	—	2
Polonia	—	—	—	—	—	—	2	2
Ucrania	—	—	—	—	3	—	—	3
Yugoslavia	1	—	—	—	—	—	—	1
EE. UU.	1	—	—	—	—	—	—	1
Bolivia	—	—	—	—	1	—	—	1
Cuba	—	—	—	2	—	—	—	2
El Salvador	—	—	1	—	—	—	—	1
Ecuador	—	—	1	—	—	—	—	1

PAÍS DE ORIGEN	Arquit.	Agrón.	Caminos	Indust.	Minas	Navales	Telec.	TOTALES
Honduras	1	—	—	—	—	—	—	1
Panamá	1	—	—	—	—	—	—	1
Venezuela	1	—	—	—	—	—	—	1
China	—	1	—	—	—	—	—	1
Filipinas	1	1	—	—	—	—	—	2
TOTALES.....	6	4	2	2	4	1	2	21

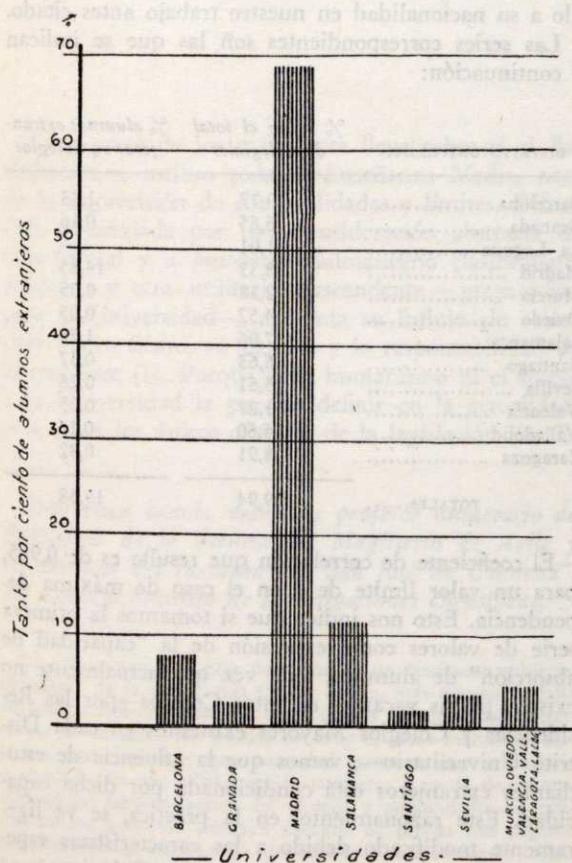
(CUADRO VI)

A la vista de estos cuadros, surgen de un modo inmediato las siguientes preguntas:

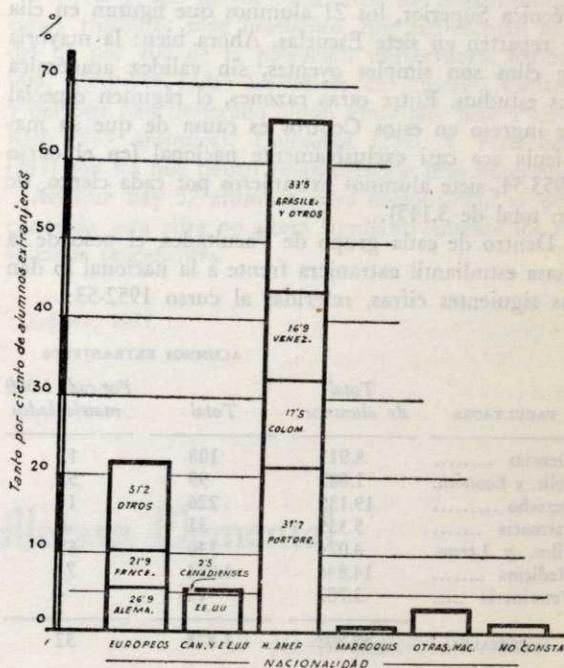
1. ¿En qué proporción figuran los estudiantes extranjeros en la Universidad española?
2. ¿Qué preferencias muestran por las distintas materias de estudio?
3. ¿Hacia qué Universidades se dirigen?
4. ¿De dónde proceden?

Procuraremos contestar a cada una de estas interrogantes:

1. No ha terminado aún de recogerse por el I. N. E. la matrícula en Universidades en el curso 1953-54, por lo que trabajaremos con las cifras del 52-53. En este curso la matrícula total en las doce Universidades—incluido el curso preparatorio del ciclo de Ciencias—fué de 57.893 alumnos (cuadro VII). De ellos, 1.878, o sea el 3,24 por 100, habían nacido fuera de nuestras fronteras. En el siguiente curso de 1953-54, el número de estudiantes extranjeros se eleva



DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR UNIVERSIDADES (1953-54)



PAÍSES DE ORIGEN (1953-54)

a 2.182, lo que representa un aumento del 18 por 100. No obstante el incremento, la cifra es aún baja si se la compara con las de otras naciones.

Por ejemplo, durante el curso 1952-53, la Universidad francesa acogió a 13.709 alumnos extranjeros; en Gran Bretaña, 8.277, y en los Estados Unidos, 33.679. No son muy superiores a nuestra matrícula las cifras en igual curso de Alemania e Italia, en cuyas Universidades se matricularon 3.497 y 2.474 alumnos extranjeros, respectivamente.

La Universidad francesa acoge a un número elevado de naturales de sus posesiones africanas e Indochina; algo semejante sucede en Inglaterra con los súbditos de las naciones que integran la Commonwealth. En cuanto a los Estados Unidos, la hegemonía que ejerce en el mundo actual, unido al prestigio de que gozan sus Centros docentes, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza técnica, se refleja en la afluencia de extranjeros a sus aulas.

2. ¿Qué preferencia muestran por las distintas materias de estudio? Observemos los cuadros III y V. Del total de 2.182 alumnos que registran, 1.136, es decir, un 52 por 100, están matriculados en las nueve Facultades de Medicina. A su vez, 830 de estos futuros médicos cursan sus estudios en la Facultad madrileña. Sigue en importancia numérica la matrícula

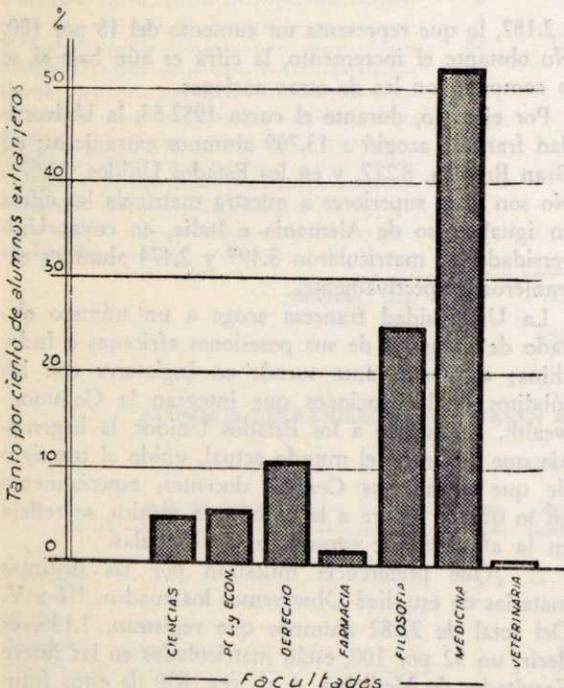
en las diez Facultades de Filosofía y Letras, que absorben un total de 539 alumnos (un 25 por 100), de los cuales 330 residen en Madrid. Pero la matrícula en estas Facultades presenta facetas distintas, pues mientras la mayoría de los matriculados en Medicina cursan sus estudios completos de la Licenciatura, los de Filosofía, generalmente, preparan sus tesis doctorales. Después de estas dos ramas de estudios, que absorben en conjunto más del 77 por 100 de la matrícula extranjera, corresponden menores porcentajes a las restantes disciplinas. En cuanto a la Enseñanza Técnica Superior, los 21 alumnos que figuran en ella se reparten en siete Escuelas. Ahora bien: la mayoría de ellos son simples oyentes, sin validez académica sus estudios. Entre otras razones, el régimen especial de ingreso en estos Centros es causa de que su matrícula sea casi exclusivamente nacional (en el curso 1953-54, siete alumnos extranjeros por cada ciento, de un total de 3.145).

Dentro de cada grupo de Facultades, el peso de la masa estudiantil extranjera frente a la nacional lo dan las siguientes cifras, referidas al curso 1952-53:

FACULTADES	Total de alumnos	ALUMNOS EXTRANJEROS	
		Total	Por cada 1.000 matriculados
Ciencias	8.911	108	12
Polít. y Económ.	1.882	99	52
Derecho	19.139	226	11
Farmacia	5.339	31	6
Filos. y Letras.	4.074	346	85
Medicina	14.846	1.054	71
Veterinaria	3.702	14	4
TOTALES...	57.893	1.878	32

(CUADRO VIII)

Los 4.473 alumnos del curso preparatorio del ciclo de Ciencias los hemos distribuido proporcionalmente



DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR FACULTADES (1953-54)

a la matrícula en las Facultades de Ciencias, Farmacia y Medicina. Sigue correspondiendo la mayor matrícula extranjera a Filosofía y Medicina, aunque ahora invertido el orden. Es también muy numerosa la de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas.

3. La de Madrid es, por múltiples razones, la Universidad española que más atracción ejerce fuera de nuestras fronteras. Es la única que cuenta con Facultades de todas las especialidades, pues Barcelona carece de Facultad de Veterinaria. Su localización en la geografía española, con la facilidad de comunicaciones y la abundancia de Residencias y Colegios Mayores, son razones, entre otras, que justifican esta preferencia. En el pasado curso absorbió el 68 por 100 de la población estudiantil extranjera. Porcentajes menores corresponden a Salamanca y Barcelona; las restantes Universidades matriculan tan sólo el 12 por 100 del total.

Este hecho de la mayor o menor abundancia de Residencias y Colegios Mayores parece, en efecto, tener influencia decisiva sobre la elección de Centro universitario por los estudiantes no nacionales. Para comprobar esta relación, hemos hallado la correlación existente entre el porcentaje que corresponde a cada Distrito Universitario del total de alumnos que viven en dichas instituciones—valiéndose de las cifras de nuestro anterior estudio "Residencia y Colegios Mayores Universitarios"—y el porcentaje que representa en el mismo Distrito Universitario el número de alumnos extranjeros que residen en estos Colegios sobre el total de los matriculados en aquél, según las cifras que resultan para la distribución de colegiales con arreglo a su nacionalidad en nuestro trabajo antes citado.

Las series correspondientes son las que se indican a continuación:

DISTRITO UNIVERSIT.	% sobre el total de colegiales	% alumnos extranjeros en Colegios
Barcelona	10,77	1,43
Granada	6,85	0,16
La Laguna	1,01	—
Madrid	38,33	14,85
Murcia	2,38	0,05
Oviedo	4,52	0,05
Salamanca	7,06	1,78
Santiago	6,63	0,37
Sevilla	5,61	0,26
Valencia	1,27	0,05
Valladolid	6,60	0,16
Zaragoza	8,91	0,42
TOTALES.....	99,94	19,58

El coeficiente de correlación que resulta es de 0,965, para un valor límite de 1 en el caso de máxima dependencia. Esto nos indica que si tomamos la primera serie de valores como expresión de la "capacidad de absorción" de alumnos, toda vez que actualmente no existen plazas vacantes en estos Centros—por las Residencias y Colegios Mayores existentes en cada Distrito Universitario—, vemos que la afluencia de estudiantes extranjeros está condicionada por dicha capacidad. Este razonamiento, en la práctica, se ve ligeramente modificado debido a las características especiales del régimen interior de algunos Colegios.

Ello supone que una política de atracción de estudiantes se vería condicionada a la existencia de Cen-

tros residenciales en que pudieran vivir aquéllos, al igual que ocurre con las Universidades afamadas de otras naciones. Aquí no sería obstáculo—como para el caso de los estudiantes nacionales—el elevado coste de la estancia con relación al nivel de vida nacional.

4. Finalmente, consideremos la cuarta pregunta: ¿De dónde proceden estos estudiantes? Limitémonos a las cifras del pasado curso:

NATURALES	Total	% del total
De países europeos	478	21,9
De Canadá y EE. UU.	123	5,7
De países hispanoamericanos (incluso Brasil)	1.437	65,8
Marruecos español	30	1,3
Otras nacionalidades	77	3,6
Nacionalidad desconocida	37	1,7
TOTALES.....	2.182	100

(CUADRO IX)

En los cuadros III y IV observamos que, prácticamente, todos los países están representados en nuestra

Universidad, pues incluso naciones tan alejadas geográficamente de nosotros tales como Finlandia, Islandia, Japón, Australia o Tailandia, cuentan con algún representante. Pero agrupemos las naciones. De un total de 2.182, 478 son naturales de países europeos; dentro de éstos, el mayor contingente corresponde a Alemania y Francia, con 129 y 105 alumnos, respectivamente; 97 alumnos proceden de países situados tras el telón de acero, que han encontrado en España la tranquilidad que les faltaba en su tierra.

Pero el grupo mayor lo forman los hispanoamericanos, incluidos siete brasileños, que representan más del 65 por 100 de la población universitaria extranjera. Méjico y todos los países de América Central y del Sur han destacado algún estudioso, pero Puerto Rico (453 alumnos), Colombia (252) y Venezuela (244) son los que tienen representación más numerosa.

Aunque hay 37 alumnos cuya nacionalidad es desconocida, esta cifra no altera significativamente los resultados precedentes.

Febrero, 1955.

Dos fallos de Bachillerato Elemental

JUAN GARCIA YAGÜE

Gran parte de los males que lleva sobre sí el Bachillerato, e incluso toda la Enseñanza Media, nace de la imprecisión de sus finalidades y límites. Difundida y asfixiada por una consideración abstracta de tipo formal y *a posteriori*—humanismo clásico-matemático—y otra utilitaria trascendente—preparación para la Universidad—, agiganta su influjo sin saber, cual nuevo Sísifo, su destino y la responsabilidad de lo que hace (1). Porque ni el humanismo ni el acceso a la Universidad la pueden definir en la actualidad, pese a ser los únicos criterios de la legislación (2). El

Don JUAN GARCÍA YAGÜE es profesor numerario de Pedagogía de la Escuela del Magisterio de Avila y colaborador del Instituto de "San José de Calasanz", del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

(1) Cosa que, por otra parte, no es un fenómeno solitario. El peligro de la actual vida escolar radica, más que en su falta de medios técnico-didácticos, en la ilógica convergencia de contenido de instituciones creadas en muy diversos momentos históricos para satisfacer una necesidad concreta, hoy secundaria u olvidada, en una edad también concreta; y en la desorientación de las familias acerca del alcance y posibilidades de cada una de las patas del ciempiés docente. Se precisa una urgente estructuración y divulgación de entidades tan ambiguas como Enseñanza Media, iniciación profesional, orientación profesional, Bachillerato laboral, etc.

(2) El art. 10 de la presente ley de Ordenación de la Enseñanza Media dice: "La Enseñanza Media es el grado de la

primero por ser un tópico común, al menos, a todas las educaciones no inmediatamente profesionales, que encuentra un eje vertical de casi paridad desde la Enseñanza Primaria a la Universidad. El segundo, porque ni el legislador busca que todos los bachilleres pasen a la Universidad, ni de hecho pasa una cifra significativa de ellos. Según los datos del *Anuario Estadístico de España*, en el curso 1949-50, mientras el Bachillerato tenía 214.847 alumnos, la Universidad sólo abarcaba 50.303, es decir, menos de uno sobre cuatro. Esta cifra, si quisiera justificar lo que se pide, sólo justificaría su propio fracaso. La Enseñanza Media no tiene como cometido la mera preparación para la Universidad.

Sin alargar más esta cuestión, no relacionada directamente con el tema a tratar, baste considerar que se puede entender por Enseñanza Media "el grado de la educación que, despreocupado de la preparación profesional inmediata (3), tiene como finalidad el ayu-

educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores." La continuación de este artículo, además de los siguientes—núms. 11, 12 y 13—delimita aún más pobremente si cabe lo que se entiende por formación humana, que, en cuanto tal, carece de sentido; porque o es tan amplia que abarca todo lo que se pone enfrente de un ser humano aprehendiente, su relación de aprehensión y el mismo ser que coge, o es parcial, cercenante e histórica.

(3) Cometido de las Escuelas Profesionales.

dar a los individuos para que en la gran eclosión de su personalidad hallen y comprendan su propia intimidad y la de sus compañeros, integren una serie de fenómenos y conflictos y descubran en el contacto con las cosas sus propias ilusiones y aptitudes" (4). Homogeneidad, ayuda al desenvolvimiento psicológico de una etapa llena de conflictos y no inmediatez profesional, son los tres polos sobre los que baso esta consideración psicopedagógica de la Enseñanza Media. Y ni que decir tiene que estos ejes están rotos por infinidad de preceptos legislativos, creadores de una realidad falsa y perniciosa.

Para centrar el tema, me voy a referir a dos directa y gravemente relacionados con el grado elemental: la edad de ingreso y el excesivo número de profesores.

EL PROBLEMA DE LA EDAD DE INGRESO

El artículo 79, apartado d), afirma que el primer curso del Bachillerato "no podrá comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla los diez de su edad". Y está completado por el artículo 87, que estipula, para pasar el examen de ingreso, "conocimientos de los que se requieren para obtener el certificado especial de estudios primarios".

Pasemos por alto el absurdo de convertir a las escuelas preparatorias (5) en centros de aceleración instruccional y de donación de conceptos, para los que el alumno está incapacitado por su carencia de edad y, por ende, de madurez intelectual (6). Y también el de existir una intromisión con el consiguiente desajuste, en campos y edades, que legal y teóricamente corresponde a la Enseñanza Primaria. El problema principal estriba en la desadaptación del chico, al menos en estos años, a los fines del Bachillerato, y en la entrada con la desarticulación y ruptura de la homogeneidad, de períodos con entidad propia en la vida. Prueba de ello es que, de la mayoría de los países estudiados hasta 1951, sólo Francia mantiene junto a España la edad de diez años para el ingreso, y esto por culpa del difícil funcionamiento de su máquina parlamentaria (7).

Fisiológicamente, existen diferencias muy marcadas entre los primeros once años de vida y los siguientes,

(4) En la crítica que el Instituto San José de Salasanz de Pedagogía dirigió al proyecto de ley, se decía: "Los hábitos mencionados en el proyecto de ley se refieren a la relación del sujeto con la objetividad circundante, dejando sin alusión alguna el quehacer radical del adolescente, cuya esencia y finalidad es el conocimiento de sí propio."

(5) Que, por otra parte, no tienen sentido más que a través de una consideración de la educación desde la Enseñanza Media. Desde un punto de vista análogo, todas las escuelas para adolescentes podrían exigir su escuela previa, con lo que se anularía la finalidad preparatoria de la Enseñanza Primaria.

(6) A esta edad un alumno normal difícilmente supera la comprensión lectora de las tres cuartas partes del texto dado, la explicación por analogías o la comprensión de un sencillo problema aritmético.

(7) Exigen once años cumplidos: Checoslovaquia, Finlandia, Italia, Rumania y Suecia; y doce años o más: Bélgica, Dinamarca, Holanda, Hungría y Yugoslavia. Por otra parte, Francia tiene en estudio desde 1946 un proyecto de reforma elaborado por Langevin-Wallon, que coloca la escolaridad en el segundo ciclo de estudios entre los once y los catorce años.

que nacen de los cambios originados por la pubertad (8). Ahora bien: estos cambios no son los únicos, ya que existen otros, al menos, tan importantes como el anterior, radicados en el propio sujeto psicológico y su enfrentamiento con el mundo circundante y él mismo. Como conjunción de todos estos elementos, surge el adolescente, cualitativamente distinto del niño y apenas conocido. Ya en un anterior trabajo mío acerca de "la Psicología y las nuevas facetas del contacto maestro-discípulo", citaba las siguientes frases del psicólogo De Greef:

"Nosotros la atravesamos solos, en la exaltación interior, en la duda, de acuerdo con las voces de todos los seres y de todas las cosas, pero divididos contra nosotros mismos, excitados e impulsivos, incapaces de comunicar nuestros sueños, nuestras decepciones, nuestras seguridades, convencidos de que nuestra vida será más larga, más rica, más plena que la de los demás; pero no estando, sin embargo, seguros de nuestro valor, ni de nuestra fidelidad, ni de nuestra aptitud para realizar los innumerables proyectos que se amontonan en nosotros, divididos entre el sentimiento del pecado y la voluntad de santidad... Los que nos hablaban y nos dirigían nos creían más sencillos de lo que éramos, no se daban cuenta de nuestra verdadera situación" (9).

¿A qué edad ocurren estos cambios psíquico-sociales en España? Para contestarlo puedo citar dos grupos de trabajos: uno de ellos, publicado en parte (10), hace referencia a las diferencias que existen en estas edades en cuanto a la apreciación de la familia (padre, madre y hermanos) y de la sociedad (amigos). El otro busca hallar estadísticamente, mediante la comparación de diferencias existentes entre las edades, los años de mayor oposición. Por ser un trabajo en elaboración, sólo la necesidad obliga a divulgar los datos que poseo, basados en la diferencia de asistencia, gusto y reacción ante algunas direcciones y en separación de años entre sí en algunos tests de personalidad y de ilusiones profesionales. Este último grupo de trabajos está realizado con grandes masas escolares, que oscilan entre 1.000 y 4.000 alumnos de todas las clases sociales (11). Pues bien: todos los datos que poseo me llevan a concluir que existen muy pocas razones psicológicas para separar los años 10 y 11 de su grupo menor. Por contra, entre los años 12 y 13 se marcan tales innovaciones, que los años 13 y 14 son casi totalmente diversos a los otros grupos en litigio (12).

La iniciación del Bachillerato a los diez años no

(8) Vide Laufert: *Recherches nouvelles sur la puberté*. París, 1937. A esto se podría añadir toda una serie de libros sobre la adolescencia, que va desde los de Stanley Hall, en 1904, hasta los de Carmichael, en 1950, pasando por Murchison, Mendousse y los de Buhler.

(9) De Greef, E.: *Les instincts de defense et de sympathie*, intr. Pueden verse tratadas estas cuestiones en García Yagüe, J.: "La Psicología y las nuevas facetas del contacto maestro-discípulo", *Bordón*, núm. 30, págs. 285-97.

(10) García Yagüe, J.: "La sociabilidad y el adolescente escolar", *R. E. P.*, núm. 29, 1950, págs. 91-8.

(11) La manera de elaborar y hacer el muestreo de algunas de estas pruebas está desarrollada en mi libro *Cine y juventud*. Madrid, C. S. I. C., 1953.

(12) Por ejemplo: pueden verse las diferencias en unidades sigma entre cada año y sus inmediatos en diversiones pre-

se puede defender bajo ningún concepto en nuestra educación actual, y habría que retrasarla uno o dos años para su encaje real.

PROFESORADO
Y GRADO ELEMENTAL

Las repercusiones de la mala solución del problema anterior se ven agravadas por la postura legislativa ante esta cuestión. Sin saber cómo ni por qué, un niño de diez años se ve lanzado en unas semanas a la aventura de tener nueve profesores, distintos todos ellos y de formación y preocupaciones diferentes. Este paso brusco y desintegrador merece una mayor consideración.

La confusión y la complejidad de la ciencia actual exigen la especialización. Salvo raras excepciones, difícilmente se sigue y se comprende el progreso científico, incluso de campos muy acotados del saber. Y si saber es conquista y la conquista sólo se puede hacer por parcelas, es indudable que el instruir—que, en definitiva, es dar lo que se tiene—debe exigir profesores especializados. Téngase presente que hablo de instruir, es decir, del aspecto de la enseñanza que sólo se preocupa de la donación de conocimientos exactos y profundos, mirando a que el alumno los comprenda, recuerde y utilice.

No hay que olvidar, sin embargo, que esta forzosa especialización lleva en sí una maldición babélica. La ciencia, que es una y que exige sistema y ponderación universal, se rompe al descomponerse y se hace en gran parte ininteligible. El saber se escapa de la especialización como el mar de un hoyo de arena playero. En el fondo sólo quedan posos, nunca ciencia.

Aun prescindiendo de esta situación y reduciendo el enseñar a dar conocimientos, la circunstancia de haber muchos profesores fuerza y desorganiza este saber de modo exagerado y excesivo para niños de diez a catorce años. Dejemos a un lado el problema de los alumnos mayores de esta edad, que tienen otras exigencias y mayor preparación. La cuestión se plantea ante los alumnos de primero y segundo curso, recién salidos de las aulas primarias y quizá de las faldas maternas. Estos alumnos se encuentran con nueve profesores en primero, diez en segundo y once

feridas, formas de asistir al cine (con padres, amigos, solos) y reacciones psicológicas en él. Se obtuvieron con 4.000 alumnos.

	A Ñ O S						
	10-1	11-2	12-3	13-4	14-5	15-6	16-7
Formas de asistir.....	0,5	0,97	1,42	0,79	1,44	1,02	0,74
Reacciones psicológicas.	0,56	0,55	0,96	0,46	0,51	0,61	0,81
Diversiones preferidas...	0,71	0,7	1,17	0,09	0,5	1,21	0,78
Media total ponderada.	0,6	0,72	1,16	0,41	0,76	1,02	0,78

en tercero y cuarto cursos de Bachillerato, los cuales, si por una parte les van a enseñar naderías elementales, por otra van a dar libros independientes y enfoques distintos. Incluso intentarán, cada uno desde su esfera, desintegrar la capacidad de comprensión del escolar al despreciar directa o indirectamente el resto de las asignaturas y agigantar el puesto de la propia. Todas estas notas originan una grave crisis en el adolescente en Enseñanza Media, que no se da en los que siguen los estudios primarios.

Pedagógicamente, los chicos necesitan un escalón intermedio entre el saber-cultura y el saber-ciencia, excesivamente acotado y sistemático. Y psicológicamente tienen más precisión de alguien que les enseñe una ley y generalice su utilidad en campos diversos científicamente, pero conexiones por factores causales, que de recibir un conjunto de leyes abstractas y ordenadas conforme a las necesidades internas de una ciencia. Es, sobre todo, contra este principio de generalización de las experiencias contra el que se falta con la excesiva multiplicación de profesores en una edad en la que el mismo Sperman negaba la existencia de los ejes integradores y generalizadores de las experiencias intelectuales.

El bachiller elemental necesita primordialmente educación, sistematización y generalización. La profundidad científica y el especialismo no le corresponden. Y para ello es forzoso reducir el número de sus profesores. No se trata de volver al sistema de la escuela primaria, sino de reducir el exagerado número de aquéllos. Esto es factible dejando sólo cinco profesores, dos de ellos directamente responsables de la formación del chico (Letras y Ciencias) y tres más o menos especializados (Religión, Arte e Idiomas). Incluso, apurando más, se podría reducir a tres el número de profesores (Letras, Ciencias y Arte). La Religión, la Educación Política y la Educación Física podrían ser dadas en estos cursos elementales por los profesores de Letras y Ciencias.

* * *

No se me oculta que esta estructuración tiene en la actualidad tales dificultades de tipo jurídico y administrativo, que difícilmente puede una primera legislación cambiar de modo total la situación reinante; ello no es óbice para que se vayan poniendo los pivotes de una futura legislación sobre Enseñanza Media más conforme con la realidad y las necesidades pedagógicas y psicológicas del adolescente. Censuro, en resumidas cuentas, la carencia de algún articulado legislativo, incitador de la agrupación en un mismo profesor de materias distintas, al menos en este período de Enseñanza Media elemental.

La traducción latina (*)

JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

Nunca se hará resaltar como es debido la importancia pedagógica que tiene para el latín la traducción escolar. Sin ella no es posible el acceso al santuario de la cultura clásica. Es la llave para llegar a entender y apreciar la riqueza encerrada en los textos antiguos. Esto supuesto, es de gran interés aprender a traducir, y a traducir bien. ¿Y cuál es el método para hacer una buena traducción? No es posible dar una contestación categórica. Es un problema vital en el que entran en juego las facultades humanas; y los problemas de esta naturaleza no suelen tener soluciones del todo definidas. Con todo, hay normas, métodos, caminos, que ayudan en la mayoría de los casos a conseguir, o acercarse al menos, al ideal propuesto. Las orientaciones metodológicas que siguen no pretenden otra cosa. Tienden a facilitar en lo que cabe el arte de traducir.

La traducción tiene dos fases principales: *la inteligencia del texto y la redacción en la propia lengua.*

1. LA INTELIGENCIA DEL TEXTO

Ante todo, hay que llegar a captar de una manera segura y fiel el contenido del texto. Esto supone, a su vez, tres momentos o etapas sucesivas: la lectura, el análisis y el manejo del diccionario.

Sólo unas ideas normativas sobre cada uno de estos epígrafes.

LA LECTURA

A toda traducción debe preceder una lectura más o menos rápida del capítulo o párrafo en cuestión. El objeto de esta lectura es formarse una idea del conjunto y darse cuenta de la contextura de la frase. Esto es lo que se llama *lectura de síntesis*. Conviene fijarse ya desde el principio en el título o tema que encabeza el trozo de traducción. Esto sólo es suficiente para una orientación de tipo general.

Esta lectura, si se hace con cierta fijez, nos descubrirá ya de un golpe de vista si se trata de una

narración, de una descripción o de una demostración.

La narración encierra una serie de hechos. En ella las frases, como los hechos en la historia, *se empujan* unos a otros y se entrecruzan, como los actos de la vida humana, con partículas como *olim, tum, nunc, postea, et, immo*, etc.

La descripción recoge una serie de *cualidades*, rasgos físicos o morales de un determinado personaje o paisaje. También aquí las frases *se yuxtaponen* con cierto orden o criterio estético: exterior / interior, bueno / malo, ordinario / extraordinario.

Si se trata de una *demostración*, el período nos presentará una serie de *ideas* expuestas con cierta lógica filosófica o sentimental. Las frases, como las ideas, van también *encadenadas* entre sí. Una nos da la definición, la otra una prueba positiva, la de más allá una negativa, la que sigue un ejemplo comprobatorio, y así de las demás. Partículas como *enim, ut, quia, primum, non solum sed etiam, is qui, is ut*, etcétera, ponen de relieve las diferentes partes de la argumentación.

Es muy recomendable que la lectura la haga el propio profesor en la llamada *prelección*. En ese caso hay que estar muy atento a la puntuación y a las inflexiones de voz, que, si se hacen como es debido, ayudan mucho a entender el texto. Sobre este particular, el P. Manuel Jové, excelente maestro de latín, daba los siguientes consejos: "La traducción debe leerla el profesor antes de imponérsela a sus discípulos. Les dará luz sobre los puntos que por sí mismos no puedan sacar sin mucha dificultad. Les dará el sentido de alguna frase que tal vez no pueda bien traducirse a la letra y, en aquellos puntos en que se cumplan las observaciones que ya les haya hecho, advertirá que se fijen sobre todo si hay allí oculta alguna dificultad, para que se estimulen a descubrirla por sí mismos." (37).

Si es preciso, se repite una o más veces la lectura hasta dar con el contexto. Después viene *la lectura analítica*—frase por frase, palabra por palabra—, que sirve de base al ejercicio de análisis gramatical, tan provechoso en los primeros cursos.

Hay otra clase de lectura, *la lectura corrida*, de la que se ocupa Marouzeau en una de sus magistrales conferencias (38), lectura muy recomendable para un

(*) Publicamos el segundo de los tres capítulos que componen la serie de "La traducción latina", original de JIMÉNEZ DELGADO, C. M. F. La versión completa de esta obra se recoge en la separata núm. 16 de las "Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN", aparecida recientemente. La numeración de las notas a pie de página corresponde a la general de la separata.

(37) JIMÉNEZ: En *Helmántica*, 4 (1953), 43.

(38) MAROUZEAU: *Introduction au latin* (3.ª ed.), páginas 130-140. Belles Lettres. París, 1942. En el mismo sentido escribe PERRET en su *Latin et Culture*, págs. 29 y siguientes. Desclée de Brouwer, 1948.

conocimiento directo de la literatura, cuando ya se traduce con cierta facilidad. Mas de esta clase de lectura no nos ocupamos por ahora.

EL ANÁLISIS

a) *Nociones previas.*—El análisis no es tanto una ciencia cuanto una técnica. Su fin es llegar a darse perfecta cuenta de la estructura morfológica y del valor sintáctico de las diferentes frases y palabras, ya en sí mismas, ya en relación con las demás. El análisis supone un exacto y cabal conocimiento de la morfología, de la sintaxis y aun de la estilística y métrica, si se trata de clases superiores. El sistema de análisis varía según la clase de alumnos; pues una modalidad ofrece el análisis de los primeros cursos y otra diferente el de los últimos. Así como el texto de traducción debe ir graduado según la capacidad del alumno, de la misma forma debe adaptarse el análisis gramatical, métrico o estilístico, a las condiciones y conocimientos de cada grupo de alumnos. No debe olvidarse que el análisis es un *instrumento* para la traducción. En consecuencia, *en tanto* debe usarse de él *en cuanto* se necesite para ella. Si a la primera lectura se ha llegado ya a la perfecta inteligencia de la frase, huelga ya todo análisis gramatical.

b) *Orden del análisis.*—El orden del análisis, al contrario de lo que en muchas partes suele hacerse, debe ir del período a la frase, de la frase al sintagma, del sintagma a la palabra como integrante de aquella, de la palabra como parte de la frase a la palabra en sí misma; teniendo en cuenta que, si el período o cláusula se ha captado ya de *una manera segura y total*, no hay que bajar a los demás grados de análisis.

c) *La traducción mental debe preceder a la escrita.*—Hay que hacer una observación importante. No hay que escribir nada hasta tener la certeza de haber entendido bien toda la frase. La traducción mental debe preceder a la traducción escrita. Primero es entender la idea (*inter-legere*), luego expresarla. Hacer lo contrario será tal vez ahorrar trabajo a la memoria, pero contribuye a viciar el gusto literario, pues salen frases inconexas y giros bárbaros, que a la larga influyen desfavorablemente en la formación estética. El ejercicio de reflexión que supone esta medida hace que se graben más la idea y el giro latino, y esto es muy pedagógico. El fruto de una buena traducción se desprenderá de los puntos de la pluma como la fruta madura del árbol. También aquí tiene aplicación aquel dicho de Horacio:

“Verbaque provisam rem non invita sequentur” (39).

d) *Doctrina de Marouzeau.*—Sobre este punto insiste Marouzeau en su libro *La traduction du latin* (40): “Primeramente—dice—deben evitarse las *prisas en traducir*. Por un instinto perverso, casi diabólico, del entendimiento, el alumno se siente arrastrado de ordinario a traducir aun antes de entender bien el sentido del texto. Por una especie de automatismo y movimiento reflejo, tiende a pasar directa-

mente del enunciado latino al enunciado de su propia lengua, palabra por palabra. Pero hay que resignarse a pasar por un camino intermedio: el sentido. Y es que el proceso tiene dos tiempos: primeramente hay que pasar *de las palabras latinas al sentido*, después *del sentido a la expresión de la propia lengua*.

Mal se compaginan con lo que vamos diciendo algunas de las normas propuestas por don Adolfo Muñoz Alonso, en su *Gramática Latina* (41). En las páginas que dedica a la traducción, entre otras cosas, dice textualmente: “Tradúzcase *vocablo por vocablo*, salvando únicamente las concordancias o régimen ineludibles, y sólo cuando una versión literal pugne con la pureza o el idiotismo castellano, dése el giro que no desdiga del genio y amplitud de nuestra lengua.”

e) *¿Ordenación del texto?*—Poco después se pronuncia contra la *bárbara ordenación del texto latino* o, a lo más, la tolera después de haber fijado la versión literal castellana. Con esa ordenación, que sigue lógicamente al análisis gramatical, dice él, que aparece “*desangelado*” (sic) el ritmo, la cadencia y la gracia de la lengua latina que “es de tal perfección y contextura morfológica y sintáctica que los vocablos de sus cláusulas sólo pueden admitir un puesto, sin aceptar relevo”. Pero entonces—pregunto yo—, ¿para qué necesitamos ya la ordenación gramatical, si con la traducción castellana hemos llegado ya a la meta?

Es que el señor Muñoz pone como base de la traducción esta norma, tan poco pedagógica por sus funestas consecuencias: “La versión castellana de un texto latino es *obra de intuición aguda* más y mejor que de recuerdo permanente y gravoso de reglas y excepciones morfológicas y sintácticas.”

No es éste el criterio de los que han escrito con más competencia sobre el asunto ni es esto lo que nos aconseja la experiencia de largos años de enseñanza. Oigamos otra vez lo que dice Marouzeau sobre este punto (42): “Hay que evitar—dice—las prisas por entender el texto. Hay que desconfiar del primer sentido que se ofrezca a la mente. Antes de aceptarlo, hay que procurar reunir todos los elementos necesarios para una buena interpretación. Nunca se debe suponer resuelto el problema y luego ir acomodando los datos a la solución. En otros términos: *hay que resistirse a la intuición*, que es el peor enemigo de la inteligencia y que en cierta manera es un indicio claro de atolondramiento. Nunca hay que pensar que ha de encontrarse en una frase *necesariamente* lo que en ella queremos encontrar. Hay que tener verdadero horror a la fórmula: “esto *debe de ser* lo que el autor ha querido decir.”

f) *Un librito de Carlos Rosset sobre el análisis.*

Hay un librito excelente del profesor Carlos Rosset (43), que orienta admirablemente sobre lo que ha de ser el análisis. En la primera parte recoge una serie de nociones para comenzar el análisis del latín y de las lenguas vivas, objeto de estudio en la ense-

(41) MUÑOZ ALONSO: *Gramática Latina*, págs. 108-09. Colección Epesa. Madrid, 1945.

(42) MAROUZEAU: *La traduction du latin*, pág. 14.

(43) C. ROSSET: *Traité d'Analyse*, pág. 64. Les Editions de l'Ecole. París, 1952. Es muy recomendable también un librito publicado en 1939 por el Instituto de España, con el título de *Análisis lógico gramatical*.

(39) HOR.: *Art. poét.*, v. 311.

(40) MAROUZEAU: *La traduction du latin* (3.ª ed.), págs. 13. Belles Lettres. París, 1943.

ñanza media. En la segunda parte expone con mucha claridad y precisión la forma de llevar a cabo el análisis de la frase compuesta, insistiendo en que se trata de un análisis gramatical, que no debe confundirse con el lógico. En efecto, el análisis gramatical se refiere a la forma de expresión; el lógico, a la concepción de la idea. Indudablemente hay relaciones mutuas entre el pensamiento y la expresión del mismo. En este sentido pueden ser muy útiles algunos trabajos sobre el análisis lógico, pero hay que insistir en que análisis lógico y gramatical son dos cosas diversas. Para no ir más lejos, piénsese en las múltiples formas de expresión gramatical que puede revestir un mismo pensamiento.

Para una orientación práctica sobre este punto, véase el libro de Marouzeau, *La traduction du latin*, citado ya anteriormente (44).

g) *Si es preciso, atacar por el flanco.*—A pesar de todas las precauciones tomadas y de todo nuestro esfuerzo analítico, bien puede suceder que tropecemos con un obstáculo insuperable para llegar al sentido: la elipsis de un verbo, un infinitivo histórico, una conjunción o una palabra polivalente, un acusativo de relación, un participio de sentido ambiguo, etc. ¿Qué hacer en estos casos? Obremos con astucia. Ataquemos por el flanco o por la espalda. Si el camino que antes tomamos nos llevó a un atolladero, tanteemos una nueva ruta. Si en un principio comenzamos nuestro análisis por el verbo, miremos si hallamos salida empezando por el sujeto, por el complemento, etc. Por lo demás, no nos olvidemos del contexto. Las frases anteriormente traducidas podrán darnos luz sobre el sentido de las que ahora tenemos entre manos. No descuidemos tampoco el manejo del diccionario.

EL DICCIONARIO

a) *Un estudio del señor Marín Peña.*—A este tema dedicó un ponderado estudio en la revista *Estudios Clásicos*, con observaciones muy atinadas, el catedrático señor Marín Peña (45). Se hace eco de la invectiva de Bourguet (46) contra los que se constituyen en esclavos del diccionario, abdicando por decirlo así de su personalidad, y aunque no comparte en todo su extremada posición, sí que condena con una frase muy expresiva de Bézard a los que traducen "a golpes de diccionario".

b) *No es ningún resolutor automático.*—Hay que crear en el escolar la convicción de que el diccionario no es ningún resolutor automático infalible. Hemos visto estudiantes que van tan ufanos al Examen de Estado porque llevan el diccionario debajo del brazo y luego salen tan satisfechos después de haber traducido una frase como "quid dicam", "qué al proceso". El diccionario no puede fallar—así opinan ellos—, y él les dice que "dica, dicat" significa "proceso, pleito". Total, que salen del examen con un suspenso por culpa del diccionario.

c) *Descripción patética de Perret.*—Perret, en su obra *Latin et Culture* (47), hace una descripción patético-cómica del escolar que, perdido en el inextricable laberinto del diccionario, viene a caer, por fin, en lo que Marouzeau llama "la aceptación serena del absurdo". "Eso no puede ser, no tiene sentido", dice el padre al hijo al repasarle los cuadernos de clase. Y el muchacho responde con la mayor seriedad: "¿Qué sabes tú de estas cosas, papá! ¿No ves que esto es una traducción?"

d) *El diccionario, libro de difícil manejo.*—Indiscutiblemente, el diccionario latino es un libro de muy difícil manejo para el muchacho. De difícil manejo por varias razones:

1.^a *Por su desatención.*—El estudiante, de ordinario, ve la palabra en el diccionario a la ligera. Tiene prisa y no se fija en las explicaciones o aplicaciones que la acompañan. ¡Cuántos errores por esta precipitación y falta de reflexión!

2.^a *Por la disposición del diccionario,* generalmente en letra muy reducida, con un sinnúmero de abreviaturas en las que el muchacho apenas repara. ¿Qué muchacho tiene humor para aprenderse el encasillado de abreviaturas que figura en las primeras páginas?

3.^a *Por la falta de criterio para dar con la acepción propia.*—Busco, por ejemplo, la palabra "causa", y encuentro en el diccionario "razón, motivo; pretexto, excusa; caso, título, derecho; negocio, proceso; objeto, tema, cuestión; partido político; interés, necesidad; origen, fuente, etc...". ¿Qué hace el muchacho, perdido en este *mare magnum* de acepciones? Posiblemente encajará una de las acepciones más inadecuadas al caso.

4.^a *Por la limitación de los mismos diccionarios.*—No siempre podremos echar mano del *Thesaurus Linguae Latinae*, y aunque esto fuera posible, no es éste un diccionario recomendable a todos y en todo momento. Además, hoy, a pesar de los muchos volúmenes publicados, aún está a medio camino de su meta final. Los demás diccionarios, aun los buenos, han sido compilados a base de cierto canon y lista de autores. Muchos de los escritores, incluso clásicos, están completamente descartados.

5.^a *Por la falta de preparación adecuada.*—De ordinario, los muchachos no andan muy fuertes en morfología. Los fallos, por otra parte, tan frecuentes en pretéritos y supinos, obligan a dar vueltas y más vueltas al diccionario para localizar la palabra. Este es para muchos el verdadero talón de Aquiles.

"El latín—dice García de Diego (49)—con una arquitectura elemental de cortos elementos frente a la opulencia griega, había forjado un monumento soberbio de impresionante sencillez. Con 300 verbos y una sencilla metafísica espacial logró representar, con una combinación de prefijos y sufijos, los abstrusos conceptos de las lenguas ricas. Con una economía lingüística admirable y primitiva, el latín creaba un sistema verbal desde los cimientos a las cúpulas, sin vanos ni adornos en que persistan todos los valores del espacio y del movimiento físico y en gradación ascendente

(44) MAROUZEAU: *La traduction du latin*, págs. 15-28.

(45) *Estudios Clásicos* I (1952) 263-273.

(46) BOURGUET: *Le latin. Comment l'enseigner aujourd'hui*, páginas 20 y sigs. Picard Ed. Paris, 1947.

(47) PERRET: *Latin et Culture*, págs. 50 y sigs.

(48) MAROUZEAU: *Introd. au latin*, pág. 141.

(49) *Estudios Clásicos*, I (1951) 133.

todos los grados últimos de la metáfora y de la metafísica.”

Y unas páginas después, el propio García de Diego, dejándose ya de retóricas y colocándose en la realidad de una vida dedicada con tesón a la enseñanza del latín, escribe: “Muchos creen que la enumeración de las palabras, sobre todo la enojosa adquisición acústica de pretéritos y supinos, es una preocupación superada ya, y yo pienso que *sigue siendo la clave del gran pórtico del latín*. Sin manejo de los tres temas no hay modo de dar un paso en firme en la conjugación y en la traducción... Los alumnos que adquirirían este dominio de los tres temas verbales eran los únicos que se movían con paso firme en la traducción” (50).

Don José Guillén, en uno de sus artículos en *Helmántica* (51), comprueba cómo de la raíz *leg*—de *legere*—salen por lo menos 106 palabras y una infinidad de formas gramaticales.

Ahora bien: muchísimas de estas formas gramaticales presentan una textura muy diversa de la que registra el diccionario, y en su búsqueda se expone fácilmente a naufragar el atolondrado muchacho.

6.^a *Por el desconcertante cambio semántico de muchas voces*.—Se dice que el alumno español entra en el latín con un tercio del léxico aprendido. Ciertamente que gran parte de nuestro vocabulario entronca directamente con el latino. Palabras como *fábula, musa, cónsul, poeta, canto, amo*, son auténticamente latinas; otras como *lego, dico, ovum, rumpo*, ofrecen una diferencia fácil de apreciar. Hay, por fin, otras más alejadas del español, como: *filius, diligo, rota, tango, efficio*, cuyo significado nos lo descubren palabras castellanas con ellas relacionadas, como *filiál, diligente, rotación, tangencial, eficiente*.

Pero precisamente en ese mismo parecido de las palabras está el peligro. No siempre los vocablos conservan su primitivo valor semántico. Sin ir más lejos, obsérvese, por ejemplo, la diferencia entre el *diligo* latino “amar” y el *diligente* español “cuidadoso”.

El padre Cayuela (52) nota la diferencia semántica entre el *sub-levo* latino y el “sublevo” castellano. Trae el ejemplo del capítulo 54 del *De Catilinae Coniuratione*, en el que Salustio hace el parangón entre César y Catón. Entre otras apunta estas cualidades antagónicas: “Caesar dando, *sublevando*, ignoscendo; Cato nihil largiendo *gloriam adeptus est*”, y luego comenta: “El verbo *sub-levo*, en latín, conforme a su etimología, “levantar hacia arriba”, equivale a *ayudar, favorecer, prestar un servicio a otro, levantar a uno a mejor condición*. En castellano se ha olvidado el sentido de favor, borrado por una significación peyorativa de *levantarse airadamente contra la autoridad, insubordinarse*. En latín es un acto de virtud; en castellano, una acción vituperable.”

El padre Restrepo en su *Semántica* (53) hace notar cómo no siempre coincide la expresión de una misma idea en dos lenguas distintas. Y es que las palabras de dos diferentes lenguas no son como rieles por don-

de las ideas deban marchar en una dirección única, sino más bien como líneas aéreas o marítimas en que entra en juego la iniciativa del piloto. Así ocurre, por ejemplo, con las palabras latinas *do, dedi, datum*, cuya correspondencia con el español falla en muchísimas ocasiones, como puede apreciarse en el siguiente cuadro esquemático:

BIEN EN ESPAÑOL	MAL EN LATÍN
le dió fiebre,	<i>dedit illi febris</i>
da buenas esperanzas,	<i>res dat bonas spes</i>
le di mi palabra,	<i>dedit illi verbum meum</i>
dió con la carga en el suelo,	<i>dedit cum onere in terram</i>
me da pena,	<i>dat mihi poena</i>

Y así por el estilo otras frases, como “*dar de mano a un asunto*”, “*dar por terminado*”, “*dar la mano a uno*”, etc., etc. Y, por el contrario:

FRASE LATINA	GIRO ESPAÑOL
<i>dare poenas</i>	sufrir su merecido
<i>dare operam virtuti</i>	aplicarse a la virtud
<i>praecipitem se dare</i>	caerse de cabeza
<i>dare merita</i>	hacer favores
<i>hostem in fugam dare</i>	ahuyentar al enemigo
<i>dare tura divis</i>	incensar a los dioses
<i>illum in custodiam dedit</i>	lo metió en la cárcel
<i>dare se obvium</i>	salir al paso
<i>dare se in viam</i>	ponerse en camino
<i>dare laxas habenas</i>	soltar las riendas

e) *Y, sin embargo, el diccionario hay que usarlo*.—Es un instrumento de trabajo excelente y hasta necesario cuando se sabe utilizar. “Buen criado, si tiene buen señor”, podemos decir, remedando una frase célebre. Por higiene mental se impone regular su uso y tener en cuenta algunas cautelas que, por vía de ejemplo, quiero apuntar aquí.

f) *Cautelas para su uso*: 1.^a *Impedir el uso prematuro del diccionario*, ya que para el muchacho el manejo del mismo tiene sus complicaciones. Es una selva, un laberinto intrincado, y se expone a perder mucho tiempo y gastar energías en balde. Por eso es práctico para los primeros años facilitar los términos en el mismo libro de traducción, ya en lista por capítulos, ya dispuestos en forma alfabética en lo que se ha dado en llamar *vocabulario fundamental* (54).

2.^a *Insistir en la limitación y facilidad del diccionario* y en la necesidad de atender a los diferentes usos o acepciones de cada vocablo. Es defecto muy ordinario entre los muchachos echar mano del primer significado que encuentran, sin hacerlo pasar por el tamiz de la reflexión. Cuando se trata de nombres propios, hay que aconsejar mirar el diccionario. Así no se incurrirá en el error de tomar el *Pireo*, por ejemplo, como nombre de persona. Además, las indicaciones que el diccionario trae ayudarán a completar la cultura del alumno.

3.^a *No dejarse llevar de la pereza ni fiarse demasiado del “ya lo sé”*. A veces no queda más que un recuerdo vago de que tal palabra ya salió y por abulia y dejadez no se alarga la mano al grueso volumen del diccionario para manejarlo y revivir el

(50) GARCÍA DE DIEGO: En *Est. Clas.*, I (1951), 137.

(51) *Helmántica*, 2 (1951), 224-225.

(52) CAYUELA: *Humanidades Clásicas*, pág. 564. Zaragoza, 1940.

(53) RESTREPO: *Diseño de Semántica General*, págs. 223-24. Libr. Voluntad. Bogotá, 1946.

(54) Recientemente ha publicado el señor ECHAVE-SUSTAETA su *Vocabulario Básico* (Ediciones Cefiso. Barcelona, 1953), que tiene algún parecido con el de LEITSCHUCH-HOFMANN, *Latínische Wortkunde*: “Fundamenta linguae Latinae”, Buchners Verlag. Bamberg, 1941, 2. Auflage.

recuerdo que late confuso en la subconsciencia. La pereza y la presunción son malas consejeras del traductor. El origen de muchos errores, fracasos y aun suspensos no tienen a veces otra explicación que el haberse fiado demasiado (55).

4.^a A partir del segundo curso del latín, *enseñar el manejo del diccionario* y luego volver a insistir varias veces en clase y hacer prácticas de ello con los alumnos. Es la única manera de aminorar los daños que se siguen del uso del diccionario en los primeros cursos y que, por otra parte, resulta a veces imprescindible.

5.^a Hay que recomendar desde el principio el cuaderno o *libreta de términos*, que venga a ser como el fruto y resultado práctico de este costoso ejercicio de que venimos hablando, y procurar que los términos registrados se vayan aprendiendo. Una revisión frecuente de la libreta de términos será para el profesor un buen índice de la laboriosidad y aun del aprovechamiento que va haciendo el alumno en la lengua latina.

El sistema de fichas que propone el señor Marín Peña lo encuentro poco práctico, pues aunque por una parte tiene la ventaja de facilitar el incremento sucesivo del léxico y acepciones, sin embargo, es muy poco pedagógico, ya que no se compagina con la psicología del niño, que por temperamento es ligero y atolondrado. Las fichas las perderá con facilidad. No tendrá paciencia para tenerlas en orden. En el mejor de los casos, le será engorroso llevarlas consigo para ir las aprendiendo o repasando a ratos perdidos y aun para completarlas cuando en casa o en clase prepara la traducción.

6.^a *No cerrar el diccionario* hasta haber dado con el sentido que el texto requiere. Para asegurarse hacer una lectura global de la frase antes de comenzar a escribir la traducción. Conviene desconfiar de la traducción que tal vez nos facilite el diccionario. El diccionario, de ordinario, tiende a darnos el sentido de la frase, no siempre la traducción exacta. Toda traducción del diccionario debe someterse a la prueba del contexto y aceptarla o rechazarla según que se adapte o no al mismo.

7.^a También puede suceder—dice Marouzeau (56)—que en la palabra buscada no encontremos ninguna traducción aceptable. Puede ser que efectivamente no exista; y en este caso nuestra lengua ofrece una laguna con respecto al latín. Puede ser también defecto del diccionario, que se limite a una gama de autores algo reducida. Un consejo para estos casos: *Miremos en el diccionario no sólo la palabra que hemos de traducir, sino también otras palabras de la misma familia*; quizá en alguna de ellas encontremos la traducción que necesitamos; así, por ejemplo, no hallo en *dictum* ninguna traducción adecuada; busco en *dictio*, en *dicere*, y allí encuentro una expresión perdida entre muchas otras: “tener el propósito, el plan”. Esta frase me sugiere la palabra que ahora necesito: “propósito”. En *trepidus* no encuentro más que “temboloroso, agitado”; pero en *trepidatio* descubro “alocamiento”, que me lleva a la significación de “alocado”, que es precisamente la que el texto requiere.

Este método parecerá muy lento, pero es el más eficaz, pues tiene por base la reflexión.

Con exageración palmaria, maestros, como el doctor Miral López, han llegado a decir que no entienden cómo un español necesita el diccionario para traducir el latín. Pase, dicen, que se valga de él un alemán o un inglés, pero que lo haga un español es incomprendible, ya que el español es el mismo latín modernizado o actualizado. Como hipérbole, pase la frase; como razonamiento pedagógico, la experiencia nos dice que carece de base sólida, y si algún interés práctico tiene esta idea es cuando se toma *cum mica salis*.

Y es que como escribía ya don Vicente García de Diego con gran acierto (57), “toda la enseñanza del latín en España tiene que ser un juego mixto de confianza y recelo... El parecido del latín es la sirena de todos los errores para el espíritu alocado de un niño. Hay que convencerle de que para huir del engaño acústico mental no hay más que una técnica segura, que es el método lento, costoso, preciso y sincero de todos los pueblos que han aspirado a una cultura honrada: el método de una preparación con codos rotos y con lágrimas amargas”.

g) *El latín no se traduce por intuición*.—Unos párrafos antes, el mismo ilustre catedrático previene al alumno y al docente contra la seductora facilidad del latín y la viveza nativa de nuestros alumnos, que crean a cada paso el tipo del traductor de oído, del zahorí de la traducción. Y termina con una idea que ya hemos expuesto anteriormente: “*El latín no se traduce por intuición. El latín es inadivisible. Hay que convencer a los ilusos de que es inútil usar de secretos mágicos para descifrarlo. El latín es inviolable. No puede dominarse atropellando casos y tiempos y confundiendo formas y partes de la oración.*”

2. LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO

Hemos llegado ya a captar fielmente el sentido, tenemos la traducción mental; pero de ésta a la verdadera traducción, a la expresión oral o escrita del pensamiento del autor media todavía un abismo. Precisa ingenio y dominio de la propia lengua para vencer todos los obstáculos que a ellos se oponen. Las lenguas no siempre se corresponden. Hay, por ejemplo, gran diferencia entre el español y el latín.

El español, *lengua analítica*, sigue lógicamente el orden gramatical en la mayoría de las frases—sujeto, verbo, complemento—; por eso resulta tan claro y fácil de entender. El latín, *lengua sintética* y con recursos gramaticales especiales como son las desinencias y los prefijos, se presta a un orden o hipérbaton muy variable y de una mayor o menor expresividad en la misma ordenación de las palabras.

El buen traductor sabe captar el valor expresivo del hipérbaton latino y reflejarlo en su traducción, fiel a la fórmula de Cauer que debe regular la labor de todo buen traductor: “Tan fiel como sea posible, tan libre como sea necesario” (58).

El traductor no es más que un guía, un intérprete, un cicerone, que transmite al curioso turista la his-

(55) La intuición viene a ser una máscara de la pereza. Cfr. PERRET: *Latin et Culture*, pág. 37.

(56) MAROUZEAU: *La traduction du latin*, pág. 42.

(57) *Estudios Clásicos*, I (1951), 135.

(58) CAUER: *Die Kunst des Uebersetzens* (4.^a ed.), pág. 13. Weidmann. Berlín, 1909.

toria archivada en las páginas del texto. Es el depositario de un tesoro que debe transmitir sin alteración. Por eso la cualidad fundamental de toda traducción es la *fidelidad*.

FIDELIDAD AL TEXTO

En torno a la fidelidad de la traducción se plantean una serie de problemas de interés metodológico. Vamos a abordar brevemente algunos.

a) *¿Fidelidad o elegancia?*—Hay quienes distinguen entre traducción fiel y traducción elegante como cosas distintas y casi antagónicas. Las dos pueden y deben ir juntas como buenas amigas (59).

Pues si la fidelidad consiste en reproducir en la medida posible todo lo que el texto contiene, y el texto de la traducción es uno de los llamados clásicos, de esos que no sólo contienen simplemente ideas, sino ideas bellamente expresadas, la traducción no será fiel si no es también elegante, bella, con las bellezas, no las que pone el traductor dejándose llevar de su fantasía, sino las que ya tiene el original, sabiamente captadas y artísticamente reproducidas.

b) *¿Son posibles varias traducciones fieles?*—Pero esta fidelidad de que estamos hablando no es obstáculo para la posibilidad de diversas traducciones sobre un mismo texto. No hace muchos años que el doctor Fernández Galiano lo hacía notar (60) a propósito de sendas traducciones de los Padres Apostólicos, la una de don Daniel Ruiz, en la B. A. C., y la otra del padre Errandonea, en Escelicer. Las dos ajustadas al texto, pero reflejando cada una el temperamento y la formación cultural de sus respectivos autores; prosa fluida, dilatada y jugosa la de don Daniel Ruiz; la del padre Errandonea, prosa exacta, académica, atildada. Las dos excelentes, las dos diversas.

Y es que toda traducción es necesariamente la expresión de una manera personal de *entender y de sentir* el texto. Y como el texto se puede *entender y sentir* de tantas maneras, de ahí la diversidad fundamental de traducir.

De hecho, a cada nueva lectura le parece a uno oír voces interiores, *ecos* no recogidos en su anterior traducción. Toda traducción es necesariamente limitada, parcial. Todo traductor, por bueno que sea, se ve obligado a renunciar a muchas de las riquezas del original. Un traductor genial sabrá reducir al mínimo los elementos sacrificados en su traducción.

Como de un paisaje o de un sujeto podemos obtener diferentes fotocopias, todas verídicas aunque entre sí distintas, así también de los textos literarios.

Pero, al traducir, la misma fidelidad exige cierta adaptación de fórmulas, sustituyendo unas partes de la oración por otras, amplificando ciertas expresiones demasiado densas, contrayendo o simplificando ciertas perífrasis típicamente latinas.

c) *Norma de Cicerón*.—La norma nos la da el propio Cicerón (61): "Ut ea quae dicamus intellegantur: latine scilicet dicendo, verbis usitatis ac proprie

demonstrantibus ea quae significari ac declarari volumus [sine ambiguo verbo aut sermone] non nimis longa continuatione verborum, no valde productis eis quae, similitudinis causa, ex aliis rebus transferuntur, non discerptis sententiis, non praeposteris temporibus, non confusis personis, non perturbato ordine."

d) *Fórmulas de transvase*.—El señor Echave-Sustaeta apunta la idea de la conveniencia de establecer un sistema de fórmulas de transvase a nuestra lengua para cada sintagma, tipo de enlace, frase latina, etcétera, que ofrece alguna resistencia a la traducción directa (62).

Esta idea está en parte realizada en tiempos en que en España se cultivaba el latín con más intensidad y eficiencia que ahora. Adolfo Muñoz Alonso, en su *Lengua Latina* (63), trae una larga lista de vocablos equívocos, sinónimos, refranes, sintagmas, abreviaturas, muy útil para todo el que se inicia en la traducción del latín, recopilada con acierto del *Arte explicado* y *Gramática perfecta*, de Márquez de Medina (64).

e) *Adaptación impuesta por la fidelidad*.—La adaptación de que venimos hablando la exige muchas veces la misma fidelidad debida al texto. Veamos algunos ejemplos:

1.º *Sujeto lógico*.—No siempre el sujeto gramatical es el verdadero sujeto lógico. Cuando César, por ejemplo, dice "Gallorum eadem atque Belgarum oppugnatio est", el genitivo "Gallorum" colocado al principio de la frase tiene una fuerza expresiva especial, que el autor trata intencionadamente de hacer resaltar. Es el verdadero sujeto lógico, y por esto la traducción más fiel sería: "Los Galos tienen la misma táctica de sitio que los belgas." Lo mismo cabe decir de giros como "sunt nobis mitia poma". El dativo es el verdadero agente, el verdadero sujeto lógico.

2.º *Casos de perífrasis*.—El latín es pobre en vocabulario. Tiene que recurrir a perífrasis que nosotros habremos de simplificar buscando una palabra exacta.

Así por ejemplo:

rerum publicarum eversiones, revoluciones.

navium patiens, navegable.

pura ac emendata oratio, la corrección del estilo.

juvat me quod vigent studia, el progreso científico me complace.

facilis ad exardescendum, inflamable.

celeritas cui par ne cogitari quidem possit, una velocidad fantástica.

3.º *Expresiones concretas*.—Es muy notoria la tendencia del latín a lo concreto. Entra en el genio del pueblo romano, cuyos orígenes son radicalmente rurales. Habrá que estar al tanto para resolver las expresiones concretas por palabras o giros abstractos. Así ocurre, verbigracia, cuando se emplea, por ejemplo:

a) En vez de la cualidad o dignidad, la persona que la tiene o la cosa que la simboliza: *pectus*, sentimiento; *me consule*, durante mi consulado; *a puero*, desde la infancia.

β) Un giro analítico, a base de sustantivo y adje-

(59) GUILLEMIN, en *Les Humanités* (classe de lettres), página 195, abril, 1941. Cfr. GUILLEMIN: *Sur quelques diffic. de la traduction*, R E L, 5 (1929), 187 y MAROUZEAU, R E L, 2 (1926), 185.

(60) Cfr.: *Emerita*, 16 (1948), 334-336.

(61) Cfr.: *De orat.*, 3, 13, 49.

(62) *Helmántica*, 5 (1954), 34.

(63) MUÑOZ ALONSO: *Lengua Latina*, págs. 84-105.

(64) MÁRQUEZ DE MEDINA: *Arte explicado y Gramática perfecta*, Ed. Garnier. París, 1891.

tivo, por un vocablo abstracto: *gratus animus*, gratitud; *res secundae*, prosperidad; *res gestae*, la historia (65).

γ) Un giro verbal con sujeto: Bene nosti "*quod sentio*", bien conoces mis sentimientos; "*quae velim*", mi voluntad.

δ) Un giro participial: *opus est consulto*, hace falta reflexión; *Sicilia Sardiniaque amissae*, la pérdida de Sicilia y Cerdeña.

ε) El adjetivo en forma neutra: *Si periculum est apud vos "vera" referentibus*, si hay peligro de decir "la verdad" en esta ciudad.

ζ) Hay, sin embargo, casos en que se emplean en latín palabras abstractas, pero con valor de colectivo concreto: *ubi "salutatio" defluxit*, cuando pasó "la ola de los que acudían a hacer el saludo matutino". Aquí aparece "salutatio" con el sentido concreto de "salutantes".

4.º Casos de hendiádis.—También es corriente el caso de la hendiádis, cuya traducción requiere de ordinario cierto ingenio y reflexión:

ratio et doctrina, enseñanza metódica.

laudanda est fides et humanitas tua, la fidelidad de tu afecto.

civitate gentesque, pueblos civilizados.

ratio et diligentia, actividad intelectual.

inter custodias stationesque, entre los puestos avanzados de guardia.

intus domique, en el interior de la casa.

pacem amicitiamque firmare, sellar una paz amistosa.

ambitione ac foro procul, lejos de las intrigas del foro.

foeda acque ignominiosa deditio, una rendición extraordinariamente infamante.

religio et fides, fidelidad escrupulosa.

5.º El caso de las metáforas.—Con metáforas que no encajan bien en la lengua de la versión, la adaptación puede lograrse de varios modos:

α) A base de fórmulas como "una especie de", "casi diríamos", "en cierto modo", para mitigar así la fuerza de la expresión metafórica. Por ejemplo:

otium sine litteris mors est, la vacación sin cultura es una especie de muerte.

β) Con metáforas equivalentes, como cuando la frase latina *ceras auribus obdere* la traducimos por "hacer oídos de mercader".

γ) Cambiando la expresión por otra equivalente. Por ejemplo:

aurum et opes praecipue bellorum causae, el oro y las riquezas, principal "fuente" de discordias.

δ) Por expresiones o idiotismos propios de cada lengua:

domi militiaeque, en paz y en guerra.

pro aris et focis, por lo más santo y sagrado.

maiorum memoria, en tiempos antiguos.

intempesta nocte, a altas horas de la noche.

stricto gladio, con la espada desenvainada.

vir emunctae naris, hombre de buen gusto.

(65) Sería instructivo tratar de reunir las diferentes acepciones de la palabra *res*, una de las de uso más frecuente en Latín, pero esta tarea sería muy prolija. Sólo en el prólogo general de *Livio* aparece usada esta palabra con los significados de *historia*, *tema* o *materia*, *nación*, *bienes*, *fortuna*.

6.º Otros casos de adaptación:

α) *Sustantivo por adjetivo y viceversa*.—Esta adaptación es corriente en casos de hendiádis, como puede verse en varios de los ejemplos aducidos anteriormente; pero también puede darse en otros casos que no sean propiamente de hendiádis, tales como:

cetera naturae mala, los demás infortunios naturales.

exercitus tiro, ejército bisoño, ejército de reclutas.

muliebri vestitu venit, se presentó en traje de mujer.

β) *Sustantivo por verbo y viceversa*:

ut habeant quibus vendant, para tener compradores.

infans minor igne rogi, niño demasiado pequeño para sacrificio.

Octavia, natis salvis, orba sibi videbatur, Octavia, aunque sus hijos vivían, se consideraba privada de ellos.

satis habeatis animam retinere, podéis estar contentos de conservar la vida.

numquam facundiam exercui, nunca ha sido mi profesión la oratoria.

γ) *Sustantivo, adjetivo o verbo por adverbio*:

ratione et via, metódicamente.

ad verbum, al pie de la letra.

consilio, expresamente.

invitus ipse fecit, la hizo de mala gana.

inscius, sin darse cuenta.

opportuni aderunt, se presentaron a tiempo.

maturat ab urbe proficisci, marcha a toda prisa de la ciudad.

ego te commendare non desisto, te recomiendo sin cesar.

divellere ac distrahere, separar con violencia.

Ahora se comprende mejor el porqué de aquellas palabras de Cicerón que anteriormente hemos apuntado, las cuales, si bien se refieren directamente a la traducción con fines oratorios, tienen, sin embargo, aplicación a la traducción escolar. Dice Cicerón en el *De optimo genere oratorum* (66): "*Nec converti ut interpres, sed ut orator, sententiis iisdem et earum formis, tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis: in quibus non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omnium verborum vimque servavi. Non enim ea me annumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appendere.*" Como si dijera: "Mi idea respecto a la traducción de un original griego es que no se trata de dar *numéricamente* (*annumerare*) al lector todas las palabras, sino de dárselas a *peso* (*appendere*), es decir, después de madura reflexión, sin que pierda virtualidad la frase."

RESPECTO AL PROPIO IDIOMA

La traducción es siempre un afán, una inquietud, una lucha. El traductor se mueve entre dos barreras: la fidelidad al texto y el respeto a la pureza o casticismo del propio idioma. Por estos dos rieles tiene que avanzar, siguiendo el justo medio, sin salirse del autor, sin desentonar del genio de su lengua, como si se tratara de un texto de primera mano. No cabe aquí iniciativa de loca fantasía, ni flojedad o dejadez de estilo. Labor humilde si se quiere, pero profundamente educadora, por ser un ejercicio utilísimo de método y una demostración de probidad intelectual.

(66) CIC: *De opt. gen. orat.*, 5.

En el forcejeo que supone la traducción, para no vulnerar los fueros del propio idioma, el peligro y la dificultad radican en ocasiones donde menos se esperaba. Veamos algunos casos:

a) *A veces las frases cortas son las más difíciles.*—A veces las frases más cortas son las que ofrecen más resistencia a la traducción. En su laconismo llevan como acuñada una idea cuyo profundo y recóndito sentido resulta difícil desentrañar. Recuérdese el “*centerum nihilo ei pax tutior fuit*” de Livio (67), y más aún el “*sunt lacrimae rerum*” de Virgilio, que ha hecho gastar tanta tinta a los comentaristas (68). En Salustio y más aún en Tácito tropezamos a menudo con frases muy intrincadas de este tipo.

Tengo al alcance de mi mano el libro 21 de Livio. Lo abro y me sale la frase siguiente: “*Haec directa percontatio ac denuntiatio...*”, etc. (69). Aquí nos encontramos con una concisión desconcertante y una serie de características típicamente livianas: casos de *variatio*, *ceugmas*, *tendencia a lo concreto...* Todo ello dificulta la traducción de la frase al querer ponerla en castellano de buena ley.

b) *La frecuencia de participios.*—El uso tan frecuente en latín de los participios, con sus múltiples valores sintácticos, es otro de los grandes obstáculos que encuentra el traductor latino. Pongámonos, por ejemplo, ante esta frase de Livio (70), que no es por cierto de las más complicadas: “*castra propter aquam vallo circumdant, sua ipsi opera laboremque inritum, praeterquam quod hostes superbe increpabant, cum miserabili confessione eludentes*”. No será fácil que de buenas a primeras demos con una traducción que nos satisfaga. La que a continuación ofrecemos es fruto de cierta reflexión: “Se ponen a fortificar el campamento cerca del agua; pero la inutilidad de sus trabajos de fortificación (*operam laboremque inritum*) no solamente se la echaban en cara con altanería sus enemigos, sino que ellos mismos se burlaban confesando su desgracia (*miserabili confessione eludentes*).”

Así podríamos presentar infinidad de textos de los diferentes autores latinos, en los que los participios desempeñan un papel preponderante, dificultando la traducción a los que aún se hallan poco diestros en el manejo del latín. El preciosismo y densidad del estilo tacitano tiene como factor importante el uso del participio. Mugler ha estudiado la evolución de las construcciones participiales en griego y en latín y ha hecho notar que “la *polivalencia* del participio (y su consiguiente dificultad para la traducción) le viene en parte de su doble naturaleza nominal y verbal y en parte de su reducido volumen, con lo que él es capaz de expresar, permitiéndole penetrar así en tejidos sintácticos ya constituídos o crear nuevas posibilidades” (71).

c) *Procurar no desmembrar la frase latina.*—Otra de las grandes dificultades de la traducción latina es

la frase periódica. Algunos quieren que el período latino, de ordinario largo y sonoro, se vaya cortando en frases sueltas. Pero esto es desconocer la importancia que tiene el estilo en la personalidad de cada autor. Es un rasgo personal y una de las más acusadas características del mismo. Desentenderse de él es desfigurar al escritor. La norma, en términos generales, podría ser la que establece Laurand (72): “No resignarse a esta fragmentación periódica, sino a más no poder y de mala gana y sólo cuando uno esté seguro de que el período latino no se puede mantener en el propio idioma sin confusionismo o pesadez.”

En el mismo sentido se pronuncia Marouzeau (73). Resume su pensamiento en los párrafos siguientes. No hemos de desmembrar la frase latina, frecuentemente larga y rica en subordinadas, para desenvolverla en proposiciones cortas, por acomodarnos al principio extraño de “dividir” para traducir. Suprimir la subordinación es suprimir la relación entre las ideas y, por tanto, una parte del pensamiento del autor; con esto nos privamos de un procedimiento estilístico que es el mejor distintivo de algunos autores y de determinados géneros literarios... Ni hemos de alterar la disposición de la frase latina so pretexto de seguir la construcción gramatical, aunque naturalmente en esto no hemos de llegar al extremo de reproducir con un servilismo exagerado la disposición de la frase latina, pues el orden y disposición de las palabras están sometidos en cada lengua a leyes propias...

d) *¿Qué decir del orden de las palabras?*—Es cierto que no debe *copiarse* el orden de las palabras, pero sí que debe *interpretarse* y *traducirse*, pues tiene un marcado valor expresivo.

Existe en latín toda una ciencia y una *casuística del orden de las palabras* cuyas reglas esenciales están encerradas en estos principios:

1.º Tendencia a aproximar los elementos de un mismo grupo sintáctico y disponerlos según el orden lógico y gramatical cuando no ofrecen especial relieve.

2.º Tendencia a romper este orden por los procedimientos de *disyunción*, de *inversión*, de *contraposición*, de *encabalgamiento*, etc., cuando se quieren obtener determinados efectos de expresividad.

Por lo demás, es muy conocido de todos el principio de estilística latina de que el primer puesto y, sobre todo, el último de la frase corresponden a la palabra de más relieve, que de ordinario es el verbo. Quintiliano enuncia brevemente la regla: *Verbo sensum claudere multo optimum est* (74). Y poco des-

(72) LAURAND: *Manuel des Etudes Grecques et Latines*, página 815, vol. 3.º, VII-222. Edit. Picard. París, 1933.

(73) MAROUZEAU: *La traduction du latin*, págs. 65-69. Con todo no siempre será posible mantener la estructura de la frase latina. Piénsese, por ejemplo, en Tito Livio, cuya traducción ofrece especial dificultad, como hace notar Juan Bayet, uno de los que tal vez se han dedicado con más afán a este autor. En efecto, el período de Livio, de tendencia marcadamente retórica y oratoria, recargado de incisos y discursos que resumen largos documentos antiguos, con pasos bruscos del estilo directo al indirecto, dentro de una misma cláusula, hacinamiento de participios y frecuentes casos de *variatio*, resulta muy violento y antinatural en las lenguas romances, que tienden a fragmentar más los períodos y procuran evitar el estilo indirecto en dosis algo extensas.

(74) QUINT.: *Inst. Or.*, 9, 4, 26.

(67) LIV: 21, 2, 6.

(68) VIRG., *Aen.*, 1462; Cfr. CAYUELA: En *Helmántica*, 5 (1954), págs. 71-94.

(69) LIV: 21, 19, 1.

(70) LIV: 9, 2, 13-14.

(71) MUGLER: *L'Evolution des Constructions Participiales complexes en Grec et en Latin*, pág. 4. París, 1938.

pués continúa: *Initia clausulaeque plurimum momenti habent, quotiens incipit sensus aut desinit* (75).

Con todo, hay que procurar no ir en la traducción más allá de donde llegó el autor. Es ésta una cuestión muy delicada. Exige gusto, reflexión y práctica para captar los diversos matices y tonalidades que el texto encierra; conocer las intenciones, el estilo y la psicología del autor, y adivinar las ideas que sugiere el contexto y la misma disposición de las palabras.

Un guía excelente para esta delicada labor será el libro de Marouzeau *L'ordre des mots en latin*, recientemente publicado (76).

POR LOS FUEROS DE LA ESTÉTICA

La fidelidad al texto y el respeto al propio idioma deben armonizarse con los imperativos del gusto estético. No andan reñidas estas cualidades, aunque ciertamente se necesitará muchas veces ingenio para mantenerlas unidas. No debe descuidar este punto el profesor de latín, pensando que esto incumbe al profesor de literatura española. Esto exige la buena formación de los alumnos y la misma naturaleza del texto que se traduce.

a) *El texto clásico es una obra de arte.*—Un texto clásico es una obra de arte comparable a un cuadro célebre. Entre todos los personajes que deben figurar en él, el pintor establece jerarquías, guiado no precisamente por preferencias individuales o afectivas, sino más bien por el papel que cada uno debe desempeñar en la escena, teniendo en cuenta las circunstancias de ambiente y demás. De las innumerables combinaciones posibles sólo una responde plenamente a la idea que él en su mente se ha formado.

Esto pasa también en la frase. Entre tantas y diversas expresiones que pueden reflejar el pensamiento de un autor, no hay más que una que corresponda exactamente a su idea. Será posible que al traducir no demos de momento con ella, pero ciertamente existe. El empeño del traductor es dar con esta expresión exacta.

(75) *Id.*: *ib.*, 9, 4, 29.

(76) MAROUZEAU: *L'ordre des mots en latin*, Belles Lettres. París, 1953.

Además, cada género literario tiene su estilo. Uno es el del latín literario y otro, muy distinto, el del latín conversacional. Dentro del latín literario uno es el estilo de la prosa; otro, el de la poesía. Y sin salirnos de ésta, una es la lengua de la poesía lírica; otra, la lengua de la comedia; otra, la de la tragedia, y otra, la de la epopeya. Horacio lo hace notar en su *Arte poética*, y con él todos los tratadistas (77). El traductor lo debe tener muy presente al realizar su labor.

b) *Atinada observación de Dámaso Alonso.*—Por eso no hay que desanimarse nunca. En ocasiones hasta es una ventaja esa limitación en que se mueve el traductor. La observación es de Dámaso Alonso (78). "Cuando leemos—dice—poetas extranjeros nos sentimos frecuentemente más a gusto que con los de casa, porque vemos más lo esencial y diferencial y apreciamos menos las triquiñuelas de oficio, la rutina, la huella de escuela... Diremos aún más: *las traducciones realzan muchas veces valores eternos y universales al disminuir los locales, técnicos y de época.*"

c) *Último consejo al traductor.*—Un consejo para terminar. Llevada a cabo la traducción, tomémonos la molestia de releerla, y a ser posible en voz alta. Esta lectura es necesaria por dos razones: porque nos permitirá afinar la frase según las exigencias del oído acostumbrado a la armonía y además porque así podremos dictaminar sobre el valor de la traducción en sí misma, independientemente del texto latino. El ideal debe ser que la traducción dé la sensación de un texto original sin ese mal gusto, envuelto en oscuridades y barbarismos, que acompaña a tantas traducciones como corren por esos mundos.

Fidelidad al texto, conformidad al propio idioma tal como hoy se habla y se escribe, sin esas fórmulas estereotipadas de siglos pretéritos, afán por mantener en vigor los cánones del arte, he aquí el nudo gordiano del traductor.

(77) Cfr. J. COUSIN: *Les études latines*, págs. 59-68. París, 1954. Este manualito puede ser muy útil a cuantos tratan de iniciarse en los estudios latinos. Entre otros puntos prácticos, se ocupa detenidamente de la técnica de la traducción y de la versión latina.

(78) DÁMASO ALONSO: *Poesía Española* (2.ª ed.), pág. 554. Madrid.

La polémica norteamericana sobre la libertad académica

MANUEL FRAGA IRIBARNE
Catedrático de la Universidad de Madrid

I. La situación presente

Es indiscutible que en los Estados Unidos de hoy existe una grave crisis espiritual (1), perfectamente explicable por el hecho de que los valores en torno de los cuales se organizó la comunidad americana en el siglo XIX ya no bastan para darle una base sólida en los problemas, mucho más graves, de la era atómica. Uno de sus reflejos más sintomáticos es la actual polémica en torno a la *educación*, y más específicamente, en torno a la *libertad académica* (2).

El diccionario más usado en los EE. UU. no definió la expresión "academic freedom" en su edición de 1909, que, con varios apéndices, siguió en uso hasta 1918. En 1934 incluyó esta definición: "Libertad de un profesor, especialmente un profesor universitario, para expresar la verdad como él la ve; inmunidad de un maestro o profesor de perder su puesto por expresar su opinión individual." La definición reflejaba, como suele ocurrir, la toma de conciencia ante un problema nuevo, planteado ya en la primera guerra mundial con la purga de los germanófilos; agravado en la época de la crisis, cuando el "New Deal" supuso el primer gran ensayo de reforma social en la historia norteamericana (3), y que hoy, después de una guerra total, de la infiltración comunista, del espionaje con éxito de los más delicados secretos de la seguridad nacional, etc., ha creado un ambiente enrarecido, en torno al cual ha surgido esta polémica, en la que se reflejan muchas de las dudas y de las angustias de nuestro tiempo.

Veamos los hechos. Podemos empezar por los *slogans*. Todos sabemos el contenido grave de expresiones tales como "maccarthysmo" (4), "quemadores

de libros" (5), "caza de brujas" (6), etc. Pero oigamos algunas manifestaciones precisas y autorizadas. El presidente de la Universidad de Harvard, doctor James B. Conant, dijo hace poco que "los sostenedores de la ridícula acusación de que nuestras Universidades son subversivas reciben más crédito hoy que en cualquier otra época de la Historia reciente". Robert M. Hutchins acaba de afirmar que "la educación es hoy imposible en muchas partes de los Estados Unidos, porque la libre investigación y la libre discusión son imposibles" (7); precisando que, en particular, los profesores de Historia, Economía y Política no pueden enseñar debidamente, y que incluso en la clase de Literatura hay que andarse con cuidado, toda vez que un miembro de la Comisión de textos de Indiana consideró "subversivo" a Robin

(5) Esta cuestión merecería por sí sola un estudio aparte. Eisenhower ha criticado públicamente a los "quemadores de libros"; pero unos quince títulos han sido efectivamente retirados de la mayoría de las Bibliotecas públicas. Véase "The freedom to read. A statement by the American (Book) Library Association and the American Book Publishers Council. 1953", en *American Association University Professors Bulletin* (en adelante citaremos esta publicación, básica para documentarse sobre esta polémica, con las siglas AAUPB), vol. 39, núm. 2 (1953), págs. 210 y sigs. En esta declaración se afirma: "La libertad de leer es esencial a nuestra democracia. Está siendo atacada—según se dice—por grupos privados y autoridades públicas en diversas partes del país"; añadiéndose que "estos esfuerzos están en relación con un sistema más amplio de presiones que se ejercen contra la educación, la prensa, el cine, la radio y la televisión". Ante esta situación, se sientan varias importantes proposiciones, de las que destacamos: "1. Es de interés público para los editores y los bibliotecarios hacer disponible la mayor diversidad de puntos de vista y expresiones, incluyendo los no ortodoxos o impopulares para la mayoría", entre otras razones, porque "el pensamiento creador es por definición nuevo, y lo que es nuevo es diferente". En la tesis número 4 se afirma que debería reforzarse la legislación sobre publicaciones obscenas, pero que, fuera de ésto, el Poder público debe abstenerse de intervenir. En la número 3 se dice que ni aun debe admitirse un "label" de advertencia respecto de un determinado libro, calificándolo de subversivo, peligroso, etcétera.

(6) El *witch hunt*. Véase Georges Olivier: "MacCarthy et la chasse aux sorcières", en *Écrits de Paris*. Diciembre de 1953; páginas 69 y sigs.

(7) "Are our teachers afraid to teach?", en AAUPB, vol. 40, número 2, págs. 202 y sigs.

(1) Véase Morris R. Cohen: "American thought: a Critical sketch". Glencoe, 1954.

(2) Sin perjuicio de la literatura más reciente, que se cita, véase una lista de publicaciones relativas al mismo bajo el título "Higher Education and Freedom", en *The American Association of University Professors Bulletin*, vol. 35, núm. 4 (1949), págs. 605 y sigs.

(3) Véase Louis R. Franck: *Histoire économique et sociale des États-Unis de 1919 à 1949*. París, 1950.

(4) MacCarthy ha sido eliminado por razones de partido, pero el problema no ha sido abordado de frente.

Hood. En los Angeles (California) o en Houston (Texas) no se puede hablar de la Unesco (8). En muchos sitios los temas de discriminación racial son sumamente peligrosos (9). En California, la Savering Act ha impuesto a los profesores un juramento de lealtad particularmente discriminatorio, y en algunas de sus Universidades se han introducido policías y espías para que preparen "listas negras". En Illinois ha habido una investigación legislativa de la enseñanza y una propuesta de "lista cerrada" de textos escolares. El Congreso ha hecho una investigación de las fundaciones filantrópicas. La Universidad de

(8) Véase, sobre la desconfianza con que la Unesco ha sido recibida en Norteamérica, el importante libro del señor George N. Schuster (presidente que fué de la Comisión Nacional), "Cultural Cooperation and the Peace", Milwaukee, 1954; se acusa a la Organización de ser antinacional, de promover un "Gobierno mundial", de ser izquierdista, etc.

(9) Véase mi libro *Razas y racismo en Norteamérica*. Madrid, 1949.

Harvard (10), la más rica y una de las más prestigiosas del mundo, ha sido llamada por el senador McCarthy "una cloaca maloliente" (*a smelly mess*). La National Education Commission, después de examinar 522 casos, llegó a admitir que, en general, hoy los profesores norteamericanos temen debatir en sus clases las "cuestiones polémicas" (*controversial issues*).

Pues bien, se trata de saber: 1.º Cómo se ha llegado a este estado de cosas en un país de tradición liberal como los EE. UU.; 2.º Los argumentos principales que se manejan en la polémica presente por parte de los defensores de la "libertad académica" y de quienes desean verla sujeta a ciertos límites y salvaguardias; 3.º En un orden de ideas más amplio, ver las implicaciones y consecuencias de este problema a la luz de la tradición y en relación con la crisis actual del mundo occidental.

(10) Véase "Harvard University and Academic Freedom", en *AAUPB*, vol. 40, núm. 1 (1954), págs. 9 y sigs.

II. Los elementos de la crisis presente de la libertad académica en los Estados Unidos

Para entender el problema de la libertad académica y su crisis en Norteamérica, deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

A) La característica estructura de las instituciones de educación, en particular en el grado universitario, en los Estados Unidos.

B) Los elementos tradicionales de intolerancia (relativa) que se dan, como en todas las sociedades humanas, en la norteamericana.

C) Las características excepcionales de la crisis política presente, la primera en la que los Estados Unidos se sienten amenazados en su misma existencia como nación.

Veámoslos por separado.

A) LA ESTRUCTURA CARACTERÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA Y DE SU INSERCIÓN EN LA VIDA DE LA COMUNIDAD

La Universidad norteamericana es radicalmente distinta, no sólo de la Universidad europea continental, generalmente centralizada y estatalizada, sino incluso de su modelo más inmediato: la Universidad inglesa. A este respecto conviene tener en cuenta los siguientes elementos:

a) Hay un número enorme de Universidades y *Colleges* en proporción que desborda, con mucho, la superior extensión y población de los Estados Unidos (11).

(11) Véase *American Universities and Colleges*, publicado por el American Council of Education; *The World of Learning, 1947-1948*; *Histoire des Universités*, de R. Aigrain, págs. 116 y sigs. El número de instituciones universitarias es de 1.209, con una enorme variedad en su estatuto, posibilidades, tamaño, etc.

b) Las Universidades, como el resto del sistema educativo, no son reguladas sobre base federal, sino estatal; y los Estados Unidos han venido procediendo en este punto con un liberalismo muy amplio, comparado con el sistema europeo de minuciosa reglamentación de los estudios, reclutamiento del profesorado, etc.

c) En cambio, el gobierno universitario no corresponde, en principio, a los "claustros" (lo que allí se llama la *Faculty*, es decir, la corporación de los profesores), ni a autoridades necesariamente designadas de su seno, como nuestros rectores y decanos. Las Universidades sostenidas por los Estados de la Unión son gobernadas por regentes nombrados directamente por el gobernador del Estado; las de fundación privada, por *trustees* o fideicomisarios, que normalmente se renuevan por cooptación. Todo lo relativo a estatutos, presupuestos, administración (incluso la renovación del profesorado), compete a los regentes o *trustees*; a la *faculty* sólo le compete lo referente a cursos, exámenes, grados, etc. (12). Por lo demás, el *board of trustees* suele delegar la mayoría de sus poderes en un *President*, cuyas facultades son increíblemente superiores a las del rector europeo (13).

(12) Véase Alan Reynolds Thompson: "The professor and the governing board", en *AAUPB*, vol. 35, núm. 4 (1949), págs. 678 y sigs.

(13) Ya en 1907 el profesor Brandl, de la Universidad de Berlín, veía al presidente de Universidad norteamericano como un *autoritativer Führer*, y se estima que muchos son *practically dictators*. Es claro que algunos son profesores; pero muy frecuentemente se trata de personalidades distinguidas de la política, los negocios, el Ejército, etc. Recuérdese el caso del general Eisenhower, que de su mando en Europa pasó a la presidencia de la Universidad de Columbia, de aquí a un nuevo mando militar (NATO) y de éste a la Presidencia de la República.

d) Debe tenerse en cuenta que el volumen fantástico de los bienes e instalaciones de esas gigantescas instituciones que son las grandes Universidades americanas como Harvard, Yale, Columbia, Duke, etc., necesita un número enorme de administradores (*administrators*) como en un gran negocio. Se dice que la *managerial revolution* se ha producido en la Universidad como en la *Corporation* capitalista o en el Gobierno. Hans Zinsser ha dicho al respecto que "el camello administrativo ha echado al peregrino intelectual fuera de la tienda" (14).

e) A los *trustees* y *administrators* se suma un tercer "grupo de control", más extraño aún para el universitario europeo: los *alumni*, es decir, los ex alumnos. La Universidad americana está muy influida por ellos, es decir, por hombres de la generación anterior, muy frecuentemente de mentalidad conservadora, y que en muchos casos no han continuado su dedicación intelectual, sino que han obtenido importantes puestos en los negocios, la política, la vida profesional, etc. (15).

f) Por otra parte, el *intelectual*, en cuanto tal, e incluso el *hombre de ciencia*, no han tenido nunca en los Estados Unidos un prestigio comparable al que, verbigracia, han tenido en Europa en el siglo XIX. En un país pragmático y admirador de la acción surge naturalmente la idea de que "Those who can, do; those who can't, teach"; que se agrava para el pedagogo: "Those who can, teach; those who can't, teach Education" (16). Son muchos los testimonios de profesores norteamericanos de la impresión que les causa la gran diferencia de consideración social, en relación con sus colegas europeos, sobre todo el *Herr Professor Doktor* alemán (17). Frente al profesor europeo, de número limitado, de selección severa, con posición de funcionario del Estado y la consiguiente "fe pública" (18), el profesor norteamericano, de 1830 a 1930, ha sido un empleado modesto y no excesivamente respetado. No era un grupo de *Gelehrten*, de *Savants*, sino de modestos educadores (19),

(14) Este trabajo de administrador universitario es tan intenso, que el profesor, para intervenir en él, tiene normalmente que dejar de serlo. Así se plantea el dilema: el profesor es un mero "empleado" de la Universidad o, para ascender, tiene que dejar de ser profesor.

(15) Se estima que precisamente los *alumni* son los más opuestos a la libertad académica, sobre todo en materia de Ciencias Sociales y Políticas. Véase John P. Roche: "Alumni and Academic Freedom", en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 2 (1953), páginas 236 y sigs.

(16) Véase R. H. Shryok: "American indifference to basic Science during the XIX Century", en *Archives Internationales d'Histoire des Sciences*, París, 1948 (núm. 3).

(17) Véase Richard H. Shryok: "The Academic Profession in the United States", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 1 (1952), páginas 32 y sigs., y la bibliografía que se cita en la pág. 34 (incluso varias tesis inéditas sobre libertad académica).

(18) Véase Stephen D'Isray: *Histoire des Universités*, vol. II, página 205. París, 1935.

(19) Recuértese que en los países anglosajones a la Universidad se va a aprender no tanto *ciencia* como *convivencia*. El texto del cardenal Newman, en *Idea of a University*, es definitivo: "...Si tuviera que escoger entre una sedicente Universidad, que prescindiera de la residencia y de la supervisión tutorial y diese sus grados a cualquier persona que aprobase un examen sobre un amplio margen de temas, y una Universidad que no tuviera profesores, ni exámenes en absoluto, sino que únicamente reuniese a un cierto número de jóvenes durante tres o cuatro años y después los despidiese, como se dice que ha hecho la Universidad de Oxford hace sesenta

tal vez considerados como *high-brows* (20).

g) Una serie de elementos retrasa incluso la aparición de la profesión universitaria *stricto sensu*. El apego a la "educación general" y a la "vida de colegio" con un sentido conservatista; la pobreza económica de muchos Colegios en el siglo XIX, con escasos medios para la investigación; la ya citada indiferencia general por la "ciencia pura" y por los llamados "estudios abstractos", hacen que hasta 1890 la condición profesoral fuera modestísima en todos los órdenes. A partir de 1870, los *big business men*, que controlan la vida económica de la nación, empiezan a darse cuenta del liderazgo social de las Universidades. Impresionados por los éxitos de Alemania, empiezan a instituir generosas fundaciones, como la Carneggie, etcétera (21), que van a cambiar la situación (22). Ahora bien: los generosos donantes (y el orden social por ellos representado) aspiran a un control del nuevo profesorado universitario, de mucha más categoría en todos los órdenes, semejante al que tenía sobre los antiguos maestros, más modestos. Ahora las Universidades presentan gran número de investigadores independientes y con espíritu crítico, pero su influencia en el gobierno de la Universidad es menor (23).

h) El profesor, pues, aunque aumenta su categoría científica y su preparación cultural, no ve aumentar ni su *status* social, ni su remuneración, ni su influencia en la misma Universidad. Desde 1870 (24), los Tribunales vienen admitiendo que el profesor pue-

años...", no vacilaría en elegir la segunda. Observa el profesor Vivian H. S. Mercier que el sistema tiene, entre otras ventajas, la de que así se enterará el alumno de las grandes figuras del siglo, que rara vez son estudiadas en las aulas.

Téngase en cuenta además la característica *sequence americana* de estudios: primero, la enseñanza elemental y la *high school* sobre un plan de seis más tres más tres años; después, el *College*, tipo de enseñanza intermedia (los cuatro años de *Arts*), que no tiene paralelo claro en Europa; finalmente, la Escuela *graduate* o *professional*. La suma de los dos últimos escalones equivale a nuestra enseñanza universitaria, pero muchas personas sólo pasan por los cuatro años de *College*.

(20) No es fácil traducir esta expresión, que sólo en parte corresponde con la nuestra de "pedante". Lo más aproximado es lo que el Presidente Truman le llamó al senador Fulbright: *overeducated* (demasiado educado); lo que lleva implícita una desconfianza en la cultura. Véase Robert B. Heilman: *An inquiry into anti-highbrowism*, que pretende ser una "defensa pública de la torre de marfil", en *AAUPB.*, vol. 35, núm. 4 (1949), págs. 611 y sigs. Véase también Francis G. Wilson: "Public opinion and the Intellectuals", que intenta una "Sociología de los intelectuales como un grupo social en función", en *American Political Science Review*, vol. XLVIII, núm. 2 (1954), págs. 321 y sigs.; y Florián Znaniecki: *Papel social del intelectual*, en traducción española, México, 1944.

(21) Véase R. B. Fosdick: *The story of the Rockefeller Foundation*, Nueva York, 1952; A. Flexner: *Funds and foundations; their policies, past and present*, Nueva York, 1952; William T. Laprade: "Funds and foundations: a neglected phase", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 4 (1952-1953), págs. 559 y sigs.

(22) Todos coinciden (los citados Fosdick, Flexner, Laprade) en que el éxito no ha consistido solamente en los medios, sino en los buenos planes para su empleo. Hoy el problema sigue siendo más de hombres que de dinero: "the bottleneck is still men, not money" (Laprade, *loc. cit.*, pág. 576).

(23) Al mismo tiempo que aumenta la influencia de los *trustees*, la jerarquía universitaria se complica: vicepresidentes, decanos, decanos especializados (de las mujeres, de los *freshmen*, etc.), vicedecanos, al lado de los administradores (*Business managers*, *Registrars*, *public relations men*, etc.).

(24) Hasta entonces, como hemos visto, los *Colleges* americanos no daban una "enseñanza superior" propiamente dicha ni sus claustros investigaban.

de ser despedido sin alegación de causa. Los sueldos se han mantenido siempre pequeños en relación con el elevado coste de vida, agravado el fenómeno en los últimos años por la inflación (25). Upton Sinclair resumía la situación en 1922 diciendo: "Hay pocos proletarios más dignos de lástima en América que los profesores universitarios corrientes, mal pagados, abrumados de trabajo y despreciativamente ignorados."

i) Naturalmente, los profesores han intentado en todo momento reaccionar contra este estado de cosas, y, en particular, dejar de ser menos *employees*, para convertirse en *officers of public trust*. Desde 1900 cobra un volumen cada vez mayor la cooperación asociativa para la defensa del *status*, de la "libertad académica", etc. En 1915 se organiza, ya con ámbito nacional, la American Association of University Professors, precisamente para hacer frente a una crisis semejante a la actual—aunque en escala más reducida—, provocada por la persecución de los profesores considerados como germanófilos. En sus reuniones y a través de su importante *Bulletin*, ha mantenido en todo momento los principios de defensa del profesorado, sobre todo en materia de seguridad en el empleo (*tenure*) y libertad académica (26), publicando periódicamente listas de "Administraciones censuradas" para orientación de los profesores en busca de colocación.

B) LOS ELEMENTOS TRADICIONALES DE LA INTOLERANCIA NORTEAMERICANA

Si Menéndez Pelayo sostenía que un cierto grado de intolerancia es señal de salud mental y espiritual, lo mismo puede decirse de las sociedades que, normalmente, presentan un mínimo de *intolerancia relativa*. Al fin y al cabo, hay valores que hacen posible la sociedad misma y que deben ser defendidos a todo trance.

Tal es el caso incluso en los EE. UU., donde la constante adaptación de unos grupos de emigrantes y la redistribución permanente de la población en un país "de frontera" ha dado lugar al *melting pot* cul-

tural y, en definitiva, a un terreno propicio al desarrollo de la tolerancia. Sin embargo, hay una tradición puritana, que da lugar a una cierta intolerancia religiosa, frente a grupos minoritarios como los católicos o los judíos, en ciertas partes de los EE. UU. La intolerancia racial es un auténtico "dilema americano", como lo llamó Gunnar Myrdall, ya que contradice las bases mismas de la Constitución, y en períodos de crisis política, como el presente, políticos "jingoístas" y prensa "amarilla" han desencadenado olas pasionales de xenofobia y de control interior de las ideas y las personas. La legislación de inmigración y las actuales normas de seguridad interior figuran entre las más severas del mundo; y se asegura que el FBI dispone de datos sobre 100 millones de americanos, es decir, las dos terceras partes de la población total.

Desde el principio de la vida independiente de los EE. UU., se pueden citar casos de persecución de profesores por sostener doctrinas que su medio no compartía, y que dieron lugar a interesantes antecedentes de la actual polémica sobre la libertad académica. Ya Tomás Jefferson hubo de pronunciarse al respecto (27). Por cierto que en su interpretación de la libertad académica aflora ya la característica principal de la intolerancia americana, que, a diferencia de la europea, es, más que religiosa, política. Jefferson, defensor de la libertad académica en materia religiosa, era temeroso de la falta de ortodoxia política, dato bien sintomático y clave para entender la crisis presente y que es inútil pretender paliar (28). "Hay una materia—decía Jefferson—en la que somos los mejores jueces, y en la que pueden enseñarse herejías de carácter tan importante para nuestro Estado y para los Estados Unidos, que es un deber para nosotros el establecer los principios que formen la base de la enseñanza." Es decir, el sistema económico, social y político es objeto de una aserción dogmática que se niega hasta a la religión.

A fin de siglo (29) empieza a plantearse el problema en términos parecidos a los actuales, precisamente cuando se cierra la "frontera" y empiezan las críticas al sistema social americano, en la obra de un Henry George o un Thorstein Veblen.

Pues bien: una serie de fuerzas sociales presiona desde entonces, de modo continuo y progresivo, a favor de un fenómeno general: el "autoritarismo" social. Los EE. UU., nacidos de una gran revolución, que en buena parte se incorporó a su tradición, propenden, cada vez más, a la *standardización* de las noticias y de la opinión pública; al abandono del espíritu crítico; a una cierta excesiva "humildad intelectual" de sus pensadores; al establecimiento de planes

(25) El profesor Shriok (artículo citado) dice que "en la última década es cuando la situación de los sueldos, comparada con la de los impuestos, ha llegado a ser tan seria que pone en peligro toda la calidad futura de la profesión" (página 52). Clarence D. Long estima que el poder adquisitivo medio del profesor norteamericano se ha reducido a un 70 ó a lo sumo un 80 por 100 del que tenía en 1940, baja más acusada que la proporcional de otros grupos. A su juicio, "la profesión académica no tiene nada que perder, excepto sus cerebros" ("Professor's salaries and the inflation", en *AAUPB.*, volumen 38, núm. 4, págs. 577 y sigs., 1952-53). Por lo demás, se insiste en que la *Wissenschaft* no debe ser suplantada por la *Brotwissenschaft*, ni el *Professor* convertirse en *Brotvreser*. El problema se refiere a todos los grados de la enseñanza. La media del profesor norteamericano es de 3.400 dólares al año, y se estima que de este modo los EE. UU. se quedarán irremisiblemente sin maestros. Hoy se calcula que faltan 72.000, y que cada año abandonan la profesión un gran número. Los maestros se van convirtiendo en "ciudadanos de segunda clase".

(26) Véase "Academic freedom and tenure". Informe del Comité de la Asociación para 1953, en *AAUPB.*, vol. 40, número 1 (1954), págs. 62 y sigs., con una interesante historia de la defensa de estos principios y sus vicisitudes a partir de la primera guerra mundial, y en págs. 81 y sigs. las varias declaraciones oficiales de principios en esta materia.

(27) Véase Gordon E. Baker, *Thomas Jefferson on Academic Freedom*, en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 3 (1953), págs. 377 y sigs.; y Adrienne Koch, *Jefferson and Madison*, N.-Y., 1950.

(28) Como dice A. Koch en su obra citada: "Los EE. UU. presenciaban ya, en una tranquila polémica educacional, la paradoja de la restricción de la libertad, con el fin de preservar la libertad más importante de todas: una sociedad democrática" (*Jefferson and Madison*, págs. 275 y sigs.).

(29) Véase Elisabeth Donnan, "A Nineteenth-Century Academic cause célèbre", en *The New England Quarterly*, volumen XXV (1952), núm. 1 (marzo), sobre una polémica muy interesante del año 1897.

rígidos en materia de educación, etc. (30). Entre ellas militan las típicas de toda sociedad de masas; pero en un cuadro sociológico general influyen hoy particularmente unas especialísimas circunstancias políticas.

C) LAS CIRCUNSTANCIAS DE
CRISIS POLÍTICA SOCIAL
EN LOS EE. UU. DE HOY

Durante más de un siglo, los EE. UU. se han beneficiado de una excepcional coyuntura geopolítica de auténtica *splendid isolation*. Sin vecinos poderosos, a gran distancia de los centros de depresión internacional, con fabulosas riquezas que explotar en un país virgen, la nación no sintió nunca en verdadero peligro su existencia. Su "destino manifiesto" era el de engrandecerse y enriquecerse.

De pronto los EE. UU., a la salida de una encrucijada histórica, se han encontrado con que su elevación al plano de indiscutible primera potencia mundial les enfrenta no sólo con lo que Agustín de Foxá ha llamado "el peso de la púrpura", sino además con el mismísimo peligro de la destrucción en una guerra termonuclear (31) o de la transformación revolucionaria de su sistema social por obra de "quinatas columnas" al servicio de otro rival en el dominio del mundo. Lo que George F. Kennan ha llamado "el sueño americano" (32) se deshace, y por reacción natural viene la preocupación, a veces excesiva, por la subsistencia.

El país, por primera vez, se ve asediado por un fuerte poder *militar* enemigo y por una influyente *ideología* rival de la "American way of life" en esta era tecnológica de tremendas posibilidades de cambio (33). Por otra parte, resulta que ciertos políticos se han dado cuenta de las posibilidades que tiene para ellos el explotar la natural ansiedad de las masas para fines electorales: "it pays off politically" (34). Ello crea un ambiente característico de "pronunciamientos, presiones, *boicots* y otras técnicas *extralegales*", así como de "uso político de procesos legales; supresión del disentimiento; controversia desorbitada; fomento de la duda y de la sospecha; agitación de la perplejidad, la ansiedad y el miedo por todos los trucos de la demagogia" (35); en fin, como se ha dicho,

los mil procedimientos de destruir, en su propio nombre, al verdadero "americanismo" (36).

Pero, en realidad, el problema es más hondo. Por debajo de actitudes de demagogia más o menos personal existe la conciencia de que la vida es más dura y más difícil en el siglo xx que en el siglo xix y de que hay ciertos lujos que hoy ningún país se puede permitir. Se recuerda la frase del historiador Samuel R. Gardiner cuando escribía: "En nuestros días somos tolerantes porque creemos que la libertad de pensamiento, además de ser una cosa buena en sí misma, no es probable que pueda volverse contra nosotros", y se piensa que después de la segunda guerra mundial ya no se puede tener la misma seguridad.

En todo caso, muchos creen que, sin perjuicio de que hoy sea necesaria una mayor prudencia, no se justifica la actual situación de *desconfianza* general, de la que emerge la crisis presente de la libertad académica. El presidente de la Universidad de Yale, A. Witney Griswold, decía en un reciente discurso (diciembre de 1954) (37) que la actual situación de discordia no tiene justificación. En 1854 el problema de la esclavitud dividía verdaderamente al país en dos bandos irreconciliables, que al final no encontraron más salida que la guerra civil; pero éste no es el caso en cuanto al comunismo, muy minoritario en todo momento (38). A su juicio, hoy se da una "obsesión neurótica", indebidamente explotada por algunos políticos arrivistas; y la situación debe afrontarse, en primer lugar, con medios realistas de defensa; por otra parte, con los "antiguos específicos" para semejantes turbaciones: en la conciencia social, a saber: "el Derecho y la Educación". Entiende que una de las claves del problema está en que el Derecho retrocede hoy en los EE. UU.: muchos ciudadanos lo ven como un proceso esotérico, principalmente por deficiencias de educación al respecto. La profesión jurídica, a la vez que la educadora, deberían preocuparse de esto.

Lo cierto es que en este ambiente de crisis de la conciencia americana las Universidades se han encontrado en una situación particularmente delicada, no sólo porque, como dijo una vez Whitehead, "la caza de los maestros es, desde los tiempos de Sócrates, uno de los síntomas de decadencia social" o, por lo menos, de "tensión en las sociedades", sino por una serie de razones muy complejas. Ya vimos que el profesor no tiene un excesivo prestigio en América. Pero hay además ciertos motivos de resentimiento del público americano respecto de las Universidades: la asistencia a ellas es relativamente cara; gozan de ciertos privilegios, vbgr., en materia fiscal, de los cuales se ha abusado alguna vez, haciendo competencia ventajosa a negocios normales; ha habido excesiva interferencia en ciertas actividades, vbgr., el deporte, también con seria competencia para otras empresas; las ventajas, sobre todo, que se dieron a los estudiantes en la "Selective Service Act" (Ley de Servicio Militar Obligatorio), dando lugar a que ciertas familias, hoy de luto, piensen que lo hubieran evitado si hubieran

(30) Véase George Boas: "The new Authoritarianism", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 3 (1952), págs. 390 y sigs. El autor define el "autoritarismo" como "la doctrina de que en todos los aspectos de la vida existe un cuerpo adquirido de conocimientos que es indispensable y que debe ser aceptado como definitivo" (págs. 390-391); verbigracia: en Religión, la revelación; en Ciencia, las "leyes naturales"; en Política, la Constitución; en Arte, el "academicismo"; en lenguaje, el diccionario; etc.

(31) "La neurosis—dice Wittaker Chambers—procede de una profunda inseguridad política."

(32) Véase su importante libro *Realities of American Foreign Policy* (Princeton, 1954) y mi recensión del mismo en *Arbor* (1955).

(33) Véase Agnes E. Meyer: "The attack on the intellect", en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 4 (1953-1954), págs. 557 y sigs.

(34) Véase Charles I. Silin (Presidente de Tulane University): "The clear and present danger", en *AAUP.*, vol. 39, págs. 583 y sigs.

(35) Silin: Art. cit., pág. 585.

(36) *Ibidem.*

(37) Véase *Time* de 20 de diciembre de 1954.

(38) Cabría objetar que el comunismo puede ser muy peli-

podido enviar sus hijos a la Universidad, etc. (39). Es indudable que, en todo caso, muchas Universidades han sido "torres de marfil", y ahora se encuentran con la indiferencia del público; e inclusive ha habido un excesivo aislamiento respecto de otros grados de la enseñanza, de suerte que hoy el profesor universitario se encuentra solo en la brecha.

Estos antecedentes son necesarios para entender la situación presente. En los EE. UU. ha surgido una fuerte preocupación por el peligro comunista y una reacción frente a las actitudes del año 1930 y siguientes, cuando la crisis hizo circular amplias ideas de reforma social. Un *slogan* ha centrado las actitudes: el *americanismo*, o sea la fiscalización de las actividades antiamericanas. En base a esto, el gobernador Shivers, del Estado de Texas, ha pedido la pena de muerte para los comunistas. La Cámara de Representantes ha creado un Comité de Actividades Antiamericanas, y el Senado, un Comité de Seguridad Interna (40). Ambas Cámaras aprobaron en 1950 la "Internal Security Act", cuya aplicación ha tenido aspectos pintorescos; algunos la juzgan inconstitucional, y desde luego ha creado bastante confusión y no pocas discusiones. Y por todas partes han surgido "vigilantes" en forma de asociaciones o individuos que se arrojan una censura previa de lo que es *americano* (41).

El problema más grave, sin embargo, ha sido el creado por la actuación de los Comités congresionales de investigación antes citados. En más de un caso se han convertido, de Cuerpos "investigadores" (*fact finding*), en auténticos Tribunales, que procesan sin los medios ordinarios de defensa. El Comité actúa en

grosso aun siendo minoritario, por ser ésa precisamente su técnica en el ataque al Poder.

(39) Véase James B. Conant: "Academic independence", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 4 (1952-53), págs. 517 y sigs.

(40) Véase su crítica en Silin, *The clear and present danger* cit., págs. 590 y sigs.

(41) Véase el importante discurso de Fred B. Millet (Wesleyan University) en la décimocuarta reunión de la American Association of University Professors (abril de 1954), en *AAUPB.*, volumen 40, núm. 1 (1954). Allí se citan gran número de casos de censura basada en motivos morales, religiosos o políticos, ejercida espontáneamente por personas o grupos que intentan imponer su criterio a través de diversas formas de presión social. El Tribunal Supremo de los EE. UU. hubo de ver el famoso *film* francés, de tono erótico, *La ronde* para decidir si el Estado de Nueva York había actuado constitucionalmente al prohibirlo (se entendió que no). Cuestiones de este tipo surgen a diario; la censura aparece, en mil formas, oculta, y, por tanto, incontrolable.

En este aspecto se señala otro fenómeno de crisis en la idea de la educación: Eric Larrabee cree que la censura crece por el temor de ver extendida la cultura a un círculo social más amplio, pero a donde llega con menor intensidad. David Riesman cree que es un aspecto de la lucha de clases entre la vieja clase media comercial y profesional del Este y la nueva (semieducada) de las clases industriales, pequeños negociantes de las pequeñas ciudades, etc. Hay también un signo de resentimiento del profesional (antes único dirigente cultural del país) y el nuevo intelectual propiamente dicho. Millet concluye que la extensión sin precedentes de la Enseñanza Media en la última generación ha producido una auténtica revolución cultural, uno de cuyos reflejos es éste. "El aumento de la censura—dice—es, en parte, debido a la preocupación de los medioeducados por el bien de los cuartaparteeducados: la preocupación por el crecimiento de la censura es la preocupación de los educados por la conducta de los medioeducados" (página 53), pero el fenómeno se agrava por la crisis política.

la práctica "como acusador, fiscal, jurado y juez" (42). Para los políticos que integran este Comité, el celo se convierte en un elemento de autopropaganda. Así, frente a una lista de 185 "organizaciones subversivas" (43) del Attorney General, el Comité de Actividades Antiamericanas presentó otra de 700 (44); y de sus actuaciones en pocos años ha acumulado un millón de fichas, muchas de ellas basadas en hechos irrelevantes. En esta actividad muchos miembros del Congreso han tenido la impresión de que "el anti-intelectualismo hace amigos e influye en los votantes y han procedido, en consecuencia, dejando que del "subversivo" cada intelectual dé su propia definición que convenga al hombre o a la mujer al que desee molestar" (45).

En una controversia violenta, imprecisa, confusa, con gran predominio de las posiciones puramente *políticas*, no ha de extrañarnos, por otra parte, que no haya siquiera acuerdo sobre la situación misma del problema. Algunos afirman que, en realidad, no pasa nada; que en el extranjero se ha exagerado mucho cuando Bertrand Russell habló en el *Manchester Guardian* del "reino del terror" y de "policías que tienen a su merced a los profesores". Frente a Robert M. Hutchins, antiguo presidente de la Universidad de Chicago, quien opina que "en toda Norteamérica los profesores de Universidad, sean o no en propiedad, están silenciados por la atmósfera general de represión que prevalece" (opinión que coincide con otras muy ilustres). Wittaker Chambers (el famoso ex marxista) y Sydney Hook (el gran historiador de New York University) dicen que el número de profesores que han perdido su cátedra es relativamente pequeño, y que mucha gente sigue disfrutando de plena libertad académica. Se trata, claro es, de puntos de vista, pues Hutchins replica que el *número* no es lo importante en este caso.

Whittaker Chambers ha dedicado un importante artículo (46) a demostrar que algunos de los casos que han hecho más impresión no eran, después de todo, relativos a *verdaderos* profesores. Así, la famosa ofensiva del senador MacCarthy contra Owen Latimore se ha prestado a confusión. Latimore no era un profesor normal, ni siquiera tenía un grado académico, aunque accidentalmente explicaba en la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad John Hopkins. Lo que se le criticó no fueron sus teorías, sino su participación en la desdichada política del Departamento de Estado sobre China. Fué condenado como perjuró, como resultado de una larga investigación de un Comité del Senado, del cual, por cierto, MacCarthy no formaba parte.

Chambers reconoce que los Comités de investigación han procedido a veces con gran violencia (47)

(42) Silin: *The clear and present danger* cit., pág. 594.

(43) El concepto es terriblemente impreciso. ¿Quién es *subversivo*? Los Tribunales nunca lo han definido. ¿Es un hombre que lee *THE NATION*? ¿O que favorece la ayuda federal a la educación? ¿O que discute la Medicina socializada?, etcétera (Silin, art. cit., pág. 587).

(44) El Tribunal Supremo ha negado todo valor probatorio a ambas listas.

(45) Silin, art. cit., pág. 587.

(46) "Is academic freedom in danger?", en *Life*, 1953.

(47) Agnes F. Meyer habla de "nuestros déspotas congresionales" ("The attacks on the intellect", en *AAUPB.*, vol. 39,

y que otras, con su mera intervención, arruinaron a un hombre ante la opinión, sobreexcitada, destruyendo hasta su *crédito* personal, o le hacen perder puestos o ascensos, sin medios de adecuada defensa (48). Pero piensa—y tiene motivos para saberlo por su propio pasado—que la *conspiración comunista* es “una situación nueva en la Historia”, siendo lo decisivo que “si el comunismo logra ganar la *guerra mayor*”, de

número 4, 1953-54, págs. 557 y sigs.), a los que describe como máximamente insolentes “cuando tienen a un infortunado intelectual para torturarlo” en “esas exhibiciones de brutalidad congresional, que he comparado con una corrida de toros” (página 571).

(48) Se ha llegado a decir que “si Sófocles viviese hoy, para replantear el dilema de Antígona en términos contemporáneos, si bien menos sangrientos, podría muy bien tomar el problema del ciudadano que rehusa contestar a las preguntas que le plantea un Comité congresional de investigación” (David Spitz, “Democracy and the problem of civil disobedience”, en *American Political Science Review*, vol. XLVIII, (1954), páginas 385 y siguientes, cita a la pág. 386). Porque,

la cual son parte otras guerras menores, como la de Corea y la lucha interior *at home*, toda la libertad se habrá convertido en académica, en *meramente académica*”.

Pero aquí entramos ya en la polémica propiamente dicha. Pasemos a analizar sus principales argumentos.

“a juicio de otros, su conciencia puede estar equivocada; pero si él ha de conservar su dignidad como hombre, ha de actuar con arreglo a ella” (pág. 402), y, si lo hace, dice el profesor Spitz, “no puede creer que se pueda decir que ha negado su obligación fundamental, ni como un hombre de bien ni como un buen ciudadano” (pág. 403).

Un caso límite, que nos interesa especialmente, es el del profesor a quien se interroga, respecto de sus alumnos, y el caso no es infrecuente, pues muchas de las personas consideradas como sospechosas procedían de las grandes Universidades. A menudo se ha formulado esta pregunta en las investigaciones: ¿Y tiene usted, profesor, alguna razón para dudar que ese antiguo alumno de usted es leal al Gobierno de los Estados Unidos? Véase un análisis realista de este problema en Donald Meiklejohn: “The teacher as informer”, en *AAUPB.*, volumen 40, núm. 2 (1954), págs. 269 y sigs.

III. La polémica a través de ella misma

Veamos, ante todo, cuál es el origen histórico de la *libertad académica*, en cuanto concepto históricamente concreto, en los Estados Unidos (49). En un documentado estudio, el profesor Leo L. Rockwell (50) afirma que se trata de una idea directamente importada de Alemania (51). Hacia 1860 estuvo en Gotinga el profesor James Morgan Hart, que a su regreso escribió un libro, *German Universities*, que había de tener una extraordinaria resonancia. Allí expuso la idea tedesca de la *akademische Freiheit* del modo siguiente: “Para la mentalidad alemana, la idea colectiva de una Universidad implica un *zweck* (fin), un objeto de estudio, y dos *Bedingungen* o condiciones. El objeto es la *Wissenschaft* (Ciencia); las con-

(49) Como dice el doctor Scott, la libertad académica “es una concepción relativamente nueva, que aún no ha emergido plenamente de la concreta situación social que la ha hecho surgir”, siendo sus violaciones las que nos han planteado su naturaleza y significado. Véase su artículo “Rationale of academic freedom”, en *AAUPB.*, vol. 36, núm. 4 (1950), pág. 629.

A su juicio, el problema debe plantearse en tres aspectos: a) la admisión de las instituciones de educación superior, individualmente consideradas; b) la esfera de acción y responsabilidad de la persona directamente empleada en las tareas académicas; c) el área de las relaciones culturales en las que desempeña un papel la Universidad como institución social.

En el aspecto a) ya vimos que el hecho clave es que el crecimiento de las Universidades les ha llevado a adoptar la estructura administrativa de las grandes Empresas, y que los poderes discrecionales han pasado a manos de la Administración financiera, la cual suele ser conservadora y tímida, precisamente porque está preocupada por el problema económico.

En este apartado vamos a ocuparnos, sobre todo, de los aspectos b) y c).

(50) “Academic Freedom: German origin and American development”, en *AAUPB.*, vol. 36, núm. 2 (1950), págs. 225 y sigs.

(51) En este artículo se destaca la extraordinaria influencia alemana en todo el sistema educativo americano, desde el *Kindergarten* (que así se llama también en U. S. A.) hasta la Universidad.

diciones son la *Lehrfreiheit* (libertad de enseñar) y la *Lernfreiheit* (libertad de aprender). Por *Wissenschaft* el alemán entiende conocimiento en el sentido más exaltado del término, es decir, la ardiente investigación metódica de la verdad, totalmente ajena a su aplicación utilitaria. *Lehrfreiheit* significa que el que enseña ... es libre de explicar lo que quiera y como quiera. *Lernfreiheit* ... designa la libertad del estudiante de la *Schulzwang*, de la repetición obligatoria y memorística.” Este texto fué decisivo, a juicio de Rockwell; en 1869, la Universidad de Harvard abandona el *prescriptive curriculum*, es decir, los planes de estudios rígidos. Ahora bien: este aspecto (“libertad de aprender”) de la *libertad académica* fué el que tuvo importancia en la reforma universitaria americana del último tercio del siglo XIX (52).

Pero pronto se vió que, incluso en un país constitucionalmente liberal, el problema era importante en cuanto a la *Lehrfreiheit*: si el estudio de las antigüedades, de las matemáticas, de las lenguas, etc., no ofrecía problemas, muy distinto era el caso de la Filosofía, de las Ciencias Sociales e, incluso, de las Ciencias Naturales (sobre todo la Biología). Los *trustees*, gente rica y conservadora, no querían problemas de esta naturaleza, sobre todo si propendían a señalar las discrepancias entre el *American Dream* y la *American Reality*.

A fin de siglo, pues, se abre la polémica: en 1899, Smell señala esta otra dirección de la *academic freedom* al plantear el hecho notorio que en una Universidad cuyos profesores son *empleados* de la alta burguesía (el “hired man’s College” de que hablaba

(52) Todavía en 1885, Andrew F. West (el gran antagonista de Woodrow Wilson en la Universidad de Princeton) publicó un artículo, “What is academic freedom?”, reduciéndola a la *Lernfreiheit*.

Kirkpatrick), los economistas y sociólogos estaban siendo "amordazados por la influencia del dinero". Esta tensión fué aumentando hasta 1914, en que se agravó por la pugna entre germanófilos y aliadófilos, y hasta que en 1915, en que, con la fundación de la Asociación Americana de Profesores de Universidad, se puso fin, en frase del decano Roscoe Pound, de la Universidad de Harvard, al período de "absoluto despotismo, templado por el temor a la revolución y al asesinato".

En los cuarenta años que siguen el concepto de la libertad académica se ha ido clarificando. En su defensa se esgrimen, principalmente, estos argumentos:

I. SIN LIBERTAD NO HAY INVERSIÓN NI PROGRESO CIENTÍFICO, NI VERDADERA ENSEÑANZA

Así, dice S. P. Capen, la Universidad "es y debe ser totalmente libre para proseguir la investigación de la verdad, sin el freno de la posibilidad de un veto, impuesto de fuera o de arriba. Cualquier aspecto de la naturaleza, cualquier trabajo del hombre, cualquier idea aceptada, cualquier prejuicio atrincherado, cualquier institución de la sociedad, debe estar sujeta a evaluación por la Universidad y debe ser un campo franco para nuevos descubrimientos (53). Es claro que, a cambio de esto, la Universidad debe ser *leal* a la sociedad: "si la sociedad ha de tener fe en nuestra lealtad a la causa de la verdad, nunca ha de tener ocasión de sospechar que esta lealtad está dividida".

Análogamente, Whittaker Chambers entiende que la libertad académica es "el privilegio de la mente para investigar libremente en la naturaleza de las cosas, y para impartir libremente (dentro de la razón) los resultados de su libre investigación. En ella basa la Universidad, no sólo su poder de *investigar*, sino de *formar* esa madurez en la mente, que para Holmes es la verdadera característica del hombre civilizado: su capacidad para poner en cuestión sus propios primeros principios. En este sentido, el filósofo requiere máxima *libertad*, aunque a continuación hayan de plantearse no pocos problemas inevitables. ¿Hasta qué grado de la enseñanza, y de qué modo, se puede descender en la exposición de *dudas* y *problemas* sin resolver? Pero también, ¿hasta qué punto cabe eludirlo en épocas de transición como la nuestra?

En todo caso, se dice: "nadie ha de enseñar al que enseña" (54). El profesor, para ser bueno, ha de funcionar como el estudiante socrático ideal: "ha de aprender por sí mismo". He aquí el porqué un clausuro de primera clase ha de tener libertad académica, no porque sea una superstición pasada de moda el decir que hay verdades que deben ser aprendidas, sino porque tales verdades sólo pueden ser aprendidas por este método. En definitiva, y hablando en términos de *eficiencia*, resulta que "la libertad académica es *técnicamente* la fórmula más efectiva para el descubrimiento de la verdad. Aprendemos mucho de aquellos con quienes estamos en desacuerdo" (55). Por tanto, la libertad académica no es meramente un privilegio para el que habla libremente; no es meramente una garantía de educación liberal para el estudiante; es también un medio gracias al cual los profesores aprenden unos de otros" (56).

2. EN PARTICULAR, ESA LIBERTAD ES CONVENIENTE PARA LA SOCIEDAD, NECESITADA DE UNA CRÍTICA CONSTANTE DE SUS PREJUICIOS Y ERRORES, Y SOBRE TODO EN TIEMPOS DE CRISIS

En este sentido define la libertad académica John Walton Caughey como "la libertad que hace posible, para la plenitud del poder mental de la comunidad—local, nacional o internacional—su aplicación a la solución de los problemas de nuestro tiempo" (57). Es claro que esta interpretación presupone la anterior (58), pero insiste más en los aspectos sociales de la cuestión. A la sociedad no le interesa, no ya que el profesor no piense libremente (59), pero ni aun que se reserve sus ideas y sus críticas en la "torre de marfil". Los pensadores han de ser vigilantes, contradictores incómodos de la ciudad alegre y confiada. No puede aceptarse—dice Alan Barth—la tendencia actual a "nivelar nuestras torres" y a "cambiar nuestra función de contradecir los prejuicios populares por un mero reflejo de los mismos" (60).

En este mismo sentido, el doctor Scott (de la Universidad de Missouri) entiende que "para el profesor en particular la libertad académica no es en absoluto una libertad personal, sino más bien una obligación social fundamental" (61). Si en todo tiempo "ein Professor ist ein Mann der andere Meinung ist", o, como dice en Norteamérica Carl Becker, "a professor ist one who thinks otherwise", este aspecto cobra importancia peculiar en un momento de "revolución cultural" como el presente. En tales momentos—"Grosse Zeiten sind immer solche Zeiten"—son particularmente graves las dos grandes funciones que la Universidad cumple en todo tiempo: en primer lugar, la de transmitir "el conocimiento acumulado, y ciertas técnicas profesionales que aplican este conocimiento, a un grupo seleccionado de cada nueva generación"; en segundo lugar, el "descubrimiento de nuevas verdades" (62). Ambas funciones son, en algún sentido, contradictorias, pero igualmente importantes.

(55) Baker: Art. cit., pág. 410.

(56) Baker: Art. cit., pág. 411.

(57) "The practical defense of a academic reason", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 2 (1952), págs. 244 y sigs.

(58) "La confianza en la razón y la inteligencia es la esencia de la libertad académica" (J. W. Caughey, art. cit., página 248).

(59) Véase Robert B. Sutton: "The phrase Libertas philosophandi", en *Journal of the History of Ideas*, vol. 14 (1933), páginas 310 y sigs.

(60) A. Barth: "Universities and political authority", en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 1 (1953), págs. 5 y sigs.

(61) "Rationale of academic freedom", en *AAUPB.*, vol. 36, número 4 (1950), págs. 629 y sigs. Cita, a la pág. 635.

(62) Scott: Art. cit., pág. 642.

(53) S. P. Capen: "The management of Universities", Buffalo, 1953.

(54) Joseph E. Baker: "Liberty and the pursuit of truth", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 3 (1952), págs. 502 y sigs.

La segunda puede parecer, y de hecho lo es, *subversiva*, pero también dijo Cristo que no venía a traer la Paz, sino la Espada.

En particular, es evidente que los principios individualistas del siglo XIX tienen que ser adaptados a las necesidades del tiempo, precisamente para poder hacer frente al comunismo. El tránsito hacia el "Welfare State", es decir, todo un "nuevo programa de acción económica, política y social" (63), lo que el juez Cardozo llama la creación de un "colectivismo sistemático", exigen una activa elaboración intelectual. Sin embargo, la resistencia es enorme. "Parece que nos hemos acostumbrado a la complicación creada por nuevos descubrimientos científicos y mejores técnicas. Pero nuestra sociedad no se ha adaptado, sin embargo, a la idea de que descubrimientos análogos son sanos y naturales en el campo social, económico y político" (64).

3. LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO Y DE CÁTEDRA ES UNO DE LOS ELEMENTOS MÁS ESENCIALES DE ESE ORDEN LIBERAL Y DEMOCRÁTICO QUE SE PRETENDE DEFENDER

Como dice Alexander Meiklejohn, "la libertad académica es una forma especial, una subforma, de la libertad popular", toda vez que los profesores "actuamos como agentes del pueblo" (65); llegando a decirse que "nuestra responsabilidad final no es respecto de la verdad: es ante el pueblo, que necesita la verdad" (66). Se recuerda, por otra parte, que sin libertad de pensamiento y de disenso no hay gobierno popular posible (67).

La educación, en concreto, no puede servir al pueblo si le engaña. En esta época de guerras, migraciones, hogares rotos, etc., la educación es más importante que nunca. Y resulta que ahora el pueblo americano se desinteresa de la educación (68). Hay un grave peligro de que se quiera sustituir la educación por la *indoctrinación* o propaganda, lo que, a la larga, es incompatible con un sistema liberal (69). Por

(63) Scott: *Loc. cit.*

(64) L. S. Woodburne: "Universities and the price of freedom", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 2 (1952), págs. 261 y sigs. Cita, a la pág. 263.

(65) "The teaching of intellectual freedom", en *AAUPB.*, volumen 38, núm. 1 (1952), págs. 10 y sigs.

(66) Meiklejohn: *Art. cit.*, pág. 15.

(67) Véase T. R. McConnell: "Address of Welcome" a la reunión anual de la American Association of University Professors (2 de abril de 1954), en *AAUPB.*, vol. 40, núm. 1 (1954), págs. 41 y sigs.

(68) Agnes E. Meyer: "The attack on the intellect", en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 4 (1953-1954), págs. 557 y sigs.

La autora señala una serie de causas: se ha descuidado la Enseñanza Media, que hoy no dispone de suficientes aulas ni profesores; los estudiantes llegan mal preparados a la Universidad, la cual, a su vez, ha sido negligente en denunciar el fenómeno. Ahora hay sectores de ciudadanos que, no contentándose con opinar en materia de educación, pretenden *decidir* lo que se ha de enseñar, con qué textos, etc. Con ello, no sólo peligra la libertad académica, sino que se va al caos de la *curricula* (planes de estudios), etc.

(69) "Ciertos factores de la presente situación mundial están imponiendo a la educación superior, en América, un papel que, lo mismo en la teoría que en la práctica, es básicamente extraño a su tradición. Dicho papel es el de inculca-

otra parte, y aún más en una época de crisis, no se puede dar una educación parcial, *sin problema*. Como dice Hutchins, "los problemas no pueden ser omitidos de la educación, salvo con falsedad, deformación u ocultación". O lo que es lo mismo, "un profesor es una inteligencia, no un fonógrafo".

La Universidad no cumple sus fines si, para evitar controversias, elimina los problemas fundamentales (70). Debe tenerse en cuenta que, como dice Arthur E. Bestor, la verdadera educación, no tanto transmite *saber* como comunica *poder* intelectual y esto no es posible sin problemática (71). Ninguna asignatura, ningún plan puede dar humanistas, hombres con una educación liberal, sin un profesor capaz y en libertad de pensar humanamente, y esto lo mismo si enseña Física, Sociología que Idiomas (72). La consecuencia es obvia: no caben concesiones en materia de libertad académica: "o las Universidades son libres enteramente o no lo son en absoluto" (73).

dor de una ideología" ("Indoctrination versus Education", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 2, 1952, págs. 220 y sigs.). Ahora bien: esto es más propio de un régimen totalitario que de una República. Debe enseñarse la *democracia*, pero no con un método *dogmático*, sino *liberal*.

Véase sobre esto Carrol W. Woody ("Education and Propaganda", en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1935), con un intento de sistematizar la contraposición entre ambos conceptos. Se analizan las siguientes posibilidades:

1. Educación de niños y jóvenes, v. información dirigida a los adultos.
2. Educación dada en las escuelas, v. propaganda que se da fuera de ellas.
3. Educación al servicio de la verdad, v. propaganda al servicio de la falsedad.
4. Educación, como lo que debe enseñarse, v. propaganda como lo indeseable en la enseñanza.
5. Lo irracional, v. lo irracional.
6. La educación al servicio de la sociedad, v. la propaganda que sirve intereses de grupo.
7. Lo que los propios maestros creen que debe enseñarse, v. lo que personas o grupos ajenos desean que se enseñe.
8. Educación como transmisión de la herencia social, véase indoctrinación con vistas a alterar el orden social.
9. Lo que no envuelve controversia, v. lo polémico (con el propósito de favorecer una de las posiciones).
10. Educación, como algo que elimina las posibilidades de la propaganda.

(70) En la Gran Bretaña, sir Walter Moberly afirma que la Universidad ya no plantea "las cuestiones realmente fundamentales" (*Crisis in the University*). En los Estados Unidos, Oliver C. Carmichael comenta: "Si esto es cierto para el Reino Unido, lo es más todavía para los Estados Unidos, donde el punto de vista filosófico es menos aceptado" (así en Historia, en Economía, en Política, etc.).

En el fondo se huye de plantear los problemas básicos; se acepta implícitamente que la adhesión a una u otra solución es irracional. Ahora se agrega a esto el temor a la presión del medio ambiente. (Véase O. C. Carmichael: "Neglected areas in Education", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 3, 1953, pág. 256.) Demasiada estadística, mucha historia, poco enfrentamiento y menos "engagement".

(71) Esto plantea otros problemas. Muchos desean volver a la formación humanística, a las "disciplinas", que no pueden ser sustituidas por las simples "materias" ("subject matter fields").

Véase Fred B. Millett: "The rebirth of liberal education", 1945, y "Humanistic Education", en *AAUPB.*, 1948.

(72) Millett: *Humanistic Education*.

(73) Bernard De Voto: "The Easy Chair", en *Harper's*, 1949 (núm. 1.192).

4. EL PROBLEMA DEL CONTROL Y LOS LÍMITES DE LA LIBERTAD ACADÉMICA

En algunos de los argumentos antes expuestos está implícita la idea de una libertad académica ilimitada y sin controles. Sin embargo, no todos coinciden en este punto.

La mayoría coinciden en que la época de las libertades *absolutas* ha pasado y que el individualismo—ethos típico de la clase media—“habrá de dejar paso a alguna otra combinación de libertad personal y de pertenencia, de individualismo y de grupismo” (74). El orgullo del intelectual tiene que ser sustituido por la prudencia del sabio: “Knowledge is proud that it knows so much; wisdom is humble that it knows no more” (Cowper). Y para que la sociedad reconozca la libertad académica, hay que merecerla: “Ninguna sociedad ha disfrutado nunca de completa libertad. Nuestra elección es claramente posible sólo entre controles internos y externos” (75). O, dicho de otro modo: “No podemos poseer el *derecho* a ser honestos, sin asumir la *obligación* de ser honestos, pues los dos términos son inseparables” (76).

Esto supuesto (77), ¿qué límites cabe admitir, al servicio de la seguridad nacional, al ejercicio de la libertad académica? Ante todo, el pertenecer a un partido político extremista, y en particular al comunista, ¿es causa suficiente para perder la cátedra? Ochenta educadores interrogados ante el Subcomité del Senado (del Comité sobre Poder Judicial) se han negado a contestar si son o no comunistas, alegando la Enmienda V de la Constitución (que su respuesta les podría hacer culpables); cincuenta de ellos han perdido sus puestos por decisión de los respectivos Centros docentes. Otros veinte han hecho lo mismo ante el Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara; dos han quedado cesantes; otros han sido suspendidos.

El senador Robert Taft, no mucho antes de su muerte (78), pensaba que un profesor no debe ser expulsado por el mero hecho de ser comunista, pero sí en cuanto pretenda hacer propaganda entre sus

(74) Robert J. Havighurst: “Personal freedom its meaning for international understanding”, en *AAUPB.*, vol. 38, número 2 (1952), págs. 230 y sigs.

(75) Woodburne: Art. cit., pág. 265.

(76) Carl E. W. L. Dahlstrom: “Academic freedom: the right to be honest”, en *AAUPB.*, vol. 39, págs. 602 y sigs. (Cita, a la pág. 606.)

(77) Y, al lado de la *responsabilidad*, la *prudencia*. Ya hace tiempo que Josiah Royce escribió: “Los que enseñan en las Universidades son *razonablemente* requeridos a ser muy cuidadosos y considerados, lo mismo en cuanto a la manera que en cuanto al fondo de nuestras expresiones en público. Se nos pide esto porque se supone que intentamos pensar deliberadamente, aprender desapasionadamente y expresarnos con responsabilidad.”

Además, ha de prepararse al público para admitir la libertad académica. En un interesante artículo sobre “Effective public relations for higher education” (*AAUPB.*, vol. 36, número 4, 1950), Scott M. Cutlip, que empieza comprobando el hecho de que “la libertad académica está hoy en tela de juicio, si no en peligro” (pág. 652), afirma que la defensa del principio, en los ámbitos de la investigación, de la enseñanza y del aprender, se plantea sobre todo un problema de *public relations*, es decir, de hábil diplomacia y propaganda ante el público.

(78) Véase *Time*, 2 de marzo de 1953.

alumnos (79). Pero a esto observó el profesor Sydney Hook, en *New Leader*, que semejante fórmula sería impracticable, pidiendo que el comunista sea expulsado sin más. La *indoctrinación* en clase sólo podría ser juzgada por un observador experto y permanente, e interrogar a los estudiantes a este respecto sería degradante. Por otra parte, hay que distinguir entre la *herejía* y la *conspiración* (80): una cosa es la tolerancia de las “ideas u opiniones impopulares”, por ejemplo, las *ideas* comunistas, y otra muy distinta la *actividad* de “un movimiento secreto o clandestino, que intenta realizar sus fines no por los procesos políticos o educativos normales, sino actuando fuera de las reglas del juego”, a través del “secreto, anonimato, uso de nombres y etiquetas falsas y de la mentira calculada”.

Otro problema es el del *juramento* de lealtad (81). Algunos lo consideran sin importancia; para otros, es un problema de máxima gravedad. En California el problema dió lugar a grandes discusiones en la Legislatura y en el Tribunal Supremo del Estado. En Illinois, Paul W. Broyles (a quien se considera como el MacCarthy del Estado) logró, en 1945, que la Legislatura del Estado aprobase una ley exigiendo el juramento de lealtad y creando un fiscal general para la vigilancia de toda actividad subversiva. El gobernador, Adlai E. Stevenson (que luego fué candidato demócrata a la Presidencia) vetó el proyecto, afirmando que “la noción misma de investigaciones sobre la lealtad es propia de un Estado de Policía, no de la democracia”. Sin embargo, el proyecto volvió a ser presentado en 1953.

Los profesores se han resistido mucho al establecimiento de estos juramentos, porque son discriminatorios respecto del resto de la población, es decir, que suponen un reconocimiento de esa propaganda, según la cual la “libertad académica” no es sino una trinchera para los comunistas y sus simpatizantes de izquierdas en las Universidades. Por otra parte, William Kotska (un distinguido hombre de negocios, miembro de un “Board of Trustees”) observa que una interpretación unilateral de la “libertad académica” lleva por sí misma a que los profesores se aislen del resto de la población, prefiriendo que se hable de “libertad intelectual” (82).

(79) El profesor Halpern, interrogado por un Comité del Congreso, manifestó: “Nunca, y de ningún modo, he intentado influir en el pensamiento político, filosófico, religioso o social de ninguno de mis estudiantes.” Pero ¿es esto posible?, ¿es esto una buena norma?

(80) Sydney Hook: *Heresy, yes; conspiracy, no*, Nueva York, 1953.

(81) El *loyalty oath* de la Universidad de California reza así: “...No soy miembro del Partido Comunista ni estoy sometido a ningún juramento o a un partido mediante cualquier acuerdo o compromiso que esté en conflicto con mis obligaciones según este juramento...”, etc.

(82) Véase su inteligente artículo “Academic Freedom opened my eyes”, en *AAUPB.*, vol. 40, núm. 1 (1954). Expone en él su cambio de posición, al principio indiferente, respecto al *loyalty oath*, que ahora considera peligroso. Miembro del Patronato de Knox College (Galesburg, Illinois), ha podido ver cómo el Alderman de Galesburg atacó al Departamento de Ciencia Política del Colegio como subversivo porque realizaba estudios sobre Administración municipal de carácter práctico. El Alderman se retractó en 1952, pero en 1954 una bomba estalló a la puerta de un profesor de Economía por motivos análogos. En aquella zona muchos profesores jóvenes vacilan

Por otra parte, Sydney Hook entiende que el juramento es inútil; al verdadero comunista no le importaría jurar en falso. Hay que escoger bien a los profesores y dejarse de juramentos de lealtad, interrogatorios humillantes, etc. Los claustros mismos deben administrar su lealtad, y con profesores de confianza cabe despreocuparse de lo que enseñen.

En este aspecto la polémica es tremenda. Pero se ven dos principios claros en pugna: el temor de que cualquier concesión sea un portillo para ulteriores restricciones (83) y el reconocimiento de que los límites son inevitables al servicio de valores más altos (84).

Para fijar las ideas, vamos finalmente a referirnos a las posiciones oficialmente mantenidas. La Declaración de 1940 de la Asociación Americana de Profesores de Universidad (85), que refunde las varias formuladas, desde la primera de 1915, y que ha sido adoptada por gran número de instituciones y asociaciones, postula: a) Plena libertad de investigación y de publicación de los resultados de la misma; b) Plena libertad para discutir un tema en clase, pero eludiendo las materias controvertidas que no afecten a la materia propia del profesor; c) Cuando el profesor no hable como tal, sino como ciudadano, debe seguir cubierto por la libertad institucional, pero con una especial autoconciencia de su responsabilidad.

El Comité de la Asociación sobre "Academic Freedom and Tenure" (libertad académica y seguridad en el cargo) ha dicho que "en la Universidad debe encontrarse un refugio inviolable respecto de la tiranía. Debe ser una estación de experimentación intelectual, donde germinen y fructifiquen nuevas ideas, aunque sean todavía molestas para el conjunto de la comunidad, pero que, al madurar, tal vez lleguen a formar parte del alimento intelectual de la nación o del mundo".

De modo más preciso, la XL reunión de la Asociación (celebrada en Búfalo, N.-Y., en abril de

en continuar su carrera, porque la posibilidad de una constante discusión política de lo que digan en clase les sitúa ante un porvenir de inseguridad para sus familias. Se critica el estudio en clase de la literatura rusa, de Marx o de *Mi lucha*, de Hitler. Los profesores temen hablar en público; uno lo hizo, y una señora se acercó a preguntarle si era "uno de esos comunistas de Knox".

(83) Se dice: *investigación* hoy, quiere decir *control* mañana; purga de profesores será más tarde purga de programas, etcétera. Hay, pues, que combatir los "pequeños principios" de las "grandes tiranías". Sobre todo, por lo que estas cosas suponen como síntoma de un estado de espíritu.

Learned Hand ha llegado a escribir: "Creo que esta comunidad está en proceso de disolución, en el cual cada uno empieza a mirar a su vecino como un posible enemigo; donde la disconformidad con el credo aceptado, sea político o religioso, es una señal de desafección; donde la denuncia, sin especificación ni pruebas, toma el lugar de la prueba; donde la ortodoxia choca con la libertad del disidente; donde la fe en la eventual supremacía de la razón ha llegado a ser tan tímida, que no nos atrevemos a poner nuestras convicciones en las listas públicas para ganar o perder" ("Freedom and the Humanities", en *AAUPB.*, vol. 38, núm. 4, 1952-53, págs. 520 y sigs; cita, a la pág. 526).

(84) "En modo alguno se viola la libertad por la insistencia de una instancia supervisora de la educación, de que el profesor a quien emplea mantenga un cierto sistema de valores" (W. F. Buckley: *God and Man at Yale; the Superstitions of Academic Freedom*, Chicago, 1951; pág. 194).

(85) Véase *AAUPB.*, vol. 39, núm. 1 (1953), págs. 122 y sigs.

1954) (86), criticó en sus acuerdos el juramento de lealtad (87); afirmó que el invocar la enmienda V no puede ser, por sí solo, causa de despido (88) y se opuso a la censura de los libros de texto.

Respecto a las *investigaciones* de Comités legislativos, ha habido más discrepancia. La Association of American Colleges ha declarado que las Universidades "deberían recibir con gusto toda investigación libre e imparcial" ("the Colleges should welcome any free and impartial enquiry"). El American Council of Education, por su parte, entiende que no se puede reclamar *libertad de pensamiento* ("freedom of thought") y negar al Congreso *libertad de investigación* ("freedom of investigation"). Pero otros, como A. Barth, piensan que esta actitud de "welcome" es una "locura desastrosa", porque ninguna investigación es auténticamente "libre e imparcial". En efecto: quienes la llevan a cabo son incompetentes en materia de educación y no aprecian la libertad académica; y las más de las veces se trata simplemente de expulsar a personas que no le son simpáticas al Comité. Es una "invasión de los bárbaros en la vida intelectual americana", y más que una "investigación en las Universidades", se trata de una "purga de profesores" (89).

Debe añadirse que la situación ha cambiado desde que la Administración tomó una actitud clara respecto del senador MacCarthy, y éste fué censurado por el Senado. Mientras se escriben estas líneas (90), la Cámara de Representantes ha aprobado un Código para los Comités de investigación, impidiendo los "one-man hearings", es decir, la actuación de un solo miembro del Congreso, y permitiendo a las personas inculpadas que, a su vez, tengan derecho a citar testigos (91).

En todo caso, puede decirse que en EE. UU. hay una "guerra fría" en materia de educación, con técnicas y características de las que es buen ejemplo lo ocurrido este mismo año en la Universidad de Washington. El famoso físico J. Robert Oppenheimer, uno de los más importantes expertos en materia nuclear y recientemente declarado "riesgo en materia de seguridad" (*security risk*) (92), había sido invitado por

(86) Véase *AAUPB.*, vol. 40, núm. 1 (1954), págs. 113 y sigs.

(87) Varios Estados lo han establecido ya en su legislación, y el Tribunal Supremo de los Estados Unidos ha venido confirmando la validez de estas leyes, con alguna excepción, como el Oklahoma Loyalty Oath Case (fallado el 12 de diciembre de 1952).

(88) Hay gran oposición, por lo demás, al principio de "guilt by association" (culpabilidad colectiva por el mero hecho de pertenecer a una organización determinada), reconocido por las leyes Smith, Taft-Harley y MacCarran, considerado por algunos como el gran peligro de la libertad en América.

(89) Se le pregunta a un profesor si es comunista; si dice que sí, se le pide que denuncie a otros; si dice que no, se intenta procesarle por perjurio; si invoca la enmienda V, se le despide sin más, etc.

(90) Véase *Time*, 4 de abril de 1955, pág. 12.

(91) Véase mi libro *La reforma del Congreso de los Estados Unidos*, Madrid, 1951.

(92) En el acuerdo de la Comisión de Energía Atómica que hace unos meses declaró a Oppenheimer *loyalty risk*, y que ha constituido otra *cause célèbre* del proceso de los intelectuales, se sentaron algunos principios interesantes, entre los que destacamos: a) Una persona incurso en esta situación puede rehabilitarse. b) Un ciudadano puede ser *loyal* (leal a los EE. UU.) y a la vez un *security risk*. "La Comisión afirmaría el derecho de todo ciudadano a estar en desacuerdo con

el claustro a dar una serie de conferencias en la Universidad de Washington sobre temas científicos; pero el presidente de la Universidad, Henry Smith, interpuso su veto. Como consecuencia, otros ilustres con-

las medidas de seguridad o cualquier otro criterio político del Gobierno. Esto es una parte del derecho al disenso, que debe ser mantenido para nuestro pueblo. Pero se plantea la cuestión de si un individuo que no acepte ni se someta al sistema de seguridad debe formar parte de éste." c) La Comisión lamenta el posible efecto psicológico que su decisión pueda tener en los hombres de ciencia. "Debemos expresar nuestra meditada opinión de que los hombres de ciencia y los intelectuales se equivocarían si, porque se discute la lealtad o la situación de riesgo para la seguridad de uno de ellos, afirman que una investigación razonable y sana constituye un ataque contra los científicos e intelectuales en general. Esta Comisión lamentaría profundamente cualquier noción de que los científicos son atacados en este país y que el estudio actual sobre la conducta y carácter de cualquier individuo, en relación con las exigencias necesarias de la seguridad nacional, pudiera, de hecho o en apariencia, parecer un reflejo del antiintelectualismo." La Comisión lamenta a este respecto el excesivo "espíritu de cuerpo que entonces surgió para la defensa de Oppenheimer". d) La Comisión analizó con brillantez el interesante problema de la participación de los asesores

ferenciantes (93) se han negado a concurrir a los cursos previstos. El presidente ha intentado justificarse, pero inútilmente, y se prevén consecuencias desagradables para una Universidad que acaba de gastarse 12 millones de dólares en una Facultad de Medicina.

Entre los estudiantes hay también inquietud: organizaciones como Students for America adoptan actitudes políticas y de censura a ciertos profesores. A su vez, algunas Universidades, como la de Virginia, se han negado a admitirla por fascista. Por todas partes se ve una "cold, cold war".

técnicos (movidos por sus propias *convicciones morales*) en la adopción de *decisiones políticas*.

(93) Perry Miller, profesor de Historia de Literatura en la Universidad de Harvard; Alex Inkeles, ilustre sociólogo de la misma Universidad; Víctor Weisskopf, físico del MIT. Un coloquio sobre cuestiones de Química orgánica iba a quedar desierto, pues siete grandes figuras han manifestado que el veto de Smith a Oppenheimer ha "puesto a la Universidad de Washington fuera de la comunidad de los universitarios", de modo que el jefe del Departamento de Bioquímica, Hans Neurath, lo ha declarado suspendido. "Hubiera sido—dijo—una de las más importantes reuniones de esta índole. Su pérdida es muy lamentable."

IV. La libertad académica en la tradición y en la crisis de Occidente

Creemos que la polémica norteamericana sobre la "libertad académica" tiene un interés mayor que el del puro fenómeno local. Se trata, en realidad, de un buen observatorio de la crisis presente de la cultura occidental.

La *libertad académica* es una creación de las Universidades medievales, es decir, de las escuelas de la Iglesia. La Iglesia Católica, en su lucha contra la barbarie, perfeccionó constantemente los estudios, a base de una amplia autonomía corporativa y de aumentar progresivamente los privilegios de los maestros y los discípulos. El Concilio de Letrán (1179) dió beneficios a los maestros para lograr la gratuidad de la enseñanza, y de 1170 a 1172 se hizo también gratuita la concesión de la *licentia docendi*. Pronto (años 1191 y siguientes) los estudiantes fueron considerados como clérigos a los efectos de eximirlos de otras jurisdicciones, sometiéndolos a la eclesiástica, más suave. En 1208 se decreta que no podrán ser excomulgados sin advertencia previa de los profesores. Cada vez fué mayor la independencia universitaria respecto de la ciudad, de la escuela capitular (94), del rey y de sus ministros. Y la vitalidad universitaria se reflejaba en la trascendencia de las cuestiones estudiadas y en el vigor de unas polémicas de las que hoy podemos darnos escasa idea (95).

La Corporación universitaria, la *universitas scientiarum*, mantendrá su autonomía y sus privilegios a

(94) Representada por el canciller "scholasticus" o maestra escuela. En la Sorbona, p. ej., era el jefe teórico hasta 1301, pero ya desde 1213 no podía negar el otorgamiento de la licenciatura, contra el parecer de la mayoría de los maestros.

(95) Véase René Aigrain: *Histoire des Universités*, París, 1949.

través de la Monarquía absoluta. De pronto, la Revolución francesa puso la educación bajo la dependencia directa de la política, hasta el punto de que la historia de la educación no es más que un capítulo de la historia general, intentando cada régimen realizar una educación a su medida (96). La Convención suprimió todas las Universidades por "aristocráticas", el 5 de septiembre de 1793; para entonces ya se habían vendido todos los bienes de los Colegios. El 4 de diciembre se improvisaron para la Medicina unas "écoles de santé" republicanas, y sucesivamente fueron surgiendo otras cosas viejas con nombres nuevos. Napoleón daré el paso decisivo en 1806, y definitivamente, en 1808: la vieja fórmula de la organización corporativa de la Enseñanza Superior fué sustituida por la Universidad, órgano del Estado. El impacto ha sido tan fuerte que la propia Iglesia lo ha seguido, creando no Universidades autónomas, sino Escuelas superiores, meros órganos de la Iglesia.

Esta politización de la Universidad había sido menor en los países anglosajones, y sobre todo en los Estados Unidos. Pero las circunstancias cambiantes de hoy parecen indicar que está produciéndose una grave inflexión al respecto. El fenómeno coincide con el aumento de la participación de los Estados y de la Unión en los presupuestos universitarios.

Pero veamos otro aspecto del problema. Nunca se habló tanto de libertad académica como en la época liberal, cuando el Estado mataba la vieja autonomía universitaria y cuando la *universitas scientiarum* se desintegra en las enseñanzas técnicas especializadas.

(96) Véase Michel Glatigny: *Histoire de l'enseignement en France*, París, 1949; pág. 91.

Se afirmaba que la libertad quería decir liberación del dogma; libertad académica era para muchos libertad antirreligiosa (97). Se olvidó que estaba escrito: "La verdad os hará libres." En el error no es posible la libertad; lo que se hace es desatar las fuerzas elementales de la naturaleza humana, como un día ocurrió en la libérrima Universidad alemana, asolada por los bárbaros.

El dogma no es incompatible con la libertad de espíritu (98); antes al contrario. No es cierto que "o las Universidades son libres enteramente o no lo son en absoluto" (99). Las Universidades son, por derecho natural, libres para buscar la verdad: derecho configurado por la costumbre en el mundo occidental de modo muy perfecto, como ya vimos, mientras se apoyó en la Verdad por excelencia. No es una concepción de la comunidad, y mucho menos puede ser negada por ésta, como cuando Napoleón se arrogó el monopolio universitario para crear ciudadanos como el soberano cree que deben ser.

En el libro más importante que ha producido hasta la fecha la polémica norteamericana que nos ocupa, el brillante historiador Russell Kirk (ya consagrado por su libro *The conservative Mind*), en *Academic Freedom* (100), nos plantea la tradición que arranca de la Academia platónica y sigue en la Universidad medieval con sus libres y atrevidas discusiones, en la cual la libertad se basa en una honrada búsqueda de la verdad.

Hoy no se busca la verdad: se persiguen mitos, como la Nación (101) y la Raza (102) o la Democracia. Pero sabemos ya que sin fe religiosa no hay fe en el hombre, ni en la Verdad, ni en la Justicia. La libertad académica no puede ser—dice R. Kirk—el perpetuo escepticismo de los sofistas, ni el "¿qué es la verdad?" de Pilato. La verdadera libertad académica ha de ser defendida por "hombres leales a los valores

trascendentes", al temor de Dios, Principio de la Ciencia, a la verdad que nos libera.

Pero esto, a su vez, no quiere decir que la libertad académica deba quedar a merced de hombres medianos, de pequeños intereses, de interpretaciones mezquinas o pacatas del dogma; ni que la precaución se tome de tan lejos que, como en la parábola de la cizaña, se arranque a la vez la hierba buena y la mala. Sin duda, es éste el sentido profundo del axioma "oportet et haeresses esse".

Por lo demás, como observó Ramiro de Maeztu—criticando a Stuart Mill—, "el pensamiento del mundo es, por lo general, obra de profesores que piensan por deber y no meramente por derecho, y la cultura de las multitudes depende de la enseñanza obligatoria más que de la libertad". Es una libertad superior la que aquí se discute, no una libertad menor y caprichosa. Y una libertad que, como todas, necesita de organización e institucionalización.

En los tiempos anteriores a la sociedad democrática de masas (103), la "libertas philosophandi" tenía una estructura aristocrática: los filósofos podían criticar las instituciones, incluso al Gobierno, derecho que no se reconocía al público en general (104). Hoy la masa se arroga el derecho de juzgar al Gobierno, a los intelectuales y a quien sea. Frecuentemente, este juicio de la opinión no es hoy favorable a los intelectuales, en el fondo porque estos grupos restringidos de la "intelligentsia" (105) ya no están unidos a la masa por una fe común y ya no es posible la confianza en su liderazgo. La *razón pura* moderna los fué separando y el intelectual escéptico del siglo XIX, sin valores absolutos, profundamente dividido en capillas y subcapillas (como bien han analizado Ortega Gasset, Huizinga, Max Scheler y Mannheim), incapaces de dar ya un auténtico liderazgo, acabaron por ser considerados como "traidores", como dirá Julien Benda, y sujetos a control.

Urge, pues, revisar el problema desde sus cimientos. La polémica norteamericana es muy significativa: todos los caminos que desvían de la Ciudad de Dios llevan al Estado totalitario.

(97) Aulard lo dijo claramente en los *Annales de la Jeunesse Laïque*: "que no haya equívoco; no digamos que no queremos destruir la religión; digamos, al contrario, queremos destruir la religión".

(98) Véase Gerald S. Sloyan: "What freedom under dogma?", en *AAUPB.*, vol. 39, núm. 3 (1953), págs. 388 y sigs.

(99) Bernard de Voto: "The Easy Chair", en *Harper's* (1949), núm. 1.192.

(100) Nueva York, 1955.

(101) Mussolini dice en Nápoles en 1922: "Hemos creado nuestro mito. El mito es una fe, una pasión. No es necesario que sea una realidad. Es una realidad por el hecho de que es un acicate, una esperanza, una fe, esto es, coraje. ¡Nuestro mito es la nación! ¡Nuestro mito es la grandeza de la nación!"

(102) Rosenberg, en *El mito del siglo XX*, dice que el mito es "no tanto conocimiento como afirmación" (*Bekenntnis*). Véase las consecuencias para la educación en Ernst Krieck: "Educación política nacional", trad., Barcelona, 1941.

(103) Véase el libro colectivo *La educación en una sociedad de masas* (Madrid, Cultura Hispánica, 1955), resultado de un curso que tuvo el honor de dirigir en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" (1953).

(104) Véase Francis G. Wilson: "Public opinion and the intellectuals", en *American Political Science Review*, vol. 48, número 2 (1954), pág. 321.

(105) Nótese que este grupo descendiente de la "clerecía" medieval es típico de las sociedades occidentales. Como dice Wilson (*op. cit.*), inteligencia hay en toda sociedad; pero "grupos funcionales de la sociedad", como nuestros profesores, hombres de ciencia, letrados, etc., son un fenómeno típicamente occidental.

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

5. Planes y Programas de estudios

EL AÑO ESCOLAR

Antes de entrar de lleno en el complejo sistema alemán de los Planes y Programas de estudios, daremos una sucinta idea de la extensión del año escolar en la A. O. Por esta vez, todos los *Länder* alemanes se rigen por una legislación homogénea (1). Para todos los Territorios, el año escolar consta de 85 días de vacación, a los cuales hay que agregar 40 domingos y cinco días festivos (la Ascensión; Corpus Christi; conmemoración de la Reforma luterana o, en relación con los católicos, el Día de Todos los Santos; Miércoles de Ceniza; el Día de la Oración, y la conmemoración fundacional del *Bund*). De esta forma, el año escolar queda reducido a 233 días, de clase, cifra que se asemeja notablemente al calendario escolar español (2). La semana escolar abarca seis días, y el número de horas semanales de clase varía según los años. Del 1.º al 4.º año escolar, el número de clases semanales oscila entre las 18 y las 28 horas, esto es, entre las tres y las 4,66 horas diarias; pero del 5.º al 8.º año escolar, el horario aumenta hasta 30-32 horas semanales (de cinco horas a 5,33). Del 9.º al 13.º año escolar, el horario semanal alcanza hasta las 33-35 horas (de 5,5 a 5,83 horas semanales de clase). En resumen, el calendario escolar, según

los edades y grados, varía en su conjunto anual entre las 700 y las 1.400 horas de trabajo de clase (3).

Por regla general, la jornada escolar se inicia a las ocho de la mañana y acaba a la una de la tarde, o poco después (4). Las horas de la tarde son siempre de libre disposición con destino a las actividades extraescolares y para elaborar los deberes de casa. A consecuencia de la escasez de edificios escolares provocada por las destrucciones bélicas (5), en muchas escuelas, sobre todo en las metropolitanas, se dan clases por partida doble, es decir, que cada escuela desarrolla dos turnos escolares de cinco horas: uno por la mañana, según el horario normal, y otro vespertino, que abarca de la una a las seis de la tarde. Otras escuelas reparten su alumnado en dos grupos, que reciben sus clases uno por la mañana y el otro por la tarde. En aquellas *Berufsschulen* en que se da una sola sesión escolar por semana, sean una clase o grupo de clases, con un horario que abarca de seis a ocho horas, los alumnos acuden a la escuela en sesiones de mañana y tarde. Para este día a la semana, los productores están libres de su trabajo profesional y tienen obligación formal de asistir a la Escuela. En caso contrario, la inspección escolar pasa nota a la Empresa correspondiente, cuya dirección obligará al obrero al pago de una multa, deducida de su propio salario.

Antes de 1933, el comienzo del año escolar se correspondía con el del otoño en el sur de Alemania (especialmente en Baviera), de modo análogo al calendario escolar español primario; e inmediatamente después de Pascua de Resurrección, en el norte y en la zona central de Alemania. Durante el nacionalsocialismo se estableció unitariamente el comienzo otoñal de las actividades escolares. Pero a partir de 1945, en algunos *Länder* se volvió a la tradicional apertura de

(*) Presentamos el quinto capítulo de esta serie de trabajos sobre la educación primaria y media en la Alemania Occidental. Los anteriores capítulos, que aparecerán reunidos, junto con el presente, en una separata de las "Páginas de la Revista de Educación", se publicaron en los siguientes números: 1. "Aspectos generales de la educación en la *Bundesrepublik*" (R. E. 25, 88-102), 2. "Organización escolar y tipos de escuela" (R. E. 26, 284-96), 3. "Acceso a la educación" (R. E. 29, 175-82) y 4. "Administración e Inspección escolares" (R. E. 30, 30-7).

(1) En 1950 se pusieron de acuerdo las Administraciones escolares de la República Federal para que el año escolar se iniciase al término de las vacaciones de Pascua de Resurrección, con clausura de curso al comienzo de estas mismas festividades. El acuerdo tuvo vigencia por primera vez en Pascuas de 1952. Cfr. "Schuljahr", en *Deutschland-Jahrbuch 1953*, página 527.

(2) Recuérdese que nuestro calendario escolar está establecido por la *Ley de Educación Primaria*, la cual, en su artículo 41 dice: "El año escolar durará, cuando menos, doscientos cuarenta días, repartidos según las circunstancias climatológicas y sociales de la localidad. La Inspección, estudiadas estas circunstancias y oída la Junta Municipal de Educación, elevará al Consejo provincial la propuesta razonada de la distribución en el año del mínimo de días lectivos y las fechas o épocas que deben destinarse a vacaciones. Serán en todo caso días feriados las fiestas religiosas de precepto, las nacionales y las tradicionales de la localidad." Cfr. *Ley de Ed. Primaria*, artículo 41, pág. 59.

(3) Cfr. Hilker: *Die Schule in Deutschland*, "Das Schuljahr", pág. 35.

(4) Veamos la jornada escolar española. La jornada primaria suele durar "cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día ..., de modo que aseguren la mayor asistencia de alumnos". *Ley de Ed. Primaria*, art. 41. Las enseñanzas complementarias comprenden "actividades pedagógicas [biblioteca, agrupaciones artísticas, cine educativo y juegos, periódicos infantiles, campamentos, albergues, marchas...] y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos". *Ibidem*, art. 45, págs. 60-1.

(5) Reléase el apartado "Construcción e instalación de escuelas", en el capítulo 4 de estas crónicas, sobre "Administración e Inspección escolares" (R. E. 30, págs. 30-7). Cfr. también *Alemania hoy*, pág. 320; *Die Schulen in Deutschland*, "Schulgebäude und Schuleinrichtungen", págs. 34-5, y *Deutschland-Jahrbuch 1953*, "Schulbau, Leh- und Lernmittel", página 527.

curso, esto es, a un año escolar iniciado en Pascuas. Por acuerdo de la Conferencia de Ministros del Culto quedó establecida la inauguración pascual del año escolar con carácter unitario para todos los territorios de la Confederación, a partir de 1952. Y actualmente este sistema único prevalece en todos los *Länder*, a excepción del de Baviera (6).

El calendario escolar especifica anualmente las fiestas oficiales, siendo responsable de su fijación el correspondiente Ministerio de Instrucción Pública. Este calendario rige, al igual que en España, según la tradición y las necesidades particularísimas de cada territorio. Las vacaciones se ordenan del modo siguiente: 14 días en Pascua de Resurrección (a la terminación del año escolar), ocho días por Pentecostés, treinta y cinco días en verano (julio o agosto), más diez días en octubre (o en días correspondientes a agosto y septiembre) y 18 días en Navidades. En los Distritos rurales, el calendario de vacaciones estivales puede ser alterado previa propuesta del *Landrat* y del Consejo escolar a las autoridades comarcales del *Bezirk*, y siempre con arreglo a las necesidades que planteen los trabajos agrícolas. Las vacaciones de las *Berufs- y Berufsfachschulen* suelen ser determinadas por el Gobernador civil de acuerdo con las jerarquías escolares y con las Cámaras de Industria y Comercio.

ESTRUCTURACIÓN
DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Sería interminable una descripción de la multiplicidad de los Planes de estudios en los diversos *Länder* del territorio federal. Hasta la zona soviética de ocupación padece de idéntica dolencia, pues son muy reducidas las ventajas que pueden deducirse de esta extremada diferenciación. Las divergencias establecidas entre los distintos sistemas territoriales estriban principalmente en las *Sprachenfolgen* o series idiomáticas, en la distribución de asignaturas según las formas diferentes de las *höhere Schulen* (rama científica) (7) y en la estructuración más o menos rígida o compleja de los planes de estudios, según expresen o no las ideas de la reforma escolar (8). En términos

(6) La excepción de Baviera consiste en trasladar la clausura escolar de Pascuas de Resurrección a fines del mes de septiembre, en cuya época se realizan las segregaciones, los traslados y las licencias escolares. Este calendario escolar rige en Baviera en virtud de la ley de Obligatoriedad escolar de 15 de enero de 1952.

(7) Recuérdese que las *höhere Schulen* presentan tres ramas: la rama práctica (*praktischer Zweig*), rama técnica (*technischer Zweig*) y la rama científica (*wissenschaftlicher Zweig*). Esta última, a su vez, comprende cinco subramas: Lenguas Clásicas, Idiomas modernos, Matemáticas y Ciencias Naturales, Música y, en fin, Economía doméstica. La distribución de asignaturas puede consultarse en este mismo capítulo, apartado "Programas y horarios de clase". Cfr. "Höhere Schule" y "Einheitsschule", en 2. "Organización escolar y tipos de escuela" (R. E. 26, págs. 189-93).

(8) Aunque de la reforma escolar nos ocuparemos detalladamente en el último capítulo de esta serie, sí podemos adelantar aquí la influencia de las diversas corrientes reformadoras sobre los Planes de Estudios. Por de pronto, la creación de una escuela democrática y social ha complicado notablemente los Planes, según las muy diversas interpretaciones que se han dado a esta política educacional en los distintos *Länder*. En el extensísimo plano de las cuestiones técnicas de la educación, la complejidad es mayor si cabe, y por citar un

generales, los países que cuentan con *Einheitsschulen* (9), a saber: Hamburgo, Bremen y Berlín, pero también otros como la Baja Sajonia, Hesse y Renania Sept.-Westfalia, llevaron a cabo una mayor o menor simplificación de sus planes; los restantes *Länder* conservaron íntegramente las formas tradicionales en la estructuración de sus Planes de estudio. Las aludidas simplificaciones realizadas en las Ciudades-Estado atañeron sobre todo a la separación de la enseñanza general de los cursos facultativos especiales, a la creación de grupos de asignaturas y a la ampliación de las posibilidades de elección de disciplinas dentro de los Planes vigentes (10).

Así, pues, en cada *Land* existe una legislación oficial sobre estructuración del trabajo escolar. En principio, los Planes oficiales de estudios dispuestos por el Ministerio de Instrucción Pública contaban con instrucciones concretas sobre materias de enseñanza y fines docentes, los cuales tenían que practicarse en el curso del año escolar en cada disciplina y en cada clase, hasta conseguir los fines especificados oficialmente. Los funcionarios de la Inspección escolar (*Schulrat* y *Oberschulrat*) controlaban el exacto cumplimiento de las disposiciones. Luego, en los tiempos de la República de Weimar, se hicieron desaparecer los Planes de estudios, y fueron sustituidos por "directrices" que, aunque provenían igualmente del Ministerio, concedían libertad suficiente a cada Comisión escolar o a la correspondiente escuela para establecer planes propios sobre el trabajo escolar, pero ajustándose siempre a los fines educacionales ya señalados. En la actualidad, los Ministros de Instrucción Pública se apoyan en las investigaciones y en las recomendaciones de los especialistas o de las Comisiones de pedagogos (por ejemplo, el Consejo Territorial de Hesse) para establecer orientaciones generales que transmiten la elaboración de sus propios Planes de estudios a cada uno de los tipos de Escuela y a las clases especiales (p. ej., *Aufbauklassen*) o bien alcanzan a simples normas metodológicas. El trabajo de las Comisiones de especialistas va creciendo año tras año en intensidad y en frutos, y puede interpretarse—como hace Hilker—como síntoma halagüeño de una democratización de la enseñanza (11).

En la elaboración de los propios Planes de estudios, cada *Schule* puede considerar las condiciones específicas de la localidad en que está inscrito el Centro escolar y la vinculación de éste con la vida práctica. Las exigencias espirituales e intelectuales de la juven-

solo caso damos el ejemplo de la diversificación de las *Einheitsschulen* en las tres Ciudades-Estado. Las tendencias hacia la formación general o hacia la especializada son factores importantes a la hora de determinar los Planes, e igual sucede con la enseñanza profesional del Grado medio, cada día más extensa y ramificada en la A. O. Pero sobre todo esto tendremos ocasión de volver más al detalle. El lector curioso que quiera documentarse más ampliamente en los fines generales de la educación germana en el campo de la formación política puede leer el importante trabajo de Lamberto Dorigi "Lehrplan und Lehrmethoden im Dienst des Europäischen Gedankens", en *Bildung und Erziehung*, 4-5 (Frankfort del M., abril-mayo 1953), 201-7, sobre el que volveremos al tratar de los "Métodos de enseñanza", en el capítulo 8 de esta misma serie.

(9) Cfr. "Einheitsschule", en 2. "Organización escolar y tipos de escuela" (R. E. 26, págs. 192-3).

(10) Cfr. "Studententafeln", en *Deutschland-Jahrbuch 1953*, página 526.

(11) Hilker: *Op. cit.*, "Lehrplangestaltung", pág. 36.

tud han de ser muy tenidas en cuenta a la hora de la concreción de los trabajos escolares; no obstante, la psicología pedagógica en la A. O. sigue teniendo un excesivo carácter teórico y se apoya escasamente en la observación, en la investigación y en la experiencia. Pero en las nuevas directrices sociológicas y de educación social, la legislación alemana muestra instrucciones muy adecuadas que sirven a una vinculación orgánica entre la *Schule* y la sociedad.

Pero si las escuelas o los profesores pretenden cubrir los fines generales de cada año lectivo con la aplicación de métodos libres de trabajo escolar, antes han de exponer sus programas a la autoridad educacional competente hasta conseguir su aprobación. Esta jerarquía educacional depende del tipo de Escuela y del grado de libertad que se solicita, interesando en consecuencia al Consejo Escolar municipal, a las autoridades comarcales o al Ministerio de Instrucción Pública.

En la actualidad, está abierta en Alemania una amplia y sostenida polémica sobre la cuestión de los Planes de estudios. Los sistemas vigentes están sujetos a una continua revisión por parte de los especialistas oficiales y privados, mostrándose, por lo general, dos bandos opuestos: los que son partidarios de conceder a cada Escuela una libertad absoluta para la redacción de planes de trabajo escolar y los que defienden el antiguo sistema de los planes oficiales o el más actual de las *Richtlinien* o "directrices" impuestas por el Ministerio. Si hacemos caso a un pedagogo de la solvencia de Gerhard Schubert, la necesaria revisión de los sistemas actuales de aplicar los Planes de estudios debe tener una doble vertiente: la que mira a las exigencias políticas del Estado, en su relación con sus funcionarios y con los fines generales de la educación germana, y la que contempla un panorama más real y científico, esto es, una revisión de los conocimientos y de las disposiciones de carácter pedagógico (12).

Desde un punto de vista político, las nuevas formulaciones oficiales tendrían que tener un carácter meramente general aplicado al personal docente, a quien se le supone una preparación idónea de funcionario estatal. Para Schubert, si se considera especialmente el trabajo formativo de cuya realización es responsable el profesor, parece aconsejable la autorización por parte del Ministerio de una libre elección de métodos de trabajo; pero la libertad de Planes no es, ante todo, una consecuencia necesaria de las conexiones bajo las cuales se integra el trabajo profesoral. Por otra parte, cabe la duda—y así la exponen desde algunos círculos políticos alemanes—de si las medidas actuales de la jerarquía educacional sean apropiadas, según las orientaciones propias de cada Escuela, para realizar una enseñanza unitaria indispensable a la vida estatal germana. El resumen de la cuestión estriba en los siguientes términos: "El problema actual de los planes de estudios se centra en que existe una clarísima contradicción interna entre los postulados de las leyes democráticas del Estado y los de una pedagogía moderna."

Según se deduce de todo esto, la auténtica esencia

de la cuestión alemana en torno a los Planes de estudios no es de naturaleza política ni tampoco de una pretendida ampliación de la competencia atribuida a la iniciativa personal, sino más bien el error que supone para el Estado la implantación forzosa de Planes de estudios que no respondieran a una auténtica fundamentación pedagógica. Ello impondría un carácter dictatorial a las decisiones estatales que haría peligrar justamente a la pedagogía y en general a toda la ciencia humana.

Resulta difícil hallar un término medio racional entre las dos fuerzas antagónicas que presionan sobre la *Schule* alemana. El peligro de aumentar la confusión en lugar de disminuirla es pequeño si se cuenta con unos Planes de estudios sobrecargados de materias. Porque la primera condición exigible a un Plan debe ser la de sus posibilidades de realización. Un Plan de estudios reaccionario que no conceda suficiente espacio a la iniciativa pedagógica del profesor, que imposibilite toda libertad didáctica a consecuencia de un excesivo recetario metodológico aplicado a las materias..., no puede llevarse a la práctica eficazmente, porque en su anacronismo es sencillamente absurdo. No obstante, el número de clases por asignatura y por año escolar deberían concretarse algo más, de tal modo que en la práctica pudieran darse entre las 40 y las 80 horas de clase por año escolar.

En resumen: para Schubert, las *Richtlinien* generales de la educación son incluso para el futuro el medio apropiado para sentar la base de una enseñanza que mire muy especialmente las exigencias pedagógicas de toda Escuela. Por otra parte, está demostrado que todo Plan de estudios excesivamente cargado puede aniquilar tanto los frutos pedagógicos como los político-educacionales de los últimos diez años de esfuerzos continuados en la educación alemana. Porque la materia no debe apoderarse de la enseñanza, sino que ha de ser el cuidador de los valores formales de la labor formativa. Pero esta meta sólo puede alcanzarse si la iniciativa del profesor tiene campo suficiente, y esta situación sólo se logra cuando en la clase escolar existe un equilibrio racional entre deberes y libertad.

Por último, un Plan de estudios muy recargado de materias obligaría al profesor a renunciar a sus propias convicciones pedagógicas en beneficio de una enseñanza estrictamente superficial, y con ello se llegaría probablemente a la contradicción de convertir a las Universidades en Centros "formativos" del profesorado. Hasta estos remotos efectos conduciría un Plan de estudios con sobrecarga de asignaturas. Al lastre excesivo de asignaturas se une generalmente la superpoblación escolar de cada clase, por lo que el maestro tiene que luchar contra las normas generales que le impone la jerarquía, no siempre adecuadas a su labor docente; contra el número de asignaturas, que llega a ser a veces aplastante, y, por último, contra el número incontrolable de alumnos. La Asociación de Profesores y de Padres de Familia de Hamburgo se reunió el pasado 13 de enero, con el fin de tratar este punto de la sobrecarga del alumnado como peligro para una limitación de las posibilidades educativas del maestro en relación con los Planes de estudios. Como consecuencia, se señaló unánimemente que había que reducir el número de alumnos por clase. Pero

(12) Gerhard Schubert: "Zur Lehrplanfrage", en *Hamburger Lehrerzeitung*, 4 (Hamburgo, 25-II-55), 2-6.

ello suponía: primero, más profesores, y segundo, más escuelas. El caso traspasaba, pues, las fronteras de la pedagogía para trascender los dominios económicos. Según el pedagogo hamburgués Plickat, el número ideal de alumnos es, para los diversos grados de Alemania, el siguiente:

	Alumnos
Unterstufe	25-30
Mittelstufe	30-35
Oberstufe	25-30

La realidad de la sobrecarga de alumnado está bien lejos de estas cifras ideales. He aquí las cifras oficiales de Stuttgart:

	Alumnos
Unterstufe	55
Mittelstufe	50
Oberstufe	40

Es increíble además que se den como cifras normales para el desarrollo de una enseñanza normal el siguiente número "oficial" de alumnos por clase:

	Alumnos
Unterstufe	45
Mittelstufe	40
Oberstufe	30

Las últimas estadísticas señalan un término medio de 32 alumnos por clase. Pues bien: esta cifra es, indudablemente, la más alta tolerable todavía por una enseñanza bien reglada, incluso en la *Unterstufe* (13).

Como puede verse, las cifras actuales que dan las estadísticas oficiales son muy superiores a las ideales que preconiza Plickat (14). He aquí un grave problema que no afecta solamente a la A. O., y que implica el doble aumento de edificios escolares y de profesores idóneos.

(13) C. u. W.: "Die höhere Schule heute. Bilanz der versäumten Gelegenheiten", en *Christ und Welt* (Stuttgart, 8-IV-54).

(14) Hans-Heinrich Plickat: "Das Problem der Klassenfrequenz", en *Hamburger Lehrerzeitung*, 3 (Hamburgo, 10-II-55), 7-11. Como dato orientador del estado actual de este grave problema en las *Volksschulen* (contabilización de comienzos de 1953), damos a continuación unas cifras del alumnado por clase en los diversos *Länder*:

	Alumnos
Württemberg-Hohenzollern	60
Hesse	60
Berlín	55
Schleswig-Holstein	55
Renania-Pfalz	55
Baja Sajonia	55
Renania Sept.-Westfalia	55
Baden	50
Württemberg-Baden	48
Bremen	43
Hamburgo	43
Baviera	40

Estas cifras varían mucho de un año para otro. Por ejemplo, en Sajonia se cifró un término medio de 35 alumnos por clase en un año escolar, mientras que la media de varios años aumentaba hasta 35. En general, estos datos oficiales son más optimistas que la situación real. Pero también es cierto que la política educacional de los Territorios está consiguiendo avances positivos. Tal es el caso de la Renania Sept.-Westfalia: en 1950 sólo pudo conseguirse una disminución de dos alumnos por clase, entre los 55 inscritos; en el año actual cada clase renana cuenta con la cifra más baja de alumnado por clase, esto es, 40 alumnos, igualando a Baviera.

PROGRAMAS
Y HORARIOS DE CLASE

La libertad de acción de que gozan las jerarquías educacionales alemanas y los diferentes sistemas adoptados libérrimamente por los distintos *Länder* han dado lugar a diversificaciones infinitas en los programas de materias y horarios de clase, potenciada su pluralidad en progresión geométrica por la variedad de Planes de estudios. La tragedia que para padres y niños supone la circunstancia de tener que cambiar de *Land* o de *Bezirk* y hasta de *Kreis* o de Ayuntamiento se refleja ostensiblemente en la formación del alumno sujeto a las turbulentas corrientes de un enorme caos organizativo. Esta es una de las consecuencias inmediatas de la falta de un sistema educacional centralizado. El panorama agitado que nos pinta la enseñanza de los idiomas en la *höhere Schule* es un ejemplo típico de esta situación anárquica. Las series idiomáticas varían de uno a otro *Land* sin una mínima base en que apoyarse. El problema es tan grave, que, el presentar los programas de materias de la *höhere Schule* exigiría atención especial. Al hablar de la reforma, nos referiremos a ello. Pero lo cierto es que se palpan, con dos lustros de vigencia que acaba de terminar (15), las consecuencias de una política de vencedores, que cortó en porciones a una nación como si se tratara de un queso. La influencia de la política de ocupación en el campo educativo ha sido tan grande como pernicioso, creando un caldo de cultivo en el que crecieron todos los gérmenes de la multiplicidad disparatada. Los franceses implantaron sus *Lycées* y el Francés como primer idioma; los anglosajones, y en especial los norteamericanos, las recetas democratizadoras y el Inglés a todo pasto. Y estas influencias no sólo eran negativas, sino que caminaban hacia la destrucción de la unidad de la *höhere Schule*. Pronto se unieron a las diligencias de las autoridades de ocupación las de los nacientes y bisoños partidos políticos cuyos programas educacionales se atemperaban muchas veces al democrático sistema de la mayoría de votos de personas no siempre relacionadas con la educación. Los cambios de Gobierno conducían a cambios en los programas escolares, y la burocracia administrativa, "sentada en el trono de su casi ilimitada autoridad" (16), descargaba su conciencia gubernativa sobre la autonomía educacional de cada territorio. La misma *Ständige Konferenz* de Ministros de Instrucción Pública poco pudo hacer de efectivo para imponer siquiera un cierto criterio de unidad sobre líneas fundamentales. Las más veces, sus informes y recomendaciones han tenido la validez oficial del papel mojado. Hay quien piensa, como el publicista Walter Dirks, que "la reforma sustancial del sistema educativo y formativo alemán que lleve a

(15) Al recobrar la Alemania Occidental su plena soberanía como nación europea en mayo de 1955, es de esperar que todas estas secuelas de la ocupación aliada (educación plurilingüe y babilónica, caos en las orientaciones políticas y un exceso de libertad educacional) pasen a convertirse en mera arqueología, volviendo Alemania por sus fueros culturales minados desde 1945 en sus fundamentos formativos y educativos, hasta recuperar su gran tradición clásica y técnica.

(16) Cfr. Cuw.: "Das Bildungs-Babel", en *Christ und Welt* (Stuttgart, 8-IV-54). Véase también P. Schilling: "Chaotische Schulpolitik", en *Die Nation* (Munich, 20-XI-54).

la unificación de los sistemas territoriales constituye solamente una cuestión parcial, porque es el cometido de toda una generación, no el trabajo de meses o años". Pero lo cierto es que son muchos los especialistas que no admiten la conveniencia de esta dilación. Los problemas urgen, y "cuantos participan en los trabajos de la *höhere Schule*—padres, profesores y alumnos—saben que es imprescindible la organización de un sistema unitario, pero que ya no cabe perder más tiempo". A consecuencia de las transformaciones sociológicas, la *Schule* ha ganado en importancia, las materias de estudio han crecido enormemente y la población escolar se multiplica a grandes pasos; pero, al mismo tiempo, la capacidad del estudiante para aprender y para asimilar sus estudios ha descendido de forma muy considerable.

Pero mientras esta unidad no llega, y ahora que la Alemania Occidental ha recobrado su soberanía, hay que poner esperanzas en su pronta realización. Presentaremos seguidamente los grandes perfiles de este sistema plural de programas y horarios de clase, en los escalones siguientes: *Volksschule*, *Mittelschule* y *höhere Schule*. La presentación de estos programas de trabajo, en sus diferentes grados y tipos de escuela, sólo puede hacerse con el auxilio de los horarios. A consecuencia de la citada multiplicidad de sistemas, los cuadros que presentamos a continuación sólo tienen un valor aproximativo, y representan lo típico en la pluralidad de las variantes y, por tanto, dan una imagen exacta en lo sustancial, pero que exige pequeñas correcciones en casos aislados. Allí donde las diferencias de horas de clase son considerables, se dan las cifras mínima y máxima separadas por un guión, y las disciplinas de carácter facultativo y sus horarios aparecen en *letra cursiva*. La parte sustancial de estos cuadros ha sido tomada de Hilker, en su magnífica obra *Die Schule in Deutschland (Bundesrepublik und West-Berlin)*.

I. VOLKSSCHULE

Como es sabido, bajo el aparato general del tipo *Volksschule* suelen guarecerse la *Grundschule* o grado elemental de la Escuela Primaria; el *Oberstufe* o grado superior de la misma y, en caso de existencia, el llamado "Año noveno" o año terminal, al cual pertenece el 0,2 por 100 del alumnado total de la *Volksschule* (17).

Si tenemos en cuenta la estructuración por asignaturas de las clases de la *Volksschule*, hay que señalar que en el primer año escolar (para niños de seis años de edad) todas las materias son estudiadas conjuntamente en enseñanza unitaria, a excepción de la de Religión, que tiene carácter independiente. Esta situación se multiplica incluso en el segundo año escolar (siete de edad). Las *Volksschule* de Berlín, Bremen y Hamburgo practican la enseñanza unitaria de asignaturas durante los seis primeros años de *Volksschule*, es decir, durante todos los años que forman la *Grundschule* en las tres Ciudades-Estado, como parte inte-

grante y escalonada de las *Einheitsschulen*. Recuérdese que la *Grundschule* en los restantes países consta de cuatro años de estudios.

Hecha excepción de estos casos, a partir del tercer año escolar (ocho de edad), se presenta la llamada *Bewegungserziehung*, comprendida en los cuadros de materias bajo denominaciones tan diversas como Ejercicios gimnásticos, Deporte, Gimnasia, Educación física, etc. A partir del quinto año escolar (décimo de edad), hace aparición la enseñanza de idiomas extranjeros, pero como asignatura facultativa. Entre estas últimas enseñanzas prepondera la del Inglés y, hasta hace poco, el Francés en la zona de influencia gala a través de la ya desaparecida zona de ocupación francesa. Desde 1949, y en algunos casos desde 1950, las *Volksschulen* de Hesse han organizado sus años quinto y sexto, esto es, los dos primeros del grado superior primario u *Oberstufe*, con arreglo al mismo plan correspondiente a los años escolares primero y segundo de las *Mittel- y höhere Schulen* del territorio. La única diferencia existente entre unos y otros consistía en que el *Oberstufe* primario estaba privado de la posibilidad de cursar la enseñanza del Latín como primer idioma extranjero.

Veamos a continuación el número de horas de enseñanza correspondiente a cada asignatura de la Escuela primaria, en unos cuadros divididos según el sexo:

a) "*Volksschule*". Niñas

AÑO ESCOLAR	1	2	3	4
Religión	0-3	2-3	2-4	2-4
Alemán	9	9	9	9
Sociología, Historia	—	—	—	—
Geografía regional y nacional.	5	4	4	4
Historia Natural	—	—	—	—
Aritmética y Matemática	3	4	5	5
Gimnasia	0-1	2	2	2
Música	1	1	1	2
Dibujo	—	—	1	2
Costura	—	—	2	2
<i>Idioma extranjero</i>	—	—	—	—
Trabajos manuales	—	—	—	—
Orientación profesional	—	—	—	—
HORAS SEMANALES DE CLASE.....	18-22	22-23	24-28	26-30

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9
Religión	3-4	3-4	2-4	2-4	2
Alemán	6-8	6-8	5-8	5-7	7
Sociología, Historia	2	2	2-3	2-3	7
Geografía reg. y nac....	2	2	2	2	8
Historia Natural	2	2	2	2	8
Aritmética y Matemát.	4-5	4-5	4	3	8
Gimnasia	2	2	2	2	3
Música	2	2	2	2	3
Dibujo	2	2	2	2	2
Costura	2	2	2-3	2-3	—
<i>Idioma extranjero</i>	2-6	2-6	2-4	2-4	3
Trabajos manuales	—	—	—	4	4
Orientación profesional.	—	—	—	—	4
HORAS SEMANALES CLASES	28-33	30-33	30-33	30-33	30-33

(17) Cfr. el apartado "*Volksschule*", en el cap. 3. "Organización escolar y tipos de Escuela" (R. E. 29, págs. 47-52).

b) "Volksschule". Niños

AÑO ESCOLAR	1	2	3	4
Religión	0-3	2-3	2-4	2-4
Alemán	9	9	10	10
Sociología, Historia	—	—	—	—
Geografía regional y nacional	5	4	3	3
Historia Natural	—	—	—	—
Aritmética y Matemática.....	3	4	5	5
Gimnasia	0-1	2	2	2
Música	1	1	1	2
Dibujo	—	—	1	2
Trabajos manuales	—	—	—	—
Idioma extranjero	—	—	—	—
Orientación profesional	—	—	—	—
HORAS SEMANALES DE CLASE...	18-22	22-23	24-26	26-28

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9
Religión	2-4	2-4	2-4	2-3	2
Alemán	6-8	6-8	5-8	5-7	7
Sociología, Historia	2	2	2-3	2-3	7
Geografía reg. y nac....	2	2	2	2	11
Historia Natural	2	2	2	2	11
Aritmética y Matemát.	4-5	4-5	5-6	5-6	11
Gimnasia	2	2	2	2	3
Música	2	2	2	2	3
Dibujo	2	2	2	2	3
Trabajos manuales	2	2	2	2	3
Idioma extranjero.....	2-6	2-6	2-4	2-4	3
Orientación profesional.	—	—	—	—	4
HORAS SEMANALES...	28-33	30-33	30-33	30-33	30-33

c) "Aufbauklassen"

Los intentos de aligerar el *Oberstufe* de la *Volksschule* y de dar una formación ampliada a niños de dotación superior, se ha formalizado en estas *Aufbauklassen* o formas abreviadas del grado superior de la Escuela Primaria. Llamadas también *Aufbauzüge*, constituyen en realidad un tipo de Escuela semejante a la *Mittelschule*, pero dentro de la *Volksschule*, con clases paralelas a partir del quinto año escolar, con enseñanza obligatoria de idiomas modernos. Cuenta con seis años de estudios, que conducen al *mittlere Reife*. En la actualidad, esta forma de enseñanza ha adquirido autonomía con la institución de los citados *Aufbauzüge* de seis y de cuatro años, según partan del 5.º o del 7.º año escolar. Durante 1952, funcionaron en el territorio federal 984 *Aufbauklassen*, de ellas 802 en régimen territorial. El interés principal en los *Aufbauzüge* estriba en ciertas experiencias educativas que ya se realizaron en Berlín, Breslau, Dresde, Hamburgo, Lübeck y otros lugares en tiempos de la República de Weimar.

II. MITTELSCHULE

En esta enseñanza media elemental hemos de distinguir las *Mittelschulen* de seis, de cuatro y de tres años, cuyos Planes de estudios, programas y números de clases varían mucho de unas a otras.

a) "Mittelschule" de seis años.—Niños

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9	10
Religión	2	2	2	2	2	2
Alemán	3	5	5	5	5	5
Historia y Sociología.....	3	2	2	2	2	3
Geografía	2	2	2	2	2	2
1. Idioma moderno	6	4-5	4-5	3-5	3-5	3-5
2. Idioma moderno	—	—	3-5	3-5	3-5	3-5
Aritmética y Matemáticas...	4	4-5	4-5	5-6	5-6	5-6
Historia Natural	2	2-3	2-3	3-4	3-4	3-4
Dibujo	2	2	2	2	2	2
Trabajos manuales	2	2	2	2	2	2
Jardinería	—	—	1-2	1-2	1-2	1-2
Música	2	2	2	1	1	1
Gimnasia	3	3	3	3	3	3
Taquigrafía	—	—	—	1	1	—
NÚM. OBLIGATORIO DE HORAS.	29	30	30	32	32	32

b) "Mittelschule" de seis años.—Niñas

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9	10
Religión	2	2	2	2	2	2
Alemán	3	5	5	5	5	5
Historia y Sociología.....	3	2	2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	2	2
1. Idioma moderno	6	4-5	4-5	3-5	3-5	3-5
2. Idioma moderno	—	—	3-5	3-5	3-5	3-5
Aritmética y Matemáticas...	3	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
Historia Natural	2	2	2-3	2-3	2-3	2-3
Dibujo	2	2	2	2	2	2
Trabajos manuales	—	—	—	1	1	1
Jardinería	—	—	—	1-2	1-2	1-2
Costura	2	2	2	2	2	2
Economía doméstica.....	—	—	—	—	3-4	3-4
Música	2	2	2	2	2	2
Gimnasia	3	3	3	3	3	3
Taquigrafía	—	—	—	1	1	—
NÚM. OBLIGATORIO DE HORAS.	30	30	31	31	31	31

Para Hilker, la *Mittelschule* de seis años sigue en su organización los patrones prusianos de 1925 aplicados a esta Escuela. Las dos tablas precedentes corresponden al Plan general de la *Mittelschule*, que posteriormente fué ampliado con Planes de estudios orientados en especial a soluciones profesionales (Comercio exterior e interior, Turismo, Industria, Economía doméstica y Previsión social). Existen Escuelas Medias Elementales de seis años en Hesse, Baja Sajonia, Renania Sept.-Westfalia, Renania-Pfalz, Württemberg-Baden y Württemberg-Hohenzollern. En la actualidad, sigue en pie una larga polémica sobre la forma definitiva, fines y estructuración del Plan de estudios de esta *Mittelschule* de seis años.

c) "Mittel- o Realschule" de cuatro años ("OBERSTUFE" TÉCNICO)

Se trata de una nueva forma escolar que tiene por misión una formación técnica, comercial y social en una Escuela de cuatro años comprendidos entre el 7.º y el 10.º años escolares. Esta Escuela es denominada *Oberstufe* técnico en Hamburgo, Bremen y Berlín, y *Realschule* en otros Territorios. Este tipo de centro se halla todavía en plena transformación, por lo que no presenta todavía estructuraciones definitivas, sobre todo si se la compara con la *Mittelschule* de seis años,

a la cual también se la denomina *Realschule* en algunos *Länder*. Veamos los cuadros de asignaturas y su número de clases (18):

N I Ñ O S

ASIGNATURAS	7	8	9	10
Religión	2	2	2	2
Sociología	3-4	3-4	4	4
Alemán	4-5	4-5	4	4
Historia	4-5	4-5	4	4
Geografía	2	2	2	2
1. Idioma moderno	3-4	3	3	3
2. Idioma mod. (<i>facultativo</i>)	3-5	3-5	4	3
Matemáticas	3-4	3	3-4	3-4
Historia Natural	2-3	3	3-4	3-4
Educación artística (también trabajos manuales)	3	3	3	3
Música y Gimnasia	4	4	3	3
Taquigrafía y Mecanografía...	—	—	1	2
NÚMERO DE HORAS SEMANALES.	30-34	30-34	30-34	30-34

N I Ñ A S

ASIGNATURAS	7	8	9	10
Religión	2	2	2	2
Sociología	3-4	3-4	4	4
Alemán	4-5	4-5	4	4
Historia	2	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Geografía	2	1 1/2	1 1/2	1 1/2
1. Idioma moderno	3-4	3	3	3
2. Idioma mod. (<i>facultativo</i>)	3-5	4	4	3
Matemáticas	3	3	3	3
Historia Natural	2	3	3	3
Educ. artística (incl. costura)	4	4	4	4
Música y Gimnasia	4	4	4	—
Jardinería	—	—	1	1
Taquigrafía y Mecanografía...	—	—	1	2
Trabajos del Hogar (cocina e instalación)	—	—	—	4
NÚMERO DE HORAS SEMANALES.	30-34	30-34	30-34	30-34

La *Realschule* está considerada como “una Escuela *sui generis* de formación general” que ha de preparar a la juventud para “ocupar cargos responsables en la Economía, en la Administración o en las profesiones sociales” (19). Su carácter especial consiste en “proporcionar una enseñanza basada en la Sociología con vinculación a la Economía, a la Administración, a la Sociedad y al Derecho”. Bremen posee la “Rama B.” de esta *Realschule*, prevista para aquellos niños “cuyas dotes se acomoden tanto a las cuestiones prácticas como teóricas, y más tarde pueden dirigirse eventualmente hacia una profesión que igualmente precise una formación teórica más amplia, por ejemplo, una profesión técnica, comercial, pedagógico-social o administrativa”.

d) “*Mittelschule*” de tres años

Hace ya varios lustros que el Territorio de Baviera cuenta con una *Mittelschule* de tres años a partir

(18) Estos cuadros han sido tomados del Plan de Ordenación de las *Realschulen* de Hesse, vigente por Orden del Ministerio de Instrucción Pública de este Territorio, desde 1951.

(19) Ley de Ordenación Escolar de 14 de noviembre de 1951 para el *Land* de Hesse.

del 7.º año escolar (doce, trece y catorce años de edad). Esta Escuela Media elemental cuenta con un grupo fundamental de asignaturas de formación general y cuatro grupos de asignaturas correspondientes a diversos oficios. De estos cuatro últimos, ha de escogerse uno, al que se agregará un grupo de asignaturas independientes, de carácter facultativo. He aquí los cuadros de asignaturas y de clases:

N I Ñ O S

A. ASIGNATURAS FUNDAMENTALES	8.º año	9.º año	10.º año
Religión	2	2	2
Alemán	5	4	4
Historia y Sociología	2	2	2
Geografía	2	2	2
Inglés	5	4	4
Matemáticas	3	3	3
Física	2	2	2
Química	—	2	2
Higiene	—	—	—
Música	1	1	1
Gimnasia	2	2	2
TOTALES.....	24	24	24

B. ASIGNATURAS FACULTATIVAS OBLIGATORIAS (20)

	8.º año			
	I	II	III	IV
Aritmética (Contabilidad)	3	4	3	3
Biología	—	—	2	—
Taquigrafía	2	2	—	—
Dibujo	2	—	—	2
Economía	—	2	2	1
Escritura comercial (Mecanogr.)	—	—	—	—
Química y Geología	—	—	—	—
Productividad	—	—	—	—
Instrucción técnica	—	—	—	2

Horas clase facultativas obligat. 7 8 7 8

	9.º año			
	I	II	III	IV
Aritmética (Contabilidad)	3	4	3	3
Biología	2	—	—	—
Taquigrafía	1	1	1	—
Dibujo	2	—	—	2
Economía	—	2	1	1
Escritura comercial (Mecanogr.)	—	2	—	—
Química y Geología	—	—	2	—
Productividad	—	—	2	—
Instrucción técnica	—	—	—	4

Horas clase facultativas obligat. 8 9 9 10

	10.º año			
	I	II	III	IV
Aritmética (Contabilidad)	3	4	3	3
Biología	2	—	—	—
Taquigrafía	1	1	—	—
Dibujo	2	—	—	2
Economía	—	2	1	1

(20) Estos grupos de asignaturas, a escoger obligatoriamente uno entre los cuatro del plan de estudios, son los siguientes:

- I. Grupo de formación general.
- II. Grupo de enseñanzas económicas.
- III. Grupo de enseñanzas agrícolas.
- IV. Grupo de enseñanzas industriales.

	10.º año			
	I	II	III	IV
Escritura comercial (Mecanogr.)	—	2	—	—
Química y Geología	—	—	1	—
Productividad	—	—	—	—
Instrucción técnica	—	—	4	4
<i>Horas clase facultativas obligat.</i>	8	9	9	10

C. ASIGNATURAS FACULTATIVAS HORAS

Francés	2 *
Dibujo	2
Taquigrafía	2
Construcción de máquinas	3
Mecanografía	2
Enseñanza instrumental	2
Caligrafía	1

Sería un cometido de importancia para los próximos años la coordinación racional de los diversos tipos de formación teórico-práctica para los alumnos comprendidos entre los doce y los dieciséis años de edad—*Aufbauklassen, Mittelschulen y Realschulen*—, tal y como ya se hizo al detalle en el plano teórico en el curso 1931-32 por una Junta de estudios de la "Mittelbau", perteneciente al Instituto Central de Berlín, hoy desaparecido (21). Para ello sería preciso agrupar los diferentes órganos formativos en un todo unitario de la Enseñanza Media elemental, gracias a la creación de una enseñanza bien equilibrada en sus cursos fundamentales y facultativos.

e) "Mittelbau" diferenciado

En la actualidad, en diversas *Versuchsschulen* o Escuelas experimentales alemanas, se ha puesto en marcha el llamado "Grado medio diferenciado", según modelos que hoy en día funcionan igualmente de modo experimental en la Baja Sajonia (22). A partir de las Pascuas de Resurrección de 1950, veinte Escuelas experimentales adoptaron este nuevo sistema de *Mittelbau* diferenciado que comprende en realidad los cursos superiores de la *Volksschule*, esto es, de la clase quinta a la octava. Como se sabe, estos años escolares se corresponden en algunos casos con los cuatro primeros de la *Mittelschule* tradicional, si bien se aparta del sistema de estructuración por cursos hasta formar un grado de estudios sin separación organizativa. La dirección del *Mittelbau* diferenciado corresponde al *Rektor* de la *Volschule*, y con él colabora el profesorado de las *Volkss-, Mittel- y höhere Schulen*.

Las clases del *Mittelbau* admiten sin selección previa a cualquier niño de la escuela primaria, incluso a aquellos alumnos cuyos padres proyecten su ingreso posterior en una escuela de enseñanza progresiva. La estructuración sociológica de estas clases se corresponde con las dependientes del Municipio y de la pro-

* A partir del 9.º año escolar.

(21) El informe de esta Junta de Estudios fué publicado en sus líneas principales en el Anuario "Das Deutsche Schulwesen", correspondiente a los años 1930-1932, editado por el "Zentralinstitut für Bildung und Unterricht". Verlag E. S. Mittler & Sohn. Berlín, 1933.

(22) Cfr. Johannes Gerhard Wiese: "Die Problematik der Mittelstufe und der Lösungsversuch des differenzierenden Mittelbau in Niedersachsen", en *Die Schulwarte*, 5 (Stuttgart, mayo de 1955), 282-7.

vincia. Los niños que a la terminación de la *Grundschule* cursan con éxito los cuatro años del *Mittelbau*, pueden pasar a las clases correspondientes de las Escuelas Medias elemental y superior. Su paso a la *Mittel- o höhere Schule* se verifica sin exámenes previos y, por tanto, sin estancamientos temporales, ocasionando, en consecuencia, una mayor vinculación a lo largo de los cursos escolares progresivos. El *Mittelbau* diferenciado tiene carácter experimental y está libre de todo pago de matrícula.

Su programa de estudios se divide en dos partes: enseñanza fundamental y enseñanza de cursos especiales. En las clases quinta y sexta se dan 26 horas semanales de enseñanza fundamental, que comprenden clases de alemán, enseñanzas objetivas y asignaturas musicales, divididas en varios grupos: Alemán, Geografía regional e Historia; Aritmética, Biología y Ciencias Naturales; Educación artística, Trabajos manuales o de artesanía y Deportes o Juegos y Música. Además, esta enseñanza fundamental comprende seis horas semanales de Inglés. A esta enseñanza han de asistir obligatoriamente todos los niños matriculados, si bien se dan circunstancias eximentes, tales como debilidad o retrasos físicos y mentales, con lo que el horario de asistencia a clase de estos alumnos puede variar según los casos.

Las clases séptima y octava conservan una enseñanza fundamental de 18 horas semanales, con cursos de Inglés (cuatro horas), Francés o Latín (cinco horas) y Matemáticas o Física (seis horas). Los niños que participan en cursos no relacionados con *Schulen* progresivas asisten a clases especiales de Alemán (para el grupo correspondiente al Inglés), Aritmética y Ciencias Naturales (para el de Matemáticas y Física) y clases suplementarias sobre enseñanzas objetivas y clases prácticas.

La enseñanza fundamental, que en lo posible no se estructurará en asignaturas, concierne al profesor del curso, que en la Baja Sajonia se corresponde, por lo general, con el maestro de la *Volksschule*. Los cursos especiales, por el contrario, deben dividirse en clases por asignaturas, que serán asistidas por un profesorado especializado, esto es, por los profesores de las Escuelas Medias elemental y superior.

Los cursos especiales tienen carácter selectivo, por lo que su alumnado se estructurará con arreglo a la capacidad y al grado de rendimiento del alumnado. En general, se dividen en "Curso A" (correspondiente al grado más alto) y "Curso B". Se da el caso de que los alumnos pueden pasar con frecuencia de uno a otro curso en virtud de diversas circunstancias (enfermedad, ausencia obligada de la Escuela, dificultades del desarrollo físico y mental, etc.). El paso del grupo superior al inferior o la repetición de un determinado curso no suele considerarse deshonoroso, ya que se da a entender a alumnos y a padres que su permanencia en un curso está estrechamente vinculada a una mejora de las posibilidades estudiantiles del niño.

III. HOEHERE SCHULE

De la gran diversidad de subtipos en que se dividen las *höhere Schulen*, presentaremos únicamente cuatro formas características, de las cuales las tres primeras

abarcan una enseñanza de nueve años, siendo la cuarta una forma abreviada de siete o de seis años escolares. Aquéllas parten de los cuatro años de la *Grundschule*, y ésta de los seis primeros años de la *Einheitschule*. Entre este grupo de Escuelas Medias superiores no está incluida la *höhere Schule* de ocho años, que en la actualidad se encuentra en período experimental y que en esencia consiste en un retorno al noveno año escolar. A las formas abreviadas pertenecen las *Aufbauschulen* (en principio siete años de estudios), la *Kurzform* de las Escuelas Normales de Baviera para la Escuela elemental, y el *Oberstufe* científico de Berlín, Bremen y Hamburgo, con siete años de estudios. Entre tanto, se han impuesto en Alemania con criterio general las *Kurzform* de siete años de estudios. El alumnado podrá recibir una formación general escolar de trece años, esto es, partiendo de la *Grundschule*, hasta alcanzar el *Hochschulreife* o título de Bachiller superior que accede a la Universidad.

Estos cuatro tipos de Escuelas Medias superiores se complementan con dos *Oberstufen* (grado medio superior), que abarcan los tres últimos años escolares (11, 12 y 13, esto es, 16, 17 y 18 años de edad) a la terminación del décimo año escolar. Estos tres últimos cursos preparan especialmente para una profesión futura, sin pasar previamente por los cursos de las Escuelas profesionales (*Berufs- y Berufsfachschulen*). Estas enseñanzas se realizan en Centros llamados *Wirtschaftsoberschule* y *Frauenoberschule*.

Reproducimos a continuación los planes de estudio y programas de las distintas modalidades de Enseñanza Media superior. En general, los cuestionarios correspondientes a los programas escolares suelen estar sujetos a variaciones más o menos grandes, como consecuencia de las polémicas entabladas en coloquios, conferencias, revistas especializadas y prensa profesional y diaria. En la actualidad, es muy viva una discusión sobre los estudios del Latín como idioma primero en el *Gymnasium* moderno, y la estructuración de las diversas series idiomáticas, con el Inglés o el Francés en primer término. Este es uno de los puntos débiles de la estructuración educacional de la Enseñanza Media alemana. La gran variedad de formas que presentan estas *Sprachenfolgen* dificulta extraordinariamente la continuidad de los estudios del alumnado a consecuencia del traslado de Escuelas. Por otra parte, la preponderancia de los estudios técnicos y la solicitud de especialistas del grado medio por parte de la industria ha planteado una difícil situación para el Bachillerato humanístico. El Latín es una de las asignaturas más afectadas. Actualmente funciona una "Sociedad de Amigos del Bachillerato humanístico", que pretende luchar contra la corriente en defensa de la formación clásica, de tan arraigada y pura tradición en la enseñanza alemana de todos los tiempos (23).

(23) Aunque sobre el tema hemos de volver con detenimiento al hablar de la reforma escolar, pueden adelantarse aquí algunas de las fuentes que recogen los términos más salientes de la polémica. Cfr. "Höhere Schulen ohne Latein", en *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Francfort, 8-XI-54; H. Fischer-Wollpert: "Der Bildungsauftrag des neusprachlichen Unterrichts", en *Bildung und Erziehung*, 7-8 (Francfort, julio-agosto 1953); "Warum drei Fremdsprachen?", en *Die Schulfache* (Stuttgart, mayo 1954); Hildegard Gerbert: "Muttersprache und Fremdsprachen im Unterricht...", en *Bildung und Er-*

1. "Gymnasium" humanístico

Sobre este Bachillerato clásico se centran actualmente las polémicas más vivas de la educación alemana. Equivalente en cierta medida a nuestro Bachillerato de Letras, es no obstante más complejo y profundo, y la formación clásica que transmite al alumno es, sin duda, más racional y científica. Constituye una magnífica base para iniciar los estudios superiores en las secciones clásicas de la Universidad alemana. Como siempre, la distinción fundamental de este Bachillerato humanístico radica en el estudio de los idiomas. El primer idioma extranjero, sea clásico o moderno, es en este *Gymnasium* el Latín, siguiéndole como segundo el Inglés o el Francés, según orientaciones nacidas del ámbito político de los tiempos de la ocupación.

El tercer idioma suele ser el Griego, existiendo un cuarto idioma, de carácter facultativo, que puede ser clásico o moderno. Las variantes que se producen en la *Sprachenfolge* son numerosas, incluso en este Bachillerato que por necesidad asigna al Latín el papel preponderante en la enseñanza de idiomas (24). Por ejemplo, Hesse adelanta el Griego hasta convertirlo en segundo idioma, siendo, por tanto, clásicos los dos idiomas primeros. Con arreglo a la tabla que damos a continuación, los Institutos clásicos femeninos suelen conservar estos mismos Planes de estudios o bien realizan los inevitables cambios en el estudio de los idiomas, pasando incluso un moderno a primer idioma (idioma moderno, Latín, Griego y segundo idioma moderno), y variando, por tanto, los horarios por cursos con arreglo a la siguiente tabla:

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9
Religión	2	2	2	2	2
Alemán	5-6	4	4	4	4
Historia y Sociología...	—	0-2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	1
Latín	6-7	6-7	6	5	5
1. Idioma moderno....	—	—	4-5	3	3
Griego	—	—	0-5	5-6	5-6
4.º idioma facultativo.	—	—	—	—	—
Matemáticas	4	4	4	3	3
Física	—	—	—	2	2-3
Química	—	—	—	—	—
Biología	2	2	2	0-1	1
Música	2	2	2	1	1
Educación artística	2	2	2	2	2
Gimnasia	2	2	2	2	2
HORAS SEMANALES...	28	28	32	34	34

AÑO ESCOLAR	10	11	12	13
Religión	2	2	2	2
Alemán	4	4	4	4
Historia y Sociología	2	2	2	2
Geografía	2	2	1	1
Latín	4-5	5	5	5
1. Idioma moderno	3	2-3	2-3	2-3
Griego	5-6	5-6	5-6	5-6

ziehung, 6 (Francfort, junio 1953); la obra de Rudolf Münch: *Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen* (Weidmann-Greven-Verlag. Berlín-Colonia, 1954, 214 páginas y otras).

(24) Cfr. Gustav Rotter: *Die Alten Sprachen in der Bildungsschule*. Edit. por la Verlag für Jugend und Volk. Viena, 1954. 64 págs. Existe una edición especial, cuad. núm. 1 de la revista *Bildung und Erziehung*.

AÑO ESCOLAR	10	11	12	13
4.º Idioma facultativo	—	2	2	2
Matemáticas	3	3	3	3
Física	1-2	1-2	1-2	1-2
Química	2	1-2	1-2	1-2
Biología	1-2	1-2	1	1
Música	1-2	1-2	1-2	1-2
Educación artística	1-2	1-2	1-2	1-2
Gimnasia	2	2	2	2
HORAS SEMANALES.....	34	34	33	34

2. "Gymnasium" de idiomas modernos

En este segundo tipo de *höhere Schule* están comprendidos el *Realgymnasium*, la *Oberschule* y el *Studienanstalt*. Sus planes de estudios y programas están orientados principalmente a una formación lingüística moderna sobre la base de una formación general común a todas estas Escuelas de Enseñanza media superior. Las series idiomáticas comprenden el Inglés, el Francés y el Latín, y en la ordenación de estos idiomas y en un intento ya extendido de suprimir el Latín, se centra la gran discusión alemana de los últimos tiempos. En su mayor parte, los planes del *Gymnasium* neolingüístico se suelen iniciar con el Francés o el Inglés, siguiéndole el Latín. Pero existen todavía *Schulen* del patrón del antiguo *Realgymnasium*, que siguen manteniendo el Latín como primer idioma. En otras Escuelas, el Latín pasa a tercer lugar, siendo adelantado por el Francés y el Inglés. He aquí las asignaturas y los horarios semanales correspondientes:

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9
Religión	2	2	2	2	2
Alemán	5-6	5-6	4	3-4	3-4
Historia y Sociología...	0-1	1-2	2	2-3	2-3
Geografía	2	2	2	2	2
1. Idioma (moderno)...	5-6	5-6	4-5	4	4
2. Idioma (latín)	—	—	5-6	4-5	4-5
3. Idioma (moderno)...	—	—	—	0-4	0-4
Matemáticas	4-5	4-5	4	3-4	3-4
Física	—	—	—	1-2	1-2
Química	—	—	—	—	1-2
Biología	2	2	2	1-2	1
Música	2	2	1-2	1-2	1
Educación artística	2	2	2	2	1-2
Educación física	2	2	2	2	2
HORAS SEMANALES...	28-30	29-30	31-33	30-34	30-34

AÑO ESCOLAR	10	11	12	13
Religión	2	2	2	2
Alemán	3-4	3-4	3-4	3-4
Historia y Sociología	2-3	2	2	2-3
Geografía	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Idioma (moderno)	3-4	3-4	3-4	3-4
2. Idioma (latín)	3-5	3-5	3-4	3
3. Idioma (moderno)	4	4	4	3-4
Matemáticas	3-4	3-4	3-4	3-4
Física	1-2	2	1-2	2
Química	1-2	1-2	1-2	1-2
Biología	1	1-2	1-2	1-2
Música	1	1-2	1-2	1-2
Educación artística	1-2	1	1	1
Educación física	2	2	2	2
HORAS SEMANALES.....	32	34	31-34	30-34

3. "Gymnasium" de Matemáticas y Ciencias Naturales

Este tipo de *höhere Schule* comprende a la *Oberschule* y *Oberrealschule*. Su serie idiomática comprende de dos idiomas modernos estrechamente vinculados (Francés e Inglés), más el Latín como asignatura facultativa en los tres últimos años. En algunos casos aislados (Renania-Pfalz), el Latín puede llegar a sustituir al segundo idioma moderno. La característica principal de este *Gymnasium* consiste en la gran atención que se presta a los estudios de Matemáticas y Ciencias Naturales, mucho mayor que la correspondiente al *Gymnasium* clásico o al de Idiomas modernos. Véase a continuación la tabla de asignaturas, con sus horarios:

AÑO ESCOLAR	5	6	7	8	9
Religión	2	2	2	2	2
Alemán	5-6	5-6	4	3-4	3-4
Historia y Sociología...	0-1	1-2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	1-2
Inglés	5-6	5-6	5-6	4	3
Latín	—	—	5-6	5-6	3-4
Matemáticas	4-5	4-5	4	4-5	4-5
Física	—	—	—	0-2	2-3
Química	—	—	—	—	2
Biología	2	2	2	1-2	1-2
Música	2	2	2	1-2	1
Educación artística	2	2	2	1-2	1
Educación física	2	2	2	2	2
HORAS SEMANALES...	28	29	31-33	30-32	30-33

AÑO ESCOLAR	10	11	12	13
Religión	2	2	2	2
Alemán	3-4	3-4	3-4	4
Historia y Sociología	2-3	2-3	2-3	2-3
Geografía	1-2	1-2	1-2	1-2
Inglés	3	3	3	2-3
Latín	3-4	2-3	2-3	2-3
Matemáticas	4-5	4-5	4-5	4-5
Física	2-3	2-3	2-3	2-3
Química	2	2	2	2
Biología	1-2	1-2	1-2	1-2
Música	1	1	1	1
Educación artística	1-2	1-2	1-2	1-2
Educación física	2	2	2	2
HORAS SEMANALES.....	32-33	31-33	31-33	30-33

Damos a continuación un cuadro comparativo de las horas semanales de clase para las correspondientes asignaturas en el Bachillerato español y en el alemán. Naturalmente, el estudio comparativo no puede tener el valor de la exactitud, ya que ambos sistemas educativos no son idénticos, y sólo tienen términos aproximados de comparación. Téngase también en cuenta que el Bachillerato español abarca seis años, a partir de la Escuela primaria, mientras que el alemán se prolonga hasta el trece año escolar, abarcando, por tanto, nueve años de Enseñanza Media sobre la base de los cuatro de la *Grundschule*. Nuestro PRIMER CURSO del Bachillerato se corresponde aproximadamente al 5.º año escolar alemán, y con arreglo a esta correspondencia se han ido comparando los cursos sucesivos. El cuadro siguiente presenta en *cursiva* las cifras alemanas, y en redondo las españolas, agrupadas por cursos. Compruébese cómo la jornada semanal ger-

mana es más intensa que la española, no obstante abarcar más años de estudio; la ausencia de todo estudio de Filosofía en el plan alemán, así como la de una disciplina equivalente a la nuestra de Formación del Espíritu Nacional, si bien esta última suele suplirse con algunos aspectos de los estudios de Sociología. Por último, los alemanes distinguen como disciplina aislada a la de Música, mientras que el Plan español la engloba en el general de Educación Artística, que también existe en los estudios alemanes.

Finalmente, no se olvide que el Bachillerato alemán cuenta con tres ramas individualizadas ya a partir del primer año escolar secundario, esto es, *Gymnasium* clásico, *Gymnasium* de idiomas modernos y *Gymnasium* de Matemáticas y Ciencias Naturales. El español, por su parte, tras los cursos elementales, divide los superiores en *Sección de Letras* y *Sección de Ciencias*. Ello contribuye aún más a dar un valor aproximativo a estas cifras medias.

CUADRO COMPARATIVO DE ASIGNATURAS Y HORARIOS DEL BACHILLERATO ESPAÑOL CON EL ALEMÁN

ASIGNATURAS	1.º=5	2.º=6	3.º=7	4.º=8
Religión	3 2	2 2	2 2	2 2
Idioma materno	6 6	4 4	3 4	3 4
Historia y Sociología	—	2	3 2	3 2
Geografía	3 2	3 2	—	2
Latín	— 6	5 6	4 6	3 5
Idioma moderno	—	—	2 4	3 3
Griego o 2.º idioma moderno.	—	—	—	5

ASIGNATURAS	1.º=5	2.º=6	3.º=7	4.º=8
Matemáticas	3 4	3 4	3 4	3 3
Física	—	—	1—	1 2
Química	—	—	1—	1—
Ciencias Naturales	3 2	2 2	—	1
Música	2 2	2 2	2 2	2 1
Educación artística	1 2	1 2	1 2	1 2
Educación física	3 2	3 2	3 2	3 2
Formación del esp. nacional...	1—	1—	1—	1—
Filosofía	—	—	—	—

HORAS SEMANALES... 26 28 26 28 26 32 26 34

ASIGNATURA	5.º=9 C. L.	6.º=10 C. L.	11	12	13
Religión	2 2 2	2 2 2	2 2	2 2	2 2
Idioma materno	3 3 4	3 3 4	4 4	4 4	4 4
Historia y Sociología	2 2 2	—	2 2	2 2	2 2
Geografía	— 1	2 2 2	2 1	1 1	—
Latín	— 2 5	— 3 4	4 4	4 4	—
Idioma moderno	3 3 4	3 3 4	4 4	4 4	—
Griego o 2.º idioma mod.	— 4 4	— 3 4	5 5	5 5	—
Matemáticas	6— 3	3— 3	3 3	3 3	—
Física	2 2 3	3— 2	1 1	1 1	—
Química	—	3 3 2	2 2	2 2	—
Ciencias Naturales	2 2 1	2 2 1	2 1	1 1	—
Música	2 2 1	2 2 1	2 2	2 2	—
Educación artística	1 1 2	1 1 1	1 1	1 1	—
Educación física	3 3 2	3 3 2	2 2	2 2	—
Formación del esp. nac....	1 1—	1 1—	—	—	—
Filosofía	3 3—	3 3—	—	—	—

HORAS SEMANALES... 30 30 34 31 31 34 34 34 34

4. *Aufbauschule.*

Esta forma abreviada de la *höhere Schule* fué creada hace unos veinte años con objeto de facilitar el

paso tardío de la *Volksschule* (al terminar la clase séptima) a la *höhere Schule*. Este tipo de escuela funcionó especialmente en las pequeñas ciudades, vinculada con frecuencia a internados, y su alumnado estaba compuesto en su mayor parte por niños procedentes de distritos rurales que se alojaban en el *Heim* de la Escuela. En la época nacionalsocialista, muchos de estos Centros fueron transformados en Escuelas normales.

Tras 1945, las primitivas *Aufbauschulen* de seis años volvieron a convertirse en *Kurzforme* de las *höhere Schulen*, si bien desde hace poco tiempo su Plan de estudios comprende siete años escolares. En su mayor parte, estas *Schulen* cuentan con una serie idiomática muy breve compuesta invariablemente por el Inglés y el Latín. En el año escolar de 1950-51, el Estado de Baviera inauguró diversas formas abreviadas de siete años, con aplicación a todos los tipos de Escuelas medias superiores de formación del profesorado, y además otro tipo de *Kurzform* según las características de la primitiva *Deutsche Oberschule*, con Latín e Inglés y dedicación especial a las disciplinas artísticas y musicales (*Lehreroberschule*). Asimismo, en las tres Ciudades-Estados (Berlín, Hamburgo y Bremen) se han desarrollado diversos tipos del *Oberstufe* científico, con siete años de estudios.

Como ejemplo del Plan de estudios puesto en práctica por la *Aufbauschule*, damos a continuación el cuadro de asignaturas, con su horario, correspondiente a esta forma abreviada de Escuela media superior, según modelo del Estado de Hesse:

AÑO ESCOLAR	7	8	9	10	11	12	13
Religión	2	2	2	2	2	2	2
Alemán	5-6	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5
Historia y Sociología...	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Geografía	2	2	2	2	2	2	2
1. Idioma extranjero...	6	4-5	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
2. Idioma extranjero...	—	5	4-5	3-5	3-5	3-5	3-5
Matemáticas	4-6	4	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5
Física	—	0-1	2	2	2	2	2
Química	—	—	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Biología	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2
Música	2	2	2	1	1	1	1
Educación artística	2	2	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2	2
Trab. manuales o Cost.	2	2	2	2	2	2	2

HORAS SEMANALES... 32 34 34 34 34 34 34

5. *Wirtschaftsoberschule*

Estas Escuelas de Economía interesan especialmente a jóvenes estudiantes que proceden de las Escuelas Medias elemental y superior, a partir del décimo año escolar. Sus estudios tienen un carácter preferentemente económico, que abarcan tres años, y preparan para la práctica profesional o para el ingreso en una Escuela de Comercio o de Economía o bien en una Facultad universitaria. Al igual que las *Aufbauschulen*, funcionan hace unos veinte años, y sin embargo todavía no han logrado acuñar una forma definitiva. Los siguientes datos proceden de los programas del territorio de Hesse:

AÑO ESCOLAR	11	12	13
I. ECONOMÍA:			
Economía industrial	4	3	3
Ciencia jurídica	—	1	1
Contabilidad	3	3	3
Aritmética comercial	2	2	2
Geografía económica	2	2	2
Economía política	2	2	2
Sindicación industrial	—	—	—
Formación política	1	1	1
Historia de la Economía y de la Cultura	2	2	2
II. IDIOMAS:			
Alemán	4	4	4
Inglés	4	4	4
Francés	3	3	3
Español, Portugués, Ruso (facultativo)	(2)	(2)	(2)
III. CIENCIAS NATUR. Y MATEM.:			
Tecnología química y física.	2	2	2
Matemáticas	3	3	3
IV. ASIGNATURAS TÉCNICAS:			
Taquigrafía	3	2	1
Mecanografía	2	2	1
Taquigrafía inglesa	—	(2)	—
Taquigrafía francesa	—	—	(2)
V. DEPOSTES			
	2	2	2
HORAS SEMANALES.....	41	40	40

6. *Frauenoberschule*

Esta Escuela femenina se halla desgraciadamente en vías de desaparición. Consta de un *Oberstufe* que parte del décimo año escolar (*Lyzeum* femenino), y sus programas ofrecen un conjunto de asignaturas científicas, artísticas y económico-domésticas que son de especial importancia para la juventud femenina. Puesto que el *Reifezeugnis* no faculta para iniciar los estudios científicos de la enseñanza universitaria, esta

forma de grado superior medio ha ido desapareciendo a partir de 1945 en algunos territorios (Hesse). Damos a continuación, siguiendo a Hilker, el Plan de estudios de Renania Sept.-Westfalia:

AÑO ESCOLAR	Rama musical-industrial			Rama Cien. nat.-Econ. doméstica		
	11	12	13	11	12	13
Religión	2	2	2	2	2	2
Alemán	4	4	4	4	4	4
Historia y Sociología	2	3	3	2	3	3
Geografía	2	2	2	2	2	2
Pedagogía	1	1.	1	1	1	1
1. Idioma extranj. (inglés)..	3	3	4	3	3	3
2. idioma extranj. (francés).	3	3	4	3	3	3
Matemáticas	2	2	2	2	2	2
Física	—	—	—	1	1	2
Química, Alimentación	1	1	2	2	3	2
Biología e Higiene	1	1	1	3	2	2
Economía domést. y Jardin.	5	5	—	5	5	6
Música	3	2	3	2	2	2
Costura	4	4	4	3	3	—
Trab. artísticos y manuales.	4	4	4	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2
HORAS SEMANALES...	36	36	34	36	37	36

La inabarcable diferenciación de la enseñanza alemana en la Escuela Media superior exige una vinculación orgánica del *Mittelbau* (del quinto al noveno o, en su caso, del séptimo al noveno año escolar) con las diversas formas de la Enseñanza Media elemental y una conformación elástica en el grado superior u *Obersbau*, que ha de actuar no sólo sobre cada tipo escolar en relación con una dedicación más o menos grande a ciertas asignaturas, sino también sobre la interrelación entre los diversos cursos que forman el grado superior.

ENRIQUE CASAMAYOR

En el próximo número: 6. *La formación profesional.*

La vida académica en los Colegios Mayores

UNA EXPERIENCIA

Una de las cuestiones más importantes que están planteadas en los Colegios Mayores es la del contenido que haya de poseer la vida académica a desarrollar en cumplimiento de las tareas formativas que la legislación fundacional encomienda a estas instituciones. Otras parcelas—formación religiosa, prácticas deportivas, educación social, por ejemplo—han logrado un más acabado cultivo a lo largo de estos años, sin que esto quiera decir que no haya que revisar los supuestos de su planteamiento.

Quizá el fruto más logrado sea el clima de amistad surgido de la convivencia colegial. Es preciso destacar esto, pues se trata de uno de los valores más preciosos y que sólo es posible alcanzar con el transcurso de los años y tras recorrer imprescindibles etapas. La amistad, por ser algo radical, no puede improvisarse ni mucho menos imponerse. Por olvidarlo se ha fracasado en más de un intento de conformar una buena convivencia colectiva. La amistad—y esto lo saben cuantos tienen experiencia de vida en común—surge cuando almas jóvenes, que se manifiestan con libertad y responsabilidad, contrastan ideas y resonancias y empiezan a realizar juntas la gran prueba de la entrada en la vida personal, no como algo dado y acabado, sino como empresa esencialmente propia e intransferible.

Más precisamente porque se ha avanzado tanto en este orden convencional se hace más urgente y necesario definir en qué debe consistir la actividad cultural del Colegio Mayor. Si revisamos las Memorias e informaciones de estos Centros, observaremos la notable diversidad que existe entre los modos de llevar a cabo estas tareas formativas. Mientras en unos se da preferencia a la labor de seminarios y círculos de estudios, en otros se inclinan por conferencias más o menos numerosas, ya aisladas, ya en cursos ordenados en torno a un tema central. Cuando es posible seguir la actuación de un Colegio Mayor a lo largo de varios años, es fácil que nos encontremos con cambios de orientación y de criterio, claro indicio del deseo de hallar la fórmula más adecuada.

Sin duda alguna puede afirmarse la pérdida de eficacia y sentido del género *conferencia*, sobre todo entre el público universitario, al que debe exigírsele una actitud activa, de colaboración y seguimiento a la enseñanza que recibe. Su disposición anímica es muy otra cuando se le pide que intervenga—así en los coloquios y en las sesiones de estudio—que cuando se le reduce a la pasividad de escuchar una exposición, muchas veces menos sugestiva que la que puede encontrar en sus textos habituales.

Además de con el modo de expresión, importa acertar con los temas tratados. Por una parte, no deben ser los que corresponden a las enseñanzas impartidas en las respectivas Facultades y escuelas, y, por otra, es conveniente que posean un interés muy amplio compatible con una vinculación más directa a un grupo concreto de estudiantes, especialmente afecto a la cuestión analizada. La elección debe estar orientada por el deseo de atender—he escrito en otra parte—los “aspectos más humanistas de la cultura, procurando que estas actividades del Colegio vayan dirigidas, sobre todo, a ampliar las perspectivas de sus colegiales sobre los grandes temas religiosos, intelectuales o políticos que atañen o interesan a los hombres todos, no en la calidad de médicos, abogados o ingenieros, sino en la de miembros de la sociedad humana” (*).

Por todas estas razones, no me parece inútil contar la experiencia realizada durante el presente curso en el Colegio Mayor “Jiménez de Cisneros”, de la Universidad de Madrid, por cuanto la información facilitada pueda ser contrastada con otras realidades. Mientras en años anteriores las conferencias habían tenido temas independientes entre sí—salvo el excelente curso de nueve lecciones “En torno a la espera y la esperanza”, dado por el doctor Laín Entralgo, y el sugerido ciclo de cuatro charlas del poeta Luis Rosales acerca de “La libertad en Cervantes”—, en el presente se organizaron cinco cursos monográficos, cuyos encargados y títulos fueron anunciados a la vez y con la debida antelación. (Se excluyen a este respecto las conferencias que sobre diversos aspectos de la vida y la cultura norteamericanas se pronunciaron con ocasión de una Exposición de pintura de los Estados Unidos.)

Se estimó que el período más idóneo para el desarrollo de estos cursos era el segundo trimestre—enero a marzo—, por cuanto el tercero se descarga de toda actividad colectiva para dejar tiempo al estudio y preparación de exámenes. El primer trimestre se dedica al conocimiento y relación entre los antiguos residentes y los recién llegados y el acoplamiento de éstos a las normas y estilo colegiales. El en apariencia tiempo perdido no lo es tal, dada la importancia de una adecuada convivencia como supuesto y plataforma de todas las tareas culturales. Los cinco temas monográficos fueron los siguientes: “*Relaciones entre la investigación científica y los avances técnicos, con especial referencia a la energía atómica y al automatismo*”

Los cinco temas monográficos fueron los siguientes: “*Relaciones entre la investigación científica y los avances técnicos, con especial referencia a la energía ató-*

(*) Memoria del curso 1950-51 del Colegio Mayor “Nuestra Señora de Guadalupe”. Madrid, pág. 9.

mica y al automatismo (cuatro lecciones), por el profesor Carlos Sánchez del Río y Sierra; *Movimientos estéticos del siglo XX* (cuatro lecciones), por el escritor José María Souvirón; *Determinación y desarrollo de la renta nacional* (tres lecciones), por el profesor Enrique Fuentes Quintana; *El descubrimiento del hombre en Grecia; épocas arcaicas, clásica y helenística* (cuatro lecciones), por el profesor José S. Lasso de la Vega, y, por último, *Introducción a la Medicina actual*, por el doctor Rof Carballo.

La asistencia a esta clase de actos venía siendo de carácter voluntario, lo que, en ocasiones, podía traer consigo una deserción casi total y, por ello, obligar a un "reclutamiento" enojoso de auditorio. Un auditorio que *a priori* estimaba que aquella conferencia no sólo no le interesaba, sino que le hacía perder su tiempo. También podía ocurrir—y esto de manera más frecuente—que el grupo asistente estuviese integrado casi siempre por los mismos colegiales: aquellos que poseen un mayor sentido de responsabilidad o de ejemplaridad, pero que acudían no tanto interesados en acrecer su saber intelectual como deseosos de cubrir huecos en el auditorio.

Con el ánimo de evitar estos riesgos, se estableció la obligación de cada colegial de inscribirse y asistir a un curso que él eligiese libremente. Los 165 colegiales mostraron sus preferencias de la siguiente manera: 61, al primero de los cursos antes enunciados; 29, al segundo; 23, al tercero; 21, al cuarto, y 31, al quinto.

La pretensión de la dirección del Colegio, hecha pública en una reunión general, estaba encaminada a que la elección recayese en materias distintas de las que constituyen los estudios propios. Esto no se consiguió más que en pequeña medida. (Así, por ejemplo, la mayor matrícula correspondiente al curso de Ciencia y técnica se debe al alto porcentaje de residentes que pertenecen a Escuelas Especiales; de los 61 inscritos en el curso, sólo 17 pertenecen a carreras universitarias. En cuanto al de Medicina—especialmente dedicado a la psicología—, tuvo como alumnos 25 estudiantes de Medicina—dos de ellos graduados—y sólo seis de otras Facultades.)

Además de los inscritos, podían asistir a las lecciones cuantos colegiales lo desearan. El ciclo que más oyentes atrajo—en proporción a los matriculados—fué el de las corrientes estéticas, motivado por la sugestiva manera de ser tratado un tema que por su amplitud interesaba a muy diversos sectores. La marca de máxima concurrencia—un centenar largo—fué establecida

por la conferencia sobre energía atómica, buena prueba de la actualidad e importancia, no estrictamente de orden científico, del problema.

¿Otros datos o conclusiones acerca de esta experiencia? Esta, y no demasiado consoladora: el escaso número de los oyentes que tomaban notas, limitándose a escuchar los más. Concluida la lección, algunos se acercaban al profesor para pedir aclaraciones sobre puntos tratados en la exposición: en especial se produjeron estas demandas en el curso de Ciencia y Técnica, de Economía y de Medicina psicología, lo que indica claramente la preferencia por las cuestiones de orden práctico inmediato. Es de justicia también señalar que la atención suscitada por los diferentes temas se reflejó en buen número de comentarios y conversaciones.

La experiencia de este curso—alguno de cuyos resultados quedan comentados—aconseja que en el próximo se introduzcan reformas que, fundamentalmente, vayan encaminadas a conseguir una mayor colaboración y trabajo personal por parte de los colegiales. Más importante y necesario que interesar a un universitario en un tema es adiestrarle en una técnica de trabajo intelectual o de investigación que no ha de practicar suficientemente en las aulas. Además, la participación del alumno en el tratamiento y desarrollo de la cuestión analizada es, quizá, la mejor manera de interesarle vivamente en su estudio, aparte de que, en ocasiones, su aportación contribuirá a ensanchar el ámbito propio del tema con nuevas sugerencias y perspectivas. Todo magisterio debe ir encaminado a hacer verdad aquella expresión de Charles Péguy: "Buen alumno es aquel que en la lección del maestro introduce una nueva palabra, una resonancia nueva."

* * *

Quizá esta crónica tenga una extensión excesiva para la modesta finalidad que la animaba. Creo, sin embargo, que no será baldía si contribuye a que otros directores de Colegios Mayores cuenten sus experiencias respectivas en este importante orden de la vida universitaria. Con frecuencia oímos decir, y decimos, que es mucho aún el camino que queda por recorrer hasta lograr una versión aceptable de los Colegios Mayores. Porque, en efecto, así es, debemos todos cooperar, con ideas y con experiencias, a la tarea de su definitiva configuración.

ANTONIO LAGO CARBALLO

Madrid, abril de 1955.

La nueva política educacional chilena

En todos los países hispanoamericanos va tomando cuerpo ostensible un movimiento de renovación educacional. Las nuevas técnicas pedagógicas y la incorporación de grandes masas de la población americana a la vida de sus respectivas naciones han planteado numerosos problemas de orden organizativo y eco-

nómico en relación con la educación nacional. Las grandes campañas contra el analfabetismo, del que es ejemplo singular la entablada en Méjico desde hace años, es el primer paso para llevar adelante esta empresa renovadora. Por todas partes faltan escuelas y maestros, y la incorporación del niño a sus deberes

escolares encuentra graves dificultades en las vastas extensiones americanas. La preparación idónea de un profesorado primario y medio y las técnicas de los oficios son igualmente objetivos de primera instancia que es necesario alcanzar. Las jornadas del Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en octubre de 1954 en Quito han resaltado la necesidad urgente de mover grandes intereses nacionales y regionales para poner remedio a los defectos de la organización educacional.

El caso de Chile se aparta en muchos aspectos de las características de nota de urgencia que configuran a buena parte de las naciones iberoamericanas. Chile ha gozado siempre de una organización educacional muy avanzada en relación con otros países ultramarinos. La dedicación científica a los métodos pedagógicos no ha sido nunca novedad en Chile. El funcionamiento de Centros docentes y de Escuelas Normales y "Pedagógicos" chilenos nada ha tenido que envidiar a otros Centros similares en países ricos y de larga tradición educativa. La presencia en España del Ministro de Educación chileno, doctor Oscar Herrera Palacios, ha hecho posible un conocimiento más cercano de la situación actual de la educación en Chile. Su conferencia dada en la cátedra de la Oficina de Educación Iberoamericana ha proporcionado a los técnicos españoles de la educación un esquema exacto del funcionamiento educacional chileno. En muchos casos, los logros de la nueva política de la enseñanza chilena constituyen un ejemplo digno de ser imitado en España. Los defectos de esta organización, señalados por el doctor Herrera Palacios, son en buena medida los defectos de la organización educacional española. Esta comunidad de problemas ha hecho más interesante la descripción del panorama escolar chileno efectuado por su Ministro de Educación.

PERÍODOS EDUCACIONALES Y OBJETIVOS ACTUALES

El estado actual de las corrientes educativas chilenas es el resultado de varias influencias ejercidas en aquel país a lo largo de su historia. La primera y fundamental fué la influencia española, ejercida con evidente continuidad a todo lo largo del período hispano de gobierno. Siguen después otras influencias, la primera de carácter francés, que se continúa con la ejercida por numerosos profesores alemanes. En la actualidad, sobre las aportaciones de estas tres culturas en el orden educacional, Chile ha logrado organización y criterios pedagógicos y educativos de carácter propio, basados en las características raciales y económicas del país. Para ello, durante muchos años ha sido preciso ir captando las virtudes nacionales y las características individuales del chileno. Ha sido preciso ir conociendo a los niños, a los adolescentes y a los adultos para educarlos en consonancia con sus propiedades específicas.

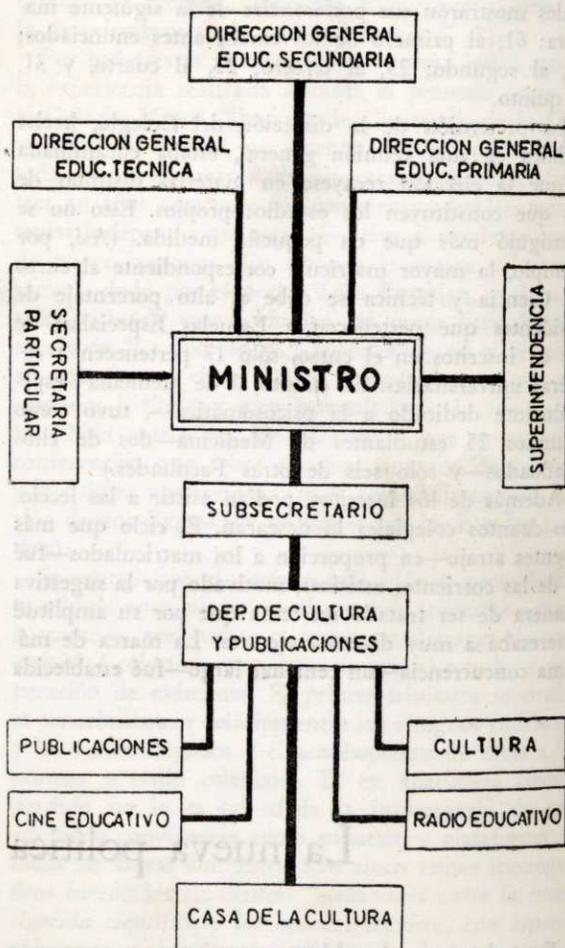
Cuatro son los objetivos actuales que sirven de base al movimiento educacional chileno de nuestros días: el primero es un objetivo de orden *moral*, consistente en preparar a la juventud para hacer frente con dignidad a las necesidades actuales, formando hombres dignos de sus antepasados. El segundo objetivo es de

carácter *intelectual*, que ponga a la juventud chilena en condiciones de captar las modernas teorías y corrientes científicas, proporcionándole medios para perfeccionar sus estudios y prepararse para la asimilación de la cultura de nuestro tiempo. El tercer objetivo es de orden *económico*, y pretende allegar medios suficientes para que la educación nacional se oriente con servidumbre a los fines de la economía nacional, interesando al estudiante en las características de ella. Por último, la educación chilena pretende alcanzar un objetivo *político* para que el estudiante aprenda a querer y a servir a la patria a través del conocimiento de su historia, sin nacionalismos eximentes, hasta convertirse en chileno de América.

ORGANIZACIÓN EDUCACIONAL

El Ministerio de Educación chileno tiene a su frente a un ministro del cual dependen una Secretaría particular, la Subsecretaría, una Superintendencia y las tres Direcciones Generales de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnica.

En sus líneas generales, la educación chilena acoge al niño de seis a siete años, y con carácter obligatorio lo mantiene en la escuela primaria hasta los doce o



trece años. A continuación, el alumno puede pasar a los Liceos de Educación Secundaria, tanto masculinos como femeninos, que abren el acceso del alumno a los estudios superiores de la Universidad o bien a

las actividades burocráticas de la nación. Al terminar la educación primaria, el niño de doce o trece años puede orientarse hacia los estudios de formación técnica, en sus variantes de Técnica Agrícola, Técnica Comercial y Estudios Técnicos propiamente dichos. Estos estudios son muy semejantes a los que en España se realizan en los Institutos Laborales.

La Subsecretaría ministerial atiende preferentemente a materias de tipo administrativo, de organización interior y de carácter legal. Del subsecretario depende un Departamento de Cultura y Publicaciones, con cinco secciones dedicadas específicamente a cuestiones relacionadas con la Cultura, Publicaciones, Servicios de Cine educativo, Radio educativa y, por último, la organización de las Casas de la Cultura y una dedicada a cuestiones culturales en general.

Chile ha creado recientemente una nueva estructura dentro de la educación: la Superintendencia de Educación con dependencia directa del ministro. La Superintendencia cuenta con un organismo central llamado Consejo, del que dependen asimismo una Secretaría particular y una Sección Administrativa de Fondos. El Consejo de la Superintendencia está formado por las siguientes personalidades: ministro de Educación, superintendente, subsecretario, rector de la Universidad de Chile, rector de la Universidad Técnica, dos rectores de Universidades privadas, tres directores generales de Enseñanza, el decano de la Facultad de Filosofía y Educación, tres representantes del profesorado, un representante de los Sindicatos obreros, dos representantes de la Enseñanza privada, un representante de los Centros de Padres de Familia y tres representantes de los Sindicatos Agrícolas, Mineros, Comerciales y de Fomento.

El Consejo es un organismo asesor en todo cuanto se relacione con la enseñanza oficial, y tiene asimismo la función de vigilancia y de inspección de la Enseñanza privada. Para asesorar al ministro, el Consejo de la Superintendencia de Educación organiza una reunión semanal de sus miembros, en la que se estudian y fallan las ponencias y estudios presentados por los distintos especialistas. Las decisiones del Consejo son elevadas posteriormente al Ministro para su aprobación. Recientemente se ha efectuado una amplia reorganización del profesorado, en cuyas bases han intervenido activamente los miembros del Consejo. De aquí en adelante, el profesorado no se regirá por el sistema tradicional del escalafón, sino que cada catedrático acumulará un número de notas de competencia con arreglo al cual se fijará su categoría profesional.

Ya hemos hecho referencia a los perfiles generales de la Educación Primaria, Media y Técnica, regidas por las correspondientes Direcciones Generales. Destaquemos la organización de la Educación universitaria, por sus características especiales en relación con otros países. En Chile existen Universidades oficiales y particulares. Tanto las fiscales como las privadas actúan con absoluta independencia con relación al Ministerio, existiendo una única vinculación de ellas con el Estado a través del Departamento, y sólo en el aspecto económico de la Enseñanza superior.

La Universidad fiscal cuenta con dos centros de Enseñanza superior: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. Por su parte, la

Universidad particular es más numerosa y compleja. Existe la famosa Universidad de Chile, situada en Santiago, y la Universidad Católica de Valparaíso. Es muy conocida también la Universidad Técnica "Federico Santamaría". De reciente creación es la Universidad Austral, enclavada en la provincia de Valdivia, cuya enseñanza se adapta al carácter regional del sur chileno, con su riqueza pesquera, forestal, agrícola y minera. La Universidad Austral prepara especialmente a técnicos de Ingeniería minera, forestal y agrícola y a veterinarios, ya que la riqueza agropecuaria de aquella región es igualmente importante. Por último, existe también la Universidad de Concepción, centro igualmente privado que se sostiene a base de los ingresos de la lotería llamada de la "Concepción".

LA ENSEÑANZA PARTICULAR

La Enseñanza privada en Chile representa una gran importancia dentro de la educación de aquel país. Su volumen es bastante superior al que alcanza la Enseñanza pública, llegando a abarcar el 60 por 100 del censo total del alumnado chileno en todos sus grados. Damos a continuación unos datos correspondientes al número de alumnos matriculados en las distintas escuelas correspondientes al año académico 1953-54:

R A M A	NÚMERO DE ESCUELAS	ALUMNOS MATRICULADOS
Párvulos	190	5.020
Primaria niños (60 por 100).....	2.500	300.000
Primaria adultos (24 por 100)...	100	10.500
Normal	2	330
Secundaria	300	50.000
Técnica	13	2.000
TOTALES.....	3.105	367.850

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La Universidad chilena cuenta con Institutos pedagógicos bien instalados cuya organización es el fruto de muchos años de experiencia, de estudio y dedicación a los problemas docentes. Los "Pedagógicos" chilenos gozan de fama universal, y funcionan con arreglo a las técnicas más avanzadas de la pedagogía. Casi todos ellos tienen carácter de internado, y en sus aulas se preparan teórica y prácticamente los futuros profesores que ocuparán las cátedras de la educación secundaria.

El profesor de Universidad se forma en otros cursos especiales a cuya terminación ha de sufrir una amplia prueba de competencia, saliendo de ella con el título de profesor ordinario.

Los "Pedagógicos" chilenos transmiten únicamente una preparación docente pedagógica. Sus estudios abarcan cinco años, a cuyo final ha de presentarse una Memoria y pasar por un período variable de práctica de profesorado en diversos establecimientos de enseñanza. Anualmente se titula un cierto número de profesores, que para las ramas humanísticas es suficiente para subvenir a las necesidades profesoras de la na-

ción, tanto en el grado medio como en el superior. Por lo contrario, el número de docentes que se forma anualmente en Chile es insuficiente para atender a las disciplinas científicas y técnicas. El profesor se forma exclusivamente en su disciplina, ya que sus conocimientos de formación general los recibe anteriormente al cursar la educación secundaria o en la enseñanza superior.

Las Escuelas Normales, dependientes del Departamento de Normales y de Perfeccionamiento, forman el profesorado de Enseñanza Primaria. El alumnado de estos Centros procede de los estudiantes que hayan terminado la clase sexta preparatoria o de los de Institutos secundarios, escogiendo los diez mejores de cada año en las escuelas secundarias de Santiago de Chile y otros 35 seleccionados entre los mejores del resto del país. Este alumnado de las Escuelas Normales puede proceder asimismo del quinto y del sexto año de Humanidades, con un período escolar de dos años a la terminación de los citados cursos.

PLANES DE ESTUDIOS

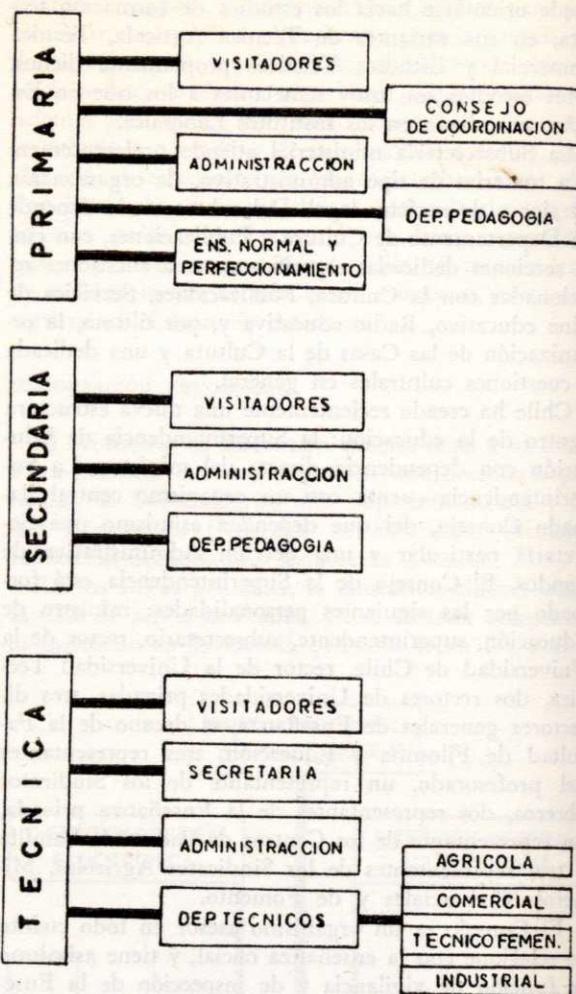
La educación chilena ha sufrido en los últimos años grandes variaciones en cuanto se refiere a los Planes de estudios. La Escuela Primaria tiende muy particularmente a arraigar al niño en el campo. Durante los tres primeros años, se transmite al niño una preparación de tipo general; en el cuarto se inicia un período de especialización elemental que dura los dos últimos años de Educación Primaria. Interesa a los fines educativos, económicos y sociales chilenos integrar a la juventud en sus propios medios rurales, interesando a los hijos de los campesinos en las actividades relacionadas con la explotación agraria.

Por su parte, en las ciudades, los dos últimos años de la Escuela Primaria sirven para iniciar al joven alumnado en la preparación industrial según las características locales. Lo mismo cabe decir de otras regiones en las que predominan otras modalidades de la producción nacional, tales como la agropecuaria, la pesquera, la forestal, la minera, etc.

Ya en los primeros años de la Escuela Secundaria se empiezan a poner en marcha nuevos sistemas más racionales y pedagógicos de enseñanza. Los Planes de estudios hasta la fecha estaban muy sobrecargados. Existe el antecedente de los estudios de Humanidades, que mantienen en Chile una acendrada tradición, y, sin embargo, sus programas y planes de estudios están lastrados por un grave exceso de materias. Ello obliga al alumno a aprender memorizando y no a pensar, a investigar y a moverse libremente ante la materia que se estudia.

Otro mal de la educación chilena, el de la excesiva amplitud de la jornada escolar, tiende a neutralizarse poco a poco. Todavía hoy no son escasas las escuelas que inician su jornada a las ocho de la mañana, proporcionando al alumno ocupación extraescolar a veces hasta las diez o las once de la noche. Estos sistemas de sobrecarga son eminentemente antipedagógicos, y la Superintendencia de Educación y las diferentes Secretarías Técnicas se ocupan actualmente de dar solución urgente a tan agudo problema.

ORGANIZACIÓN DE LAS DIRECCIONES GENERALES



ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación profesional en la educación chilena está dando sus primeros pasos. Es una organización completamente nueva de la que no existían antecedentes. Es más: a la Universidad el alumno llegaba con una desorientación absoluta, sin conocer mínimamente su capacidad para el futuro profesional y, lo que es más grave, sin haberse despertado una vocación definida. En la actualidad, aun en etapa de comienzos, cada Colegio secundario cuenta con el concurso de orientadores profesionales que actúan directamente en contacto con el niño hasta fijar científicamente las características intelectuales y psicológicas del alumno de cara a la Universidad o bien a las profesiones técnicas del grado medio. Los orientadores suelen ser médicos, psiquiatras, visitantes sociales y miembros especializados del cuerpo docente, quienes se encargan de llevar a cabo la difícil labor de la orientación profesional.

SUBVENCIONES ESCOLARES

La situación material de la educación chilena está siendo sujeta actualmente a profundas reformas. Para ello ha sido preciso allegar medios especiales, y en

esta tarea el actual ministro de Educación ha realizado una labor singularísima. Por de pronto, los dos grandes males de la Educación Primaria chilena radicaban en la escasez de escuelas y en la desnutrición casi general del alumnado rural. Los edificios escolares eran pocos e incapaces, y se daba el caso de que numerosos alumnos se veían obligados a recorrer 10 y 15 kilómetros hasta llegar a la escuela. Este alejamiento les obligaba a permanecer en la escuela durante el descanso del mediodía, prescindiendo en muchos casos de la comida familiar. Esta situación movió a las jerarquías educacionales chilenas a afrontar una amplia política de construcciones escolares, para cuya realización fué preciso disponer de nuevos medios económicos.

Oficialmente, el Ministerio subvenciona en dinero a cada escuela o colegio en relación con el número de sus alumnos. En general, esta subvención pro alumno equivale a la mitad del importe de los gastos escolares de cada alumno en el año fiscal anterior, en el caso de que la escuela o colegio sean gratuitos. Si el Centro es de pago, el Estado subvenciona solamente la cuarta parte de los gastos totales de cada alumno. En la actualidad, son muchos los Centros docentes chilenos privados que se mantienen con la ayuda de estas subvenciones estatales. Sin embargo, existen también anomalías en este sistema de financiación. Las jerarquías educacionales vienen denunciando la existencia de los llamados colegios "callados", Centros docentes que sólo existen sobre el papel con objeto de conseguir subvenciones del Ministerio, y que no cuentan con el correspondiente alumnado. Los servicios de inspección escolar del Ministerio luchan contra esta plaga que pronto está llamada a desaparecer radicalmente de la educación chilena.

Damos seguidamente una relación de los fines a que se aplican los medios económicos de la educación chilena y las fuentes financieras de los presupuestos educacionales. Entre los fines de esta política

destacan el auxilio escolar, que consta de desayuno y almuerzo obligatorios, sobre todo en las escuelas enclavadas en regiones agrícolas, con objeto de evitar que el alumno se vea obligado a regresar a su casa para comer. Otro fin importante es el de la construcción de nuevos edificios escolares hasta tal forma que Chile cuente con una escuela cada cinco kilómetros de su territorio. Estas escuelas tendrán que estar dotadas de material indispensable para realizar eficazmente su función educativa.

Entre los medios que cuenta el Ministerio para llevar a cabo estos planes figuran:

	%
Sueltos y salarios de productores.....	1/4
Sueldos y salarios de patronos	3/4
Carreras de caballos	2
Entradas de casinos municipales	30
Fundos de más de 10 millones de pesos que no tengan montada una escuela primaria...	5
Acciones de Compañías de Seguros	5
Loterías	2

El plan de construcción de edificios escolares prevé una serie de empréstitos que en el vigente alcanza a 1.600 millones de pesos. Estas cantidades proceden de las siguientes partidas: 30 por 100 a la Sociedad constructora; 10 por 100 para dotaciones escolares; 10 por 100 de la Junta Auxiliar Escolar; 50 por 100 de las construcciones escolares, y 10 por 100 optativo de Educación popular, consistente en préstamos para la construcción de colegios particulares.

ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS

A continuación publicamos algunos datos estadísticos sobre número de escuelas, matrícula y asistencia de alumnos a los Centros primarios, vocacionales, secundarios y profesionales, según cifras dadas por la Sección Estadística del Ministerio de Educación chileno en sus últimas contabilizaciones:

E N S E Ñ A N Z A	N.º DE CENTROS	MATRÍCULA	ASISTENCIA
<i>Parvularia:</i>			
Jardines Infantiles en Escuelas Primarias Comunes	268	10.561	7.341
Jardines Infantiles en Escuelas Experimentales.....	6	171	122
Jardines Infantiles en Escuelas Experimentales para adultos.....	2	71	45
Jardines Infantiles en Escuelas Hogares.....	5	95	66
Jardines Infantiles en Escuelas Primarias anexas a Normales	17	552	420
Jardines Infantiles en Escuelas Primarias anexas a Liceos	1	72	58
(Jardines Infantiles atendidos por profesores pagados con dinero particular en Escuelas Primarias anexas a Liceos)	7	375	246
TOTALES.....	301	11.897	8.298
<i>Primaria de niños:</i>			
Escuelas Primarias Comunes	3.654	560.558	455.640
Escuelas Experimentales	10	3.878	3.288
Escuelas Especiales	3	669	626
Escuelas Hogares	41	4.143	3.714
Escuelas Granjas	18		
Alumnos Cursos Granjeros		1.013	916
Alumnos Cursos Primarios anexas		507	346
Escuelas de Ciegos	1	73	61
Escuelas de Sordomudos	1	242	212
Escuelas Primarias anexas a las Normales	19	7.965	6.883
Escuelas Primarias anexas a los Liceos	92	16.396	14.488
(Cursos primarios atendidos por profesores pagados con dinero particular en Escuelas Primarias anexas a Liceos)	(153)	6.148	5.276
TOTALES.....	3.839	601.592	491.450

ENSEÑANZA	N.º DE CENTROS	MATRÍCULA	ASISTENCIA
<i>Primaria de adultos:</i>			
Escuelas nocturnas anexas a Primarias diurnas	294	17.915	13.455
Escuelas Especiales de adultos	18	2.951	2.395
Escuelas de Enseñanza Técnica y Cultura Artística	7	992	798
Escuelas carcelarias	42	3.052	2.974
Escuelas Experimentales de adultos	—	—	—
TOTALES.....	361	24.910	19.622
<i>Vocacional para niños y adultos:</i>			
Escuelas Vocacionales	48		
Alumnos Grado de Aprendizaje		6.632	5.605
Alumnos Grado de Orientación (*)		2.158	1.171
Grados Vocacionales anexas a Escuelas Primarias diurnas.....	183		
Alumnos Grado de Aprendizaje		6.486	5.374
Alumnos Grado de Orientación (*)		13.089	11.012
TOTALES.....	231	(28.365)	(23.762)
Total Grado de Aprendizaje.....		13.118	10.979
<i>Normal:</i>			
Escuelas Normales	14	5.597	5.230
TOTALES.....	14	5.597	5.230
<i>Secundaria:</i>			
Liceos	102	59.155	52.258
Zonas de Experimentación (Dirección General de Educación Primaria.....)	(6)	585	555
TOTALES.....	102	59.740	52.813
<i>Profesional:</i>			
Escuelas Industriales de 1.ª clase	13	3.497	3.212
Escuelas Industriales de 2.ª clase	29	4.532	4.117
Zona de Experimentación (D. G. Educación Primaria) Sec. Industrial	(1)	66	65
Institutos Comerciales	23	13.373	11.572
Zonas de Experimentación (D. G. Educación Primaria) Sec. Comercial	(2)	125	116
Técnicas Femeninas	15	8.262	6.259
Zonas de Experimentación (D. G. Educación Primaria) Sec. Técnica Fem.	(1)	145	118
Escuelas Técnicas Femeninas anexas a Liceos	16	1.188	1.032
(Cursos Técnicos de Comercio anexas a Liceos)	(33)	551	456
Escuelas Agrícolas	8	418	375
TOTALES.....	104	32.157	27.590
TOTALES GENERALES	4.561	737.114	607.684

(*) En los TOTALES GENERALES no están considerados los alumnos de Grado de Orientación, por ser alumnos de Escuelas Primarias de niños. En igual forma, no están incluidos los datos de los Jardines Infantiles, por tratarse de niños en edad preescolar.

R. DE E.

Reunión Internacional de la Unesco sobre Educación popular

Dentro de una serie de coloquios bilaterales consagrados a la educación de adultos, se ha celebrado en Hamburgo, en los días 7 al 13 de noviembre de 1954, esta reunión, convocada y organizada por el Institut für Pädagogik de la Unesco de la citada localidad alemana.

Su finalidad esencial era agrupar, junto con una serie de participantes alemanes, un grupo de expertos de la educación popular pertenecientes a diversos paí-

ses latinos para el estudio del tema general: "Los medios audiovisuales y la cultura popular: tentativas originales e investigaciones."

PARTICIPANTES

Asistieron a la citada reunión un total de 30 participantes especialistas en cine, radio, televisión; representantes de organizaciones de *loisirs*, juventud y de-

portes; organismos y movimientos de extensión cultural, de educación de adultos, de lucha contra el analfabetismo; profesores de Pedagogía, Psicología y Sociología; periodistas, críticos, productores, registros, autoridades de los organismos oficiales, investigadores e incluso expertos de Institutos de producción y utilización del material audiovisual en la educación.

Los países representados eran: Alemania, Italia, Francia, Portugal, Suiza, Bélgica y España.

La representación española estaba compuesta por don Manuel Jiménez Quílez, comisario de Extensión Cultural, y los firmantes de este artículo, doña María Gregoria Núñez Moreno, profesora de Pedagogía, y don Julián Juez Vicente, jefe del Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural.

FIN Y MÉTODO DE TRABAJO

Finalidad de la reunión, como su tema general indicaba, fué el estudio de la cultura popular y los medios de información modernos que se apoyan en el material audiovisual, especialmente el cine, la radio y la televisión.

Partiendo de las más recientes experiencias efectuadas en los diversos países, se llegó al estudio de los problemas pedagógicos y sociológicos, especialmente prácticos, que plantea la iniciación de un público popular (en especial el obrero y el campesino) y al planteamiento de las normas generales que deben presidir un auténtico y bien orientado esfuerzo en el dominio de la educación popular.

La información recíproca, verbal, escrita y práctica; las deliberaciones, el examen y crítica del material y ensayos presentados prepararon sin duda a todos los representantes para un más eficaz trabajo en el futuro sobre determinado número de puntos esenciales sobre la base de iniciativas nuevas o el desenvolvimiento de las conocidas como más interesantes dentro de una colaboración fructífera.

MATERIAL

Como material de trabajo se dispuso de una copiosa literatura (proyectos, informes, planes, memorias, folletos, libros, carteles...) sobre las tentativas y realizaciones más originales y recientes efectuadas en cada país y de una selección de películas cinematográficas (en banda sonora) aportadas por los representantes de cada país (50 películas de diverso metraje y formato, de ellas nueve españolas y 22 bandas sonoras).

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

La reunión organizó sus trabajos en sesiones plenarios, reuniones independientes de los grupos de trabajo y sesiones comunes de informe, coordinación y revisión complementadas con una visita a los estudios de televisión de Lokstedt, presentación de emisiones y discusión y visita a la Radio NWDR, informe y discusión.

En la sesión de apertura, después del saludo inicial de la presidencia y la presentación de las respectivas Delegaciones, el representante del Departamento de

Información de la Unesco (París), don Joseph Rován, expuso un informe-introducción a los problemas. Seguidamente, las respectivas Delegaciones expusieron sus informes generales, y a continuación se organizaron dos grupos de trabajo: uno para cine, presidido por la doctora María Teresa Schmuckker, representante del Kultusministerium, y otro para radio, presidido por el señor Rován. La televisión fué estudiada simultáneamente en ambos grupos.

En las sesiones plenarios, el doctor Fk. Karrenberg (Unesco Institut für Sozialwissenschaften) expuso su ponencia sobre "La radio y el *film* como temas de la investigación sociológica", y J. Dumazendier (Centre Études Sociologiques) sobre "Problemas, métodos y resultados", seguidas ambas de discusión.

En la sesión de clausura se ultimaron votos y proyectos, llegándose a las conclusiones finales, y expuso su ponencia el profesor doctor G. Hausman (Hessischer Rundfunk, Abteilung Bildung und Erzielung) sobre "Los medios audiovisuales y el Humanismo", seguida de discusión.

La Delegación española presentó las siguientes ponencias:

"Situación de la educación popular en España" (resumen de las actuaciones más destacadas).

"Panorama cultural del cine en España".

"El momento presente de la Extensión Cultural en España".

Medula de la reunión fueron las sesiones de trabajo independiente de cada uno de los grupos. En ellas se examinó el material presentado, y sobre su examen se estableció discusión de los puntos esenciales.

Diariamente, al final de la jornada, tenían lugar las sesiones comunes, exponiendo los respectivos presidentes la marcha de los trabajos en cada grupo y las conclusiones provisionales y celebrando seguidamente una sesión conjunta de estudio, por lo común, sobre la base del material presentado con interés para ambos grupos.

Se celebraron dos sesiones públicas, la primera a la intención de una destacada Asociación hamburguesa de Cultura y Humor en un gran salón oficial y con asistencia de sus socios.

En ella intervinieron, dentro de un programa especial adecuado a los fines de la Asociación, los presidentes de las Delegaciones de todos los países, presentando una muestra seleccionada de su material.

En la segunda sesión se proyectaron, con las ilustraciones correspondientes, películas destacadas de la reunión, y especialmente el documental belga de largo metraje (1.750 metros en 35 mm.) *Un siècle d'or*, extraordinario *film* en colores sobre el arte de los pintores primitivos flamencos, presentado con una interesante introducción por su director, Benjamín Haesaerts, una de las figuras mundiales más destacadas en el campo del documental de arte.

INFORMES GENERALES

En la sesión final se dió lectura a los informes generales por los respectivos jefes de los grupos de trabajo, efectuando seguidamente una revisión y discusión final de los mismos y elevándolos a definitivos para la redacción de conclusiones.

GRUPO DE CINE

Dedicó las primeras sesiones a considerar, previo informe resumido de los delegados correspondientes, las experiencias y trabajos más interesantes realizados en los respectivos países, incluyendo una selección de los mismos en el programa de trabajo junto con el material correspondiente.

Sucesivamente, a lo largo de la reunión, este grupo estudió:

- a) Problemática general de la educación popular.
- b) Educación del público por el cine: problemas, experiencias recientes, crítica y condiciones.
- c) Informes sobre características y normas de producción, utilización y circulación de películas para la educación de adultos en tareas de educación de base, alfabetización y extensión cultural.
- d) Presentación, examen y discusión de diversos tipos de películas destinadas a la educación de adultos en dos sentidos principales: propaganda y motivación.
- e) La censura y su aplicación en los distintos países, especialmente referida a la educación popular y a los cine-clubs.
- f) Los cine-clubs y su papel en la educación popular. Formas, actividad, problemas.
- g) La formación de animadores de los cine-clubs y su decisiva importancia: condiciones, selección, preparación y cometido.
- h) Situación del cine documental cultural en los diversos países. Obstáculos principales en su desenvolvimiento y soluciones.
- i) Necesidad y medios para facilitar entre los países el intercambio permanente de informes, literatura, experiencias y material de educación popular.

GRUPO DE RADIO

Como el de cine, tuvo un inicial período analítico de los informes de las Delegaciones, seguido del estudio de los siguientes puntos:

- a) Métodos de utilización de la radio en la educación popular: tipos de emisión y formación de personal especializado.
- b) La censura y sus problemas.
- c) Información y publicaciones sobre trabajos y resultados: intercambio y coordinación.
- d) El material auditivo (discos, bandas, aparatos...), su utilización y posibilidades de acceso en condiciones favorables a todos los países.

En la segunda parte se examinaron la forma y el contenido de las emisiones, especialmente sobre la base del material de trabajo, destacando los siguientes aspectos:

- a) Importancia y aplicaciones del principio de repetición.
- b) Emisiones de iniciación.
- c) Colaboración de los radioyentes, su necesidad e inconvenientes para lograr esta colaboración.
- d) Necesidad de la colaboración de especialistas en educación popular, sociólogos, psicólogos y especialistas en radio, en un trabajo de grupo.

e) La radio en la educación de base y en la lucha contra el analfabetismo.

Por lo que se refiere a experiencias, se ordenaron en cuatro grupos:

- 1.º Educación del público para la radio.
- 2.º Colaboración entre la radio y las organizaciones y actividades de educación popular.
- 3.º Cuadro de las diversas tendencias en las emisiones (necesidad de la dramatización, de que no se cargue excesivamente la nota educativa, de que se hagan experiencias y de unificar la radio escolar y la de educación de adultos).
- 4.º Utilización de la radio y la televisión en la formación de maestros.

En las sesiones comunes de trabajo diario de los respectivos grupos se estudiaron ampliamente los resúmenes de trabajo y los problemas de la televisión y los tele-clubs con demostraciones prácticas de tipos de emisión para estos tele-clubs.

Mención especial merece:

1.º La presentación y estudio de las enciclopedias *filmadas* francesa e italiana, nuevo tipo de enciclopedia popular adaptada a las exigencias y a la mentalidad de nuestro tiempo, cuyo fin es la difusión entre las masas de las nociones más elementales del deber.

2.º El estudio de la psicología del ocio y la pedagogía de la educación popular para conseguir que las diversiones estén insertas naturalmente en la vida cotidiana como una dimensión normal de la misma vida y no como algo fuera, agregado, excepcional.

COMENTARIO FINAL

La reunión, pese a la intensidad del trabajo desarrollado, dispuso de pocos días para poder tratar los problemas esenciales con la debida extensión para el examen fructífero del material aportado.

Pese a esta limitación, la reunión fué provechosa en sus trabajos, que respondieron a las líneas generales del programa.

El estudio de la censura despertó el más vivo interés, coincidiendo la mayor parte de los delegados en que su carácter negativo actual provoca una paralización progresiva de excelentes intentos culturales, y que se tradujo en una proposición presentada a la Unesco por la reunión, que, junto con otras, plantea las siguientes aspiraciones:

- a) Conseguir la libre circulación del material educativo audiovisual.
- b) Que la Unesco tome iniciativa para elaborar un catálogo de películas y otro de material audiovisual útil en todo el mundo para la educación popular.
- c) Que su explotación no sea comercial.
- d) Que estudie la conveniencia de convocar una reunión de expertos para hacer posible todo lo anterior.

Muy interesantes fueron asimismo la consideración del estado actual del corto metraje, especialmente del documental cultural, y las pesimistas y justificadas precisiones dadas por el director Haesaerts en su documentada intervención.

La experiencia francesa sobre tele-clubs, especial-

mente en el medio rural campesino, fué seguida con gran interés.

Los esfuerzos de Italia y Portugal en sus campañas actuales de lucha contra el analfabetismo.

Los problemas de Suiza relacionados con la utilización de los medios audiovisuales por la existencia de tres lenguas nacionales en el país.

La consideración de la importancia de la Sociología para el estudio de la educación popular (encuestas, educadores...) y la necesidad de colaboración de expertos sociólogos.

El carácter concreto y práctico de las sesiones.

La necesidad de precisar bien el contenido exacto de la palabra popular.

La afirmación rotunda de que es una exigencia social ineludible que la cultura popular no sea una cosa difícil de alcanzar, azarosa, de privilegiados, como hace cincuenta años, y la de que la diversión, el recreo popular, debe ser una constante de la vida sana de un pueblo.

Con esta reunión, la Unesco ha dado un paso más en su ejemplar tarea de estimular y favorecer la colaboración internacional para el estudio de problemas comunes como base para la comprensión y cooperación de los pueblos.

Está en la misma línea que otras reuniones, Conferencias y Congresos celebrados bajo su inspiración y con su concurso en años anteriores y son su antecedente inmediato, tales como, por ejemplo:

El Primer Congreso Internacional de la Prensa Pe-

riódica, el Cine y la Radio para Niños (Milán, 19 al 24 de marzo de 1952).

La Reunión de Estudio de los Medios Audiovisuales en la Educación de Base (Milán, 31 de marzo a 9 de abril de 1952).

El Congreso para la Aplicación de los Medios Audiovisuales en la Educación de Base (Mesina, septiembre de 1953).

La Reunión Preparatoria Internacional sobre Educación Popular (Wégimont, 26 de abril a 7 de mayo de 1954).

Confiamos en que el fruto de sus trabajos sea coronado, en plazo breve, con la solución de los problemas pendientes, que se traducen en las interesantes propuestas que se formulan en la Unesco como resumen de trabajo y aspiraciones, especialmente la de favorecer la circulación de informes y material.

Respondiendo plenamente a la bien ganada fama del pueblo alemán, la Reunión se benefició de una organización perfecta, fruto de los esfuerzos combinados de los Servicios Centrales de la Unesco, representados en la misma por los especialistas Joseph Rován y Paul Lengrand, de los Departamentos de Información y Educación, respectivamente, y del magnífico equipo de investigadores del Instituto de Pedagogía en Hamburgo: Direktor, Dr. Walther Merck; Stellvertretender Direktor, C. R. E. Gillet; Assistents, Dr. R. Hennion y W. Ch. Schneider; Administrador, Dr. W. J. Maass.

MARÍA GREGORIA NÚÑEZ y JULIÁN JUEZ

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El rector de la Universidad de Salamanca trata el tema "Universidad e investigación" en un artículo dirigido a los estudiantes. Una de las misiones de la Universidad es no sólo transmitir la ciencia, sino aumentarla. En el caso de la Universidad salmantina, esta misión ha sufrido colapsos, iniciándose el mayor en los últimos lustros del siglo xvi. Lo mejor que puede ofrecer la Universidad es el contacto con un maestro que sea un verdadero científico: "Nuestra Universidad necesita de científicos puros. En ellos está el remedio de los males y vicios que aquejan nuestra vida universitaria. Ellos sabrán no buscar en primer lugar el éxito profesional; ellos sabrán sacrificarse y hallar su satisfacción en los logros científicos; ellos gozarán con el puro despertar de las nuevas generaciones al cultivo de la ciencia." El científico, más que transmitir conocimientos, lo que hace es despertar inquietudes, llevar al joven a preguntarse por qué el anhelo de analizar; si además orienta al alumno para que sepa alcanzar los límites de lo que se sabe, para que maneje los repertorios y fuentes, la continuidad estará asegurada, pues el nuevo científico se encontrará ya en condiciones de continuar por sí. "La salvación de nuestras Universidades estaría en que en el seno de cada una hubiera una docena de científicos puros, desinteresados de toda otra cosa y divertidos con el cultivo de su ciencia en un nivel suficiente. Este me parece que ha de ser el objetivo que persigamos para que la Universidad de Salamanca contribuya algo a la ciencia mundial del siglo nuestro" (1).

Con motivo de un curso de conferencias organizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza, un editorial señala la importancia de la "compenetración entre el Ejército y la Universidad. Que, de hoy en adelante, vendrá siendo puesta de manifiesto en nuestra ciudad, en realzados caracteres, con la hace poco creada cátedra "Palafox", cuya misión es vincular más aún a la Universidad con nuestros centros castrenses, principalmente por su carácter docente, con la Academia General Militar" (2).

ORGANIZACIÓN

Un editorial hace balance de los avances de la enseñanza universitaria en los últimos años. Aumento del presupuesto, estudiantes extranjeros en las aulas españolas, preferencia por las Facultades de Ciencias, con la construcción de los nuevos edificios de Zaragoza y Barcelona por un coste de doscientos millones de pesetas; nueva instalación en Sevilla de las Facultades de Ciencias y Derecho y, en fecha próxima, de la de Filosofía y Letras; el nuevo Hospital Clínico de Santiago, con el nuevo edificio de su Facultad de Ciencias, que costará los cuarenta millones de pesetas; próxima inauguración en Granada de la nueva Facultad de Ciencias; remozamiento del viejo barrio universitario de Salamanca, con la inauguración de los edificios de las Facultades de Derecho y Medicina; la próxima inauguración del edificio de la Facultad de Ciencias de La Laguna; política de creación de nuevos Colegios Mayores, con la reciente inauguración del "San Clemente" y la próxima del "Fonseca" en Santiago, el "Luis Vives" en Valencia, el "San Jorge" en Barcelona, el "Fray Luis" en Salamanca, la construcción Hispanomarroquí y el "Santo Tomás" en Madrid, iniciación en Sevilla de uno masculino y otro femenino, la asignación de doscientos millones de pesetas para finalizar las obras del Clínico de Madrid, lo que permitirá disponer de dicho hos-

pital en dos años, son los puntos que va destacando el editorialista (3).

El acierto de la creación de la cátedra "Palafox" en la Universidad de Zaragoza es puesto de relieve con grandes elogios, pasando a señalarse la importancia de la renovación de material científico en la Facultad de Veterinaria de Zaragoza y la construcción de la Facultad de Ciencias de la misma Universidad (4).

Un reportaje informa sobre la instalación del Instituto de Investigaciones Médicas en Madrid, adscrito a la Universidad. Con un coste global de los sesenta millones de pesetas, clínica con doscientas camas, goza de régimen autónomo; regido por un Patronato, la institución "funcionará en régimen docente, en el que puedan formarse estudiantes de Medicina y enfermeras y como escuela de postgraduados, con un intercambio de profesores y alumnos de otros países..." (5).

Un extenso comentario sobre la creación de la cátedra "Rosalia de Castro" en la Universidad de Madrid señala que puede rendir a la literatura española un gran servicio (6). Señalamos dos comentarios sobre la creación de la cátedra "América" en la Universidad de Oviedo (7).

Debemos recoger la noticia, y los comentarios a la misma, de las conclusiones de la Primera Asamblea de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, Sección de Políticas, en las que se solicita para estos graduados el acceso al Cuerpo de Interventores del Protectorado Español de Marruecos, a la Administración Territorial de Ifni, Guinea, Sáhara y Administración Central del A. O. E. y a las futuras escalas de funcionarios internacionales; igualmente, acceso al Cuerpo general administrativo de los Ministerios que aún no les hayan reconocido este derecho y la equiparación al título correspondiente de Derecho para los Cuerpos del Estado cuyas funciones no tengan un carácter predominantemente jurídico (8).

La Jefatura Nacional del S. E. M., en el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, recientemente celebrado en Barcelona, sostuvo la necesidad de que los estudios del Magisterio tengan rango universitario. El presidente adjunto del Congreso sostuvo que debían ser netamente universitarios, cursándose en las secciones de Pedagogía de las Universidades, como medio de elevar social y culturalmente a los educadores primarios. La propuesta de la Jefatura Nacional del S. E. M. establece: Bachillerato universitario para el ingreso en las Escuelas del Magisterio, tres cursos profesionales en dichas Escuelas y un cuarto curso de ampliación que se daría paralelamente en la Universidad, curso de tipo filosófico, y en las Escuelas del Magisterio curso práctico a base de técnicas pedagógicas modernas, empleo de medios audiovisuales, etc. Durante este último curso, los alumnos serían retribuidos con el sueldo de entrada en el Magisterio nacional y se suprimirían las actuales oposiciones. A esta propuesta se opusieron los profesores de las Escuelas del Magisterio (9).

PROFESORADO

La Primera Asamblea de Catedráticos de Química de las Universidades españolas dedicó su atención a las enseñanzas

(3) Ed.: "En la línea de nuestra tradición universitaria", en *Baleares* (Palma, 23-III-55).

(4) S. f.: "Intensa labor universitaria", en *El Noticiero* (Zaragoza, 23-III-55).

(5) U. Méndez: "Sesenta millones...", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 28-III-55).

(6) Ed.: "La cátedra 'Rosalia de Castro'", en *La Región* (Oviedo, 9-III-55).

(7) S. f.: "Ayer...", en *La Nueva España* (Oviedo, 26-IV-55); s. f.: "Inauguración...", en *idem* (28-IV-55).

(8) S. f.: "Acceso a los graduados...", en *Ya* (Madrid, 22-IV-55).

(9) M. Vigil y Vázquez: "Los estudios del Magisterio deben tener rango parauniversitario", en *Ya* (Madrid, 30-IV-55).

(1) A. Tovar: "Ciencia y Universidad", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 23-III-55).

(2) S. f.: "Compenetración entre Ejército y Universidad", en *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 28-III-55).

prácticas, por una parte, y, por otra, al estudio de las medidas conducentes a la eficacia máxima en la preparación técnica de los químicos universitarios. Entre los colocados en la industria en puestos directivos y técnicos, se sobrepasa la cifra de los mil quinientos químicos universitarios (10).

EXTENSIÓN CULTURAL

La integración en la Universidad de los centros culturales del Distrito es puesta de relieve con motivo de un acto en el Instituto "Marqués de Santillana", de Santander. Entre otros puntos, el rector de la Universidad de Valladolid destacó los siguientes: "En vuestra Memoria de curso habéis citado el número de alumnos de matrícula gratuita, cuya elevada proporción honra a este centro. Esto me recuerda nuestro primer Colegio Mayor universitario, en el que la proporción de becarios excede del 40 por 100, y uno y otro dato confirman el error de pensar que la enseñanza y la Universidad sean sólo cosa de ricos; quien así piense olvida que la inmensa mayoría de nuestros alumnos sigue perteneciendo, como cuando nosotros estudiábamos, a modestas clases que hoy no podemos llamar "medias", pues ni a eso alcanzan sus posibilidades. En la Universidad se integran, por su propio carácter, los centros culturales del Distrito, y para mí, como rector, será siempre un honor convertir la gestión reglamentaria del trámite en apremio cordial para vuestras legítimas aspiraciones" (11).

Un editorial comenta elogiosamente el programa de conferencias de extensión cultural organizado por la Universidad de Oviedo, programa extremadamente variado y que será desarrollado por diversas ciudades y pueblos de Asturias (12).

El V curso de extensión universitaria, organizado por la Universidad de La Laguna, da lugar a otro extenso comentario (13).

CURSOS DE VERANO

Se anuncia el próximo curso de Jaca y la necesidad de ampliación de locales. Este año los cursos comenzarán el 10 de julio para terminar el 3 de septiembre, divididos en dos períodos, antes y después del 6 de agosto. En ambos habrá enseñanzas elementales y superiores de Lengua y Literatura españolas, Historia de la Cultura española, Arte español y Geografía actual de la Península. Además, habrá una Semana Musical (14).

La Universidad compostelana anunció un nuevo curso para extranjeros. El comentarista destaca la trascendencia de la labor desarrollada en Vigo por los doce cursos universitarios de verano ya transcurridos (15).

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Señalaremos en este apartado tres extensos estudios que sobrepasan el marco de lo que habitualmente se publica.

Uno, dedicado a "La enseñanza universitaria de la Religión" (16), parte del comentario de la obra publicada recogiendo cinco trabajos aparecidos en las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN sobre este tema. Señala una nota general de pesimismo en los cinco trabajos; luego pasa a mostrar que en ellos se da también un "confusionismo lamentable", dada la complejidad y delicadeza del tema; "finalmente, hemos visto con agrado en la mayoría de estas disertaciones un revisionismo alentador". Pasando a realizar un enfoque personal, el autor del artículo considera debe ser esta enseñanza eminentemente informativa, subordinando discretamente la educación religiosa al logro consumado y satisfactorio de la conquista de la inte-

ligencia. La enseñanza de la religión se impone como complemento natural en la Universidad y, desde un punto de vista relativo, secundario de las disciplinas específicas de cada escolar. Una necesidad urgente es "rellenar de un modo prudente y graduado el gran abismo que va separando poco a poco las vanguardias del pensamiento católico, en todos sus órdenes y en todos sus avances, de las masas cristianas naturalmente rezagadas en muchas de sus ocupaciones y preocupaciones". "La solución, pues, estaría quizá en que los que frecuentan los medios universitarios, como más capacitados y selectos, percibieran una iniciación discreta de los progresos de la ciencia eclesiástica, que no siempre sería oportuno y eficiente exponer desde un púlpito, en el confesonario, etc." La piedra angular del actual problema es el profesor. Además de la creación de cátedras a cubrir por oposición, propone la organización de cursillos de capacitación para sacerdotes que quisieran optar en su día a la enseñanza de la religión en centros de Enseñanza Superior. Razones: la docencia religiosa universitaria es quizá el ministerio sacerdotal más delicado y difícil de nuestra época; el espectro amenazador del laicismo doctoral, y el descreimiento, o por lo menos el indiferentismo con que acaba la juventud universitaria sus estudios. A estos futuros profesores se les debe exigir un conocimiento a fondo de la disciplina. Debe, además, formularse un temario adecuado; propone las siguientes materias: en el terreno bíblico, exponer con toda exactitud los conceptos de inspiración sagrada, de revelación divina progresiva, de géneros literarios, de historicidad especial y de teologismo fundamental de todos los libros de la Biblia; en materia dogmática, explicar las ideas precisas sobre la naturaleza de los artículos de la fe, sobre la evolución homogénea del dogma, sobre la conexión de la moral, sobre la articulación de sus realidades, sobre la sobrenaturalidad de sus contenidos; en el campo de la moral, presentar su subordinación al dogma, su aspecto positivo, valoración y jerarquía de las virtudes, armonía entre las tendencias humanas y los fines divinos, satisfacción íntima del deber cumplido, no como coacción externa, sino como logro de la propia perfección; en el campo de la liturgia, desarrollar la conveniencia de los ritos, valor educativo de las ceremonias, etc.; finalmente, en orden a la doctrina social, esclarecer las nociones fundamentales. Pasa luego a estudiar la metodología de esta enseñanza, que exige una mayor adaptación de lo que se explica al que escucha. Por último, señala que quizá convendría introducir novedades como hacer las clases de religión voluntarias, abiertas y con controversia.

Un artículo—no ya reciente, pero que se nos había pasado anteriormente—trata de la formación política universitaria (17). Tras estudiar como análogo el término "político", se pasa a señalar la necesidad de la "reconquista de la norma", ganada en el frente de la aportación cristiana, frente a la conciencia de rebano del marxismo: "El problema de la formación política es un problema afectado esencialmente por el de la formación humana y por el tema del hombre y de la cultura en general." "En definitiva, una verdadera formación política debe tender a dos cosas: una, hacer que la gran masa de la gente no se ocupe directamente de la política—es lo que se está haciendo en el régimen actual—, sino solamente de aquellos problemas que políticamente les atañen: su familia, su municipio, su profesión, su sindicato, su gremio; esto no quita para que, naturalmente, se aspire a que esta gente adquiera una formación, pero más apetecible sería que se aspirase a que tuviera una "conformación" dentro del orden político; otra, formar un grupo de selectos entre los selectos, que sean los que verdaderamente se ocupen de la política", lo que lleva a considerar estos selectos como fundamento del partido único. "Es indudable que este grupo de selectos ha de salir de la Universidad o, mejor dicho, de entre los universitarios." La europeización interior y el desapasionamiento en el examen de los problemas colectivos son aspectos que se suman a los anteriores.

El estudio y la enseñanza de la Paleontología es el tercer largo estudio. Tras delimitar su campo de estudio, señala su ubicación docente en la sección de Ciencias Naturales de las Facultades de Ciencias, al final de la licenciatura, tras haber realizado ya los alumnos los estudios de Zoología, Botánica, Biología y Geología general. Ha de ser asignatura común a ambas secciones de Ciencias Biológicas y Geológicas. Su estudio habrá de hacerse desde el punto de vista de la Anatomía

(10) S. f.: "La Primera...", en *El Diario Palentino* (20-IV-55).

(11) S. f.: "Brillante...", en *Alerta* (Santander, 22-III-55).

(12) Ed.: "Extensión cultural", en *Región* (Oviedo, 22-IV-55).

(13) L. Alvarez Cruz: "El V Curso de Extensión Universitaria", en *El Día* (Santa Cruz de Tenerife, 13-IV-55).

(14) L. Torres: "Los Cursos de Jaca", en *ABC* (Madrid, 16-IV-55).

(15) S. f.: "Obra cultural de la Universidad de Santiago", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 23-IV-55).

(16) J. Rosado: "La enseñanza universitaria de la religión", en *Arbor*, 112 (Madrid, IV-55), 555-568.

(17) "La formación política del universitario", en *Boletín de los Seminarios de Formación*, 37 (Madrid, 1953), 193-202.

comparada, dando especial importancia a los estudios filogenéticos; ha de darse especial importancia a las cuestiones paleobiológicas, procurando siempre restituir los fósiles a su medio ambiente vital propio y establecer el género de vida que representan. El estudio de esta disciplina ha de ser eminentemente práctico, precisándose de una buena colección de fósiles típicos y una extensa colección de diapositivas; además, el alumno debe aprender a preparar fósiles; hay que ponerle en condiciones de que, ante un fósil cualquiera, sepa qué es lo que ha de hacer con él, qué caracteres anatómicos ha de estudiar en él, por dónde ha de iniciar la búsqueda bibliográfica para llegar a determinarla y cómo puede realizar su estudio completo. "Concebimos, pues, la Paleontología como una disciplina "clave" dentro de las Ciencias Naturales, que sirve de enlace entre las biológicas y las geológicas y que está llamada a estudiar problemas de una gran trascendencia" (18).

COLEGIOS MAYORES

Un articulista comienza señalando el gran atractivo de confort de los Colegios Mayores; al ser el suspenso motivo de separación del mismo, basta esta pequeña amenaza para que el colegial ponga de su parte todo lo necesario para seguir disfrutando de tal ambiente. Pero lo que más le admira es que los colegiales tienen los ojos abiertos a todas las inquietudes. Además, la penetración entre estudiantes de distintas carreras da a todos un ambiente y un interés mucho más amplios y de más profunda cultura (19).

Una entrevista informa sobre el Colegio Mayor "Antonio de Ribera", recientemente inaugurado en Madrid. Una veintena de colegiales, muchachos que dedican la mitad de la jornada a trabajar en los más variados oficios y empleos, para dedicar el resto del tiempo a sus estudios universitarios. Los colegiales deben costear parte de los gastos de manutención, estando cubierta la diferencia por las aportaciones de un Patronato (20).

Con motivo del IV centenario de la muerte de Santo Tomás de Villanueva, un reportaje gráfico hace su semblanza y análisis histórico de su obra y de su repercusión actual en la preparación de aspirantes al sacerdocio en forma de colegiales (21). Un editorial viene a comentar y reseñar estas características (22).

ALUMNADO

El tema de los alumnos "libres" es planteado en dos entrevistas, una con un alumno y otra con un catedrático. En la primera es visto el alumno "libre" como algo "desconocido", aun siendo en número tantos como los oficiales; la mayoría de entre ellos lo son por falta de medios para desplazarse a las ciudades universitarias; otros son los que trabajan, sobre todo en oficinas. Los libres "somos los que tenemos una auténtica vocación estudiosa". Los perjuicios que sufren se dan en las fatigas del examen. "El que estudió por matrícula oficial conoce el "tranquillo" del catedrático para poder mejorar sus notas. Por otra parte, si es buen alumno, cuenta con la ventaja de que los catedráticos lo conocen también a él y llegan incluso a no necesitar examen final para ser aprobados. Nosotros, no. Nos tenemos que valer por medio de apuntes, libros de texto de difícil adquisición, y después, ¡las peores notas para nosotros, porque si tenemos el menor fallo no se tiene en cuenta por parte de muchos catedráticos que nuestro esfuerzo ha sido grandel!" Piden "más consideración en los catedráticos a la hora de calificarnos" (23).

La segunda entrevista hace hincapié en que las dificultades aumentan al elegirse este método de estudio. "...a la hora del

examen no se pueden tener las mismas consideraciones que con los oficiales, porque su forma de estudio ha sido otra". No se dan peores notas a los libres, aunque suele suceder que el oficial las obtiene mejores por seguir mejor el curso. Las consideraciones para con los libres son las mismas, siempre que conozcan el programa. En todo caso, termina, la solución de los libres es hacer lo posible por acudir a las aulas (24).

La "Página de los estudiantes" de un diario gallego publica una carta de crítica sobre la manera como muchos estudiantes enfocan los problemas universitarios (25).

Un editorial, partiendo del comentario de un discurso del Ministro Secretario del Partido, concluye: "No quieren las gentes jóvenes, no queremos nosotros, adoptar posiciones nuevas, sino que lo que deseamos es el encauzamiento, dentro de los límites representados por los principios de una doctrina a la que hemos jurado servir, todo el orden político y social de una España que no ha terminado aún su ciclo depurador" (26).

Un artículo sobre una jira de la tuna compostelana por tierras de Portugal (27), otro en que se informa de las facilidades que da el Servicio de Intercambio Familiar de Estudiantes para realizar viajes al extranjero (28), una entrevista en que se informa acerca de las conversaciones francoespañolas de estudiantes católicos celebradas en Valencia (29) y un comentario sobre la significación de la fiesta de los estudiantes (30), son los restantes artículos que hemos visto en relación con el tema, aparte de un editorial que trata el tema de que no se debe perder ninguna inteligencia con motivo de la falta de dinero, centrándose en los estudiantes obreros (31).

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El último pleno del C. S. I. C. ha tenido amplio eco en la prensa. Un extenso artículo informa sobre su historia, organismos e institutos, actividad de investigación, becas de intercambio, etc.: "Son sólo dieciséis años de labor. Pero los frutos están ahí, a la vista de todos, para orgullo de los organismos estatales. La labor investigadora de los españoles estudiosos, de los maestros y de los jóvenes que van saliendo de las Universidades con sus títulos flamantes, tiene una orientación, tiene medios de estudio, de trabajo; cuenta con una aportación pecuniaria para hacer frente a los problemas de su disciplina. Cada año los frutos son mayores" (32). Con ocasión del pleno, "...este organismo central de la investigación española rinde cuentas de su tarea, una tarea que es cada vez más amplia y más profunda y, por tanto, más beneficiosa para el país". Señala la importancia de la formación de equipos investigadores que permitan tener confianza en las investigaciones propias (33). Otro editorial pone de relieve que la investigación no es un lujo, sino algo necesario en una nación moderna que quiere vivir al ritmo de nuestro tiempo: "Pero piénsese que el gesto del Estado—sólo un 0,03 por 100 de la renta nacional—permite el trabajo permanente de laboratorio, de experimentación, de ensayo, el estudio constante de nuestros mejores hombres y con los mejores medios durante todo el año. El beneficio que a la agricultura, a la industria, a la ganadería, a cualquier actividad productora de la nación, a la misma ciencia pura, reporte un simple descubrimiento, una mejora técnica, una práctica más rápida, eficaz y económica, no tiene, ni puede tenerla, expresión cifrada. Significa sencillamente, toda esta enorme empresa en marcha, el cimiento más firme de la elevación, no sólo cultural de España, sino

(24) Idem.

(25) "Carta abierta", en *La Noche* (Santiago, 15-IV-55).

(26) Ed.: "La rebeldía de la juventud, garantía revolucionaria", en *Alcalá*, 70 (Madrid, 25-IV-55), 1.

(27) "En jira con la tuna...", en *La Noche* (31-III-55).

(28) S. f.: "También nuestros escolares salen al extranjero", en *Ya* (26-III-55).

(29) E. Martínez Ballester: "Las conversaciones...", en *Levante* (Valencia, 13-IV-55).

(30) Ed.: "La Fiesta de los Estudiantes", en *Diario de Barcelona* (8-III-55).

(31) Ed.: "Estudiantes obreros", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 22-III-55).

(32) S. f.: "Dieciséis años de fecunda actividad cultural", en *El Correo Gallego* (El Ferrol del Caudillo, 1-IV-55).

(33) Coment.: "Investigaciones científicas", en *El Norte de Castilla* (2-IV-55).

(18) B. Meléndez: "El estudio y la enseñanza de la Paleontología", en *Revista de la Universidad de Madrid*, III, 10 (1954), 201-209.

(19) M. Delibes: "Un Colegio Mayor", en *Informaciones* (Madrid, 19-IV-55).

(20) J. M. Ortiz de Solórzano: "Obreros, empleados y oficinistas, alumnos de un Colegio Mayor universitario", en *Ya* (12-III-55).

(21) R. Llido: "El Colegio Mayor de la Presentación...", en *ABC* (24-III-55).

(22) Ed.: "Pedagogía de los Colegios Mayores", en *ABC* (2-IV-55).

(23) Olano: "Defiéndase usted", en *Pueblo* (Madrid, 12-IV-55).

de material también" (34). Otro editorial ve la investigación como una exigencia fundamental de la vida moderna, no sólo en el campo de la ciencia pura y la enseñanza universitaria, sino en el desarrollo aplicado de todas las técnicas; la actividad del C. S. I. C. es un esfuerzo por recuperar el tiempo perdido, obteniendo éxitos muy relevantes (35). Otro editorial puede sin-

(34) Ed.: "La investigación, instrumento de la economía", en *Hoy* (Badajoz, 3-IV-55).

(35) Ed.: "Investigaciones científicas", en *Ideal* (Granada, 14-IV-55).

tezarse en esta frase: "Sin género de dudas, con rotunda y absoluta convicción, se puede proclamar actualmente que la ciencia española sirve, de una manera terminante y clara, a través de la fecunda labor que viene desarrollando el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, al progreso económico colectivo, haciéndose instrumento del bienestar social" (36).

C. L. C.

(36) Ed.: "Una labor fecunda", en *Proa* (León, 27-IV-55).

ENSEÑANZA MEDIA

JORNADA ESCOLAR

Se ha iniciado una amplia campaña que propugna la reducción de la actual agotadora jornada escolar en los estudios de la Enseñanza Media. El diario *ABC* (1) invoca, además de las razones de orden pedagógico, sanitario, social y educativo, la pérdida o interrupción, cuando menos, de la corriente afectiva existente entre padres e hijos, necesaria e indispensable para llevar a cabo una labor auténticamente formadora de conciencias. El desplazamiento que del domicilio llevan a cabo las actividades escolares impide este contacto humano, sustituyéndolo, en todo caso, por la obligada resolución de los deberes escolares. Cita este diario testimonios de San Pablo, León XIII y Pío XI, fijando la obligación de educación e instrucción que a los padres compete para con sus hijos. Esta obligación resulta difícil de cumplir cuando apenas hay posibilidad y tiempo para llevarla a cabo. Los perjuicios son evidentes. Y conviene no olvidar que el recargo en los trabajos escolares impide la intimidad familiar y coarta la corriente afectiva, fundamento indispensable de la mejor y necesaria educación cristiana.

El *Diario de Mallorca* (2) se refiere al mismo problema, partiendo de la nota de la Federación de Amigos de la Enseñanza y llamando la atención sobre el hecho, tan frecuente, de que los estudiantes de Bachillerato hayan de preocuparse primordialmente de aprobar más que de aprender por el exceso de materias con que tienen que enfrentarse.

El escritor Francisco Casares publica tres artículos sobre el tema en *Pueblo* (3), *El Faro de Vigo* (4) y *Hoja del Lunes* (5). En todos ellos, sobre un fondo común, pone de manifiesto la existencia de los llamados "deberes" para muchachos de poca edad; demasiadas asignaturas y pruebas en la Enseñanza Superior; un Bachillerato recargado y excesivo, y muchos libros y muchos exámenes, con lo cual, queriendo crear sabios, no se consiguen muchachos ni medianamente instruidos. Por otra parte, los profesores no miden por igual la capacidad de trabajo de sus alumnos, y ello es un primero y grave inconveniente. El excesivo recargo de estudios llega a crear en el chico un perjuicio material y moral para la salud del muchacho. En definitiva, es urgente añadir a la revisión de horarios, deberes y extensión exagerada de textos determinadas rectificaciones que contribuyan a conseguir la verdadera finalidad de la enseñanza.

El diario *El Alcázar* (6), en su sección "Punto de vista", publica un artículo de su colaborador Suárez Cano en el que se lamenta del pequeño respiro que tienen los adolescentes que se enfrentan con el Bachillerato, siendo así que, con doce o

trece años, la edad es todavía buena para disfrutar de la primavera sin atormentarse con Geometría, problemas de Física o estudio de la Historia.

Una entrevista con el secretario general de la Confederación de Padres de Familia publica el diario *Madrid* (7), también sobre el tema de la jornada escolar, manifestando que ésta no debe exceder de ocho horas y cifrando el objetivo fundamental en que los chicos no se lleven tareas a casa, lo cual impide el que se pueda realizar por los padres la tarea fundamental de educación que a ellos corresponde, puesto que las horas de estancia en el hogar han de dedicarse a resolver los problemas que al chico le han puesto en el colegio o centro de estudios. El Bachillerato, dice, debe ser exclusivamente de orientación, y hoy, sin embargo, los chicos salen atiborrados de materias, pero sin preparación para la vida. La solución, a su juicio, estriba en modificar el plan actual, manteniendo un fondo humanístico, pero haciéndolo más apto para que los chicos encuentren soluciones al abrirse a la vida. En la misma línea de orientación sobre la jornada escolar, que ataca el exceso de horas existentes en la actualidad y propone un mayor aligeramiento de las obligaciones del escolar para que éste pueda dedicar su tiempo a su educación humana y a sus distracciones naturales de adolescente, se encuentran otros muchos artículos publicados en esta última temporada. De ello hablan, en efecto, los diarios *Imperio* (8), *El Adelanto* (9) e *Informaciones* en una carta a él dirigida por un padre de familia que señala que no todos los escolares tienen la misma capacidad intelectual, debiéndose, en consecuencia, pensar en una previa selección por medio de exámenes de aptitudes; el diario *Ya* (11), que dice habrán de abordarse todos estos problemas en cuanto no haya una razón para la agotadora labor escolar en los mismos planes de la Enseñanza Media; el diario *Madrid* (12), que en un artículo de su colaborador Sanz Rubio, hecho como encuesta con cinco alumnas de Bachillerato, pone de relieve, en las declaraciones de las mismas, el problema estudiantil de las muchas horas de trabajo y de los libros voluminosos, que hace prácticamente imposible la existencia de ratos libres para jugar y distraerse. Sobre este mismo tema, el diario mallorquín *La Última Hora* (13) dice que es un error fundamental la pretensión de imbuir en tan jóvenes estudiantes—los de Bachillerato—algo que pase de ser los fundamentales conocimientos que hayan de tener luego una aplicación práctica en la vida. Y no es éste—continúa—el caso de los estudios desorbitados, a los cuales no alcanza el intelecto de ese estudiante medio,

(7) J. Sanz Rubio: "La jornada escolar no puede exceder de las ocho horas", en *Madrid* (7-V-55).

(8) Ed.: "El Bachillerato no halla su sosiego", en *Imperio* (Zamora, 5-V-55).

(9) Javier de Montillana: "Los chicos del Bachillerato", en *El Adelanto* (Salamanca, 5-V-55).

(11) Un padre de familia: "No todos los escolares tienen la misma capacidad intelectual", en *Informaciones* (Madrid, 23-IV-55).

(12) Ed.: "El problema de la jornada escolar", en *Ya* (Madrid, 4-V-55).

(13) J. Sanz Rubio: "El problema estudiantil de las muchas horas de trabajo y los libros voluminosos", en *Madrid* (3-V-55).

(13) Ed.: "Alumnos agobiados", en *La Última Hora* (Palma de Mallorca, 31-III-55).

(1) Ed.: "La jornada escolar", en *ABC* (Madrid, 28-IV-55) (2).

(2) Idem: "Las cosas mejor sabidas", en *Diario de Mallorca* (Palma de Mallorca, 23-IV-55).

(3) Francisco Casares: "¡Pobres chicos los que tienen que estudiar!", en *Pueblo* (Madrid, 3-V-55).

(4) Idem: "Revisiones aconsejables en sistemas de enseñanza", en *Faro de Vigo* (Vigo, 13-V-55).

(5) Idem: "Urgencia de revisión en algunos aspectos de la enseñanza", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 4-IV-55).

(6) Manuel Suárez-Caso: "Las muchachas, el Bachillerato y la primavera", en *El Alcázar* (Madrid, 6-V-55).

que muy bien podía ser cifrado en un 99 por 100 de nuestros futuros bachilleres. En suma, unas pocas asignaturas bien sabidas y, desde luego, elegidas bien, producen en el estudiante joven efectos más positivos y le son en la existencia de mucha mayor utilidad que un farrago de conocimientos que no puede apenas aprender y que, incuestionablemente, no logra digerir por falta de espacio suficiente en el tiempo de duración de sus estudios.

El *Diario Regional*, de Valladolid (14), publica una entrevista con siete alumnos de un centro de la capital, en la que se pone de manifiesto igualmente el exceso de horas de trabajo a que los mismos están sometidos. También publica otra entrevista, pero con médicos y psicólogos de reconocida especialización en los problemas infantiles y de la adolescencia, el diario *Ya* (15), solicitando sus contestaciones al doctor Vallejo Nájera, quien afirma la necesidad de individualizar el trabajo escolar, ajustándolo a las aptitudes y facultades físicas e intelectuales de cada muchacho y urgiendo acerca de la necesidad de establecer el examen psicológico en Institutos y colegios; a López Ibor, quien contesta que la jornada, tal y como está establecida, es no sólo excesiva, sino perjudicial, demostrando con ello el fracaso radical de todo un sistema pedagógico, puesto que la extensión del área de conocimiento del hombre moderno ha crecido de tal manera, que lo que se impone es un cambio radical de actitud que haga que los alumnos salgan de los Institutos o Colegios, no con un depósito de conocimientos, sino con una organización dinámica de los mismos, lo cual exige trazar de nuevo las bases de una educación intelectual; al doctor Garrido Lescache, quien afirma debe limitarse el trabajo escolar y evitar la imposición al escolar de unos programas de estudios que no se hallen en relación con sus aptitudes y con su capacidad orgánica, pues no debe perderse de vista que la Fisiología tiene que servir de base a la Pedagogía, y, por último, a la directora de la Escuela Nacional de Anormales, la cual sostiene que el número de inadaptaciones infantiles por causa del recargo del trabajo escolar es considerable, provocando consecuencias familiares y sociales de mucha importancia y estando la solución en reducir y elementalizar los programas y cuestionarios en la medida necesaria para hacer posible una labor formativa, sin que resulte extenuadora la jornada de trabajo, modificando los horarios para que el niño pueda dedicar más horas al juego y a la convivencia social, y ofreciéndole así la posibilidad de una vida más humana y alegre que la que ahora se le brinda.

El catedrático de Latín del Instituto Cervantes, de Madrid, señor Hernández-Vista (16), publica dos artículos en el diario *Madrid* sobre la jornada del estudiante, comenzando por afirmar que hablar de jornada es evocar horrores, y señalando la imprecisión de lo que deba entenderse exactamente por jornada escolar. Un estudiante, dice, no es un productor, ni por su edad, ni por su actividad, ni por su relación jurídica con la sociedad, y, sin embargo, a su trabajo se le denomina también jornada. Ello plantea una relación falsa en cuanto a la analogía, ya que la jornada escolar no se mide en horas, como la laboral, y donde el concepto de rendimiento no entra, pues lo que verdaderamente vale es la tensión disciplinada del educando y no los resultados, contando dicha expresión, "jornada escolar", con un sentido pedagógico y no económico. Define dicha jornada estudiantil como "conjunto armónico de tensiones a que el escolar debe someter su naturaleza completa, según las condiciones por ella misma dadas y los fines propuestos". El problema está no en reducir la jornada, sino en establecer variados tipos de educación adecuados a los distintos tipos de alumnos y, todavía más, distribuir y diferenciar a éstos según sus aptitudes, toda vez que hay alumnos para los cuales toda jornada de trabajo es excesiva, bien sea de ocho horas, bien sea de cuatro. Es decir, no queda más remedio que pedir selección y distribución adecuada del alumnado. Pero es que, además, hay que tener en cuenta, primero, que las variaciones de atención del muchacho son una exigencia de su naturaleza, y por eso ya en la jornada escolar se incluyen recreos, trabajos manuales, trabajos de laboratorio y deportes; segundo, que el alumno distrae mucho su atención dentro del mismo trabajo que realiza, lo cual se traduce en que una tarea que

podría desarrollarse en veinte minutos, exige al alumno una hora de dedicación; y, en tercer término, que la jornada escolar obliga periódicamente a labores de síntesis, lectura y trabajos personales que, en parte, son un alivio, aunque ocupen tiempo. Esto determina el que no pocos días acaso el alumno tenga que estar ocupado por la disciplina escolar diez o más horas, pero que en términos laborables no suponen más de seis o siete de atención concentrada. Las jornadas laborales disminuyen porque la técnica va reduciendo el tiempo, pero no se ha inventado nada todavía para que la cultura entre más de prisa. Ello determina el que la preparación sea cada vez más difícil, pero—dice Hernández-Vista—"no se puede poner la ingeniería, la abogacía del Estado o la cátedra a la altura de Pepito, sino que Pepito debe estar a la altura que éstas requieran".

En la consabida línea de conceptualizar recargado el horario de los alumnos de Bachillerato, así como en estimar excesivo el número de asignaturas y conocimientos que se les proporcionan, apuntando como solución el estudio de menos materias y más digeribles, con más tiempo libre para juegos y distracciones, publican artículos de colaboración los periódicos *Diario Regional* (17), que reproduce *El Correo Gallego* (18), y *El Faro de Vigo* (19).

EXÁMENES

La Voz de Galicia (20) habla del problema de los exámenes, aduciendo citas y testimonios de Unamuno y Luis de Zulueta, Giner de los Ríos, Marañón y hasta de Don Quijote, para atacar la realización de exámenes y combatir la Pedagogía de los mismos, señalando los inconvenientes que, desde el punto de vista psicológico, crean en el muchacho, y poniendo de relieve cómo en muchísimas ocasiones no son, ni mucho menos, garantía de acierto en cuanto a la designación de verdaderas inteligencias.

LIBROS DE TEXTO

El diario *Ya* (21), con motivo de la exposición de libros de texto de Segunda Enseñanza, publica un editorial en el que enfoca nuevamente algunos problemas relativos a éstos, como son la discriminación de la calidad pedagógica y científica de tales libros y el régimen de libérrima e incondicional iniciativa privada en que hoy se publican y se imponen. Hay que exigir calidad al libro en el contenido y en la forma. Es difícil establecer un cedazo selectivo de textos. El texto único limitaría injustamente los derechos del profesorado. Pero—continúa el mencionado editorial—nada habría que oponer al intento de que el Consejo Nacional de Educación eligiera aquellos textos que considerase mejores y los presentase como textos modelo, señalándoles su precio, requiriéndose que cualquier otro texto, para ser adoptado como tal, habría de llevar siquiera la aprobación de ese alto organismo de control pedagógico y científico, y sin que pudiera rebasar en su precio al asignado en los textos modelo.

COLEGIOS DE PAGO

Carmelo Oñate Guillén publica (22) un artículo sobre los colegios de pago para rechazar las afirmaciones de quienes afirman que los colegios de Segunda Enseñanza hacen negocios explotándolos como si fueran una industria lucrativa. Pasa revista a los distintos capítulos que el sostenimiento y administración de un colegio de este tipo exigen, y niega la existencia de toda esa serie de fáciles inculpaciones que a los colegios de Segunda Enseñanza, y especialmente a los religiosos, se hacen en este sentido. Se contagia cada día más la idea de que los religiosos sólo buscan el dinero. Pero es fácil comprender que si eso buscasen no merecería la pena vivir la vida que profesan, y si fuesen tras el dinero no serían malos, sino

(17) Santiago Lozano: "Jornada escolar", en *Diario Regional* (Valladolid, 9-IV-55).

(18) Idem id. id., en *El Correo Gallego* (Santiago, 15-IV-55).

(19) Luis Moure Mariño: "La jornada escolar", en *Faro de Vigo* (6-IV-55).

(20) Guntar: "Exámenes", en *La Voz de Galicia* (Santiago, 11-V-55).

(21) Ed.: "Calidad y precio de los libros de texto", en *Ya* (Madrid, 12-V-55).

(22) Carmelo Oñate Guillén: "Los colegios de pago", en *Ya* (Madrid, 9-IV-55).

(14) M. Ferrol: "Reforma del Bachillerato", en *Diario Regional* (Valladolid, 4-V-55).

(15) S. f.: "Dos grandes problemas: la jornada escolar y los horarios de trabajo", en *Ya* (Madrid, 10-IV-55).

(16) Hernández-Vista: "La jornada del estudiante", en *Madrid* (12 y 13-IV-55).

tontos. Sólo los que la prueban saben que la enseñanza da más sinsabores y trabajos que el dinero, y que sólo por vocación o necesidad hay quien se dedique a ella. Termina pidiendo que sea mayor la comprensión con los centros privados y que se haga con ellos justicia distributiva.

PROFESORADO NO ESTATAL

Un artículo publicado en el diario *Pueblo* (23) plantea un

(23) Vicente Simó Vilaplana: "Un problema importante para el profesorado de enseñanza no estatal", en *Pueblo* (Madrid, 23-III-55).

problema verdaderamente importante, cual es el de la estabilidad en el ejercicio docente del profesorado de enseñanza no estatal, ya que resulta angustiosa la situación de doctores y licenciados, profesores en centros privados y de la Iglesia, que, después de muchísimos años de servicios, se encuentran con la inestabilidad absoluta y a merced de la voluntaria renovación de su contrato por parte de la dirección del centro en que prestan sus servicios. Es, sobre todo, dice el autor de este artículo, un problema de justicia que debe resolverse cuanto antes.

MANUEL ALONSO GARCÍA

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

ESCUELA SUPERIOR DE ARQUITECTURA DE MADRID

Publica *Informaciones* (1) la noticia de la jubilación de don Modesto López Otero, catedrático y director de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid, que pronunció su última lección en el aula magna de la Escuela, donde recibió el homenaje de las promociones de arquitectos a quienes dió clase a lo largo de más de cuarenta años dedicados a la enseñanza.

Se refirió primero el señor López Otero al "honorable verdedero de la jubilación", que a los setenta años le hace abandonar la cátedra de Proyectos y la dirección de la Escuela, que con otros compañeros proyectó, cuando los alumnos de Arquitectura tenían que acudir al viejo caserón de la antigua Escuela. A continuación desarrolló el tema elegido para su última lección, hablando de su ideología y método de enseñanza de la cátedra de Proyectos y especialmente en lo referente a la nueva arquitectura. Las últimas palabras de su disertación fueron acogidas con un cálido aplauso, que encerraba el homenaje de los arquitectos, profesores y alumnos de último curso que le oían y le testimoniaban su admiración y respeto. Seguidamente, el profesor López Otero recorrió la exposición de trabajos realizados en su honor por sus últimos discípulos, quienes costeaban ellos mismos los proyectos presentados, evidenciando así el cariño ganado por el viejo profesor a través de cuarenta años de docencia.

Sobre el mismo acontecimiento publica *El Alcázar* (2) un artículo exaltando la figura del señor López Otero, en el cual —dice— "se resumen las cualidades de laboriosidad, de permanencia, de tenacidad, de alto y fino espíritu selectivo de los valores humanos, de conocimientos técnicos y de sensibilidad, en fin, que integran el patrimonio espiritual—que deben integrarlo al menos—de los arquitectos. La Arquitectura nacional admira como a un símbolo a este hombre que aleccionó desde su cátedra en la vieja escuela de la calle de los Estudios, en pleno corazón de La Latina, a un paso de la catedral isidrense, a los mejores arquitectos de España".

Termina el artículo destacando no sólo los valores profesionales del señor López Otero, sino los valores puramente humanos de sencillez y humildad, elementos imprescindibles sin los cuales no se puede conseguir ninguna obra maestra, y que hacen del profesor Otero una lección de filosofía y tipificación del arquitecto. Por esto, el homenaje a él tributado es también un homenaje a la Arquitectura y a los arquitectos, cuyo director general, ex alumno del anciano profesor, asistió al acto.

EL ARQUITECTO EN LA UNIVERSIDAD

En el curso de Formación Profesional organizado por la Universidad de Oviedo, pronunció una conferencia el señor don Manuel García, arquitecto de los Ayuntamientos de Gijón, Ribadesella y Llanes.

(1) S. f.: "Hoy pronunció su última clase don Modesto López Otero, director de la Escuela de Arquitectura", en *Informaciones* (Madrid, 6-V-55).

(2) S. f.: "La lección permanente de un arquitecto ejemplar", en *El Alcázar* (Madrid, 10-III-55).

Comenzó el conferenciante considerando su profesión en su doble aspecto de ciencia y de arte. La arquitectura, dice, produce desde la más lejana antigüedad las más espléndidas manifestaciones artísticas; así ocurre en las civilizaciones de Egipto, Grecia y Roma. Sin embargo, a los arquitectos no se les daba la importancia y trascendencia pública que merecían, hasta el punto de que los príncipes y emperadores les prohibían grabar sus nombres en sus obras, mientras obligaban a que fuesen esculpidos los de los altos magistrados que inauguraban los edificios públicos. Los arquitectos se valían a veces de sutilezas para perpetuar su nombre, como, por ejemplo, el artista constructor del faro de Alejandría, que grabó su nombre en la piedra revistiéndolo luego de otra materia en la que escribió el nombre del magistrado, pero el tiempo hizo desaparecer esta materia más débil y se perpetuó de esta manera el nombre del creador de la obra.

En la Edad Media, la arquitectura se refugió en cenobios y monasterios, y fueron los frailes de las distintas órdenes religiosas los que realizaron obras espléndidas, completadas con pinturas y esculturas. Mucho es lo que esta noble profesión de la Arquitectura debe a la Iglesia, acogedora en todos los tiempos de las bellas artes. Gracias a aquellos frailes, tuvo noble fundamento la profesión de arquitecto, que entonces se llamaban maestros de obra, denominación de fundamento etimológico griego, pues la palabra arquitecto se compone de dos griegas que significan esto.

Al llegar el siglo XVIII, Fernando VI funda en España la Academia de las Nobles Artes, o sea la de Arquitectura, y en el siglo XIX Isabel II crea la Escuela, a cuyo nacimiento van unidos nombres de asturianos: el de don Pedro José Pidal, ministro que firmó el decreto, y el de Inclán Valdés, primer director de la misma.

Continúa el conferenciante hablando de la compenetración permanente entre la ciencia, a la que pertenece la Arquitectura, y las artes, que la complementan, y expone el método disciplinario de los estudios en la Escuela, especialmente en la actualidad, insistiendo en que las especializaciones profesionales se imponen más cada día, pues no se trata exclusivamente, con ser lo fundamental, de la construcción de hogares, sino que el urbanismo, en todas sus manifestaciones, necesita del arquitecto, que, en este caso, es el aglutinante de otras intervenciones indispensables, como las del ingeniero, el médico y aun el economista.

Cita figuras de la Arquitectura que tuvieron gran preponderancia en Asturias: don Víctor Galán Carvajal, don Manuel del Busto, don Miguel García Loma, y al insistir en la unidad entre el arte y la ciencia en la Arquitectura, da nombres de pintores y escultores desaparecidos y actuales, como Carreño Miranda, de Avilés; Regoyos, de Ribadesella; José Ramón Zaragoza, de Cangas de Onís; Menéndez Pidal, de Pajares; su discípulo Medina; Evaristo Valle, de Gijón; Fierro, García Dampedro, Martínez Abades; escultores como Folgueras, López Sordo, Víctor Hevia, Laviada, Gerardo Zaragoza, y arquitectos y pintores como los Vaquero, los Casariego, Marín, etc.

(3) S. f.: "El arquitecto", como tema de formación profesional, por don Manuel García, en *La Nueva España* (Oviedo, 23-III-55).

El conferenciante da fin a su disertación animando a los estudiantes que sientan vocación por la profesión de arquitecto para que se entreguen a ella, advirtiéndoles los actuales problemas que hoy se presentan al profesional, que ha de compaginar la ciencia, el arte y la economía del proyecto. Habla también de la importancia que tienen los seminarios profesionales en este trabajo, en el que han de coincidir el buen gusto, lo práctico y lo económico.

El acto fué presidido por el decano de la Facultad de Derecho, catedrático de Internacional, señor don Luis Sela (3).

VIAJE DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA

Un numeroso grupo de alumnos de tercer curso de la Escuela Superior de Arquitectura, al frente del cual va el profesor de la misma don Antonio Cámara Niño, recorre Galicia en viaje turístico y cultural. Después de visitar Villagarcía de Arosa y La Toja, llegaron a Pontevedra, donde fueron recibidos por el alcalde accidental, señor don José Puig Gaité; el arquitecto provincial, don Robustiano Fernández Cochón, y el arquitecto municipal, don Emilio Quiroga Losada. Después de haber sido obsequiados por el Ayuntamiento y el Colegio de Arquitectos, recorrieron los museos y monumentos de Pontevedra y se trasladaron a Marín para visitar la Escuela Naval Militar; a Poyo, en cuyo monasterio mercedario oyeron la salve, y al pueblecito de Combarro, para todo lo cual tuvieron grandes elogios, saliendo seguidamente para Santiago de Compostela y Vigo, donde fueron objeto de un cariñoso recibimiento. El excelentísimo Ayuntamiento ofreció en su honor una recepción en el Palacio Municipal de "Quiñones de León", en Castrelos, y después de visitar los lugares más pintorescos de la provincia continuaron su viaje (4).

ESCUELAS DE COMERCIO

El edificio de la de Santander, en ruinas

Un artículo publicado en *Alerta* (5) trata de la actual instalación de la Escuela de Comercio de Santander, "que—dice—es un cúmulo increíble de ruinas, miserias e incomodidad", cuyo edificio desaparecerá si no se le pone una solución urgente y se realiza con la celeridad que el caso requiere.

El autor del artículo describe el estado lamentable de la Escuela, después de una visita realizada a la misma, y de la cual deduce una sola conclusión: que es inservible. Los balconillos de la húmeda fachada orientada al Norte amenazan ruina, ruina que puede consumarse desplomándose durante las horas de recreo. La escalera principal está llena de desconchados. Los servicios, antihigiénicos e indignos de un centro cultural. El laboratorio, cerrado, porque todo el piso "se cimbrera peligrosamente". Las aulas, frías, sórdidas, oscuras; en algunas de ellas las goteras alternan con los desconchados del techo. La biblioteca, a falta de local adecuado que reúna las debidas condiciones de salubridad, está instalada en la sala dedicada a Secretaría, donde se amontonan los libros, pues carece de armarios o estanterías adecuadas, en cajones de embalaje para preservarlos de la humedad, que los estropearía.

Así funciona el vetusto edificio de la Escuela de Comercio, en unas condiciones precarias de alumbrado, carente de calefacción, lo que obliga a profesores y alumnos a estar en clase con el abrigo puesto y el cuello subido.

Siempre ha sido provisional y poco satisfactorio el establecimiento de la Escuela de Santander, puesto que primero estuvo en el edificio que le habilitó la Junta de Comercio, después en el Instituto Cántabro y ahora en este último. A pesar de ser éste el primer centro fundado en España dedicado a estas disciplinas, puesto que data del año 1829, en que el Consulado del Mar creó una Escuela de Comercio y Navegación, con enseñanzas de aritmética comercial, giro y teneduría de libros, adelantándose así en veintiún años a las demás ciudades españolas, donde también se crearon, como en Madrid, Barcelona, Cádiz, La Coruña, Málaga, Sevilla y Valencia. Y teniéndose en

cuenta la enorme importancia que tiene este centro en Santander, dado su desenvolvimiento mercantil e industrial, hasta el punto de que casi toda la vida santanderina de estos cien años últimos ha estado ligada a este centro, de donde han salido directores de Empresas comerciales que han llevado el nombre de Santander por las cinco partes del mundo, empleados, agentes de Cambio y Bolsa, profesionales. Haciendo un cálculo más bien bajo entre todos estos alumnos oficiales y libres, ascienden a más de 50.000. Este año suman el millar de matriculados—muchos de los cuales, dadas las condiciones de la Escuela, estudian libres la carrera cuyas salidas no se cifren solamente al comercio, como en otras ciudades que cuentan con edificios modelo, como Oviedo y Alicante, sino también al mar y actualmente al aire.

El director general de Enseñanza Profesional y Técnica, en la visita que realizó el pasado año a este centro, ofreció erigir un edificio digno de su categoría tan pronto como se cediese al Ministerio un solar adecuado, ofrecimiento que ha estudiado con todo cariño e interés la Junta encargada de conmemorar el nacimiento de Menéndez Pelayo; pero sin resolver nada hasta este momento, por lo que el articulista se pregunta con qué dificultades tropieza y por qué no se realiza en el solar de la antigua Casa de Caridad, en Calzadas Altas, cuyos terrenos son propiedad del Ministerio de Educación Nacional, o en cualquier lugar donde pueda levantarse una edificación amplia, dotada de elementos necesarios para desarrollar la carrera con las máximas facilidades y condiciones de aprovechamiento. "Es de esperar—termina el señor Poo San Román—que Santander no deje pasar la magnífica oportunidad sugerida por la Junta del Centenario de Menéndez Pelayo de conseguir que esta aspiración se convierta en realidad. La conmemoración del centenario del sabio polígrafo, que hizo cuanto estuvo en su mano por elevar el rango cultural de su ciudad natal, es un mandato imperativo. Ninguna fiesta, ningún acto, ningún monumento puede ser más digno de la memoria de Menéndez Pelayo que cuanto se haga en favor de las instituciones culturales de Santander. Y la vieja Escuela de Comercio, con su impresionante haber de generaciones y generaciones de santanderinos formados en sus aulas, ha de tener toda clase de preferencias a este respecto."

Creación de una Escuela de Comercio

En el pleno de la Corporación municipal, que se celebró bajo la presidencia del ilustrísimo señor alcalde de Lérida, don Blas Mola Pinto, se dió conocimiento del proyecto del convenio para la instalación en esta ciudad de una Escuela de Comercio. El señor alcalde informó sobre este proyecto de convenio, que fué leído a continuación por el secretario de la Corporación y aprobado por unanimidad (6).

El edificio de la de Barcelona, insuficiente

Un artículo de *El Noticiero Universal* (7), que habla del despertar primaveral de la ciudad de Barcelona, el acrecentamiento de su vitalidad en los órdenes culturales y deportivos y la aproximación de los exámenes, que actualizan la Universidad, los Institutos, los colegios y la Escuela de Comercio, recoge la repetida queja sobre la insuficiencia del edificio de la Escuela de Comercio, lo inadecuado de la actual instalación, que requiere una solución urgente.

El presidente de la Cámara de Comercio y Navegación de Barcelona ha expuesto al Ministro de Educación Nacional este problema, insistiendo en la necesidad de tomar rápidas medidas dada la importancia de su función docente y el gran número de alumnos matriculados, problema que se evidencia más todavía en esta época de exámenes, por lo que conviene encontrar pronto una solución digna y suficiente (7).

UN CENTRO PARA ENSEÑANZAS ESPECIALES

El presidente de la Diputación de León, señor Cañas, ha esbozado en la reunión del pleno corporativo un plan para la creación de un Centro de Enseñanzas Especiales, principal-

(4) S. f.: "Viaje de los alumnos de la Escuela de Arquitectura", en el *Faro de Vigo* (27-IV-55).

(5) Julio Poo San Román: "La Escuela de Comercio necesita con urgencia un edificio adecuado", en *Alerta* (Santander, 13-III-55).

(6) S. f.: "Proyecto de convenio para la creación de una Escuela de Comercio", en *La Mañana* (Lérida, 5-V-55).

(7) S. f.: "Barcelona al día: La primavera, los exámenes y la Escuela de Comercio", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 5-V-55).

mente para sordomudos, en Astorga, que sería alojado en el edificio donde está instalada la Residencia Provincial de Huérfanos, cuyo edificio queda libre al instalarse ésta y la de León en la nueva Residencia Provincial de Huérfanos, que está próxima a terminarse. Se pensó primero que este nuevo Centro fuera sólo para enseñanza de sordomudos, puesto que la Diputación tiene a su cargo 92 en el Centro de una provincia vecina. Pero después de la conversación sostenida por el señor presidente de la Diputación con el Ministro de Educación, se piensa ampliarlo para otra clase de enseñanzas para anormales. Sería éste el primer Centro de esta clase de enseñanzas especiales para anormales existente en España, que podría contar

con la ayuda estatal, puesto que el señor Ruiz-Giménez sugirió al señor Cañas la posibilidad de subvencionar considerablemente la creación de este Centro.

Al realizarse este proyecto, que constituye una necesidad, se concedería a León la distinción de contar con un Centro único en su clase, lo que redundaría en su engrandecimiento (8).

JOSÉ M.^a LOZANO

(8) S. f.: "Un Centro de Enseñanzas Especiales", en *Proa* (León, 4-V-55).

ENSEÑANZA LABORAL

LA ENSEÑANZA LABORAL

Indudablemente, el pleno del Patronato Nacional de Enseñanza Laboral, celebrado bajo la presidencia del excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional, ha de marcar una fecha eje en el desenvolvimiento de nuestra Enseñanza Laboral. Los periódicos de Madrid y de provincias; las publicaciones de los centros todos, se hacen eco de las declaraciones del señor Rodríguez de Valcárcel con motivo de este pleno y de la entrevista que concedió a los asambleístas el Jefe del Estado (1).

El 18 de marzo, el señor Rodríguez de Valcárcel, a raíz de la reciente reunión de directores, hizo unas interesantes declaraciones al diario madrileño *Ya*. Se subrayan en ella los fundamentos teóricos de la Enseñanza Laboral, sus orígenes, la visión panorámica de la vida que en España alcanzan los Centros, cuyo mejor exponente es la afirmación de los 15.000 bachilleres que cada año podrán salir de ellos (son 74 los Institutos Laborales), con sus 217 cursos sistemáticos, de los que 49 corresponden a la modalidad agropecuaria, cuatro a la marítimopesquera; y el resto, a la especialidad industrial y minera. Anuncia el señor Director general que en el próximo octubre se abrirán unos 15 Centros más, haciendo con ello un prudente uso de la autorización que permite crear 50 en el bienio 1955-56, y el reconocimiento oficial de varios Institutos privados. Termina el señor Rodríguez de Valcárcel contestando a las preguntas sobre el "peligro" de la Enseñanza Laboral y los criterios que rigen para la selección del profesorado. El *Diario Montañés* (2), *Hoy* (3), *Ideal* (4), *Línea* (5), *Las Provincias*..., se hacen cargo de uno u otro aspecto de estas interesantes declaraciones.

INSTITUTOS LABORALES

Levante (6) publica una interviú con el director del Instituto Laboral de Algemés, de la que entresacamos noticias relativas a la vida del Centro. Colaboración íntima con la Sección Femenina, entronque de los profesores del Instituto en la vida cultural de la población, veladas y conciertos.

Surco, boletín informativo del Instituto Laboral de Archidona, nos da noticias de las conferencias tenidas en el Centro durante el mes de febrero y marzo, de la festividad de Santo Tomás. Del 1 al 15 de marzo, bajo la dirección de don Juan José Díaz Moreno, un curso monográfico sobre "Alimentación e higiene del ganado"; otro, "Cultivo del olivo", dirigido por don José Ojeda López, y un tercero sobre "Economía doméstica y labores", dirigido a señoritas, por la profesora María del Carmen Muñoz, de la Sección Femenina (7).

Información (8), de Elche, asegura que el Instituto Laboral podrá inaugurar sus clases en el próximo mes de octubre.

(1) *ABC*, 18 de marzo de 1955.

(2) 23 de marzo de 1955.

(3) 23 de marzo de 1955.

(4) 23 de marzo de 1955.

(5) 30 de marzo de 1955.

(6) 21 de abril de 1955.

(7) Núm. 11, febrero-marzo de 1955.

(8) 28 de abril de 1955.

El jueves 14 de abril dieron comienzo en el Instituto Laboral de Felanitx, de Palma de Mallorca, el primero de los dos cursillos de capacitación agrícola (9). *Baleares* (10) da noticia de los actos celebrados con motivo de la Fiesta del Libro en el salón de dicho Instituto Laboral, subrayando la original conferencia del profesor Bordoy Cerdá sobre la "Cuarta salida de Don Quijote". Se ha convocado un concurso patrocinado por dicho Centro para la adjudicación entre los alumnos de los Centros docentes de Felanitx de un premio al mejor trabajo sobre Cervantes.

Por el boletín informativo del Instituto Laboral de Jumilla conocemos los nombramientos de jefe de Estudios del Centro a don Pedro Sandoval; del ciclo de Ciencias de la Naturaleza, a doña Eloisa Mateos Muñoz; de Formación Religiosa, a don Francisco Hernández y Hernández, y a los señores Vicente Todá y Crespo Gutiérrez para las plazas de profesores interinos del ciclo matemático y técnico, respectivamente. El 16 de enero se tuvo una reunión con los padres de los alumnos para cambiar con ellos impresiones sobre la marcha de sus hijos. Como dato alentador, el boletín da la noticia de que los alumnos, por propia iniciativa y con multicopista, han empezado la publicación de un periódico mensual: *Inquietud*. El reverendo padre Deodato Carbajo tuvo ante los alumnos y profesores una conferencia referente a "Pueblos que en la actualidad viven como en tiempos prehistóricos" el día 13 de marzo. El 6 de ese mismo mes, el profesor del ciclo matemático pronunció otra conferencia sobre "Consideraciones sobre el Universo extraterrestre".

De *Madrid* del 6 de abril entresacamos la noticia de la creación en Manzanares de un Instituto Laboral de especialidad agropecuaria. Radicará este Centro en terrenos, ya cedidos, próximos a la Plaza de Toros, y a unos 200 metros de la población y junto a la carretera general Madrid-Cádiz.

El *Faro de Vigo* también nos anuncia la creación de otro Instituto en La Estrada (Pontevedra), en su edición del 29 de abril.

El mismo periódico, en 4 de mayo, da cuenta de las obras de ampliación que se están llevando a cabo en el Instituto Laboral de Mondoñedo.

El Adelanto, en 10 de mayo, publica un interesante artículo orientador sobre las posibilidades del Instituto Laboral de Peñaranda de Bracamonte, de modalidad agrícola. El articulista señala con acierto los fines de la Enseñanza Media Profesional, sus horizontes, la perfección en los campos técnico-obreros que de ella cabe esperarse y las enormes perspectivas que a los estudiantes de los Laborales pueden abrirseles, no ya sólo dentro de sus propias especialidades, sino incluso abriéndoles camino para enseñanzas superiores si sus capacidades lo permiten.

El Instituto Laboral de Priego ha publicado una Memoria de los cursos 1952-53 y 53-54. Este Centro dió comienzo a su función cultural el día 7 de febrero de 1953. El número de alumnos en este primer curso fué de 38, y de 72 al curso siguiente. Aparte de las enseñanzas de tipo teórico, el Instituto cuenta con laboratorios de Física y Química, talleres de car-

(9) *Menorca*, 23 de marzo de 1955.

(10) 27 de abril de 1955.

pintería, forja, chapistería, electricidad y un laboratorio fotográfico. El Ayuntamiento cedió al Centro una biblioteca consistente en tres mil volúmenes, siendo el número de lectores de 3.890 en el pasado curso de 1953-54. Publica este Centro la hoja informativa *Inquietud*. En ambos cursos se dieron dos cursillos de extensión cultural y tres cursos monográficos: uno sobre Dibujo, otro sobre Historia del Arte y un tercero sobre Control e industrialización de la leche. Excursiones y visitas artísticas que culminaron en una final a Granada y Málaga.

Del número XI-XII de *Genil*, publicación del Instituto Laboral de Puente Genil, sacamos las notas relativas a la vida del Centro que reproducimos. El domingo 9 de enero de 1955 quedó inaugurado el III Curso de Extensión Cultural e Iniciación Técnica y el Primer Curso de Economía Doméstica. Al primero se matricularon un total de 71 alumnos, y al segundo, 126 alumnas. Tiene establecido el Centro sesiones de cine educativo con proyección de documentales y películas de largo metraje. El Instituto, atento a los problemas comarcales, organizó un curso monográfico de Enología, a cargo de los profesores González Marín y Vicente Pérez.

Del Instituto Laboral de Saldaña poseemos los datos siguientes: alumnos matriculados en el año escolar, 127; hubo cursos de extensión cultural e iniciación técnica, con un total de 109 matriculados de uno y otro sexo; viajes de estudios a la granja modelo "Ventosilla", Sahagún, Villalón y Medina de Río Seco; cursillos de perfeccionamiento del profesorado (11). Datos más recientes nos los ofrece la publicación *Villa y Tierra*, de marzo de este año. Por este boletín informativo sabemos que en los primeros días de enero se comenzaron las clases del cursillo de extensión cultural e iniciación técnica y el de Economía doméstica. El de extensión cultural tiene tres secciones: comercial, técnico-industrial y agrícola-ganadera. A él se matricularon 63 alumnos; al de Economía doméstica, 33 señoritas.

El Instituto Laboral de Santoña tiene organizados cursos de extensión cultural: uno para productores mayores de quince años sobre cultura general y otros tres específicos para pescadores y motoristas de barco. El de pescadores desarrolla las enseñanzas de Biología Marina y Pesca, Geografía del Mar, Navegación, Derecho Social y Marítimo y Formación Religiosa. El de motoristas está orientado hacia las Matemáticas, Máquinas y motores, Geometría aplicada, Dibujo y Taller. Estos cursos han finalizado el 30 de abril. Se ha organizado también un curso para patrones de pesca y otro sobre soldadura. Paralelas a estas actividades continúan las propias del Centro como Instituto Laboral (12).

CONFERENCIAS

El 19 de abril comenzó en Madrid el IV Concurso Internacional de Formación Profesional Obrera. Los países representados—Portugal, Suiza, Marruecos español, Alemania, Bélgica y España—dan en total una suma de 80 concursantes, siendo después de los españoles los alemanes los más numerosos. Hay ramas del metal, la madera, artes gráficas y electricidad. La regulación de dicho concurso estuvo sometida a un Tribunal internacional. Terminó el concurso el 1 de mayo, día en que los concursantes fueron recibidos por el Jefe del Estado, que hizo la entrega de los premios. Franco subrayó la importancia de la creación "de esta nueva aristocracia del trabajo", "que quedaría reducida—añadió—a un pequeño número y sector si la Enseñanza Media y Laboral no la llevásemos y difundiésemos por todos los rincones de la nación para ofrecer a los españoles la ocasión de elegir, prepararse, sobresalir y perfeccionarse en una profesión".

Hemos querido insertar aquí esta noticia por la importancia de ella, que rebasa la vida ordinaria de los Centros de Enseñanza Laboral.

El Instituto Laboral de Amposta ha organizado para todo el curso una serie de proyecciones a base de documentales: *Lana en España*, *Trigo en España*... Estas sesiones iban antecedidas de conferencias sobre el tema.

- (11) Memoria correspondiente al año académico 1953-54.
 (12) *El Diario Montañés*, 25 de marzo de 1955.

Los Institutos Laborales de Bermeo y Carranza han organizado en Vizcaya conferencias de irradiación cultural. Ampuero, Rasines, Ramales, Ojear, Gibaja y Udalla se han visto visitadas por los profesores del Centro en su misión de cate-dráticos ambulantes difusores de la cultura (13).

El Instituto Laboral de Jumilla tiene también organizadas sesiones de cine, conferencias y emisiones de radio con un carácter fijo.

Saldaña ha organizado un ciclo de conferencias a partir del día 27 de febrero en el teatro Morrondo, de esa localidad: "La consanguinidad como método de mejora ganadera", "Moderna maquinaria como base de la economía"...

Santoña tiene también en marcha los llamados "martes culturales", a base de conferencias y proyección de documentales.

El Instituto Laboral de Segorbe, en cátedra ambulante por Navajas, Jérica, Viver y Caudiel, y durante los días 25, 26, 27, 28 y 29 de abril pasados, ha organizado las siguientes conferencias: "Los insecticidas de origen vegetal", "Zoonosis transmisibles", "Lo social, clave de nuestro tiempo" y "La Península Ibérica: su descripción geográfico-histórica". Todas esas disertaciones fueron seguidas por la proyección de documentales. En cada conferencia se entregó al público un guión esquema de la misma para su mayor comprensión.

En Segorbe se organizaron, aparte de otras, las siguientes conferencias: "Historiadores del antiguo reino de Valencia" y "Algunas obras de arte de la Cartuja de Vall de Cristo conservadas en el Museo Provincial de Castellón".

El Instituto Laboral de Villarrobledo organizó también un ciclo de conferencias. El día 1 de mayo tuvo lugar la séptima de ellas, a cargo del profesor de Dibujo del Centro, sobre "El dibujo como medio de expresión".

UNIVERSIDAD LABORAL

Unidad, de San Sebastián (14); *Ayer*, de Jerez de la Frontera (15), y *Línea*, de Murcia (16), reproducen el artículo de Francisco Casares "La Universidad Laboral, instrumento de unidad", a raíz de la constitución del Consejo de las Universidades Laborales y la audiencia concedida por el Caudillo a los directores de Institutos Laborales.

El 26 de marzo, el director general de Previsión, señor Coca de la Piñera, presidió en Tarragona la Junta Administrativa de la Universidad Laboral; recorrió las obras, siendo adjudicadas las últimas (terminación de clases y residencias, por un total de 47 millones de pesetas) que aún quedan por realizarse.

El Día, periódico de Santa Cruz de Tenerife, en un artículo del 10 de abril, firmado por Ricardo García Díaz, plantea la necesidad de una Universidad Laboral en Gran Canaria. Igual petición sugerente se postula desde las líneas de *La Voz de Albacete* para esta última ciudad, en su edición del 9 de mayo.

Se ha facultado ya a la Diputación de La Coruña para la adquisición de los terrenos donde se levantará la Universidad Laboral de Galicia. Estos terrenos se hallan emplazados a unos seis kilómetros de la capital, y *El Ideal Gallego* (17) señala como "lugar ideal para la nueva Institución". El Ayuntamiento ha aportado un millón de pesetas y la Diputación provincial cuatro para la compra. Esta Universidad tendrá un carácter regional, con capacidad para mil alumnos, y se abarcarán en ella las ramas ganadera, pesquera, agrícola, industrial y minera. Se ha creado una Junta Prouniversidad, y las obras se comenzarán este mismo año de 1955.

La Universidad Laboral de Zamora está ya plenamente terminada y en funcionamiento. Las de Sevilla, Córdoba y Tarragona están muy adelantadas en sus obras.

MANUEL M.^o SALCEDO

- (13) *Arriba*, 9 de abril de 1955.
 (14) 22 de marzo de 1955.
 (15) 22 de marzo de 1955.
 (16) 24 de marzo de 1955.
 (17) 26 de abril de 1955.

ENSEÑANZA PRIMARIA

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Del día 27 de abril al 1 de mayo pasados se celebró en Barcelona el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía, al cumplir el primer lustro de su vida. Tanto la prensa profesional como la diaria dedicaron su atención al Congreso, cuyo tema general fué el de la formación del profesorado.

Este tema general fué estudiado y aplicado a todos los grados de la docencia: Enseñanza Primaria, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria. Por lo que se refiere a la Enseñanza Primaria, los congresistas trabajaron divididos en tres secciones, cada una de ellas dedicada, respectivamente, a los temas "El maestro en general", "Maestros especializados" y "Dirigentes de la Enseñanza Primaria".

Nos parece interesante recoger aquí las conclusiones concernientes a la Enseñanza Primaria, tal y como fueron sometidas al pleno del Congreso en la sesión de clausura del mismo.

FORMACIÓN DEL MAESTRO, EN GENERAL

"El Congreso recomienda:

1.º Que en los planes de formación del Magisterio se atienda muy especialmente a la formación de la personalidad creando un ambiente de convivencia elevador que favorezca la adquisición de hábitos sociales y la conciencia de la dignidad profesional.

2.º Que la cultura general previa a los estudios profesionales sea el Bachillerato universitario completo.

3.º Que en los estudios profesionales del Magisterio se amplíen las materias psicológicas y pedagógicas, insuficientemente atendidas por los planes hoy vigentes. Para ello es preciso desdoblarse y estructurar, de acuerdo con las más seguras respuestas pedagógicas, materias pertenecientes a las cátedras de Filosofía y Pedagogía.

4.º Que las prácticas escolares son tarea esencial dentro de la formación del maestro y no debe prescindirse de ellas durante todos los cursos de la formación profesional. Se recomienda igualmente se realice, al final de la carrera, un curso completo de prácticas profesionales en diversos tipos de escuelas.

5.º Se considera necesario y urgente implantar la Iniciación profesional en todas las escuelas de España. El cuarto período escolar deberá hacerse obligatorio para entroncar la Enseñanza Primaria con la Media, Laboral y Técnica.

6.º Se aconseja la creación de Escuelas del Magisterio de modalidad agrícola, que, acogiendo a los bachilleres laborales agropecuarios y a cuantos tengan una orientación cultivada en este sentido, formen a los maestros que rijan las Escuelas de dicha modalidad y eleven la educación del agro español, en su doble aspecto cultural y profesional.

7.º Para el ingreso en el escalafón del Magisterio se recomienda el estudio de la posibilidad que permita tener en cuenta, junto a la actuación en las oposiciones, el expediente académico y, en su caso, la práctica profesional de los aspirantes.

8.º Por la índole y duración de la convivencia con los alumnos, se considera que la misión del maestro de internado entraña dificultades específicas. Para obviarlas se requiere la organización sistemática de una preparación teórica y práctica, añadida a la formación general del maestro. En esta preparación se incluye la vida en un internado durante un período que permita hacerse cargo de las peculiaridades de este género de educación.

9.º Para asegurar una formación y perfeccionamiento continuados del maestro en ejercicio, el Ministerio de Educación Nacional debería fomentar, o establecer en su caso, Círculos de Estudios dirigidos por la Inspección, Bibliotecas circulantes y

Cursos periódicos de suficiente duración para asegurar su eficacia. Estos Cursos tendrían como principales objetivos los siguientes: estimular el mejoramiento propio, procurar la eficiencia del trabajo escolar y proporcionar una orientación metodológica según las experiencias modernas. Como premio por estas actividades, y para recompensar la obra docente meritoriamente realizada, debería planificarse un sistema promocional del Magisterio que repercutiera en los aspectos siguientes:

- a) Viajes de estudio.
- b) Puntuación para concursos.
- c) Acceso a puestos directivos en la enseñanza.
- d) Recompensas honoríficas y económicas.

FORMACIÓN ESPECIALIZADA DEL MAGISTERIO

1.º Se recomienda la creación de una Escuela de parvulistas. Entre tanto, sería conveniente crear en cada Escuela del Magisterio la cátedra de Pedagogía del párvulo.

2.º Se desea que las Escuelas anejas tengan, a efectos de prácticas de formación de maestras, un grado maternal y otro de párvulos.

3.º Se afirma la necesidad absoluta de una formación especial para los maestros que se dediquen a la infancia inadaptada.

4.º La educación de las menores inadaptadas deberá correr a cargo de educadoras femeninas, las cuales deberán participar en la función jurídica tuitiva con arreglo a una ordenación asistencial adecuada.

5.º Teniendo en cuenta el carácter esencialmente agrícola de España y las especiales condiciones del medio rural, se estima que la formación de los maestros que han de actuar en dicho medio debe comprender, además de la formación general de todo maestro, un aspecto especial que incluya el conocimiento de la forma de vida en el medio rural y de sus problemas fundamentales.

6.º Esta formación exigiría una institución adecuada que coordinara estas Escuelas del Magisterio con los Institutos Laborales de modalidad agrícola y ganadera con las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

7.º Deberían establecerse con carácter de urgencia las actividades encaminadas a conseguir la debida preparación del maestro rural para el aislamiento que su profesión le impone. Se recomienda arbitrar los medios conducentes al perfeccionamiento del maestro en ejercicio.

DIRIGENTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

A) Directores de Grupos Escolares

1.º El director debe poseer una formación superior humana y específico-profesional, propia de su categoría docente.

2.º La selección de directores de grupos escolares debe tender a exigir la licenciatura en Filosofía y Letras—sección de Pedagogía—con la práctica escolar correspondiente para poder presentarse a la misma, y en tanto las oposiciones deberán ampliar sus exigencias científico-pedagógicas, así como también las de orden práctico experimental.

B) Inspectores de Enseñanza Primaria

3.º La formación del inspector tendrá categoría universitaria.

4.º Para facilitar el acceso a la Universidad del mayor número posible de maestros en ejercicio con sobresalientes condiciones de inteligencia y vocación debe procederse:

a) A la creación paulatina de secciones de Pedagogía en las Universidades.

b) A la dotación de becas en número tal que permita la protección de cuantos reúnan las condiciones necesarias y cuya cuantía sea proporcional a sus necesidades familiares. El Congreso reconoce y aplaude la iniciación por el Ministerio de esta política de protección eficaz a los maestros excepcionales para su acceso a los estudios universitarios.

5.º Dada la importancia que tiene el conocimiento práctico de la realidad escolar, los aspirantes a ingreso en la Inspección deberán haber desempeñado una escuela durante un tiempo mínimo de dos años.

6.º La formación del inspector concederá la mayor importancia a los aspectos religioso, filosófico, moral y estético.

7.º En la formación profesional del inspector se ponderará, con arreglo a su rango, cada una de las ramas que integran las ciencias de la educación, concediendo a las de índole experimental el papel subordinado que les corresponde, por ser la relación educativa en su esencia una realidad axiológica y espiritual.

8.º Para el perfeccionamiento constante que necesita la Inspección, el Ministerio de Educación debería disponer:

a) Viajes de estudio para conocer el estado de los problemas relacionados con la Pedagogía, la Didáctica y la Organización escolar, tanto en España como en el extranjero.

b) Reuniones obligatorias de estudio, regionales y nacionales, con una periodicidad mínima de dos años las primeras y de cinco las segundas.

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

En la sesión de clausura del citado Congreso, el Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, reveló que el Jefe del Estado le había dado como consigna hacía sólo unos días el acabar con el analfabetismo en dos años: "¡No podía haber dicho el Ministro de Educación Nacional cosa mejor—escribía un articulista—ni en mejor momento! ¡No podía haber anunciado empresa por la que más hondamente clamen la justicia y el honor nacional!" (1). Y añadía seguidamente: "Claro es que esa empresa tiene dos partes: una, la extirpación del analfabetismo en las masas adultas que lo padecen; y otra, mucho más importante, que no se sigan produciendo analfabetos. Y para llevarla a feliz término, se necesita un doble esfuerzo: el oficial, incrementando presupuestos, aún muy deficientes, organizando las campañas, dirigiendo la acción de su personal, y el de la sociedad, acudiendo con ilusión y con abnegación a esta auténtica cruzada de nuestros días" (2).

En estas mismas ideas abundaba una serie de artículos editoriales publicados por esa misma fecha y recogiendo las mencionadas palabras del ministro, en periódicos diarios de casi todas las capitales españolas. A la vista tenemos recortes de *La Voz de Albacete*; *Diario Regional*, de Valladolid; *Alerta*, de Santander; *Lucha*, de Teruel; *La Región*, de Orense; *El Telegrama del Rij*, de Melilla; *Información*, de Alicante; *Levante*, de Valencia; *Extremadura*, de Cáceres; *Diario de Barcelona*; *El Norte de Castilla*; *el Noticiero Universal*, etc.

Para *Escuela Española*, pocas veces como ahora ha sido tomado tan en serio el propósito de acabar con la lacra cultural del analfabetismo. A juicio de esta publicación profesional, la consigna dada de terminar en dos años con el analfabetismo en España va a cumplirse. "En primer lugar—decía *Escuela Española*—, la ley sobre asistencia escolar obligatoria va a tener su plena eficacia con la orden reciente que da normas para la formación del censo escolar; y por los datos que a nosotros han llegado, parece casi seguro que esto se va a llevar relacionado con el empadronamiento quinquenal, de manera que no será posible para los padres negligentes eximirse de un control riguroso y de las sanciones que merezcan" (3).

El autor del artículo comentaba que, por otra parte, no parece demasiado optimista el cálculo de dos años para acabar con el analfabetismo. Los que juzgan el plazo excesivamente breve no ven que el problema—indicaba el articulista—consiste, en realidad, en que ninguno de los que ahora deben aprender a leer y escribir dejen de hacerlo. Los adultos, a su vez, en dos años, bien pueden hacerse con las técnicas de la lectura y de la escritura, siempre que haya quien se las enseñe. Naturalmente

que en esta última oración condicional está todo el *quid* de la cuestión.

Días después del discurso del Ministro de Educación Nacional en Barcelona, se reunió el señor Ruiz-Giménez, en Madrid, con el pleno de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. La revista *Servicio* informaba ampliamente sobre esta reunión, en la que el Ministro habló de la fuerza que se va a hacer para que sea una realidad la obligatoriedad escolar; de los planes elaborados conjuntamente por los Ministerios de Educación y de Trabajo; del impulso que se piensa dar a las obras asistenciales y sociales escolares, como estímulo directo de la frecuentación escolar, y, por último, de la intensificación de las colonias de analfabetos (4).

El Magisterio Español aludía al discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional, con ocasión de esta reunión con la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Y recogía, especialmente, aquellas palabras del señor Ruiz-Giménez en las que se hablaba del fomento de la asistencia escolar mediante el Servicio de Alimentación Infantil, los Roperos Escolares y la puesta en marcha de las clases de Iniciación Profesional. "Decenas de artículos—decía la citada revista—hemos escrito para remachar que no hay otros medios para asegurar una buena y persistente asistencia escolar que cumplir la ley de Educación Primaria en su artículo 54 (el hermoso decálogo de los derechos del niño español), y muy particularmente el apartado sexto de dicho artículo, que dice: "A que se procure—al niño—durante la vida escolar, en caso de carencia de recursos económicos suficientes, *la alimentación y el vestido*." Es decir, que el problema es de comedores y roperos casi exclusivamente" (5).

Sin salir del tema de la lucha contra el analfabetismo, indicaba la misma revista ayudada, en otro artículo editorial, que los medios empleados para acabar con esta plaga cultural pueden ser directos e indirectos. Y, entre estos últimos, y como uno de los más importantes, señalaba el de la enseñanza de adultos.

Las clases de adultos—recordaba la revista—se establecieron por primera vez en España por real decreto de 4 de octubre de 1906, y su funcionamiento vino determinado por una serie de disposiciones legales posteriores. Desde el 21 de septiembre de 1954, en que se pusieron en vigor las nuevas remuneraciones para su profesorado, las clases de adultos han comenzado a tener una mayor eficacia. "Pero—añadía el articulista—quizá por imperativo de la falta de créditos necesarios, estas clases han sido limitadas en número, con lo que ha quedado mermada su eficacia a los efectos de un rendimiento indispensable, en orden a la reducción de analfabetos" (6). Y terminaba: "Las clases de adultos, bien remuneradas, sin limitación en su número en todas aquellas localidades que sean precisas (que deben ser, ante todo, las rurales), serán con toda seguridad un arma poderosísima en la batalla contra el analfabetismo" (7).

FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL MAESTRO

Ha sido en el ya citado Primer Congreso Nacional de Pedagogía donde se ha planteado también la cuestión de la posible formación universitaria del maestro. Como recogía la revista *Servicio*, fué el doctor Font y Puig quien pidió "una verdadera renovación en la carrera del Magisterio. Nada menos que la supresión de las Escuelas del Magisterio, sustituyéndolas por las secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras" (8).

Para un articulista, este desear que los maestros tengan una formación universitaria es cosa de tenerse en cuenta, y en principio aceptable. Pero siempre que los ingresos económicos del maestro fuesen aumentados en consonancia con su nueva categoría universitaria. "Como meta final—decía—, la propuesta del doctor Font y Puig nos parece admirable. La suscribimos sin discusión, ¡pero como meta final!, cuando todos los maestros tengan un decoro económico suficiente; porque, sin él, por mucha ciencia y muchos títulos que les añadamos, jamás conse-

(4) S. f.: "La liquidación del analfabetismo, deseo expreso del Jefe del Estado", en *Servicio*, 526 (Madrid, 18-V-55).

(5) Ed.: "Analfabetismo", en *El Magisterio Español*, 8.350 (Madrid, 2-V-55).

(6) Ed.: "Enseñanza de adultos", en *El Magisterio Español*, 8.352 (Madrid, 28-V-55).

(7) *Ibidem*.

(8) Andrés de Burgos: "En el Primer Congreso Nacional de Pedagogía", en *Servicio*, 524 (Madrid, 4-V-55).

(1) S. f.: "Así sea", en *Escuela Española*, 743 (Madrid, 5-V-55).

(2) *Ibidem*.

(3) Ed.: "El analfabetismo", en *Escuela Española*, 744 (Madrid, 12-V-55).

guirán ese justificado prestigio a que aspira el sabio catedrático" (9).

La revista profesional *Gerunda* señalaba, asimismo, algún que otro reparo a este deseo de una formación universitaria para el maestro: el de la posible postergación de la *práctica* docente, en la escuela, a cambio de una más elevada *teoría*, es cierto, pero, al fin y al cabo, *teoría*. "Sobre el papel—decía—es muy airoso la petición de un rango superior para el Magisterio, pero hágase realidad posible a través del exacto y superado cumplimiento del cotidiano deber. Está bien que se reclame un mayor bagaje cultural para el maestro, pero parece oportuno indicar que más que la extensión debe preocupar su solidez científica. Es un problema de densidad e, igual que en la educación física, la agilidad y la robustez de los miembros se consigue con la práctica del ejercicio. Ejercitándose, pues, "haciendo" de maestro—sin olvidar la racionalización de este hacer—es como se conseguirá esa figura, hoy por hoy hiperbólica, del hombre rector de masas del que adolecen los pueblos de España" (10). Y, con mayor claridad aún, precisaba su pensamiento el articulista: "Si los mejores generales se han revelado en la guerra—sostenía—, no es aventurado afirmar que los mejores maestros serán dados por la escuela. No está de más, todo lo contrario, que paralelamente el docente insatisfecho y destacado amplíe, perfeccione y actualice sus conocimientos en un medio universitario. No obstante, de aquí a afirmar que la capacidad profesional radica con vinculación definitiva en la posesión de una licenciatura media un infranqueable abismo. Es falta grave lo que actualmente puede muy bien darse y que ya fué citado en nuestro anterior artículo editorial: Que un maestro adquiera la propiedad en el cargo sin haber pisado una escuela en su vida en calidad de docente o que un inspector o un profesor de Escuelas del Magisterio puedan incorporarse a un escalafón profesional con un desconocimiento absoluto de la realidad escolar en sus múltiples y completas facetas. No se arguya que la ley exige un período de prácticas, con clara previsión. Ya sabemos, por experiencia, cómo se llevan esas obligaciones reglamentarias y qué frutos tan mezquinos suelen con ellas cosecharse" (11).

Lo mismo, aproximadamente, venía a querer decir otro articulista al referirse a aquellos maestros que son seleccionados y que disfrutan de una beca para ampliar sus estudios en las Facultades universitarias de Pedagogía. Estas becas—a juicio del autor del artículo—han de ofrecerse teniendo en cuenta más los méritos profesionales, la vocación, el entusiasmo por la escuela, el cumplimiento del deber, que los conocimientos teóricos de los aspirantes (12).

(9) Sección "...con el puntero": "Maestro, ¿título universitario?", en *El Magisterio Español*, 8.348 (Madrid, 16-V-55).

(10) Ed.: "La solidez del Magisterio", en *Gerunda*, 372 (Gerona, 7-V-55).

(11) *Ibidem*.

(12) Ed.: "Maestros en la Universidad", en *Escuela Española*, 742 (Madrid, 28-IV-55).

JUNTAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Refiriéndose a las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria, decía un articulista que las tales son un organismo básico en la Educación Primaria, y que urge cobren vigor en todos los pueblos de España. "Ahora—escribía el autor del artículo—se ha encomendado a las Juntas Municipales la revisión del fichero de niños en edad escolar para contrastar sus datos con las listas escolares y ver cuáles son los no matriculados en ninguna escuela para obligarlos e imponer en su caso las sanciones que correspondan" (13).

A juicio del articulista, la Inspección de Enseñanza Primaria es la que debe influir sobre las Juntas Municipales, a fin de que éstas cumplan lo preceptuado, tanto por lo que respecta a la confección del mencionado fichero como por lo que hace a las demás normas encaminadas a urgir la obligatoriedad escolar, tal y como se ordenaba en el decreto de 7 de septiembre de 1954. La Inspección deberá, pues, como recogía *Escuela Española*, comprobar los censos y las listas de matrícula escolar; vigilar el cumplimiento de las misiones señaladas a las Juntas Municipales y a los maestros; fijar la matrícula máxima en cada escuela; autorizar, en caso necesario, la sesión doble con matrícula distinta, a propuesta de la Junta Municipal; autorizar, si a ello hubiere lugar, las modificaciones de almanaques y horarios que para facilitar la asistencia escolar propongan las Juntas; recabar de los Municipios interesados las determinaciones precisas para la posibilidad de creación de las escuelas necesarias; comprobar, en los casos de alegación de enseñanza doméstica, que ésta se ajusta a las prescripciones y normas de la ley de Educación Primaria; excitar a los empresarios y propietarios a las colaboraciones que en el mismo decreto se señalan, estableciendo el debido contacto con los delegados e inspectores de Trabajo, a fin de que por éstos pueda exigirse el cumplimiento de dichas colaboraciones; cumplir cuantos servicios a estos efectos se les encomienden (14).

Concluía el autor del artículo recordando que, antes del día 30 del mes de junio, deberán los Ayuntamientos tener terminado el primer censo escolar municipal de niños comprendidos entre los dos y los quince años de edad. "Todos debemos preocuparnos—terminaba—de que se cumpla bien este comienzo de la obra importantísima que en España se va a realizar" (15).

JOSÉ M.^o ORTIZ DE SOLÓRZANO

(13) Ed.: "La Junta Municipal", en *Escuela Española*, 747 (Madrid, 2-VI-55).

(14) S. f.: "El censo de niños en edad escolar", en *Escuela Española*, 747 (Madrid, 2-VI-55).

(15) *Ibidem*.

BELLAS ARTES

PROBLEMAS DE LAS BELLAS ARTES

En una entrevista publicada en el diario *Ayer* (1), el Director general de Bellas Artes, don Antonio Gallego Burín, responde a algunas preguntas formuladas acerca de los problemas más acuciantes que plantea en la actualidad la Dirección General de Bellas Artes. Para el señor Gallego Burín la cuestión más importante estriba en la "conservación de nuestros monumentos, de ese patrimonio nacional tan extraordinario. Nuestra patria es un venero de arte". Le sigue a continuación la "reforma de nuestras enseñanzas de arte, que necesitan una renovación". Otros problemas que se le plantean a la Dirección General consisten en la "organización

y adecuada presentación de nuestros museos" y, en Madrid, la "terminación de las obras del teatro Real, con todas las consecuencias que habrá de tener para la vida musical española". El Director general de Bellas Artes terminó afirmando que estas obras se concluirán "para finales de este año, y unos meses más tarde estará en funcionamiento".

En *El Noticiero Universal* se publica un trabajo sobre la recuperación y protección del Patrimonio Artístico Nacional (2). El autor hace un estudio de la situación en que se encontraba nuestro Patrimonio al terminar la guerra civil, ya que ésta "lo había removido todo y había puesto al descubierto, con caracteres agudos, el problema latente de nuestro Patrimonio Artístico". Este gran problema presenta varios aspectos que no han sido novedad, pero sí han consti-

(1) Benigno González: "La Dirección General de Bellas Artes y sus principales problemas", en *Ayer* (Granada, 22-IV-55).

(2) Luis Monreal y Tejada: "Recuperación y protección de nuestro patrimonio artístico", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 1-IV-55).

tuído una necesidad urgente. En primer término, hubo que ordenar todo el material artístico salido de manos de sus propietarios: templos, museos y particulares, constituyendo la empresa de Recuperación Artística, que en algunos lugares de España se prolongó durante varios años. A la Recuperación hay que añadir la obra de reconstrucción de los monumentos destruidos. En 1938 se crea el Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional, a cuyo cargo se pusieron los edificios con consideración de monumento nacional. Fue preciso realizar consolidaciones urgentes e inmensas reconstrucciones, siempre con arreglo a los recursos económicos del país. Porque no se puede aspirar a restaurar en pocos años edificios sometidos durante siglos al abandono y durante tres años a destrucciones violentas. A partir de 1939, pese a que la economía española no guarda proporción con la riqueza artística, se ha atendido con gran cuidado al patrimonio artístico nacional, tanto en cuanto a su riqueza monumental como a las obras de carácter mobiliario. En la actualidad, la Dirección General de Bellas Artes sigue una política museística de gran amplitud. Se han levantado edificios de nueva planta, se han hecho instalaciones nuevas, se han enriquecido sus fondos y se han ordenado y catalogado numerosas colecciones. El viejo y polvoriento museo-almacén ha desaparecido ya, y pueden ponerse como modelo los Museos de Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia, Valladolid, Bilbao y Pontevedra. Todos ellos han contribuido a elevar el nivel cultural del pueblo español en una medida de la que acaso no nos damos cuenta todavía.

En la *Hoja de los Lunes*, de Vigo, se trata del tema actual de la creación de una Escuela Superior de Bellas Artes en la región gallega (3). Repetidas veces la prensa regional ha acusado la necesidad de establecer en alguna de las ciudades gallegas una Escuela Superior de Pintura, Grabado y Escultura, que oriente y encauce las numerosas vocaciones que se manifiestan en Galicia por las Bellas Artes. Sin embargo, hasta la fecha no se ha logrado nada positivo. La principal causa de ello es la hostilidad, más o menos evidente, que existe entre las ciudades gallegas, cada una de las cuales pretende que la Escuela Superior se instale dentro de sus límites. El autor se lamenta de esta situación, ya que "esta actitud malogra posibilidades regionales en el orden espiritual". La ausencia de este Centro docente es mucho más trascendente por el hecho de que en Galicia existen maestros capaces y en número suficiente para llevar a cabo una enseñanza ejemplar. En resumen: el problema consiste en ver en qué ciudad se levantará el futuro edificio de la Escuela. Cualquiera de las ciudades gallegas puede servir a este fin: Vigo, La Coruña, Santiago de Compostela, Lugo, Orense, Pontevedra o El Ferrol del Caudillo. Pero no hay forma asequible de construir una Escuela en cada una de ellas. Por tanto, la Escuela debe instalarse en aquella ciudad que tenga medios propios para levantar o para adaptar uno de sus edificios al fin docente de las Bellas Artes.

LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN

En un artículo sobre "La música en los Centros docentes del Estado", el diario *La Noche* se ocupa de las cuestiones que plantea la enseñanza obligatoria de la música en el nuevo plan de estudios del Bachillerato (4). Para el autor, "hasta la fecha nada práctico se ha hecho en este sentido, porque los alumnos de Bachillerato prosiguen sus estudios sin ninguna enseñanza musical, a pesar de lo dispuesto por el decreto de 2 de julio de 1953".

La música, como asignatura, es un instrumento que "más eleva nuestro espíritu", que une a todos los hombres, a todas las ideas y a todas las naciones. Por ello, "es la más social de las Bellas Artes, e indispensable hoy para desarrollar los sentimientos del pueblo trabajador y de nuestras juventudes".

El propósito de incorporar la música a los Centros docentes del Estado, empezando por la Escuela Primaria, consiste—a juicio del autor—en "infundir una significación, una actividad especial que constituya desde los primeros años escolares un elemento insustituible en la formación integral del niño". En primer término, hay que crear un ambiente musical, una

atmósfera espiritual y moral en el campo artístico escolar, despertando además el amor consciente a la música. Para ello ha de seguirse el camino pedagógico que va de lo general a lo particular, practicando el ritmo y la tonalidad. La pedagogía moderna, aplicada a los estudios musicales, es una asignatura que dará sus frutos en cuanto el Estado la incluya obligatoriamente en todos sus Centros docentes. La música ha de asociarse a la gimnasia, a los juegos y a otras actividades de los primeros grados de la enseñanza.

En la Escuela Primaria española la enseñanza musical ha sido siempre nula. La Música debe alternar y mezclarse con la enseñanza de la Geografía, de la Aritmética, de la Gramática o del Dibujo. El niño puede aprender fácilmente las primeras nociones de la Música. Por otra parte, la Música puede ser un excelente un medio auxiliar, un vehículo para la asimilación de otras disciplinas en la Escuela Primaria. La Estética, la Acústica, el Folklore, la Historia universal y patria de la Música y la Historia de las formas no son asignaturas secundarias, pues en ellas se contiene el proceso de las ideas y de los hechos musicales, pero también el proceso cultural de una nación o de un período de la Historia universal.

En la mayoría de los países europeos, la enseñanza de la Música consta como asignatura oficial en todas las Escuelas Primarias con carácter obligatorio. En Alemania, los niños aprenden a cantar sin excepción. En estos Centros docentes, el alumno está protegido artísticamente por el Estado, demostrando así el grado de cultura musical de aquel país. Además de instruirse a los niños en el lenguaje musical, se observa una mayor preocupación para desarrollar la fuerza y la gracia corporales gracias a las clases de Danza, Coreografía, Rítmica, Esgrima y Gimnasia. En España, la acción de los Conservatorios de Música y de las cátedras musicales creadas en algunas Universidades sigue siendo insuficiente para las necesidades que plantea la educación musical en todos los grados de la enseñanza. Falta la música allí donde es más necesaria: en las Escuelas Primarias, porque de nada servirá que los Institutos de Enseñanza Media y las Universidades inicien paulatinamente a su alumnado en los estudios de la Música si los niños españoles no se han familiarizado antes con el arte de los sonidos.

En 1940, el autor presentó al Ministerio un estudio según el cual se estructuraba la enseñanza de la Música en los Centros docentes del Estado en la forma siguiente: *Período preparatorio*, ingreso; *Primer grado elemental*, certificado de aptitud; *Segundo grado*, superior, licenciatura; *Tercer grado*, perfeccionamiento, doctorado. El autor es partidario de crear estudios de doctorado en el Real Conservatorio de Música de Madrid.

Un editorial del diario madrileño *Ya* (5) se refiere a la terminación de las obras del Real. En su primera fase, éstas se hallan concluidas en lo esencial, y, por otra parte, las tareas de decoración pueden llevarse a cabo con la suficiente rapidez como para que Madrid disponga de un bellísimo local en una fecha de 1956. Lo que preocupa al editorialista consiste en que un gran teatro de ópera no es sólo un local, sino algo integrante de un modo indispensable que forma la política artística. Madrid ha sufrido durante muchos años la interrupción de tradiciones y escuelas de música, y es preciso "ir creando de nueva planta todos los elementos que requiere un gran teatro de ópera". Es lógico el afán de la afición madrileña por contar pronto con el Real; pero, por otra parte, el daño causado en la cultura musical durante muchos años requiere un tratamiento inmediato. Es necesario que existan soluciones prácticas inmediatas que resuelvan los problemas de esta ausencia de años de vida operística, aprovechando las experiencias de quienes no han dejado de trabajar y que han llegado al éxito de los festivales wagnerianos celebrados en el Liceo de Barcelona. El autor es partidario de la formación "autónoma en Madrid de un personal idóneo para sacar adelante al Real".

En Galicia existe una preocupación constante por aumentar la labor formativa de la música tanto en los Centros docentes como en la sociedad. Durante las últimas semanas se han venido publicando artículos en los que se tratan diversos aspectos de la política de extensión musical gallega y sus posibilidades actuales. En *La Voz de Galicia* (6), Miguel González

(3) Julio Sigüenza: "Una Escuela Superior de Bellas Artes", en *Hoja de los Lunes* (Vigo, 9-V-55).

(4) Pedro Echevarría Bravo: "La música en los Centros docentes del Estado", en *La Noche* (Orense, 6-V-55).

(5) Ed.: "La segunda obra del Real", en *Ya* (Madrid, 20-IV-55).

(6) Miguel González Garcés: "Galicia y nuestro tiempo. La Música", en *La Voz de Galicia* (La Coruña, 28-IV-55).

Garcés hace un estudio detallado de las actividades musicales folklóricas realizadas en diversas épocas anteriores a la actual. El autor se lamenta del abandono en que hoy se encuentra la aplicación del venero folklórico a la educación musical. Se va perdiendo la música popular gallega hasta en la propia Galicia. En el mismo periódico se contesta al anterior artículo (7) subrayando, entre otras cosas, la necesidad que tiene la región gallega de disponer de Conservatorios en todas sus provincias y de un profesorado capacitado para el ejercicio de la música en los mismos, por ser la única forma de comenzar una tarea difícil, pero necesaria. El arte musical gallego en su plano folklórico puede dar comienzo, aparte de dar origen a una espléndida floración musical, a un renacimiento de la utilización de la música gallega como instrumento educativo. En otro artículo aparecido en *La Región* (8) se subraya la efectiva labor desarrollada en los últimos años por la Sociedad Filarmónica de Orense en beneficio de la educación musical gallega.

OTRAS BELLAS ARTES

El semanario *Signo* (9) recoge y comenta las advertencias pontificias sobre el arte religioso expresadas en la inauguración de una exposición de arte sacro en el centenario del Beato Angélico. Luego de hacer un profundo estudio de la obra del pintor de Fiésolo, ha recordado que el arte "como expresión estética del espíritu humano, si lo refleja en su verdad íntima o al menos no lo refleja positivamente, es de suyo cosa sagrada y religiosa en cuanto interpreta la obra de Dios; más si su contenido y su finalidad son los que fra Angélico escogió para su arte, entonces se eleva a la dignidad de ministro de Dios, reflejando un mayor número de perfecciones". El Papa condena el arte que llegue a producir espacios vacíos, falsos y turbulentos; arte que se degradaría y se envilecería a sí mismo, renegando de sus valores esenciales. En su encíclica *Mediator Dei*, Su Santidad afirmaba: "Las imágenes y formas modernas, efecto de la adaptación de los materiales de su confección, no deben despreciarse ni prohibirse en general por meros prejuicios, sino que es del todo necesario que, adoptando un equilibrado término medio entre un

servil realismo y un exagerado simbolismo, con la mira puesta más en el provecho de la comunidad cristiana que en el gusto y criterios personales de los artistas, tenga libre campo el arte moderno para que también él sirva dentro de la reverencia y decoro debidos a los sitios y actos litúrgicos, y así pueda unir su voz a aquel maravilloso cántico de gloria que los genios de la Humanidad han entonado a la fe católica en el rodar de los siglos."

En la revista *Bordón* aparece un trabajo sobre el cuento como instrumento educativo (10). El autor se refiere siempre al cuento popular, y los clasifica en tres grandes grupos: los que se narran a los párvulos, los que se relatan a los niños y los que se cuentan a los adultos. Los cuentos de párvulos comprenden los llamados "de nunca acabar", los enlazados y las fábulas sencillas de animales. En todos ellos, lo que menos suele interesar es la trama de la acción, y sí en cambio la forma rimada y la reiteración de episodios. Los cuentos para niños suelen ser fantásticos, con intervención de seres preternaturales, o son fábulas ejemplares donde los animales obran y conversan como seres humanos. El narrador de estos cuentos debe intercalar en su lectura breves comentarios que expliquen al niño con la mayor posibilidad de comprensión el contenido del relato. Es muy importante la forma de narrar. El narrador popular ha de saber usar todos los recursos de la declamación: los matices de voz, las pausas, el ademán, las onomatopeyas de los gritos de animales y de los ruidos.

El autor reproduce los resultados de sus experiencias personales en Tetuán y Cádiz, con grupos de niños y niñas, terminando con las conclusiones siguientes:

1. El cuento *contado* conserva todo su valor educativo, superior al cuento leído, por lo menos en cuanto desarrolla la atención, la memoria y la elocuencia en mayor grado que aquél.

2. El cuento popular, en sus diversas gradaciones tradicionales, ha de ser la base de la labor pedagógica que a través del relato se propongan los educadores.

3. Las ilustraciones de cuentos y periódicos infantiles, a la par que mejoran la expresión plástica de los niños, limitan su imaginación y la preforman en la representación de sus creaciones.

De todo ello se deduce fácilmente la mayor eficacia del cuento popular contado sobre los relatos leídos por los maestros o por los mismos niños en lenguaje literario.

ENRIQUE CASAMAYOR

(7) Rodrigo A. de Santiago: "Las grandes formas de la composición en la música gallega", en *La Vox de Galicia* (13-V-55).

(8) I. Guede: "Lo que Orense debe a la benemérita Sociedad Filarmónica", en *La Región* (Orense, 30-III-55).

(9) S. f.: "Advertencias pontificias sobre el arte religioso", en *Signo*, 799 (Madrid, 7-III-55).

(10) Arcadio de Larrea: "El cuento, elemento educativo", en *Bordón*, 49 (Madrid, 1955).

ESPAÑA

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La Junta Nacional contra el Analfabetismo, del Ministerio de Educación Nacional, ha publicado recientemente una obra titulada *Causas y remedios del analfabetismo en España*. En ella se reúnen tres trabajos: "Valoración del analfabetismo en España", original de Antonio Guzmán Reina; "Causas y remedios del analfabetismo", por Santos Gil Carretero y Fernando Rodríguez Garrido, y "Analfabetismo y renta", del que es autor Alfredo Cerrolaza. Este último trabajo fué publicado en el número 20 de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

Este grupo de trabajos corresponde a los premios otorgados por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, a los mejores estudios sobre el tema "Causas y remedios del analfabetismo", con indicación de los recursos de todo orden que deben ponerse en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las distintas regiones y comarcas españolas. Cada premio estaba dotado con 10.000 pesetas, más dos de 5.000 pesetas y otros dos de 3.000.

El trabajo "Valoración del analfabetismo en España" comprende una introducción, un panorama nacional del analfabetismo, el estudio de las principales causas del mismo en España y los remedios que, a juicio del autor, deben aplicarse.

"Causas y remedios del analfabetismo" ha sido redactado por miembros de la sección de Estadística del Ministerio de Educación Nacional, y comprende en primer término un análisis del fenómeno, su extensión y proporciones en el mundo, las causas principales que provocan y mantienen el analfabetismo en España y remedios oportunos.

Por último, el trabajo de Alfredo Cerrolaza sobre "Analfabetismo y renta" sostiene la sugestiva tesis de que no será posible llegar a una auténtica reducción del número de analfabetos en España si no se opera previamente una radical y racional reforma agraria. El trabajo comprende las siguientes partes: Introducción; Evolución del analfabetismo en España; distribución por provincias; Analfabetismo y escuelas; Analfabetismo y población; Analfabetismo y renta; Analfabetismo y distribución de la renta; Analfabetismo y latifundios; Valor económico del problema, y Analfabetismo y política económica.

El presente libro, del cual se hará un comentario detallado en nuestra sección de "Reseña de libros", pertenece a las Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

La misma Junta Nacional ha reiniciado la publicación de su *Boletín*, que quedó interrumpida tras la publicación de su número 1. Con una sugestiva portada del pintor Carlos Pascual de Lara, este segundo número del *Boletín* presenta en su sumario una crónica de las colonias de invierno, el papel de los pabellones desmontables en la lucha contra el analfabetismo, una reseña del curso de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura y las secciones de "Actualidad y documentación", con "Las actividades de las Juntas provinciales", "Noticias y comentarios", "Disposiciones oficiales" y "El analfabetismo en cifras". Según esta última sección, el analfabetismo ha evolucionado en España desde el 58,01 por 100 que registra el año 1900 hasta el 14,24 contabilizado en 1950, según la siguiente evolución:

	%
1900	58,01
1910	52,77
1920	45,44
1930	33,73
1940	26,16
1950	14,24

Estas cifras, dadas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, han tenido amplia repercusión en la prensa y revistas de España y del extranjero. Señalemos entre estas últimas las crónicas del escritor D. Gallia, corresponsal en Madrid de *La Nation Belge*, de Bruselas, y de la *Tribune de Lausanne*.

Reproducimos a continuación el texto de una entrevista realizada por el diario *Ya* con el secretario de la Junta Nacional contra el analfabetismo, en la que se especifica la situación actual del analfabetismo en España:

—¿Cuál ha sido la mejor campaña contra el analfabetismo?

—Sin duda alguna la creación de escuelas primarias, que desde 1900 ha seguido un ritmo de impulso creciente. Una prueba de ello es que el incremento de escuelas ha permitido, en el período intercensal 1940-1950, reducciones del 62 por 100 en Burgos, del 55 en Salamanca y del 50 en León, en armonía con el aumento del número de escuelas.

—¿En qué edades da el mayor porcentaje de analfabetos?

—De los cuarenta años en adelante, aumentando con la edad. Así, por ejemplo, en el censo de 1900 había un 54 por 100 de hombres analfabetos de más de sesenta años y un 81 de mujeres, mientras que en 1940 dichos porcentajes habían descendido a 32 y 52, respectivamente.

—¿Y en qué edades son menores los coeficientes de analfabetismo?

—De los veinte a los treinta años, particularmente en los hombres. Mientras en 1900 se daba un 42 por 100 de analfabetos en dicho grupo de edad, en 1940 había descendido al 9 por 100, descenso que se ha acentuado durante los últimos quince años gracias a la labor de extinción del analfabetismo que se lleva a cabo en los cuarteles, y que merece ser conocida y estimada como se merece. Antiguamente eran elevadísimos los índices de analfabetismo que se daban en los cuarteles entre los soldados; hoy, con la labor docente en favor de estos alejados de la cultura, permite señalar cifras muy bajas. La milicia coopera también en la lucha contra el analfabetismo.

—Y señalando sobre el mapa de España las zonas de analfabetismo, ¿qué provincias tienen los mayores coeficientes?

—Las que cuentan más de un 25 por 100 de analfabetos son: Jaén, con un 29,41; Málaga, con 27,28; Badajoz, con 26,20; Ciudad Real, con 26,16; Albacete, con 25,97; Granada, con 25,39, y Córdoba, con 25,10. En cambio, Oviedo, Burgos y Alava, dan menos del 3 por 100 de analfabetos de su población total.

—¿Y a qué achacan ustedes las causas del analfabetismo?

—Son muy complejas, por lo que no puede darse una respuesta simple. Con toda probabilidad, son esenciales las de índole económica, pero influyen también la psicología y las costumbres. De 30 millones de españoles, sólo 427.200 son oficialmente analfabetos; no es una cifra muy alta si la comparamos con las de primeros de siglo, pero este número ha de ser reducido. Es doloroso saber que casi medio millón de compatriotas no saben leer ni escribir, que se encuentran huérfanos de cultura, bien por deseo propio o quizá, y es lo más probable, por culpas ajenas. Dije antes que el medio fundamental para luchar contra el analfabetismo es la creación de escuelas primarias, sobre todo para evitar la producción de esta lacra social. Para combatir el analfabetismo postescolar se utilizan diversos procedimientos, tales como las clases nocturnas para adultos, escuelas de temporada, equipos volantes de actuación rápida, y ahora se ensayan las colonias de invierno para analfabetos, iniciativa del director general de Enseñanza Primaria.

—¿Y se cuenta con medios suficientes para esta lucha?

—Pues... Convendría mucho incrementar los fondos de que dispone la Junta Nacional para poder atender a las

exigencias de los múltiples frentes en que desarrollarse. Los señores ministro y director general de Enseñanza Primaria prestan a este importante asunto de la cultura popular mínima la máxima atención y el mayor celo. Pero convendría mucho que la sociedad cooperase eficazmente con el Estado en una obra de tanta trascendencia nacional."

El *Boletín* recoge en primer término las tareas de la Junta Nacional durante 1953-54, cuyos aspectos más destacados son los siguientes: el ya aludido concurso sobre "Causas y remedios del analfabetismo", la redacción de normas para la actuación de las Juntas provinciales en su lucha contra el analfabetismo, estudios estadísticos, el ya citado concurso de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura, ampliación de las Juntas provinciales y locales y la anexión a la campaña de las actividades de la Comisión de Extensión Cultural; colaboraciones por parte de otros organismos y asociaciones, como la Sección Femenina, Frente de Juventudes, Servicio Español del Magisterio, Acción Católica, Ministerios de la Gobernación y del Trabajo y Delegación Nacional de Sindicatos. Entre otras actividades de la Junta Nacional figuran asimismo las colonias de invierno para niños analfabetos de doce años procedentes de muy diversos ámbitos sociales; el estudio de las comarcas culturalmente atrasadas y los trabajos de la Comisión permanente.

Entre las normas de actuación de las Juntas provinciales, destacamos las siguientes:

a) Establecimiento de clases de adultos y adultas, dedicadas específicamente a la extinción del analfabetismo, servidas por los maestros y maestras de las escuelas nacionales respectivas.

b) En los núcleos de población diseminada que no cuenten con escuela nacional se montarán escuelas volantes cuya actuación se organizará según un calendario confeccionado por el Consejo de Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, oídas las Juntas locales contra el analfabetismo.

c) Organización de escuelas al aire libre o campamentos y albergues u hogares para analfabetos, fuera de la edad escolar, en régimen intensivo y con empleo de los conocimientos pedagógicos más eficaces.

d) Todas aquellas otras iniciativas de carácter concreto y específico que se consideren más convenientes, según las regiones, para la educación de base o fundamental entre los analfabetos.

EXPOSICIONES

La Exposición de Música Sagrada en España.—A lo largo del año escolar 1954-55, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha organizado ya varias Exposiciones relacionadas con otros tantos acontecimientos culturales de la vida española.

El Departamento de Bellas Artes, de la Biblioteca Nacional, para contribuir a las tareas del V Congreso de Música Sagrada, ha organizado una Exposición antológica de la aportación de España

a la música religiosa católica desde el siglo IX al XVIII. Se inició cronológicamente con algunos manuscritos musicales de la liturgia visigótico-mozárabe y, continuando con la liturgia romana y el Canto Gregoriano, representados por preciosos ejemplares de misales, como los de los cardenales Mendoza y Cisneros, terminaba con la gran colección de teóricos españoles de canto llano y de canto de órgano que se guarda en la Biblioteca Nacional cuidadosamente seleccionada. Destacaban los bellos incunables y la serie de ediciones del tratado de Francisco de Montanos. La polifonía española del Siglo de Oro estuvo representada por obras de sus más insignes compositores—Morales, Guerrero, Victoria—y por dos magníficas obras de las prensas españolas con composiciones de Roger y Aguilera de Heredia. Terminaba la Exposición con una selección de impresos litúrgicos musicales, entre los que se destacaban las ricas y bellas ediciones debidas al mecenazgo del cardenal Cisneros.

Exposición Bibliográfica Mariana.—Para sumarse a la universal conmemoración del Año Mariano, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas organizó también una Exposición Bibliográfica Mariana. Después de haber participado la Biblioteca Nacional de Madrid en otras dos Exposiciones de libros marianos, celebradas durante el pasado año en Zaragoza, con motivo de las fiestas del Pilar, y en Roma, como contribución a la gran Exposición Bibliográfica del Año Mariano, organizó en sus propios locales una Exposición más vasta e importante que las dos anteriores. Las obras expuestas abarcan 1.154 títulos, distribuidos en 65 grupos. En la forzosa selección de los inmensos fondos mariológicos de la Biblioteca Nacional, esta Exposición representaba la mejor antología posible. Figuraban en ella desde la edición facsímil del primer libro impreso en España, en 1474, en Valencia, por Lamberto Palmart, *Obres e trobes en lahors de la Verge Maria*, hasta la reciente mariología del dominico alemán Melkerbach, publicada en la segunda decena del pasado mes de diciembre. Del tesoro depositado en la Biblioteca Nacional dan fe 97 manuscritos, 34 incunables, 215 grabados, litografías y dibujos.

NUEVAS BIBLIOTECAS

El Centro coordinador de Madrid inicia sus actividades.—Han sido inauguradas las bibliotecas municipales de los Ayuntamientos de Chinchón, Colmenar Viejo, Torrelaguna y Collado-Villalba, dependientes del Centro Coordinador de Madrid, que ha logrado para ellas excelentes instalaciones.

Biblioteca pública y Archivo histórico de Orihuela.—Ha sido inaugurada en Orihuela una biblioteca pública, llamada "Fernando de Loaces". Este nuevo título de la biblioteca, la reinstalación del antiguo Archivo y el establecimiento de nuevas actividades de aquella, considerándola como biblioteca comarcal que ha de irradiar su benéfico influjo sobre numerosas localidades, fué celebrado con un acto que estuvo presidido por las autoridades locales.

Biblioteca municipal de Salt (Gerona). El Centro Coordinador de la provincia de Gerona ha inaugurado en Salt una biblioteca municipal no muy numerosa, pero selecta y acogedoramente instalada.

CONGRESO UNIVERSITARIO DE ESCRITORES

A principios del curso 1954-55 se hizo pública la convocatoria de este Congreso. Desde aquel momento se emprendió su preparación y organización, procurando entrar en contacto con el máximo número posible de escritores universitarios. De este contacto se han recibido ya interesantes sugerencias y opiniones.

A continuación damos una síntesis de los temas que se tratarán en las sesiones del Congreso, que se inaugurará en el próximo mes de octubre. Estos temas se ofrecen a todos los que deseen hacer ponencias sobre algunos de ellos. Pero esto no quiere decir que en el Congreso no se vayan a aceptar otros. El criterio que se empleará al juzgar las ponencias será estudiar su mayor interés y eficacia para empujar la literatura española hacia adelante.

TEMAS

I. *Crítica y ensayo.*—Estudio histórico documentado.—Errores, aciertos, criterios.—Lo que han sido y son en España.—Culpa que pueden haber tenido en la desorientación literaria española.—Responsabilidad de la crítica en el alejamiento del público y en el desarrollo de la obra literaria.

II. *Teatro.*—Panorama del teatro español contemporáneo.—Su decadencia en este momento; causas; ancianidad de temas y técnicas.—Influencia extranjera sin asimilar o mal asimilada.—Labor realizada por los T. E. U.—Colaboración oficial más eficaz para el joven movimiento teatral.—Selección de los valores que puedan servir para un mejor desarrollo de estos T. E. U.—La Escuela de Arte Dramático.—Posibilidad de disponer de teatros para la representación de los jóvenes grupos teatrales.—¿Por qué no se estrenan todas las obras que se premian? Lecturas teatrales.

III. *Novela y cuento.*—Panorama de la novela española contemporánea.—Temática, técnica, influencias.—Importantes temas actuales jamás tratados por nuestra novelística.—Beneficios y perjuicios de los premios comerciales.—Posible influencia de una deficiente selección de la novelística extranjera en nuestra literatura. Caminos que se abren hacia una novela española y contemporánea.—El cuento como forma literaria: su importancia en el momento actual.

IV. *Poesía.*—Panorama de la poesía española contemporánea.—Movimientos y tendencias de los últimos quince años.—Revistas y publicaciones.—Labor positiva y negativa de los premios.—Importancia de ciertas colecciones poéticas.—Temática de las nuevas generaciones.—Contactos nuevos de la poesía con el pueblo.

V. *Prensa y radio.*—Estado de la prensa y radiodifusión españolas actuales.—Dificultades en el acceso de los

jóvenes a las mismas.—El universitario y la profesionalización periodística.—Urgencia de una aportación universitaria al periodismo y a la radiodifusión españoles.

VI. *Expresión cinematográfica.*—Relación entre la literatura y el cine.—El cine como educación.—Responsabilidad ante el público.—Aspectos económicos del cine.—El cine como industria.—El público y la crítica.—Influencia de la crítica sobre el público y sobre la obra cinematográfica.—Documentales y cortometrajes.—El Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas.—Posibilidad de crear una productora cinematográfica de estudio.—Labor de los cineclubs.—Cinematecas.

VII. *Proyección exterior de la literatura actual.*—Especial consideración de las relaciones con Hispanoamérica.—Panorama de los movimientos literarios hispanoamericanos.—Versión de la literatura española a otras lenguas.

VIII. *Literatura científica.*—Libros de texto.—Revistas de orientación profesional.—Lecturas científicas: orientación de las mismas.—Guías bibliográficas de lecturas científicas.—Bibliotecas universitarias.

IX. *Extensión cultural universitaria.* Estudio de lo realizado y perspectivas nuevas.—Los universitarios y el pueblo. La cultura y el pueblo.—Cine para los pueblos.—Teatro para los pueblos.—Música para los pueblos.—Poesía para los pueblos.

Otras ponencias en las que la Comisión Ejecutiva del Congreso está trabajando son: Creación de una Editorial Universitaria; Institución de premios literarios para la Universidad; Becas y ayudas a los escritores jóvenes, y Organización de una Asociación de Escritores Jóvenes. (*Boletín del Congreso Universitario de Escritores Jóvenes*, 1. Madrid, 1-V-55.)

NUEVAS PUBLICACIONES

Ha aparecido el primer número de *Planas*, revista de educación primaria dependiente de la Jefatura Provincial del Sindicato Español del Magisterio de Barcelona y del Instituto Municipal de Educación. Se trata de una publicación de pequeño formato, que aparece para atender a la doble necesidad derivada de la existencia en Barcelona de un cuerpo de educadores primarios dependiente del S. E. M., y el haberse constituido el Instituto Municipal de Educación, que pretende conjugar las actividades de la cultura en esta rama concreta de la educación primaria. Asimismo, la nueva revista reflejará las inquietudes sociales del momento que se relacionan con los educadores como miembros de la sociedad.

El primer número comprende siete secciones, dedicada la primera a trabajos de carácter magistral. Destacan las actividades del Instituto Municipal de Educación y del Sindicato Español del Magisterio.

Ha aparecido también el primer número de la *Revista Calasancia*, publica-

ción trimestral hispanoamericana, dirigida por los PP. Escolapios. Esta revista dedica atención especial a cuestiones educativas, tanto en forma de estudios como, por ejemplo, "La dirección espiritual en un colegio masculino de Enseñanza Media", como otras secciones de carácter documental e informativo de España, Hispanoamérica y reseña y comentario de libros. (*Noticia propia*.)

LA NUEVA FACULTAD DE CIENCIAS DE SEVILLA

El plan de adaptación de la antigua Fábrica de Tabacos a Universidad sigue dando sus frutos. Bien lo demuestra la inauguración, en la primavera pasada, de la Facultad de Derecho. Esta primavera ha conocido el estreno de un nuevo local: el destinado a Facultad de Ciencias. Como la anterior, ha sido inaugurada por el ministro de Educación Nacional.

Ocupa la nueva Facultad de Ciencias de la Universidad de Sevilla la fachada posterior del inmenso edificio, cara a la avenida de Palos de Moguer. Once grandes aulas, de una capacidad que tienen como término medio lugar para 200 alumnos, componen la parte destinada a la labor docente en los distintos cursos de la carrera de Ciencias Químicas. Pero cada una de las cátedras—Biología, Geología, Química Orgánica, Física, Química Industrial, etc.—tiene un amplio local a su disposición, puesto que dispone, aparte del aula correspondiente, de un laboratorio para alumnos, otro para doctorados y graduados, uno de adjuntos y ayudantes y otro para el catedrático de la asignatura.

Completan estas instalaciones muchas dependencias accesorias, como cámaras oscuras, cuartos para balanzas, modernísimas instalaciones de microscopios y todo lo necesario para el desarrollo de una labor científica condicionada a las exigencias actuales.

Gran parte de las dependencias accesorias fueron construidas en los sótanos. Así ha habido ocasión de comprobar la necesidad de la existencia del foso. Cuestión ésta del foso que rodea al edificio de la antigua Fábrica de Tabacos que merece capítulo aparte.

Como parte del sistema defensivo de la Fábrica, mandada elevar por Fernando VI, tres flancos del edificio conservan los fosos y las garitas con sus troneras, destinados ambos a evitar el contrabando. Hoy parece a muchos quizá anacrónico e innecesario mantener esta zanja tan característica de las edificaciones militares. Pero el corte que el terreno sufre en la zona circundante de la nueva Universidad evita la propagación del agua a través del suelo, haciendo perfectamente utilizables sus sótanos.

Se han de tener en cuenta también consideraciones de tipo artístico y monumental. Una vez que encontramos un edificio con estas excepcionales condiciones sería absurdo estropearlas a propio intento. No hay, por otra parte, un imperioso motivo de ensanche, puesto que amplias avenidas circundan al monumento. Las nuevas normas de urbanización han demostrado la inutilidad de hacer desaparecer estos restos monumentales

exorno de toda ciudad, cuando no solucionan problema alguno. (*España*. Tán-ger, 14-IV-55.)

PREMIOS "CERVANTES" DE CULTURA HISPANICA

La Oficina de Cooperación Intelectual (organismo internacional no gubernamental que reúne instituciones culturales de 20 países adscritos al Instituto de Cultura Hispánica), recogiendo la sugerencia formulada en las II Jornadas de Literatura Hispánica, celebradas en La Coruña-Santiago de Compostela en 1954, ha acordado patrocinar los premios Cervantes de Literatura Hispánica, dentro de las bases que a continuación se especifican:

1. Los premios Cervantes de Literatura Hispánica se acordarán anualmente entre las obras publicadas dentro de los dos años últimos, pertenecientes a autores que las hayan escrito originariamente en lengua castellana.

2. Dichos premios se adjudicarán a obras comprendidas en los siguientes géneros literarios: narración (novela y cuento), poesía (versos y prosa), teatro (escénico, radiofónico o guión cinematográfico), crítica y ensayo.

3. El Jurado del certamen otorgará los premios entre los textos sometidos a su consideración, los cuales podrán ser presentados por los propios autores, casas editoras, instituciones culturales o directamente seleccionados por la Oficina de Cooperación Intelectual.

4. Los textos a que se refiere la base anterior deberán obrar en poder de la Oficina de Cooperación Intelectual, en número de ocho ejemplares, antes de las veinticuatro horas del 31 de diciembre del año a que corresponda la convocatoria.

5. El Jurado que discernirá las recompensas estará constituido por 15 (quince) miembros pertenecientes a diferentes nacionalidades hispánicas. En la designación de sus miembros se tendrán en cuenta los candidatos propuestos por los países o instituciones que patrocinen económicamente este certamen. Su veredicto será entregado a la Oficina de Cooperación Intelectual con tiempo suficiente para que ésta lo dé a conocer el 23 de abril, aniversario de don Miguel de Cervantes.

6. La Oficina de Cooperación Intelectual liquidará a favor de cada uno de los autores galardonados la suma de 5.000 dólares, en carácter de anticipo a cuenta de los derechos de autor que puedan corresponderle, calculados éstos al 10 por 100 del valor de tapa de la obra respectiva.

7. La Oficina de Cooperación Intelectual convendrá los convenios que sean necesarios con entidades especializadas para la edición y distribución de las obras premiadas, dentro de las características fijadas para esta colección.

8. La tirada especial a que se refiere el artículo anterior estará fuera del comercio público, y se la destinará exclusivamente a los suscriptores de la colec-

ción y a las adquisiciones convenidas con bibliotecas e instituciones de cualquier país que lo solicite.

9. Cuando se trate de obras con derechos adquiridos con anterioridad por alguna casa editora, se concertarán con la misma los arreglos necesarios para la impresión de la tirada especial antes referida. Se convendrá, asimismo, la forma de percepción de los derechos de autor que correspondan por los ejemplares que se vayan vendiendo de la edición comercial del volumen, hasta compensar la suma anticipada.

10. Atendidas las bases que anteceden, se abre concurso para discernir los premios Cervantes de Literatura Hispánica correspondientes a 1955. Las obras editadas dentro del bienio 1954-1955 que aspiren a dichas recompensas deberán encontrarse en la Oficina de Cooperación Intelectual antes del 31 de diciembre del corriente año. (Noticia propia.)

Los mejores homenajes a Cervantes son ya, sin duda, los que tienden a divulgar el cultivo de la lengua que él empleó. Y en este sentido queremos subrayar la importancia de los premios creados por la Oficina de Cooperación Intelectual, adherida al Instituto de Cultura Hispánica.

Encontramos en la convocatoria el que llamaríamos acierto técnico desde el punto de vista de la eficacia literaria de un concurso: la vasta amplitud temática y formal, puesto que se abarcan todos los géneros y no se señala tema alguno; la condición de obra ya publicada que han de tener las que reciben el premio, lo que evita la tara de obras a la medida de un concurso; la multiplicidad de premios, que serán, por lo menos, dos, y pueden ser más, y el no ser preceptivo que el autor se presente, sino que puede ser presentado o escogido.

Es indudable que así se obvian la mayoría de los inconvenientes que ofrecen los concursos en la práctica, para rendir verdaderos servicios a la literatura, aunque aparezcan otros derivados de la vasta amplitud del que se convoca y que un reglamento de orden interior irá seguramente solventando. Tal como aparece hoy la convocatoria, el concurso es un acontecimiento de verdadera entidad en el mundo literario hispánico, y dispara hacia un blanco colocado a gran altura. Al estimular de ese modo y año tras año, con el aliciente económico y de la máxima divulgación, a los escritores de todas las naciones hispánicas, puede conseguirse no sólo un florecimiento de la literatura de lengua española, sino un decisivo conocimiento mutuo de sus valores literarios más elevados entre todos los países de la Hispanidad. El resultado, a la vuelta de unos años, puede ser de extraordinaria importancia, y es delicada la tarea que compete a la Oficina de Cooperación Intelectual, en la que no dudamos la acompañar el acierto. (Ya. Madrid, 23-IV-55.)

PROGRAMA DEL CURSO DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD COMPOSTELANA

Del 7 de julio al 6 de agosto se celebrará en la Universidad de Santiago el Curso de Verano para estudiantes nacio-

nales y extranjeros, cuyo programa damos a conocer:

El Curso de Verano de la Universidad de Santiago de Compostela tiene por objeto el procurar a los estudiantes españoles y extranjeros un más profundo conocimiento de nuestra lengua y de los diversos aspectos de nuestra cultura en un ambiente de comprensión y camaradería.

CLASES PRÁCTICAS

Lectura y comentario de textos

a) Curso elemental: 16 lecciones por doña Rosa Castillo.

b) Curso medio: 16 lecciones por don Manuel Rabanal Alvarez, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago y catedrático del Instituto "Arzobispo Gelmírez".

c) Curso superior: 16 lecciones por don Hilario Sáinz Sáinz-Pardo, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago y catedrático del Instituto "Rosalia de Castro".

Conversaciones: 16 lecciones por don Luis Curiel, catedrático del Instituto "Eusebio da Guarda".

LECCIONES

Lengua española: 14 lecciones por don Abelardo Moralejo Laso, catedrático y decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Literatura española: 14 lecciones por don Enrique Moreno Báez, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Prehistoria e Historia Antigua de España: Cuatro lecciones por don Carlos Alonso del Real, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Historia Media de España: Seis lecciones por don Manuel Lucas Alvarez, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Historia Moderna de España: Seis lecciones por don Angel Rodríguez Gonzalo, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Historia Contemporánea de España: Tres lecciones por don Francisco Javier Río Barja, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Geografía Ibérica: Tres lecciones por don Ramón Otero Pedrayo, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Arte Español: Ocho lecciones por don José María de Azcárate Ristori, catedrático y vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Santiago en el arte: Ocho lecciones por don Ramón Otero Tuiñez, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago.

Folklore: Dos lecciones por don Fermín Bouza Brey, del Instituto "Padre Sarmiento".

CONFERENCIAS

"El Greco en su tiempo", por don Francisco Javier Sánchez Cantón, de las Reales Academias de la Lengua, de la Historia y de San Fernando; catedrático y decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

"El castellano de los siglos XI al XII. La transformación fonética del siglo XVI. El andaluz y el español de América", por don Rafael Lapesa, de la Real Academia Española y catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

"El postimpresionismo en España. Picasso, Dalí y Miró", por don Enrique Lafuente Ferrari, de la Real Academia de San Fernando y catedrático de la Escuela de Bellas Artes de Madrid.

"Tipología de las recientes concepciones de España. España en la obra de Toynbee", por don Santiago Montero Díaz, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

"El Lazarillo y su significación. La novela de Vicente Espinel. Evolución del arte de Valle-Inclán", por don Alonso Zamora Vicente, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca.

"La lírica medieval galaico-portuguesa", por don José Filgueira Valverde, catedrático y director del Instituto de Pontevedra.

"La moderna poesía gallega", por don Aquilino Iglesia Alvariño, catedrático del Instituto "Rosalia de Castro", de Santiago.

"Compostela y Gelmírez, arquetipos universales. La saudade en el hombre desde Irlanda hasta Galicia", por don José María Castroviejo, escritor.

EXCURSIONES

Se han realizado cuatro, con el siguiente itinerario:

Betanzos, Cambre y La Coruña.
Lugo, Mellid y Sobrado de los Monjes.

Orense y monasterio de Osera.
Padrón, Pontevedra y Vigo.

Forman el Comité organizador de este Curso:

Rector de la Universidad, magnífico y excelentísimo señor doctor don Luis Legaz Lacambra.

Vicerrector, excelentísimo señor doctor don Pedro Pena Pérez.

Director del Secretariado de Publicaciones y Extensión Universitaria, doctor don Carlos París Amador.

Director del Curso, doctor don Enrique Moreno Báez.

Secretario del Curso, doctor don Ramón Otero Tuiñez.

FUNDACION CULTURAL "JUAN MARCH"

Una importantísima fundación de carácter cultural y científico por valor de muchos centenares de millones de pesetas—gran parte de los cuales son aportados en dólares—va a ser creada próximamente con los fondos aportados por don Juan March, con el fin de contribuir

al progreso de la ciencia y de la investigación. Estos días se da forma jurídica a la fundación, que gobernará un patronato compuesto por eminentes personalidades. Se confirman así los rumores que desde hace un año aproximadamente venían circulando en relación con este tema, que abrirá nuevos campos a la investigación española y permitirá que nuestros estudiosos perfeccionen sus conocimientos en el extranjero con la suficiente holgura económica.

Las gestiones, como decimos, están solamente pendientes de adquirir forma jurídica y legal, con el fin de constituir el patronato que administre tan elevado capital. (Ya. Madrid, 1-V-55.)

Es muy cierto lo que dice *Ya*, y puesto que se ha desvelado el secreto, queremos ampliar los informes de nuestro colega, diciendo, en primer lugar, que la fundación de don Juan March no tiene precedentes europeos en esta clase de eficaces y generosos estímulos a la ciencia. Supera al premio Nobel en cuantía, y acaso iguale a las más importantes fundaciones creadas en los Estados Unidos. El asunto está actualmente en estudio de varios ministros.

Podemos también decir que la fundación estará en marcha a finales del año presente. La dotación se eleva a 250 millones de pesetas y, además, la equivalencia en dólares de cien millones de pesetas. Su objetivo principal será crear becas para el extranjero, con criterio amplísimo. Cada beca podrá ascender hasta 250.000 pesetas. Habrá también premios anuales a la mejor obra de investigación cultural y científica, y estos premios serán de una cantidad superior a las 250.000 pesetas de las becas.

Se constituirá un patronato con personalidad jurídica propia, y en ese patronato figurarán personas de extraordinario e indiscutible prestibio intelectual en la nación.

El patronato tendrá dos finalidades: primera, concesión de becas (las personas encargadas de esta finalidad estarán por encima de toda sospecha y tendrán plena solvencia internacional y nacional); segunda, la administración de los fondos.

Esta última parte es trascendental. Será indispensable que los administradores posean, no sólo una solvencia reconocida e indiscutida, sino también una gran experiencia en los negocios. La cuantía de la fundación exige que su parte administrativa esté reglamentada de tal forma que garantice el éxito financiero, y a este respecto es interesante señalar que se tomarán toda clase de medidas para que el capital y la eficacia de la fundación queden a cubierto de cualesquiera interferencias y eventualidades futuras.

Es, asimismo, extremo importantísimo la absoluta renuncia del donante, no sólo en lo que se refiere a los fines culturales y científicos que persigue con su generosa Institución, sino también en lo que concierne a la administración del patronato. Don Juan March ha expresado categóricamente la voluntad de permanecer totalmente ajeno al funcionamiento de su fundación, una vez que concluya el período formativo actual. (ABC, 3-V-55.)

AYUDA UNIVERSITARIA DEL S. E. U. DE MADRID

El S. E. U. madrileño desarrolla una amplia red de actividades universitarias, cuya síntesis damos a continuación:

Con sus 20.000 afiliados, el S. E. U. encauza la vida estudiantil y social de los universitarios madrileños. ¿Qué se le exige al estudiante para que pueda pertenecer al S. E. U. o qué estudiantes han de estar precisamente encuadrados en él? Todos los que cursan estudios en las diversas Facultades, Escuelas de Ingenieros y Peritos, Arquitectura, Bellas Artes, Conservatorio, Escuela Social, Altos Estudios Comerciales, Escuela de Periodismo, Aduanas, Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas y Náutica, como asimismo cuantos se preparan para Escuelas Especiales.

Cada sindicado ha de abonar anualmente una cuota de cuarenta y ocho pesetas—veinticuatro cada semestre—, y la calidad de tal le da derecho a usufructuar de cuantos servicios dispone el Sindicato, así como tomar parte en las siguientes actividades que el mismo mantiene y organiza:

El estudiante perteneciente al S. E. U. tiene derecho a utilizar todas las instalaciones deportivas de la Ciudad Universitaria, incluyendo la piscina, tanto en verano como en invierno; tomar parte activa en todos y cada uno de los deportes que se practican en su Escuela o Facultad, participando en los encuentros correspondientes que figuran en el calendario deportivo, y que tienen lugar todos los domingos, para culminar en los Juegos Universitarios Nacionales, en los que participan los equipos campeones de los Distritos. La Sección de Deportes del S. E. U. tiene constituidos también los Grupos Universitarios de Montaña, con las respectivas escuelas de esquí y montañismo, dirigidas por profesores especializados. Este Grupo tiene montado un servicio de transportes a Navacerrada, que durante la pasada temporada de nieve desplazaba dominicalmente a unos 300 universitarios en seis autocares a su disposición. Tanto en la Ciudad Universitaria como en la Sierra están montados perfectamente los servicios sanitarios, y en la Universitaria, además, una clínica magníficamente dotada, donde son sometidos a reconocimiento médico cuantos estudiantes lo soliciten.

Cualquier estudiante perteneciente al S. E. U. puede tomar parte en las actividades culturales que el Sindicato mantiene y alienta, como son las Tunas Universitarias, T. E. U. de la Facultad o Escuela correspondiente, Exposiciones, intercambios culturales, etc.

AYUDA UNIVERSITARIA

Quizá uno de los servicios más importantes del Sindicato en favor de los estudiantes sea precisamente el de la Ayuda Universitaria, que puede mantenerse gracias a las aportaciones de entidades culturales y civiles.

El afiliado viene a disfrutar de unos beneficios tres o cuatro veces superiores a lo que la cuota que abona pudiera significar. Todo esto es posible gracias a las ayudas que se reciben de Ministerios,

Ayuntamiento y Diputación y a que muchos de ellos, por proceder de familias bien acomodadas, por lo general no hacen uso de dichos beneficios. La Ayuda Universitaria empieza a surtir efectos desde el mismo momento de la inscripción, toda vez que los que proceden de familias numerosas de primera clase están exentos de la cuota, y los de segunda únicamente han de abonar la mitad, o sea veinticuatro pesetas.

De la Ayuda Universitaria dependen directamente las becas "Alejandro Salazar", cuyas cuantías oscilan entre las 4.500 y 7.500 pesetas, que se conceden con arreglo a una puntuación en la que se valoran los méritos profesionales, sindicales y económicos de los solicitantes.

El S. E. U. de Madrid ha facilitado en el presente año más de 30.000 pesetas para el pago de matrículas a estudiantes que carecían de fondos económicos, como igualmente ha adquirido 1.353 volúmenes para 600 estudiantes que los necesitaban para estudiar.

Estos libros están en posesión del alumno durante todo el curso, y luego los devuelve para que puedan ser utilizados por otros estudiantes. En caso de que el alumno haya sacado matrícula, se les regalan.

Igualmente existen becas de trabajo para estudiantes que en las horas libres prestan sus servicios en las distintas oficinas del S. E. U. en las Facultades y Escuelas. Estas becas son de 330 pesetas mensuales.

COMEDORES

También del capítulo anterior dependen los comedores universitarios. El S. E. U. dispone de tres comedores: el de "José Miguel Guitarte", en la Universidad Central, capaz para unas 300 plazas, y al que en la actualidad asisten unos 550 estudiantes, habiendo tenido necesidad de establecer tres turnos para poder cubrir las exigencias de las peticiones; de todos modos, siempre hay unos 200 estudiantes que están esperando vacante para poder cubrir la plaza; el de Veterinaria, capaz para 230 plazas, y el de Ciencias, en la Ciudad Universitaria, para los estudiantes que se han de quedar allí para prácticas por la tarde, y a los que no les da tiempo venir a Madrid a comer. Este, ahora, está cerrado, porque se está haciendo en él reforma.

Los estudiantes han de pagar 11 pesetas diarias por comida y cena, consistentes, cada comida, en dos platos, postre y media barra de pan. (Madrid, 27-IV-55.)

NECESIDADES DE LA ESCUELA PRIMARIA DE ORENSE

Considerando también como tales las secciones de graduada, el número de escuelas orensanas asciende a 1.904, de las cuales 35 son de párvulas y cerca de un millar mixtas. Las restantes son unitarias de niños o de niñas. No se incluyen en este número los colegios autorizados, no muy numerosos en esta provincia, por carecer de grandes núcleos urbanos, que es donde surgen y tienen éxito.

El número de maestros en activo es de 1.907, tres más que el de escuelas, correspondientes a tres plazas de directoras de grupos escolares que no tienen grado.

El número de maestras es muy superior al de maestros, ya que éstos no pasan de 655. Como es sabido, las escuelas mixtas son ocupadas por maestras en cuanto quedan vacantes.

En cuanto a la falta de escuelas, sin pretender dar cifras precisas, podría calcularse en unas 150 las necesarias en la provincia, ya para desdoblarse mixtas con exceso de matrícula, ya para atender aldeas muy separadas de la actual escuela y con obstáculos naturales que dificultan la asistencia de los niños a clase.

Muchas de estas escuelas estarían creadas ya de contar con local y vivienda para el maestro. Hoy mismo tenemos planteado este problema en los pueblos de Untes y Velle, del Ayuntamiento de Orense, cuyo vecindario no facilita locales y pone en riesgo la creación definitiva de los centros, que, sin embargo, son muy necesarios, y están creados provisionalmente desde diciembre.

¿Son las citadas las únicas escuelas necesarias en este Municipio? El crecimiento

de la ciudad trajo la necesidad de nuevos centros, necesidad que no suple la iniciativa privada, por desarrollarse en el centro de la población. Necesitan escuelas Guizamonde, Villavallencia, la carretera de La Granja, etc.

Las mayores necesidades de Orense se cifran en la creación de escuelas de párvulos y maternas. De estas últimas no existe ninguna en la provincia, y de párvulos sólo tres en la capital, cuando tan necesarias son, sobre todo en barrios de obreros, en los que trabajan ambos cónyuges y los niños pequeños quedan abandonados física y moralmente. La necesidad de escuelas de esta índole es tan acuciante, que se ha visto surgir escuelas de párvulos sin bancos ni espacio que reunían 50 ó más alumnos.

En su última sesión, el Consejo provincial de Educación aprobó por unanimidad la conveniencia de intensificar la creación de escuelas maternas y de párvulos para la capital y villas de la provincia, y el Ayuntamiento de Orense está preocupado por dotar a la ciudad de centros suficientes y adecuados.

Más grave es aún el problema de la vivienda para el maestro. Baste decir que la inmensa mayoría de estas viviendas no tienen más que cocina y dos habitacio-

nes, sin dependencias complementarias, y que son más las que tienen un solo dormitorio que las que tienen tres.

Y nadie pone en duda cuánto influiría en la educación del niño que la sala de clase fuese amplia, alegre, bien ventilada, y cuánto estimularía al maestro disponer de una vivienda en las condiciones requeridas.

El problema de la construcción de locales y viviendas para maestros es el más urgente de los que tiene hoy planteados la escuela orensana, en la capital y en la provincia.

En cuanto a las causas de esta situación, figura, en primer lugar los decaídos de indiferencia del Estado por la educación popular, cuya trascendencia no captó en todo su alcance; en segundo término, influye la dispersión de la población en pequeñas entidades, en las que no hay edificaciones.

Por fortuna, se ha iniciado una etapa llena de posibilidades. El Estado actual ha multiplicado sus presupuestos para construcciones, ha mejorado la legislación, haciéndola más flexible y realista, y ha asegurado la continuidad del esfuerzo que emprende con vigor para un período no inferior a diez años. (*La Región*, 14-V-55.)

IBERO AMERICA

LA ACTUAL SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION DE CHILE

Ampliando los informes sobre esta dependencia del Ministerio de Educación chileno, dados en este mismo número por el doctor Herrera Palacios, publicamos a continuación las siguientes líneas de la actual Superintendencia.

Es una entidad *sui generis* que no tiene semejanza con ninguna otra de la Enseñanza pública, y que consta de tres organismos diversos, vinculados por una dirección común, encomendada al superintendente, jefe ejecutivo de la Superintendencia: el Consejo Nacional de Educación, la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales y el Fondo Nacional de Educación. La Superintendencia es, además, persona jurídica de Derecho público, y su representante legal es el superintendente.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4.º del DFL. núm. 104, el Consejo Nacional de Educación se compone de 26 miembros: el Ministro de Educación, que lo preside; el superintendente de Educación, que ejecuta sus acuerdos y lo preside en ausencia del Ministro; el subsecretario del Ministerio de Educación; los rectores de las Universidades de Chile y Técnica del Estado; dos rectores de Universidades particulares reconocidas por el Estado designados alternadamente cada año o sus representantes;

los directores generales de Educación Primaria, Secundaria, Agrícola, Comercial y Técnica; el decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile; el director del Instituto Pedagógico Técnico; el director de la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez"; cuatro representantes de las Organizaciones Nacionales de Profesores; un representante de la Educación particular; dos representantes de las Organizaciones Nacionales de Padres; dos representantes de las actividades económicas nacionales, de los cuales uno representa a la agricultura y otro a la industria fabril; un representante de la Corporación de Fomento de la Producción; un representante de los Sindicatos de los obreros; el secretario general técnico de la Superintendencia y el asesor coordinador de la Oficina Técnica. Más tarde, con la promulgación del DFL. núm. 136, de 19 de junio de 1953, se agregó un representante de la minería, con lo cual el número de sus miembros se elevó a 27.

El art. 6.º del DFL. núm. 104 enumera 15 atribuciones del Consejo Nacional de Educación y pone claramente de manifiesto que el Gobierno, al crear la Superintendencia de Educación, que se identifica principalmente con el Consejo, su organismo máximo, quiso realizar, principalmente por medio de él, los objetivos de la Superintendencia. En efecto, el Fondo Nacional es sólo un instrumento auxiliar para estimular y

desarrollar algunos aspectos de la Educación, y la Oficina Técnica es, ante todo, un servicio asesor del Consejo. En cambio, éste es el cuerpo colegiado que decide, en última instancia, sobre las cuestiones que la Superintendencia estudia. Sus resoluciones son puestas en ejecución por el superintendente o elevadas por él a la superior consideración del Ministro.

Al Consejo Nacional de Educación le corresponde proponer al Gobierno, después de oír los informes de la Oficina Técnica y los de sus propias Comisiones, anteproyectos de leyes o proyectos de reglamentos que, una vez aprobados, permitan al Ministro, directamente o por intermedio de las Direcciones generales, poner en marcha planes o medidas tendientes a organizar, mejorar, reformar, correlacionar o unificar los servicios educacionales. Esta labor del Consejo deberá inspirarse en ciertas normas que, convenientemente sistematizadas más tarde, habrán de constituir el fundamento doctrinario de una política educacional, o sea, de la política educacional que el Consejo, obedeciendo a otra disposición del DFL. núm. 14—al núm. 1 del art. 6.º—deberá proponer al Gobierno una vez que, principalmente sobre la base de los estudios de la Oficina Técnica, se encuentre en condiciones de formularla. Dicha política no podrá ser enunciada sino después que se haga un estudio previo de nuestra realidad educacional y de las

posibilidades de su mejoramiento y reforma, de nuestro medio cultural y social, del grado de desarrollo alcanzado por nuestra economía y de los medios financieros de que se disponga para poner en práctica los planes que se pretende adoptar.

La Oficina Técnica tuvo su origen en la fusión de tres organismos ya existentes en el Ministerio: las Secciones Técnico-pedagógica Central, Estadística y Orientación Profesional. A este Servicio le corresponde principalmente la investigación de la realidad educacional chilena y el estudio de las soluciones más adecuadas para los problemas que ella presenta. Debe además orientar y dirigir los servicios especiales, coordinar las actividades técnico-pedagógicas, realizar experimentos educacionales y atender al perfeccionamiento del profesorado de las diversas ramas de la enseñanza.

El Fondo Nacional de Educación es, como ya se dijo, un organismo auxiliar que deberá constituir su propio patrimonio, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 1 del DFL. núm. 104, el cual determina además el destino que deberá darse a sus ingresos y la forma como el superintendente, que es el representante legal de la Superintendencia y del Fondo, deberá ejercer su administración. El Fondo no se ha constituido todavía, y su reglamento, que el Consejo Nacional propuso hace algún tiempo al Gobierno, fué aprobado por decreto supremo. El Fondo es una entidad que no se halla vinculada al funcionamiento normal de la Superintendencia, dentro de la cual actúan constantemente la Oficina Técnica como organismo asesor del Consejo y éste como cuerpo colegiado superior, al cual le corresponde tomar las decisiones. El hecho de que el Fondo permanezca inactivo no obsta para que la Superintendencia cumpla las obligaciones que la ley le impone. El Gobierno ha querido que, gracias a la acción de la Superintendencia, se correlacionen y se unifiquen nuestros servicios educacionales, estableciendo también entre ellos la debida continuidad. Ha sido también el propósito del Gobierno acentuar el carácter técnico de la dirección superior de la enseñanza, como asimismo promover el estudio de nuestros problemas educacionales sobre la base de una información adecuada y por un conjunto de profesores suficientemente especializados sobre esta clase de estudios.

UN AÑO DE TRABAJO

Cabría ahora preguntarse qué ha hecho la Superintendencia durante su primer año de vida, que se cumplió el 31 de julio de 1954. En esa misma fecha del año 1953, don Juan Gómez Millas, Ministro entonces de Educación Pública y autor del DFL. núm. 104, inauguró las sesiones del Consejo y puso en marcha la Superintendencia.

En el discurso que pronunció con este motivo, hizo el señor Gómez Millas una exposición detallada acerca de la estructura, modalidades de funcionamiento y proyecciones nacionales del nuevo organismo creado por el Gobierno en cumplimiento de una disposición constitucional. El Ministro enunció en esa oportu-

nidad los principales problemas educacionales que exigen solución en un plazo más o menos breve, porque se trata de necesidades urgentes de la educación misma o del cuerpo social. En la segunda sesión se nombraron diversas Comisiones para que preparen los proyectos requeridos con mayor premura.

Desde la segunda quincena de agosto el Consejo ha venido reuniéndose con entera regularidad una vez por semana, sin que jamás haya sido posible suspender una sesión por falta de asuntos en cartera. Las Comisiones, por sí solas o en colaboración con la Oficina Técnica, y esta última con las Comisiones o por su particular iniciativa, han estado renovando en forma continuada la tabla de las sesiones del Consejo, a tal punto, que ya en julio último, durante tres semanas consecutivas, ha sido necesario celebrar dos sesiones semanales, y difícilmente será posible dejar de hacerlo a menudo en el futuro. Las Direcciones generales han contribuído también, con proyectos de su iniciativa, a mantener al Consejo siempre con un apreciable número de cuestiones en espera de su pronunciamiento.

Durante los últimos meses del año 1953, el Consejo se dedicó especialmente al estudio del Reglamento general de la Superintendencia y de otros Reglamentos que lo complementan.

Satisfecha esta necesidad, el Consejo ha abordado decididamente el estudio de las cuestiones que el DFL. núm. 104 somete a su consideración. Ha sido así como, principalmente desde comienzos de este año, el Consejo ha aprobado:

1. Las bases para el estudio del Reglamento de las Escuelas Consolidadas;
2. El Plan de Estudios de la Enseñanza Comercial;
3. El Plan de Estudios de los Cursos vespertinos de la Educación comercial;
4. El Plan de Estudios del primer grado de las Escuelas Agrícolas;
5. El Plan de Estudios de la Enseñanza Industrial, y
6. Un anteproyecto de ley que concede nuevos recursos a la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales.

Los Planes de Estudio a que antes se hace referencia fueron presentados por la Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica, y sólo una vez que la Oficina Técnica los hubo estudiado con detenimiento, principalmente desde el punto de vista de su correlación con la Enseñanza Secundaria, el Consejo Nacional de Educación tomó conocimiento de ellos y los aprobó después de un debate en que fueron de nuevo ampliamente analizados. Es interesante anotar este caso de colaboración activa de una Dirección general, que se anticipó al trabajo de conjunto sobre los Planes de todas las ramas de la enseñanza que realizaba la Comisión respectiva, para satisfacer una necesidad premiosa de los servicios a su cargo.

Penden actualmente de la consideración del Consejo el proyecto de Reglamento de Calificaciones del Personal y el proyecto de Plan de Estudio de la Escuela Experimental de Educación Ar-

tística. Están ya listos para ser incorporados a la tabla el proyecto de Reglamento de los Centros de Padres de los Colegios Fiscales y las Conclusiones generales sobre la Enseñanza Secundaria, elaboradas por la Comisión de Planes y Programas, que deberán de servir de fundamento doctrinario a los nuevos Planes y Programas de la Educación Secundaria que la Comisión ya citada deberá proponer antes de mucho al Consejo.

A pesar del carácter aparentemente heterogéneo de los elementos que lo integran, algunos de ellos pertenecientes a actividades de orden privado y ajenos por tanto a las obligaciones inherentes a la disciplina administrativa, el Consejo Nacional de Educación ha demostrado, durante este primer año de vida, un fuerte sentido de unidad y una clara comprensión de sus responsabilidades. Animados manifiestamente de un gran espíritu público y de un amor a la enseñanza no común, los Consejos han correspondido de una manera plenamente satisfactoria a la confianza que en ellos depositó el Gobierno. Merece recordarse en forma especial la actitud de algunos consejeros que viven fuera de Santiago, que no son funcionarios públicos y que no reciben ninguna remuneración, ni aun en forma de viáticos, los cuales, con su presencia, sólo accidentalmente interrumpida, contribuyen a dar número para las sesiones del Consejo, colaboran en el trabajo de las Comisiones y participan activamente con útiles intervenciones en los debates de la Corporación.

El Consejo Nacional de Educación, por una parte, y la Oficina Técnica, en el ejercicio de las funciones que la ley le encomienda, han revelado, en el curso de este primer año de vida de la Superintendencia, un propósito permanente de acción para convertir en realidades tangibles las aspiraciones del Gobierno que el DFL. núm. 104 interpreta.

La Superintendencia de Educación, tal como dicho DFL. la concibe, ha puesto en evidencia que es plenamente capaz de realizar la tarea que le ha sido asignada, aunque no tenga esa amplitud de atribuciones a que antes me referí y que constituyó la característica esencial de la Superintendencia creada por Bulnes y Montt en 1842. (ENRIQUE L. MARSHALL: "La Superintendencia de Educación Pública", *Revista de Educación*, 63. Santiago de Chile, 11-XI-54.)

LA ENSEÑANZA DE ARTES Y OFICIOS EN LAS ESCUELAS ESPECIALES Y SECUNDARIAS DE VENEZUELA

La Enseñanza Vocacional en Artes y Oficios, conocida también como Industrias y Oficios, se define hoy en día como "el adiestramiento en cualquier ocupación relacionada directamente con el diseño, producción y los procesos de ensamble, mantenimiento, servicio o reparación de cualquier producto manufacturado, y que no esté clasificado como agrícola, comercial, profesional o casero".

Esta clase de instrucción se ofrece en los tres tipos siguientes: programas diurnos o regulares, de tiempo parcial y nocturnos. Estos tipos de Escuelas son, por

lo general, de carácter oficial, aunque existen magníficas Escuelas privadas y semificiales.

PROGRAMA DE ESCUELA DIURNA O REGULAR

En este tipo de Escuela se ofrece una preparación para una ocupación determinada. Antes de decidir su establecimiento debe hacerse un estudio de las ocupaciones en la comunidad donde piensa organizarse, y sumarse la cooperación de las organizaciones obreras y patronales. Tal estudio se realizará sobre la base de un censo que ofrecería una idea de las ocupaciones u oficios de que carece y necesita esa comunidad.

La tendencia actual en la enseñanza de oficios es la de constituir una fase especial y separada de la instrucción académica. La Escuela trabaja sobre la base de enseñanza individual y la psicología moderna recomienda una inscripción que varía entre 14 y 18 alumnos para poder enseñar con efectividad.

Los maestros para este tipo de Escuela se seleccionan a base de experiencia en el oficio y la mejor educación académica. Solamente una persona que domina la técnica y los procesos manuales de un oficio puede enseñar éste a la perfección. A este tipo de maestro se le dan cursos de pedagogía, análisis de ocupaciones, organización de programas de estudios, psicología, etc.

El alumnado se selecciona por sus aptitudes debidamente comprobadas por los dirigentes de la Escuela mediante cursos de prueba que se ofrecen a base de recomendaciones de Escuelas preparatorias.

Los requisitos de admisión varían entre una edad mínima de catorce a dieciséis años y estudios académicos de un sexto curso en adelante.

Los cursos varían en extensión desde uno hasta cuatro años, dependiendo de los requisitos de la ocupación. Sobre este particular hay ciertas normas comprobadas en la práctica. Un promedio de treinta horas semanales durante cuarenta semanas constituye, por lo general, el año de estudio.

Es costumbre preparar los programas de estudios basados en el análisis de la ocupación, y si se aplica la enseñanza individual se le da suficiente flexibilidad a la materia de manera que el alumno avance de acuerdo con su habilidad. Por lo general, no todos los alumnos terminan su adiestramiento en la misma fecha; muchos concluyen antes y otros tardan más tiempo del requerido. Bajo ningún concepto debe dársele una certificación final a ningún alumno que, en opinión del maestro y dirigentes de la Escuela, no pueda hacer una labor de operario diestro o aprendiz avanzado en la industria.

Las ocupaciones que se enseñan en las Escuelas diurnas son:

Para mujeres: a) Arte comercial; b) Costura industrial; c) Cuidado del niño; d) Cultura de la belleza; e) Decorado; g) Modista; h) Práctica de oficina; i) Servicio doméstico y Economía doméstica; j) Sombrerería.

Para varones: a) Arte comercial; b) Carpintería; c) Delineante; d) Ebanistería; e) Electricista; f) Fotografía; g) Fundidor; h) Hojalatería; i) Mecánica de

automóvil; j) Mecánica de taller; k) Mecánico de óptica; l) Mecánico de refrigeración y aire acondicionado; m) Modelador; n) Pintura y decorado; ñ) Plomería; o) Prácticas de oficina; p) Reljería; q) Sastrería; r) Soldadura; s) Tipografía.

PROGRAMAS DE TIEMPO PARCIAL

Los programas de tiempo parcial se subdividen en tres grupos:

- a) Programas de extensión;
- b) Preparatorio de oficios;
- c) De continuación general.

Todos ellos tienden a proveer instrucción en asignaturas que aumenten la inteligencia vocacional y cívica de los trabajadores en la industria.

Los programas de extensión se ofrecen a los trabajadores diestros, semidiestros y aprendices con el fin de que aumenten sus conocimientos técnicos en la labor que realizan en la industria a la cual proporciona beneficio al mejorar los conocimientos de sus obreros y redundar en mayor progreso económico para el trabajador al instruirle para que ejecute una labor más eficiente.

Los programas preparatorios de oficios se ofrecen a individuos y a empleados que desean adquirir instrucción para otra ocupación que no sea la misma en que están empleados. Por ejemplo: un mecánico de automóvil que desea hacerse mecánico de aviación. Si esa persona recibe instrucción que lo ayude a prepararse en otra ocupación que le interese más que la anterior, entonces asiste a un curso preparatorio de oficios. Estos cursos también sirven para dar preparación específica para una ocupación diferenciándose del de extensión, que ofrece educación adicional o suplementaria.

La Escuela de continuación general es un tipo que se establece en ciertas comunidades con el fin de llenar un requisito legal. Su propósito es el de continuar ofreciendo instrucción a aprendices menores de la edad que exige la ley de enseñanza obligatoria y que, por necesidad económica dejan la escuela y se van a trabajar.

LAS ESCUELAS NOCTURNAS DE EXTENSIÓN

El propósito básico de estas Escuelas es proveer instrucción para adultos en destrezas, conocimientos y apreciaciones que aumenten la eficacia vocacional de trabajadores empleados legalmente en oficios e industrias y de aquellos que estuvieron empleados pero que están sin trabajo temporalmente.

Los cursos que se ofrecen son, por lo general, unidades cortas en ciertas fases de los oficios con el fin de aumentar los conocimientos técnicos y preparar al trabajador para alcanzar promociones en su labor. Los métodos de enseñanza deben estar en concordancia con la edad mental y cronológica.

EL SISTEMA DE APRENDIZAJE EN LA INDUSTRIA

Ningún país ha establecido un sistema regular de aprendizaje en sus industrias. Pero en casi todos existe legislación social

que protege al trabajador y señala normas para este sistema. Muchas grandes industrias tienen sus propios sistemas, los cuales varían de acuerdo con sus necesidades, ya que entrenan obreros diestros, semidiestros o de ambos tipos, empleando tiempo más o menos prolongado y variando la intensidad en la adquisición de destrezas y conocimientos teóricos.

Un plan representativo de un sistema de esta naturaleza es el puesto en práctica en el año 1934 por la Corporación Americana Murray para preparar constructores de matrices y herramientas. Este aprendizaje requiere cuatro años o un total de ocho mil horas, repartiendo este tiempo proporcionalmente en los distintos departamentos de la fábrica bajo la supervisión directa de los jefes de taller.

Los solicitantes necesitan tener de diecisiete a veintinueve años de edad y ser graduados de Escuela Secundaria. Cada aprendiz tiene que comprar su juego de herramientas. El aprendiz tiene que usar un tipo de uniforme especial que ayuda a identificarlo.

Todos los meses se les clasifica de acuerdo con la labor que realizan, y cada quinientas horas reciben aumentos en su paga. Los conocimientos teóricos los adquieren en cursos de tiempo parcial de extensión, auspiciados por el Estado, requiriéndose ocho horas de estudio semanales y recibiendo paga solamente por cuatro de ellas.

La Compañía ha propiciado la formación de un club de aprendices que les permite relacionarse entre sí, y en el cual se llevan a cabo actividades sociales y deportivas.

Otras industrias tales como la Ford, General Motors, Stanley Tools, South Bend Lathe Co., Oliver Machinery Co., etcétera, utilizan sistemas similares de aprendizaje.

En todas ellas, por lo regular, la teoría se relaciona de manera importante con las matemáticas, las ciencias, el dibujo y teoría del oficio. El trabajo práctico de las tareas manuales se planea en tal forma, que el entrenamiento comprende todos los adiestramientos, normalmente la semana de cuarenta horas, turnos de ocho horas.

Los libros, cuadernos y otro material escolar los proporciona la industria. Los manuales y otros libros especiales y las herramientas personales que necesitan los aprendices en su oficio se obtiene por mediación de la Compañía.

Muchos convenios de aprendizaje proveen un período de pruebas de aproximadamente quinientas horas; si éste se termina satisfactoriamente, entonces se hace un contrato escrito. Los aprendices se juzgan a base de un número de factores tales como: calidad del trabajo, rapidez, laboriosidad, cooperación, hábitos de sociabilidad, confianza en sí mismo e ingenio.

Algunas industrias ofrecen un bono en metálico de entrenamiento y todas otorgan finalmente certificados o diplomas. (*Educación*, 75. Caracas, II-55.)

LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE RIO DE JANEIRO

La Universidad Católica de Río de Janeiro era un ideal antiguo de todos los buenos brasileños, el deseo manifes-

tado en varias cartas al cardenal Sebastián Leme por el Santo Padre Pío XI y la Orden del Primer Concilio Plenario, reunido en 1939.

Organizada la Sociedad civil "Facultades Católicas" en el comienzo del año escolar de 1941 comenzaron a funcionar la Facultad de Filosofía y de Derecho autorizadas por el decreto núm. 6.409 de 30 de octubre de 1940. Dos años más tarde eran estas oficialmente reconocidas por los decretos 10.985 y 10.984, del primero de octubre de 1942.

En 1943 se montaron los primeros cursos de la Escuela de Servicio Social, destinada a la formación de asistentes sociales. Después de cinco años de funcionamiento, las Facultades Católicas obtenían por el decreto 18.681, de 15 de enero, autorización para constituirse como Universidad Católica de Río de Janeiro, cuyos estatutos fueron aprobados el 21 de octubre de 1946 por el decreto número 21.968.

Al mismo tiempo, la Congregación de Seminarios y Universidades conceden a la nueva Universidad Católica de Río de Janeiro el título y prerrogativas de Universidad Pontificia.

El mismo año, el Instituto Social, fundado en 1937 para formación de asistentes sociales, educadores familiares, se agregaba a la Universidad.

En 1948 comenzó a funcionar (decreto 23.264, del 21 de enero de 1948) la Escuela Politécnica.

El mismo año de 1948, el 15 de marzo, se inauguraron solemnemente los cursos del Instituto de Derecho Comparado.

El decreto número 27.575, del 12 de diciembre de 1949, publicado en el *Diario Oficial* del 24 del mismo mes y año, autorizó un Curso de Matemáticas, cuyas aulas, dentro de la Facultad de Filosofía, se abrieron al público en 1950. A la Universidad Católica de Río de Janeiro se le plantea, gracias a Dios, el grave problema del espacio vital. Urgen instalaciones espaciales, bibliotecas, laboratorios, museos y oficinas. Todo ello ha sido planteado por los rectores del Centro, y se ha entrado en vías de solución. Contará la Universidad con las siguientes unidades: Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias, Escuela de Bellas Artes, de Periodismo y Música; Facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas, de Servicio Social, Politécnica y Arquitectura.

El número de alumnos, que en 1941 fué menor de 100, en 1952 ha sido de 1.045. Los matriculados han alcanzado en doce años la nada despreciable suma de 6.993, de los cuales han regresado con diploma 1.245.

En el mismo Brasil, y en Sao Paolo, Francisco Matarazo, brasileño acaudalado, ha fundado con diez millones de dólares la primera Universidad Económica, que será agregada a la Universidad Católica de aquella ciudad. (*Hechos y Dichos*, 235. Zaragoza, II-55.)

LA ENSEÑANZA SALVADOREÑA ANTE 1955

El Presidente de la República de El Salvador ha dado cuenta extensamente a la Asamblea de los progresos realiza-

dos en estos cuatro últimos años, y especialmente en el último ejercicio de 1953-54, en todos los ramos de la Administración. Como el Gobierno destina a la educación la mayor partida de su presupuesto, resumimos la parte dedicada a ella en el Mensaje.

Ha sido política permanente en la actual administración procurar el desarrollo en volumen y en calidad de los servicios educativos que ya habían sido iniciados por Administraciones anteriores y establecer nuevos Centros en puntos cuyo inicio efectivo corresponde por entero a los últimos años.

Presupuesto 1953-54: 11.339.490 colones, que supone un aumento de 1.464.210 colones sobre el año anterior.

Kindergartens: 59 estatales, 36 libres; total, 95. Aumento sobre 1952-53 de nuevos Centros, 6.

Enseñanza Primaria: Alumnos estatales, 189.358; libres, 23.342; total, 212.700. Aumento sobre 1952-53: alumnos, 30.661; escuelas, 90; plazas de Magisterio, 404.

Enseñanza Secundaria: Alumnos estatales, 6.218; libres, 6.118; total, 12.386. Aumento sobre 1952-53: alumnos estatales, 735; libres, 357; total, 1.112. Se han erigido el Departamento de Psicología, la Sección de Orientación Vocacional y Educacional, la Escuela Complementaria Rural y nuevos establecimientos de Plan Básico y ampliaciones de Instituto en varias poblaciones.

Edificación escolar: Plan en curso que se espera cubrir para abril de este año de 1955: 26 edificios para 26.000 alumnos, con un presupuesto de diez millones de colones a través del Instituto de Vivienda Urbana, Dirección de Urbanismo y Arquitectura, Instituto de Colonización y Ministerio de Cultura.

Cooperativismo escolar: Funcionan 101 Cooperativas escolares, con un total de 17.768 socios. La educación para el personal e interesados se hace por medio del Instituto de Educación Cooperativa, que funciona con tres cursos.

Sección de Huertos escolares: Ha logrado organizar diez zonas de incrementación de la Apicultura, que ya cuenta con 600 colmenas y diez gallineros.

Educación física: Es la obra más destacada en este aspecto el Gimnasio Nacional, en el que se han invertido hasta el 31 de junio 1.600.000 colones por intermedio de la Dirección de Urbanismo y Arquitectura.

Dirección de Bellas Artes: Además de las publicaciones, son dignos de mención los concursos para estimular el interés del alumnado por las artes plásticas y las representaciones teatrales por intermedio de la Escuela de Arte Escénico, en donde se han representado obras clásicas y modernas de Calderón de la Barca, Molière, García Lorca, etc. El Conservatorio Nacional de Música tiene una matrícula de 502 alumnos.

Biblioteca Nacional: Además de celebrar el II Seminario del Libro Salvadoreño, en un año ha registrado 67.838 lectores en su local central y 20.946 en sus cuatro sucursales. La lectura a domicilio solicitó 1.769 libros. Funcionaron 105 bibliotecas ambulantes, 139 infantiles, creadas en 1954, y diez pedagó-

gicas, destinadas al perfeccionamiento del Magisterio. Dado el gran número de libros que la Biblioteca va teniendo, se ha dispuesto la construcción de un segundo piso.

Instituto de Educación Técnica: Vivamente interesado el Gobierno por la organización técnica, ha continuado la construcción del edificio del Instituto, cuyo costo es de un millón de colones. Se cuenta ya con la maquinaria y equipo, adquiridos por 200.000 colones.

Esta simple enumeración demuestra el empeño del Gobierno salvadoreño en la elevación cultural del país. Sin embargo, sus mismas autoridades han manifestado repetidas veces su preocupación por la "baja de la moralidad cívica y la necesidad de hacer algo por elevarla, a lo que obedece el establecimiento de la Moral en la enseñanza". Pero ¿de qué Moral? El editorialista del semanario *Chaparrastique* (12-II-55) observa que la moral laica que prescinde de Dios y lo resuelve todo en un naturalismo que deja al hombre a las solas fuerzas de su naturaleza, crea el absurdo del derecho y del deber, cuando las pasiones piden lo contrario, precisamente porque quita el sostén de todo el orden moral: Dios. "Y Dios nos descubre su voluntad por la razón y la revelación confiadas a la custodia y enseñanza de su Iglesia, la única que él fundó, la católica."

El Ministerio de Cultura ha gastado el pasado año 11.339.490 colones, dinero de un pueblo y para un pueblo casi en su totalidad católico amante de su religión. "¿Es justo—se dice en *ECA*—que se le niegue en las escuelas la enseñanza de esa religión, llamada por otro lado a contribuir como ningún otro elemento a su elevación moral, tan deseada por el mismo Gobierno?" Una prueba de que el pueblo ama su religión es el esfuerzo que hace sobre las cargas comunes, por mantener escuelas libres donde se le dé esa enseñanza que se le niega en las estatales. ¿No sería justo, aun bajo este solo aspecto, que el presupuesto se repartiera proporcionalmente también en las escuelas libres? (*Estudios Centro-Americanos*, 91. San Salvador, III-55.)

UNA CATEDRA DE SEGURIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE NICARAGUA

La Universidad Nacional de Nicaragua se ha mostrado sumamente preocupada por cooperar hasta donde pueda al mejor éxito de la institución del Seguro Social. En tal sentido, además de conservar, acrecentar y transmitir la cultura, da cumplimiento a otra de sus finalidades, cual es la de estudiar las realidades de la nación, con el objeto de orientar el pensamiento de las masas y servir mejor a la sociedad.

Considerando los coloquios que las autoridades universitarias han sostenido con el doctor Manuel de Viado, asesor técnico del Ministerio del Trabajo, para el establecimiento del Seguro Social, y el plan propuesto por estudiantes universitarios del Círculo de Estudios Jurídicos y Sociales, la Universidad proporcionará una mejor preparación desde el punto de vista del Seguro Social al estudiantado,

a fin de que en el desempeño de su profesión puedan laborar con más acierto dentro de su campo. Asimismo, se contribuirá grandemente en la divulgación de lo que es el Seguro Social.

Para lograr mejor la capacitación de los estudiantes para los fines propuestos, la Universidad se propone ampliar, intensificar y encabezar los programas de las materias que están vinculadas al Seguro Social. Tales serían:

Del Plan de Estudios de Medicina: Higiene y Medicina Social, Clínica Médica, Clínica Quirúrgica, Medicina y Cirugía de Urgencia.

Del Plan de Estudios de Derecho: Derecho Social, Economía Política, Derecho Administrativo y Estadística.

Del Plan de Estudios de Farmacia: Farmacia Operativa.

Los actuales catedráticos de estas materias entrarán en contacto celebrando reuniones entre sí y con el doctor De Viado, a fin de armonizar las modificaciones que se introducirán a sus respectivos programas, intercambiar ideas y tomar una orientación definida sobre las realizaciones prácticas del Departamento de Seguridad Social del Ministerio del Trabajo. Esta parte del Plan podrá ponerse en ejecución toda vez que el doctor De Viado así lo disponga.

La Universidad fundará una cátedra de Seguridad Social, integrada por los alumnos de cursos avanzados de las diferentes Facultades, profesionales y catedráticos, contando con la indispensable cooperación del doctor De Viado. Como los cursos se encuentran ya muy avanzados este año escolar, no será hasta sino hasta el próximo año el establecimiento definitivo de dicha cátedra, y el resto de este período escolar se ocupará en conferencias ilustrativas para los alumnos a cargo del doctor De Viado.

También la Universidad establecerá un Seminario integrado por catedráticos, estudiantes de los últimos cursos y profesionales, dotado de los elementos indispensables para el estudio de investigación científica de los problemas relacionados con el Seguro Social que se trata de fundar en Nicaragua. Como este país carece de profesionales especializados en materias relacionadas con el Seguro, la dirección forzosamente habrá de recaer también en el doctor De Viado, cuya experiencia en la materia lo acreditan para tal cargo. Indudablemente, el doctor De Viado contará con la cooperación de los catedráticos, profesionales y estudiantes que muestren interés por estos estudios.

La cooperación de la Universidad a la campaña de Divulgación, que consistirá en la publicación de trabajos en periódicos y revistas, charlas por radio, pláticas y conferencias dentro y fuera de la Universidad, es digna de toda loa. (E. C. A., 89. San Salvador, XII-55.)

SEGUROS DE ACCIDENTE Y ENFERMEDAD PARA LOS MAESTROS PUERTORRIQUEÑOS

Con la creación del Plan del Seguro de Sueldo por Accidente o Enfermedad, los maestros de Puerto Rico han dado un gran paso de avance hacia su seguridad económica como contribución im-

portante al programa del Estado en su esfuerzo por que cada puertorriqueño asegure su bienestar económico.

Han sido los maestros los primeros en encontrar un medio para acabar con la humillación, el desasosiego y el dolor de verse sin dinero y sin sueldo en caso de accidente o enfermedad.

Vivo está aún en Puerto Rico el recuerdo de aquel interesante programa televisado en el mes de mayo, cuando se invitó al Magisterio puertorriqueño a participar en el Seguro de Sueldo por Accidente o Enfermedad que auspicia la Cooperativa de Crédito de la Asociación de Maestros de Puerto Rico. La reacción del Magisterio fué extraordinaria; a los pocos días llegaron miles y miles de solicitudes a nuestras oficinas. Más de 8.000 maestros respondieron a la llamada, quedando así más afianzada desde ese momento su posición económica.

Desde el 15 de junio de 1954 se hizo efectiva la póliza a todos los maestros que solicitaron y que estuvieran en ejercicio activo, siempre y cuando hubieran pagado su prima por descuento o por pagos directos.

Naturalmente, Puerto Rico no estaba preparada para atender 8.000 solicitudes de una vez. Había que establecer un sistema de contabilidad, estudiarse las solicitudes, establecer un sistema para el descuento, organizar normas y sistemas de reclamaciones. Toda esta información tuvo que enviarse inmediatamente a la Compañía en Estados Unidos para que ésta procediera a enviar los correspondientes certificados.

Entretanto, los asegurados empezaron a someter sus reclamaciones, y, naturalmente, hubo algún retraso en instrumentar, estudiar y atender por sus méritos toda y cada una de ellas. La razón fundamental para la tardanza no fué otra que el entusiasmo con que el Magisterio puertorriqueño acogió el plan. Ahora todo marcha dentro de la normalidad. Los expedientes están terminados, los certificados se están expidiendo y todas las reclamaciones se han atendido.

Más de 150 casos han sido resueltos favorablemente por la Ajustadora de la Compañía de Seguros, y la compensación por los beneficios ha sido enviada inmediatamente a los maestros reclamantes. Algunas solicitudes han sido rechazadas por la Ajustadora de la Compañía. Se le ha comunicado a cada uno de los maestros afectados, exponiéndoles las razones que hay para su denegación. El maestro que crea que su caso no ha sido resuelto con toda justicia tiene el derecho de ir en alzada al Comité de Apelaciones del Plan del Seguro.

Este Comité ya ha sido nombrado. Toda apelación deberá ser enviada a las oficinas centrales de la Asociación de Maestros de Puerto Rico. Tan pronto el número de apelaciones lo justifique, se citará al Comité para que éste decida finalmente sobre los derechos de los maestros afectados. En caso de que las mismas sean favorables al maestro, la Compañía viene obligada a pagar a los asociados que han interpuesto su apelación.

El éxito sin precedentes de nuestro Plan del Seguro de Sueldo por Accidente o Enfermedad se debe al celo, dinamismo y determinación de los directores de la Asociación de Maestros de Puerto Rico

para dar a todos sus asociados la mayor felicidad, seguridad y bienestar posible dentro de la profesión.

Nuestro objetivo es tener para enero de 1955 alrededor de 10.000 maestros en el Plan. Sea usted uno de ellos. Hoy es su oportunidad, mañana será su desgracia. Un maestro enfermo, sin trabajo y sin dinero es mayor desgracia que un maestro enfermo, sin trabajo y con dinero para poder atender sus necesidades. El seguro de sueldo provee dinero, y con él su tranquilidad, salud y vida.

Que todos y cada uno de los maestros de Puerto Rico estén asegurados; es nuestra divisa para el Nuevo Año. Por su seguridad y la de los suyos, asegúrese hoy; tarde será mañana. (*Revista de la Asociación de Maestros*, 6. San Juan de Puerto Rico, XII-54.)

INSTITUTOS INDUSTRIALES EN GUATEMALA

De sumamente trascendental se debe calificar el acuerdo adoptado por el Gobierno en la creación de Centros de Enseñanza Industrial en todo el país para que todos los guatemaltecos puedan aspirar a una enseñanza técnica. El primero, Instituto Industrial Central, será erigido en la capital. El plan de estudios comprende dos clases de preparación: teórica y práctica (artesanía y técnica). El ciclo de artesanía durará cuatro años, y comprende: electricidad, mecánica, automotriz, artes gráficas, carpintería, cerámica, textiles y talleres en general. El ciclo de preparación técnica abarcará tres años, adicionales al de artesanía, y comprende: electricidad, mecánica, cerámica, textiles, química industrial y preparación de maestros industriales. Otras ramas se podrán añadir a éstas. La enseñanza será diurna y nocturna. (E.C.A., 89. San Salvador, I-55.)

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LA ARGENTINA DE PERON

Los esfuerzos del régimen de Perón a fin de conquistar para sus tesis a la juventud argentina son un episodio más en el desarrollo del conflicto entre la Iglesia y el Estado en ese país. Una campaña muy bien dirigida se está llevando a cabo para separar de la Iglesia a la juventud. Sus primeras consecuencias son los violentos ataques a los miembros del clero y contra quienes se ocupan de la juventud en el país.

Después de haber reunido los Sindicatos, la prensa y el Parlamento bajo la misma tendencia, el Gobierno pone toda su atención en los jóvenes, los estudiantes y los miembros de organizaciones obreras independientes. Es allí donde se encuentran los principales focos de oposición al régimen dictatorial de Perón. Las escuelas católicas privadas y las organizaciones católicas de juventud sobre las cuales el Gobierno no puede influir, reciben ataques desde el exterior, y en la batalla no se libran ni los mismos Seminarios. Ahora se habla muy insistentemente de la obligación de los seminaristas de prestar el servicio militar; de hecho, muchos alumnos de Seminarios mayores han sido citados para la con-

sulta de sanidad preliminar a su ingreso en el cuartel.

El papel principal en esta agitación lo va cumpliendo la Unión de los alumnos de las Escuelas Superiores, organización integralmente influida por el peronismo, que ejerce la presión más fuerte para hacer cambiar el criterio de las juventudes en relación con el régimen. Perón espera además aumentar el número de adeptos por medio de las organizaciones deportivas.

Al mismo tiempo, el movimiento femenino del partido peronista ha elaborado un nuevo programa de propaganda: al lado de la actividad social prospecta manifestaciones deportivas y numerosas representaciones cinematográficas. Mediante el cine se pretenden ganar influencia sobre las mujeres, la juventud y la infancia.

El ministro de Instrucción Pública ha organizado una campaña en favor de los estudiantes que pertenecen al movimiento peronista; y en Buenos Aires se ha creado una especie de Universidad que debe atender a la formación de los futuros jefes del partido, abierta a todos, sin diferencias de edad, sexo o capacidad. El director de esta Escuela declaró recientemente que uno de los fines principales por los cuales había sido creado este Instituto había sido el de "defender la doctrina peronista contra la reacción inspirada políticamente por el clero".

En el curso de esta campaña contra la reacción clerical, más de un centenar de sacerdotes afiliados a establecimientos de educación han sido desplazados; y en la sola Universidad Católica de Córdoba, 25 profesores han recibido la orden de abandonar su cátedra.

Igualmente, la Policía ha efectuado multitud de arrestos en los Centros de Juventud Católica; los movimientos más afectados son la Juventud de la AC y la JOC. La acusación ordinaria que se hace contra los jóvenes es la de haber turbado la paz: como tal se califica la participación en una ceremonia religiosa. Y los casos no son raros. En la provincia de Catamarca tres sacerdotes fueron encarcelados por haber organizado una procesión; y en Córdoba han sido clausurados varios Centros católicos por simple decisión de la Policía.

Uno de los últimos episodios de la lucha para conquistar la juventud es la campaña de prensa que ya se ha iniciado en Buenos Aires contra los colegios dirigidos por religiosos. La campaña se inició por venganza debido a la expulsión de una muchacha de un colegio católico. (*Revista Interamericana de Educación*, 75. Bogotá, mayo-abril de 1955.)

LA ESPECIALIZACIÓN TÉCNICA EN COLOMBIA

El decreto núm. 2.586, de fecha 3 de agosto de 1950, creó el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior, que comenzó a funcionar el 22 de octubre de 1952.

Objetivo principal: Formar técnicos especializados para la ejecución de los planes gubernamentales destinados a obtener un mejoramiento económico, social y cultural del país.

Finalidad inmediata: Facilitarle a la juventud colombiana su especialización en los principales Centros científicos y técnicos del mundo.

Métodos: De acuerdo con las disposiciones legales que lo rigen, el ICETEX deberá: a) determinar, después de un cuidadoso estudio, los técnicos y profesionales que más necesita el país; b) buscar en el exterior los mejores Centros técnicos y científicos para enviar a ellos los estudiantes escogidos; c) seleccionar los candidatos que reúnan las condiciones exigidas. Los candidatos deberán tener experiencia en el ramo de su futura especialización para que puedan aprovechar con mayor beneficio los estudios en el extranjero. En caso de que carezcan de experiencia, el ICETEX les procurará un entrenamiento. En caso de que carezcan de experiencia, el ICETEX les procurará un entrenamiento preliminar; d) cooperar en la organización de cursos intensivos de idiomas para que los candidatos escogidos obtengan, antes de viajar al extranjero, un adecuado conocimiento del idioma que utilizarán en sus estudios; e) controlar periódicamente a los estudiantes del Instituto en el extranjero por medio de comunicaciones directas con sus decanos y profesores, para obtener así la mayor eficiencia posible en sus estudios.

Préstamos: Una vez aprobado el préstamo en principio, se elabora un presupuesto de gastos que cubre el costo del viaje de ida y regreso, estudios, textos, alojamiento, alimentación, garantía, seguros y gastos varios. La aprobación definitiva del préstamo se hace cuando el candidato aprueba satisfactoriamente el examen del idioma del país escogido. Cuando el beneficiario del préstamo regresa de su viaje de estudios, y en cuanto empieza a recibir remuneración por su trabajo, comienza a amortizar el préstamo por cuotas mensuales. Las cuotas se fijan de acuerdo con el sueldo que percibe y con sus obligaciones familiares. El ICETEX no cobra intereses durante el tiempo de estudio en el extranjero, pero al regreso del estudiante cobrará el 3 por 100 anual sobre el préstamo concedido. El Banco Popular presta, por una módica suma mensual, durante el período en que el beneficiario sea deudor del ICETEX, una garantía bancaria que le asegure al Instituto el cumplimiento del Contrato de Préstamo por parte de cada estudiante.

Incentivos: De acuerdo con el art. 12 del decreto 2.586, de 1950, cada año se condonará el préstamo, total o parcialmente, hasta a un máximo de veinte estudiantes entre los mejores que hayan terminado sus estudios en el extranjero. *Aquellos que a su regreso se dediquen a la enseñanza, aunque sea unas horas a la semana, quedan exentos del pago de intereses durante el período en que ejerzan dicha actividad.*

Proyectos: El ICETEX coopera especialmente en varios proyectos gubernamentales, que son: 1) *Desarrollo de estudios estadísticos:* La falta de estadísticas válidas es un serio obstáculo para el progreso de los países insuficientemente desarrollados. El ICETEX va a asegurar a la Dirección Nacional de Estadística, recientemente creada, la colaboración de un grupo de funcionarios formados en

los mejores Centros del mundo. 2) *Administración pública:* Para poner en práctica las recomendaciones de la Misión que en 1950 dictaminó sobre las mejoras a introducir en la Administración pública, el ICETEX ha enviado a instituciones tales como la Universidad de Siracusa (U. S. A.) un grupo de funcionarios de distintos Departamentos y Municipios, así como de la Administración Central. 3) *Profesores universitarios:* Colombia se enfrenta con el problema de la falta de un número suficiente de profesores especializados. El ICETEX se propone enviar al extranjero un grupo de profesionales que se especialicen en las asignaturas que, según la opinión de los rectores de las Universidades, necesitan urgentemente de técnicos. En este caso, los préstamos se distribuyen equitativamente entre las Universidades oficiales y las privadas. 4) *Profesores de Enseñanza Industrial:* Para resolver el problema de la falta de obreros especializados, el ICETEX se propone colaborar con las mejores Escuelas Industriales para preparar un grupo de profesores encargados de dirigir cursos de formación práctica y enviar a los profesores y alumnos de estos cursos al extranjero para su perfeccionamiento. Los estudiantes, a su regreso, se dedicarán a la enseñanza. 5) *Estímulo a los estudiantes universitarios:* Para estimular a la juventud universitaria colombiana, el ICETEX ofrece todos los años a los mejores alumnos de cada Universidad la posibilidad de especializarse en el extranjero.

Financiación: El Gobierno de Colombia otorga al ICETEX una subvención anual de un millón de pesos (400.000 dólares). Los Gobiernos departamentales han suscrito contratos por un total de 4.600.000 pesos. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 35-56. Madrid, 1955.)

SEMINARIO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Patrocinado por la O. E. A., y con sede en Santiago de Chile, se reunió el Seminario Interamericano de Educación Secundaria, en el lapso comprendido entre el 29 de diciembre de 1954 y el 29 de enero de 1955. Venezuela, como Estado miembro de aquel organismo, estuvo representada por los doctores Edgar Sanabria y Fidel Orozco H. De acuerdo con el Proyecto de Agenda, fueron sometidas a la consideración del Seminario cinco temas generales con sus respectivas subdivisiones, así: **Tema I. Naturaleza y fines de la Educación Secundaria:** a) Antecedentes y concepto vigente; b) Generalización de la Educación Secundaria; c) Duración de la vida escolar del alumno de Secundaria; d) El alumno de Secundaria; e) Tendencias predominantes en la vida social, económica y política; f) Influencia de los factores precedentes sobre el concepto de la Educación Secundaria. **Tema II. Organización y Administración:** a) Dirección administrativa de la Educación Secundaria; b) Dirección pedagógica; c) Articulación con otras ramas de la enseñanza; d) Organización de la escuela; e) Organización de la enseñanza en ciclos; f) Sistema de evaluación del rendimiento escolar y del progreso de los alumnos; g) Relaciones

con la comunidad. *Tema III. Planes y programas:* a) Antecedentes y crítica de los planes y programas actuales; b) Preparación y reforma de planes y programas; c) Naturaleza de los planes y de los programas; d) Actividades de la comunidad; e) Auxiliares de la enseñanza; f) Posibilidad de adoptar bases comunes para los programas de Secundaria en América Latina. *Tema IV. Métodos y Técnicas:* a) El método en la Educación Secundaria; b) Guías metodológicas para los programas; c) La orientación de los alumnos. *Tema V. El profesorado:* a) Antecedentes; b) Los Institutos de formación del profesorado; c) Formación del profesorado; d) Perfeccionamiento y habilitación del profesorado en Secundaria; e) La profesión docente. (*Educación*, 75. Caracas, II-55.)

CURSOS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION DE CARACAS

Según aviso de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, por acuerdo núm. 14 del Consejo Académico de ese Instituto, se permite la inscripción, en calidad de oyente, en los siguientes cursos que se dictan regularmente en la Facultad de Humanidades y Educación: Alemán I, Alemán II, Alemán III, Antropogeografía, Didáctica general, Economía venezolana, Filología española I, Filología española II, Filosofía clásica, Filosofía contemporánea, Filosofía de la Educación, Filosofía de las Ciencias, Filosofía medieval, Filosofía moderna, Francés II, Historia Antigua, Historia de América I, Historia del Arte, Historia del Periodismo, Historia de Venezuela (4.º año), Historia Moderna (4.º año), Latín I (sección A), Literatura francesa, Literatura germánica, Metafísica, Seminario Literatura española, Teoría del Conocimiento y Pedagogía. Para los oyentes no se requiere el título de bachiller, pero se exige el pago de matrícula, cumplir los demás requisitos de admisión y someterse al régimen disciplinario de la Facultad. Los que asistan debidamente al curso o cursos escogidos, recibirán un certificado con las firmas del profesor de la materia y del decano de la Facultad. (*Educación*, 75. Caracas, II-55.)

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION EN GUATEMALA

El Primer Congreso de Educación estaba anunciado desde había bastantes meses por el propio Presidente como un acontecimiento imprescindible para liberar también a la enseñanza de viejas taras y defectos endémicos. El presidente efectivo del Congreso fué el Ministro de Educación doctor Jorge del Valle Matheu, quien ha tenido en cuenta la surealización de reformas que, de llevarse a cabo, no cabe duda que serán beneficiosas para todo el país. Una de ellas es la creación de Comisiones culturales permanentes (300 en total), que funcionarán en otras tantas sedes llamadas Centros Rurales Familiares, que se pretende sean verdaderos focos de irradiación cultural y mejoramiento econó-

mico, higiénico, educativo, etc. Por eso, tales Centros estarán supervigilados y asistidos económica y técnicamente por tres Ministerios: Educación, Salud Pública y Agricultura. Propulsora valiosa de tal organización ha sido la F. O. A.—Foreign Operation Administration—, que suscribe la creación con su aporte técnico y financiero. Se ha adoptado este plan de trabajo en vez del otro presentado por otra rama del mismo F. O. A., o sea la simple creación de nuevas escuelas, según se ha dicho. La idea del Congreso arranca sin duda del Plan de Tgucigalpa, que resume el ideario del llamado Movimiento de Liberación, tan saboteado por las logias y las viejas escuelas del liberalismo.

La realización del Congreso se encargó al ministro de Educación y al Consejo Técnico. La preparación técnica de los realizadores es muy deficiente, lo cual se reflejó en el desarrollo del Congreso. Se puede decir que ni uno solo de los organizadores eran técnicos en la materia. En cuanto a realizaciones, fuera de algunos puntos técnicos que fueron, ésa es la impresión, aprobados sin mayor discusión, la más destacada realización del Congreso creemos que fué conseguir la casi unanimidad de los maestros para aceptar las reformas que el Consejo tenía en proyecto.

Supuesto que no hubo mayor discusión por no haber mayor competencia, el punto más interesante del Congreso fué la reacción provocada en el seno del mismo por la ponencia presentada por un grupo de directores de los más importantes Institutos nacionales del Estado, en que pedían al Congreso la libertad de enseñanza religiosa, razonando espléndidamente su demanda. Ante lo inusitado del asunto, temible por salir precisamente de los mismos Centros docentes laicos, el ministro rechazó la moción por "no haber llegado en el tiempo oportuno que marcaba el reglamento del Congreso, además de no ir en regla en cuanto a copias, etc.", cuando constaba ciertísimamente lo contrario. Pero como quedaba abierta la puerta para presentarse aun fuera de tiempo en virtud del mismo reglamento, no hubo más remedio que aceptarse la moción y leerse. En la Comisión 1.ª, en que caía el tema de la ponencia, se dió lectura a la misma, y la casi totalidad de los delegados era favorable a ella, que además coincidía con otra en la misma materia. Entonces no quedó otra salida a la presidencia de la Comisión que consultar con el Consejo Técnico y el ministro, quienes decidieron que la ponencia "encerraba un tema demasiado profundo" para ser discutido en un simple Congreso de Educación, no siendo de la competencia de los delegados la discusión, sino de la Asamblea Constituyente... Como por otra parte hubo revuelo en la prensa por una acción tan antidemocrática y dictatorial de parte del Ministerio de Educación, no quedó otro remedio que admitir que la ponencia, junto con otras que no se habían tratado antes, se discutiría en la sesión plenaria del último día. Como las discusiones fueron demasiado prolongadas, llegó la hora de clausurar los debates sin que dichas ponencias se hubieran discutido, como se había prome-

tido, en visto de los cual los delegados fueron del parecer de que quedara una Comisión permanente, aun terminado el Congreso, que se ocupara de dichos temas a discutir, entre los que estaba la famosa ponencia de la libertad de enseñanza religiosa en los Centros docentes de Guatemala. Lo que ha quedado bien claro, por encima de todo, ha sido el carácter sectario del Congreso, dominado por una intransigencia laica, evidente. No se hizo partícipes a los colegios católicos de las deliberaciones del Congreso al no haberse cursado invitación alguna para el mismo, aunque dichos colegios católicos sólo en la capital tienen más de 15.000 alumnos; ni a los colegios privados, que en toda la República pasan bien de los 200, según confesó el mismo ministro en su respuesta a la enérgica protesta que le remitieron dichos establecimientos católicos.

En resumen: la mente del iniciador de la idea del Congreso, el propio Presidente Carlos Castillo Armas, parece claramente que ha sido soslayada por otros intereses bastardos, que en toda las aprobadas de antemano las cosas que se aprobaron, y no se aprobaron las únicas que merecían aprobarse, o sea las que, como ningunas otras, hubieran dado a Guatemala una configuración educativa de sello genuinamente democrático. Para el año que viene se anuncia otro Congreso Nacional de Educación. Ojalá ese segundo sí sea nacional y de verdadera educación. (*E. C. A.*, 91. San Salvador, III-55.)

30.000 ESCUELAS RADIOFONICAS FUNCIONAN EN COLOMBIA

Monseñor José Joaquín Salcedo, el creador y director de las escuelas radiofónicas, que ha merecido la atención universal por su espléndida labor educativa, es el creador de las escuelas radiofónicas colombianas.

Las escuelas radiofónicas de Sutatenza constituyen una institución cultural única en el mundo, y, según el director general de la Unesco, señor Evans, son el primer ensayo importante para el aprovechamiento integral de la radio en la cultura.

Se llaman así, porque Sutatenza es la aldea colombiana donde se inició esta obra, de dimensiones universales, para enseñar a leer y escribir y para instruir a las grandes masas rurales de analfabetos por medio de la radio. Hoy, después de siete años de experiencia, funcionan en Colombia con pleno éxito 30.000 escuelas radiofónicas capacitadas para alfabetizar, en tres meses y medio, a 250.000 personas. Se ha elaborado una cartilla especial y se han preparado profesores que dirigen la enseñanza en cada escuela, siguiendo y escuchando los programas diarios emitidos desde la más poderosa estación de Colombia y la tercera de América.

Actualmente se están montando otras diez emisoras filiales en el resto del territorio colombiano, de tal modo que, después de algunos meses, el país colombiano podrá desarrollar con toda eficacia una gran batalla contra el analfabetismo, que lo extirpará totalmente o lo

reducirá hasta proporciones mínimas. La acción de estas escuelas radiofónicas abarca personas de todas las edades, que reciben también enseñanzas de agricultura, higiene, historia, religión, etc.

Las escuelas radiofónicas forman parte de una gran institución privada, la Acción Cultural Popular, organizada por la Iglesia, y que cuenta con el apoyo del Gobierno colombiano. Tiene, además, en montaje una editorial y una fábrica de artículos electrónicos para atender a sus propias necesidades.

Esta obra ha despertado un interés extraordinario en todo el mundo. El director general de la Unesco hizo especialmente un viaje a Colombia para informarse de su organización y funcionamiento, y lo mismo han hecho observadores de la F. A. O., de la C. I. T., de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales, con el fin de estudiar en sus respectivos países la adopción del sistema. *L'Osservatore Romano* y el *New York Times* han dedicado páginas enteras a este tema y han elogiado ampliamente la labor de monseñor Salcedo. Las Naciones Unidas y la Unesco

hicieron sobre su funcionamiento una película, hablada en 30 idiomas y estrenada ya en Europa.

PROVISION DE CARGOS DOCENTES EN LA EDUCACION PRIMARIA VENEZOLANA

Por decreto núm. 172, del 20 de noviembre de 1954, el ciudadano Presidente de la República puso en vigencia el Reglamento para la provisión de cargos docentes en la Educación Primaria. Una disposición del Estatuto provisional de Educación establece que "en todo caso, el Ministerio de Educación podrá seleccionar el personal mediante concurso" (y con este fundamento ha venido a dictarse el Reglamento de referencia. En todos los países de avanzada cultura el concurso constituye uno de los medios más eficaces para proveer los cargos públicos, pues con ello se trata de hacer más objetiva la escogencia de las personas. Desde luego, no cabría discutir

acerca de la idoneidad de quienes ostentan títulos oficiales, porque entre nosotros la facultad de conferirlos es exclusiva del Estado, pero como los títulos aumentan anualmente en comparación con el número de cargos para los cuales tendrían iguales derechos, en virtud de sus títulos, no sería humanamente posible satisfacer todas las justas aspiraciones con el solo uso de la facultad discrecional. El Reglamento contiene disposiciones adecuadas para evitar que resulten lesionados legítimos derechos adquiridos, de tal manera que los funcionarios en actual servicio permanecerán en las mismas condiciones, sometidos al régimen ordinario de disciplina. El carácter que tiene, orgánico hasta cierto punto, permite aplicarlo con facilidad, y en especial mediante el procedimiento contemplado en el artículo 30. Es de observar que sólo los cargos directivos y de supervisión en la Educación Primaria están bajo la regulación de este Reglamento, por lo que no afecta a quienes están comprendidos en la denominación de maestros de grado. (*Educación*, 75. Caracas, II-55.)

EXTRANJERO

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

Con motivo de la propuesta de ley para la reforma de la enseñanza en Francia que el ministro de Educación Nacional francés ha prometido presentar en la Asamblea antes de final de mayo, para que sea discutido al comienzo de las tareas parlamentarias del mes de junio, la prensa francesa ha publicado numerosísimos artículos.

La reforma de la enseñanza ha sido constante tema de preocupación de los numerosos Congresos universitarios celebrados con ocasión de las vacaciones de Pascua. Principalmente en Niza, en el Congreso de los estudiantes franceses celebrado a mediados de abril, el tema de la reforma de la enseñanza y el del "salario del estudiante" han sido los que polarizaron la mayor atención de los congresistas.

M. Berthoin, el ministro de Educación francés, a su regreso a París ha dado a conocer las conclusiones del Comité de estudios para la reforma de la enseñanza que actuó en el Congreso de estudiantes de Niza. Estas son las cuatro siguientes:

1. Prolongación hasta los dieciséis años de la escolaridad obligatoria.
2. Organización de una enseñanza común de orientación (de los once a los catorce años).
3. Supresión del Bachillerato.
4. Fomento de la educación permanente y del perfeccionamiento profesional.

Por otra parte, durante la solemne sesión del Congreso de la UNEF, en Niza, hizo precisas manifestaciones respecto del deseo de los estudiantes de "democratizar la enseñanza". Y respecto del "salario del estudiante", M. Berthoin dijo: "Es un deber del Estado situar a todos los estudiantes en condiciones que les permitan emprender y proseguir su preparación de una manera eficaz."

El corresponsal de *Combat* (París), aludiendo a las decisiones tomadas en el Congreso de Niza, escribe: "En verdad que se ha creado una gran confusión en torno a este problema de la reforma de la enseñanza y de su democratización mediante el "salario del estudiante", cuando en realidad el planteamiento del problema viene dado en estos términos poco más o menos: una política coherente de la juventud consiste en proporcionar a los jóvenes los medios para asegurarse su porvenir y ofrecerles en la sociedad los puestos correspondientes, de una parte, a sus propias aptitudes y, de otra, a las necesidades de la vida económica del país... Todas las estadísticas publicadas revelan hasta el absurdo el numeroso causal de estudiantes que se vuelcan en las disciplinas literarias, y la insuficiencia de las preparaciones científicas y técnicas.

"No se trata, naturalmente, de suprimir la enseñanza humanística, florón de una civilización refinada y gloria de nuestras viejas Facultades. Es necesario

que los alumnos mejor dotados continúen aprendiendo griego y latín. Pero es peligroso enseñárselos a todos indistintamente, porque la calidad de los resultados está en función inversa de la cantidad, y, por otra parte, porque es inútil fabricar en serie bachilleres en Filosofía avocados al fracaso y a la amargura mientras es tan grande la falta de técnicos.

"Esto ha sido dicho y repetido hasta convertirse en un tópico. Pero los tópicos en Francia son difíciles de extirpar. Sobre todo cuando se integran en esa nostalgia del pasado y en ese temor ante el porvenir, que son los principales defectos de nuestra vieja sociedad y los factores esenciales de nuestra decadencia.

"La atracción de las Humanidades clásicas, el prestigio de las profesiones libres, el desprecio tácito, pero cierto, hacia la enseñanza técnica, guían a las familias francesas en la dirección de los estudios de sus hijos. De esta manera, las Facultades de Derecho y de Letras lanzan cada año millares de licenciados que no tienen salida, mientras que nuestras Empresas carecen de técnicos y la agricultura se encuentra en algunas regiones como en la época medieval.

"El prejuicio "burgués" considera como una disminución intelectual el hecho de no haber recitado inútilmente las declinaciones griegas o latinas, y en este estado de ánimo es precisamente donde reside la crisis actual de la enseñanza.

"Es difícil actuar contra costumbres

Mayo 1955

tan profundamente arraigadas. La propaganda y la persuasión no bastan, y una verdadera política de la juventud consiste, por las ventajas que puede comportar y por la organización que puede ordenar, en dirigir la orientación general de los jóvenes franceses.

"El "salario del estudiante", pedido por la UNEF (Unión Nacional de estudiantes franceses), puede ser un medio de llegar a estos fines. Ya se sabe que este salario, equivalente al salario mínimo vital, sería concedido a los estudiantes considerados como trabajadores útiles a la sociedad.

"Con la condición, sin embargo, ha declarado M. Berthoin, de que este salario venga a compensar un trabajo verdaderamente eficaz y al mismo tiempo una orientación conforme a los intereses

del país. Es decir, que se hará balance de las necesidades nacionales más urgentes, y en función de esas necesidades se ayudará a los estudiantes dispuestos a encaminarse a remediarlas. Así se lograrán menos abogados, menos licenciados en Filosofía, pero más técnicos del comercio y de la industria.

"Logradas la simplificación y la especialización de los programas, que deben ser una consecuencia de la reforma de la enseñanza, este "salario de estudiantes" podría de esta manera ir a la cabeza de tan esperada transformación y constituir esa "política de la juventud que no puede permanecer más tiempo como una esperanza fallida" (JEAN FABIANI: "Réforme de l'enseignement et allocation d'études bases d'une politique de la jeunesse", *Combat*. París, 19-IV-55.)

PROYECTO DEL COMITE DE ESTUDIOS DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Para satisfacer los deseos de numerosos lectores, publicamos a continuación el texto íntegro del proyecto elaborado el 25 de abril de 1955 por el Comité de Estudios de la Reforma de la Enseñanza.

TÍTULO I

DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Artículo 1.º La enseñanza es obligatoria de seis a dieciséis años.

Art. 2.º Está concebido de manera que asegure a todos los niños condiciones iguales ante la instrucción.

Art. 3.º Comprende tres períodos:
—el primero de una duración de cinco años (a partir de los seis años cumplidos), correspondiendo a una enseñanza elemental;
—el segundo, de una duración de tres años (en principio a partir de once años cumplidos), correspondiendo a una enseñanza media y de orientación;
—el tercero, de una duración de dos años (en principio a partir de catorce años cumplidos), correspondiendo a enseñanzas de formación.

ENSEÑANZA ELEMENTAL

Art. 4.º La Enseñanza Elemental es la misma para todos. Trata esencialmente de la adquisición de conocimientos y mecanismos de base.

ENSEÑANZA MEDIA Y DE ORIENTACIÓN

Art. 5.º La Enseñanza Media y de orientación comprende un programa de estudios común a todos, adecuado a algunas opciones particulares según los gustos y las aptitudes de cada alumno, habida cuenta de las preferencias de sus familias y según las posibilidades de cada Centro.

Es el atractivo de los estudios posteriores y nos da la posibilidad de observar las disposiciones de cada alumno en

vista de la orientación hacia las diferentes ramas de estudios para las cuales esté mejor adecuado.

El programa común comprende, entre otros elementos, una lengua viva y, a partir del segundo año, trabajos manuales.

Art. 6.º La elección no comienza a entrar en juego hasta el segundo año de la Enseñanza Media de orientación. Entonces se distribuyen en tres grupos:

- a) Latín.
- b) Segunda lengua viva.
- c) Confirmación en los conocimientos elementales y formación práctica adecuada al medio.

ENSEÑANZA DE FORMACIÓN

Art. 7.º Las enseñanzas de formación corresponden:

- al principio de la Enseñanza general (clásica, moderna y técnica);
- al principio de una formación profesional, o
- a la conclusión de la enseñanza obligatoria.

Art. 8.º El comienzo de la Enseñanza general (clásica, moderna y técnica) tiene lugar conforme a las disposiciones del título II, en los Centros, donde encuentran su continuación estas secciones.

Art. 9.º El comienzo de la formación profesional tiene lugar:

- en los Centros públicos de Enseñanza Técnica, tratados en el título III; o
- en los Centros públicos o privados, o Empresas; en estos últimos casos, la continuación de la enseñanza escolar obligatoria está testificada por un contrato de aprendizaje firmado bajo el control del Ministerio de Educación Nacional, e incluyendo un programa de Enseñanza general.

Art. 10. La conclusión de la enseñanza obligatoria comprende un programa de estudios que confirma y desarrolla los conocimientos adquiridos, iniciándose la Enseñanza Media y de orientación, bien en las Escuelas de Formación Profesional que refiere el título III, bien en las Escuelas dedicadas a la En-

señanza Media y de orientación, o en establecimientos especiales.

También puede servir de transición entre la escuela y la profesión mediante un trabajo a medio tiempo, desarrollándose, por una parte, en la escuela y, por otra parte, en Centros profesionales o Empresas ligadas por contrato a la escuela. En este último caso, la enseñanza recibida en la escuela ha de referirse a las bases concretas del trabajo efectuado.

Al término de esta enseñanza se expide un certificado de fin de enseñanza, permitiéndose la indicación de los trabajos de especialización profesional en los que el alumno ha sido iniciado.

TÍTULO II

DE LA ENSEÑANZA GENERAL

(Clásica, Moderna y Técnica)

Art. 11. La duración de la Enseñanza general (Clásica, Moderna y Técnica) es de cuatro años (comprendidos los dos años incluidos en las enseñanzas de formación descritos en el artículo 9.º).

Art. 12. Esta enseñanza comprende cuatro secciones:

- la Sección Clásica A, caracterizada notablemente por la enseñanza del griego, del latín y de una lengua viva;
- la Sección Clásica B, caracterizada notablemente por la enseñanza del latín, Ciencias y una lengua viva;
- la Sección Moderna, caracterizada notablemente por trabajos prácticos, la enseñanza de una lengua viva, dividida esta sección en dos secciones: Ciencias industriales y Ciencias económicas.

Art. 13. Después de cada año de estudio, y conforme a las disposiciones previstas en el título VII, relativo a la orientación escolar, está previsto que los alumnos de estas enseñanzas tendrán posibilidades para poder pasar por diversos establecimientos de formación profesional, estudiados a continuación en el título III.

Art. 14. Al término de sus estudios, puede ser extendido a los alumnos de la Enseñanza general un "certificado de escolaridad". Por otra parte, al término de esta enseñanza pueden recibir un "certificado de fin de Enseñanza general". Este último será otorgado bajo la responsabilidad de los Centros, y lleva todas las indicaciones susceptibles para precisar la calidad del trabajo en el alumno.

Art. 15. La preparación para los concursos de entrada en las grandes escuelas se efectúa en clases especializadas existentes en cierto número de liceos.

El acceso de estas clases está abierto a los alumnos poseedores del "Certificado de fin de Enseñanza general".

Estas clases comprenden notablemente:
—las clases de preparación a las grandes escuelas de cultura literaria;
—las clases de preparación a las grandes escuelas científicas, que son de tres clases:

- Clase A: a base de Matemáticas y Física;
- Clase B: a base de Química y de

Física;

Clase C: a base de Biología;

—las clases de preparación a las grandes escuelas económicas y administrativas;

—las clases de preparación a las grandes escuelas militares.

El programa de estas clases se desarrollará, según los casos, en uno o dos años.

TÍTULO III

DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

Art. 16. La Enseñanza Profesional comprende:

- 1) La iniciación en trabajos simples profesionales durante los dos últimos años de la escolaridad obligatoria, como está previsto en el art. 10;
- 2) La formación de profesionales calificados de agricultura, industria y comercio;
- 3) La formación de técnicos en tres escalas:
 - agentes técnicos,
 - técnicos y
 - técnicos superiores;
- 4) La formación de ingenieros.

Art. 17. La formación de profesionales calificados de agricultura, industria y comercio dura en principio tres años (comprendidos los dos años incluidos en las enseñanzas de formación descritas en el artículo 9.º). Se da en los Centros públicos de aprendizaje o en los establecimientos asimilados o en los Centros y Empresas indicados en el artículo 9.º

Esta enseñanza es confirmada por el "Certificado de aptitud profesional", obtenido al fin de un examen público abierto igualmente a los aprendices y empleados formados en los Centros privados o en las Empresas.

Art. 18. La formación de los agentes técnicos dura en principio cuatro años (comprendidos los dos años incluidos en las enseñanzas de formación descritas en el artículo 9.º). Esta enseñanza se da en los liceos técnicos y establecimientos similares, tiene por fin preparar a profesionales calificados, de los cuales algunos podrán adherirse al maestro.

Está confirmado por el título de "Agente técnico patentado", obtenido al final de un examen abierto igualmente a los alumnos formados en las escuelas privadas, o en las Empresas, o en los Centros de promoción obrera, y después de un período de prueba práctico de duración variable según la especialidad enseñada.

Art. 19. La formación de técnicos dura en principio cinco años (comprendidos los dos años incluidos en las enseñanzas de formación descritas en el artículo 9.º).

Esta enseñanza se da en las escuelas nacionales profesionales y establecimientos similares.

Tiene por fin preparar profesionales calificados susceptibles de suministrar posteriormente los cuadros medios de la economía nacional.

Está confirmado por el título de "Técnico patentado", obtenido al fin de un examen público abierto igualmente a los

alumnos formados por escuelas privadas y Centros de promoción de trabajo y después de un período de prueba práctico de duración variable según la profesión.

Art. 20. Los técnicos superiores son formados en escuelas nacionales, de las cuales cada una tiene un programa y una duración de estudios apropiados a la especialidad que enseña.

Los alumnos de estas escuelas se reclutan entre los técnicos patentados, los alumnos de la Enseñanza general (Clásica, Moderna y Técnica), los candidatos a las Escuelas de Ingenieros y los alumnos que hayan seguido los cursos de perfeccionamiento que conducen a la promoción del trabajo.

Esta enseñanza está confirmada por el título de "Técnico superior patentado", con mención de la escuela y de la especialidad.

Este título es:

—obtenido al fin de un examen público abierto también a los alumnos formados en las escuelas privadas;

—o expedido por las escuelas de técnicos superiores autorizados a expedir este título por la Comisión de títulos de ingenieros creada por la ley del 10 de julio de 1934.

Art. 21. Los títulos de "Agente técnico", "Técnico" y "Técnico superior" podrán, eventualmente, ser sustituidos por resolución del ministro de Educación Nacional por otros títulos que correspondan mejor al empleo de determinadas profesiones.

Art. 22. Para todos los niveles de estas enseñanzas profesionales se han previsto secciones especiales que aseguran a los alumnos que proceden de establecimientos de Enseñanza general (Clásica, Moderna y Técnica) una formación profesional apropiada al nivel de sus estudios anteriores.

Art. 23. La formación de los ingenieros está asegurada en las Escuelas Especiales conforme a las disposiciones legislativas y reglamentarias actualmente en vigor o en los Centros de Enseñanza Superior estudiados en el título IV.

El diploma de ingeniero es expedido conforme a las disposiciones de la ley de 10 de julio de 1934.

TÍTULO IV

DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Art. 24. La Enseñanza Superior pública tiene por misión:

- 1) Contribuir al progreso de la ciencia, a la formación de investigadores y al desenvolvimiento de la investigación científica, literaria, artística y técnica;
- 2) Divulgar ampliamente la alta cultura científica, literaria y artística;
- 3) Preparar las profesiones que exigen a la vez una extensa cultura y conocimientos profundos. Contribuir notablemente a la preparación de los maestros dándoles una formación a la vez científica y psicológica y participando en su formación pedagógica.

Art. 25. La Enseñanza Superior pública prepara a títulos y grados diversos instituidos por leyes y decretos. Nadie puede postular estos títulos y grados si

no ha pasado uno de los exámenes de acceso a la Enseñanza Superior organizados por los Centros de Enseñanza Superior públicos. Las modalidades de estos exámenes serán fijadas por decreto.

Son dispensados de estos exámenes los extranjeros que justifiquen títulos extranjeros, de los cuales una relación se hará pública por medio de decretos.

Art. 26. Pueden ser dispensados del primer año de escolaridad en las Facultades de Ciencias y Letras, según modalidades que serán fijadas por decretos, los alumnos de Centros públicos de Enseñanza general (clases preparatorias a grandes escuelas) que hayan sufrido el examen previsto en el artículo 25.

En este caso, deben sufrir los mismos exámenes que los estudiantes de las Facultades, a menos que justifiquen un título o resultados escolares admitidos en equivalencia por resolución del Ministro de Educación Nacional.

TÍTULO V

DE LA EDUCACION FISICA Y DEPORTIVA

Art. 27. El Estado tiene el deber de velar por la formación física de los jóvenes franceses; esta misión incumbe al Ministro de Educación Nacional.

Art. 28. La educación física y deportiva se da de manera que produzca una acción bienhechora en la salud de los alumnos, contribuyendo al desenvolvimiento armonioso de las cualidades y aptitudes físicas y a colaborar de ese modo a la floración intelectual del individuo y a su formación moral y social.

Art. 29. La educación física y deportiva figura en el programa y en el horario de cada ciclo de todos los grados de la enseñanza pública. Se dirige al conjunto de alumnos de todas clases; los resultados obtenidos son regularmente observados.

Art. 30. La educación física y deportiva está adaptada a la edad y a las posibilidades individuales; está vigilada desde el punto de vista médico. Apela a los ejercicios naturales, al juego, a la gimnasia de conservación y a la educación deportiva, completados por la práctica de los deportes y de las actividades al aire libre.

Art. 31. La educación física y deportiva es enseñada por medio de maestros y educadores especializados.

Art. 32. Cada Centro de enseñanza debe comprender instalaciones cubiertas y al aire libre, así como instalaciones sanitarias que permitan la aplicación de los programas en el concepto definido en los artículos precedentes.

TÍTULO VI

DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Art. 33. Los establecimientos que, a título facultativo, admiten niños menores a la edad de la enseñanza obligatoria son las escuelas maternas.

Los establecimientos que conceden la enseñanza obligatoria elemental definidos

en el artículo 4.º de la presente ley son las escuelas elementales.

Estas escuelas se rigen por las leyes y reglamentos actualmente en vigor.

Art. 34. Los establecimientos que conceden bajo diversas formas la Enseñanza Media y de orientación definida en los artículos 5.º y 6.º de la presente ley reciben el nombre de colegios. Estos Centros que dan una enseñanza obligatoria tienen el régimen financiero de las escuelas elementales.

Están instalados en los centros urbanos y en los centros rurales.

Art. 35. Los establecimientos que conceden la Enseñanza Superior son las Facultades, Escuelas e Institutos de Enseñanza Superior. Se rigen por las leyes y reglamentos en vigor.

TÍTULO VII

DE LA ORIENTACION ESCOLAR

Art. 37. La orientación hace uso del mejor empleo de las aptitudes de cada alumno, teniendo en cuenta las posibilidades que le ofrece la sociedad actual.

No es imperativa, salvo en los casos de probada inaptitud para entrar en una sección determinada, pero sí indicativa y suministrada en forma de consejo a las familias.

Art. 38. El informe incumbe a los "Consejos de Orientación", juzgando no solamente según los resultados escolares y las informaciones suministradas por los maestros, sino también según las indicaciones dadas por las familias (factores intelectuales, de carácter, médicos) y, cada vez que sea necesario, se apelará a los recursos de la psicología escolar y de la orientación profesional. El "Consejo de Orientación" deberá tener a su disposición la documentación necesaria relativa a las salidas profesionales.

Los "Consejos de Orientación" están compuestos por maestros que posean la experiencia de las enseñanzas anteriores y por maestros que posean las de las enseñanzas venideras. Comprenden igualmente una representación de padres.

La orientación comienza a la salida de la Enseñanza Elemental y alcanza toda su importancia durante los años de Enseñanza Media y de orientación; se continúa durante toda la escolaridad, tratando de corregir las apreciaciones anteriores o de sentar derecho a aptitudes nuevas reveladas.

TÍTULO VIII

DE LA EDUCACION PERMANENTE Y DEL PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL

Art. 39. La educación permanente de la nación tiene por fin dar a todos durante su vida—levantando los obstáculos debidos al origen, a la situación o al estado de fortuna—la posibilidad de esperar una completa expansión humana y una plena conciencia de sus responsabilidades cívicas.

Debe consolidar, profundizar y acrecentar los conocimientos generales adquiridos en el curso de la escolaridad

obligatoria y al mismo tiempo abrir más anchamente el acceso a todas las fuentes de cultura y a todos los medios de desenvolvimiento individual. Debe, por tanto, por medio de todas las instituciones apropiadas, permitir a los jóvenes salidos de las escuelas y a los adultos realzar su valor y emplear de la manera más provechosa su tiempo disponible. Debe también facilitar a todos los ciudadanos de la nación, cualesquiera que sean sus títulos y sus responsabilidades, la constante puesta al día de sus conocimientos y de la comprensión de los problemas de la nación y del mundo.

Art. 40. El Ministro de Educación Nacional tiene la responsabilidad de la educación permanente de la nación, que está asegurada bien por Centros y maestros de la enseñanza pública, consagrando todo o parte de su tiempo a esta actividad, o bien por obras en las que su creación será favorecida mientras que responda a una necesidad manifiesta.

A este efecto, el Ministro de Educación Nacional coordina todas las actividades e iniciativas propias a mantener, completar, desenvolver y elevar la cultura de todos los elementos de la nación, utilizando notablemente todos los medios modernos de información y cultura.

Art. 41. La educación permanente se da bien en Centros especializados, creados o reconocidos por el Estado, o bien en los diversos Centros de enseñanza pública, que deben, según la vocación de cada uno, llegar a ser verdaderos focos de cultura.

Art. 42. En el cuadro de educación permanente, el perfeccionamiento profesional debe permitir, en primer lugar, a todos los niveles el mantenimiento de las aptitudes y de una formación susceptible de adaptarse sin cesar al ritmo de la evolución económica e industrial. Tratando particularmente a facilitar al máximo de eventuales clasificaciones en relación con los datos variables de las circunstancias y con el progreso técnico.

Art. 43. El perfeccionamiento profesional debe conducir, en segundo lugar, a la promoción del trabajo, y ayudar, en consecuencia, a escalar los peldaños de la jerarquía profesional, conforme a las disposiciones previstas por los artículos precedentes 18, 19 y 20.

Art. 44. Los cursos de perfeccionamiento profesional serán organizados bajo la autoridad del Ministro de Educación Nacional y, llegado el caso, con el concurso de los ministros interesados, según dictamen previo de las Comisiones nacionales consultivas profesionales, bien en escuelas o bien en Centros especiales públicos o privados.

Los cursos destinados a la reválida de las calificaciones profesionales y las que conducen a la promoción del trabajo deben ser a la vez teóricos y prácticos.

TÍTULO IX

DE LOS PROGRAMAS

Art. 45. La enseñanza en todos los grados tiene por fin la educación y la formación intelectual, física, cívica y moral de la juventud.

Los programas son establecidos teniendo notablemente en cuenta:

- parte destinada a nociones de Ciencias matemáticas, experimentales y humanas y al desenvolvimiento del espíritu de observación;
- parte reservada al acendramiento del pensamiento y de la expresión por vía de estudios literarios;
- necesidad de práctica de lenguas vivas extranjeras;
- limitaciones impuestas por las posibilidades del organismo humano considerado en sus medios físicos e intelectuales y, consecuentemente, del número de horas de clase y del trabajo impuesto, en cada grado de la enseñanza, en su totalidad y por disciplina;
- necesidad de actividades libres, incorporándose en el sistema de instrucción y de educación.

TÍTULO X

DE LA FORMACION DE LOS MAESTROS

Art. 46. En el nivel de la Enseñanza Elemental, los maestros son pedagogos reclutados y formados según las leyes y reglamentos en vigor.

Art. 47. En el nivel de la Enseñanza Media y de orientación, los maestros son profesores provistos bien de una licencia de enseñanza del tipo actual, o de tipos nuevos que serán fijados por decreto, o bien para las enseñanzas especiales, de diplomas correspondientes.

Art. 48. En el nivel de las enseñanzas de formación y del ciclo de enseñanza que sigue a éstas, los maestros encargados de la Enseñanza general (Clásica, Moderna y Técnica) son profesores provistos de título de profesor auxiliar, o cualquier otro título de los que mencionamos a continuación. Certificado de aptitud de enseñanza de segundo grado (C. A. P. E. S.) o del certificado de aptitud de Enseñanza Técnica (C. A. P. E. T.) Certificado de aptitud de enseñanza de las disciplinas especiales, o en fin de una licencia de enseñanza del tipo actual o de tipos nuevos que serán fijados por decretos.

Los maestros encargados de la enseñanza profesional están provistos, para las disciplinas generales, de los mismos títulos que los maestros de la Enseñanza general, y para las disciplinas técnicas, de certificados de aptitud correspondientes a las funciones de profesor técnico y de profesor técnico adjunto o de profesor de Enseñanza Técnica teórica.

Los maestros encargados de la Enseñanza Especial son profesores provistos, para las enseñanzas generales, de una licencia de enseñanza cuyas particularidades serán fijadas por decreto; para las enseñanzas prácticas serán reclutados según las necesidades locales y dentro de las condiciones adaptadas a estas necesidades.

Art. 49. En los diferentes niveles de la enseñanza, los instituidores y los profesores reciben una formación psicológica y pedagógica teórica y sufren un período de prueba práctico de formación pedagógica.

Art. 50. El personal de la Enseñanza

Superior pública está reclutado entre títulos o por medio de concursos, dentro de las condiciones que serán fijadas por los reglamentos de Administración pública.

TÍTULO XI

DE LA EJECUCION DE LA REFORMA

Art. 51. El Ministro de Educación Nacional está encargado de la realización progresiva y de la puesta en marcha de la presente reforma. Para este fin cuenta con el voto de los ministerios técnicos interesados. Ha de nombrar un delegado general para la reforma de la enseñanza, encargado de las misiones descritas en el artículo siguiente.

Por otro lado, cuenta con el apoyo de un Consejo consultivo compuesto de personalidades escogidas y nombrado por él, conforme a los conocimientos de los problemas de la enseñanza y de la evolución económica, social y técnica del país. Las disposiciones del presente artículo no reforman las atribuciones de las instancias consultivas creadas por la ley del 18 de mayo de 1946.

Art. 52. El Consejo consultivo tiene por misión:

- estudiar dentro del sistema de una política de descentralización la ordenación de la carta escolar que deberán satisfacer las exigencias de la presente reforma;
- estudiar, en consecuencia, el nuevo programa de las implantaciones escolares;
- estudiar los nuevos programas de los diversos órdenes de enseñanza y, en particular, los programas de la formación de maestros;
- coordinar y suscitar la investigación pedagógica;
- asegurar el control pedagógico y las inspecciones que tendrán por objeto informarle sobre la realización progresiva de la reforma.

El delegado general es presidente del Consejo consultivo.

Art. 53. El delegado general está asistido por Comisiones permanentes de estudio:

- Comisión de implantaciones escolares;
- Comisión de formación profesional;
- Comisión de programas de enseñanza;
- Comisión de investigación pedagógica;
- Comisión de presupuestos.

Los presidentes y los miembros de las Comisiones permanentes de estudio son nombrados por el Ministro de Educación Nacional. Estas Comisiones están formadas especialmente por representantes de los Ministerios eventualmente interesados.

Los presidentes de las Comisiones permanentes de estudio son miembros del Consejo consultivo.

Los directores de enseñanza son miembros del Consejo consultivo.

Art. 54. El Ministro de Educación Nacional toma la opinión del Consejo consultivo en cuestiones de cualquier orden formuladas por la reforma, y especialmente de todas las medidas propuestas por las Comisiones permanentes de estudio.

Art. 55. Dentro de cada academia, el rector está encargado de la ejecución de las medidas prescritas por el Minis-

terio de Educación Nacional para la puesta a punto y la realización progresiva de la reforma.

El rector de la academia es asistido por un delegado que asegura el contacto permanente con el delegado general de la reforma de la enseñanza, y que está especialmente encargado de estudiar las implantaciones escolares dentro de la jurisdicción de la academia.

Art. 56. A la demanda del Ministro de Educación Nacional, y a instancia del ministro encargado de la función pública, se procederá, teniendo en cuenta los principios directores de la presente reforma, a una revisión general de los títulos escolares y universitarios actualmente exigidos a los candidatos a concursos que dan acceso a los diversos empleos públicos. (*L'Education Nationale*, 17. París, 12-V-55.)

NUEVOS METODOS DE GEOGRAFIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Un artículo de la señorita Helen Waterhouse recuerda la enseñanza de la Geografía en tiempos pasados. Esta asignatura—dice—se estudiaba por separado en unos libros llenos de disquisiciones sobre las latitudes, longitudes, variaciones climatológicas y unos pocos mapas.

Ahora todo esto ha cambiado. Los libros son casi más gruesos, pero su contenido es totalmente diferente. Incluso el nombre ha variado: la antigua "geografía" es ahora una parte de los "estudios sociales".

La mayor parte de la Geografía se aprende por medio de películas. Las escuelas poseen ahora unos 800 *films*, de los cuales un gran porcentaje se refieren a asuntos geográficos. Estos *films* se reparten entre las escuelas. Entre ellos hay títulos como *Estado del Suroeste-Oriente* y *Alimentos para los mercados de París*. Cada semana llegan unos cuantos más, con lo cual la colección está constantemente al día.

Los libros de Geografía han sufrido también recientemente tremendos cambios. Ahora se insiste sobre todo en cómo viven las gentes en los distintos países... Con ello, el precio de los libros de Geografía se ha triplicado.

También ha cambiado la estimación del problema de las razas en dichos libros: antes se insistía en la diferencia de ello. Ahora, en su esencial semejanza.

Por otra parte, el crecimiento de las relaciones internacionales y la actual situación del mundo hace que los niños, muchos de cuyos padres sirvieron a su país en el extranjero, tengan especial interés en la estructura de esas comarcas. Y también, por ejemplo, se ha notado un especial interés en la geografía de los países del Extremo Oriente, cuando la tensión internacional en este área llegaba a su máximo. (*The Christian Science Monitor*. Boston, Massachusetts, 9-IV-55.)

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN FRANCIA

A mediados del mes de abril se ha celebrado en París el Primer Congreso Nacional de la Enseñanza Religiosa, pre-

sido por el arzobispo de la capital francesa y por el arzobispo de Aix. El tema del Congreso ha sido éste: "La enseñanza religiosa y las etapas de la formación cristiana."

Para definir la trascendencia de este Congreso y para evitar posibles equívocos con el celebrado casi simultáneamente en Poitiers sobre la enseñanza libre, el corresponsal de *Le Monde* escribe:

"La enseñanza religiosa—que no hay que confundir con la enseñanza libre—es prácticamente la enseñanza del Catecismo, que la Iglesia se considera en el deber de enseñar a todos los niños. Cada día se tiene más conciencia en los medios eclesiásticos de la insuficiencia del Catecismo rudimentario que aprenden los niños para prepararse a su primera comunión. El desecho de la Iglesia sería prolongar esta enseñanza tanto tiempo como dura la escuela primaria, secundaria y superior, para que cese el desequilibrio demasiado frecuentemente comprobado en la mayoría de los católicos entre sus conocimientos profanos y sus conocimientos religiosos. Pío XI se expresaba así a este respecto: "El gran bochorno de las naciones católicas es la ignorancia de la religión."

"En el dominio de la enseñanza del Catecismo se debe poner en marcha toda una organización que permita a los jóvenes de diversas edades adquirir una formación proporcionada a su cultura general. Y no se logrará nada mientras no se consiga el "indispensable arreglo" de los horarios escolares..."

"En un país como Francia, donde más de las tres cuartas partes de los alumnos cursan sus estudios en establecimientos laicos, una mejor organización de la "enseñanza religiosa" es, según parece, una de las maneras más seguras para la Iglesia de formar cristianos. A veces es lamentable que ciertas polémicas sobre la escuela privada y la escuela pública oculten que, desde el punto de vista de la Iglesia, la instrucción religiosa es el primero y más urgente de sus deberes." ("Au congrès national de l'enseignement religieux", *Le Monde*. París, IV-55.)

PROGRAMA ESCOLAR DEL LABORISMO INGLÉS

Un artículo del señor W. Roy Nash expone el programa educacional del laborismo en relación con las últimas elecciones inglesas. Es un programa de diez años de reformas escolares. Se concentra fundamentalmente en la idea de terminar con la selección escolar y reunir todos los alumnos en escuelas unitarias del tipo de las *Comprehensive*. Ello supondría el cierre de las *Grammar Schools* existentes, lo que no es del gusto de todo el partido laborista.

Una parte de dicho partido se preocupa por saber si en el caso de que la persuasión no hubiera tenido resultado en cuanto a conseguir que las autoridades locales adoptaran este tipo unitario de escuela al Estado las obligaría a hacerlo.

Otro problema que se plantea es la financiación de la educación. El partido laborista pretende aligerar parte de la carga que pesa sobre las entidades loca-

les. Actualmente éstas soportan el 40 por 100 de los gastos de educación y el Estado el 60 por 100 restante. Algunos de los líderes del partido opinan que la contribución del Estado debería llegar al 75 u 80 por 100.

También se ha propuesto otra reforma sustancial en la financiación de la educación en el sentido de crear becas que cubran todos los gastos de Enseñanza Primaria y Secundaria hasta el final de la edad escolar. Estas becas se complementarían con otras especiales subvenciones a las autoridades locales que por falta de medios tienen sus establecimientos educativos en situación peor que el habitual en el país. (*News Chronicle*. Londres, 25-IV-55.)

UNA ENCICLOPEDIA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Continuando la publicación de su *Encyclopédie Générale de l'Éducation française*, la Editorial Rombaldi ha publicado dos nuevos tomos, dedicados, el uno, a la Enseñanza Técnica; el otro, a la Formación Profesional. El tomo consagrado al *Enseignement technique* ha sido llevado a cabo por más de 60 autores, todos profesores, que han desarrollado los aspectos esenciales de la Enseñanza Técnica del Estado, profundizando en los grandes problemas de actualidad: evolución general del mundo del trabajo, los progresos técnicos y sus repercusiones sociales, necesidad fuertemente de personal especializado de las diversas profesiones, reacción de los adolescentes ante el aprendizaje, cuestiones de orientación profesional, etc. Esta introducción sirve de entrada en materia al estudio de los diversos medios de formación desde la mano de obra básica hasta los cuadros superiores.

Bajo el título *La Formation Professionnelle*, el tomo II constituye la continuación lógica y el complemento del precedente. Trata de todas las escuelas dependientes de todos los ministerios, menos del de Educación Nacional; describe, además, las instituciones creadas por las Cámaras de Comercio, Municipios y grandes Sindicatos profesionales. Más de 30 autores se reúnen para describir los medios de formación utilizados en la industria privada (textil, química, metalúrgica, energía, artesanía, etcétera), en la agricultura, los transportes públicos, la sanidad, las bellas artes, etc.

Los temas tratados no carecen ni de amplitud ni de dificultades. Tratados con un carácter enciclopédico, la obra constituye, sin embargo, un verdadero acierto.

ESCASEZ DE MAESTROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Un artículo de Millicent Taylor estudia la escasez de maestros tal como ha sido discutida en una reunión regional de la Asociación Americana de Administradores de Escuelas.

El doctor Raukin propuso una serie de remedios en el nivel local: 1.º Que las Asociaciones locales de maestros activaran la propaganda por todos los me-

dios, incluso el de nombrar "maestro del mes" al más destacado de ellos, etc.; la propaganda en los Centros de Enseñanza Media a través del maestro más querido de los estudiantes y de una serie de oportunidades a éstos para que vean películas sobre confeccionar trabajos, como ayudantes de los maestros, etc. 2.º Informando a los discípulos de la manera de conseguir becas y recibir enseñanzas para ser maestro. 3.º Que en los Comités de las escuelas se forme una sección de reclutamiento de maestros. 4.º Que las condiciones de empleo dentro del sistema de escuelas locales se hagan tan atractivas como sea posible, porque es ahí donde los estudiantes reciben sus impresiones sobre la perfección.

En la esfera nacional y estatal, el doctor Raukin propone también: 1.º Alentar a los Colegios de artes industriales en sus esfuerzos para encaminar a la enseñanza parte de sus alumnos y llevar a éstos por ese camino por medio de cursos sobre educación con prácticas dirigidas; todo ello como parte de su tarea en el colegio. 2.º Tratar de evitar que, como viene ocurriendo, un gran porcentaje de los alumnos a los que se prepara para la enseñanza no vayan a ésta; eso se conseguirá actuando sobre éstos mientras están en los colegios. 3.º Gestionar del Estado y de las organizaciones nacionales una elevación de los salarios y beneficios de los maestros, una mejora de las condiciones de trabajo, etc. 4.º Corregir la versión caricaturesca que del maestro dan los dibujos de humor, la prensa, la radio y la televisión.

Comentando esto, la profesora Clara R. Chiarea dijo que "la enseñanza es la profesión más importante del mundo... Al de maestros más que a ningún otro grupo le debemos la conservación de la manera americana de vivir". (*The Christian Science Monitor*. Boston, Massachusetts, 6-IV-55.)

LA LABOR PEDAGÓGICA DEL MUSEO DEL LOUVRE

La alta dirección de los museos de Francia reglamenta las enseñanzas propuestas por l'École du Louvre, a cargo de cuyos miembros corre su enseñanza. Los programas que se cursan durante el año académico en dicha escuela son de sumo interés, especialmente para los conservadores de museos, preocupados por la misión docente que les incumbe.

La Escuela del Louvre se rige actualmente por un reglamento redactado a tenor de diversas órdenes ministeriales emitidas durante los últimos años (1946-1950) y relativas a la enseñanza y régimen de los estudios. Dicho reglamento dice así:

"I. Enseñanza.—Artículo 1.º La enseñanza de la Escuela del Louvre comprende: 1. Cursos orgánicos. 2. Un curso de Historia general del arte. 3. Enseñanza de Museología. Estos cursos y esta enseñanza se complementan con trabajos prácticos, conferencias técnicas y visitas dirigidas.

Art. 2.º Los cursos orgánicos se consagran especialmente a la materia de cada uno de los departamentos de los museos nacionales. Dichos cursos son en número de 16, a saber: *Arqueología*

prehistórica y antigua: 1. Arqueología nacional y prehistórica. 2. Arqueología egipcia. 3. Arqueología oriental. 4. Arqueología griega y romana. 5. Cerámica antigua.—*Artes de Asia y Oriente musulmán*: 6. Historia de las Artes de Extremo Oriente. 7. Arqueología y artes de la India y de la India exterior (Indochina, Insulindia, Asia Central india). 8. Historia de las artes musulmanas.—*Artes de la Edad Media, del Renacimiento y de los tiempos modernos*: 9. Historia de la escultura. 10. Historia de la pintura en Francia, desde los orígenes hasta finales del siglo XVIII. 12. Historia de la pintura en el siglo XIX y comienzos del XX. 13. Historia del grabado. 14. Historia de las artes aplicadas a la industria. 15. Historia del estilo y decorado de los palacios nacionales. 16. Etnografía francesa. Los cursos se complementan con conferencias técnicas sobre epigrafía egipcia y asiria, sobre la lengua hebraica, epigrafía semítica y árabe y sobre la historia del arte monetario.

Art. 4.º La enseñanza de la Museología comprende: 1. Un curso teórico dedicado a la historia y a los principios generales de la organización y de la presentación de los museos y de las colecciones particulares en Francia y en el extranjero; 2. Un curso práctico sobre la administración, la instalación, el funcionamiento y marcha de los museos, y 3. Conferencias técnicas confiadas a especialistas. Se complementa esta enseñanza con conferencias públicas de los conservadores de museos franceses o extranjeros sobre la organización o reorganización de colecciones confiadas a su custodia.

II. Régimen de Estudios. Exámenes. Diplomas.—Art. 5.º Las personas admitidas a seguir los cursos de la Escuela del Louvre pueden hacerlo como alumnos agregados, alumnos libres y oyentes.

Art. 6.º *Alumnos agregados*.—Los alumnos agregados se seleccionan mediante concurso. Los candidatos han de poseer el título de bachiller (primera y segunda parte) o un título equivalente para la inscripción en las Facultades de Letras. Han de ser menores de treinta años hasta el 31 de diciembre del año del concurso. El curso de admisión en la sección de alumnos agregados comprende una prueba escrita y dos interrogatorios orales. La prueba escrita comprende dos composiciones: una de Historia antigua y otra de Historia de las Edades Media y Moderna, acerca de asuntos generales escogidos de una lista formulada por el Consejo de Estudios. Las pruebas orales consisten en la traducción: 1. De un texto latino o griego, o de un texto redactado en una lengua oriental indicada por el Consejo de Estudios; y 2. De un texto alemán o inglés. Los candidatos que no conozcan el latín ni el griego ni alguna de las lenguas orientales presentadas por el Consejo de Estudios deberán sufrir tres pruebas orales consistentes en la traducción de un texto alemán, de un texto inglés y de un texto italiano o español. Las pruebas escritas son eliminatorias. El número de alumnos a admitir cada año en la sección de alumnos agregados se fija por orden ministerial; pero en ningún

caso puede ser superior a diez, exceptuando los alumnos extranjeros, cuyo número no se limita.

Art. 7.º Los alumnos agregados se inscriben en dos cursos orgánicos y sufren durante tres años las pruebas orales y escritas correspondientes a estos cursos. Además se les interroga sobre las materias indicadas por el profesor, e igualmente han de realizar estudios personales y sobre las materias tratadas en el curso de conferencias prácticas y técnicas a las cuales están obligados a asistir. Durante los tres años de estudios, los alumnos agregados siguen obligatoriamente el curso de Historia general del arte, completado con conferencias en las salas de los museos y efectuando exámenes anuales, escritos y orales, sobre estos cursos y conferencias. Estos alumnos siguen, además, en el segundo curso, otro teórico de Museología, y, durante el tercer año, el curso práctico y las conferencias técnicas que lo complementan. Al final de cada uno de estos dos años han de realizar un examen escrito y otro oral sobre las materias correspondientes. Aquellos alumnos agregados que siguen una o más series de conferencias de Epigrafía relacionadas con sus cursos orgánicos, han de efectuar, sobre la materia de estas conferencias, exámenes facultativos. Las notas obtenidas en estas pruebas no se tendrán en cuenta para el cálculo de la nota general si no son superiores a la media. De igual modo será para el examen facultativo de Historia del arte monetario. Al finalizar el tercer año, los alumnos agregados que hayan obtenido satisfactorias calificaciones en los cursos orgánicos, Historia general del arte y Museología, reciben el certificado de "Antiguo alumno, ayudante agregado de la Escuela del Louvre".

Art. 8.º Los "antiguos alumnos agregados" pueden presentar una tesis sobre la materia tratada en uno de los cursos que han seguido. Esta tesis, necesaria para la obtención del diploma superior de la Escuela del Louvre, y cuyo tema —aceptado por el profesor ponente, habrá sido elegido en el curso del segundo año de la Escuela— debe sostenerse públicamente en los tres años que siguen para la obtención del título de antiguo alumno delante de un jurado compuesto por el director de los Museos de Francia o el director de Estudios y otros dos miembros: el director de Tesis y un profesor miembro del Consejo de Estudios. Excepcionalmente, este último puede ser reemplazado por un sabio profesor no perteneciente al Consejo de Estudios, pero elegido en razón de su competencia en la materia y designado por el director de los Museos de Francia de acuerdo con el director de la tesis. El candidato que haya salido con éxito de la prueba de la tesis recibirá el título de "Alumno diplomado en Estudios Superiores de la Escuela del Louvre". El Consejo de Estudios designa cada año, dentro de los límites que imponen los créditos de que goce a este efecto, una o más tesis de las sostenidas durante el año, y las que consideren más dignas, para editarlas. Por excepción, después de un detenido examen de sus títulos y de sus trabajos, y por acuerdo del Consejo de Estudios, los archiveros-paleógrafos o doctores en Letras que hayan sostenido su tesis sobre

un asunto de Arqueología o Historia del arte, y los ayudantes de Historia provistos del diploma de Estudios Superiores de Arte y Arqueología de las Facultades de Letras, podrán recibir este diploma si aprueban los exámenes de Museología teórica y práctica. Igualmente será para los antiguos miembros de las Escuelas francesas de Roma y Atenas, de Altos Estudios Hispánicos de Madrid, del Instituto francés de Arqueología Oriental, de la Escuela Bíblica y Arqueológica de Jerusalén, del Instituto francés en Damasco y de la Escuela francesa de Extremo Oriente: tendrán que someterse a una prueba de Museología, cuyo programa fijará una Comisión compuesta por el director de Estudios de la Escuela del Louvre, como presidente; el director de los Museos nacionales, o, en su defecto, un conservador de Museos designado por el director de los Museos de Francia, y el profesor titular del curso teórico de Museología de la Escuela del Louvre.

Art. 9.º *Alumnos libres.*—Los alumnos libres se admiten sin otra condición que la edad. Al inscribirse el primer año escogerán uno o más cursos orgánicos que siguen durante tres años. Sufrirán exámenes orales, al terminar el primero y segundo años, sobre las materias de los cursos seguidos y sobre las indicadas por el profesor como objeto de estudios personales. Al concluir el tercer año, el examen de los alumnos libres constará de una prueba escrita y otra oral. La prueba escrita es eliminatoria. Además, los alumnos libres están obligados a seguir los tres años del curso de Historia general del arte y realizar al fin de cada año un examen escrito sobre la materia del curso. El candidato que haya realizado con éxito los tres exámenes de Historia general del arte y los exámenes de tres años del curso orgánico recibirá el título de "Antiguo alumno libre de la Escuela del Louvre".

Art. 10. Después del tercer año, el alumno que haya obtenido en el examen una nota igual o superior a la cifra fijada por el Consejo de Estudios podrá seguir durante un cuarto año de estudios la enseñanza de la Museología, de la que debe salir con éxito en todas las pruebas orales y presentar en los cuatro años escolares que siguen a su año de estudios museológicos una Memoria sobre la materia del curso orgánico que ha seguido y sobre un tema de acuerdo con el profesor de este curso. Esta Memoria será argumentada, el día de la presentación, por el profesor responsable. El candidato que haya satisfecho la prueba de la Memoria podrá recibir el título de "Alumno diplomado de la Escuela del Louvre".

Art. 11. *Oyentes.*—Los oyentes regularmente inscritos son admitidos a los cursos orgánicos y al curso de Historia general del Arte, con exclusión de todo otro. En la medida que haya plazas disponibles, podrán acogerse en inscripciones limitadas sólo a cursos de Historia general del Arte.

Art. 12. *Disposiciones comunes.*—La duración de los estudios es de tres años. En los casos en que, por una causa que el Consejo de Estudios apreciará, un alumno no haya seguido los cursos de un año, puede concedérsele una prolongación de estudios de igual duración.

Para los alumnos agregados, salvo en caso de fuerza mayor, que habrá de someterse a revisión del Consejo de Estudios, este favor no se renovará.

Art. 15. Los alumnos libres de primer año y los oyentes recibirán un carnet de entrada gratuito, con fotografía del interesado, solamente útil para el Museo del Louvre. Los alumnos libres del segundo y tercer años y los alumnos agregados se beneficiarán en las mismas condiciones de entrada gratuita en todos los Museos nacionales. Los alumnos y oyentes de la Escuela del Louvre se beneficiarán, además, de una tarifa reducida en las visitas-conferencias organizadas en los Museos por la Dirección de los Museos de Francia.

Art. 16. La enseñanza de la Museología se reserva estrictamente: 1, a los alumnos agregados del segundo y tercer años, en las condiciones fijadas en el artículo 7.º; 2, a los alumnos antiguos libres que han obtenido, en el examen del tercer año, la nota fijada por el Consejo de Estudios y prevista en el artículo 10; 3, a los titulares de diplomas enumerados en el artículo 8.º, autorizados por el Consejo de Estudios, después del examen de sus títulos, para efectuar los exámenes de Museología con vistas a la obtención del diploma superior de la Escuela del Louvre, y 4, en la medida de las plazas disponibles, a las personalidades francesas y extranjeras que hayan sido autorizadas por el Consejo de Estudios, sin que esta autorización les pueda valer para otros derechos.

Art. 17. La primera convocatoria de exámenes se abre en el mes de mayo; la segunda, en el de octubre. Las fechas de los exámenes en cada convocatoria se dan a conocer a los alumnos mediante anuncios colocados a la entrada de la sala de estos cursos. Las fechas de lectura de tesis y Memorias se fijan aparte de las convocatorias de exámenes. Todo alumno que desee presentarse en determinada convocatoria está obligado a inscribirse y abonar los derechos de examen en la Secretaría de la Escuela durante los plazos cuyo anuncio previamente se fijará. El alumno no inscrito en una convocatoria no podrá examinarse hasta la siguiente. El alumno, agregado o libre, que haya aplazado sus exámenes durante dos años consecutivos no será admitido para continuar sus estudios. Las pruebas escritas se realizan bajo la vigilancia de un profesor. Los exámenes orales son públicos. Las disposiciones relativas a la duración de los exámenes, concursos y otras pruebas, así como otras disposiciones reglamentarias precisas para la aplicación del presente reglamento, se fijan por el Consejo de Estudios, siendo sometidas a la aprobación del director de los Museos de Francia.

Art. 18. La Escuela comprende una biblioteca exclusivamente reservada a los alumnos, a los antiguos alumnos que se hallen preparando una tesis o una Memoria y, en la medida de las posibilidades, a los oyentes. Las condiciones del funcionamiento de la biblioteca son fijadas por el director de los Museos de Francia.

Este es el reglamento de la Escuela del Louvre, cuya aplicación en el

transcurso de los años ha sido francamente satisfactoria. A ello hemos de añadir que el Consejo de Estudios de dicha Escuela se preocupa considerablemente por el logro del mayor éxito de estos estudios, organizando visitas-conferencias y habiendo fundado en 1953 la Asociación de la Escuela del Louvre, con objeto de desarrollar entre los alumnos y los antiguos alumnos un espíritu de ayuda y colaboración amistosa nacida de una formación intelectual idéntica. Ella organiza grupos de trabajo en común, visitas a los museos y colecciones particulares, excursiones y viajes que completan las enseñanzas dadas en la Escuela. Pone a la disposición de sus miembros los instrumentos de trabajo de que dispone y se ocupa de facilitar sus estudios. Esta organización es similar a la del grupo "Amigos del Museo Arqueológico de Sevilla", que regularmente funciona desde el año 1947, celebrando haber coincidido en nuestro anhelo de comunicar al público la riqueza arqueológica y artística de nuestro suelo con los ideales puestos en práctica desde hace años en la Escuela del Louvre. (*Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas*, 25.)

CRISIS EDUCATIVA EN CANADA

El editor del *Maclean's Magazine*, Ralph Allen, ha dado una conferencia en la que afirma que los maestros intentan hacer demasiado. Las escuelas emplean grandes sumas de dinero público y el público es más sensible a cómo trabajan aquéllas de lo que nunca lo fué. De ahí el interés de las escuelas en justificarse y hacer cada día más cosas defendiendo al mismo tiempo todo lo que ya están haciendo. En cuanto a enseñar un aceptable mínimo de las cosas que un niño necesita conocer—dice el señor Allen—, hace bien. Pero hacen mal en intentar darles toda una enorme suma de conocimientos comprensiva de lo que pueda necesitar para su vida. Las escuelas hacen una tarea para los que no están preparadas y que realmente no les compete. Y aún peor al tratar de enseñar todas las cosas a todos los niños; las escuelas arrojan un pesado fardo sobre la familia alentando indirectamente a los padres a tender la mano a sus propias ocupaciones e instaurando en las mentes infantiles la idea de que, una vez que consiguen sus diplomas, el mundo intelectual que les queda por conquistar es algo trivial y fácil.

El señor Allen termina diciendo a los maestros: "Son ustedes desleales hacia sí mismos al consentir ser juzgados no solamente como maestros, sino como padres, psiquiatras, aficionados, árbitros de deportes, entrenadores de atletismo y predicadores religiosos." (*The Financial Post*. Toronto, 2-IV-55.)

LA EDUCACION EN EL AFRICA INGLESA

La administración y el control de la educación en el Protectorado ofrece problemas desusados. Estos son debidos a la gran extensión del territorio y a las extraordinarias dificultades de comunicación, así como a los limitados recursos

financieros. Debe destacarse la parte importante que en la educación africana desarrollan las Misiones. El número de escuelas africanas en el Protectorado es de 144, de las cuales cuatro son de Enseñanza Secundaria. De ellas, 113 corren a cargo de las autoridades tribales, que emplean 401 maestros para un total de 15.041 alumnos. Las cuatro escuelas misionales emplean 25 maestros y tienen una matrícula de 722 alumnos. El Colegio Bamanguato posee 48 alumnos y cinco maestros. El total de la matrícula de Enseñanza Primaria es de 17.489 alumnos, y de la Secundaria, de 182. El profesorado comprende 496 maestros, de los cuales 268 son masculinos. Entre los discípulos es digno de anotarse el hecho del predominio femenino, puesto que del total de alumnos registra 11.254 frente a sólo 6.417 masculinos. Un Colegio del Magisterio prepara a 59 estudiantes durante tres cursos de enseñanza profesional. El Colonial Development and Welfare Fund ha girado últimamente 32.500 libras para edificación e instalación de un nuevo colegio capaz de albergar doble número de alumnos del Magisterio. Aproximadamente, 30 nuevos maestros comienzan sus tareas anualmente. No obstante, aún no se ha llegado a la mitad del proyecto, que calcula en 500 el número de maestros nativos.

En cuanto a la educación de los europeos, para su pequeña comunidad existen diez escuelas primarias, en las que cursan estudios 142 muchachos y 119 alumnas. A su cargo corren 17 maestros, cuatro masculinos y 13 femeninos. En cuanto a la comunidad euroafricana, harto escasa, acude generalmente a las escuelas tribales africanas, aunque dispone también de cinco pequeñas escuelas donde concurren 235 alumnos, que son instruídos por nueve maestros. (*Cuadernos de Estudios Africanos*, 28.)

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL MARRUECOS FRANCES

Es muy considerable el número de estudiantes que cursan estudios de Enseñanza Superior. Algunas cifras dan idea completa de ello. En los diversos exámenes de Derecho del Centro de Estudios Jurídicos de Rabat se inscribieron 760 candidatos en 1947, 934 en 1949 y 971 en 1953. Durante el mismo tiempo, los alumnos de Ciencias han pasado de 114 a 287. Los aspirantes a los certificados de estudios superiores de Letras, desde 260 han llegado a ser más de 400. A estos efectivos es preciso agregar más de 200 estudiantes que están inscritos en las Facultades de Burdeos y de Argel, para preparar sus diplomas de Letras o Ciencias. Los aspirantes a los diplomas de grados superiores del Instituto de Altos Estudios Marroquíes son 159. Entre la población juvenil marroquí se ha despertado un ferviente deseo de instrucción. De 95 estudiantes marroquíes (musulmanes e israelitas) en 1947-48, había en 1953 un total de 874 estudiantes marroquíes, de los cuales 282 eran musulmanes.

El estudio del Derecho posee la organización más completa en los Centros de Estudios Jurídicos de Rabat y de Casablanca; bajo la dirección común de

un profesor agregado, constituye un verdadero curso de Derecho. Los estudiantes pueden matricularse en una de las tres Facultades de Argel, Burdeos o Toulouse, que otorgan los diplomas. Los exámenes se verifican en Rabat ante un Tribunal mixto, donde intervienen, con el director del Centro, representantes de las tres Facultades.

En Letras existen dos clases, una en el Liceo de Rabat y otra en el de Casablanca, agregadas, respectivamente, a las Facultades de Letras de Burdeos y Argel. Los exámenes se verifican normalmente en Rabat ante Tribunales que preside un profesor de Facultad junto a profesores especialistas del ámbito local.

La enseñanza superior de las Ciencias fué organizada progresivamente. Asegura la preparación de los siguientes exámenes: certificados de estudios superiores de Matemáticas generales, de Física, Química, naturales, de Matemáticas y de Geología. Falta muy poco para que la Enseñanza Superior en Marruecos sea suficiente para preparar a todos los estudiantes en las diversas esferas de la enseñanza científica. Tan sólo faltan para completar estas enseñanzas la preparación para los certificados de Cálculo diferencial e integral, Química general y Botánica, que se espera organizar en breve.

En cuanto se refiere a los estudios superiores de carácter o de interés específicamente marroquí, los cursos de cultura marroquí y el diploma de estudios superiores marroquíes sancionan los conocimientos o las investigaciones concernientes a la historia, la geografía, la etnografía de las poblaciones marroquíes.

En los dominios de la Medicina y de la Farmacia es donde existen mayores lagunas en la enseñanza. Únicamente existen en Marruecos las preparaciones para los estudios médicos para el P. C. B., la del ingreso en Farmacia y Elementos de cirugía dentaria. (*Cuad. Est. Africanos*, 28.)

ASPECTOS EDUCATIVOS DE NYASALANDIA

El Departamento de Educación cuenta con un personal compuesto de 34 europeos, tres euroafricanos, dos asiáticos y 73 africanos. De los europeos, nueve son oficiales de Educación, y están destinados en el Jeanes Training Centre, la escuela secundaria africana en Dedza y las escuelas primarias europeas. Uno de los asiáticos es inspector de escuelas, y 20 directores, maestros, instructores y profesores.

El Gobierno desarrolla su política educativa a través de cuatro Comisiones separadas para los africanos, europeos, asiáticos y euroafricanos. Cada Comisión integra representantes de la sección de comunidad afectada. Además, cada distrito tiene una Comisión educativa que dirige el director de Educación en los problemas locales. El Departamento de Educación inspecciona las escuelas, controla y mantiene las escuelas gubernamentales y otorga las becas. Como consecuencia del primer plan quinquenal para 1945-1949, se ha ampliado la educación indígena africana. A finales de 1954, el sistema primario comprendió

235 escuelas infantiles, que proporcionan dos cursos elementales; 370 escuelas primarias, que alcanzan al quinto curso, y 86 escuelas primarias que llegan al octavo curso.

Se concede gran importancia a la labor propagandística de la orientación que se dedica a la enseñanza. Equipos educativos cuidan de explicar a los jefes nativos y a la población africana en general que estas escuelas son realmente sus propias escuelas, y dependen sus resultados del apoyo local que se les presta, por lo cual debe procurarse la temprana asistencia de los niños a las mismas, así como velar para que no falten injustificadamente. La educación primaria africana corre a cargo predominantemente de las Sociedades Misioneras Cristianas. Unas pocas escuelas primarias están dirigidas por las autoridades nativas. Se han establecido escuelas similares, mantenidas por comunidades locales con ayuda del Gobierno, dirigidas por Comisiones locales. Una sexta parte del número total de escuelas primarias son ayudadas financieramente por el Gobierno, y del total de la población escolar, que es hoy de 135.000 jóvenes y 89.000 muchachas, se calcula que al 38 por 100 les alcanza esa ayuda. Hay tres escuelas secundarias africanas en el Protectorado. Dos de ellas, en Blantyre y Zomba, están financiadas por el Gobierno. En el último curso la matrícula en ellas fué de 137 jóvenes y ocho muchachas. La tercera fué inaugurada en Dedza en 1951, y posee cursos técnicos y académicos. Habiéndose iniciado sus tareas con 20 alumnos, la matrícula comprende ya 73, de los cuales 41 son estudiantes técnicos de carpintería, construcción y mecánica.

Complementando los trabajos del Departamento de Educación en la esfera de la educación técnica, otros Departamentos poseen sus propios cursos técnicos. Los adscritos a los Servicios de Medicina reciben enseñanza en escuelas de Zomba y Lilongwe. El Departamento de Agricultura continúa sus cursos en Mpenba (Makwapala), y el de Montes ha inaugurado una escuela de enseñanzas en Dedza. El Departamento de Correos y Telecomunicación abrió en diciembre de 1952 una escuela en Zomba.

Ocho escuelas asiáticas reciben asistencia financiera del Gobierno, y registran una matrícula de 483 jóvenes y 263 alumnas. Se procede a una contrata de profesores expertos en la India. La escuela gubernamental euroafricana, cerca de Blantyre, que se inauguró en 1946 con 16 alumnos, acoge hoy a 109.

La ayuda del Gobierno a la educación africana importa 165.781 libras. El Jeanes Training Centre, que, aparte de la escuela secundaria de Dedza, es el único establecimiento permanente para educación africana, administrado por el Departamento de Educación, desarrolla una intensa labor. El último año, un total de 80 profesores fueron preparados en este Centro. (*Cuad. Est. Africanos*, 28.)

EL III CONGRESO NACIONAL DE LA ENSEÑANZA LIBRE EN POITIERS

Para tratar del tema "La enseñanza católica al servicio del país", se han reunido en Poitiers, en la segunda quincena

del mes de abril pasado, los diversos representantes de los organismos que se dedican en común al servicio de la enseñanza católica francesa. En vez de trabajar dispersamente, tanto profesores como directores de colegios, como padres de alumnos, antiguos escolares y miembros de los movimientos de acción católica, se han agrupado en un esfuerzo común para promover las reformas necesarias y obtener para la enseñanza cristiana su estatuto viable.

A propósito de las tareas de este Congreso, el *Figaro*, de París, hace algunos comentarios que merecen ser recogidos: "La cuestión de la enseñanza libre es cada día menos una cuestión "clerical" para convertirse en una cuestión "familiar". Son los padres de familia, agrupados en la Unión Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Libre (A. P. E. L.), que preside M. de Laage de Meux, y la Federación Nacional de Amigos de la Enseñanza Católica, quienes reclaman el derecho, que les reconoce la Constitución, de dar a sus hijos la educación por ellos preferida. Son, por tanto, ellos los que han tomado en sus manos la defensa de la causa de la enseñanza libre.

"En Poitiers estaban representados todos los grados de enseñanza, desde el primario al superior. Dos Comisiones han estudiado la enseñanza universitaria de las Facultades canónicas y de las Facultades profanas, y, por otra parte, han buscado la posibilidad de crear muy rápidamente en las escuelas superiores las bases de instrucción especializadas que se comprueben necesarias.

"La enseñanza superior libre deplora especialmente su falta de libertad para la colación de grados. El valor de los diplomas de las Universidades libres está cada día más alto y es más reconocido por los jefes de Empresas privadas y aun públicas. En el extranjero, los diplomas de los Institutos católicos son reconocidos legalmente.

"A lo largo de este Congreso—justo es reconocerlo—no se ha hecho ningún ataque a la enseñanza oficial. Lo que la enseñanza libre reclama es el derecho a existir en razón precisamente del servicio de interés público que asume." ("L'enseignement libre pose un problème moins clérical que "familial", *Figaro*. París, IV-55.)

LA TRADICION ESPAÑOLA EN EL COLORADO

Un artículo de Lorraine V. Buckman cuenta cómo el Colorado del Sur tiene una rica tradición de origen español, y muchos de sus ciudadanos descienden de los primeros exploradores españoles que llegaron a fundar la región.

Una maestra de escuela dotada de imaginación está haciendo todo lo posible para conservar la cultura española: la señorita Martha King, profesora de Español desde hace doce años del Centro de Enseñanza Media de Huérfano, está tratando de convertir sus clases en una vívida e interesante experiencia para los muchachos. Ha organizado un club español, que en el transcurso de los años se ha convertido en un grupo dirigente en el total de la región. Su profundo y

sincero interés en los aspectos españoles y mejicanos de la localidad, sumados al hecho de que un gran número de sus estudiantes son de origen español, lleva a la señorita King a esas frecuentes excursiones a través de la frontera sur.

En ellas compró trajes auténticos, aprendió danzas típicas y estudió toda clase de costumbres. Luego, en el club, hizo partícipes a los demás del canto, danza y otras tradiciones mejicanas, lo que, naturalmente, hizo del estudio del español una continua fiesta.

El Fandango Anual, patrocinado por el club, durante la primera semana de mayo, es fundamentalmente una fiesta de danza a la que acuden gentes desde muchas millas a la redonda. Los beneficios de la celebración son sumados con los otros del club, a fin de que éste pueda organizar su tradicional excursión a Méjico. La de 1955 incluye en su visita las ciudades de Juárez y Chihuahua.

Los niños y niñas hacen trabajos manuales, piñatas, trajes y estudian todos los aspectos de la cultura. Por supuesto, las danzas ofrecen especial amenidad, y puesto que muchos de sus estudiantes son de origen mejicano, Miss King está dispuesta siempre a dejarles que la ayuden y aprendan cada vez más la tradición hispánica.

El programa entero del Centro de Enseñanza Media y la comunidad—Walseburg—en que está situada se beneficia de estas actividades. Particularmente los padres están muy agradecidos de ver a sus hijos dispuestos a tomar parte en las muchas actividades del club. Y como educadora, Miss King goza de la admiración y el respeto, tanto de los viejos como de los jóvenes. No solamente enseña los cursos a los que está obligada, sino que mucha parte de su tiempo libre trata de hacer de su asignatura todo un sentido de la vida.

No cabe duda de que el club está colaborando en la tarea de ayudar a aumentar el mutuo entendimiento en el mundo. La señorita King merece la gratitud de todos. (*The Christian Science Monitor*. Boston, Massachusetts, 29-III-55.)

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Al tratar de la Enseñanza Superior norteamericana es preciso establecer una diferenciación entre los términos *College*, *University* y *School*. *College* es un término que designa una institución en que se sigue durante cuatro años un curso general que culmina en el título de bachiller (*Bachelor*) en Artes o en Ciencias. La *University* es una institución de Enseñanza Superior que tiene, además del curso del *College*, una escuela graduada general y escuelas profesionales especiales, que alcanzan un nivel graduado. El término escuela (*School*) se aplica a divisiones de una Universidad, como la escuela graduada (*graduate school*), y a diversas instituciones especiales, como las Escuelas de Derecho (*law school*), etc.

Junior Colleges.—El primer *Junior College* público establecióse en el año 1902. El *Junior College*, una vez acreditado, abarca normalmente las tareas

iniciales realizadas en los años primero y segundo de un *College* corriente. En general, ha sido una de las instituciones más eficaces en la promoción de la Enseñanza Superior. Adultos para quienes la Universidad resulta demasiado costosa, o que no llenan los requisitos exigidos para ingresar en ella, han podido continuar sus esfuerzos educacionales asistiendo a uno de los miles de *Junior Colleges* esparcidos por el país. Después de la segunda guerra mundial, el *Junior College* ha servido para abrir los campos de la Enseñanza Superior, lo cual no hubiera sido posible en otras instituciones por el exceso de estudiantes y por la falta de equipos.

General Colleges.—El *College* ha sido el mejor instrumento para lograr el ideal norteamericano de facilitar la enseñanza general a todos los que la pidan. Con miras a esto, el *College* norteamericano ha sido cuidadosamente planeado para dar a sus alumnos, al menos, dos años de información básica y la oportunidad de especializarse en los dos años siguientes. El programa de artes liberales es ofrecido primordialmente a los que desean una educación liberal, una preparación profesional y alguna especialización. La tendencia común es adquirir un fondo general en las Humanidades, en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Sociales. Los cuatro años del *College* de artes liberales cuentan hoy con mayor contingente de estudiantes que cualquiera de las instituciones de Enseñanza Superior.

Universidades del Estado.—Cada Estado de la Unión tiene su Universidad o su sistema universitario. En el sistema de la educación pública norteamericana se espera de las Universidades del Estado que satisfagan todas las necesidades de la sociedad comprendidas dentro de la esfera de la Enseñanza Superior. Este servicio incluye la enseñanza, en un nivel correspondiente a los *Colleges*, para todos los que son capaces de seguirla; servicios de naturaleza informativa, como los prestados por un *College* de Agricultura; enseñanza postgraduada y enseñanza para adultos. Por consiguiente, puede decirse que las Universidades del Estado fomentan la difusión de conocimientos generales entre los futuros dirigentes de las comunidades de cada Estado. Las Universidades del Estado tienen la obligación estricta de mantenerse al margen, es decir, de no tener ninguna filiación política ni actuar de ningún modo como organizaciones políticas dentro del Estado.

Los "Colleges" y Universidades territorialmente dotados.—El *College* o la Universidad territorialmente dotados son instituciones de Enseñanza Superior que, por la legislación del Estado en que se encuentran, han sido designadas como aptas para recibir una donación de treinta mil acres de tierra o su equivalente en valores, con el fin de enseñar agricultura y artes mecánicas, sin excluir otros estudios científicos y clásicos, e incluyendo la táctica militar. Un típico *College* territorialmente dotado consta de tres divisiones: instrucción permanente, investigación—especialmente en las estaciones experimentales—y servicios de extensión. Cada uno de estos *Colleges* territorialmente dotados tiene una estación

experimental de agricultura. Los *Colleges* territorialmente dotados están así directamente interesados en el bienestar de un amplio estrato de la población, los obreros y los agricultores, que superan el número de personas dedicadas a cualquiera otro par de profesiones.

Estas Universidades han sido las que han democratizado la Enseñanza Superior y han ayudado a borrar la línea divisoria entre lo que suele clasificarse como cultura y práctica. Todos los *Colleges* territorialmente dotados exigen que los estudiantes del sexo masculino se entrenen militarmente, a no ser que estén exentos por razones de salud o de edad. Esta base triangular de investigación, instrucción sobre el terreno y extensión cultural, convierte al *College* territorialmente dotado en una potente fuerza de la Enseñanza Superior norteamericana. El *College* representa una liberación del antiguo *curriculum* clásico, especialmente en la importancia que se da a la agricultura y a la economía doméstica.

Escuelas graduadas.—El sistema de la enseñanza pública norteamericana alcanza su ápice en la escuela profesional graduada o avanzada. La verdadera enseñanza graduada no se puso en marcha en Norteamérica hasta después de la guerra civil. Fué el año 1881, en John Hopkins, donde se fundó la primera escuela para organizar el estudio graduado. Más allá de lo que en América se designa con el término de *Baccalaureate*, culminación de cuatro años de estudios en un *College* o en una Universidad, está el grado de *Master*, que normalmente exige, al menos, un año de residencia después de obtener el grado de *Bachelor*, además de dar cima a cierto número de asignaturas o cursos que totalizan la tarea de un año, con amplios exámenes orales y escritos, al principio y al fin, junto con algún trabajo de investigación, ya sea una tesis o su equivalente. En las escuelas profesionales graduadas o avanzadas existen numerosos grados de doctor, tales como doctor en Medicina, doctor en Filosofía, etc. El grado que normalmente se da después de terminar estudios avanzados en el terreno pedagógico es el de doctor en Filosofía. Los requisitos ordinarios para alcanzar este grado son dos años de residencia después del grado de *Master*, acumulación de cursos y asignaturas equivalentes a dos años, con exámenes escritos y orales; una disertación y la posibilidad de leer dos lenguas extranjeras, además de otros requisitos semejantes impuestos por la Junta directiva. Se ha dispuesto que las personas que deseen seguir estudiando más allá del grado de Ph. D. (doctor en Filosofía) realicen trabajos postdoctorales, que aún no han sido definitivamente establecidos.

OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Aunque los objetivos de la Enseñanza Superior norteamericana han sido muy diversos y debatidos, en general puede decirse que ha aspirado a fomentar el cultivo del saber por el saber. Se ha interesado primordialmente por la educación general o el cultivo de las artes liberales. Después, la enseñanza ha con-

centrado gran parte de su atención en las Escuelas especializadas, que han producido la clase profesional. Lo último, y quizá lo más norteamericano de todo, han sido los beneficios, tanto espirituales como morales, de la vida común; la oportunidad que ofrece para el libre intercambio de ideas, con facilidades para exponerlas, debatirlas y formularlas a través del cruce de influjos recibidos por el estudiante en el contacto social con miles de compañeros.

La Universidad norteamericana no ha deseado crear al individuo, sino más bien desarrollar su capacidad de razonamiento; animarle no a aceptar los conocimientos en forma estandarizada, sino más bien como eternamente incompletos, y siempre abiertos a la investigación y a la revelación de un mundo que se ensancha incesantemente. El estudiante estará más abierto al progreso mediante la experimentación de los métodos críticos de trabajo, el uso de las fuentes, el valor de los procesos lógicos, la necesidad de análisis, cosas todas que han variado de importancia de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

La clave de la enseñanza norteamericana está, quizá, en su fundamento filosófico. Los educadores dedicados a la Enseñanza Superior y los dirigentes cívicos consideran imprescindible que la educación trate de hacer mejores ciudadanos en todos los aspectos de la vida pública y privada. La Universidad tiene que exponer los conceptos humanitarios y da importancia al desarrollo de códigos, así como al funcionamiento de la maquinaria social en sus orígenes y en la actualidad. De esta manera, el estudiante puede adquirir una filosofía que abarca a todos los hombres, comprendiendo sus diferencias ambientales, ocupacionales y culturales. La Universidad norteamericana es la puerta para la cooperación y la armonía públicas. Tiene que ser también la clave para la creación de una lógica y sana responsabilidad cívica, que haga de cada ciudadano una piedra integral del edificio de una alta conciencia moral orientada al sacrificio y al deber público. Los dirigentes norteamericanos están convencidos de que únicamente a través de un íntimo y amplio contacto entre los estudiantes y los profesores puede lograrse este resultado.

Por consiguiente, la Enseñanza Superior, si ha de tener éxito, tiene que alcanzar sus objetivos lo mismo en la esfera material que en la espiritual. El graduado no sólo tiene que ser capaz de mejorar su situación económica, sino que, al mismo tiempo, ha de estar mejor preparado para servir a su comunidad y a la nación como un ciudadano recto y cabal.

CONCLUSIONES

Aunque la enseñanza es una institución de toda sociedad civilizada, sus fines no son los mismos en todas las sociedades. Como la sociedad norteamericana está fundada sobre el principio de la igualdad para todos, la enseñanza ha sido usada como el instrumento más eficaz para obtener y proteger esta ideología.

Norteamérica ha instado a que sus instituciones de Enseñanza Superior sean provechosas para todos, como una piedra clave en la educación de sus ciudadanos para que puedan gobernarse a sí mismos. Aunque los ciudadanos y los dirigentes cívicos norteamericanos no hayan logrado por completo sus deseos y objetivos de obtener una sociedad equilibrada gracias a la educación, han comprobado la importancia vital de la educación en orden a preservar y mejorar la democracia en su aspiración a una mayor comprensión y cooperación internacional, así como a la aplicación de la imaginación creadora y de la inteligencia ejercitada en la solución de problemas sociales y en la administración de los asuntos públicos.

Lo que más ha faltado en la enseñanza norteamericana ha sido un objetivo común que sirviera como estímulo y guía a la decisión y acción individual. Esto no se ha conseguido porque los dirigentes educacionales no han logrado unificar y seguir un plan general de acción.

En la historia de la enseñanza norteamericana se ha hecho un serio intento de solucionar el problema de la igualdad de oportunidades educacionales para todos. La escuela ha desempeñado un papel muy importante, contrarrestando la centralización de fuerzas operantes en una nación que, durante gran parte de su historia, se ha visto obligada a enfrentarse con el problema de asimilar lo que era esencialmente una aglomeración de individuos diferentes por su color, por su estirpe étnica y por sus creencias políticas y religiosas. De estas divergencias ha surgido una República que, con frecuencia, es capaz de actuar de una manera eficiente y unida.

Al examinar el historial de la enseñanza norteamericana conviene tener en cuenta que ha sido un instrumento para conseguir cambios de actitud y de conducta que en otros tiempos y lugares han sido dejados a la actividad del hogar, de la Iglesia y de la comunidad. Por eso no es de extrañar que la enseñanza norteamericana se haya enfrentado constantemente con el interrogante de cómo resolver el problema de la igualdad y la calidad. (KENNETH: M. GRAHAM: "La Enseñanza Superior en Norteamérica", *Arbor*, 110. Madrid, II-55.)

EL BICENTENARIO DE COLUMBIA UNIVERSITY

El 31 de octubre de 1754, Jorge II de Inglaterra estampó su firma en el privilegio real que convertía el King's College de Nueva York, abierto meses antes con ocho alumnos, en un establecimiento de enseñanza equiparable a Harvard College, William and Mary (Virginia), y otros de la ya próspera colonia. El primitivo local tenía su fachada frente al viejo cementerio de Trinity Church. La independencia de la Unión y la expulsión subsiguiente de los ingleses trajeron consigo el cambio de nombre en 1784. King's College pasó a ser desde entonces Columbia College, y conservó esta denominación hasta finales del siglo XIX, cuando el considerable desarrollo del centro hacía aconsejable cambiar

el viejo nombre por el más apropiado de Columbia University, manteniéndose el título de College para la escuela inferior adscrita a la Universidad.

El acceso a la Enseñanza Superior de masas de alumnos que antes concluían su educación en el grado medio ha dado lugar a un desenvolvimiento hipertrófico de las Universidades norteamericanas. Columbia no se ha visto libre de esta enorme afluencia. Así, en el curso 1947-1948, cuando a su alumnado normal se unían las nutridas filas de ex combatientes o *veterans*, a quienes el Gobierno federal aseguraba gratis una educación universitaria, el número de estudiantes alcanzó la cifra de 38.000, y el de profesores, la de 2.519. Aunque hay otros dos Centros de Enseñanza Superior neoyorquinos que la superaban entonces en matrícula—New York City College y New York University—, Columbia es, por su prestigio y por sus méritos innegables, el más importante del Estado de Nueva York y uno de los mejores del país. La Universidad ocupa hoy más de 60 edificios, entre ellos varias bibliotecas: The Columbia University Libraires, grupo encabezado por la Nicholas Murray Butler Library, que alberga sólo en su sala general más de 20.000 obras de consulta, y a la que siguen otras 30 bibliotecas de seminarios, que forman un total de más de dos millones de volúmenes catalogados. La sede de la Universidad es actualmente Morningside Heights.

El destacado papel que la famosa Universidad neoyorquina desempeña hoy en la vida norteamericana hacía prever ya la magnitud de los actos que iban a conmemorar el segundo centenario de su fundación. Las invitaciones, cursadas hace tres años a todas las partes del mundo por el entonces presidente o rector de la Universidad, general Eisenhower, congregaron en las ceremonias conmemorativas de octubre a innumerables personalidades de la política y de la cultura. La reina madre de Inglaterra, el canciller de la República Federal alemana, doctor Adenauer; el vicepresidente de la India, el secretario general de las Naciones Unidas y varios ministros nacionales y extranjeros figuraban entre los asistentes a la ceremonia, que tuvo lugar en la catedral de Nueva York el 31 de octubre. La Universidad española estuvo representada por don Antonio Tovar, rector de la Universidad de Salamanca. Todos estos y varias decenas más de figuras de relieve internacional recibieron de las autoridades académicas de Columbia el grado de doctor *honoris causa*. Pero los actos exteriores del mes de octubre no constituyen más que la culminación espectacular de otros que por voluntad expresa del actual rector, Grayson Kirk, debían tener proyección típicamente universitaria. En efecto, bajo el tema "Man's Right to Knowledge and the Free Use Thereof" ("El derecho del hombre al saber y su libre uso"), había tenido lugar a lo largo del año una serie de conferencias, inauguradas en enero por Arnold Toynbee, cuyo objeto era proclamar y extender la fe en esta libertad que, según el doctor Kirk, "es la estrella polar que guía nuestras instituciones". Cuando el rector de Columbia hizo saber a la Asamblea de las Naciones

Unidas su proyecto, estaban ausentes todos los delegados de los países situados detrás del "telón de acero". Su presencia hubiera sido inútil, sin embargo, pues parece que sobre la libertad del saber ninguno ha tenido nada que decir, y en cuanto a las solemnidades de octubre no contestaron a la invitación hasta días antes de empezar las ceremonias, y sus dos representantes, los científicos rusos Kursanof y Ribakof, juzgaron prudente no hacer manifestación alguna.

Paralela a esta serie de conferencias, y dentro también del marco del bicentenario, ha tenido lugar una reunión en la que fué tratado el tema "Responsible Freedom in the Americas". El objetivo de la reunión, según declaró previamente el vicerrector de Columbia doctor Krout, podría ser considerado como "el tipo de unanimidad que se consigue a duras penas después de un intercambio constante de opiniones encontradas". Pero ni siquiera esta modesta meta se alcanzó. En lugar de ello, lo que se produjo fué un acalorado debate sobre el papel de la Iglesia Católica en el mundo occidental, debate en el que llevaba la voz cantante contra la Iglesia el escritor cubano Jorge Mañach y el profesor Stokes, de la Universidad de Wisconsin. Estos dos señores se manifestaron de acuerdo en afirmar que las jerarquías católicas hispanoamericanas tendían más a colaborar con Gobiernos totalitarios que con Gobiernos democráticos, y que eran un obstáculo para el desarrollo de la democracia en aquel hemisferio. Se sabe, por otra parte, que los ataques individuales de estos dos personajes tenían todavía un tono más agresivo en sus comunicaciones escritas. Pero lo dicho en público fué lo suficiente para provocar la protesta de los asistentes católicos a la reunión, que, por lo que dejan ver las referencias de prensa, estaban en franca minoría. Prácticamente, el único que se levantó a defender el punto de vista católico fué el padre Núñez de Costa, delegado permanente de Costa Rica en las Naciones Unidas, quien tuvo que recordar a sus oponentes la política social preconizada por León XIII, la encíclica *Rerum Novarum* y la labor de los movimientos sociales católicos en los países de habla española. Para resumir su actitud frente a las imputaciones del profesor Stoke, hubo de hacer constar que la comunicación de éste estaba "fuera de lugar y de tono, y lejos de la verdad y de la justicia", viéndose obligado a deducir que dicho señor había asistido a la reunión para "insultar a Hispanoamérica". Prueba de lo endeble que era la representación católica en estas discusiones, es el hecho de que el único orador que apoyó al padre Núñez en sus manifestaciones fué un tal señor Galíndez, que se decía portavoz de los católicos vascos.

En la apoteosis del bicentenario, que consistió en un banquete celebrado en el hotel Waldorf-Astoria, además de leerse un mensaje de Isabel II, reina de Inglaterra, y otro del primer ministro británico, Mr. Churchill, doctor *honoris causa* de Columbia, se oyeron alocuciones de la reina madre de Inglaterra, del canciller Adenauer, profesor Battaglia, rector de la Universidad de Blonia; Alberto Lleras Camargo, rector de la Uni-

versidad de Los Andes, en Colonia; Spakk, ministro belga de Asuntos Exteriores; Dag Hammarskjöld, secretario general de las Naciones Unidas, y otros. (*Arbor*, 110.)

SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN GRAN BRETAÑA

En el último tercio del pasado año ha visto la luz en Inglaterra un libro de 160 páginas titulado *Language, Some Suggestions for Teachers and Others*, publicado por el Ministerio de Educación, que ha despertado un considerable eco en los medios pedagógicos del país. Venido el recelo inicial con que suelen ser acogidas en Gran Bretaña las publicaciones de carácter oficial, cualquiera que sea la disciplina a que estén consagradas, la crítica se ha mostrado acorde en señalar que la breve obra contiene puntos de vista y recomendaciones de indudable interés en lo que respecta al puesto que la lengua inglesa ocupa y debe ocupar como asignatura básica en el cuadro de la Enseñanza Primaria y Media británicas y, en general, como instrumento de formación espiritual humana en la educación.

El papel que el estudio de una lengua—al margen de toda consideración utilitaria—pueda desempeñar en la formación intelectual del joven, es tema pedagógico de superlativa importancia que, en general, cabe considerar reconocida y aun demostrada si se quiere por la amplia aceptación que el griego y latín—como idiomas y como sistemas lógicos—han tenido y tienen todavía en los principales países como disciplinas básicas de la Enseñanza Secundaria. En la primera parte del libro comentado, que puede calificarse de teórica, se declara que la lengua inglesa abarca varias disciplinas importantes, sin constituir en sí misma una, como el latín, ni tener la ordenación estructural de la Historia o de la Filosofía. Ahora bien: acotando su significación como elemento y manifestación de cultura, en seguida se añade:

“Es, o podría ser, la más primorosa y más accesible expresión de nuestra cultura nacional... En Francia y Alemania, el francés y el alemán han sido honrados con una posición céntrica en la educación. A estas lenguas y literaturas se consagran—en todas las edades y etapas—el tiempo, la atención y el respeto que son debidos a la más excelsa manifestación del estilo vital de la nación y al medio en el cual las actividades de ésta son llevadas a cabo. En algunas regiones de Gales, y siguiendo una política reconocida, la lengua y literatura galesas ocupan el mismo lugar de preferencia. En Inglaterra, por varias razones, nunca ha sucedido así, pese a que numerosas escuelas de muchachos y muchachos han hecho cuanto podían para realzar el valor de la lengua materna. Sin embargo, mientras no se opere un cambio general, la enseñanza del inglés no florecerá como debiera.”

El resto de la primera parte del libro está consagrado a un sucinto estudio de los medios para conseguir que, en todas las edades escolares, el inglés ocupe ese lugar preeminente que preconizan los autores. Pues “no es probable ningún progreso sustancial ni duradero mientras el “inglés”, tanto la literatura como la lengua, no sea considerado por todos los elementos autorizados como expresión máxima de la vida y cultura inglesas, y como asignatura central de la educación de todo niño inglés, sean cuales fueren su edad y grado de inteligencia”.

Como medio más importante y eficaz para conseguir que el idioma sea el centro espiritual de la formación del niño, los autores consideran la lectura y, como condición previa, que el escolar reciba todos los incentivos posibles que le induzcan a leer. Claro está que en Gran Bretaña, como en otros países, no se ignora que el niño que asiste a las escuelas primarias se halla particularmente expuesto a la peligrosa influencia que sobre él ejercen las lecturas de los periódicos y revistas llamados infantiles, muchas veces de ínfima calidad y presentación, sobre todo en el caso de los

llamados *comics*. Se considera que, particularmente hacia los diez años, el niño es muy vulnerable a tales influjos y al de la descuidada y muchas veces soez jerga callejera, por lo que se recomienda que es el maestro mismo quien debe cuidar de manera muy rigurosa su manera de expresarse y de conversar con los alumnos y educar el estilo de éstos a través de trabajos de composición escrita. Entre las recomendaciones prácticas formuladas en la segunda parte del libro, este tema de la composición inglesa ocupa una posición central por la importancia que se le atribuye, no sólo en la Enseñanza Primaria, sino también en la Secundaria. Se consideran inadecuados los temas tradicionales, como, verbigracia, las características nacionales, los animales domésticos o los museos, que, a juicio de los autores, debieran sustituirse por otros que realmente interesen al alumno, y que, por ejemplo, hayan llamado su atención en casa, en los programas de televisión o en el campo. Como método complementario de la composición escrita, se propone la discusión de tales temas con el maestro y el resto de la clase.

Sin que pueda afirmarse que los criterios expuestos en la breve obra aporten siempre puntos de vista originales, sí parecen interesantes las medidas generales propuestas para que el idioma inglés llegue a constituir una especie de centro de gravedad en la formación intelectual del joven, tal como, con resultados evidentemente magníficos, ocurre con la lengua francesa en los programas de Bachillerato de Francia. En este sentido, como acervo de sugerencias que, en muchos casos, no convendría echar en saco roto, el folleto merece una atenta lectura aun allende las islas británicas. Además, estimulan la lectura numerosas observaciones sobre el empleo del idioma en la literatura y radiodifusión, el llamado “inglés básico” y las dificultades para aprender inglés en el continente europeo, entre otros comentarios ceñidos más estrictamente a las realidades británicas. (*Arbor*, 110.)

Reseña de libros

GUI PALMADE: *Les Méthodes en Pédagogie*. Colección *Que sais-je?* Presses Universitaires de France. París, 1953; 116 págs.

Es extremadamente difícil condensar en breve espacio una crítica suficiente de este breve y ambicioso libro. Porque, por un lado, su contenido no corresponde con exactitud a su título; por otro, es tal el cúmulo de noticias y alusiones que encierra, que su simple enumeración, aun reducida a inventariar sus epígrafes, llevaría más espacio del que prudentemente podemos disponer.

Decir "métodos de Pedagogía" sólo puede entenderse de una de estas dos maneras: o bien como una exposición de los caminos que sigue la investigación y la transmisión de esta ciencia o como tratamiento de los procedimientos de enseñanza. Bien es verdad que, en este último caso, estaría más justificado decir "métodos didácticos" que "métodos pedagógicos".

El librito de Guy Palmade no es lo uno ni lo otro, al menos intencionalmente, aunque contenga no poco de ambas direcciones. Esta vacilación le ha conducido a abarcar un panorama tan amplio que el lector poco hecho o deseoso de sistema corre el riesgo de perderse en un bosque de alusiones, carentes de principio unificador. Porque desde los fundamentos psicológicos de la enseñanza tradicional y la exposición puramente enumerativa, claro está, de sistemas docentes (a los que llama "modos"), procedimientos y expedientes concretos para desarrollar el "trabajo de clase", hasta las investigaciones de Psicología aplicada a la educación, pasando por las doctrinas de los psicólogos y filósofos de la "revolución copernicana" (Lay, Dewey, Claparède y Piaget) y las concepciones educativas de María Montessori, Decroly, Audemars y Lafendel, Dalton, Winnetka, etc., todo halla acomodo aquí, en un imposible intento de sistematización, que lleva al autor a enfocar las mismas cuestiones desde análogos (aunque aparentemente distintos) puntos de vista.

La razón de este auténtico galimatías la encontramos en la condición de psicólogo del autor. Se propende a creer hoy (en virtud de una tecnificación ilegítima de la teoría y de la práctica educativas) que, no ya sólo el método, sino la educación entera depende de la psicología del alumno. Se olvida que la formación es una tarea de incorporación y vivencia de valores; por tanto, una realidad eminentemente espiritual, cuyo enfoque viene dado por la actitud radical del pedagogo respecto del orbe total en que las "significaciones" proyectan su "sentido".

Dada la intención del autor, hubiera sido más acertado hablar de "métodos de educación", con lo que hubiera aludido a la estructura peculiar de todo el conjunto de medios que deciden, dis-

ponen o ayudan a realizar el proceso educativo. Entonces sí hubiera tenido sentido describir los sistemas de Dewey y Decroly, el *self-government* y los experimentos de Lewin sobre el influjo decisivo de la modalidad de la relación maestro-alumnos en la integración de un *clima* educativo. Pero en tal caso hubiera tenido que prescindir, o reducir a simple alusión lateral, toda la problemática estrictamente *didáctica*, esto es, relativa a la estructura, conducción y control de la "enseñanza".

Querer abarcarlo todo, eludiendo lo didáctico y lo educativo, tratados de un modo especial, para refugiarse en la Pedagogía, esto es, en la ciencia de la educación, ha conducido a Palmade a este cajón de sastre, ciertamente alejado de aquella claridad de concepción sin la cual resulta vacía la simple claridad expositiva. El libro posee ésta, pero al carecer de unidad interna, la brillantez formal queda reducida a poco más que fuego de artificio.

No obstante, justo es señalar la amplitud de las lecturas de Palmade y su preocupación por estar *a la page* en cuestiones pedagógicas. Los breves análisis que hace de las doctrinas la Psicología social, la Sociología y la socialización de la educación revelan una agudeza y un espíritu crítico poco comunes, además de informar sobre cuestiones de la mayor actualidad en el campo pedagógico. Hemos de lamentar que la amplitud de su propósito haya restado sistema, unidad y fuerza de convicción a un libro que podía haber sido importante y que, a pesar de todo, proporcionará datos y puntos de vista útiles a sus lectores.—ADOLFO MAÍLLO.

L'Unesco. Número especial de la revista *France Documents* (julio-septiembre de 1954), 20 págs.

He aquí otra publicación referente a la acción de la Unesco. Dentro de las actividades de las organizaciones internacionales, los aspectos culturales y educativos atraen siempre nuestra atención. En el número 26 de esta misma REVISTA recogíamos la existencia de otro estudio ligado a tal organismo especializado de las N. U.

Lo interesante es percibir que la restauración de un sentido de comunidad y de solidaridad entre los pueblos, el *sentido internacional* de Scelle, debe hacerse a través de las fuerzas del espíritu, entre las cuales se destacan la educación y la cultura. Ahora bien: no olvidemos que la Declaración de los prelatos norteamericanos sobre los planes de Dumbarton Oaks sostenía cómo la segunda conflagración universal "llegó principalmente por efecto de la mala educación. No fué traída por pueblos primitivos o iletrados". En todo caso, cabe recordar las palabras que un intelectual galo esgrime en el número 16 de la *Revue Française*:

"Es posible que la Unesco no haya servido para nada. Es posible que haya esa guerra que quiere evitar. Es posible que no alcance a nadie. Simplemente, lo que es previsto evitar por nosotros, escritores, es que nuestra responsabilidad se transforme en culpabilidad si, dentro de cincuenta años, se pueda decir: Han visto venir la mayor catástrofe mundial y se han callado."

En torno a estos asertos, hay margen para amplias tonalidades dialécticas. Así, concretamente, en la monografía que reseñamos se señala que las iniciativas de la Unesco son numerosas. Pero, al mismo tiempo, se reconoce cómo los problemas que esta Organización se ha propuesto resolver son tan vastos y tan complejos que sólo un esfuerzo sostenido es capaz de asegurarles su éxito. De ahí el significado del apartado general de esta publicación referente a las grandes tareas de la Unesco, en donde se hace alusión a los ocho años de trabajo de la Unesco; con un período inicial de información; un segundo estadio (el período 1950-54); y un tercero, a abrirse tras la Conferencia de Montevideo, en noviembre de 1954.

Debe ser conocido sobradamente que, según su Acta constitutiva, la Unesco se propone establecer progresivamente la paz internacional y la prosperidad común difundiendo, a través de todas las naciones del mundo, la educación, la ciencia y la cultura. Al reinado de la fuerza la solidaridad intelectual y moral de la Humanidad hará suceder el de la justicia.

Pues bien: tal empresa se diversifica en un cúmulo de facetas, que hay posibilidad de agrupar en seis rúbricas generales: educación; Ciencias exactas y naturales; Ciencias sociales; actividades culturales; información; cambios de personas; asistencia técnica.

El primer objetivo de la Unesco es dar al derecho de educación un contenido cada vez mayor y hacer de tal derecho un patrimonio común. La realización de ese designio supone un número de actividades: cooperación con las asociaciones y organismos especializados (del Bureau International d'Education a la Confederación mundial de las organizaciones de la profesión docente); cambio de información entre educadores (aquí se estudia el valor del Centro de Información); la extensión y mejoramiento de la educación escolar (tema arduo: en todo el mundo, 200 millones, al menos, de niños en edad escolar privados de todo medio de instrucción); elaboración de métodos nuevos encaminados a una educación para la comprensión internacional; difusión de los métodos de educación de base (ya que más de la mitad de la población del mundo no sabe ni leer ni escribir); fomento de la educación postescolar o de adultos; colaboración con la juventud.

La Unesco ha tenido en cuenta la actividad científica bajo la triple forma

de la creación, la explotación material de las investigaciones y su integración en el patrimonio cultural de la Humanidad. En consecuencia, el programa de la Unesco en el dominio de las Ciencias exactas y naturales se divide en tres partes: 1.ª Desenvolvimiento de la colaboración internacional en la creación científica; 2.ª Organización internacional de la investigación científica para el mejoramiento de la existencia humana; 3.ª Enseñanza de las ciencias, la difusión del saber y de los métodos científicos.

En el campo de las Ciencias sociales, cuya extensión no cesa de ampliarse, la Unesco se ha impuesto una doble tarea: facilitar el desenvolvimiento internacional de las tales Ciencias, dotándolas de los organismos y de los instrumentos de trabajo que necesitan, y orientar estas disciplinas hacia el análisis de ciertos problemas esenciales y sus soluciones (estudios referentes a la comprensión internacional y a los estados de tensión; a las cuestiones raciales y protección de las minorías; al desarrollo económico y social de las colectividades).

En el orden de las actividades culturales, de tanta amplitud, la acción de la Unesco se ha concentrado sobre las llamadas Ciencias humanas; Artes y Letras (museos, protección de las obras de arte, en paz y en caso de conflicto armado, exposiciones, etc.); teatro; música; literatura (bibliotecas y problemas de derechos de autor—Convención universal, firmada por cuarenta Estados, a entrar en vigor en el momento de la ratificación por doce).

En la esfera de la información, la Unesco ha estimado que la prensa, el cine, la radio y la televisión pueden desempeñar un importante papel en el mejoramiento de las relaciones internacionales. En este sentir, la Unesco concede un gran interés a los medios de comunicación con las masas; mejoramiento de los medios y de las técnicas informativas; reducción de los obstáculos a la circulación internacional (acuerdo de 1950—actualmente aplicado por 18 Estados—por el que quedan libres de todos los derechos de aduana las importaciones de objetos de carácter educativo, científico y cultural); *entraide* internacional (bonos Unesco, por ejemplo: con participación de 34 naciones y con un valor de cinco millones y medio de dólares en circulación).

Termina el estudio reseñado destacando el papel de esta Agencia especializada de personas—estudios en el extranjero, de la Onu en el asunto de los cambios becas, bolsas de viaje—y su participación en el programa de asistencia técnica (casos de Costa Rica, de Colombia; equipos en Liberia, Ceilán, Irak, Cambodge, Tailandia; centros de Pátzcuaro y de Sirs-el-Layyan, etc.).—LEANDRO RUBIO GARCÍA.

ANA FREUD: *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Editorial Paidós. Segunda edición. Buenos Aires, 1954; 85 págs.

Hay que resistir la tentación de acometer ahora una crítica del sistema ideológico de Segismundo Freud, que tanta falta nos está haciendo, entre otras ra-

zones, para ver "lo vivo y lo muerto del Psicoanálisis", particularmente en lo que se refiere a su enfoque educativo. Sería necesario para hacerla un sosiego y un espacio de que no podemos disponer, aunque el tema nos tiene fuertemente y hayamos de vencer deseos de someter a un análisis biográfico-sociológico la génesis y los avatares de una doctrina que nació cuando las circunstancias históricas lo pedían y alcanzó auge y nombradía extraordinarios merced a motivaciones situacionales cuyo examen llevaría muchas páginas.

Baste decir, adelantando conclusiones que reclaman amplios desenvolvimientos, que esta "Psicología de alcoba" (que nació hacia 1885, en aquella Viena nacida al son de los vals finiseculares, en el seno de una burguesía usufructuaria de una paz que las generaciones posteriores no han conocido, y de una concepción rígida "tradicional", de la vida familiar, hecha de inhibiciones, en íntima conexión con interpretaciones dialécticas de la vida y de la Historia de proyección diversa, pero brotadas de idéntica raíz "liberadora" y "revolucionaria"), buscaba lo que ya había encontrado, más aún: lo que ella misma era, en esencia, en tanto reflejo de una situación histórica.

Vuelta hacia el pasado, ignorante de todo posible "engarce social" del hombre, a no ser el surgido de vinculaciones domésticas "sentidas" como oposición, competición y guerra permanente, y ciega para la radical directriz "prospectiva" de la criatura humana, esta Psicología, convertida casi en una "Weltanschauung" por epígonos y secuaces "traumatizados" (mucho más que por frustraciones familiares, por los sacudimientos anímicos de un período en extremo relajado y turbulento), apenas puede considerarse sino como intento de entender al hombre partiendo de supuestos fundamentales que no podemos compartir. Naturalista y mecanista en sus cimientos, el mundo de los valores que otorga a la vida humana densidad, rumbo y contenido queda reducido en ella a un vacío colmado de silencio o, en el mejor de los casos—como en su homóloga histórica, la doctrina marxista—, a una ornamental "superestructura". Sólo los instintos, y entre ellos el sexual, concebido como motor capaz de explicar la existencia entera del hombre, dicen su palabra en este desierto espiritual, arrasado por los torbellinos cegadores de una afectividad vista como pura escolta del placer fisiológico.

¿Puede enseñarnos algo este materialismo psicológico a los educadores? Yo sería mucho más riguroso que el padre Gemelli al hacer el balance pedagógico del Psicoanálisis. Para el sabio italiano, hay que acudir a Freud para intentar comprender el carácter, desde un punto de vista adecuado. Cierto en cuanto Freud, huyendo de apriorismos de escuela, que querían reducir el estilo reactivo de todos a un esquema teórico preconcebido, acude al examen clínico individual y a los datos que ofrece cada particular biografía. Fuera de esta asimilación del principio metodológico, podemos recusar casi todo lo demás, si exceptuamos el concepto y la realidad del *inconsciente* (que, por otra parte, no es

aportación original de Freud, ya que éste lo tomó de Griesinger).

Tres aportaciones ha hecho el Psicoanálisis a la Pedagogía, según esta obra de la hija del fundador de la escuela: a) La crítica de las normas pedagógicas existentes; b) Una doctrina psicológica; c) Un método para corregir las desviaciones producidas por la educación mediante el análisis de los niños.

Nosotros concederíamos validez plena sólo a la primera de estas aportaciones, ya que Freud fué grande, sobre todo, cuando destruía; pero estaríamos dispuestos a reconocer gran importancia a dos hechos, debidos a las repercusiones de la doctrina psicoanalítica, de trascendencia evidente en el giro total de la moderna educación.

1.º El destaque del relieve formativo de las impresiones y vivencias en los primeros años de la vida del niño.

2.º La importancia que actualmente se concede, tanto en la doctrina como en la práctica, al clima afectivo que rodea a la primera educación.

Pero (hay que insistir sobre ello) una y otra aportación, más que a la labor de Freud, se deben a la obra de sus continuadores no ortodoxos, que han subrayado el papel genético de la relación "madre-hijo" en la elaboración de las evidencias inconscientes de orden emocional que proporcionan al niño pequeño un umbral de "seguridad" o de "sobresalto", de "tranquilidad" o de "angustia", decisivo en el sesgo ulterior de la conducta.

Es innegable que la tónica metodológica merced a la cual se ha llegado a estos descubrimientos, llenos de consecuencias educativas, se debe a las preocupaciones de Freud; pero no es menos cierto que los mejores investigadores han debido liberarse de la rigidez pansexualista del profesor vienés para arribar a concepciones muy alejadas de las que los psicoanalistas consecuentes hubieran admitido.

Por otra parte, el libro de Ana Freud es superficial e inseguro. Se observa a través de sus páginas que la heredera del "misterio freudiano" ha pensado en divulgar, con escaso rigor, los puntos que ha juzgado más importantes del Psicoanálisis para uso de los educadores, omitiendo, por cierto, aspectos capitales que hubieran iluminado, a su manera, campos amplísimos de los territorios en que la doctrina psicoanalítica limita ya con una interpretación filosófica de la vida y, por tanto, de la educación. Así la polaridad entre el "principio del placer" y el "principio de la realidad", codo radical, según Freud, del viraje estimativo y reactivo que se opera en la infancia. Ni explica apenas la dialéctica dramática entre el "yo" y el "super-yo", clave de la lucha que, para Freud, es la esencia misma de la vida moral, reducida a pugna, como correspondía al admirador de Massena, contemporáneo de Nietzsche y creyente en la "conciencia conquistadora", guardián cautivo, como ha dicho Manés Sperbes.

Además, no establece ninguna deducción aprovechable, ni en la doctrina ni en la "praxis" pedagógica, y cuando se refiere a la rigidez e inmutabilidad del "super-yo", origen de represiones que

mutilan la espontaneidad personal, ve "cierto peligro en la educación", sin aludir a la distinción capital entre "educación" y "domesticación", entre "coerción ciega" y equilibrio saludable de los opuestos "libertad-autoridad".

Esperemos que algún pedagogo español haga una crítica suficiente del Psicoanálisis, a la luz de una educación católica y actual.—ADOLFO MAÍLLO.

HENRY P. SMITH: *Psychology in Teaching*. Prentice Hall. Nueva York, 1954; 466 páginas.

Todos los libros norteamericanos que se refieren a psicología de la educación o, como éste, a psicología del maestro, están concebidos como libros de texto o a lo sumo como obras de consulta. Esta obra a que nos referimos se ha escrito por el autor con la pretensión de servir de texto introductorio para otros más amplios de psicología pedagógicas. Mas el autor, conocedor de la rápida preparación de los escolares del Magisterio, lo bosquejó de modo que sirviese tanto de introducción como de mínimo exigible en el aprendizaje de los maestros.

La sencillez es máxima. No sólo rehuye el tratamiento abundantemente bibliográfico de muchas buenas obras de su país, sino que renuncia a la recogida y cita de las principales obras o fuentes de la materia. Aunque en muchos lugares nos ofrezca ligeros brotes de erudición y cita a investigaciones originales, el fondo de sus comparaciones se apoya en las grandes obras de psicología pedagógica, en algunas grandes obras estaría mejor dicho.

Quizá la principal nota meritoria en esta pequeña obra reside en su adaptación al posible estudiante. Tanto el léxico como la forma de redacción favorecen en extremo la comprensión por estudiantes jóvenes indebidamente preparados en materias psicológicas.

Constituye por ello una buena muestra de la concepción estilística y en profundidad de un buen texto escolar. Si no es completamente defendible, se debe a que no es excesivamente sugeridor ni prepara el número de ejercicios complementarios para el dominio de la materia por el estudiante novel. Une un adecuado dogmatismo a un alejamiento del rigorismo léxico tan duro para quien no esté enterado de la terminología precisa.

Se introduce en la obra con un sucinto capítulo en el que se recogen algunos estudios sobre el maestro, para pasar en seguida al alumno. El crecimiento fisiológico y el desenvolvimiento espiritual son tratados a continuación con grata sencillez. Después de estudiar la modalidad y causalidad del aprendizaje, en sus facetas más importantes, de acuerdo con estudios sobre la materia, concluye con la integración en los motivos y problemas de cada individuo.

Una buena presentación del libro mejora el contenido de esta obra didáctica. J. F. HUERTA.

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ SÁNCHEZ: *El ideal educativo y la gracia*. Santa Cruz de Tenerife, 1954; 192 págs.

Los que conocemos a Jiménez, inspector de Enseñanza Primaria en Santa Cruz de Tenerife, estimamos tanto su preparación como su modestia. Fruto de la primera es esta obra, con la que debuta en el campo bibliográfico, vertiendo en ella su saber pedagógico y su fervor cristiano.

El autor se propone, y lo consigue ampliamente, refutar las soluciones dadas al problema de los fines de la educación por las corrientes individualista, sociológica, nacionalista, politicista, racista, intelectualista, voluntarista, naturalista y vitalista. Con buen acopio de doctrina, apoyada en oportunas citas, demuestra la limitación radical de estos enfoques del problema educativo, que son unilaterales y, por ello mismo, insuficientes para resolver una cuestión tan compleja, ya que la formación del hombre decide su destino.

Tras probar esta insuficiencia, se adentra en la exposición del concepto católico de la educación, aduciendo numerosos y atinados textos de los Evangelios, de Santo Tomás y de Suárez, para demostrar que Jesucristo dió la verdadera solución y el camino certero, tanto a la educación como a todos los restantes problemas humanos.

Los últimos capítulos de la obra están dedicados a probar que la santidad, fin último del hombre, debe ser la meta a que aspire la educación y el fundamento inmovible de la actuación de todo maestro.

Partiendo del concepto cristiano del hombre, prueba que la gracia es medio indispensable de la educación, ya que remedia la debilidad humana, perfecciona la naturaleza y, haciendo al educando partícipe de la vida divina, le da fuerzas para coronar la obra de su crecimiento interior y salvar los peligros que ofrece el paso por el mundo.

El estilo es claro, sencillo y persuasivo. La presentación del libro, irreprochable. Si hubiéramos de señalar algún defecto a su contenido, sólo diríamos que nos parece animado el autor de un eclecticismo en ocasiones excesivo. En muchas de las doctrinas pedagógicas que cita no hay sólo unilateralidad, sino error. Es posible que, intentando destacar la índole totalizadora de la doctrina evangélica, en cuanto abarca al hombre entero, tienda, a veces, a evitar refutaciones analíticas de desviaciones evidentes, con el riesgo de que pueda pensarse que el concepto cristiano *asume también* los excesos que se callan. Piénsese, por ejemplo, en el naturalismo y en el politicismo, cuya significación tiene un claro sentido, no sólo *parcial*, sino también

equivocado (aunque sólo sea por "parcial"). Nos parece, por ello, un poco fuerte defender la postura "individualista" de Jesús, cuando se trata en el cristianismo de "personalismo", cosa bien diferente. Todo cuidado es poco para la terminología.

Por lo demás felicitamos a Jiménez por este primer exponente de su competencia pedagógica y le animamos a continuar el camino emprendido.—ADOLFO MAÍLLO.

ANDRÉ LE GALL: *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*. Luis Miracle. Barcelona, 1954; 361 págs.

Familiarizado el autor de este libro con las técnicas más modernas que dan acceso a un conocimiento cada vez más perfecto del niño y del adolescente, y convencido de la importancia que asume la caracterología en dicho conocimiento, ha llevado a cabo una gran labor de divulgación con la publicación de la obra reseñada, poniendo al alcance de padres y maestros una Caracterología que les facilitará de una manera extraordinaria la dirección de niños y muchachos, evitando que se malogren por ignorancia y desconocimiento.

Por medio de este libro se despertará en el lector la curiosidad por la caracterología y la afición a su estudio, que tiene por objeto conocer y respetar la diversidad de caracteres, ya que lleva a la comprensión de sus necesidades biológicas.

Tras un breve prólogo, empieza el autor por hacer un resumido estudio sobre los *tests* de personalidad, entre ellos el T. A. T. y el Rorschach. Sigue luego un capítulo dedicado a los elementos del carácter, que desemboca en la parte que es seguramente la que más interés reclama, la dedicada a la tipología, esbozando los tipos fundamentales, buscando sus matices diferenciales, haciendo la descripción física y psíquica de los distintos tipos y un estudio minucioso de las variedades que pueden asumir, su tratamiento, educación y reeducación.

Los nerviosos, coléricos, sentimentales, apasionados, sanguíneos, flemáticos, amorosos, etc., son objeto de un cuidadoso estudio, base del cual han sido numerosos datos tomados por el autor de experiencias reales.

En los últimos capítulos el doctor Le Gall intenta el análisis ideológico, individual de la personalidad, mediante el cual el padre o el maestro encontrarán y descubrirán a su hijo, a su alumno, tal cual es, permitiéndole llevar a cabo la educación concebida como la posibilidad de conducir a todos los niños hacia el desarrollo máximo de todas sus posibilidades. De esta manera, el educador comprenderá a su alumno y adaptará su conducta y sus palabras y proyectos a la individualidad del niño o adolescente, orientándole con su cooperación hacia un destino mejor.—M. C. V.

S E R I E A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS ESTRUCTURALMENTE 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).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se completan las normas del de 14 de mayo de 1954 sobre provisión de vacantes en las Reales Academias. (B. O. E. 21-II-1955. B. O. M. 21-III-1955.)

Decreto de 6 de enero de 1955 por el que se concede el Collar de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al excelentísimo señor don José María Velasco Ibarra. (B. O. E. 26-II-1955. B. O. M. 11-IV-1955.)

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Ilmo. y Rvdmo. señor don José María Cuenco, Arzobispo de Jaro. (B. O. E. 24-III-1955. B. O. M. 18-IV-1955.)

SUBSECRETARÍA

Orden aprobando el pliego general de condiciones para las subastas de bienes pertenecientes a Fund. benéfico-docentes. (B. O. M. 18-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cursos monogr.—Autorizando su implantación para el doct. en las Univ. que se citan. (B. O. M. 7-III-1955.)

Estudios.—Normas de incompatibilidad para la Lic. en Medicina.

—Idem *id.* *id.* para los alumnos del plan de 1944.

—Aprobando el plan que se cita de la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Madrid. (B. O. M. 14-III-1955.)

Cátedra.—Creando la de "Padre Anchieta", de estudios canario-africanos, en la Univ. de La Laguna.

Cursos monogr.—Autorizando los del doct. en la Facultad de Derecho de

la Univ. de Granada. (B. O. M. 21-III-1955.)

Orden sobre aplicación de los ingresos del Inst. de Idiomas de la Univ. de Oviedo.

Estudios.—Plan para la Sección de Química de la Fac. de Ciencias de la Universidad de Granada.

Cursos monogr.—Autorizando los del doct. en la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Sevilla. (B. O. M. 28-III-1955.)

Estudios.—Plan para la Sección de Fil. de la Fac. de Fil. y Letras de la Universidad de Madrid. (B. O. M. 4-IV-1955.)

—Instrucciones para la aplicación del decreto de 6 de octubre de 1954 sobre convalidaciones de estudios eclesiásticos. (B. O. M. 18-IV-1955.)

Cursos monogr.—Autorizando los del doct. en las Univ. que se citan. (B. O. M. 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Crédito.—Al Inst. Hispano-Marroquí, de Melilla. (B. O. M. 7-III-1955.)

Libros de consulta.—Aprobando las obras de los autores que se indican. (B. O. M. 14-III-1955.)

Orden por la que se cambia la denominación de la Sección de Enseñanza Media Privada, de este Minist., por la de Sección de Enseñanza Media no oficial. (B. O. M. 28-III-1955.)

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se procede a la elección y proclamación de los proc. en Cortes por el Cons. Sup. de Invest. Científicas, de las RR. AA. y de los Col. de Doct. y Lic. en Fil. y Letras y en Ciencias. (B. O. E. 7-III-1955 y B. O. M. 4-IV-1955.)

Estudios.—Aprobando las instrucciones para los exámenes de grado.

—Regl. la concesión y efectos del título de Bach. elemental. (B. O. E. 26-III-1955. B. O. M. 11-IV-1955.)

Normas sobre reconocimiento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. (B. O. M. 18-IV-1955.)

Créditos.—A los Inst. que se citan y para atenciones del pers. docente que se menciona.

Libros de texto.—Aprobando los que se expresan. (B. O. M. 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof., de modalidad agrícola y ganadera, en Arévalo (Avila).

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof., de modalidad agrícola y ganadera, en Talavera de la Reina (Toledo).

Centros.—Declarando creados y aceptando las ofertas de los organismos que se expresan para Inst. de Ens. Media y Prof. (B. O. E. 14-II-1955. B. O. M. 7-III-1955.)

—Declarando creado el que se menciona y aceptando las ofertas de los organismos que se relacionan, para Inst. de Ens. Media y Prof. (B. O. M. 14-III-1955.)

Enseñanzas.—Autorizando la implantación de las de perfeccionamiento industrial textil en la Esc. de Trabajo de Béjar.

Centros.—Declarando creado el que se cita y aceptando las ofertas de los organismos que se relacionan para Inst. de Ens. Media y Prof. (B. O. M. 21-III-1955.)

—Declarando creado y aceptando las ofertas que se citan para el Inst. de Ens. Media y Prof. de Azpeitia (Guipúzcoa). (B. O. M. 28-III-1955.)

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof., de modalidad agrícola y ganadera, en Manzanares (Ciudad Real).

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof., de modalidad agrícola y ganadera, en Marchena (Sevilla).

Rectificación al decreto de 5 de mayo de 1954 que regl. la selección del profesorado de Ens. Media y Prof. (B. O. E. 7 y 11-III-1955. B. O. M. 4-IV-1955.)

Decreto de 4 de marzo de 1955 por el que se completa el de 26 de noviembre de 1954 que autorizaba la explotación de una finca para instalaciones del Centro de Ens. Media y Prof. de Archidona (Málaga). (B. O. E. 14-III-1955. B. O. M. 11-IV-1955.)

Decreto de 11 de marzo de 1955 por el que se autoriza la creación en Elche (Alicante) de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial y minera. (B. O. E. 24-III-1955. B. O. M. 18-IV-1955.)

Centros.—Declarando creado y aceptando las ofertas que se señalan para el Inst. de Ens. Media y Prof. de Marín (Pontevedra). (B. O. M. 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 23 de diciembre de 1954 por el que se crea un grupo escolar conm., "Asunción de Nuestra Señora", en Elche (Alicante).

Decreto de 14 de enero de 1954 por el que se crea un grupo escolar conm. en el lugar denominado "Mingo Rubio", de El Pardo, que llevará el nombre de "Virgen del Carmen". (B. O. E. 14-III-1955. B. O. M. 7-III-1955.)

Patronato.—Creando el que ha de desarrollar el "Plan Quinquenal de Educación Primaria en la provincia de Málaga", ordenado por la ley de 16 de

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante los meses de marzo y abril de 1955.

diciembre de 1954. (B. O. M. 21-III-1955.)

Colonias esc.—Normas para solicitar subvenciones.

Cotos esc.—Concesión de premios. (B. O. M. 28-III-1955.)

Decreto de 18 de febrero de 1955 por el que el Cons. de Prot. escolar de La Línea extenderá su competencia a las localidades comprendidas en la zona del Campo de Gibraltar. (B. O. E. 7-III-1955. B. O. M. 4-IV-1955.)

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se conceden los beneficios de pobreza al Ayunt. de Rianjo. (La Coruña).

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se conceden los beneficios de pobreza al Ayunt. de Cándamo (Oviedo). (B. O. E. 14-III-1955. B. O. M. 11-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se declara conjunto monumental a una zona de la ciudad de Ubeda. (B. O. E. 14-II-1955. B. O. M. 7-III-1955.)

Decreto de 11 de febrero de 1955 por el que se declaran zona monumental diferentes sectores de la ciudad de Oviedo. (B. O. E. 7-III-1955. B. O. M. 4-IV-1955.)

Decreto de 4 de marzo de 1955 por el que se declara monumento histórico-artístico el "Corral de Comedias" de Almagro (Ciudad Real).

Decreto de 11 de febrero de 1955 por el que se declara monumento histórico-artístico el Colegio Mayor de Santa Cruz, de Valladolid. (B. O. E. 14-III y 26-II-1955. B. O. M. 11-IV-1955.)

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se declara jardín artístico el existente en el Palacio de Cadalso de los Vidrios (Madrid).

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se declara jardín artístico el parque de Quiñones de León y Pazo de Valladares, sitios en los alrededores de Vigo (Pontevedra).

Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se declara jardín artístico el pazo de Santo Tomé de Freixeiro, en Vigo (Pontevedra). (B. O. E. 24-III-1955. B. O. M. 18-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Crédito.—Para atenciones del Serv. Nac. de Información Bibl. y Documental. (B. O. M. 7-III-1955.)

Decreto de 4 de febrero de 1955 por el que se reorganiza la constitución y funcionamiento del Patronato de la Biblioteca Nacional. (B. O. E. 24-III-1955. B. O. M. 18-IV-1955.)

Créditos.—Para el Cons. de Publicaciones de la Dirección General.

—Para el Arch. Central de Microfilms. (B. O. M. 25-IV-1955.)

Índice general de la Serie, correspondiente al año 1954. (B. O. M. 28-II-1955.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESCRITAMENTE 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.

Cargos directivos.—Cese de don Angel Palencia como jefe de la Sección de Ens. Media Privada.

—Nombr. de don Manuel Alonso García como jefe de la Sección de Ens. Media no oficial.

Rec. de Alzada.—Resolviendo el promovido por don José Morales Juan. (B. O. M. 21-III-1955.)

Canc. y Prot.—Concediendo la corbata de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Ayunt. de Santiago de Compostela.

—Ingreso de los señores que se mencionan.

Cargos directivos.—Nombr. de presidente de la Real Acad. de Bellas Artes de La Coruña. (B. O. M. 4-IV-1955.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por doña Matilde Saint-Aubin Canalejas. (B. O. M. 18-IV-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por doña Emma Merino Herverlla. (B. O. E. 1-IV-1955. B. O. M. 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Nombr. a doña Mercedes Fabra Pérez direct. del Col. Mayor femenino "Santa Isabel, Infanta de Aragón", de la Univ. de Zaragoza. (B. O. M. 7-III-1955.)

—Nombr. a doña Cecilia Espuña Cerezo direct. del Col. Mayor femenino "Santo Tomás de Aquino", de la Univ. de Oviedo.

—Nombr. al R. P. Santiago Martínez Acebes direct. del Col. May. "Pío XII", de la Univ. de Valencia. (B. O. M. 21-III-1955.)

Pers. docente.—Esc. de catedráticos numerarios de Univ. (B. O. M. 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Regulando las pruebas que han de realizar los prof. cursillistas que se expresan.

—Relativo a impresos de matrícula y actas que utilizarán los Centros de Ens. Media.

—Sobre elecciones en los Col. Oficiales de Doct. y Lic. de los Distr. Universitarios. (B. O. M. 7-III-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por don Antonio Francisco Matheu Alonso.

Pers. docente.—Disposiciones aclaratorias al decreto sobre unificación del prof.

adjunto. (B. O. E. suplemento, 24-I-1955. B. O. M. 14-III-1955.)

Rec. de reposición.—Estimando el promovido por don Julián Arturo Cuadrado Alonso. (B. O. M. 21-III-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Antonio Otero Coiroa.

Rec. de reposición.—Desestimando el promovido por don Antonio López Romero. (B. O. M. 7-III-1955.)

Pers. docente.—Esc. de prof. num. de Esc. de Peritos Ind.

—División en tercios del esc. de cat. numerarios de Esc. de Comercio. (B. O. M. 14-III-1955.)

Rec. de alzada.—Declarando improcedentes los interpuestos por los señores que se citan. (B. O. M. 21-III-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por don Enrique Domínguez Fernández.

Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don Alfonso Vázquez Martínez. (B. O. E. suplemento, 10-III-1955. B. O. M. 28-III-1955.)

Rec. de reposición.—Declarando improcedente el interpuesto por don José Sánchez Alvarez. (B. O. M. 18-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de alzada.—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.

Pers. docente.—Nombr. para las Esc. de Patr. de Centros de barriada de Vizcaya.

—Normas y plazo para el conc. de traslados entre prof. num. de Esc. del Magisterio.

—Concurso de traslados entre prof. numerarios de las Esc. del Mag. que se citan. (B. O. M. 7-III-1955.)

—Resolviendo los escritos de los maestros nacionales que se citan. (B. O. M. 14-III-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se expresan.

Rec. de reposición.—Resolviendo los promovidos por los maestros nacionales que se mencionan. (B. O. E. suplemento, 13-I y 14-II-1955. B. O. M. 21-III-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se expresan.

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Desestimando el promovido por doña Joaquina Ramos Rodríguez.

Rec. de queja.—Resolviendo el interpuesto por don Benito Alberto Gotor.

Pers. docente.—Adjudicación prov. de destinos por los conc. de direcciones de grupos esc.

—Adjudicación prov. de destinos por los conc. de traslado de Navarra.

—Nombr. de maestros para Esc. de Orientación Agrícola.

—Nombr. de maestros para el Patr. de Suburbios de Madrid.

—Adjudicación prov. de destinos por conc. de Maternales y Párv. (B. O. E.

suplemento, 13-I-1955. *B. O. M.* 28-III-1955.)
Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por doña Esperanza Garrido Pérez.
Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Francisco González Marichar.
Pers. docente.—Adjudicación prov. de destinos por los conc. generales de traslados. (*B. O. E.* suplemento, 13-I-1955. *B. O. M.* 4-IV-1955.)
Rec. de agravios.—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.
Rec. de reposición.—Declarando improcedente el interpuesto por doña Fermiña Gutiérrez de Soto. (*B. O. E.* suplementos, 9 y 10-III-1955. *B. O. M.* 11-IV-1955.)
Rec. de agravios.—Desestimando el promovido por los señores que se expresan.
Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por doña Rosalía Ezcurra Blanco.
Rec. de reposición.—Desestimando el promovido por doña María del Pilar Buelta Saura. (*B. O. E.* suplemento, 10-III-1955. *B. O. M.* 18-IV-1955.)
 —Declarando improcedente el promovido por don José María Tomás Muñoz. (*B. O. M.* 25-IV-1955.)
 Índice general de la Serie, correspondiente al año 1954. (*B. O. M.* 14-III-1955.)

S E R I E C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES

BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

Fund. "Rodríguez de Celis".—Reponiendo los Patr. provinciales en el ejercicio de sus funciones. (*B. O. M.* 7-III-1955.)
Fund. "Leonor Félix Morales", Archidona (Málaga).—Designando Patr. (*B. O. M.* 14-III-1955.)
Fund. "Nuestra Señora de los Dolores y San Miguel", Mohernando (Guadalajara).—Autorización al Patr. para los fines que se citan.
Fund. "Escuela del Ave María", Avilés (Oviedo).—Sobre transmutación de fines. (*B. O. M.* 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Pers. docente.—Conv. para plazas de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 7-III-1955.)
 —Nombr. de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 14-III-1955.)
 —Nombr. de prof. adjuntos.
 —Conv. para plazas de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 21-III-1955.)
 —Nombr. de prof. adjuntos.
 —Conv. para plazas de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 28-III-1955.)
 —Nombr. de prof. adjuntos.
 —Conv. para plazas de prof. adjuntos. (*B. O. M.* 25-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Rectificación de la O. M. de 20 de enero de 1955 sobre conc. de Insp. de Ens. Media. (*B. O. M.* 7-III-1955.)
 —Resolviendo el conc. convocado para cubrir plazas de Insp. de Ens. Media. (*B. O. M.* 4-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Pers. docente.—Nombr. prof. adjunto.
 —Nombr. maestros de taller y laboratorio. (*B. O. M.* 21-III-1955.)
 —Nombr. de cat. num. de Esc. de Comercio, en virtud de oposición libre. (*B. O. M.* 28-III-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Obras.—Aprobando los proyectos que se expresan. (*B. O. M.* 7-III-1955.)
 —Aprobación de presupuestos y anuncio de subasta para los Centros que se indican. (*B. O. M.* 14-III-1955.)
Concurso.—Para la adquisición de maquinaria y herramientas de taller. (*B. O. M.* 4-IV-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Relación definitiva de aspirantes admitidos y excluidos a ingreso en el Cuerpo de Insp. de Ens. Primaria. (*B. O. M.* 21-III-1955.)
 —Relación definitiva de aspirantes admitidas y excluidas a ingreso en el Cuerpo de Insp. de Enseñanza Primaria. (Personal femenino.) (*B. O. M.* 28-III-1955.)
Asuntos generales.—Sobre donación al Patr. de Suburbios de Madrid.
 —Conv. de plazas de adm. para la Junta Central de Prot. a los Huérf. del Magisterio. (*B. O. M.* 4-IV-1955.)
Insp.—Nombr. de Tribunales de oposición.
Concurso.—Para provisión del cargo de arquitecto escolar de Badajoz. (*B. O. M.* 25-IV-1955.)
 Índice general de la Serie, correspondiente al año 1954. (*B. O. M.* 7-III-1955.)

INDICE

	Páginas		Páginas
ESTUDIOS:		<i>Juez (Julián): Reunión Internacional de la Unesco sobre educación popular</i>	
<i>Gil Carretero (Santos) y R. Garrido (Fernando): Estudiantes extranjeros en España</i>	91		140
<i>García Yagüe (Juan): Dos fallos del Bachillerato Elemental</i>	97	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS	
<i>Jiménez Delgado, C. M. F.: La traducción latina</i>	100	<i>Enseñanza Universitaria (C. L. C.)</i>	144
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		<i>Enseñanza Media (Manuel Alonso García)</i>	147
<i>Fraga Iribarne (Manuel): La polémica norteamericana sobre la libertad académica</i>	109	<i>Enseñanza Profesional y Técnica (José María Lozano)</i> ..	149
<i>Casamayor (Enrique): Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 5. Planes y Programas de estudio</i>	122	<i>Enseñanza Laboral (Manuel Salcedo)</i>	151
CRÓNICAS:		<i>Enseñanza Primaria (Ortiz de Solórzano)</i>	153
<i>Lago Carballo (Antonio): La vida académica en los Colegios Mayores</i>	134	<i>Bellas Artes (Enrique Casamayor)</i>	155
<i>R. de E.: La nueva política educacional chilena</i>	135	<i>Archivos y Bibliotecas (Consuelo de la Gándara)</i>	157
		ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
		<i>España</i>	158
		<i>Iberoamérica</i>	163
		<i>Extranjero</i>	170
		RESEÑA DE LIBROS	
		182	
		ÍNDICE LEGISLATIVO	
		185	

EN EL PROXIMO NUMERO 32 (JUNIO DE 1955)

ESTUDIOS:

Enrique Moreno Báez: *Dificultad de los clásicos.*
 Adolfo Maíllo: *Algunos males de nuestra Pedagogía.*
 Juan Gascón Hernández: *La enseñanza de la Cooperación.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

J. B.: *Reforma de la Enseñanza Media en Francia.*
 Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 6. La formación profesional.*
 Guillermo Bedregal: *La reforma educacional en Bolivia.*

CRÓNICAS:

Fernando R. Garrido y S. Gil: *La colocación de los profesionales titulados en España.*
 José Angel Valente: *El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica.*
 Isidoro Montiel: *Universidades y Colegios en Filipinas.*
 José María Lozano: *Convalidación de estudios eclesiásticos.*

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

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

☐ *De inmediata aparición.*

● *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

★ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*
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 PLENIA

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 Boletín Informativo de Enseñanza Laboral
PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL Del Ministerio de Educación Nacional.
N
Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •