

Revista de EDUCACION

32

MORENO BÁEZ: Dificultad de los clásicos ★ ADOLFO MAÍLLO: Algunos males de nuestra Pedagogía ★ GASCÓN HERNÁNDEZ: La enseñanza de la cooperación.

INFORMACION EXTRANJERA.—J. B.: Reforma de la segunda enseñanza en Francia ★ CASAMAYOR: La formación profesional en la Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental ★ GUILLERMO BEDREGAL: La reforma educacional en Bolivia.

CRONICAS.—R. E.: La colocación de los profesionales titulados en España ★ JOSÉ ÁNGEL 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*

AÑO IV ★ VOL. XI ★ JUNIO ★ NUMERO 32
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:

Sección de Publicaciones.

DIRECCIÓN:

Los Madrazo, 17.

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

Dificultad de los clásicos

ENRIQUE MORENO BAEZ

VALOR ESTÉTICO Y AMENIDAD

La persona que lea los clásicos para ilustrarse, para deleitarse con su belleza o para dar al espíritu alimento o solaz, o el estudiante de literatura que se acerque a ellos por primera vez deben convencerse de que el valor estético no está en relación, directa ni indirecta, con la amenidad de la obra, que en tanto grado facilita su lectura y asimilación. ¿Habrá quien diga que las obras de fray Luis de Granada o de Santa Teresa, que los *Nombres de Cristo*, de fray Luis de León, o que la *Política de Dios*, de Quevedo, son entretenidas? Y, sin embargo, su mérito es grande. Observemos que mientras el valor estético es objetivo y existe con independencia de nosotros mismos, la amenidad es algo subjetivo, de tal modo que la misma obra puede resultar muy amena para personas de un nivel cultural y no serlo para las de otro, muy entretenida para los niños y aburrida para los mayores, apasionante para las muchachas y poco atractiva para los varones de la misma edad. En nuestra adolescencia nos entretuvimos todos con libros que hoy se nos caerían de las manos. El hombre de ciencia se entretiene leyendo trabajos de su propia especialidad. Los españoles del xvi se solazaban mucho con los libros de caballerías, que, fuera de *Tirant lo Blanc*, hoy resultan de penosa lectura.

De que el valor estético sea independiente de la amenidad no se deduce que las obras clásicas sean necesariamente aburridas. El *Cantar del Cid* y el *Conde Lucanor*, *La Celestina* y el *Lazarillo*, el *Quijote* y las *Novelas ejemplares*, el *Buscón* y los *Sueños*, las buenas comedias del xvii y las buenas novelas del xix pueden resultar hoy entretenidas para personas de cultura media. Sucede también que conforme nos hacemos más cultos nos deleitamos con lo que antes no nos divertía. Madurez espiritual que, aunque nos permita entretenernos sólo con lo bueno, no debe llevarnos ni siquiera entonces a confundir lo uno con lo otro.

Muchas personas se preguntarán si la amenidad no es un valor estético que hay que tener en cuenta al juzgar la novela, género que aspira a deleitarnos y entretenernos. Su historia, sin embargo, es la mejor prueba de lo contrario, ya que son muchas las novelas que un día resultaron muy entretenidas y

hoy no lo son. Hemos puesto el ejemplo de los libros de caballerías, que trastornaron a Don Quijote. Podríamos agregar el de las novelas pastoriles, en otro tiempo manjar predilecto de las doncellitas y los galanes. Otro más elocuente por más cercano es el de la novela histórica romántica, que hizo las delicias de nuestras abuelas, y en nuestro siglo ha sido relegado a los adolescentes, que cada día se interesan menos por ella. El número de ediciones que en su tiempo alcanzó el *Guzmán de Alfarache* revela que muchos se entretenían con esta novela, a pesar de sus moralidades.

LA CAPTACIÓN DEL VALOR ESTÉTICO

También debemos persuadirnos de que el valor estético no siempre se percibe a primera vista, sino que requiere atención lenta y sostenida, lo que supone que hay que volver a contemplar lo visto o a releer lo que ya se ha leído. Aun los críticos más perspicaces suelen descubrir al releer muchos matices nuevos; no digamos el principiante, que habrá de estar inmunizado contra el desconsuelo que produce el ver que no acaba de gustarnos una obra famosa. Conviene entonces practicar la humildad, convenciéndonos de que en este caso lo más probable es que el defecto de apreciación se encuentre en nosotros. Esto significa que el descubrimiento del valor estético supone o, mejor dicho, presupone cierta tensión de la voluntad. Fuera de las personas que carecen de sensibilidad para la belleza, en las que tales esfuerzos resultan inútiles, las demás verán siempre premiadas su perseverancia y docilidad. Aun por mucho que nos hayamos ejercitado en la captación de tales valores, tendremos que volver a hacer este esfuerzo todas las veces que nos enfrentemos con un estilo al que no estemos acostumbrados. El desconocimiento de tantos críticos de los valores del arte moderno nace precisamente de no darse cuenta de que estos valores no son evidentes, sino que deben ser descubiertos. La pereza que muestran nos hace dudar de que efectivamente comprendan el arte del pasado y no se limiten a repetir opiniones ajenas. No creemos que toda obra original sea por ello buena; sí creemos que para ser buena tendrá que ser

original. Pobre será la poesía del futuro si no pone a prueba la agilidad de nuestro espíritu para captar la nueva vibración.

Muchas personas opondrán a esto el que hay estilos de que se goza sin mayor esfuerzo. En estos casos o hemos olvidado el esfuerzo hecho o lo hemos realizado inconscientemente. ¿Cuántos críticos de los que abominan del arte abstracto reconocerán que el desconcierto que les produce es el mismo que experimentarían la primera vez que vieron en su vida pintura románica? Pocos tendrán conciencia de que fueron las imágenes que veneramos en nuestra niñez y los cromos piadosos los que nos familiarizaron con la pintura y escultura religiosas posteriores al Renacimiento, que luego hemos apreciado sin esfuerzo alguno. También en nuestra niñez nos familiarizamos todos, más a través de grabados y postales que contemplando los monumentos, que a lo mejor mirábamos sin ver, con la arquitectura gótica y árabe.

DIFICULTADES DE LENGUA Y ESTILO

A la dificultad que toda obra de arte nos opone, celando su mérito, hay que agregar, en el caso de las literarias, las dificultades de lengua y estilo. Las primeras son consecuencia del empleo de palabras que hoy no se usan o que, por lo menos, no se emplean con la misma acepción, de idiotismos y frases hechas cuyo significado no conocemos y de formas gramaticales y construcciones distintas de las actuales. Estos escollos, que son los mismos que encontramos en obras escritas en idiomas que conocemos imperfectamente, dificultan mucho la lectura de obras anteriores al xv, van disminuyendo desde el xv hasta el xvii y sólo aparecen modernamente en obras que reflejen el modo de hablar de una clase o región. El estudio de la historia de la lengua o el del dialecto o jerga de que se trate y el manejo de vocabularios y ediciones anotadas, donde se resuelvan estas dificultades al pie de página, nos ayuda mucho a vencerlas. Pero como esto requiere esfuerzo y paciencia y hay que evitar un naufragio casi seguro en el principiante, tendremos que conjugar la necesidad de adquirir tales conocimientos con la conveniencia de hacerlo poco a poco, ya que un cierto número de problemas lingüísticos sin resolver no son un obstáculo para la captación del valor estético.

De índole muy diversa son las dificultades que se derivan de la complejidad del estilo. Así, los poetas de la primera mitad del xv abundan, en sus obras de arte mayor, en neologismos, latinismos sintácticos y alusiones históricas y mitológicas; los culteranos del xvii, además de latinizar mucho también su vocabulario y su sintaxis y de multiplicar las alusiones que ponen a prueba la cultura de los lectores, engarzan unas metáforas en otras de un modo que dificulta la comprensión; Quevedo y Gracián, máximos conceptistas, usan de frases breves, preñadas de intenciones y significados, que es necesario desentrañar. En los tiempos modernos la poesía del segundo cuarto de siglo resulta oscura, en el caso de los creacionistas por jugar con el significado de las palabras, enriqueciendo la realidad con imágenes que no responden a nada de ella; en el de los poetas puros, por lo

abstracto o cifrado de su lenguaje; en el de los surrealistas, por expresar los movimientos del subconsciente por medio de lo sólo aparentemente inconexo. Mucho facilita la comprensión de estos poetas el conocimiento de la doctrina de cada escuela.

DIFICULTADES DEL CONTENIDO

Hay otras obras que son difíciles por su materia. Nadie puede entender a Santa Teresa ni a San Juan de la Cruz sin saber qué es la mística ni los autos de Calderón si no tiene idea de aquellas cuestiones teológicas y filosóficas que se plantean y resuelven en cada uno de ellos. Aunque podamos gozar de un fragmento, página o poesía sin calar todo su significado, no sucede esto con una obra extensa o de muy compleja estructura, como son los autos. Observemos que estas dificultades no afectan, como las lingüísticas, a la superficie, por lo que pueden ser soslayadas sino al meollo o sustancia de las obras, en el que forzosamente hay que penetrar.

CONCLUSIONES

De todo lo expuesto creo que se sacan dos conclusiones. La primera es que para comprender a los clásicos se necesitan, por una parte, conocimientos filológicos, que podremos adquirir sobre los textos y poco a poco, y, por otra parte, conocimientos teológicos y filosóficos que nos permitan captar el pensamiento eje de la obra. No hay que decir que lo que sepamos de historia política, costumbres e instituciones también nos ayuda a comprender a los autores clásicos. No creo que la literatura pueda ser gustada por quien no guste de las artes plásticas, cuya evolución es entre nosotros tan parecida y cuya comprensión no ofrece las dificultades de tipo técnico que tiene la música.

La segunda conclusión es que si unos autores clásicos son más difíciles que otros por más lejanos de nuestra moderna sensibilidad, por más arcaicos en su lenguaje, por más oscuros o por tratar temas más abstractos, hemos de empezar por familiarizarnos con los que no presenten tales dificultades o las presenten en menor escala. Aun dentro de la obra de un mismo autor, debe empezarse por lo más sencillo. Así, por ejemplo, leeremos antes el *Libro de las fundaciones*, de Santa Teresa, que las *Moradas* o que el de su vida; y, entre los autos de Calderón, *El gran teatro del mundo* antes que *La cena de Baltasar*, que es mucho más abstracto.

LA EDICIÓN Y EL TEXTO

También ha de aprender el lector de los clásicos a distinguir las ediciones buenas de las malas. Mientras que el de obras modernas parte del hecho de que todas las ediciones repiten con pequeñas erratas el mismo texto, pues no es frecuente que los autores corrijan las obras ya publicadas, el de los clásicos debe conocer las ventajas que ofrecen el facsímil del manuscrito o de la edición príncipe, la paleográfica y el texto crítico.

EL ESTUDIO DEL MANUSCRITO

Pensemos por un momento en que todas las obras de la Edad Media nos han llegado en copias manuscritas y que este medio de transmisión está tan sujeto a errores que si una de ellas se conserva en varios manuscritos es casi seguro que en cada uno encontraremos lecciones distintas. Lo primero es por tanto leer el manuscrito o los manuscritos, lo que no es fácil, ya que muchas veces están borrosos por el paso del tiempo y hay que aplicarles, si se nos permite, ciertos reactivos y editarlos paleográficamente o, lo que es lo mismo, letra por letra, con su puntuación y sus abreviaturas. Esto es lo que hizo Menéndez Pidal con el único manuscrito que nos ha llegado del *Cantar del Cid*, Willis con los del *Libro de Alexandre*, Ducamin con los de Juan Ruiz y Kuersteiner con los del *Rimado de palacio*. Hasta las distintas clases de *s* de la caligrafía medieval suelen distinguirse en tales ediciones. Cuando no existe edición paleográfica, el único medio de conocer con precisión científica un texto es viendo uno mismo los manuscritos. El que ello no sea siempre posible por estar en propiedad privada o por conservarse en sitio distinto de donde vivimos y no poder ser fácilmente fotografiados, da mucho valor a los facsímiles. Hoy todos podemos consultar, a través del facsímil publicado por Huntington, el manuscrito del *Cancionero de Baena*, que está en París, y corregir los errores que se venían reproduciendo al imprimir los textos. Otras veces el facsímil, aunque no sirva para mejorar un texto publicado en impecable edición paleográfica, satisface una legítima curiosidad, como sucede con el del manuscrito del *Cantar del Cid*.

Aun después de la introducción de la imprenta en España habremos de estudiar aquellos manuscritos que se conserven de obras impresas lejos del autor o después de su muerte, lo que hace que puedan reflejar más fielmente sus originales que el texto impreso. Su valor es extraordinario cuando son autógrafos, como los manuscritos de Santa Teresa, o cuando tienen frases que el autor quitó al imprimir la obra por temor o molestias y persecuciones. Aun en una obra tan moderna como las *Rimas* de Bécquer, el manuscrito autógrato, conservado en la Biblioteca Nacional de Madrid, nos permite restaurar el texto original, alterado por los editores.

EL TEXTO CRÍTICO

Una vez publicados paleográficamente los manuscritos de una obra, hemos de esforzarnos por restablecer su texto verdadero, corrigiendo sus errores y restaurando, aunque sólo sea conjeturalmente, los lugares en que el texto se haya corrompido. Si los manuscritos son varios podrá ser el texto establecido en muchas ocasiones mediante el cotejo de unos con otros, concediendo más autoridad a los que revelen mayor cuidado o nos den un texto más antiguo. Si sólo disponemos de un manuscrito, nos limitaremos a corregir el texto con el texto. Así, por ejemplo, Menéndez Pidal restablece el diptongo *uo* en lugar de *ue* en muchas palabras del *Cantar del Cid* que cuando están al final del verso riman en *o* y no en *e*, lo

que prueba que las formas con *ue* que tiene el manuscrito son modernizaciones del copista que sustituyeron a las arcaicas que usaba el autor. Por el mismo motivo convierte en *fo* la forma *fue* y en *fosse* y *fore* los *fuesse* y *fuere* del manuscrito. También ayuda mucho a estas correcciones, así como a rellenar los huecos de la frase o del verso, el conocimiento de los textos coetáneos. Aunque tales restauraciones suelen ser, lo mismo que las arquitectónicas, muy discutidas, su utilidad es muy grande por sacar la obra del estrecho círculo de los especialistas y ponerla al alcance del lector ávido de goce estético.

TIPOS DE EDICIONES

Aunque los principiantes pueden manejar las obras medievales en versiones modernas, como las que, a partir de la de Alfonso Reyes, se han venido haciendo del *Cantar del Cid*, la del *Libro de buen amor* de María Brey y la del *Conde Lucanor*, del autor de este artículo, que nos familiarizan con el argumento y que son excelente preparación para el estudio del original, superada esta etapa iremos a éste y aun preferiremos las ediciones que conservan la ortografía antigua, que nos esforzaremos por leer con la pronunciación medieval, lo que exige muy pequeño esfuerzo.

Aunque la pronunciación del *xvi* aún no es moderna, que triunfa y se impone en la primera mitad del *xvii*, la dificultad de precisar las distintas etapas de la evolución que se realiza dentro de aquel siglo y la extensión gradual de cada cambio por las distintas regiones de España nos hace leer a los escritores de este período fonéticamente de transición como si fueran modernos, por lo que ya no resulta tan necesaria la conservación de su ortografía. Muchos son los problemas que nos plantean los textos del Siglo de Oro, que fijaremos críticamente mediante el cotejo de ediciones y manuscritos, cuya misma abundancia lo dificulta, que corregiremos en los casos de evidente error de pluma o de imprenta, que puntuaremos a la moderna y que ilustraremos con notas que expliquen el significado de las palabras y construcciones que ya no se usen y los sucesos históricos y antiguas costumbres a que aluda el autor y que desconoce el lector moderno. En lo que se refiere a las notas, hay que distinguir las ediciones sobriamente anotadas de aquellas otras en que, apurándose la materia, se ilustra el texto con comentarios que imposibilitan su lectura continuada. Tales ediciones están destinadas a especialistas que conocen la obra lo bastante bien para que no les importe perder el hilo. El que no lo es las consultará sólo cuando quiera satisfacer su curiosidad sobre un punto concreto. El facsímil del autógrato o de la edición príncipe, además de facilitar su manejo y estudio, como ya dijimos, en la misma medida en que nos acerca físicamente al autor y a su obra aumenta mucho nuestro interés por el uno y la otra.

De todo esto se deduce que, al leer a los clásicos, hay que huir de las ediciones hechas sin conciencia y buscar las que están publicadas bajo la responsabilidad de quienes garanticen la pureza del texto y la exactitud de las notas. Como no todos los que se han

dedicado a tales menesteres merecen la misma estimación, tendremos en más las ediciones de unos filólogos que las de otros. Aunque habitualmente manejaremos el texto crítico, sobriamente anotado, no dejaremos de consultar cuando sea necesario el comentado con más extensión, el paleográfico y el facsímil del manuscrito o de la edición príncipe.

LAS OBRAS MODERNAS

Suele creerse que las obras modernas, cuyo texto ha sido fijado por el autor, que las puntúa a su gusto, no necesitan notas, a menos que estén escritas en un dialecto, como los gauchescas. El hecho es que, siendo el español cultivado hoy por escritores de tierras que están muy apartadas unas de las otras, algunas de las cuales hasta son bilingües, resulta inevitable que en su lenguaje, sobre todo en cuentos, novelas y dramas, abunden los localismos que apenas son comprendidos en otras partes. Aunque muchos de ellos acabarán por incorporarse a la coiné hispánica, que más pronto o más tarde habrá de formarse, hoy son un obstáculo a la difusión de ciertos autores. Como la costumbre de poner al final de las obras un vocabulario, siguiendo el ejemplo que en *Sotileza* nos dió Pereda, no está lo extendida que debería, ni las dificultades son

siempre léxicas, creemos que habría que ilustrar tales obras con notas que expliquen lo que de su lenguaje no haya aún entrado en el español literario común y las alusiones a costumbres locales y a sucesos históricos no familiares a los lectores de otras latitudes. Esto no sólo tendría que hacerse con obras americanas, sino también con las españolas en que abunden los localismos. Ya hemos puesto el ejemplo de Pereda. ¡Cuántas dificultades de Gabriel Miró desaparecerían ilustrando los valencianismos con que enriquece su castellano!

CONCLUSIÓN FINAL

Mucho hace por la difusión de nuestros clásicos, antiguos y modernos, quien con sus restauraciones o anotaciones los pone al alcance del mayor número de lectores. Tarea para la que el filólogo necesita la colaboración de éstos, que, al buscar unas ediciones y rechazar otras, aplauden y censuran, del mismo modo que en el teatro aplaudimos o censuramos al director y a los representantes que, unas veces con más acierto y otras con menos, nos dan su versión de una obra clásica cuyo mérito es universalmente reconocido.

Algunos males de nuestra pedagogía

ADOLFO MAILLO

LOS HECHOS

Animados por el deseo de que la Ciencia de la Educación reciba entre nosotros el impulso que le corresponde, vamos a discutir, con toda objetividad, sobre los principales achaques que padece. Ninguna ocasión más propicia para ello que ésta, cuando el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Barcelona, ha puesto de manifiesto la viva inquietud existente en torno a los problemas educativos.

Para diagnosticar esos males es imprescindible comparar el estado actual de las cuestiones pedagógicas en España con uno considerado como ideal y, de modo más inmediato, con el nivel que alcanzan en otros países no muy desemejantes del nuestro. Ya sabemos que tales comparaciones son, si no odiosas, como reza el proverbio vulgar—ya que no se trata de la comparación de personas—, al menos duras de tragar para cuantos participan de una xenofobia más o menos disimulada y más o menos tribal, que desearía continuar desgranando siempre el collar de los *laudes Hispaniae*, ciega a una necesidad de intercomunicación e impregnación exigida, no sólo por la creciente internacionalización de ideas e instituciones, sino por la índole

misma de la Ciencia, que no merece tal nombre si no es universal.

Veamos, sin más preámbulos, cuáles son los defectos más salientes de la Pedagogía española, no como crítica de concepciones, sino referida a su volumen y estilo científicos y a su influjo en la educación y en la vida nacionales.

1.

A la primera ojeada advertimos el escaso número de cátedras universitarias de esta disciplina. La juventud del nivel universitario de los estudios pedagógicos en España no justifica total ni solamente el hecho de que contemos con menos de media docena de profesores numerarios, incluyendo en este número a todos los de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

Explica también muchos fenómenos de que hablaremos después, sobre todo si tenemos en cuenta que apenas conocemos "publicaciones orgánicamente estructuradas por asuntos" que salgan de ningún Seminario o Laboratorio anejo a las cátedras mencionadas.

Se nos dirá que, frente a esto, contamos con medio

centenar de catedráticos de Pedagogía en las Escuelas del Magisterio; pero no puede negarse que, admitidos en la Universidad los estudios pedagógicos, es de ella de donde ha de partir el impulso creador de nuevos rumbos doctrinales y prácticos en la materia que nos ocupa.

2.

Corolario de la parvedad de cátedras universitarias de Pedagogía es la modestia suma de la investigación española en materia de educación. No entendemos la investigación al modo usual, en cuanto estudios o pesquisas de cariz tecnológico, ya se trate de aplicaciones a la acción docente (didáctica), ya se refiera a la comprobación de hipótesis de más amplio vuelo teórico, poniendo a contribución los enfoques y los métodos de las Ciencias de la Naturaleza. La entendemos, en un sentido amplio y abarcador, como "descubrimiento" de nuevos hechos o de nuevas teorías, que esclarezcan los fines o faciliten los medios del hacer formativo. Y, para decir toda la verdad, concedemos más importancia al hallazgo de nuevos conceptos y perspectivas doctrinales que al minucioso recuento de "hechos", cuyo sesgo adivina fácilmente de un solo vistazo el talento creador, sin necesidad de recurrir a la divertida bagatela de contar, recontar, pesar, medir y calibrar respuestas a *tests*, con que es uso sentar ahora fama de zahorí en el campo de las ciencias del hombre.

Porque ocurre siempre que el trabajo experimental, único a que suelen conceder categoría "científica" los rectores hodiernos de la Psicología y la Pedagogía, no es más que labor menuda de "comprobación"—frecuentemente inválida y en no pocas ocasiones redundante—de "hipótesis directrices" elaboradas por la inteligencia creadora, a tal punto que, cuando falla ésta, los tinglados experimentales no funcionan o trabajan en el vacío.

El postulado de la "transferencia" de lo aprendido—por otra parte limitado "doble" experimental de la vieja doctrina de la "educación formal"—y sus consecuencias didácticas son, hasta cierto punto, un descubrimiento de la investigación pedagógica; pero no lo son menos, sino más, atendiendo a su fecundidad y rango, el hallazgo del valor de la embocadura afectiva en la relación maestro-alumno y en la facilidad o dificultad para el propio aprendizaje, y con motivo mayor, la doctrina de la formación en cuanto *relación humana específica*, personal y personalizadora, o la teoría de la *atmósfera axiológica* indispensable a la educación, con sus implicaciones sociales.

Entendida la investigación pedagógica con esta amplitud—subordinando, como es de rigor, la "tecnológica" y medial a la "doctrinal" y final—, es de justicia confesar que España pesa relativamente poco sobre las ideas pedagógicas. Otra cosa sería decir que poseemos un enorme ímpetu fundacional y sería exacto, asimismo, afirmar que tenemos en nuestro catolicismo el acervo de verdades últimas necesario para dotar a la educación de seguro y firme rumbo. No obstante, creemos que respondería a la verdad decir que, en lo que respecta al "fundacionalismo" no siempre el impulso inicial va acompañado de una lúcida conciencia de los medios a emplear, y en cuanto al tesoro debido a la fe y su explicitación teológica, baste considerar el afán

con que en otros países se entregan los pedagogos católicos a la "explicación", "concreción" y "actualización" de los principios elaborados por la tradición y el magisterio de la Iglesia para advertir la conveniencia de "ilustrar" las convicciones en que España justamente destaca con aquellas pesquisas y doctrinas que les tributan el valioso "obsequio racional" de sus esclarecimientos, que no son sino magníficas y fecundas comprobaciones.

La consulta de cualquier repertorio internacional de publicaciones pedagógicas es suficiente para probar la tesis de la modestia de nuestra producción doctrinal, confirmada, por otra parte, cuando se compara la cantidad y calidad de las aportaciones españolas a Congresos de Psicología del niño y Pedagogía, con las procedentes de otras naciones.

3.

En estrecha relación con este hecho se encuentra otro: la escasez de nuestras publicaciones pedagógicas. Hablamos, claro está, de las que poseen rango científico, no de los textos escolares, aunque algunos de ellos, si innovan de verdad, remozando las viejas metodologías, tendrían derecho a entrar en cuenta aquí.

En cualquier país, ya se trate de Pedagogía o de otra ciencia cualquiera, el número de traducciones supera siempre al de obras debidas a la minerva nacional. En España es muy parva la producción original, pero acaso lo sea más la traducción de obras ajenas. Editoriales que antaño mantenían un ritmo de publicación de traducciones análogo, y aun superior, al de muchos países europeos, apenas dan al mercado hoy ninguna obra, ni de casa ni de fuera. Entristece comparar nuestra bibliografía pedagógica actual con la de Francia o la de Italia, así por el número como por la calidad.

Es cierto que cada día aumentan—al compás de una enseñanza de los idiomas necesitada de urgente renovación en más de un sentido—los estudiosos de la Pedagogía que pueden consultar libros extranjeros en su lengua original. Pero la posesión de lenguas vale sólo en cuanto herramienta al servicio de unos criterios orientadores y a una capacidad de asimilación y recreación, y no estamos muy seguros de que la mayor parte de los libros consultados no obedezcan a direcciones de la Ciencia de la Educación concordantes con la aplicación al campo axiológico de los métodos científico-naturales. Si ocurre así, no vemos bien qué beneficios podrá reportar a la Pedagogía nacional el empeño de vaciarla en moldes aptos para pueblos más dados al positivismo y al pragmatismo que este buen pueblo nuestro, idealista y espiritualista, más que el que más. Probablemente se opera de esta suerte contra las líneas maestras del genio nacional, y no hay Pedagogía posible cuando sus inspiradores se afanan, sin saberlo, en remar mentalmente contra la corriente peculiar del espíritu del pueblo al que intentan formar. (Se ha hablado mucho contra el injerto krausista, y con razón; pero creemos debiera llamarse la atención sobre el peligro que supone la orientación de nuestra Pedagogía en un sentido experimental y pragmatista, apropiado para gentes que lleven disuelta en la sangre menos "teoría" griega y menos "sistema" latino, como probó Vasconcelos en un libro importante.)

Por otra parte, tal dirección científica tiene mucho

menos valor del que se obstinan en conferirle sus partidarios. Es evidente que, frente a la rutina y la improvisación, frente al tanteo ciego y al acierto casual, la Pedagogía experimental proporciona instrumentos "objetivos" de trabajo intelectual. Incluso estamos dispuestos a conceder que constituye un antídoto saludable contra la utilización de ese "librillo" que cada profesor y cada maestro españoles están dispuestos siempre a emplear. Pero, ¡cuidado!, que de eso a proclamar como válida esta igualdad *Pedagogía = Pedagogía experimental* o empírica, media un abismo insalvable, pues los medios son lícitos y consistentes en cuanto se adecuan a los fines, y son éstos los que deciden tanto la selección como el empleo de aquéllos.

Si comparamos las revistas pedagógicas francesas o italianas con las nuestras, el resultado es lamentable. Oscilantes entre lo experimental y lo organizativo, como polos únicos de la temática educativa, las revistas pedagógicas españolas apenas dedican espacio a los problemas-clave de la formación de niños y jóvenes. Es innegable que si no hay más revistas es porque es un mal negocio publicarlas, faltos los posibles lectores de huelgo, de medios y de curiosidad para las cuestiones pedagógicas. Se lee poco y lo que se lee encuentra barreras prontas en cuanto tema y estilo se acomodan en vigor y rigor al gálbido de la pura teoría. Se pide "claridad", es decir, "superficialidad", ya que pocas veces en la doctrina, como en las aguas, pueden unirse lo claro y lo profundo.

Si queremos una prueba de todo esto, contemos con los dedos de una mano las conferencias sobre "doctrina pedagógica"—no sobre "informaciones descriptivas"—que se dan en España anualmente. Nos sobrarían seguramente todos los dedos. ¿Hacen falta más demostraciones de la debilidad científica y social de nuestra Pedagogía?

4.

La desembocadura natural de estos hechos es la reducción de horizontes que padece la Pedagogía entre nosotros. Tal reducción opera en un doble sentido: carencia de curiosidad desinteresada, es decir, "científica", hacia lo que se piensa y se hace fuera, y falta de probabilidades y deseos de coordinar esfuerzos dispersos para vitalizar una doctrina enclenque.

Si prescindimos, por poco adecuada, de la difícil simbiosis entre una ontología de corte escolástico, pero entregada con exceso al juego "descarnado" de las abstracciones, y un experimentalismo de sentido radicalmente opuesto, ¿qué queda en el campo español actual de la "investigación" pedagógica?

Este maridaje curioso precisaría de más amplios análisis. Apretadamente, indiquemos que si la razón especulativa, ebria con sus esquemas y sus deducciones, corre el riesgo de alejarse astronómicamente del "hombre real", al que su "situación" le obliga a "flexiones" que la razón no conoce (lo que equivale a decir que se pierde de vista el "alumno", con su peculiar "ser", para atender a un "debe ser", que tampoco es el ético, sino el "abstracto"), la "objetividad" de que blasona el experimentalismo suele parar en la consideración de los "actos humanos" como "hechos físicos", olvidando que en toda vivencia auténtica lo más hondo es inobjetivable, como ha dicho recientemente Madinier, y

que tal "objetivismo" no es más que "cosificación" del hombre, pecado capital de toda Ciencia del Espíritu que adopta los métodos de las Ciencias de la Naturaleza.

Este monoideísmo se refleja en la parcialidad de la temática pedagógica de nuestras publicaciones, de las que suelen estar ausentes la mayor parte de los grandes problemas de la Ciencia de la Educación. He aquí algunos de ellos:

1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO

Falta lastre filosófico a nuestra Pedagogía actual. Al decir esto, tenemos en cuenta que abundan las distinciones, a veces muy sutiles y no siempre traídas a cuento, entre "potencia" y "acto", "sustancia" y "accidente" y demás entes de la Metafísica tradicional. Lo que echamos totalmente de menos es una Antropología filosófica sin la cual no hay posible fundamentación de la educación. Tal Antropología no se construye "hoy" con sólo sutilezas y esquematizaciones: es preciso llenar los esquemas de realidad, y creemos que ésta es una de las exigencias primarias de la Filosofía de hoy. El existencialismo, en sus versiones cristianas, no es una tontería, ni siquiera una casualidad, como no lo es tampoco el historicismo. Tomados al pie de la letra, pueden probablemente ser erróneos. Pero ¿qué duda cabe que todas las Ciencias del hombre claman a gritos por una fundamentación filosófica y que tal fundamentación no puede ser dada sino por una Antropología que "incorpore" cuanto de acertado aportan la "consideración histórica" del ser humano, su concreción "situacional" y sus inserciones sociales? Todo ello sin detrimento alguno del último fin, que permanece puro y claro, aunque hayamos de tomar en cuenta las "determinaciones" y "tareas" inherentes al hombre mientras dura su *status viae*.

Esa Antropología filosófica, matriz de una Antropología cultural de vuelo muy amplio, que empieza ya a ser como la *Summa* de los conocimientos atañedores al hombre, tiene que ser la base de toda doctrina de la educación. Nada de esto vemos en nuestro panorama pedagógico.

2. LA VISIÓN HISTÓRICA

Flotante en un mundo de abstracciones y "experiencias", nuestra Pedagogía está aquejada también de falta de visión histórica. La Historia de la Pedagogía española está por hacer. No puede tomarse por tal un manualito de 1903, no sólo anacrónico, sino carente de perspectiva y ayuno de investigación personal. Hemos dicho varias veces, en distintos lugares, que escribir esa Historia debe ser empeño de honor de la España recobrada para su propio espíritu. Ya sabemos que no puede ser acometida hoy, con sólo proponérselo. No tenemos monografías apenas, exceptuando las meritorias de los padres Iriarte y González Olmedo sobre Huarte de San Juan, Nebrija y Juan Bonifacio y algún estudio suelto, no siempre afortunado. Pero ¿existe algún Seminario que se haya propuesto la tarea de ir desbrozando el camino, distribuyendo asuntos, proporcionando a los curiosos de estos temas biblio-

grafía adecuada, trazando, incluso, cuadros generales de épocas (la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco, el siglo XVIII, etc.), para lo cual basta una formación suficiente de Filosofía e Historia de la Cultura? ¿Qué publicación periódica ha tomado esta inaplazable labor como motivo predominante de sus preocupaciones?

Y aquí los temas abundan, pues se trata de un campo casi virgen. Señalemos solamente dos, de innegable importancia, prescindiendo de la reconsideración y valoración actual de figuras señeras como las de Vives, Séneca y Quintiliano. Uno se refiere a la vinculación doctrinal entre Pedagogía y Política. Desde los *Espejuelos* medievales a nuestros tratadistas de *Educación de Príncipes*, el pensamiento español ha percibido siempre la relación existente entre conducir a un pueblo y conducir a un niño. Exceptuando un artículo publicado por Torcuato Fernández Miranda en la *Revista del Instituto de Estudios Políticos* y algún otro trabajo de perspectiva estrictamente pedagógica, nadie se ha ocupado de explorar un tema tan digno de ser puesto al día en cuanto síntesis de política y educación. La otra cuestión se refiere a la historia de nuestra Psicología y sus relaciones con las doctrinas educativas. No es, ni mucho menos, un azar que el pensamiento español haya vuelto una y otra vez a estudiar la vida afectiva, desde que en el siglo XIII Arnaldo de Vilanova escribió su *De amore heroico*. Luego el infante don Juan Manuel, el bachiller Alfonso de la Torre, Vives, Fox Morcillo, Oliva Sabuco, Andrés Piquer y el deán Martí han escrito libros cuyo estudio coordinado, en relación con nuestra psicología nacional y con su influjo sobre la educación, espera la mano que desvele sus secretos. Lo mismo pudiéramos decir respecto de la bibliografía española sobre "el ingenio", forma muy nuestra de enfocar y considerar la inteligencia y probablemente conexión con el "vitalismo" que nos caracteriza. Pero los asuntos no pueden ser ni siquiera mencionados. Tal es su profusión.

Signo y prueba del abandono en que tenemos la Historia de la Educación es la respuesta que me dió, no hace mucho, un joven catedrático de Pedagogía de una Escuela del Magisterio, al estimularle a estudiar nuestros clásicos: "No me interesa nada la Historia. Creo que con las tareas propias de nuestro tiempo nos sobra trabajo..." Ignoraba que para no correr tras el último figurín extranjero y para dotar a la propia visión de una perspectiva sanamente relativista nada hay como el estudio de la Historia.

3. LA SOCIOMETRÍA

La "dimensión social" del hombre es una de las ideas que están renovando más profundamente y ensanchando más el horizonte de las Ciencias del Espíritu. De George M. Mead a Buytendijk; del existencialismo de Marcel a los tratadistas de Política y Sociología, el concepto de "lo social", libre de gangas "benéficas" y "partisanas", está revolucionando la Psicología y la Pedagogía. Ahí están la Psicología Social y la Sociología aplicada a la Educación esperando de los españoles interés y estudio. La Sociometría de Moreno, al orden del día entre los pedagogos italianos y franceses, sólo ha sido objeto en España, que sepamos, de un ligero estudio nuestro—pura "noticia", más bien—en la Uni-

versidad Internacional "Menéndez Pelayo" el año 1954, en Santander. A pesar del temor de los individualistas, que esgrimen no se sabe bien qué riesgos de "colectivismo" en estas doctrinas, es evidente que están llamadas a fecundar los puntos de vista tradicionales, tanto en lo relativo a la disciplina como al perfil y modalidades de la convivencia educativa. ¿No está hoy sometiéndose a estrecha revisión el concepto de "emulación", y no es la aportación sociológica la mantenedora de esta corriente? Mas si la insolidaridad ibérica es reforzada por los pedagogos, no acertamos a ver ni cómo se justifican ante sí mismos ni en qué medida van a contribuir a trocar el "espíritu de competición", característico de nuestra educación y nuestra vida social, por el "espíritu de cooperación", base del auténtico patriotismo, que no es grito, ni frenesí, ni transporte individuales, sino un sano y eficaz "arrimar el hombro" para edificar a España.

4. ESCUELA Y VIDA

La implicación del hombre en una compleja "estructura" está corrigiendo la visión liberal de la educación y enriqueciéndola con aportaciones de varia procedencia. Así, la Pedagogía, tanto como la Sociología, la Economía y la Política, necesita conocer hoy al detalle la "circunstancia social" del niño, y la educación no sólo está "politizando" en todas partes, se quiera o se deteste, sino que está incorporando maneras y medios procedentes de campos otrora considerados extrapedagógicos. Desde el estudio, mediante encuestas sociográficopedagógicas, del ambiente hasta la vigencia de Instituciones asistenciales como el Comedor, el Ropero, etc., la escuela se está imbricando en la vida. ¿Qué hacemos, desde el campo doctrinal, para dirigir y orientar esta evolución? ¿Dónde están los Cuestionarios para estudiar los ambientes rural, urbano y suburbano, no con el afán de "fichar" realidades, sino de conocerlas, dirigirlas y perfeccionarlas?

5. LIBERTAD Y AUTORIDAD.

ESCUELA ACTIVA

Liberalismo, autoritarismo y autogobierno se debaten en la última posguerra para llevarse la palma en la formación de las nuevas generaciones. Libros y revistas sirven de palenque a esta gran polémica, de la que están saliendo principios que renuevan muchas de las concepciones y prácticas educativas tradicionales. Otro tanto ocurre con la discusión del postulado de la "escuela activa", al que sirve de sostén doctrinal considerable el "operacionismo" de Piaget, impugnado ahora fuertemente por buen número de pedagogos, sobre todo italianos. ¿En qué medida nuestras revistas acogen tal problemática pronunciando en ellas la palabra española?

6. HUMANISMO Y ESPECIALISMO

Humanismo y pragmatismo contienden en el área final de la educación primaria, sin que se pongan de acuerdo los partidarios de ahondar la "cultura general" desinteresada, y los voceros de la temprana inicia-

ción profesional. En España se ha implantado el cuarto período sin que haya sido objeto de ninguna observación, mucho más que por asentimiento, por atonía. En todas partes se discuten el número y el momento de bifurcación de los bachilleratos, aduciéndose diversas razones en pro y en contra del Bachillerato técnico, no digamos en relación con las Universidades Laborales. ¿Cuántos diálogos han suscitado en España estos importantes problemas?

7. EDUCACIÓN AFECTIVA

Desde que Spitz creó el concepto de "hospitalismo", cuyas consecuencias estudió Bolwy en una obra fundamental—que va a ser traducida... en América, como tantas otras—, el papel de la afectividad en la forja de la personalidad ha revelado ser sobresaliente. En íntima relación con el problema de la suficiencia afectiva y su correlato psicopedagógico: el "sentimiento de seguridad", se encuentran dos de índole práctica: la preparación adecuada de las maestras de escuelas maternas y de párvulos y la necesidad de cambiar la estructura y funcionamiento de los internados numerosos y regimentados, particularmente cuando se trata de huérfanos con fuerte déficit afectivo. Salvo alguna tímida alusión, nuestras revistas no se han ocupado de tales temas, probablemente de los más en auge en todos los países, y ello es tanto más de lamentar cuanto que en las dos aplicaciones mencionadas hay no poco que reformar entre nosotros.

8. EDUCACIÓN DE ANORMALES

Por el camino de la Psicología y del diagnóstico y tratamiento de los niños anormales, médicos, psiquiatras y educadores colaboran ampliamente en todos los países extranjeros. No sólo la función de los Servicios Médico-Escolares, en mantillas en España, sirve de lazo de unión a unos y otros, sino obras de colaboración científico-social, tales como la que lleva a cabo en París L'Ecole des Parents, donde una mujer de talento y sensibilidad, madame Vérine, ha conseguido que las más destacadas figuras de la Psiquiatría infantil de Francia—Heuyer, Diatkine, Robin, Levobici, Dublaineau, etc.—trabajen del brazo de psicólogos y pedagogos en una labor, llena de interés y eficacia, de "reeducación psicológica" de los padres. Nada se ha hecho en sentido análogo entre nosotros. Pero ¿existen en España psiquiatras infantiles?

9. TUTELA DE MENORES

Por debilidad e impopularidad de la Pedagogía, los Tribunales Tutelares de Menores están más de una vez en manos de personas sin especial preparación psicológica ni educativa. No es excepción a esta afirmación el hecho de que los de Madrid y Barcelona estén presididos por letrados, pues no es la criminología quien tiene que decir su palabra aquí, ya que no se trata, en realidad, de "delitos", sino de desviaciones de la conducta achacables a una constelación familiar deficiente, que en manera alguna se corrigen con severidades extemporáneas, ni con el almacenamiento de

"asociales" aquejados de muy diversas taras y defectos, sino con una reeducación apropiada a la índole de sus déficits caracteriales y la indispensable atmósfera educativa de "individualización" y de "comprensión". ¿Hay en España algún Chazal?

10. LA PSICOLOGÍA

Pese a la moda, que comienza a hacer objeto de sus afecciones a la Psicología, a tal punto que, por fallo de los fundamentos, corremos el peligro de conceder patente de educador a cualquier aficionado a la experimentación psicológica, ¿qué escuelas son conocidas del lector de libros y revistas españoles? Ni el conductismo, ni la psicología de la forma, ni la reflexología, ni la teoría de la intuición, ni la psicología social y etnográfica, ni la psicología diferencial, *strictu sensu*, son cultivadas, ni siquiera divulgadas, entre nosotros, que solemos pagarnos del experimentalismo y sentimientos asombro algo paleta ante el cálculo factorial de Spearman, de Thurstone y de Catell. Del psicoanálisis no se habla, a efectos pedagógicos, con olvido de que postulados suyos constituyen hoy para muchos psicólogos católicos pivotes indispensables, como, por ejemplo, el principio de la "asunción del fracaso", en cuanto síntoma de maduración de la personalidad. No somos nosotros, sino el padre Gemelli, quien ha dicho: "El camino a seguir para construir una caracterología útil ha sido mostrado por Sigmund Freud", y numerosos profesionales cristianos de la Psicología (Badouin, Berge, Robin, Durand, Nuttin, Odier, etc.) han incorporado resultados de la práctica psicoanalítica, aunque rechacen, como es lógico, el pansexualismo y la reducción de la vida psíquica en sus "profundidades" a la dialéctica ciega de los instintos. En cuanto a la fenomenología, de corte más o menos existencialista, nosotros no hemos conseguido ver en nuestros pedagogos una cita siquiera de obras fundamentales—bien que discutibles en muchos de sus puntos—, como la *Phénoménologie de la perception*, de Merleau-Ponty; la *Philosophie de la volonté*, de Paul Ricoeur; *La réciprocité des consciences*, de Maurice Nedoncelle, o la *Phénoménologie de la récontre*, de Buytendijk, en las que encontramos no pocos "hechos nuevos" (aunque no recurran al experimento) que abren perspectivas inéditas para la teoría y la práctica de la educación.

11. LA INTEGRACIÓN HUMANA

Más allá de cualquier metodología didáctica y de todo intento organizativo—la organización sólo es lúcida cuando emana de una doctrina educativa subyacente, ya que lo "administrativo" tiene carácter puramente instrumental—están los temas decisivos de la formación humana, que no es cuestión de programas, ni de libros de texto, ni de ejercicios de oposición, ni de aparato legislativo. Probablemente el achaque más serio de nuestra Pedagogía durante los últimos cuarenta años es su monomanía "instrumental", cuando no "superficial", que convierte la necesidad de reformar en la búsqueda de "recetas" de urgencia, olvidando que, por encima de Cuestionarios y exámenes, de

diplomas y de accesos a carreras determinadas, están los problemas relativos a la triple integración humana: personal, social, sobrenatural del alumno.

12. ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL

La orientación profesional, por ejemplo, desvela a unos cuantos psicólogos; pero ¿se tienen suficientemente en cuenta las cuestiones básicas de la orientación, que no se refieren a las puras "aptitudes", sino a una "vocación" que en manera alguna se deja encadenar en uno o varios *tests* sobre preferencias profesionales, ni en el manejo de artilugios, todo lo perfecto que se quiera, porque implica el *engagement* total del joven en una "manera de vida", irreducible a ringorranos experimentales, ya que se trata de una "acomodación radical" entre hombre y profesión? Es del campo de la psicología católica de donde proceden los toques de atención más fuertes en este sentido, como puede verse en el reciente libro del doctor René Biot, *Et toi... que vas-tu faire?*

Para la orientación escolar y profesional no basta con determinar el "tipo psicológico" del sujeto. La propensión actual al "fichaje" parece satisfacerse en cuanto ha llegado a decir respecto de cada alumno: "Este es un idealista; éste, un deprimido; éste, un inestable, etc." Lo importante es "individualizar" psicología y educación, sin por ello prescindir de cuadros generales de disciplina y dirección educativa. Pero tal individualización en manera alguna se logra con curvas, *tests* y gráficas (que jamás dan el "ser" del niño o del adolescente, sino sólo su "residuo objetivable"), sino mediante la penetrante mirada del educador nato, que sabe dar a su clase el aliento estimulante de una convivencia basada en el amor. No funcionarios "tecnificados", por muy expertos que sean en Psicología experimental, sino maestros y profesores llenos de entusiasmo creador, es lo que necesitamos y lo que necesitan niños y adolescentes.

Claro que no basta la intuición ni el empeño: es necesaria la comprensión de quien no cesa de estudiar para eso, para "comprender" (de *cum prehendere*). A tal punto es ello cierto, que hasta el cultivo de las virtudes requiere una propiciación educativa, llena de tacto y de buen juicio. Hay una propedéutica de los dones más altos y una preparación de los accesos psíquicos para que encuentren llanos los caminos: la fe, la esperanza y la caridad, la humildad y la autenticidad. ¿Qué ha hecho nuestra Pedagogía para una educación del perdón y del renunciamiento, semejante a la de Henri Bissonnier? ¿Qué para una educación de la esperanza, como la que diseña admirablemente el Abbé Lochet? ¿Qué para el ahondamiento educativo de los sentimientos de asombro y respeto, a los que concede tan justa importancia "seminal" Madeleine Lambert, y para la pedagogía de la caridad, que una religiosa, sor Margueritte, perfila, apoyándose precisamente en datos psicoanalíticos, en el último número de *Catéchistes?*

13. EL PROBLEMA DE LAS SANCIONES

El autor cuya obra ha sido objeto de mayor número de traducciones en el quinquenio 1949-53 es Maka-

renko. Tenemos que disentir totalmente de los fines de su "colectividad pedagógica". Pero ¿no son dignas de reflexión sus concepciones respecto de la emulación de grupos y de la aplicación de los premios y castigos? Ahora bien: ¿Es siquiera conocido entre nosotros?

LAS CAUSAS

1.

Todo hecho humano obedece a un complejo de causas. El estado de nuestros estudios pedagógicos no es una excepción. De estas causas, unas son remotas y sirven como de fondo, en tanto otras avanzan sobre el escenario histórico para declamar su papel, casi siempre menos decisivo que el del coro anónimo.

La causa remota más importante del fenómeno que estudiamos se encuentra, a nuestro ver, en la propia psicología nacional. "España no es tierra de pedagogos", dijo una vez un historiador español. No nos atreveríamos a ir tan lejos. Lo que está claro para nosotros es que no es país donde los pedagogos y lo pedagógico tengan predicamento. El pedagogo opera sobre un *ser*, que quiere llevar a un *deber ser*, para lo cual es esencial el método, que es, ante todo, plan, previsión, organización de acciones encaminadas a un fin dado, y nosotros somos poco organizadores y poco previsores. Cuando la organización exige esfuerzos plurales, maravilla ver cómo el individualismo ibérico irrumpe en los cuadros, salta las barreras y se lanza a un tipo de acción insolidaria, en la que cada uno suele "hacer la guerra por su cuenta". Si la organización y el planeamiento previo se refieren a la acción individual, sea por confianza en las propias fuerzas, sea por predominio de la voluntad sobre el entendimiento, la actuación acostumbra ser improvisada, fiando a la prisa y al ímpetu lo que nos niega un plan inexistente o inmaturo. La voluntad discontinua en que alternan pereza y frenesí, turbulencia y apatía, urge a la prisa para que alcance objetivos que no puede darnos la acción reglada y obediente al método.

Pueblo hecho para mandar, somos un poco reacios a la conducción, a la ayuda a los otros, en que consiste la esencia del fenómeno educativo. Raza de "poseedores"—alcanzar la verdad es para nosotros "poseerla"—, preferimos con mucho el *tener* a los demás, a *sostenerlos*; y tal es fundamentalmente la educación, según la etimología del verbo hebreo que sirve para designarla. El "diálogo", que condiciona la acción educativa (y la docente, que le sirve de medio), se aviene mal con el "monólogo", la inesquivable manera nuestra. (El "soliloquio" en que Vossler encontró el manantial de nuestra mejor poesía, forma expresiva de un pueblo poco "social".) Pero la educación es radicalmente "contar con los otros", no para "imponerles" nuestra verdad y nuestra voluntad, sino "para hacer aflorar las suyas", y eso no cuadra con nuestro temperamento tanto como el sojuzgar y el someter. No es una casualidad que la educación espontánea se inspire en el "principio de autoridad" centrado sobre la disciplina del "garrotazo y tente tieso" y la didáctica de "la letra con sagre entra". Tampoco es un capricho del azar que tramos importantes de nuestra docencia se aferren a la "ley de la materia de estudio",

ignorando la "ley del alumno", ni que se compartimenten aislándose y abroquelándose no ya por grados, sino hasta por asignaturas.

La cuestión se complica si pensamos en que todo eso procede de una fuente común: el pensar afectivo", lleno siempre de "razones que la razón desconoce". No nos mueven las ideas, sino los hombres, esto es, las atracciones y repulsiones nacidas de la simpatía y la antipatía, tan fuertes y tan difícilmente manejables mediante expedientes "ideológicos" y "pedagógicos", como demuestran la "devotio ibérica", el caciquismo y las recomendaciones, para no citar más que tres fenómenos de ayer y de mañana. De ahí nuestra propensión iliteraria, por lo que cuando Larra en 1830 decía con amargura romántica: "Escribir en Madrid es llorar"; y cuando *Azorín* en sus *Lecturas españolas* ponía su esperanza en que contásemos con "millares y millares de hombres ávidos de conocer y comprender", su patética primaba sobre su lógica, cosa que no hubiera ocurrido si hubieran tenido en cuenta nuestro afectivismo, que lleva a los mismos "sabios" a incurrir en "delitos contra la verdad", a la que dicen idolatrar por "culto al hombre". Pero no es de este lugar el análisis de nuestro peculiar "humanismo". Lo que sí es prudente cuando se habla o se escribe entre nosotros es no abrigar demasiadas ilusiones sobre la eficacia social de las ideas.

2.

Esta falta de permeabilidad para las ideas sirve de fondo a manifestaciones más ostensibles, que no son sino resonadores y concreciones de aquella actitud radical. (¿Inmodificable? Contesten los pedagogos enamorados, no de las entelequias esquemáticas, sino de su patria y de sus hombres.)

Del espontaneísmo—imprevisión, inorganización, insolidaridad—al naturalismo no hay más que un paso, y yo he procurado demostrar en un estudio reciente que cuando Quevedo, en *La hora de todos y la fortuna con seso*, arremete contra los estudios que un cristiano renegado propone introducir en la corte del *Gran Turco*, no hace sino formular alegóricamente, y como con sordina, el resultado del viejo debate español entre las "armas y las letras", en el que otro intelectual, Fernández de Navarrete, había intervenido dando la razón a la espontaneidad contra la cultura. Lo que Quevedo y Navarrete balbucean va a convertirlo luego en principio completamente desarrollado Juan Jacobo Rousseau. (Sería interesante investigar la ecuación: instintos + pasiones = irracionalismo.)

Los grandes escritores españoles que han combatido abiertamente a la Pedagogía—veladamente, todo español es su enemigo, en cuanto enemigo del método—no han sido más que voceros de sentimientos generalizados. Así Ribera, cuando en 1913 dijo que "la Pedagogía sirve para que unos tontos enseñen a otros tontos"; Giménez Caballero, que en 1927, al comentar la aparición de *El libro del idioma*, de Luzuriaga, se dolía de tener que tomar en serio a la Pedagogía, y Unamuno, que en 1931 inventó la palabra "Anti-pedagogía" como ciencia digna, de acuerdo con un ensayo suyo de 1907 en el que proclamó la primacía de la "cardíaca" sobre la "lógica". Nada tiene de particular que un joven e ilustre profesor universitario

opinase un día ante nosotros que los métodos de enseñanza sirven sólo para los alumnos mediocres, pues los talentos se abren sus propios caminos. Olvidaba que el porcentaje de auténticos talentos es reducidísimo... incluso en las universidades, y que talentos y mediocridades rendirían más si toda nuestra docencia se habituase menos a la repetición que a la creación, al memorismo menos que a la actividad investigadora y a la construcción de síntesis personales, salvo honrosas y escasas excepciones que confirman la regla. ¡Todavía son actuales entre nosotros las críticas renacentistas contra el verbalismo medieval y contra el "orbilianismo"!

3.

Aparte la imprevisión y la espontaneidad—salvadas, cuando se puede, con prisa y con "furia", esa furia española cuya canalización cooperadora es uno de nuestros grandes problemas pedagógicos—, hay otro factor de importancia en la génesis de la impopularidad de la Pedagogía. Nos referimos a la falta de sensibilidad y comprensión hacia los niños. Claro está que cada padre y cada madre "sienten" cuanto atañe a sus hijos. Para ello no hay más que oír la voz del instinto, y esa voz, como la de las pasiones, su aliada, resuena poderosamente en el alma del español. El problema comienza cuando el instinto ha de ser superado y conducido mediante la reflexión, hecho que ocurre cuando de "nuestros niños" tenemos que elevarnos a "los niños" en general, a "los niños de España". Entonces las cosas cambian mucho. Me figuro que, junto a las exigencias de superación del instinto mediante la reflexión, poco accesibles al español medio, juega aquí también una falla de nuestra sensibilidad. No estoy muy seguro de que afán de dominio y capacidad de ternura puedan convivir fácilmente, y el español ha nacido para dominar. A veces pienso si no habrá un inevitable pliegue de "dureza afectiva" en la actitud dominadora, al que podría atribuirse la debilidad y convencionalismo de nuestra "poesía para niños" (que no es lo mismo que "poesía sobre los niños"), así como la falta de bibliotecas infantiles "adecuadas", de publicaciones infantiles "finas" y de parques en que nuestros niños puedan vivir el mundo alado de sus juegos y sus sueños. La "opinión pública" en cuestiones pedagógicas no se manifiesta, porque no existe.

Consecuencia de ello son los modos erróneos, en general, de la pedagogía espontánea—familiar y escolar—. Padres y profesores suelen calificar de "malo" al alumno con suficiente personalidad para no someterse fácilmente al rigor de una disciplina frecuentísimamente rígida y dura. De ahí los castigos en que abundan modos que buscan la "sumisión" del niño a los reglamentos, en vez de adecuar los reglamentos a la peculiaridad del niño, castigos que oscilan entre el palo, el ayuno y el encierro, además de una desconsideración radical, que enajena toda posibilidad de mejoramiento, porque elimina el clima de respeto y de amor, sin el cual la "educación es mera "domesticación". No tengo ninguna duda al afirmar que este régimen consuetudinario engendra "inadaptados sociales", que se vengán, al llegar a adultos, de una educación "sometedora y brutal" (hay brutalidad incluso cuando no se

apela a los castigos corporales) dominando a los demás, en vez de convivir armónicamente con ellos en una tarea de cooperación y colaboración.

4.

Todo ello conduce a la descalificación científica de la Pedagogía. En virtud de ella, los estudios pedagógicos se han remansado durante cien años en el grado primario, menester de maestros e inspectores que jamás gozaron de gran consideración social, y ahí está el casticísimo "género chico" para demostrarlo ampliamente. Los profesionales de los restantes grados docentes no saludan siquiera la Pedagogía, convencidos, sin duda, como el catedrático antes citado, de que para los talentos no hay método válido y de que les basta atenerse a la legalidad interna de la asignatura, muy distinta de la legalidad psicológica del alumno, sobre todo hasta los quince años.

La reciente incorporación de la Pedagogía a la Universidad, ¿ha remediado estos males? Ello sólo podría haber ocurrido si se hubiesen cumplido dos condiciones, además de alguna que no hace falta mencionar:

a) Que supusiera, no una incorporación legal, sino científica, y al mismo nivel de las demás enseñanzas universitarias, al menos en el espíritu de los claustros.

b) Que se hubiera traducido en la exigencia de que todos los docentes, de cualquiera condición y grado, estudiasen Pedagogía general, Psicología del alumno y Metodología.

Yo dudo mucho que se haya cumplido la primera condición. La segunda ya sabemos que no se da, cuando hasta Portugal nos da ejemplo en este orden de cosas.

5.

La descalificación universitaria de los estudios pedagógicos, sobre cuya calidad científica y necesidad general nos parece que tienen muchas dudas los profesores españoles, origina dos hechos, a cuál más importantes:

a) Desarticula la docencia nacional en dos tramos distintos y distantes: de un lado, los primarios, únicos que se ocupan en materias educativas; de otro, los universitarios, ejerzan la enseñanza en Institutos o en Universidades. Son dos grupos que, en materia didáctica—que es la "suya"—, hablan distintos idiomas, sin la posibilidad de un esperanto mediador. Muchos males derivan de aquí.

b) Por otra parte, y por efecto de una "propensión feudal" demasiado arraigada en un pueblo de dominadores, la Universidad no "desciende" a lo primario, para elevar su tono científico, para abrir caminos de acceso a los estudios superiores a maestros y alumnos de las escuelas elementales, para perfeccionar sus procedimientos didácticos, pues sería obligado que el profesor de una materia en la Universidad fuera maestro, no sólo en cuanto a su contenido, sino también en cuanto a su metodología. Es curiosísimo el hecho de que el universitario español piense que sólo hay metodología de la investigación, ignorando la metodología de la enseñanza. ¡Como si el método heurístico mismo no iluminase también el método didáctico!...

Nadie comprende entre nosotros que un lingüista como Fernando Brunot reuniese en la Sorbona a pro-

fesionales del grado primario para enseñarles didáctica del idioma, o cómo Châtelet, profesor de Matemáticas en el mismo alto Centro, haya escrito libritos de iniciación al cálculo en las escuelas de párvulos. Por allá obra menos el "espíritu de linaje" aplicado a las actividades docentes.

Ilustra bien la posición española una anécdota recentísima. Gattegno, profesor de Matemáticas en la Universidad de Londres, recogiendo sugerencias de un inspector primario belga, Cuisinaire, viene ocupándose hace algún tiempo en la metodología escolar del cálculo. Hace mes y medio llegó a España, verificando demostraciones ante un reducido número de curiosos de estas cuestiones. Un catedrático español de Instituto le presentó a uno de nuestros pedagogos, destacando la significación del rasgo consistente en "descender" desde la altura de la Matemática superior a la modestia de la Enseñanza Primaria. Gattegno se irritó entonces, reivindicando brillantemente la trascendencia de la iniciación matemática y considerándose honrado con haber llegado a los niños...

6.

Nada tiene de extraño después de lo dicho que un abismo de "rango" separe a universitarios y a primarios, es decir, a no creyentes y creyentes en la Pedagogía. Los que a ella se dedican, descalificados, como su ciencia, moran en una especie de "gettho" o arrabal "científico", especie curiosa de "universo concentracionario" del que no se puede salir para entablar diálogo con la "investigación" y la "alta cultura".

El soliloquio a que tiende nuestra "soledad" se dobla aquí de un forzado monólogo de carácter profesional, "soledad de muchos en compañía", que hablan y predicán entre sí, sin que sus esfuerzos lleguen a traducirse en una acción social y nacionalmente eficaz, en orden a la dignificación de lo educativo y a la elevación de nivel de la Pedagogía española. Ninguna huella exterior, como no sea la sonrisa conmisericordiosa, suele acompañar a sus monólogos y a sus lamentaciones. Habría que cambiar una mentalidad para la cual saber Numismática o Entomología "vale", pero saber Pedagogía carece de valor. Caso único entre los pueblos cultos.

LOS REMEDIOS

1.

Del diagnóstico de las más agudas dolencias que padece la Pedagogía nacional se desprende la extrema dificultad de un tratamiento eficaz. Habría que cambiar en buena parte determinadas "maneras" de la psicología española, propósito cuya simple enunciación suele escandalizar a los profesionales del "casticismo". Por otra parte, semejante cambio precisaría de una acción bien planeada que, arrancando de la convicción de quienes podían decidirlo, tuviera los caracteres de sistematización y continuidad que suelen echarse de menos en nuestras empresas.

No es de esperar que los incrédulos en la Pedagogía puedan comprometerse en una acción de reforma que se sirva de programas y de instituciones, de métodos y de profesorado, en cuanto instrumentos al servicio

de una meta tan ambiciosa como difícil. Para ello sería necesario partir, no ya solamente de la imprescindible revalorización de la Pedagogía, sino de aquella concepción, que nos es muy cara, según la cual Pedagogía y Política son facetas de una sola actuación en beneficio del pueblo, conforme vieron los tratadistas españoles de la *Educación de Príncipes*. La educación es la política de dirección, de conducción, de una clase o grupo de alumnos, como la Política es la pedagogía, es decir, la conducción, de un país.

2.

Premisa necesaria para llegar un día a tales convenimientos ha de ser la generalización de los estudios pedagógicos a cuantos hayan de dedicarse a la enseñanza, ya se trate de catedráticos de Instituto, de profesores de Universidad o de catedráticos de Escuelas Especiales. El sofisma de que quien sabe una materia sabe enseñarla no es sofisma siquiera, sino un burdo error. Se impone el conocimiento de la Didáctica a todo el que haya de enseñar algo a alguien. El médico, el abogado o el ingeniero no tienen por qué conocerla..., a no ser para educar a sus hijos, cosa necesaria también. Pero en cuanto hayan de formar a otros médicos, abogados o ingenieros, necesitan estudiarla. No sólo Metodología, sino Psicología del adolescente y Pedagogía general, único modo de que puedan "gobernar" su clase mediante una disciplina adecuada, pues no basta el "mando", ni de eso se trata al educar; es necesario estimular al alumno, saber enamorarle de la ciencia, antes y por encima de obligarle a que memorice conocimientos. Estimamos que todo maestro, de cualquier grado, precisa conocer, por ejemplo, la distinción de Piaget entre "saber receptivo" y "saber operativo", distinción que produciría no pocas ventajas a sus alumnos.

Nada digamos de nuestra Enseñanza Media. Cuantas reformas se intenten—libros de texto, cuestionarios, etcétera—serán poco menos que inútiles en tanto los catedráticos desconozcan la Psicología, la Pedagogía y la Metodología... de la enseñanza (la de la investigación se aprende con más facilidad, y ésa sí que apenas la necesitan las inteligencias creadoras, pues que la superan y la innovan). La continuidad biológica y cronológica de los alumnos reclama una continuidad pedagógica y metodológica. Los niños son los mismos y tienen análogas exigencias didácticas, estén en el Instituto o permanezcan en la escuela primaria. Es inútil que el "feudalismo docente" quiera establecer cortes allí donde la vida es una. Mejor dicho, no es inútil: es desastroso para la nación por la inmensa cantidad de energías que derrocha una Enseñanza Media obstinada en remedar modos y aspiraciones de la Universidad, con olvido de que *actúa sobre niños*. Hay que aligerar el Plan; pero hay, además, que lastrear de Pedagogía la acción reformadora y la docente.

3.

Elemento esencial en la revalorización de la Pedagogía es el paulatino aumento de sus cátedras universitarias. Decimos paulatino porque no contamos con demasiados medios para una formación que, si ha de ser auténtica, no puede improvisarse. Por dos razones: porque la Pedagogía requiere una *madurez cultural superior* a la de otras muchas disciplinas. Si

no quiere ser un tecnólogo más, el pedagogo debe comenzar por ser filósofo. Sólo por la Filosofía puede llegarse a la Pedagogía. Y no sólo filósofo en el sentido de conocedor de los sistemas, sino en cuanto pensador original. Lo más serio—bien que discutible—que la Pedagogía española ha producido en el siglo xx es el ensayo de Ortega "Biología y Pedagogía o el *Quijote* en la escuela", publicado en el tomo III de *El Espectador*. Es Filosofía—¡y Teología!—lo que falta más a nuestra Pedagogía actual. Hay que añadir que la Filosofía es indispensable, pero no suficiente. Es necesario, además, conocer a fondo la Pedagogía.

Por otro lado, la formación de nuevos maestros sólo se logra en contacto con maestros de talla; en este caso, con filósofos que hayan desembocado en la Pedagogía, como Dewey, como Natorp, como Litt, como Nohl, como Spranger, como Stefanini, como Flores d'Arcais, como Casotti, como cien más que desde sus cátedras universitarias encienden las mentes de los educadores en la luz de sus ideas. (¡Cuidado! No se trata ahora—esta advertencia es exigida siempre por nuestro afectivismo—de discriminar doctrinas ni de valorar sistemas, sino simplemente de proclamar rangos de jerarquía científica, sea cualquiera la aceptación que merezcan sus creaciones.)

Habida cuenta de estas premisas, creemos que para ese aumento paulatino de cátedras universitarias—con el ideal de dotar de Secciones de Pedagogía a la mitad de las Facultades de Filosofía y Letras de España en un plazo de diez o quince años, por ejemplo—convendría traer a España uno o dos maestros extranjeros, universalmente consagrados, capaces de constituir escuela. Recordemos el origen de la reciente floración de economistas españoles y caeremos en la cuenta de que no hay mejor camino para impulsar los estudios pedagógicos.

Ya sé que el casticismo se rebela contra semejante propuesta. Pero no vemos ningún inconveniente en beneficiarnos de las enseñanzas ajenas para poder contar en breve con una pléyade de pedagogos capaces de impulsar la educación en España y crear sistemas que lleven su nombre por el mundo.

No bastaría con crear cátedras bien dotadas a cargo de dos maestros indiscutibles. Sería necesario que en *Laboratorios de Pedagogía* y en *Seminarios de Investigación*, por ellos dirigidos, además de en las indispensables *Escuelas Prácticas*, su acción encontrase los medios adecuados para el mejor rendimiento. Sólo así tendríamos en un plazo de cuatro o cinco años los universitarios calificados para ocupar las cátedras de Madrid y Barcelona, y, dentro de pocos más, los que pudieran desempeñar las que se creasen en ese lapso en Oviedo, Salamanca y Sevilla.

Un amplio sistema de becas y la concesión de bolsas de estudio en el extranjero completarían esta labor, que debería irradiar todo lo posible mediante los medios siguientes, ya exigibles desde ahora en Madrid y Barcelona:

a) Cursos monográficos a cargo de profesores de la Sección, así como de otras Facultades y de personal extrauniversitario calificado. (Sería soñar lo imposible pedir que cualquiera de nuestras Universidades hiciese lo que la de Heidelberg hizo con Ernesto Kriek: nombrarle profesor, sin más trámites, siendo "prima-

rio"; pero cierta porosidad para acoger aportaciones de fuera nos parece indispensable.)

b) Cursos libres, a los que pudieran asistir profesionales de todos los grados de la enseñanza.

Cuanto signifique abrirse para recoger impulsos pedagógicos, siempre que posean calidad científica, nos parece un acierto, así como es errónea toda tendencia a celarse contra las corrientes de fuera. ¿No sería posible imitar entre nosotros el gesto de Brunot, repetido a diario fuera de aquí, así como el inverso, de una Universidad que acoge colaboraciones ajenas, sin cuidarse de que corresponden o no a gentes de "sabiduría escalafonada"? ¿No hay modo de perforar el feudalismo cultural y docente?

Aquí, como en todos los campos de la cultura, nos parece que la "misión de la Universidad" es suscitar, impulsar, ayudar y acoger sin ningún resabio "patrimonial".

4.

El estímulo de los estudios educativos exigiría, paralelamente a las medidas apuntadas, la creación de un *Centro de Documentación Pedagógica* análogo al que tienen todos los países cultos. Además de otras funciones menores, su cometido esencial vendría dado por las siguientes actividades:

a) Biblioteca Pedagógica Nacional, que recibiría todos los libros y revistas sobre materias de educación (Pedagogía y Ciencias fundamentales y auxiliares).

b) Museo Pedagógico (hoy inexistente; al menos tales son las muestras).

c) Estadística de publicaciones pedagógicas españolas y extranjeras.

d) Fichero de artículos de revistas, por asuntos.

e) Orientación bibliográfica para los estudiosos de la Pedagogía, a cuyo efecto publicaría un *Boletín Bibliográfico* con reseñas a cargo de especialistas en cada materia.

5.

Sería necesario estimular la publicación de revistas pedagógicas y establecer premios anuales para mono-

grafías sobre asuntos que conviniese estudiar, así como para ensayos sobre cuestiones de educación. Dos premios anuales para otras tantas monografías y tres o cuatro para las mejores colecciones de artículos doctrinales costarían poco y podrían rendir gran beneficio, sirviendo de estímulo a los jóvenes estudiosos. Con cien mil pesetas habría suficiente para esta labor.

Más delicado es el problema de las revistas. La reducción de la Pedagogía al grado primario y las modestas posibilidades de estos profesionales limitan considerablemente las probabilidades de éxito de nuevas revistas privadas. Mientras esto ocurra, no vemos otro medio que una publicación oficial, muy modesta en la apariencia—no revista-libro, sino revista-fascículo—, pero eficaz en la orientación y en el contenido.

6.

Coronaría todo el sistema, cuando llegase el momento oportuno, una *Academia de Pedagogía*, que tendría, entre otras, tres funciones esenciales:

a) La consagración científica, en un nivel superior, pero sin distinciones de procedencia, de cuantos se hubieran destacado en el estudio de las cuestiones educativas (psicológicas, sociopedagógicas, metodológicas, etcétera).

b) Fundación de premios, recompensas, títulos gratuitos, etc., a publicaciones pedagógicas mediante concursos anuales y a candidatos al doctorado de sobresalientes condiciones.

c) El contraste, depuración y estímulo de las ideas pedagógicas en un ambiente de cooperación y diálogo científico.

Por diversos motivos, algunos ya aludidos, la colaboración científica entre los pedagogos es actualmente muy débil. No puede negarse, sin embargo, que el diálogo y el contraste de las ideas, sin propósitos de "imposición" ni con un enfoque "patrimonial" de la ciencia, es absolutamente indispensable en toda disciplina. La Academia podría dar ese ambiente de seriedad científica y de aire abierto al mérito genuino que necesita la Pedagogía española.

La enseñanza de la Cooperación

JUAN GASCON HERNANDEZ

Actualmente en España la enseñanza de la Cooperación se da únicamente en las Escuelas Sociales que funcionan en Madrid, Barcelona, Sevilla, Granada y Zaragoza, y entre las asignaturas voluntarias de las

Don JUAN GASCON HERNANDEZ, colaborador en números anteriores de nuestra REVISTA en la sección de "Crónicas", es oficial letrado de las Cortes Españolas y profesor adjunto de Derecho Administrativo en la Facultad de Ciencias Política y Económicas de Madrid.

que se cursan en todas las Escuelas Sociales aparece la de Mutualidad y Cooperación, que, según las estadísticas, es la que tiene menos alumnos.

Ante esta realidad, urge defender la extensión de las enseñanzas cooperativas, dado que no cabe la menor duda que el atraso en que todavía se encuentra España en el orden cooperativo y el fracaso de muchas organizaciones cooperativas se debe a la ignorancia de la cooperación.

En España los abogados o ingenieros acaban sus

carreras sin más que un conocimiento muy superficial, adquirido al estudiar Derecho Social o Derecho del Trabajo, o al enfrentarse con el estudio de los sistemas económicos. Para muchos la cooperación es sinónima de cooperatismo, y, en consecuencia, no se trata de otra cosa que de un movimiento socialista de la época precientífica, y vienen casi a personificar la cooperación en los nombres de Owen o Fourier. Otros creen que la cooperación son las cooperativas, e identifican la cooperación con la experiencia cooperativa que hayan tenido, es decir, con la cooperativa en funcionamiento a la cual hayan pertenecido o hayan visto funcionar y que, como fácilmente es comprensible, no en todos los casos ni mucho menos se trataría forzosamente de una cooperativa que pudiera servir como modelo. Y no faltan quienes, por mala asimilación de determinados estudios económicos, lleguen a la conclusión de que la cooperativa es sinónima de monopolio, y, en consecuencia, la cooperación es únicamente una forma de eliminar la competencia. En todas estas tres posturas hay algo de verdad, pero muy poco. Tan poco, que solamente de una manera metafórica podemos afirmar que constituyen verdades a medias para incurrir en el tópico que las desacredita de una manera rigurosa.

¿QUÉ ES LA COOPERACIÓN?

La cooperación se ha dicho que es una manera de ser, un estilo de vida e incluso un punto de vista, lo que los alemanes llaman una *Weltanschauung*, es decir, una concepción del mundo y de la vida.

En el discurso de 5 de agosto de 1950 dirigido al Congreso Internacional de Ciencias Administrativas, decía Pío XII que la fuerza del Estado era la cooperación activa en el sentido de una unidad más alta de sus miembros, que, respetando su subordinación al fin del Estado, cooperan de la mejor manera posible para el bien de la comunidad, precisamente en cuanto que conserva y desarrolla su carácter particular y natural. Este concepto amplísimo de cooperación activa es, sin embargo, de retener, en cuanto nos muestra cómo la cooperación es en alguna medida una escuela de ciudadanía. La cooperación nació en su modalidad de cooperación de consumo, y es muy exacta la equiparación que algunos efectúan entre sistema cooperativo y defensa del consumidor. El consumidor es el hombre no cualificado o, si se quiere, el hombre caracterizado por sus necesidades. La cooperación tiene en cuenta siempre fundamentalmente al consumidor, y por ello algunos afirman que tiende a la supresión del intermediario. Ello no es cierto, sino que lo que hace es reducirlo a su justo papel. La cooperación tiende a la supresión del parasitismo, pero el comerciante o intermediario no es por esencia un parásito, sino que su labor de mediación es útil e incluso imprescindible en muchos casos.

La cooperación es un sistema humanista que arranca del hombre, de la intimidad humana, y sabe que lo más próximo al hombre es el consumidor. Todos los hombres somos a la vez productores y consumidores, pero somos productores durante muy poco tiempo y durante muy pocas horas del día, mientras que so-

mos consumidores continuamente. Como decía Gide, la necesidad de comer y de cobijarse no es una opinión. Por eso, la cooperación no es, en rigor, una ideología.

EL COOPERATISMO

Las cooperativas de producción, lo mismo que las de crédito, se han desarrollado más tarde que las de consumo y han tenido más dificultades. Sin embargo, hoy en el mundo entero es una realidad indudable el desarrollo del movimiento cooperativo.

En España podría crearse una cátedra libre de Cooperación en la Facultad de Derecho, del mismo modo que existe en Francia desde 1945 por iniciativa del decano Capitant, siendo en la actualidad desempeñada por Jorge Lasserre. Cátedra de Cooperación existe también en la Universidad de Río de Janeiro, desempeñada por Luz Filho, y en Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Eva de Perón, de la que es titular Jorge del Río. Por cierto que para el desarrollo del segundo plan quinquenal (1953-1957) del peronismo, se ha partido de la idea de que el justicialismo de Perón representa exactamente el cooperativismo.

Es curioso comprobar cómo esta indiferencia, e incluso a veces velada repulsión hacia la cooperación, contrasta otras veces con triunfos esplendorosos y como meteóricos del cooperatismo. En la Argentina, para el período de 1953-57, vemos identificar el cooperativismo, como ellos lo denominan, con el justicialismo de Perón. En España José Luis Arrese, en sus diversas obras políticas, venía a concretar que el nacionalindustrialismo no era otra cosa en definitiva que la defensa de un orden cooperativo. La doctrina social de la Iglesia, tal como actualmente la formula Pío XII, viene también a identificar el catolicismo social con el cooperatismo. Así vemos que, en efecto, en el radiomensaje de 1.º de septiembre de 1944, Pío XII defendía las uniones cooperativas como forma de asegurar al pequeño propietario de las ventajas de la gran administración, y defendía las cooperativas, instituciones públicas de Seguro, como las más aptas para despertar y mantener el espíritu de responsabilidad y de solidaridad entre las asociaciones de trabajadores. Y más concretamente, en 2 de junio de 1948, al tratar de las reformas sociales, afirmaba que el movimiento de trabajadores cristianos se concretaba fundamentalmente en las obras de asistencia mutua en el campo económico y en las cooperativas de consumo.

COOPERACIÓN Y COOPERATISMO

Estimamos que debe distinguirse la cooperación del cooperatismo, dado que no puede reducirse la cooperación a un sistema económico o a una doctrina económica de contornos precisos y formulada por un teorizador, ya que la cooperación es una realidad surgida de la misma necesidad económica y que florece con rasgos constantes en lo esencial, si bien diferentes en lo secundario. La cooperación en su más íntimo sentido es una fórmula educadora que, lejos

de inspirarse en una idea igualitaria, tiende a suscitar en cada hombre lo más vivo y operante de su personalidad. La cooperación exalta al límite la singularidad y genuinidad de cada hombre, y es una fórmula de integración y aspiración a la unidad sin detrimento de la variedad. Lo mismo que la cooperativa no anula, sino que exalta y potencia la personalidad de los socios cooperadores, las uniones cooperativas no destruyen la personalidad de las cooperativas, sino que tienden a promoverlas, fortalecerlas y desarrollar más fuertemente su vida. La cooperación puede también ser definida en pocas palabras como la aplicación de la democracia al orden económico. En la cooperativa todo se realiza por los interesados y para los interesados. La idea de servicio es fundamental en la cooperativa, y esta idea de servicio es la que motiva que la cooperación deba estimarse como un sistema no capitalista, puesto que la idea de lucro y el espíritu cooperativo, o idea de servicio, no caben juntos en parte alguna.

Porque creemos que la cooperación es algo más que un conjunto de cooperativas y algo distinto de un sistema económico frente, o distinto, a los demás, porque estimamos que la cooperación es una fórmula educadora y una doctrina social y económica, no sólo ya conciliable, sino en alguna manera ínsita en el pensamiento católico y en el nacionalsindicalismo, defendemos que a su enseñanza se le debe dar más importancia en el Estado actual y, sobre todo, que debe abrirse un amplio campo para el estudio de la cooperación en los Institutos Laborales.

LA ENSEÑANZA DE LA COOPERACIÓN Y LOS INSTITUTOS LABORALES

En efecto, de todas las realizaciones del nuevo Estado, sin duda una de las más interesantes es la de los Institutos Laborales, que plasman la realización de la educación popular y que tienden a amoldarse a las realidades vivas de cada región y de cada grupo de hombres. Los Institutos Laborales tienen de común con la cooperación el haber surgido de las entrañas mismas de la sociedad y el ser obra que se hace del pueblo y para el pueblo. En todos los Institutos Laborales debían enseñarse los principios básicos de la cooperación. Y ello por dos motivos: uno, en cuanto la cooperación y los estudios de cooperativismo constituyen una magnífica escuela de ciudadanía, y otro, porque lo mismo si se trata de Institutos de modalidad agrícola que de modalidad pesquera o industrial, la cooperación agrícola, los pósitos marítimos y las cooperativas industriales, son realidades que interesan vivamente a todos los alumnos. Se podría objetar que en la asignatura de Formación Política ya se aludirá a los principios básicos del cooperativismo, y que en las disciplinas de Agricultura o Técnica pesquera, etc., se aludirá a las realidades cooperativas que a los alumnos interesan. Nosotros estimamos, sin embargo, que la existencia de una asignatura de Cooperación daría a los alumnos una visión unitaria de estos problemas y vendrían a ser poderosos estímulos para mantener vivo el espíritu cooperativo, que es una manera de decir en lenguaje actual, y con versión hacia lo económico-social, espíritu cristiano.

La cooperación como fenómeno surgido de abajo arriba exige una organización de su enseñanza que adopte las mismas características. No desconocemos las ventajas que pudieran derivarse de la organización de una cátedra de Cooperación en la Facultad de Derecho o en la de Ciencias Políticas y Sociales, así como los beneficios indudables que reportaría el estudio de la cooperación y de la organización cooperativa en las Escuelas de Ingenieros Agrónomos, muy especialmente, así como en la de Peritos Agrícolas, pues la realidad en España es que más de las tres cuartas partes de las entidades cooperativas son cooperativas agrícolas. No se olvide que como cooperativas hay que contar no sólo las entidades que ostentan esta denominación, sino también los Pósitos agrícolas, Sindicatos agrícolas, Cajas rurales, etc.

LA COOPERACIÓN Y LA ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza de la cooperación debe empezar en la misma escuela primaria. La cooperación como hecho social de alcance mundial y como solución de muchos problemas económicos de producción y distribución, debe aprenderse al mismo tiempo que las primeras nociones. No se trata de añadir una asignatura más al plan escolar, con su correspondiente librito de texto, sino de que en las lecturas, dictados y, sobre todo, en las explicaciones del maestro se den aquellas noticias sobre la cooperación sin las cuales la enseñanza del futuro ciudadano y de la futura ama de casa resultaría forzosamente incompleta. Esta necesidad de que la cooperación y el espíritu cooperativo se inculquen junto a las primeras nociones motiva que debería haber una asignatura de Cooperación en los planes de las Escuelas Normales del Magisterio y, sobre todo, en la Facultad de Pedagogía. La cooperación es una fórmula educadora que sostiene que la única forma de aprender una cosa consiste en hacerla. Cree que enseñar es bueno, pero enseñar y practicar es mucho mejor. Más que noticias sobre la cooperación es preferible poner a los escolares en condición de que la vivan y recojan de ella una experiencia personal. Para esto nada mejor que las cooperativas escolares, de las que sería deseable que funcionara una en cada centro de enseñanza, y es muy de celebrar el fomento que de las cooperativas escolares se realiza en el Estatuto del estudiante recientemente aprobado.

LA ENSEÑANZA DE LA COOPERACIÓN Y EL ESTADO

Si la cooperación es algo que interesa a todos los ciudadanos, se deduce la necesidad de que las enseñanzas cooperativas corran fundamentalmente a cargo del Estado. Sin embargo, no siempre se ha entendido así, y muchas veces han sido las mismas cooperativas las que han organizado enseñanzas sobre estas materias. Carlos Gide, el más reputado tratadista francés de la cooperación, y acaso también el más universalmente conocido, explicó sus lecciones en el Colegio de Francia a expensas de las cooperativas de

consumo francesas. La regla de oro de la cooperación es el principio de destinar una parte de los excesos de percepción a la enseñanza y la educación. Extraña por eso que en España las cooperativas se desentiendan de una manera casi absoluta del problema educativo, y a pesar de existir muchas entidades cooperativas, y algunas de ellas de sólida economía, llama la atención el que no se dediquen ni siquiera pequeñas cantidades para la organización de cursillos de propaganda cooperativa o de enseñanzas para la formación de los futuros dirigentes de las cooperativas. Afortunadamente para la cooperación, el actual Estado adopta una postura proteccionista y fomentadora de las cooperativas. Ahora bien: estimamos que ello no debe traducirse en un enervamiento del sentido de responsabilidad y solidaridad de las mismas cooperativas, y que deben ser ellas quienes reclamen del Estado la organización de enseñanzas adecuadas, contribuyendo en la medida de sus fuerzas a la organización y sostenimiento de estas enseñanzas.

Nosotros ya hemos apuntado que en la actualidad, y partiendo de las premisas de la situación de la enseñanza en España, son los Institutos Laborales los organismos más adecuados para centrar en ellos los estudios cooperativos. En Reus, por ejemplo, existe una de las Uniones cooperativas más fuertes de España, y una serie de cooperativas de tradición y solera. Las cooperativas de Reus podrían subvencionar la enseñanza de la cooperación en el Instituto Laboral de esa ciudad. Y esto que decimos de Reus es aplicable a otras muchas ciudades españolas. Por ejemplo, en Jaén, el Instituto Laboral dedicaría con preferencia su atención a los problemas del aceite, y de gran interés, puesto que puede ser una magnífica base para la solución del problema oleícola de España, sería el establecimiento de la fórmula cooperativa para la venta de los aceites.

En el Departamento de Extensión Cultural funcionan cátedras ambulantes, y sin duda una de las más

interesantes sería la dedicada a propagar los principios de iniciación cooperativa. Hoy se cuenta con medios suficientes para convertir en realidades las orientaciones que sobre la enseñanza de la cooperación indicaba en 1925 (1) Antonio Gascón y Miramón en su trabajo "Estudios sobre el régimen de las cooperativas".

En el *Anuario sobre cooperación agrícola*, publicado por la Fundación Horace Plunket y correspondiente al año 1954, se contienen noticias extensas y detalladas sobre la enseñanza de la cooperación en Inglaterra, Francia, Suecia, Italia, etc. Junto con Dinamarca, constituye hoy Suecia el país situado a la cabeza del movimiento cooperativo. Funcionan desde 1944 escuelas agrícolas de educación cooperativa, creadas por la Federación de Cooperativas Agrícolas Suecas, y en ellas se estudian las enseñanzas agrícolas y la preparación para ocupar puestos directivos en las cooperativas. Existen cursos generales y cursos especiales. Los primeros duran desde el 1 de noviembre hasta mitad de abril, y existen numerosos cursos especiales con distintas finalidades. Así, por ejemplo, cursos para auditores o interventores de las cooperativas. Cursos para extensión de los conocimientos del movimiento cooperativo económico para los sectores generales de la población, etc.

No queremos alargar desmesuradamente este artículo con citas y más citas relativas a lo realizado en otros países, sino que estimamos suficiente llamar la atención sobre el problema para que las autoridades escolares y lo mismo las autoridades de las cooperativas pongan manos a la obra y se inicie una etapa nueva en la enseñanza de la cooperación. Todo parece indicar que estamos en vísperas de ella, y plumas más autorizadas que la mía deben disertar ahora sobre este tema.

(1) Incluido en el volumen *La Cooperación y las Cooperativas. Iniciación a su estudio*. Madrid, 1954; págs. 110 y sigs.

Reforma de la segunda enseñanza en Francia

El ministro francés de Educación Nacional ha presentado el 20 de mayo de 1955 ante el Parlamento un proyecto de ley para la reforma de la segunda enseñanza. Si es aceptado el proyecto, será—según mi cuenta—la octava reforma de la segunda enseñanza francesa desde principios de siglo. Estos cambios indican las dificultades que Francia, como todos los viejos países de Europa, encuentran para adaptar la segunda enseñanza tradicional a las condiciones de vida de nuestra selección de aristócratas o de letrados de los cuales no se trataba de hacer especialistas, sino hombres cultos. A este fin estaba adaptada la enseñanza humanista de los colegios de Jesuítas de los siglos XVI, XVII y XVIII. La revolución económica o la política, al dar a la burguesía el primer lugar en el país, provocó una evolución de la segunda enseñanza en el sentido de un humanismo moderno y científico. Esta evolución continuó durante todo el siglo XIX y fué coronada en 1902 por la ley Georges Leygues, que colocaba total y completamente en el mismo valor que el antiguo Bachillerato latín-griego, los nuevos Bachilleratos latín-lenguas, latín-ciencias o ciencias-lenguas.

Pero desde 1902 una proporción cada vez mayor de niños del pueblo—y ya no solamente de pequeños burgueses—continúan sus estudios después de la escuela primaria elemental. Algunos entraban en el Liceo (Instituto) o en el Colegio secundario; otros se dirigían a la enseñanza técnica y profesional; la mayor parte quedaban en las clases “complementarias” o las clases “superiores” de la enseñanza primaria. Había, pues, bajo diversos nombres, tres enseñanzas medias: Una enseñanza media tradicional llamada secundaria; una enseñanza media popular llamada primaria superior y una enseñanza media técnica. Esto era un arreglo provisional. Se trataba de encontrar una nueva fórmula de segunda enseñanza o, mejor dicho, de enseñanza media susceptible de aplicarse a todos los jóvenes. Varios reformadores lo han intentado durante los quince últimos años, y el Plan del ministro actual es un nuevo ensayo para resolver este difícil problema.

He aquí los puntos esenciales del nuevo Plan:

1. La escolaridad obligatoria se extiende hasta los dieciséis años (en vez de catorce años).
2. De once a trece años un período “de prueba y de orientación” en el curso del cual se observan la capacidad y las tendencias del niño.
3. A los trece años, según los resultados de las clases “de prueba y orientación”, el niño continúa hasta dieciséis años.
- Sea en la “enseñanza general” de los Colegios y Liceos donde puede recibir una de las tres ense-

ñanzas: clásica (latín y griego), moderna (ciencias y lenguas) o técnica (técnica industrial y técnica comercial).

- Sea en la enseñanza profesional.
- Sea en una enseñanza primaria prolongada donde él confirmará los conocimientos recibidos en la enseñanza primaria.
- 4. A los dieciséis años cesa la escolaridad obligatoria. Los jóvenes de la enseñanza profesional que detienen sus estudios en este punto reciben un certificado de aptitud profesional (C. A. P.) que les permite el acceso a los empleos de obreros especializados. Los jóvenes de la enseñanza primaria prolongada son enviados hacia empleos no técnicos.
- 5. Después de los dieciséis años, la enseñanza es no obligatoria.
- En la enseñanza general (Liceos y Colegios), el alumno, después de un primer Bachillerato, tiene la elección, entre dieciséis a diecisiete años, entre cinco clases: Filosofía, Ciencias experimentales, Matemáticas elementales, Técnica industrial o Técnica económica. A los diecisiete años puede aprobar el segundo Bachillerato. Luego se dirige hacia la Universidad o hacia las clases especiales de los Liceos preparatorios para las grandes escuelas (Politécnica, Central, Normal Superior, etc.).
- En la enseñanza profesional, cada año suplementario de estudios permite conseguir un nuevo título: agente técnico, a los diecisiete años; técnico titulado, a los dieciocho; técnico superior titulado, a los diecinueve.
- En la enseñanza primaria los alumnos pueden, después de los dieciséis años, continuar en las escuelas normales, primarias, preparatorias para la función de maestro.

* * *

Este esquema, como todos, hace sobre todo resaltar las “divisiones”; pero, sin embargo, el fin principal que han perseguido los reformadores es unificar la segunda enseñanza. De once a trece años—es decir, durante dos años después de terminada la enseñanza elemental—la enseñanza en las “unidades de prueba y de orientación” es común a todos.

Para la continuación prevé el proyecto posibilidades de paso continuo entre las secciones técnicas de la enseñanza general (Liceos y Colegios) y la enseñanza profesional. Al fin de los estudios, los diplomas de elevada calificación profesional son hechos equivalentes al Bachillerato. Finalmente, el Bachillerato ya no es absolutamente necesario para entrar en la ense-

ñanza superior; puede ser reemplazado por un examen de admisión, lo que permite a individuos de cualquier edad y de cualquier formación anterior el acceso en un momento cualquiera de su vida a la Universidad.

Solamente se podría reprochar a la reforma su timidez. En efecto, no parece que el problema de la segunda enseñanza haya sido verdaderamente meditado en función, por una parte, de la situación real de la cultura de nuestro tiempo, y de otra parte, por las demandas de mano de obra de la economía nacional. Sobre este último punto, particularmente, parece que las divisiones de la nueva enseñanza se cuidan todavía más de los esquemas escolares artificiales del pasado (Liceos, Escuelas técnicas, Cursos complemen-

tarios primarios) que de las divisiones vivas de la economía (sector agrícola, sector industrial, sector "terciario").

Sobre todo, es sorprendente que no se trate en el proyecto presentado al Parlamento por el ministro de Educación Nacional, señor Berthoin, más que de reformas administrativas. Ahora bien: en materia de enseñanza lo administrativo puro no podría estar separado del detalle de los programas y de los métodos. En Francia, como en el resto del mundo, la verdadera reforma de la segunda enseñanza está todavía por hacer. Sin embargo, el proyecto del señor Berthoin, tal cual es, está indiscutiblemente en el buen camino.

J. B.

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

6. La formación profesional

LA ENSEÑANZA LABORAL

He aquí una de las más graves cuestiones que plantea la educación en nuestros días. La formación profesional del grado medio, esto es, la creación de especialistas y peritos para su aplicación a la producción manual e industrial, es tema característico de preocupación en las esferas educacionales del mundo civilizado. El *Anuario Internacional de Educación* correspondiente a 1954, editado por la Unesco y por

(*) El presente capítulo de "Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental" es el sexto de una serie de diez, cuyos cinco primeros han sido publicados ya en la REVISTA DE EDUCACIÓN en sus números 25 (noviembre 1954), 26 (diciembre 1954), 29 (marzo 1955), 30 (abril 1955) y 31 (mayo 1955). Estos cinco capítulos han sido recogidos en forma de separata en las "Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN". He aquí los títulos correspondientes a esta primera parte:

1. Estado de la cuestión y aspectos generales de la educación en la *Bundesrepublik*.
2. Organización escolar y tipos de Escuela.
3. Acceso a la educación.
4. Administración e Inspección escolares.
5. Planes y Programas de estudios.

En números sucesivos se publicarán los cuatro capítulos restantes sobre:

7. Educación y Sociedad.
8. Métodos de enseñanza.
9. El profesorado.
10. La Reforma escolar.

Estos cuatro, en compañía del presente sobre "La formación profesional", se recogerán asimismo conjuntamente en otra separata.

la Oficina Internacional de Educación (BIE) que se publica en Genf, presenta las diez tendencias características de la educación actual en el mundo durante el pasado año de 1954 (1). Con informes procedentes de 63 países sobre movimiento educacional, se presenta una carta de las principales corrientes, canalizadas éstas por diez cauces. El séptimo de éstos le corresponde el crecimiento de la enseñanza laboral. Según el *Anuario*, si bien el desarrollo de las escuelas laborales se manifiesta asimismo en forma experimental para la nueva estructuración y mejora de los Planes de estudios y de los Programas de materias, que han de adecuarse necesariamente a las nuevas exigencias económicas, técnicas, laborales y formativas, lo cierto es que, como fenómeno sobresaliente en 1954, la mayor parte de los países han concentrado sus esfuerzos a los relativos a la formación profesional en la enseñanza de las disciplinas comerciales, sin descuidar naturalmente la capacitación laboral para la industria (2).

(1) "Zehn charakteristische Punkte der pädagogischen Situation in der Welt". "Mitteilungen und Nachrichten" en *Bildung und Erziehung*, 4 (Frankfort, abril 1955), págs. 239-40.

(2) Dado su interés de conjunto, reproducimos a continuación las diez tendencias más acusadas de la educación en 1954, según el *Anuario Internacional de Educación*:

1. *Administración escolar*.—En este terreno corren parejas las corrientes de centralización y de descentralización. Los progresos de la Administración autónoma se han producido sobre todo en el campo de la Enseñanza Media superior y en la Universidad.
2. *Medios educativos*.—Todos los países acusan un aumento

Tanto en su aspecto como en otro, Alemania dedica especialísima atención a la formación profesional de su juventud. Alemania fué el primer país que estableció la asistencia obligatoria a una *Schule* de formación profesional para todos los futuros productores que hubiesen terminado normalmente sus ocho años de *Volksschule*. La obligatoriedad de la *Berufsschule* fué establecida por la Constitución del Reich de 1919, y ya entonces abarcaba un mínimo de tres años de enseñanza general o especializada, a partir de la terminación de los estudios primarios. El Estado nacionalsocialista confirmó la obligatoriedad de estos estudios por Ley promulgada en 1938. En la actualidad, pese a las grandes dificultades financieras y educacionales por las que ha tenido que atravesar la Alemania Occidental, la obligatoriedad de la enseñanza profesional subsiste y se acrecienta año tras año. En muchos aspectos, las características de estas *Berufsschulen* se asemejan a nuestros Institutos de Enseñanza Media y Profesional y a nuestras Escuelas

presupuestario con este fin, que oscila entre el 11 y el 12 por 100 en relación con la financiación de la enseñanza en 1953.

3. *Construcciones escolares*.—Sus presupuestos, que alcanzan una parte muy considerable de los generales para la educación, han sufrido en bastantes casos un apreciable déficit. Por primera vez se ha podido comprobar que la construcción de edificios para Institutos de Enseñanza Media Superior y para Enseñanza Laboral han aumentado mucho más que los correspondientes a la Escuela Primaria.
4. *Crecimiento de la población escolar*.—En todos los grados se aprecia un considerable aumento. En aquellos países que cuentan con medios para la enseñanza, se ha podido apreciar un aumento del censo escolar del 5 por 100 en la Escuela Primaria y del 8 por 100 en la media superior. Este aumento corresponde en gran parte al experimentado por los alumnos de las escuelas privadas en unos diez países de los 63 contabilizados.
5. *Reorganización de la escuela primaria*.—Alrededor de un tercio de estos países han abordado o intentan abordar en 1955 los problemas de una organización a fondo de los planes de enseñanza de la Escuela Primaria.
6. *Reformas de la Enseñanza Media superior*.—En los años 1953 y 1954 se han producido estas reformas en un 50 por 100 de los países, en cuantía que alcanza al doble de las producidas en años anteriores. Este hecho se corresponde con lo ya dicho acerca del crecimiento de la población y de los edificios escolares, y de la impresión de que hoy en día la enseñanza del Bachillerato centra más y más el movimiento educativo mundial.
7. *El crecimiento de la enseñanza laboral* presenta una mayor atención hacia las asignaturas comerciales.
8. *Escasez de profesorado*.—Como consecuencia del aumento escolar en la Escuela Primaria y en el Bachillerato, y como las causas de la falta de profesores no han desaparecido todavía, el problema continúa en estado grave. Sin embargo, en aquellos países en que se ha prestado excepcional atención para aumentar el volumen del cuerpo docente, puede contemplarse el porvenir con pesimismo menor.
9. *Formación del profesorado primario*.—El 50 por 100 de los países ha adoptado medidas para una mejor formación del profesorado primario. No es menos importante el hecho de que el 25 por 100 de los países se ha aplicado a mejorar el sistema formativo del cuerpo docente de Enseñanza Media, mientras que la séptima parte de todos ellos ha preferido perfeccionar la capacidad técnica del profesorado de Enseñanza Laboral.
10. *Los sueldos o remuneraciones del profesorado* han sido adecuados al nivel de las exigencias vitales en un tercio de los países. Entre las varias medidas, que comprenden desde luego la previsión social y la mejora de las condiciones vitales del profesor, ha de contarse asimismo con la construcción de viviendas para profesores, cuya situación ha sido mejorada considerablemente durante 1954.

de Trabajo. La *Berufsfachschule* admite igualmente alumnos sin grado previo de formación, iniciándolos en las técnicas de determinadas profesiones, sobre todo en las ramas comerciales, de economía doméstica, artes industriales, etc. Por último, la *Fachschule* toma a peritos cualificados tales como torneros, ajustadores, electricistas, ebanistas, etc. Sus estudios parten de un cierto grado de aprendizaje que se perfecciona en la especialidad correspondiente (3).

La *Berufsschule* está especialmente ligada a la *Volksschule* en la organización escolar de las *Einheitsschulen* o escuelas unitarias de las Ciudades-Estado (Bremen, Berlin y Hamburgo). Como se sabe (4), la *Volksschule* unitaria consta de nueve o de diez años de enseñanza obligatoria (seis años de *Grundschule*—en lugar de cuatro en el resto de las *Volksschulen* del país—más tres o cuatro años de grado superior primario). A partir de la *Volksschule* se inicia la *Berufsschule*, si bien el alumno primario habrá de sufrir examen para conseguir el *mittlere Reife* o título de Bachiller del grado elemental. A continuación (a los quince o a los dieciséis años de edad, décimo o undécimo año escolar), el alumno comienza su formación profesional en la *Berufsschule*. Se puede acceder a la *Berufsfachschule* desde la terminación de la *Volksschule* (octavo año escolar) o bien a partir de cualquiera de los años de la *Mittelschule*. Recuérdese que estas Escuelas (Comercio, Artes industriales, Oficios técnicos) suelen estar subvencionadas por organizaciones gremiales e instituciones privadas.

Como puede observarse en el esquema que describe la organización escolar germana (5), en la mayoría de los casos la elección profesional futura ha de hacerla el alumno ya a la terminación de su cuarto año de escuela, esto es, al término de la *Grundschule*. Entonces debe escoger el camino que andando los años de estudios le llevará a un oficio laboral o a una profesión técnica, científica o intelectual. Sin embargo, esta decisión puede realizarse también a la terminación del sexto, séptimo u octavo año escolar, si bien las posibilidades de elección suelen ser ya mucho más limitadas.

El aprendizaje laboral se inicia en todo caso con el noveno o a más tardar el décimo año escolar, esto es, a la conclusión de los estudios de la *Volksschule*. En el terreno de la formación profesional, este comienzo—al parecer tardío—prolonga la obligatoriedad escolar por lo menos hasta los diecisiete o dieciocho años de edad. A los quince, el alumno se encuentra ya con un desarrollo físico suficiente para su iniciación en los oficios laborales. Al propio tiempo, su desarrollo intelectual exige ya en esta época de su vida una mayor libertad de organización vital que la disfrutada hasta entonces en la escuela primaria. Y por último, aparece la necesidad imperiosa de ganar algún dinero, que se les presenta a muchos estudiantes y a sus familias. Hasta la fecha, no se han realizado trabajos científicos sobre la fijación más conveniente del término de estos estudios profesionales

(3) Cfr. 5. "Berufs- y Berufsfachschule", en R. E., 26, páginas 193-4.

(4) Cfr. 4. "Einheitsschule", *ibidem*, págs. 192-3.

(5) Cfr. "Aufteilung der deutschen Jugend nach Schularten", en Franz Hilker: *Die Schulen in Deutschland*. Tabla a doble página, 16/17.

y el paso del estudiante a la vida laboral activa. Sin embargo—y como habrá ocasión de mostrar en el capítulo último de esta serie, sobre la reforma escolar—, existe una tendencia progresiva, basada en argumentos de carácter psicológico, pedagógico y científico, de establecer el paso estudiantil al oficio laboral a los quince o a los dieciséis años de edad.

Informa Hilker (6) que hasta comienzos del siglo XIX la instrucción profesional de la juventud inserta en oficios laborales dependía exclusivamente del "maestro" (*Lehrmeister*) de taller, si bien las Escuelas dominicales constituyeron un ensayo de dar un complemento escolar de carácter general a esta instrucción práctica. El desarrollo industrial del siglo XIX indujo a gremios, municipios y empresas industriales a crear *Fortbildungsschulen* o Escuelas de perfeccionamiento, de asistencia voluntaria. Mas desde que, durante la segunda mitad del siglo pasado, la legislación del trabajo industrial exigía del aprendiz, además del conocimiento práctico del oficio, determinados conocimientos de lectura, escritura y cálculo para pasar mediante examen a la categoría superior de oficial, fué ya más y más necesaria la asistencia a las clases de una *Fortbildungsschule*. Y en algunos Estados como Baden, Sajonia y Hesse, fueron promulgadas leyes territoriales por las que las corporaciones estaban en la obligación de crear y sostener estas Escuelas de perfeccionamiento.

Pero la idea de crear una *Berufsschule* general para los operarios jóvenes aparece a comienzos del siglo XX. El artículo 145 de la Constitución de Weimar establece taxativamente la obligatoriedad de asistencia a cursos generales de formación profesional hasta cumplir los dieciocho años de edad. Ayuntamientos y Diputaciones, y en casos aislados también el Estado, crearon *Berufsschulen* dentro de los límites de sus posibilidades financieras y organizativas. La Ley del Reich de 1938 sobre obligatoriedad escolar confirmó la existencia de la *Berufsschule* y su función obligatoria. En diversos *Länder* (Hesse y Schleswig-Holstein), las Escuelas de formación profesional se rigen por nueva legislación a partir de 1945, y en la actualidad se ha dado carácter de urgencia a la organización de la enseñanza media y profesional, ya que ha de proporcionar la formación progresiva de gran parte de la juventud alemana.

La formación profesional teórica no sólo es materia de la *Schule*, sino que entra asimismo en las obligaciones de las Empresas laborales y de la vida económica del país. Hoy en día, el sistema tradicional de aprendizaje junto al maestro de taller y la formación a largo plazo de un oficio completo son criticados duramente porque el paso de la producción manual a la industrial exige especialización y adecuación en forma de una enseñanza introductiva y de perfeccionamiento. La necesidad de cambiar de oficio aprendido, con objeto de encontrar empleo en la situación económica actual de Alemania, ha inducido a gremios y sindicatos de la producción a organizar cursos intensivos de perfeccionamiento para obreros no especializados. Incluso los Municipios facilitan a los productores la oportunidad de aprender otros oficios asistiendo a escuelas nocturnas.

Durante el período de formación profesional, el aprendiz no recibe salario alguno de su patrón, y sí únicamente el llamado "subsidio educativo", que en la actualidad importa de 40 a 70 marcos mensuales. Esta cantidad ha de subvenir a una parte de los gastos familiares de sostenimiento. Por ahora no existe un sistema de cooperación entre dos aprendices que se turnarían en las horas de trabajo y de estudios, si bien se tiende a favorecer oficialmente este convenio dual. En general, se van dando medidas para que las *Berufsschulen* no sólo impartan una enseñanza profesional de carácter general, sino que inicien asimismo en una formación laboral especializada, de tal forma que pueda ser impartida en talleres, a título de cursillos dentro de la enseñanza total de la Escuela. Este sistema se diferenciaría del de las *Werksschulen* (Escuelas laborales de modalidad industrial) no en cuanto a cometido, que es semejante, sino en que imparten una enseñanza oficial, mientras que las *Werksschulen* son de iniciativa privada dependiente de las Empresas industriales.

Junto a las *Berufsschulen* de enseñanza obligatoria por cursillos, que imparten una formación profesional de carácter práctico, existen las *Berufsfachschulen* de enseñanza completa, con asistencia voluntaria, en las que se prepara teórica y prácticamente para el ejercicio de una profesión laboral. Como decíamos, estas últimas escuelas se diferencian de las llamadas *Fachschulen* en que caen dentro de los límites de la obligatoriedad escolar profesional (de los catorce a los dieciocho años de edad) y en que exigen un período previo de enseñanza práctica.

LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Tres son, pues, las escuelas que la organización alemana cuenta para la formación profesional: la *Berufsschule*, la *Berufsfachschule* y la *Fachschule* (7). Estudiaremos a continuación los diversos tipos de cada una y sus características principales.

I. *Berufsschule*

Por regla general, consta de tres de estudios a la terminación de la enseñanza obligatoria de la *Volkschule*. Sus actividades escolares abarcan un triple período de aprendizaje, de enseñanza general y de prácticas en uno o dos días de clase a la semana. Existen escuelas de diversos tipos: industriales, comerciales, de ebanistería, textiles y de confección, de economía doméstica, de agricultura y de explotación forestal, papel y artes gráficas, hostelería, de jardinería y de minería..., si bien algunas de estas modalidades tienen sólo categoría de ramas dentro de la modalidad general de la *Schule* correspondiente.

La *Berufsschule* practica un horario de clases de seis a ocho horas semanales, si bien se aspira a prolongarlo hasta las doce horas. En los medios rurales, la *Berufsschule* suele estar adscrita al sistema escolar regional (con una escuela para varias localidades) o

(6) Hilker: *Op. cit.* "Berufsbildung", pág. 47-9.

(7) Cfr. "Berufsbildende Schulen", en *Deutschland-Jahrbuch* 1953, pág. 526.

bien tiene categoría provincial. Las escuelas provinciales o municipales de formación profesional se estructuran en varias secciones que ocupan un solo edificio y que funcionan bajo la dirección de un *Direktor* (8). En los grandes centros metropolitanos existen *Berufsschulen* especiales para cada una de las ramas laborales, dirigidas por *Direktoren* propios.

La legislación sobre enseñanza en estas escuelas laborales es muy compleja y varía bastante de un *Land* a otro. Sin embargo, rigen siempre unas líneas fundamentales que son comunes a la organización de todas las *Berufsschulen* de la Alemania Occidental. Como ejemplo de una de las más completas, reproducimos a continuación las disposiciones sobre enseñanza laboral que actualmente rigen en el Estado de Baviera (9). Por decreto de junio de 1953, el Ministerio bávaro de Instrucción Pública promulgó unas *Richlinien* u orientaciones para la enseñanza laboral en las *Berufsschulen*. Estas nuevas normas comenzaron a regir con el año escolar 1953-54, adecuándose a ellas todos los Planes de estudios y los correspondientes cuestionarios de materias. Las *Richlinien* daban amplia libertad al profesorado para interpretarlas y adaptarlas a las circunstancias particulares de cada *Berufsschule*, y allí donde la escuela contase con varios profesores, antes de distribuirse las disciplinas, el programa de cada una de ellas hubo de ser elaborado con la participación de todo el cuerpo docente hasta coordinar un plan armónico. Las nuevas disposiciones establecían, además, que el profesorado de las escuelas de modalidad agrícola sólo podrían desarrollar un único Plan de estudios, aunque tuviera que dar clases en diversas escuelas de la misma localidad o de lugares distintos. Este Plan de estudios tuvo que acomodarse a las características de cada región o comarca. Las orientaciones oficiales de este nuevo decreto concluían en su parte general advirtiendo al profesorado de la necesidad de elaborar personalmente el Plan de estudios correspondientes (10). Téngase por último en

cuenta que la misión general de toda *Berufsschule* consiste en realizar los fines educativos asignados a las escuelas laborales, en estrecha relación con las exigencias profesionales y laborales de Baviera. Estos fines están expresados en la legislación bávara más reciente (11).

Damos a continuación los principales tipos de *Berufsschulen*, con su organización y Plan de estudios en síntesis:

giosos y morales e infundirle una conciencia comunitaria que le haga actuar conscientemente como colaborador en la tarea de la construcción y sostenimiento de la sociedad alemana.

La escuela laboral ha de cuidar mucho de establecer una libre corriente de confianza y colaboración entre el profesor y el alumno, procurando interesar a la juventud en los problemas comunes a la escuela, a las sociedades y a la localidad y región. Pero la *Berufsschule* es sólo un factor entre los varios que han de actuar sobre la juventud. Se le vinculará, a través del profesor, con la economía, la industria y las organizaciones laborales y administrativas de la región, y se le iniciará en los deberes fundamentales de su vida profesional, social y cívica del futuro.

Por último, si se tiene en cuenta que, para muchos alumnos, su escolaridad en la *Berufsschule* supondrá el último contacto con centros de formación general de carácter obligatorio, han de tomarse medidas especiales en cuanto a las directrices de la enseñanza general.

La duración del período escolar abarcará, por regla general, tres años para las escuelas de modalidad industrial, comercial, de economía doméstica y agrícola; pero en casos dados puede llegarse hasta los cuatro. Las nuevas disposiciones dan margen a un deseable aumento de la escolaridad y se prescriben normas en este sentido, bien como aumento del horario escolar o como prolongación de los cursos. También se recomienda en lo posible la habilitación de centros escolares para clases normales o nocturnas, en cuyo caso se consultará a las jerarquías educacionales correspondientes.

La enseñanza en las escuelas laborales comprende, por lo general, un solo día a la semana, que puede dividirse en dos medias jornadas, en uno o dos días, si las circunstancias locales así lo aconsejan. Cada clase dura de cincuenta a sesenta minutos, no existiendo clases más breves (de cuarenta a cuarenta y cinco minutos) en este tipo de enseñanza. El horario de clases prevé:

- a) en las escuelas de modalidad industrial, nueve horas semanales para clases de enseñanza práctica y dibujo especial, y ocho horas semanales para el resto de las asignaturas;
- b) las de modalidad comercial abarcan igualmente nueve horas semanales de clase;
- c) las de economía doméstica, ocho horas semanales;
- d) las de modalidad agrícola, seis horas semanales, y
- e) el resto de las escuelas de modalidad no incluida en las anteriores abarca una enseñanza semanal de ocho horas.

Además de este horario está previsto otro especial que, según los casos, se refiere a la enseñanza de materias como economía doméstica, cuidado de lactantes y educación infantil, para alumnas en escuelas que no sean las de modalidad de economía doméstica, y clases sobre circulación y comportamiento en la vía pública, para los alumnos de todas las escuelas laborales. (Cfr. "Richtlinien für der Berufsschulunterricht in Bayern", "Gesetz und amtliche Bestimmungen", en *Bildung und Erziehung*, 11. Francfort, noviembre 1953, págs. 602-6.)

(11) Cfr. art. 131 de la *Verfassung* bávara de 1946:

1. Las *Schulen* no han de transmitir solamente ciertos conocimientos y saberes, sino que formarán el corazón y el carácter del alumno.
2. Los últimos fines educacionales son el temor de Dios, el respeto a las creencias religiosas y a la dignidad humana, la autodisciplina, conciencia y disposición para la responsabilidad, espíritu de colaboración y franqueza para todo lo bueno, lo bello y lo verdadero.
3. Los alumnos serán educados en el espíritu de la democracia, en el amor a la patria chica bávara y al pueblo alemán y en la concordia de los pueblos.

(8) Cfr. 4. "Administración e Inspección escolares", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 30, págs. 30-7.

(9) Decreto del Staatministerium für Unterricht und Kultus de Baviera, de 17 de junio de 1953, núm. III 36.630, sobre "Richtlinien" para la enseñanza de las *Berufsschulen* bávaras.

(10) Las "Richtlinien" para la enseñanza en las *Berufsschulen* bávaras abarcan cinco apartados principales: I. Observaciones previas; II. Misión de la *Berufsschule*; III. Fundamentos de la labor educativa y docente de la *Berufsschule*; IV. Período escolar, y V. Horario de clases y cuadro de asignaturas. Destacamos aquí los rasgos principales de estos cinco aspectos, si bien todos ellos revelan gran interés, sobre todo por su posible cohecho con la legislación que rige en España la enseñanza laboral en los Institutos de Enseñanza Media y Profesional.

Las observaciones previas señalan a las "Richtlinien" no como medidas de aplicación especial a cada caso, sea el que fuere, sino como orientación y punto de partida para elaborar unos Planes de estudios aptos para las condiciones particulares de cada escuela, como centro docente laboral instalado en una determinada comarca y localidad.

La *Berufsschule* tiene como principal cometido cooperar en la armonía entre el ideal de la Humanidad y del destino laboral; prepara para la actividad profesional completando y profundizando el trabajo y la formación técnica en la vida profesional. Al propio tiempo, ha de cuidar las correspondientes ideologías y los fines educacionales; atenderá a las condiciones sociales y a crear y fortalecer un espíritu de responsabilidad ante los organismos laborales de la economía o de la comunidad. Y para ello es preciso capacitar al alumno, vincularlo a los valores reli-

1. Berufsschule agrícola.

Esta escuela atiende a alumnos en período obligatorio de enseñanza laboral que se ocupan en trabajos agrícolas o granjeros. Entre ellos pueden incluirse asimismo los que pueden dedicarse al peritaje forestal y de la economía hidráulica. Constituyen en su conjunto el 10,4 por 100 del total del alumnado de la *Berufsschule*, y en 1952 sumaron 207.629 alumnos de ambos sexos. Por lo general, esta escuela suele estar vinculada organizativamente a la *Volksschule*, sobre todo con el fin de utilizar los mismos locales y maestros de la primaria. Pero se tiende a que cada *Berufsschule* cuente con edificio escolar propio y un profesorado formado especialmente para las enseñanzas agrícolas y de explotación de granjas, que en su caso podría tratarse de un cuerpo docente de acción volante sobre varias escuelas.

El Plan de estudios establece los trabajos prácticos del campo en relación con las características del año agrícola, según las regiones. El número de horas de clase alcanza hasta la fecha 160 horas anuales; pero debe ser elevado progresivamente hasta las 300, de las cuales los dos tercios se darían durante el invierno y un tercio durante el verano.

2. Berufsschule industrial.

Esta escuela media de modalidad industrial se subdivide organizativamente en clases especiales, secciones por materias y escuelas propias para la enseñanza laboral en materia de minería, ramo de la construcción, metalurgia, ebanistería, textiles, industrias de la alimentación, electricidad, papel y artes gráficas, industrias del vidrio, etc. Las grandes escuelas de este tipo cuentan también con clases para obreros incultos. El peritaje industrial se estructura en tres grados (elemental, medio y superior), que pueden limitarse a dos o a uno si el reducido número de alumnos así lo justifica. El Plan de estudios comprende materias de enseñanza laboral, educación cívica, aritmética, contabilidad, dibujo especial y otras materias del mismo orden especializado. Estas materias se complementan en lo posible con clases de gimnasia y juegos juveniles y, en casos dados, con enseñanza de la Religión.

La rama industrial de la enseñanza laboral comprende el 44 por 100 de todo el alumnado de la *Berufsschule*. En 1952, esta escuela laboral, en sus diversas modalidades industriales, reunió un total de 877.858 alumnos de ambos sexos. Una sola mujer siguió los cursos de minería, y 4.054 hombres las enseñanzas laborales textiles, de repujado y de confección frente a 99.995 muchachas en esta última especialidad.

Aunque las estadísticas señalan en 1954 una mayor preocupación estatal por las secciones comerciales de la *Berufsschule*, lo cierto es que la industrial no le va a la zaga, constituyendo naturalmente la fuente de una mano de obra técnico-industrial indispensable para el auge económico y social del país. En todas partes proliferan los varios centros docentes, que se asemejan mucho a nuestros Institutos laborales de modalidad industrial, tales como las *Lehrwerkstätten* o Escuelas de Maestría, los Institutos de Arte industrial, las de Artes blancas, etc., que desempeñan un

importante papel en la vida económica de Alemania, Suiza y Austria (12). En Suiza, como en Alemania, la enseñanza laboral consta de una parte teórica en la *Berufsschule* y una formación práctica en el taller. Este complemento práctico se extiende tanto al terreno profesional de la producción como al campo comercial de la misma.

El Plan de estudios de modalidad industrial comprende un horario de cinco a ocho horas semanales obligatorias, más los correspondientes cursos complementarios. Sin embargo, una enseñanza tan poco intensiva sólo puede considerarse como simbólica. El camino auténtico está en implicar en esta enseñanza a los sindicatos industriales y laborales. En la actualidad, esta enseñanza se complica día a día a causa de los grandes avances técnicos y del perfeccionamiento continuo que sufren la maquinaria y los sistemas de producción.

3. Berufsschule comercial.

Por regla general, esta escuela está dividida por ramos (tejidos, ultramarinos, ferretería, droguería, banca, fábricas, seguros, etc.) o también en clases como el comercio de mayoristas y al detall. El Plan de estudios comprende enseñanzas comerciales con alemán y correspondencia comercial, cálculo, contabilidad, geografía económica y sociológica, ortografía y taquigrafía.

4. Berufsschule de economía doméstica.

El núcleo de esta enseñanza está compuesto por la economía doméstica, es decir, culinaria, corte y confección, costura, lavado de ropa y cuidado de niños y de enfermos. El Plan de estudios se extiende, además, a la orientación profesional y a la sociología, cocina y técnica de la alimentación, contabilidad doméstica, trabajos caseros, costura y cuidados de lactantes, niños y enfermos. A ello cabe agregar en lo posible lecciones de gimnasia y de canto.

* * *

El año escolar de las *Berufsschulen* de modalidad industrial, comercial y de economía doméstica abarca un mínimo de 240 horas de clase, que suelen distribuirse por lo común en unas cuarenta semanas.

Respecto a la administración de estas escuelas, puede consultarse el capítulo correspondiente de esta serie de crónicas. No terminaremos, sin embargo, la parte dedicada a la *Berufsschule* sin dedicar unas líneas a la situación del profesorado en las escuelas de formación profesional. Las cifras proceden de Hilker y se refieren a todo el territorio federal de la República de Bonn (13). En los últimos tres años, el cuerpo docente de las *Berufsschulen* y de las *Berufsfachschulen* ha aumentado del 60 al 70 por 100, si bien este aumen-

(12) Cfr. M. Tröndle: "Problem der gewerblichen Berufsbildung". *Das Gewerbe*. Lucerna, mayo 1954, págs. 55-7.

(13) Cfr. "Lehrrestatistik", B. "Die berufsbildenden Schulen", en Hilker: *Op. cit.*, pág. 73.

to guarda paralela proporción con el crecimiento experimentado simultáneamente por el alumnado de la enseñanza laboral. El cuerpo docente oficial abarca el profesorado de las escuelas de modalidad industrial, comercial, agrícola, de ingeniería y de los centros de orientación profesional. En la actualidad existen en Alemania 17.685 profesores: 11.030 hombres y 6.655 mujeres. En estas cifras no están incluidos los profesores jubilados. Este cuerpo docente cuenta con la aportación de un profesorado auxiliar de Instrucción Pública y gremial, compuesto por 17.950 profesores y 4.486 profesoras, con un total de 22.436. En consecuencia, el cuerpo docente de las *Berufsschulen* alemanas está compuesto por 40.121 profesores. Si se tienen en cuenta los resultados de las últimas estadísticas escolares del año 1952, que arrojan un total de 1.988.295 alumnos de la *Berufsschule*, se deduce en consecuencia que cada profesor de la escuela de formación profesional ha de atender a 49,32 alumnos por término medio.

II. *Berufsfachschule*

Como decíamos anteriormente, la *Berufsfachschule* es una escuela profesional de enseñanza completa que prepara para las carreras de Comercio, enseñanzas del hogar y carreras técnicas del grado medio. Su período de estudios abarca tres años, con 30/36 horas semanales de clase. En el campo de la formación profesional, el título de licenciatura de esta escuela libra al alumno laboral de toda asistencia obligatoria a la *Berufsschule*. Tres son las principales modalidades que presenta la *Berufsfachschule*: la Escuela de Comercio, la *Berufsfachschule* femenina y las Escuelas Técnicas y de Artes y Oficios. En la actualidad existen 457 escuelas de las primeras, 424 de las segundas y 105 de las terceras, con un total de 996 centros docentes de este tipo. Veamos ahora las características de cada una de estas tres modalidades:

1. *Escuela de Comercio.*

La *Handelsschule* es en la actualidad la más antigua y extendida de las modalidades de la *Berufsfachschule*. Existen dos clases de *Handelsschule*: la elemental y la *höhere Handelsschule* o de grado superior.

La *Handelsschule* elemental abarca dos años de estudios y parte de la *Volksschule*. Su Plan de estudios está compuesto por las asignaturas siguientes, a las que hay que añadir dos horas semanales de gimnasia:

ASIGNATURAS	SEMESTRES				TOTAL
	I	II	III	IV	
Economía industrial ...	4	4	4	4	16
Correspondencia comercial	4	3	3	3	13
Cálculo comercial	2	2	3	3	10
Contabilidad	4	4	4	4	16
Alemán	4	4	4	4	16
Inglés o Francés	2	2	2	2	8
Sociología	2	2	—	—	4
Geografía económica.	—	—	2	2	4
Técnica comercial	6	6	6	6	24
Ortografía y taquimecanografía	2	2	2	2	8
<i>Horas semanales ...</i>	30	30	30	30	120

La *Handelsschule* superior abarca un año de estudios, y para su curso es imprescindible la asistencia previa a una *Mittel- u höhere Schule* hasta el noveno, o en lo posible el décimo año escolar (catorce o quince años de edad). Este año comprende las siguientes disciplinas:

ASIGNATURAS	SEMESTRES		TOTAL
	I	II	
Economía industrial y correspondencia	5	5	10
Cálculo comercial	4	4	8
Contabilidad	3	4	7
Alemán	2	2	4
Sociología	2	2	4
Geografía económica	2	2	4
Inglés	4	4	8
Francés	4	4	8
Historia de la Economía ...	1	1	2
Ortografía y taquimecanografía	6	6	12
Gimnasia	2	2	4
<i>Horas semanales</i>	35	36	71

2. *Berufsfachschule femenina.*

A esta escuela profesional pertenecen la *Haushaltungsschule* o Escuela de Administración del Hogar de un año de duración, la Escuela de Institutrices y de Auxiliares domésticas de año y medio o dos años de estudios o la Escuela de Oficios industriales para muchachas y de labores femeninas, de dos años y medio a tres de duración.

La Escuela de Administración del Hogar se ha extendido muchísimo e imparte una formación sobre toda clase de labores domésticas y de jardinería, trabajos manuales, higiene, cuidado de lactantes, niños y enfermos, y sociología, alemán y correspondencia, ortografía y contabilidad doméstica. Una gran parte de estas escuelas dependen de organizaciones privadas.

Las Escuelas de Institutrices y de Auxiliares domésticas suelen estar vinculadas con frecuencia a las *Haushaltungsschulen* y transmiten una formación más amplia y detenida que capacita para trabajos profesionales en régimen familiar o en guarderías infantiles.

Por último, las Escuelas de Oficios industriales para muchachas y de labores femeninas dan una formación teórico-práctica de estudio y aprendizaje en corte y confección, modas, arte de tejer y bordar y trabajos de limpieza. Sus estudios autorizan en la mayoría de los casos a presentarse a examen para título de oficiala (14).

(14) Entre los numerosos trabajos que tratan de los problemas profesionales de la juventud femenina alemana, destaca el de Martha Moers: "Die Entwicklung der Berufsinteressen der weiblichen Jugend", en *Pädagogische Rundschau*, 2 (Ratingen, noviembre 1954), págs. 49-57. En este trabajo se estudia sucesivamente la situación de la alumna del grado superior de la *Volksschule* ante la elección profesional; el desarrollo físico e intelectual de la muchacha de catorce y quince años y las peculiaridades femeninas a esta edad; la función específica de atender a los intereses profesionales y de facilitar la elección correcta de la profesión, y, por último, la transmisión de conocimientos profesionales, con especial dedicación al noveno año escolar. Sobre estos aspectos puede consultarse en el mismo número de esta revista el trabajo de María Schmidt: "Die Mädcheneroberklasse der Volksschule als Stätte der Vorbereitung für Familie und Erwerbsberuf", págs. 58-64.

3. Escuelas Técnicas y de Artes y Oficios.

Estas escuelas suelen ser francamente una mezcla de *Berufsfachschulen* y *Fachschulen*. Consisten en un cuerpo equilibrado de formación práctica y teórica que sustituye a la relación entre la enseñanza de maestría y la *Berufsschule*. Existen *Berufsfachschulen* de modalidad industrial, con estudios de dos años, que cuentan con secciones para las industrias de la construcción, metalúrgicas y artes industriales, como por ejemplo, la Escuela de Wiesbaden. Existen también otras de artesanía (tapices, cerámica, industrias del cristal, talla de la madera y del marfil, etc.). Estas últimas abarcan un período de estudios de tres años, y acaban con un examen para el título de oficial (15).

* *

En 1950, cursaron estudios en *Berufsfachschulen* alemanas 110.305 alumnos, con una mayoría femenina de 81.011 por 29.294 muchachos. Este alumnado estuvo atendido por 6.612 profesores, esto es, a 16,68 alumnos por docente, cifra mucho más baja que la del profesorado de las *Berufsschulen*. El profesorado oficial está compuesto por 1.888 hombres y 2.597 mujeres, y como auxiliares de educación y gremiales, 1.324 profesores y 803 profesoras.

Destaquemos por último que todo el cuerpo docente de estas dos escuelas: *Berufs-* y *Berufsfachschulen*, alcanza en 1952 a 22.170 profesores de ambos sexos, distribuido en un 58,2 por 100 de hombres y un 41,8 por 100 de mujeres.

III. Fachschule

Dentro de las escuelas de formación profesional se encuentra la *Fachschule*, centro que acoge a alumnos con suficiente grado de aprendizaje profesional. Sus cursos de especialización abarcan de cuatro a seis *Semester*. Existen *Fachschulen* de modalidad industrial diversa: Escuelas de construcción, de ayudantes de ingenieros, textiles, quimiotécnicas, femeninas, intérpretes, de administración, música, deportes, minería, agricultura y jardinería. Pueden saberse nuevos detalles de estas *Fachschulen* leyendo la nota 32 del capítulo sobre "Organización y tipos de escuela" (16).

* * *

En síntesis, la Enseñanza Laboral alemana se empeña en alcanzar los objetivos siguientes:

1. convertirse en el campo más importante de la enseñanza pública, a pesar de partir de una situación accesoria;
2. insertar un saber especializado en su ámbito escolar, con una formación de carácter general y, sobre todo, de proyección cívica y política;
3. insertar un saber especializado en su ámbito escolar, con una formación de carácter general y, sobre todo, de proyección cívica y política, y

(15) Cfr. "Technische und Kunstgewerbeschulen", en Hilker: *Op. cit.*, págs. 51-2.

(16) Véase, asimismo, "Berufsbildende Schulen", en *Deutschland-Jahrbuch 1953*, pág. 526.

4. vincular la formación práctica y teórica que imparte una escuela de jornada completa con trabajos en escuelas de maestría, según el sistema practicado ya por las *Berufsfachschulen*.

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS LABORALES

Con frecuencia, las *Berufsschulen* suelen estar instaladas en viejos edificios escolares o en establecimientos industriales reformados. Las jerarquías educacionales germanas han considerado relativamente tarde la necesidad de conceder idéntico valor a las instalaciones escolares de la enseñanza laboral, que a los edificios de la *Volksschule* y de la *höhere Schule*. En la mayoría de los casos, gran parte de las *Berufsschulen* tuvo que utilizar locales de emergencia a partir de 1945, a causa de las grandes destrucciones bélicas. Pese a esta situación, y a la progresiva atención que en Alemania se dispensa a la formación profesional, lo cierto es que, en materia de construcciones escolares, apenas ha aumentado el ritmo de construcción de nuevas escuelas laborales. Existe, sin embargo, la excepción de la Ciudad-Estado de Bremen, donde se viene practicando un plan, estudiado hace ya algunos años, de levantar un "Centro escolar profesional" que reunirá en un edificio de cinco plantas los diversos tipos de *Berufs-* y *Berufsfachschulen*. Además, en diferentes lugares del país, tanto en distritos metropolitanos como rurales, se ha comenzado la construcción de modernas *Berufsschulen*.

En las grandes ciudades donde el desarrollo industrial suele ser grande, las *Berufsschulen* están siempre vinculadas a talleres y escuelas de maestría y a laboratorios. Pero estas instalaciones industriales sufrieron considerables daños durante y después de la última guerra mundial, de los que se van reponiendo con relativa lentitud. En la actualidad se aprecia escasez de equipos de maquinaria y de utillaje, sobre todo los más modernos. La colaboración laboral entre la *Berufsschule* y las organizaciones del trabajo comienza ahora a desarrollarse. Existe el grave inconveniente actual del calendario escolar. El corto plazo de un día de clase a la semana no da lugar a muchas visitas a establecimientos industriales o de otro tipo de producción laboral. No obstante, las clases de la *Berufsschule* suelen efectuar estas visitas a fábricas e instalaciones industriales modernas, dirigidas por el profesorado laboral. La instalación de las llamadas *Scheinbetriebe* o "fábricas-modelo" ocupa crecientemente la atención educacional. Estos centros experimentales sirven para que el alumnado pueda efectuar prácticas y organizar la explotación de una determinada industria en estas organizaciones de formación práctica profesional, que indudablemente presentan ventajas superiores para el aprendizaje que las que brindan las *Werkstätten* o escuelas de maestría. Los sindicatos de trabajadores y de funcionarios se sirven de este medio para ofrecer al profesional la coyuntura de un perfeccionamiento de sus dotes profesionales e incluso el aprendizaje y maestría en otro oficio o rama de oficio. La "Deutsche Gewerkschaftbund" o Unión Industrial Alemana ha creado un circuito de prácticas comerciales (*Uebungsfirmenring*) en cuyas firmas asociadas el joven co-

mercante y el técnico tienen la "posibilidad de especializarse en la práctica de su profesión, en el seno de las comunidades laborales" (17).

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación escolar y profesional de la juventud alemana no recae únicamente sobre la escuela; es también misión de otras organizaciones paraescolares, entre las que cuentan, en primer término, las Asociaciones del profesorado y de Padres de familia. En la organización de la enseñanza, los diversos tipos de escuelas representan otros tantos cauces formativos estrechamente vinculados a las posibilidades profesionales del alumno. Entre éstas puede escoger el estudiante alemán, tanto a la terminación de la *Volksschule* (para su ingreso en los oficios industriales y comerciales) como a la segregación de la *Mittelschule*. En algunos casos, esto es, todos aquellos que han de conducir eventualmente a los estudios universitarios, la elección profesional ha de hacerse a la terminación de los cuatro o, en su caso, seis años de *Grundschule*, con ingreso inmediato en una de las ocho ramas de la *höhere Schule*. No hace falta señalar que el niño de diez u once años no se halla capacitado para hacer responsablemente tan decisiva elección en un sistema de enseñanza donde su extrema diversificación plantea serias dificultades a toda rectificación de estudios. De ahí la importancia que en Alemania se concede a la orientación profesional, tomando siempre por base el propio espíritu formativo de la *Schule* (18). En España poco puede presentarse a este respecto frente al ejemplo alemán. Hasta la fecha, sólo cabe considerar seriamente algunas tentativas, y siempre en una edad escolar más avanzada de la tratada aquí (19).

Por regla general, ya en la *Volksschule* el profesor y el padre del alumno suelen tener entrevistas frecuentes en las que se estudian las eventuales dificultades personales del alumno y se precisan determinadas medidas en consonancia con las cualidades del niño, con objeto de realizar una labor previa que nada tiene de definitiva orientación especializada. En este trabajo interviene después el orientador profesional, que suele ser un profesor especializado en esta delicada materia. Se trata de maestros especializados en la psicología infantil y con preparación adecuada para la función no selectiva, sino orientadora (20).

En algunos *Länder* no existe todavía una orientación profesional perfectamente organizada. Hasta hace algunos años, los consejeros profesionales eran principalmente técnicos de la industria en aquellas regiones donde existía de modo permanente una fuerte demanda de mano de obra industrial. Pero de un tiempo a esta parte ha crecido el interés de los pedagogos y de las jerarquías educacionales por una orientación pro-

fesional de raíz psicológica bien organizada. Los sistemas alemanes se inspiran en principio en los trabajos experimentales norteamericanos e ingleses sobre la significación de la *educational guidance*. La orientación profesional se ha convertido en materia de estudio en la formación y perfeccionamiento del profesorado en sus grados elemental y medio. Y su utilización práctica muestra claramente la necesidad inmediata de trazar elásticamente los caminos de la formación escolar o cuando menos establecer la posibilidad de traslado de una a otra forma de estudios.

La elección profesional presenta cuidados muy especiales en el noveno año escolar, si bien, como ya se dijo, en algunos casos ha de tenerse en cuenta en el quinto, al ingresar en la *höhere Schule*.

En Alemania existen centros de orientación profesional cuyos miembros están formados por grupos especialistas de pedagogos, psicólogos, psiquiatras y sociólogos. Se trata de organismos privados al margen de la escuela, que suelen contar con la protección combinada del Ministerio Social (Ministerio del Interior) y del Ministerio del Culto (21). Aunque su misión principal consiste en orientar a la familia del alumno en caso de que se hayan presentado dificultades de carácter educativo, también se hacen cargo de las llamadas dificultades escolares, en el caso de que sean solicitadas para ello (22). Los colaboradores y miembros de los Centros de Orientación Profesional suelen visitar periódicamente las escuelas de su distrito, auxiliando al profesorado a diagnosticar las dificultades escolares y proponiendo medidas para su solución.

LA ENSEÑANZA LABORAL Y LA ECONOMÍA ALEMANA

La colaboración entre la *Berufsschule* y las empresas económicas germanas no presenta un desarrollo suficiente. Tanto las *Berufs-* como las *Berufsfachschulen* tendrían que reconocer más a fondo las necesidades y problemas de la vida económica y, por su parte, las organizaciones económicas debieran estar mejor informadas de la realidad y ventajas para la profesión que aporta una buena formación general. Recuérdese la relación inversa existente entre el grado de especialización y el de formación general en cuanto a amplitud del campo de la responsabilidad profesional. Cuanto más limitado es el campo de acción de una especialidad, tanto más especialista debe ser el productor; pero conforme se distancian entre sí las fronteras de una responsabilidad profesional, tanto mayores han de ser los conocimientos de toda índole que ha de poseer el profesional responsable de su dirección. Un mejor conocimiento recíproco de las necesidades de la Escuela y de la Economía puede conducir a una estrecha colaboración que facilite la creación de una mejor mano de obra y de técnicos de cualquier especialidad y grado y su encuadre inmediato en las empresas laborales.

Entre el profesorado de la *Berufsschule* y los representantes de la producción manual, de la industria y

(17) Hilker: *Op. cit.* "Einrichtung von Berufsbildenden Schulen", pág. 52.

(18) Cfr. "Schule als Begleiterin im Beruf". Erhard Licht: "In die praktische Arbeit hineinführen". *Deutsche Bauernzeitung* (Colonia, 15 abril 1955), págs. 9-10.

(19) José Luis Pinillos: "La orientación profesional preuniversitaria". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 27-28 (Madrid, enero-febrero 1955), págs. 13-8.

(20) Inge Stuhl: "Jede Volksschule hat ihren Berater". *Die Neue Zeitung* (Berlín, 21 enero 1955).

(21) Cfr. "Erziehungs- und Berufsberatung", en Hilker: *Op. cit.*, págs. 69-70.

(22) Matthewes: "Beratungslehrer. Hamburg". *Gesetze und amtliche Bestimmungen, Vereinbarungen und Empfehlungen. Bildung und Erziehung*, 5 (Frankfort, mayo 1955), págs. 307-8.

de la economía, se establece una colaboración conducente a la mejor estructuración del trabajo escolar desde el punto de vista de la formación profesional. En los Consejos y Juntas escolares participan no sólo los profesores y los padres de familia, sino también productores y patronos. En ellos suelen determinarse las eventuales directrices de la educación laboral y el estudio de las circunstancias especiales de cada alumno ante la elección de carrera, de profesión o de oficio. El cuerpo docente de las escuelas laborales cuenta en medida no pequeña con la aportación de los maestros de la artesanía y otros prácticos industriales. Sin embargo, esta colaboración sigue siendo insuficiente, y en este sentido sería recomendable propugnar reuniones frecuentes entre miembros representantes de la escuela profesional y la economía, con objeto de conocer recíprocamente sus intereses y deseos y redundar en beneficio de la formación profesional de la juventud alemana.

En aquellos casos en que se imparte una formación de carácter fundamental o en cursos comunes en las *Berufsschulen* que preparan para profesiones de una misma rama o especializadas, se intenta hoy en día alternar esta formación general con el trabajo especializado. Pero esta vinculación suele ser más sencilla de llevar a cabo en las *Berufsschulen* municipales o provinciales, que en las pequeñas escuelas laborales de una sola modalidad o en las *Schulen* enclavadas en distritos rurales. Por último, la coordinación de los programas escolares de la enseñanza laboral suele depender de los inspectores oficiales del Ministerio de Instrucción Pública, quienes, desde sus respectivas administraciones municipales, provinciales o territoriales, cuidan de su realización en estrecho contacto con las organizaciones del profesorado y de la economía (23).

Son muchos los técnicos que en la actualidad se ocupan de este trascendental problema de la cooperación entre la *Schule* y la economía nacional. Puede decirse que no hay número de cada revista dedicada a cuestiones educativas que no trate de un modo o de otro el problema del acercamiento entre ambos sectores de la producción. Merece destacarse, sin embargo, un trabajo del doctor Karl Broich, *Schulrat* de Kempen (Renania septentrional), titulado "Colaboración de la *Schule* con la Economía en el traslado del alumno de la escuela laboral al taller" (24). Para el autor, los problemas económicos (industriales, comerciales o técnicos de cualquier especie) se han convertido en gran parte en problemas formativos y educativos. Aún más: "toda formación profesional y especializada, tan necesaria y urgente hoy para una economía de gran desarrollo, debe estar basada indispensablemente en una sustantiva formación de tipo general". De los originales puntos de vista del doctor Broich, tomamos seguidamente estas cinco medidas para llegar a una colaboración más efectiva entre la escuela laboral y la economía nacional, entre la *Berufsschule* y la Empresa:

1. Las fábricas invitarán al profesorado de la *Schule* a la que pertenezca el alumnado a efectuar eventualmente una inmediata visita a sus instalaciones. La visita a la fábrica no se limitará solamente al proceso de producción, ya que es igualmente importante mostrar la estructura social de la misma, las medidas de seguridad laboral, la legislación industrial y la integración de la fábrica en la economía nacional y, en su caso, en la internacional. Es interesante que el cuerpo docente tome contacto personal con los productores, con objeto de que la visita adquiera el sentido de conceder superior importancia al hombre que a la concedida a la máquina. A la hora de la visita escolar, el profesor ha de participar en las explicaciones del personal técnico industrial, con ampliación de determinados aspectos fabriles y con alusiones a fenómenos económicos, técnicos, sociales y políticos del problema. Es especialmente importante la visita a buenas fábricas de labores manuales, fácilmente comprensibles en toda su amplitud por alumnos de cursos inferiores.
2. Las empresas han de estudiar sus problemas experimentales en colaboración con miembros del profesorado e invitarán a un profesor a las pruebas que se efectúen. Y puesto que algunos padres se preocupan muy poco por el aprendizaje de sus hijos, es muy deseable un razonamiento de las relaciones entre el profesor y el alumno a través de la escuela.
3. Se organizarán conversaciones, conferencias y charlas entre los jefes de empresa (sobre todo, el jefe de aprendices) y el profesorado, en las que se tratarán cuestiones relativas a la escuela y a la economía.
4. Las escuelas rurales efectuarán visitas, dirigidas por personal especializado, a granjas de diferente estructura, desde establecimientos de jardinería y de horticultura a instalaciones de carácter sindical. En estas visitas se procurará poner de manifiesto los rasgos fundamentales de la estructura económica y de la vida comunitaria, con extensión al problema de la economía y el hombre en la explotación agrícola, en su interrelación histórica y actual. También se presentará a la empresa como un todo funcional, destacando con tal motivo sus vinculaciones con el mundo exterior.
5. Las escuelas de formación general se ocuparán con mayor atención de la sostenida hasta la fecha en introducir a sus alumnos en las correspondientes circunstancias sociales y económicas. Para ello no es necesario crear una nueva asignatura especial. Dentro de cada disciplina existen grandes posibilidades, siempre que el profesor conozca los elementos primordiales que configuran los presupuestos técnicos, económicos y sociales y sus interdependencias.

LA JUVENTUD SIN TRABAJO

El paro fozoso de la juventud alemana es una de las más caudalosas fuentes de peligro para el futuro germano. Tres son las principales causas del paro: el repentino aumento de población a causa de la crecida

(23) Cfr. "Beziehungen zwischen berufsbildenden Schulen und Wirtschaft", en Hilker: *Op. cit.*, pág. 53.

(24) Karl Broich: "Die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft beim Uebergang der Jugendlichen von der Schule zum Betrieb". *Pädagogische Rundschau*, 8 (Ratingen, mayo 1955), págs. 349-54.

corriente de fugitivos y exilados de las zonas orientales, el aumento anual de la natalidad de 1935 a 1940 y la catastrófica situación de la economía nacional durante la posguerra. En 1953-54, se hallaba en paro forzoso del 20 al 25 por 100 de la juventud comprendida entre los catorce y los veinticinco años. En la primavera de 1951, este número alcanzaba a unos 550.000 jóvenes alemanes. Y el problema se recrudeció en seguida al incorporarse la promoción escolar a la vida laboral de la nación. En 1946, unos 600.000 jóvenes abandonaron toda asistencia a escuelas de enseñanza completa, incluso las de formación profesional; en 1951, eran ya 750.000, y en el año actual casi alcanza los 900.000, si bien las enérgicas medidas adoptadas y el resurgimiento progresivo de la economía nacional prevén un descenso hasta los 450.000 jóvenes sin empleo para 1959. A partir de este año hasta 1964, se predice un nuevo aumento que puede alcanzar probablemente los 750.000 parados (25). Ello significa a largo plazo una variación entre una superdemanda y una falta de plazas de trabajo en la economía, que ha de amortiguarse elásticamente según las circunstancias. Según Hilker (26), la dificultad actual de colocar a los segregados de la *Schule* en centros de aprendizaje, de perfeccionamiento o de trabajo no cualificado puede preverse si se considera la situación de los segregados de la *Volksschule* en años precedentes. A la terminación del año escolar de 1949 (esto es, en Pascuas de 1950), la *Volksschule* alemana segregó 336.225 niños y 325.505 niñas, o sea un total de 661.730 muchachos de unos catorce a quince años de edad, a los que hubo que agregar otros 125.992 alumnos que no habían sido licenciados oficialmente en Pascuas de 1949. Es decir, que en abril de 1950 abandonaron la escuela primaria 787.722 alumnos, con la pretensión de encontrar empleo, mientras que las plazas en centros de aprendizaje o de perfeccionamiento en el campo económico (industrial y comercial), esto es, plazas para una ordenada formación profesional, ascendían solamente a unas 270.000. Del medio millón restante de muchachos, sólo unos 220.000 tuvieron más o me-

nos posibilidades de emplearse en trabajos familiares o no cualificados, con lo que se puede calcular en unos 300.000 jóvenes alemanes sin trabajo o sin posibilidad de encontrarlo en 1950.

Para salir al paso de este peligro tremendo, tanto el Gobierno como las organizaciones y la Administración escolar adoptaron especiales medidas para cuidar de la educación de la juventud en paro. En algunos territorios fué elevado el período de la *Volksschule* hasta nueve años. La ciudad de Hamburgo, que contaba con 3.000 alumnos sin trabajo a la terminación del noveno año escolar de la *Volksschule* en Pascuas de 1950, y de los cuales las cuatro quintas partes aguardaban una plaza en un centro de formación profesional, creó una escolaridad profesional de enseñanza completa con trabajo industrial, de cuyas treinta semanas de estudio, ocho serían sufragadas por la escuela y las veintidós restantes por la organización laboral. Además, cada alumno de estos cursos de perfeccionamiento recibía una prima personal diaria de medio marco.

Las organizaciones juveniles alemanas crearon asociaciones laborales en ayuda de la juventud profesional, reuniéndose en 1949 para formar la Asociación Laboral de Jóvenes Industriales del Bund. En 1950, ya existían 882 hogares juveniles con 40.000 a 45.000 residentes, muchachos de ambos sexos en camino de labrarse una existencia independiente. La puesta en marcha por el Gobierno de Bonn del Plan Juvenil Federal reunió, hasta finales de marzo de 1951, la suma de 53 millones de marcos para exigencias de la vida y de la formación juveniles. Gracias a este medio pudieron organizarse numerosos cursos de aprendizaje y de perfeccionamiento, tanto para trabajos masculinos como para enseñanzas laborales de la mujer.

El empleo de adolescentes sin trabajo, procedentes de las zonas siniestradas de Schleswig-Holstein, Baja Sajonia y Baviera oriental, en los centros industriales de Renania Norte-Westfalia, Hesse y Württemberg-Baden tropiezan aún con sensibles dificultades. Sin embargo, debe intentarse un aumento de los centros de aprendizaje y perfeccionamiento industrial, así como la vinculación más estrecha de la escuela profesional con los establecimientos industriales.

ENRIQUE CASAMAYOR

(En el próximo número: 7. *Educación y Sociedad*.)

La reforma educacional en Bolivia

EL NUEVO CODIGO DE LA EDUCACION

Uno de los planteamientos teóricos más interesantes de la actualidad política boliviana es aquel que se refiere a una reforma sustancial de la educación. Todos los sectores políticos progresistas han coincidido

en la necesidad de plantear y realizar la llamada Reforma "Educativa", capaz de superar la "escuela doctoral y verbalista" con "una pedagogía técnica, científica y funcional". Después de la Revolución de 1952, que llevó al Poder al Movimiento Nacionalista Revolucionario, este partido de "obreros, campe-

sinos y gentes de la clase media" puso como fundamento de su existencia política cuatro postulados, que en cierta forma han tenido la virtud de sintetizar con autenticidad y "puntualidad histórica" el problema políticointegral de Bolivia. Esos postulados son: la nacionalización de las minas, el voto universal, la reforma agraria y la reforma de la educación. Los tres primeros han ocasionado una alteración radical de los estructuras jurídicopolítica y económica de la nación del altiplano, apareciendo en el escenario social nuevos contextos de relación de los grupos sociales, donde, junto a la "incorporación de las masas campesinas a la vida nacional", surgió la posibilidad de que Bolivia pueda plantear en términos reales su revolución nacional. Las contingencias de las medidas revolucionarias adoptadas en esta materia tienen varia significación. Una cosa sí es evidente: el M. N. R. ha podido plantear en términos decisivos la superación del estado "monoproducción de la economía boliviana" (nacionalización de las minas, decreto-ley de 31 de octubre de 1952; plan de diversificación económica), la incorporación de grandes masas campesinas a la vida nacional (reforma agraria, decreto-ley de 2 de agosto de 1953) y la vigencia política de sectores mayoritarios de la población, cuyo concurso estaba restringido por imperio del voto censitario, que sólo reconocía derechos políticos a una minoría de población (150.000 electores en un país de cuatro millones de habitantes).

La promulgación del *Código de la Educación Boliviana* marca una etapa importante en el desarrollo de las posibilidades espirituales del pueblo boliviano. Las profundas transformaciones económicas y sociales que se han realizado en Bolivia señalan como imperativa una transformación sustancial en las funciones del Estado, donde "la educación es la más alta función" (art. 157 de la Constitución política del Estado). Esta transformación debe coordinar y armonizar el nuevo sustrato político, económico y social de Bolivia, respondiendo a las circunstancias históricas actuales. En este sentido, las instituciones virreinales anteriores a la Independencia, al imponer un nuevo ordenamiento económico y social, proyectaron una ideología en el terreno de la educación, adecuándola en sus características a los intereses y necesidades de las reducidas clases dominantes. La etapa republicana posterior a la Independencia no constituyó ningún progreso en el campo de la educación hasta la revolución liberal de 1898. Junto a los resabios feudales de la economía agraria boliviana hace su aparición, a principios del presente siglo, el capitalismo con la explotación de las minas de estaño. El régimen liberal introdujo importantes modificaciones en la educación, para conformarla a las necesidades de la naciente sociedad capitalista que surgía en el país. La educación recibe un mayor incremento con la valiosa aportación de la Misión belga de educación, dirigida por el profesor Georges Rouma, que es el primer director de la Escuela Normal, fundada en la ciudad de Sucre, en 1909, por el entonces ministro de Instrucción Pública, don Daniel Sánchez Bustamante. Pese a estos evidentes progresos, el Estado, sometido en lo político y económico a los intereses de las grandes empresas mineras, carece de los recursos necesarios para realizar una política educativa intensiva y universal.

Las estadísticas conforman con elocuencia este estado de postración de la educación pública en Bolivia. Según el censo de 1950, un 60 por 100 de la población de Bolivia no sabe leer ni escribir. De un total de 650.840 niños en edad escolar, entre cinco y catorce años, solamente reciben educación 200.840, quedando privados de este primordial derecho humano medio millón de escolares por año aproximadamente, lo que equivale a un 82 por 100 de la población escolar.

Estas cifras pavorosas han hecho que la atención de este problema sea para Bolivia un asunto de vida o muerte. La eficacia de una reforma de la educación solamente puede concebirse si existe una armónica relación entre los distintos grupos sociales. Si las transformaciones económicas y sociales de Bolivia son sinceras; si, efectivamente, la explotación feudal de los grandes sectores agrarios ha terminado, la nueva legislación educativa boliviana significará la iniciación de una superación cultural auténtica.

El *Código de Educación* fue promulgado en la ciudad de Sucre el día 20 de enero de 1955. Ha sido precisamente esta ciudad de Charcas, La Plata, Chuquisaca o Sucre el escenario histórico de los progresos culturales del país. El 27 de marzo de 1624 se funda la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier. Dentro de sus claustros se agitó la vida cultural del virreinato, constituyéndose en centro intelectual de las provincias de esta parte de América, y fue también en su seno donde el sentimiento de nacionalidad creó su verdadera unidad y su fuerza para lograr la independencia de la patria.

Por iniciativa del Gobierno Nacional se constituyó hace algunos meses una Comisión de Reforma Integral de la Educación Pública, encargada de elaborar el proyecto de *Código de Educación*. La misma estuvo presidida por el conocido escritor boliviano Fernando Díez de Medina, e integrada por personalidades relevantes de la docencia del país. Esta Comisión no formó ideológicamente una unidad. Coexistieron durante ciento veinte días elementos de las más distintas procedencias: desde católicos romanos hasta comunistas ateos, pasando, claro está, por los liberales laicos o indiferentes.

El informe presentado al Gobierno tuvo, como era de esperar, varios matices, propios de la posición ideológica de sus miembros. Sin embargo, la coincidencia fue plena en el análisis de la realidad educativa en estado de completo abandono y en la posibilidad de realizar una auténtica reforma, superado como está el estancamiento institucional en que vivía la República.

El *Código* consta de cinco títulos, cuarenta y tres capítulos y 329 artículos. En la parte considerativa, además de hacer un breve análisis histórico de los antecedentes de la educación pública en Bolivia, se propugna la educación única, activa, funcional y de trabajo productivo, inspirada en la "Declaración Universal de los Derechos Humanos y orientada en los principios nacionalistas y revolucionarios que alientan las mayorías bolivianas, conciliando la libertad y dignidad del hombre... con sus deberes políticos y de trabajo productivo"..., y teniendo en cuenta "el sentimiento cristiano y democrático de nuestro pueblo".

BASES Y FINES DE LA REFORMA
DE LA EDUCACIÓN

El fundamento teórico de la educación boliviana, de acuerdo al texto del *Código* (arts. 1.º y 2.º), encierra una diversidad de premisas interesantes. La educación es considerada como un derecho del pueblo y como instrumento de liberación nacional; es universal, gratuita y obligatoria, democrática y única porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población; es nacional porque "responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común"; es antiimperialista y antifeudal porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo. Es, además, revolucionaria, coeducativa, activa, vitalista, de trabajo y globalizadora. Estas bases de constitución de la educación deberán cumplir ciertas finalidades primordiales, sin las cuales toda la estructura educativa no tendría justificación. Estos fines son: formación integral del hombre boliviano, defensa y fortalecimiento de los valores biológicos del pueblo, incorporación a la vida nacional de las grandes masas campesinas, obreras, artesanas y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes a través de la alfabetización en gran escala y una educación básica. Esta educación contribuirá, además, a la "acción solidaria de las clases en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida", y fundamentalmente a "inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo también la convivencia pacífica y la cooperación internacional...".

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA

De acuerdo con el art. 3.º de la Constitución boliviana, "el Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana, garantizando el ejercicio público de todo otro culto", siendo además atribución del Presidente de la República el ejercicio del "Patronato Nacional en iglesias, beneficios, instituciones, bienes y personas eclesiásticas" (art. 94, inc. 15). Estos preceptos, que se mantuvieron inalterables en toda la legislación constitucional republicana, han sido, junto al arraigado espíritu religioso católico del pueblo boliviano, los que determinaron que la nueva norma educativa se someta a ese espíritu. Con suficiente oportunidad, la jerarquía católica nacional suscribió una pastoral colectiva, en la que se señaló con claridad y precisión el pensamiento inalterable de la Iglesia en un problema tan trascendental como el de la educación. Fruto de este afán, aunque solamente en lo que se refiere a la posibilidad práctica de la enseñanza religiosa, es el texto del artículo 4.º del nuevo *Código de Educación*, que dice: "Se reconoce la libertad de enseñanza religiosa. En los establecimientos educativos fiscales se enseñará la religión católica. Los padres o tutores que no quieran que sus hijos o pupilos reciban instrucción religiosa, lo harán

constar así, por escrito, al tiempo de inscribirlos. Los alumnos que no estudien religión recibirán normas de educación moral. El Estado reconocerá una partida en el presupuesto nacional para subvencionar el servicio de enseñanza religiosa."

Esta realidad legislativa constituye un gran freno a las tendencias sectarias que subrepticamente se habían introducido en el campo de la educación boliviana. Los partidos marxistas, desde su aparición en el escenario político boliviano, tuvieron especial dedicación en quebrantar los principios religiosos de la población. Su prédica adquirió mayor vigor cuando lograron controlar totalmente la docencia de la Escuela Nacional de Maestros y la dirección de algunas Universidades importantes (Cochabamba, Oruro). Pese a que en la actualidad esa intromisión ha podido ser controlada por el Gobierno, la práctica docente tiene un gran porcentaje de maestros fruto de la escuela marxista, que en el transcurso de los últimos veinte años han obtenido triunfos significativos en el adoctrinamiento mendaz de muchas generaciones de estudiantes.

Esta influencia tan decisiva se ha visto plasmada en realidad en la orientación que ha tenido la Universidad boliviana durante los últimos veinte años. Al igual que todas las federaciones de estudiantes de Hispanoamérica, la declaración de principios de la boliviana era de corte completamente comunista. La derrota del stalinismo en la Universidad, como consecuencia de la revolución de abril de 1952, introdujo nuevas formas ideológicas, con mayor aproximación a la realidad nacional.

LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La organización general que propugna el *Código* del sistema educativo comprende cuatro grandes áreas (artículo 15); a saber: educación regular a través de ciclos específicos (preescolar, primario, secundario, vocacional, técnico-profesional y universitario); educación de adultos; educación especial de rehabilitación para niños, adolescentes y jóvenes que, por defectos físicos o psíquicos, no pueden seguir una enseñanza regular, pero que son susceptibles de ser capacitados para ser útiles a la sociedad, y educación extraescolar y de extensión cultural que se ejerce sobre la totalidad de población, y que tiende a mejorar el nivel cultural de la comunidad.

Además de los ciclos habituales de educación, la nueva legislación educativa boliviana tiene un común denominador, que tiende en forma acentuada hacia la educación predominantemente técnica, "necesidad social en la etapa histórica que vive Bolivia". El Presidente Paz Estenssoro, en el discurso de posesión a la Comisión de Reforma, dijo al respecto: "Hacen falta técnicos para manejar eficientemente, y en óptimas condiciones económicas, las minas nacionalizadas; para mecanizar las labores agrarias, encontrar nuevas especies genéticas, adecuándolas a los distintos medios climáticos de nuestro territorio y mejorar las razas ganaderas con vistas a un mayor rendimiento; para establecer fundiciones de metales, levantar nuevas industrias fabriles, desarrollar nuestro extraordinario potencial hidroeléctrico e incrementar la pro-

ducción petrolera, indispensables para la ejecución de los anteriores proyectos..." "Más que bachilleres, con saber sin aplicación, y que al cabo de doce años de estudios tienen por único porvenir un mezquino puesto burocrático, necesitamos de técnicos que, a la vez de estar capacitados para ganarse la vida, sean factores positivos en la construcción de la Bolivia que anhelamos..."

Esta preferencia por la educación técnica está señalada en el capítulo VII del *Código de Educación*, donde se establece que "la educación vocacional, técnica y profesional es uno de los grandes objetivos del Estado, que busca la habilitación de las mayorías nacionales para el trabajo útil y la formación de obreros calificados y de técnicos medios, que aseguren el desarrollo de la economía boliviana" (art. 52), abarcando las áreas industrial, comercial y administrativa, asistencia social y sanitaria, agropecuaria, artesanía y técnica femenina (art. 53), provistos de órganos propios. Sin embargo, "la atención preferente que el Gobierno quiere dar a la educación técnica—dice Paz Estenssoro—no excluye su preocupación por la alta cultura; pero es obvio que no pueden darse las condiciones necesarias para el desarrollo de ella en un país económica y socialmente atrasado..." "Sin las condiciones económicas necesarias..., sólo liberando al boliviano de su actual obligación de trabajar agotadoramente para subsistir apenas, pueden darse las condiciones para que ese boliviano alcance los dominios de la alta cultura y el desarrollo pleno del espíritu."

Esta educación técnica, desde la educación fundamental campesina (capítulo XI), la educación obrera, hasta las Universidades populares, en coordinación estrecha con los órganos gubernamentales más distintos, como son los Ministerios de Asuntos Campesinos, de Minas y Petróleo, Educación Pública, Defensa Nacional, Economía Nacional (educación industrial) y el de Higiene y Salubridad, hace que en Bolivia el patrón técnico de la educación en los distintos ciclos tenga una preponderancia auspiciosa, acorde con los planes de transformación económica del Gobierno.

LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

La reforma de la educación se ha iniciado decisivamente en la transformación sustancial del régimen universitario boliviano. Es el capítulo XVIII del título 3.º del *Código de Educación* el que hace posible el planteamiento en forma unitaria del problema de la Universidad y el Estado.

Los antecedentes de la reforma universitaria de Córdoba en 1918, que tanta importancia tuvieron para la superación del "ecolasticismo" de la Universidad virreinal hasta entonces vigente en América, plantearon, con raras excepciones, la conveniencia de establecer la "autonomía universitaria". Este postulado de lucha de los estudiantes latinoamericanos de la década del xx hizo posible un florecimiento evidente de la Universidad, que con el transcurso de los años trajo, lamentablemente, un estancamiento inevitable a raíz de la aparición y fortalecimiento de oligarquías, que aherrojaron en forma disimulada y hábil todo brote progresivo de los universitarios. A esta

situación llegó también la Universidad boliviana, que, amparada en el precepto constitucional—incorporado a la carta política por referéndum popular de enero de 1931—, se desligó completamente de toda intervención estatal, y lo que es mucho más grave aún, cada Universidad se constituyó en ente autónomo, sin la más ligera relación con las similares en cuanto a planes de estudio, programas de enseñanza, etcétera, se refiere. Así siguieron, en la forma más inorgánica y desaprensiva, seis Universidades en un país de unos escasos 500.000 ciudadanos con vigencia social y cultural.

Este tremendo estancamiento de la autonomía universitaria se convirtió además en *tabú* indiscutible dentro de las instituciones públicas del país, hasta que el primer Congreso de Trabajadores, reunido en La Paz durante el mes de octubre de 1954, planteó con claridad la necesidad de revisar esa realidad, en consideración a que la autonomía universitaria había sido la causa del alejamiento de la Universidad de toda vinculación íntima con el pueblo. Esta necesidad se constituyó en perentoria para el Gobierno ante la ofensiva autonomista del comunismo, mimetizado en las rectorías de algunas Universidades, que utilizando todos los medios posibles de difusión trató de desquiciar la unidad revolucionaria de los estudiantes en un asunto que había perdido toda sustantividad.

La adjetivación del problema autonomista de la Universidad boliviana ha sido perfectamente señalada por los artículos 186 y 187 del nuevo *Código de Educación* cuando dice que, "de acuerdo con el principio constitucional de la escuela única, la Universidad boliviana es parte integrante del sistema educativo nacional, en coherente armonización de ciclos y grados de enseñanza, lo que significa su sometimiento a los órganos estatales de educación, con prescindencia absoluta de toda normación tendente al mantenimiento del antiguo *status*". El artículo 187 dice que "para coordinar los ciclos y grados de enseñanza, así como para unificar planes de estudio, programas... y conseguir una racional distribución de Facultades y escuelas de acuerdo con las necesidades de la nación... se crea el Consejo Nacional Universitario, que estará presidido por el ministro de Educación e integrado por los rectores y un delegado estudiantil por cada Universidad. Las resoluciones de este Consejo son obligatorias para todas las Universidades..."

Sin embargo de haberse impreso ese sistema unitario a todos los ciclos de la enseñanza, la dificultad de su aplicación en el orden universitario va a ser enorme. Recientemente, y por expresa convocatoria de la Universidad de Chuquisaca, se ha reunido un Congreso de rectores, que al estudiar este problema de la autonomía universitaria se han mantenido con criterio unitario al expresar que la autonomía universitaria constituye la razón de ser de la vida de la Universidad boliviana.

Desde un punto de vista práctico, el criterio centralizador del nuevo *Código de la Educación* responde a un imperativo fundamental: no se puede dejar al exclusivo arbitrio de los universitarios el destino de la Universidad boliviana, haciendo de su estructura un ente al margen de la actividad estatal. Aquí, indudablemente, incide un criterio eminentemente político, del cual tampoco se puede prescindir:

se trata de la oposición política al régimen del Movimiento Nacionalista Revolucionario, que, al conjuro de la autonomía universitaria, pretenderá repetir hazañas como las del 21 de julio de 1946, que ocasionó la caída del Gobierno Villarroel y el feroz asesinato del propio Presidente.

Sobre este tan grave asunto, solamente se puede decir la última palabra una vez que los preceptos del *Código* encuentren su aplicación práctica y la Universidad se someta a estas directivas.

DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

Una de las grandes novedades del *Código de Educación* boliviana, recientemente promulgado, es aquella que se refiere al gobierno de la educación, que está distribuido en varios órganos estatales; a saber: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Campesinos, la Dirección General de Educación y la Dirección General de Educación Fundamental Campesina (art. 188), además de las reparticiones ministeriales más arriba mencionadas, que abarcan casi los más importantes órganos de la Administración.

Esta ampliación de la administración del sistema educativo distrae más del 35 por 100 del presupuesto nacional, lo que significa una cifra sin precedentes en la historia de Bolivia y, comparativamente con los demás países hispanoamericanos, el primer ítem de los presupuestos de educación. Fuera de este porcentaje, la nueva legislación ha establecido un rubro importante, dedicado exclusivamente a "construcciones escolares", que tiende a suplir el enorme déficit que confronta el país por la carencia de suficientes y adecuados locales escolares.

Otros capítulos se refieren a la sindicalización del personal docente, al escalafón de profesores, al servicio de asistencia social escolar, al consejo de coordinación educativa (art. 196), presidido por el ministro de Educación e integrado por el director general de Educación, el de Educación Fundamental Campesina, inspector general de Educación de las escuelas de las minas y de los yacimientos de petróleo, el director nacional de Menores y Protección a la Infancia, director de Educación Vocacional Técnica, un representante del Departamento de Capacitación y de Rehabilitación de Obreros del Ministerio de Trabajo, un representante del Consejo Universitario Nacional, un representante de los establecimientos educativos del Ministerio de Defensa Nacional, del de Higiene y Salubridad y del de Agricultura. Asimismo integrarán este Consejo de Coordinación un delegado del Servicio Interamericano de Educación (capítulo XL, arts. 309 y sigs.).

* * *

Este es el sistema de educación que pretende realizar una verdadera revolución cultural en Bolivia,

haciendo posible que la educación no sea más el monopolio de una minoría, sino un derecho de todos los bolivianos, "principalmente de aquellos hasta hoy relegados, como los campesinos, obreros y artesanos pobres..."; según reza el decreto que creó la Comisión encargada del estudio de la reforma educativa. Alterados como están los fundamentos sociales y económicos de la sociedad boliviana, parece como inobjetable la necesidad de realizar una transformación en el campo de la cultura. Esta elaboración de cultura no podía realizarse en Bolivia si el acceso a ella estaba circunscrito a una capa minoritaria de la población. Indudablemente, la cultura necesita de recursos económicos y del mayor elemento humano posible para florecer. Posiblemente, en las actuales circunstancias, sumido como está el país en una inflación pavorosa y sin precedentes, los recursos financieros para realizar esta tarea magna sean siempre insuficientes. Sin embargo, las bases para ese desarrollo cultural han sido puestas, lo que constituye para Bolivia motivo de verdadero beneplácito, especialmente porque no hemos conocido jamás durante nuestra vida republicana un intento integral de transformación de todos los ámbitos de relación de los grupos sociales bolivianos. Posiblemente, las medidas revistan un temperamento excesivamente audaz. Sin embargo, es precisamente esa audacia, fruto del momento histórico que viven los pueblos, la única capaz de señalar los caminos que hagan de un pueblo sojuzgado y preterido señor de su propio destino.

Al hacerse realidad el cuarto postulado del Gobierno del M. N. R., surge de inmediato la necesidad de revisar las bases de la estructura política e institucional del país. Los preceptos de la Constitución de 1947, actualmente vigentes, no responden a la dinámica existente en las transformaciones culturales, económicas y sociales. Un estancamiento del sistema constitucional, restringido a los preceptos liberalburgueses, determinaría un desarrollo desigual, peligroso e incapaz de encontrar la objetividad legislativa de una Constitución para los nuevos moldes de convivencia que se están estableciendo en Bolivia.

Superada como está la etapa revolucionaria eufórica e irracional, es urgente la revisión del fundamento juídico-político del país, donde los nuevos contenidos de libertad económica, justicia social e independencia nacional encuentren la norma constitucional adecuada al tiempo y a la actual realidad del país. Si hay algo de edificante en las transformaciones auspiciadas por el M. N. R., éstas no pueden quedar como patrimonio exclusivo de un partido político que no es institución permanente. Sólo su incorporación al acervo espiritual de toda la nación puede ser causa de permanencia sustancial, como parte indispensable de esa "unidad de destino" que será Bolivia en el concierto fraterno de la gran nación iberoamericana.

GUILLERMO BEDREGAL GUTIÉRREZ

La colocación de los profesionales titulados en España (*)

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LOS
DISTINTOS GRADOS DE ENSEÑANZA

El incremento en el número de estudiantes matriculados en los distintos grados de enseñanza es un fenómeno universal que afecta a todas las regiones y partes del mundo en los años de la posguerra. En España también se ha presentado este fenómeno, a partir del año 1939, en que concluye la guerra anterior.

La intensidad no ha sido la misma en los diferentes grados de la enseñanza, pues si consideramos como base 1925 = 100, nos encontramos con que la matrícula en la Enseñanza Media alcanzó en 1952 (al cual corresponden las más recientes estadísticas oficiales a las que nos referiremos en este informe) el índice 340. Las enseñanzas mercantiles (Escuelas de Comercio) han alcanzado el mayor aumento: 537. En cuanto a las enseñanzas superiores, nos hallamos con que en la Universitaria la matrícula alcanzó en el mismo año 1952 el índice 180, mientras que en las enseñanzas técnicas—Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura—permaneció prácticamente inalterable con un índice de 109.

AÑOS	Enseñanza Media (Bachillerato)	Escuelas Comercio	Enseñanza Uni- versitaria	Enseñanza Técnica Superior
1925.....	68.916	8.869	29.650	2.733
1935.....	124.755	13.267	34.490	1.470
1945.....	185.644	53.214	39.400	2.315
1952.....	234.627	51.181	53.434	2.991

El gran aumento en el número de alumnos que cursan el Bachillerato no se ha reflejado en un incremento correlativo en la matrícula de la enseñanza universitaria y técnica superior, pues si bien la primera se multiplicó por 1,8, la segunda apenas varió. Esta diferencia puede explicarse, en parte, por el retraso con que se ha producido en España el desarrollo industrial, si bien a su vez la no abundancia de técnicos superiores—debido a la estabilidad en el número de alumnos de las Escuelas Especiales, merced a un riguroso sistema de selección—ha actuado a modo de factor retardatorio de nuestra expansión económica en los momentos favorables.

La cuestión económico-individual ha desempeñado también un gran papel en esta elección de las Facultades universitarias por los Bachilleres, pues mientras la enseñanza en la Universidad es barata, la preparación durante cuatro o cinco años necesaria para el ingreso en las Escuelas Especiales exige unas mayores posibilidades en los estudiantes que se deciden por estos últimos Centro de Enseñanza Superior.

(*) Los datos utilizados en la presente crónica pertenecen al informe del Delegado español en la Conferencia de Expertos celebrada en mayo último en París y convocada por el Bureau Universitaire, de Statistique et Documentation Escolaire et Professionnelle.

En consecuencia, se ha registrado en los últimos años una abundancia de alumnado universitario que ha sobrepasado la capacidad de los Centros de enseñanza, haciendo temer a nuestras autoridades académicas una baja en la calidad de los titulados, por lo que se implantó por primera vez en el año académico 1952-53 un curso de carácter selectivo y previo a los estudios de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas, Medicina, Derecho, Farmacia y Veterinaria, sin cuya aprobación total se impide el paso al segundo curso.

Cabe esperar que esta medida, además de descongestionar los cursos siguientes, contribuya eficazmente a orientar a los alumnos en la elección de sus carreras, puesto que los reprobados durante dos cursos, esto es, cuatro convocatorias de examen, no pueden continuar en la misma Facultad.

¿EXISTE PLÉTORA DE TITULADOS UNIVERSITARIOS?

Es ésta una cuestión compleja y que, por consiguiente, requiere un examen detenido.

Desde luego no cabe duda de que la industria y el agro español, la primera en su actual expansión y con su mecanización y racionalización el segundo, exigen cada día más técnicos nuevos. Puede esperarse en los próximos años una mayor demanda de éstos, tanto en su grado superior como medio. Así lo han entendido las autoridades académicas tomando medidas encaminadas a aumentar el número de titulados de dicho carácter. En las Escuelas Especiales Superiores se ha fijado por el Gobierno, desde el año 1953, el número mínimo de alumnos a ingresar cada año. Por otra parte está en estudio la reforma de las enseñanzas técnicas, de tal modo que, al propio tiempo que se perfeccionan debidamente las carreras tradicionales de Ingenieros—para que puedan ser quienes conciben y desarrollan las grandes empresas, la investigación técnica, la docencia, etc.—, aumente el número de técnicos en los grados medios, es decir, de los técnicos, con una orientación especializada desde el comienzo de su carrera.

El número de técnicos superiores en 1936 era de 5.289, pasando en 1951 a 7.092. Para 1956 se prevé una cifra de 8.400, lo que representaría un incremento sobre la primera fecha de un 58 por 100. En el período 1935 a 1953, el aumento en la producción industrial fué de un 84 por 100.

Para examinar los problemas relacionados con la colocación y ámbito profesional de los titulados universitarios y de Escuelas Especiales Superiores, se vienen celebrando actualmente reuniones en las que participan los distintos Colegios y Asociaciones profesionales. La primera Asamblea Nacional de Graduados

dos se celebró en 1946; y la segunda, a finales de 1952.

Las nuevas promociones de licenciados que salen de nuestras Facultades universitarias hacen abrigar a los graduados el temor de una próxima plétora profesional. En los cuadros estadísticos anexos (1 al 4) se establece la comparación entre los últimos cursos académicos y los de la preguerra para alumnos matriculados y alumnos que terminaron estudios en Universidades y Escuelas Especiales Superiores.

Estos datos sugieren algunos comentarios a los que haremos referencia. Las condiciones de trabajo cambian según las Facultades.

En Medicina se aprecia un fenómeno de estabilidad. Mientras en el número de alumnos las cifras son sensiblemente iguales, en el de aquellos que terminaron sus estudios se muestra un retroceso con relación a los años 1932-33. No obstante, se habla insistentemente de plétora de médicos, atribuyendo sus causas a diversos motivos; uno de los cuales sería el de la aplicación creciente de los servicios del Seguro de Enfermedad.

Para apreciar si es o no excesivo el número de médicos existente en España en la actualidad, hemos de recurrir a comparaciones internacionales. Según datos oficiales había en España, en 1951, 27.957 médicos colegiados, es decir, en activo. Puesta en relación esta cifra con la población total, da un médico por cada 1.000 habitantes.

En el *Anuario de las Naciones Unidas* figuran las siguientes cifras para otros países:

Argentina	900	habitantes	por	médico.
Austria	650	"	"	"
Bélgica	1.060	"	"	"
Francia	1.100	"	"	"
Suecia	1.400	"	"	"
Suiza	700	"	"	"
Estados Unidos	750	"	"	"

Si se tiene en cuenta la extensión y configuración del suelo español, no puede afirmarse la existencia de demasiados médicos en nuestro país. Al igual que sucede en Francia—y se manifiesta con las mismas características: gran número de aspirantes a los puestos del Seguro Social y de médicos de Empresa—, esta plétora de que se habla es más relativa que absoluta. Lo que sí puede afirmarse es que se da una mala distribución geográfica de los facultativos en activo, según se pone de manifiesto en el cuadro adjunto. (Véase cuadro 5.)

De las cincuenta provincias españolas, treinta y una tienen un número de habitantes por médico superior a los 1.000 de la media nacional. Puede hablarse de plétora médica en Madrid, en donde hay un médico por 529 habitantes; Valladolid, 633, y Barcelona, 672; pero nunca en Santa Cruz de Tenerife, Murcia, Lugo, Córdoba y otras provincias.

El decano de la Facultad de Medicina de Madrid opinaba a este respecto que la plétora profesional se reducirá automáticamente en cuanto se exija un aumento en el nivel medio de preparación, que no ha de suponer, precisamente, la ruina de los menos preparados, sino el que cada uno encuentre su sitio. En cuanto al médico rural, estima conveniente facilitarle los medios útiles de trabajo que le permitan mejorar

su competencia profesional y situación económica, y con ello su posición social.

Con relación a las restantes profesiones universitarias, cabe afirmar, igualmente, que no existe superabundancia de titulados nada más que en determinadas zonas, generalmente las que corresponden a grandes capitales.

El Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos, que agrupa unos 8.500 profesionales, dedicados al libre ejercicio de su profesión, proclama la no existencia de paro profesional, toda vez que hay gran número de vacantes sin cubrir en las Inspecciones Farmacéuticas Municipales. Un prestigioso farmacéutico opina que se colocan todos los graduados de esta rama, aun cuando no precisamente donde quieren. "Los problemas que hallan en la vida, por otra parte—añade—, nada tienen que ver con el título, tras-pasos carísimos, utilaje, montaje de laboratorio, etc." Además, existe para esta profesión un campo no explotado de colocación en Empresas privadas, sin contar la que proporcionan los laboratorios, industria química-farmacéutica muy extendida en España.

Los titulados de la antigua Escuela de Veterinaria—hoy Facultad—se encuentran con la dificultad de encontrar adecuado empleo. La causa es la importante reducción habida en el número de cabezas que constituyen hoy nuestra cabaña nacional con relación a las existentes en 1936, y, por otra parte, es preciso tener en cuenta la introducción de maquinaria agrícola que ha venido a sustituir el trabajo animal en el campo.

En 1930 existían 3.500 veterinarios, cifra que actualmente ha pasado a ser de 5.300. Como el número de bajas que se producen anualmente por defunción y jubilación es de unos 350, y es una cifra aproximadamente igual la de nuevos titulados que anualmente salen de la Facultad, el problema se reduce a absorber el sobrante de unos 1.000 titulados en que se cifra el paro absoluto por el Colegio Oficial respectivo. Es el propio decano de la Facultad de Veterinaria de Madrid quien considera desde un plano optimista la solución de este problema. "La Veterinaria prospera rápidamente—dice—, amplía su campo..." "Será la encargada, con otros facultativos y especialistas, de renovar y actualizar la cabaña española, por ejemplo. Con lo cual se saldrá a favor la actual plétora profesional." Además, están en un grado incipiente de desarrollo especialidades de gran porvenir, como es la Avicultura.

En la rama de Ciencias parece ser que existe paro profesional—empleo no adecuado—, aunque es difícil de estimar. Con excepción del grupo constituido por los licenciados de Ciencias Químicas, los restantes—Físicas, Naturales y Matemáticas—tienen su campo profesional preferente en la enseñanza y, por tanto, las dificultades que existen para la colocación de nuevos titulados son análogas a las que presenta la de los licenciados en Filosofía y Letras. Sin embargo, también aquí cabe establecer la hipótesis de que la saturación profesional no se da en todas las provincias. Lo ha mostrado el reciente establecimiento de numerosos Centros de Enseñanza Laboral—Institutos de Enseñanza Media y Profesional—, donde para cubrir las plazas de profesores se ha dado el caso de

presentarse tan sólo dos aspirantes en ciertas provincias. Estos Institutos, hasta 1953, o sea en el primer cuatrienio de su funcionamiento, habían dado colocación a 180 licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias. Las posibilidades de un mayor empleo de esta clase de titulados pueden estimarse a través del incremento notable de estos Institutos, de los que en un solo curso se han creado 28.

Tratamiento aparte requiere el problema de la colocación de los licenciados en Ciencias Químicas, ya que además del campo de la enseñanza y de la investigación—al que se dedican aproximadamente el 40 por 100 de los titulados—cuenta con el que proporciona la industria química-farmacéutica, y que se encuentra actualmente en España en un decidido período de expansión. Las Empresas privadas proporcionan empleo a un 45 por 100 de estos graduados, cuyo número se estima actualmente en unos 3.600.

Siendo tan variado el campo profesional que se ofrece a los licenciados en Derecho, es difícil dar una impresión sobre el problema de la colocación de estos titulados.

Las cifras de las nuevas promociones no superan en cuantía importante a las de los años 1930-1931, pues aunque las cifras de alumnos matriculados muestran un incremento de consideración, la selección que se realiza a través de los cursos de Licenciatura da lugar a una progresiva disminución.

Con todo, sigue siendo la de Derecho la carrera universitaria que atrae más estudiantes y, por tanto, la que, a pesar de las numerosas salidas con que cuenta, produce un mayor desempleo profesional. Es preciso señalar que en los últimos años, a la vez que algunos Escalafones tradicionales (Notarios, Registradores de la Propiedad, Abogados del Estado) se han mantenido en sus mismos límites, otros muchos han sido notablemente aumentados, e incluso creados de nuevo, como Asesores Jurídicos de Sindicatos, Secretarios de Administración Local y Secretarios Judiciales. Por otra parte, y aunque desde hace seis años existen licenciados en Ciencias Económicas, sigue siendo una salida tradicional para los licenciados en Derecho ocupar puestos de asesoramiento económico, además de jurídico, en las Empresas financieras e industriales.

La carrera de Filosofía y Letras presenta la peculiaridad de que es comparativamente aquella en la que es mayor la proporción de los alumnos que concluyen sus estudios. A este respecto es preciso subrayar también la carrera que es cursada proporcionalmente por mayor número de mujeres (70 por 100 de mujeres),

que encuentran en ella las disciplinas y colocaciones más idóneas. La salida más frecuente es la de la enseñanza oficial o privada. En este segundo caso—lo mismo habría que hacer notar para los licenciados en Ciencias—queremos subrayar el dato de que por el Ministerio de Trabajo se han fijado los diferentes tipos de salarios que debe percibir el Profesorado privado, de acuerdo con el número de horas dedicadas a la enseñanza.

Finalmente haremos algunas consideraciones sobre una profesión nueva cuya existencia data de poco más de un quinquenio: la de economista. El número de titulados en la rama de Económicas de la Facultad de Ciencia Políticas y Económicas—hoy Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales—era en 1954 de unos 800. Lógicamente estos graduados tropiezan con algunas dificultades para encontrar empleo que corresponda a su campo específico profesional, por lo que ha sido la Administración Pública la que absorbió el mayor porcentaje—un 35 por 100—; también las Empresas privadas y Empresas estatales o parastatales, han dado ocupación a buen número de economistas—25 y 20 por 100, respectivamente—. A pesar de que el paro profesional es de cierta importancia en la actualidad, no cabe duda de que se ofrecen amplias perspectivas para estos nuevos profesionales, ya que se estima en unos 3.000 las necesidades nacionales de especialistas en Economía.

CONCLUSIÓN

El problema de salida de las profesiones intelectuales presenta un aspecto económico de gran importancia. A lo largo de este informe hemos hecho notar cómo, mientras en algunas ciudades españolas existe plétora profesional, en otras hay verdadera necesidad de profesionales. Se trata, pues, de una mejor distribución de nuestros profesionales y una más equitativa retribución por sus servicios.

En los próximos años cabe esperar que a consecuencia de la elevación en el nivel de vida se produzca una mayor demanda, no sólo de técnicos superiores y medios, sino también de médicos, farmacéuticos, economistas, abogados, etc.

Paralelamente, una mejor orientación profesional y vocacional llevará hacia otros estudios de carácter medio o especializado a buen número de alumnos que en la actualidad siguen las carreras universitarias tradicionales sin una idónea preparación.

UNIVERSIDADES

ALUMNOS MATRICULADOS

Cuadro 1

CURSO	Ciencias	Derecho	Farmacia	Filosofía	Medicina	Veterinaria	Pol. y Eco.
1931-32	3.350	11.769	3.234	3.058	12.222	1.887	—
1932-33	3.848	11.475	3.137	2.308	11.137	1.758	—
1949-50	7.456	16.372	3.938	4.104	12.628	3.710	2.095
1950-51	7.851	16.853	4.201	4.059	12.768	3.761	2.140
1951-52	7.530	17.943	4.406	4.037	13.998	3.800	1.720
1952-53	7.541	19.139	4.518	4.074	12.564	3.702	1.882

UNIVERSIDADES

ALUMNOS QUE TERMINARON ESTUDIOS

Cuadro 2

CURSO	Ciencias	Derecho	Farmacia	Filosofía	Medicina	Veterinaria	Pol. y Eco.
1931-32	162	1.558	316	250	1.609	216	—
1932-33	133	1.060	291	173	1.213	205	—
1949-50	436	1.325	413	760	898	323	85
1950-51	466	1.389	346	1.065	1.055	376	92
1951-52	443	1.598	307	1.028	984	379	75
1952-53	—	—	—	—	—	—	—

— sin datos.

ESCUELAS ESPECIALES

ALUMNOS MATRICULADOS

Cuadro 3

CURSO	Caminos	Minas	Montes	Agrónomos	Industriales	Arquitectura	Navales
1931-32	231	77	45	124	1.304	1.042	—
1932-33	232	79	51	134	1.080	981	48
1949-50	229	229	92	146	1.029	1.145	133
1950-51	234	250	96	159	1.109	639	140
1951-52	206	272	96	198	1.122	616	76
1952-53	278	280	110	188	1.172	642	73

ESCUELAS ESPECIALES

ALUMNOS QUE TERMINARON ESTUDIOS

Cuadro 4

CURSO	Caminos	Minas	Montes	Agrónomos	Industriales	Arquitectura	Navales
1931-32	34	15	4	41	151	61	—
1932-33	35	16	6	14	121	61	—
1949-50	47	32	17	25	87	37	14
1950-51	35	40	21	24	126	48	18
1951-52	55	48	11	23	120	48	9
1952-53	—	—	—	—	—	—	—

— sin datos.

HABITANTES POR MEDICO COLEGIADO

Año 1951

Alava	929
Albacete	1.319
Alicante	1.122
Almería	1.495
Ávila	969
Badajoz	1.536
Baleares	875
Barcelona	672
Burgos	923
Cáceres	1.271
Cádiz	1.395
Castellón	1.098
Ciudad Real	1.570
Córdoba	1.688
Coruña (La)	1.353
Cuenca	1.404
Gerona	1.045
Granada	1.318
Guadalajara	1.075
Gipúzcoa	829
Huelva	1.319
Huesca	1.158
Jaén	1.601

León	1.210
Lérida	1.052
Logroño	854
Lugo	1.696
Madrid	529
Málaga	1.856
Murcia	1.696
Navarra	1.040
Orense	1.683
Oviedo	1.216
Palencia	815
Palmas (Las)	1.354
Pontevedra	1.345
Salamanca	749
Santa Cruz de Tenerife	1.713
Santander	973
Segovia	891
Sevilla	1.124
Soria	931
Tarragona	966
Teruel	1.082
Toledo	1.229
Valencia	810
Valladolid	633
Vizcaya	759
Zamora	951
Zaragoza	752

El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica

ANTECEDENTES DE LA CUESTIÓN

Las elecciones del 11 de abril de 1954 modificaron notablemente el panorama político belga. El período de homogeneidad gubernamental inaugurado el 5 de junio de 1950 con el triunfo absoluto en las dos Cámaras de la mayoría social-cristiana, terminó bruscamente con las elecciones del pasado año para dejar lugar a un Gabinete de izquierdas, socialista y liberal. Los puntos en que se apoyó la campaña electoral de las izquierdas fueron: La reducción de impuestos, la lucha contra la carestía de vida y, sobre todo, la reducción del período de servicio militar. Los católicos escindidos en el "Rassemblement Social-Chrétien de la Liberté" (valón) y el "Christelyke Vlaamse Volsunic" (flamenco), perdieron la mayoría parlamentaria frente a la unión de liberales y socialistas. Los gabinetes belgas inmediatos a la terminación de la guerra estaban demasiado ocupados en las urgentes tareas de reconstrucción interior para hacer cuestión de la oposición entre izquierdas y derechas. Ahora, en una situación normal, la caída de un Gobierno que, por primera vez en Bélgica desde la introducción del sufragio universal, estaba constituido exclusivamente por las derechas, para dejar el puesto al Gabinete de izquierdas unidas que preside el socialista Van Acker, iba a resultar un cambio demasiado brusco. El partido social-cristiano (P. S. C.) sigue siendo, sin embargo, el más fuerte de la nación; cuenta con nueve sillas más en la Cámara que los socialistas y con 70 más que los liberales. Los dos partidos asociados en el poder inauguraron su acción política con una labor que, de algún modo, puede ser calificada de "represalias", al menos en algunos puntos en que sus respectivas doctrinas les permiten una actuación concorde: el más inmediato de estos puntos es el de la enseñanza.

La cuestión escolar había trazado ya la frontera entre liberales y católicos en el siglo XIX. La Constitución belga prevé la libertad de enseñanza. La Iglesia belga ha ejercitado intensamente esta libertad que el Estado le concede y que, por otra parte, es uno de sus derechos más constitutivos. De hecho, en torno al ejercicio de esta libertad constitucional por la Iglesia, libraron denodadas batallas católicos y liberales en el pasado siglo. Se trata, pues, de un problema hondamente arraigado en la historia política de Bélgica. He aquí dos resúmenes de la cuestión, bastante moderados ambos, pero representativos de puntos de vista opuestos:

"Existe en nuestro país—escribe un editorialista de *La Lanterne*, Bruselas, 2 junio 1954—una vieja cuestión, pegada como una verruga a nuestra vida pú-

blica, casi tan vieja como el reino mismo, que aparece sobre nuestro rostro, un poco gruesa, un poco menos, incluso pasando a veces inadvertida, pero afectada frecuentemente de inflamación. Esta cuestión es la "lucha escolar", ya que hace falta llamarla por su nombre. Levanta las más vivas pasiones en la segunda mitad del siglo XIX y hasta la guerra del catorce. Después, en la atmósfera de sagrada unión que siguió a la victoria de 1918, se pudo creer por un momento que iba a ser encontrada una solución. Se hicieron concesiones de una y otra parte bajo la égida de un gran ministro de las Ciencias y de las Artes, que se llamaba Jules Destrée. Por lo demás, el modo de vida cambiaba y el sufragio universal puro y simple suscitaba, en el curso cotidiano de la política, preocupaciones materiales y problemas concretos, dejando menos lugar a los conflictos filosóficos. Por otra parte, en los Gabinetes de coalición que se iban a suceder después de la primera guerra, fué necesario habituarse a las soluciones de compromiso.

"El retorno a los asuntos públicos de un Ministerio salido de un solo partido hace cuatro años, provoca casi fatalmente un resurgimiento de la vieja querrela. El cambio de situación debido a las elecciones de abril de 1954, ¿va a agravar la recaída?"

"En busca de una llamada a la cohesión de sus filas, más o menos dispersas, el partido social-cristiano parece haber escogido, un poco como recurso de urgencia, la agitación a propósito de los medios de existencia de la enseñanza católica."

De otra parte, el corresponsal en Bruselas del diario *La Liberté*, de Friburgo (16 julio 1954), introduce así a sus lectores en el problema:

"La cuestión escolar no recibió, después de la primera guerra mundial, más que una solución parcial. La segunda guerra mundial y la resistencia común a la persecución y a la brutalidad del régimen nazi hacían esperar que se llegase sin demasiado obstáculo a una pacificación análoga a la de Holanda, donde la enseñanza oficial y la privada están situadas, en todos sus grados, en un nivel de igualdad. Pero he aquí que la cuestión monárquica vino a abrir de nuevo, entre las derechas y las izquierdas, la resquebrajadura de una oposición apasionada, que se había manifestado antaño a propósito de la enseñanza. El P. S. C. conquistó la mayoría absoluta en 1950 en una atmósfera de fiebre que frisa más tarde en la insurrección. Si el P. S. C. cometió faltas en el poder, no se puede decir que haya practicado una política de venganza, ni que haya tratado de dar al problema escolar una solución partidista. Esto es, sin embargo, lo que afirman hoy sus adversarios."

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La oposición entre el Gobierno y el partido social-cristiano se ha establecido en el viejo campo del problema escolar. Desde el primer momento, el P. S. C. ha atacado la actitud del Gobierno de Van Acker en materia de enseñanza, acusándolo de iniciar una política de represalias contra la escuela privada. Los socialistas, por su parte, señalan que el programa de su Gobierno no tiende más que a nivelar la política partidista del ministro social-cristiano M. Harmel, realizada a lo largo del período inmediatamente anterior. Veamos, entre tanto, cómo se configuran en Bélgica las dos zonas de enseñanza en conflicto.

Respondiendo a la libertad que afirma el artículo 17 de la Constitución, la enseñanza libre ha tenido en Bélgica un amplio desarrollo. Frente a dos Universidades estatales, Gante y Lieja, que reúnen poco más de 6.000 alumnos, tienen los belgas dos Universidades libres, Lovaina y Bruselas, que acogen a más de 11.000. Las escuelas oficiales de enseñanza secundaria son 152—con 50.000 alumnos—y las libres 488—con 72.000—. Las escuelas primarias del Estado tienen un total de 690.000 alumnos, mientras las libres reúnen 940.000. De las dos Universidades libres, la de Lovaina es católica, como son católicos la mayoría de los establecimientos libres de educación secundaria y primaria que se reparten por el país. Las instituciones de enseñanza libre pueden otorgar toda clase de títulos, y éstos tienen la misma validez que la de los graduados en instituciones oficiales. Las escuelas secundarias y primarias libres—no las Universidades—reciben subsidios estatales por medio del Municipio y la Provincia. Para recibir estos subsidios necesitan estar ya instaladas y en funcionamiento. Por ley de 1953, los social-cristianos concedieron a los Centros técnicos libres un sistema de subsidios que proporcionaba un 50 por 100 de los sueldos del profesorado oficial a los profesores religiosos de estos Centros y un 100 por 100 a los seculares. La política social-cristiana tendió en esta materia al establecimiento de un sistema paritario en que ambos ramos de la enseñanza—estatal y libre—gozasen de los mismos derechos. Tal era el estado de la cuestión antes que las elecciones de abril del pasado año diesen el triunfo a la mayoría liberal-socialista.

SUPRESIÓN DE SUBSIDIOS Y MORAL LAICA

A finales del mes siguiente, el Congreso del Centro Permanente de Defensa de la Escuela Pública, reunido en Wasmes, planteaba en términos agudos la cuestión de la enseñanza libre. "Si fuese necesario tomar en serio las resoluciones del Congreso del Centro Permanente de Defensa de la Escuela Pública, la guerra escolar, abierta y declarada, sería un hecho mañana en Bélgica. Las resoluciones de este Congreso afirman solemnemente que *la concesión de subsidios a la enseñanza libre no puede ser legitimada y que sólo la enseñanza oficial tiene derecho a las ventajas otorgadas por los poderes públicos*. Este Congreso se declara *inquebrantablemente partidario de la supresión completa de todos los subsidios dados por el Estado, la Provincia o Municipio a la enseñanza privada y*

exige que todos los empleos de la enseñanza nacional (léase "Enseñanza oficial") sean reservados en todos sus grados a los portadores de diplomas oficiales. Por otra parte, es necesario hacer obligatorio el curso de moral laica y no reservarlo únicamente a aquellos que no siguen el curso de religión. Hasta aquí era necesario solicitar la dispensa de este curso de religión. De ahora en adelante no sería seguido más que por aquellos que lo reclamasen." (*La Nation Belge*, Bruselas, 1 de junio de 1954.)

Lo que la opinión católica se preguntó es hasta qué punto el lenguaje de los congresistas del Centro Permanente de Defensa de la Escuela Pública podía estar respaldado por la actitud gubernamental. En la tribuna de este mismo Congreso, M. Léo Collard, nuevo ministro socialista de Instrucción Pública en el gabinete Van Acker, se declaró nieto e hijo de pedagogos oficiales. Desde este punto de vista, afirmó: "Yo soy continuador de una tradición familiar... En el lugar que ocupo actualmente (el Ministerio de Instrucción) tengo una cuenta que arreglar con la enseñanza libre..." (*La Libre Belgique*, Bruselas, 1 de junio de 1954.) Esta frase tan poco prudente levantó contra el nuevo responsable del Departamento de Instrucción a toda la prensa católica.

LAS PRIMERAS CONSECUENCIAS

De las declaraciones pasemos a los hechos. He aquí los primeros pasos del Gobierno en materia de enseñanza, tal y como los resumió el Comité Nacional del Partido Social-Cristiano, reunido el 3 de julio para examinar los proyectos escolares del ministro Collard:

1. Reducción en un tercio de los subsidios a la enseñanza técnica conocida.
2. Abrogación de la ley de 17 de diciembre de 1952 que otorgaba subsidios a la enseñanza media libre.
3. Supresión de las "Comisiones mixtas" (creadas por el ministro católico M. Harmel), tales como la Comisión Nacional de Enseñanza, compuesta en número igual por representantes de los dos sectores pedagógicos, y la Comisión Nacional de Litigios, creada para atenuar de una parte y de otra los abusos de la competencia escolar.
4. Declaración de prioridad para ocupar puestos docentes de los titulares de un diploma oficial sobre los titulares de un diploma libre.

A propósito de esta última medida, el Comité Nacional del P. S. C. declara taxativamente que la intención del ministro es perversa porque pretende presionar sobre los padres en el momento en que deben escoger la escuela de sus hijos: se les amenaza, si optan por una institución libre, con cerrar de por vida a sus hijos y a sus hijas el acceso a las carreras de la enseñanza pública. Jamás ningún Gobierno sectario ha ido tan lejos en su presión sobre las conciencias ni se ha aprestado tan deliberadamente a violar los artículos 6.º y 17 de la Constitución.

"Todo es falso—continúan las declaraciones del Comité Social-Cristiano—en el razonamiento con que el

ministro de Instrucción Pública intenta justificar su medida, y se recibirá con estupor en el extranjero la noticia de que la Universidad de Lovaina, gloria nacional y mundial, corre el peligro (únicamente ella entre todas las Universidades belgas) de ver cerrar a sus graduados el acceso a las carreras docentes del Estado... El ministro hace una discriminación entre los candidatos basada no en su saber y sus méritos, sino sólo sobre el género de establecimiento que han frecuentado." (*La Nation Belge*, Bruselas, 6 julio 1954.)

Por su parte, los intérpretes de la acción oficial señalan los propósitos de agitación del Partido Social-Cristiano como única causa directa de la inquietud creada en torno al problema escolar. Los proyectos de M. Collard no tienen, según los portavoces socialistas, más fin que restablecer el equilibrio roto durante cuatro años de Gobierno católico homogéneo a favor de la enseñanza privada. "Ciertos social-cristianos se levantan hoy contra el Gobierno porque éste ha afirmado su voluntad de confiar preferentemente los empleos de la enseñanza pública a los candidatos salidos de esta enseñanza. Semejante medida responde a una necesidad de justicia, desconocida durante cuatro años de Gobierno homogéneo. Sea en la administración, en la magistratura, en el notariado, en la enseñanza, durante cuatro años el criterio esencial que guió a los ministros social-cristianos en su elección fué el criterio político... Hay en la enseñanza, como en otros terrenos, un equilibrio por restablecer..." (*Le Soir*, Bruselas, 24 agosto 1954.)

Precisamente el responsable de la acción social-cristiana en materia de enseñanza, el ex ministro M. Pierre Harmel, objetó en los siguientes términos a los propósitos segregadores de su sucesor en el Departamento de Instrucción: "El primer argumento del Gobierno es éste—escribe M. Harmel—: La enseñanza libre reserva los nombramientos de profesores en sus escuelas solamente a los graduados salidos de ellas; esto es, por otra parte, normal—dice el ministro—, ya que deben formar al niño según reglas y concepciones determinadas. Por compensación, un principio análogo debe valer para la enseñanza oficial..."

"Yo digo—continúa M. Harmel—que este primer argumento no es exacto porque un número apreciable de licenciados laicos que enseñan en los colegios o establecimientos femeninos han salido de las Universidades del Estado: con bastante exactitud un 20 por 100 de este personal laico. Inversamente, muchos de los licenciados que enseñan en los Ateneos y Liceos han salido de las Universidades libres, donde han sido preparados para la enseñanza pública: es bajo el ministerio de M. Huysmans, y a petición de éste, cuando los futuros licenciados de Lovaina, principalmente, realizan sus ejercicios prácticos de pedagogía en los Ateneos y Liceos, para prepararse según el método de estos establecimientos.

"Es, pues, inexacto creer que en la enseñanza libre se haya practicado alguna vez un principio de segregación, según el establecimiento de que se proceda..." (*La Nation Belge*, 21 julio 1954.)

M. Harmel recuerda también a su sucesor, a propósito del argumento de que bajo la gestión social-cristiana los licenciados libres tenían más puestos a

su disposición que los oficiales, el equilibrado reparto de puestos en la enseñanza realizado en 1954, previa consulta a una Comisión mixta de representantes de ambos intereses.

LUCHA DE DOS TESIS OPUESTAS

Naturalmente, bajo los términos en que la guerra escolar se inicia, late una cuestión más honda que estos episodios de "subvenciones" y "nombramientos". Se trata—como afirma a este propósito, con una claridad digna del mayor elogio, el escritor socialista M. Albert Collette—"de una batalla que libran dos tesis radicalmente opuestas". De un lado, la tesis católica, que afirma los derechos inamovibles de la familia y de la Iglesia en materia de enseñanza; de otra, la postura socialista para la cual "la tesis de la función privada de la enseñanza aparece como la expresión de un individualismo a ultranza, inaceptable en el cuadro de una sociedad humana... Ella—la escuela—sustituye a la célula social cerrada, que es la familia, para favorecer la adaptación del niño a la vida en colectividad..."

Estas cuestiones que atañen al estrato más real de la llamada "guerra escolar" son precisamente las que justifican la intervención del Episcopado belga en el planteamiento de la reyerta política. Primero el cardenal Van Roey, exhortando a los católicos belgas a mantener sus derechos frente a las amenazas contra la paz escolar; después, el obispo de Brujas, monseñor De Smet, en carta pastoral a sus diócesanos. "En este momento—dice el obispo—la francmasonería y los círculos neutros de nuestro país luchan sin miramientos para que enviéis vuestros hijos a la escuela laica. A nuestro pesar debemos señalar que incluso ciertos católicos se hacen cómplices de ello. Por el cuidado de vuestros hijos nos vemos obligados a poneros en guardia seriamente contra el peligro de esta escuela. El sistema de educación de la escuela laica no puede ofrecernos garantías suficientes de educación cristiana, incluso en el caso de que la enseñanza de la Religión sea practicada... Mucho cuidado se da a la formación general. Pero ¿según qué concepción de la vida se lleva a cabo esta formación en la escuela no católica? ¿Qué se enseña en Historia y en las otras ramas generales? ¿Qué libros son ofrecidos o aconsejados a vuestros hijos? ¿Se da la verdad completa sobre el hombre y el mundo? ¿Qué lección social se enseñará: la de los Papas o, por ejemplo, la del marxismo? ¿Con qué espíritu se hablará del matrimonio y de la familia en las clases superiores? En la escuela oficial, en efecto, el profesor no debe atenerse a la visión católica de la vida. ¿Cómo podréis tener sobre ello el menor control?" (*La Libre Belgique*, Bruselas, 24 julio 1954.)

He ahí las cuestiones prácticas que el obispo de Brujas propone a la consideración de sus fieles. Los incidentes en torno a la regulación de la enseñanza que han conmovido la opinión belga desde las elecciones del pasado año han hecho que la intervención del Episcopado no haya podido constreñirse, como veremos, a esta advertencia inicial.

Universidades y Colegios en Filipinas

UNIVERSIDADES Y COLEGIOS

Sorprende en gran manera la cantidad de Universidades y Colegios existentes en las islas Filipinas, y especialmente en Manila. Se puede decir que Manila, más que nada, es Colegio y Universidad. Según las estadísticas existen más de 200.000 estudiantes universitarios y 500.000 de segunda enseñanza, la mayor parte en Manila. El obtener un título universitario, llamarse "doctor", "master" o "bachelor" en las distintas especialidades, es la alta aspiración de todo filipino, y a ella ponen en contribución todos sus esfuerzos y actividades, incluso algunas veces la mayor parte de su hacienda.

Consecuencia de ello es la compleja y profusa existencia actual de Universidades y Colegios: unos, de gran valoración cultural y pedagógica; otros, convertidos especialmente en pasatiempo de "unidades" o en meros despachadores de títulos. Las calles de Manila se abarrotan muchas veces de estudiantes que van y vienen de las Universidades y Colegios. Ellas, con sus libros bajo el brazo, llevan los uniformes correspondientes, todos distintos, alegres, o van sin ellos, si son universitarias simplemente. Son delgadas, bajas, finas, silenciosas, católicas profundas. Ellos, con camisas marvillosas, con gorras de beisbol y alma de chicle, son los mismos estudiantes de todo el mundo.

Algunas Universidades y Colegios tienen edificios espléndidos, instalaciones magníficas; otros, en cambio, son modestos, sencillos. Casi todos están reconocidos legalmente, y son autorizados en el "Colegiado" para la enseñanza y expedición de los títulos. En Filipinas existen actualmente diez y siete Universidades, de las cuales, doce están situadas en Manila. La principal de todas ellas es la oficial, la Universidad de Filipinas, conocida en todas las islas por la U. P. Su sede la tiene en la Ciudad Universitaria de Diliman, Quezon City. Cuenta en la actualidad con más de 11.000 alumnos, sin contar con los que estudian en los ramales de provincias. Se distingue por su gran organización pedagógica, nada comercial; por su rigor en la admisión y selección de alumnos, lo que hace que se limite bastante el número de estudiantes comparado con las otras de empresas privadas, en donde el número de estudiantes se eleva a veces a cifras considerables. No siempre la cantidad considerable de alumnos es exponente de la eficiencia y valía de una Universidad o Colegio; máxime si éstos se han convertido en comerciantes y meros expendedores de diplomas o títulos. La fama y el prestigio de la U. P., como igualmente la de Santo Tomás, ha trascendido a Norteamérica, en donde sus graduados son reconocidos y considerados.

Destaca también la Universidad de Santo Tomás, una de las primeras instituciones culturales fundadas en el lejano Oriente por la Orden Dominicana. Dispone de todas las Facultades, entre las que se distingue la de Medicina; cuenta con magnífico museo, fundado en 1682; está dotada de una valiosa biblioteca de más de 130.000 volúmenes, y se halla en ella la antigua imprenta de Filipinas, fundada en 1593. Actualmente tiene más de 20.000 alumnos que cursan estudios superiores en sus aulas. La Far Eastern University, Universidad del Extremo Oriente, es una de las más populares de Manila. Fundada hace más de diez y ocho años, ocupa el quinto lugar entre las más grandes del mundo. Sus seis macizos se levantan, situados en lo más céntrico de Manila. Consagrada a los ideales de la juventud y del campo, es la fusión de dos antiguas instituciones docentes: el Far Eastorn College y el Quiapo, Instituto de Cálculo, Negocios y Finanzas. Es la que cuenta con mayor número de alumnos, pues ha elevado su matrícula a 27.000 estudiantes, cifra sin precedentes en las Universidades filipinas.

No muy lejos de la anterior, en la calle Azcárraga, se encuentra la Universidad del Este, creada en 1950, y en donde cursan estudios más de 16.000 alumnos. Posee un edificio de gran originalidad y estilo, y es nota típica del mismo mecanismo del carillón, que, hora tras hora, y desde la mañana hasta al atardecer, toca motivos populares, patrióticos y canciones estudiantiles. A poca distancia, el Centro Escolar University, Universidad regida por mujeres y para mujeres. Alma de ella son su presidenta, doña Carmen de Luna, y la doctora Concepción Aguila, una de las pedagogas más distinguidas en el movimiento educacional del país. Generaciones de muchachas filipinas han pasado por este Centro, que es hoy una de las instituciones más simpáticas de Manila y en donde también el hispanismo tiene su asiento. Rivalizando con ésta existe también la Universidad Filipina de Mujeres, sita en la gran avenida de Taft, y en donde, como su mismo nombre lo indica, la especialidad educativa es *for useful womanhood*. Otras Universidades de Manila son: Adamson, Arellano, Central, Nacional, Ateneo y Universidad de Manila. En provincias existen: una en Dumagueto (Negros Oriental), tres en Cebu City y otra en Jaro (Iloilo). Entre los Colegios sobresalen el de San Juan de Letrán, dirigidos por los padres Dominicos, y que puede considerarse como el último baluarte de la cultura hispánica en la ciudad de Intramuros. El de San Beda, regentado por los padres Benedictinos, que, procedentes del Monasterio de Montserrat (España), llegaron a las islas en septiembre de 1895. Situado en la calle de Mendiola, frente al Centro Escolar University, es uno de los Colegios más

aristocráticos de Manila; en él se han educado las personalidades más relevantes de sociedad filipina, lo cual implica ya la mejor garantía de su estabilidad. El de San Sebastián, de los padres Agustinos Recoletos, uno de los mejores dotados de Filipinas, con ramales en provincias y con una iglesia construída con planchas de hierro, traída de Bélgica, la única que se conoce en su género y una de las mejores del Oriente. Digna de citar es también la Academia Cervantes, de reciente creación, dirigida por un sacerdote, el padre Joaquín Lim Jaramillo, único Centro en donde la enseñanza se da exclusivamente en español.

Estos y otros más son los Colegios que, juntamente con las Universidades, van educando a la juventud filipina, adentrándola en el ambiente de una formación cristiana y democrática, y ajustándola en el sedimento de las dos civilizaciones que fundieron a su pueblo: la española y la norteamericana.

Actualmente existen en Filipinas las Universidades siguientes (1):

A) En Manila

1. University of the Philippines.
2. University of Santo Tomás.
3. Far Eastern University.
4. University of the East.
5. University of Manila.
6. National University.
7. Manila Central University.
8. Centro Escolar University.
9. Philippine Women's University.
10. Arellano University.
11. Adamson University.
12. Ateneo de Manila.

B) Fuera de Manila

12. Silliman University, en Dumagueto (Negros Oriental).
13. San Carlos University, en Cebu City.
14. University of Southern Philippines, en Cebu City.
15. University of the Visayas, en Cebu City.
16. Central Philippines University, en Jaro (Iloilo).

LA UNIVERSIDAD DE FILIPINAS

Quien por primera vez llega a la Universidad oficial de Filipinas, se sentirá forzosamente atraído por la curiosidad de una escultura que preside la entrada de su campo. Esta escultura es un símbolo y representa la ofrenda del estudiante filipino, que lo da todo por su patria. Erguida sobre un montículo de piedra, se nos muestra con los brazos extendidos, mirando al horizonte. Su cuerpo bronceado es de compleción recia, no muy alto, y tiene un color moreno que dice de la raza malaya a que pertenece. En la Universidad se le llama *The brown man in oblation*, el hombre malayo en oblación. El artista que lo ejecutó es Guillermo Tolentino, escultor de gran talento que lleva

fama en las islas. Dentro de ella, el campo de la Ciudad Universitaria de Filipinas, dilatado en una extensión de 500 hectáreas, que le hace ser uno de los más grandes del mundo. Su distrito se llama Diliman, y está situado en los altos de la nueva Quezon City, a una distancia de 12 kilómetros de Manila. Quezon City es hoy una ciudad-jardín aristócrata, zona residencial con grandes mansiones y hoteles de gente adinerada. La Universidad está en Diliman desde 1949, aunque se fundó en Manila en 1908. Fácilmente se llega a ella desde Manila, bien por los lujosos y elegantes automóviles o ya por los típicos y sencillos autobuses, de un solo piso. "¡U. P., derecho! ¡Quiapo, derecho!", vocean los que van y vienen, chirriosos y trepidantes, a través de la carretera asfaltada. Todo el camino, verde, pintoresco y cuajado de numerosas casas, parece ya una barriada de Manila, que une a Quiapo con la Ciudad Universitaria; y a medida que se avanza en su distancia, la atmósfera es más limpia y el aire más fresco y agradable.

En todas las islas se conoce a la Universidad de Filipinas por la U. P.; y es que estas dos iniciales son el anagrama de su nombre: University of the Philippines. La U. P. es hoy la mejor Universidad de Filipinas, y su importancia no sólo es considerada en todo el Oriente, sino también en América, en donde su prestigio alcanza más fama, juntamente con la de Santo Tomás. Se puede decir que es Universidad típicamente norteamericana, pues su vida y su ambiente están plasmados esencialmente en el molde y en el sistema educacional de aquel país. Sus estudios y clases se desarrollan en los llamados *Colleges*, que quieren parecerse a las denominadas Facultades de las viejas Universidades europeas. Estos son: Artes Liberales, Comercio, Educación, Ingeniería, Derecho, Odontología, Medicina, Enfermeras, Farmacia, Veterinaria, Agricultura, Bellas Artes, Forestal; y los estudiantes, de todas razas y países, se clasifican en *freshman*, *sophomore*, *junior* y *senior*, según que correspondan a los primeros, segundos, tercero y cuarto año. En cada uno de ellos, presididos por los llamados decanos, existen departamentos diferentes por las enseñanzas diversas, clasificándose éstos numéricamente, de menos a más, según la categoría de las ciencias; así se dice Matemáticas número 1, ó Matemáticas número 2, que es el último grado. En la Universidad se integran también la Primaria o Escuela Elemental y la Enseñanza Media o *High School*, juntamente con el Conservatorio de Música, Departamento de Educación Física y el de Ciencias y Táctica Militar. Los cursos, distribuídos en dos semestres, incluyen el programa de cuatro años de "colegio", con los que normalmente se confiere el grado de bachiller, y los programas de Facultad, que normalmente terminan con el grado de *master*, correspondiente a un año de estudios, y el "doctorado", que se confiere por estudios que duran de uno a tres años, incluyendo o no el programa para el *master*. Así el colegio forma parte integrante del sistema universitario y es la continuación de los doce años de instrucción elemental, secundaria (*junior hig*) y superior. Los profesores extranjeros invitados a enseñar en esta clase de Universidades, modelo norteamericano, encuentran a menudo en sus deberes problemas muy desconcertantes, ya que

(1) "Manila Daily Bulletin", 30 marzo 1953, Section VI, página 19.

no tienen un exacto paralelo en las Universidades continentales europeas.

La dirección central de la Universidad de Filipinas es llevada normalmente por un presidente, que en este caso es cargo político o nombrado por el Gobierno. Dicho presidente, a quien también pueden seleccionar y elegir los miembros del Patronato o Junta de Regentes, *Board of Regents*, puede ser un profesor, como el actual presidente Vidal A. Tan, un político, o simplemente un ciudadano muy conocido y respetado, sin filiación política y académica, como lo fueron Villamor, González, Bocobo y otros anteriormente designados. Como órganos rectores y supervisores de la Universidad, están las "Juntas de Visitadores", "Juntas de Regentes" y el "Consejo de la Universidad". Todas actúan como cuerpos de control directo de la institución, y ejercen su acción subdivididas. Las funciones administrativas están encomendadas a una Oficina central, alojada en un edificio amplio e impresionante, situado detrás del *The brown man in oblation*, a la entrada del campo universitario. Como organismo muy principal está la Biblioteca Universitaria, instalada en edificio propio, de nueva planta y de gran estilo, con capacidad más que suficiente para más de un millón de volúmenes y 2.000 lectores. En ella está implantado el Departamento de Library and Archival Science.

Adicionados al núcleo central de la Universidad hay una serie de servicios auxiliares, como son el de la construcción y conservación de edificios, el servicio médico, el de la milicia con los Cuerpos de Adiestramientos de Oficiales de Reserva (R. O. T. C.), y el de la sección social y extensión cultural universitaria, con toda su gama de asociaciones, fraternidades y sororidades, denominadas por los títulos de "Alpha, beta, sigma...", del alfabeto griego. En cuanto a la instrucción religiosa, domina la Católica, dirigida por un padre Jesuita norteamericano, que no cobra salario y que es atendido en su manutención por todos los profesores que se ofrecen a ello en turno diario. Practica sus cultos en una hermosa capilla tropical, aireada, espaciosa, con techo de nipa, en donde es grato escuchar las melodías del órgano, los cánticos de los estudiantes y las pláticas del sacerdote. Frente a ella se alza la capilla protestante, todavía en construcción, de original estilo arquitectónico, con residencia adjunta para el pastor; y es curioso observar cómo los cultos protestantes se practican también, provisionalmente, en la capilla católica.

La Universidad estaba antes en lo que se llama ahora "extensión" o edificios de la calle Padre Faura, de Manila, y en donde todavía se dan algunas enseñanzas, como las del Colegio de Medicina. Quezón, Presidente de la República de Filipinas, y González, presidente entonces de la Universidad, ambos difuntos, iniciaron los planes de este ambicioso proyecto, adquiriendo los terrenos de Diliman y votando un presupuesto de 17 millones de pesos para la construcción de esta Ciudad Universitaria, que aspira a ser una de las mejores del mundo. A pesar de que la última guerra retrasó mucho la realización de este propósito, actualmente están construidos diez edificios, de gran estilo, destacando entre ellos el destinado a Colegio de Artes Liberales y el de la Administración,

que tiene por delante el *The brown man in oblation*. Quedan para terminar otros tantos o más, con un presupuesto de diez millones de pesos. Supliendo estos últimos están las desagradables y feas "barracas" o cuarteles dejados por el Ejército norteamericano, que juntos a los *bungalow* o *cottages*, residencias de profesores y estudiantes, llenan por completo el campo universitario, y que lentamente van desapareciendo por la construcción de nuevas casas o chalets modernos, de mejor gusto y más armonía. La Ciudad Universitaria de Diliman se nos presenta prácticamente como una comunidad hondamente social, política, religiosa... Tiene de todo: campos de deportes, golf, círculos de recreo, bailes, restaurantes, fiestas tradicionales..., e incluso un mercado, a manera de zoco, con tiendas y *sari-sari*, en donde se puede comprar lo necesario. Por su pequeño parecido con el distrito de Quiapo, de Manila, se le llama aquí *Little Quiapo*. El toque de una sirena anuncia las entradas y salidas de las clases. Estas empiezan a las ocho de la mañana y terminan a las cinco de la tarde. En las interrupciones todo es bullir y vida de estudiantes: ellas, graciosas, ágiles y diminutas, pasando en grupo, sonrientes, a través de las largas avenidas, con sus parasoles o sombrillas; ellos, tocados con sus gorras de beisbol y camisas maravillosas, traviosos, bullangueros, como todos los muchachos del mundo. El futuro les pertenece, y la Universidad, camino por donde se va a ese futuro, también.

Al atardecer, las campanas de un carillón monumental, instalado en una torre, anuncia, con sus notas melodiosas y cansinas, el fin de la jornada; y a medida que se va el día, la Universidad queda sola, envuelta en la cálida noche del Oriente y llena de ruidos tropicales. Mientras tanto allí sigue siempre "la ofrenda del hombre malayo", símbolo de la Universidad oficial de Filipinas, con sus brazos abiertos, su pecho erguido y su mirada al horizonte, como queriendo dar toda su alma y su vida a la patria y al futuro.

LA UNIVERSIDAD DE SANTO TOMÁS

La Universidad de Santo Tomás es la primera institución cultural fundada en el Extremo Oriente por la Orden Dominicana. A ella se debe en gran parte la misión educadora que se ha realizado en Filipinas. Sesenta años más antigua que la Universidad de Harvard, ha ido acumulando dentro de sus muros una serie de gloriosas tradiciones que dan a la Universidad un carácter que sólo la Historia y el tiempo pueden formar. Su utilidad en la historia de las islas Filipinas no puede ponderarse suficientemente, y puede decirse con justicia que Filipinas sin esta Universidad no hubiera sido apta para la obra que Norteamérica se propuso realizar, convirtiéndola en un pueblo libre y democrático. Así lo declaraba el ex Presidente de Norteamérica W. Taft, cuando hablaba de la Universidad de Santo Tomás, en 1905, y discutía los problemas nacionales de Filipinas.

La Universidad de Santo Tomás fué fundada en 1611 por el ilustre dominico fray Miguel de Benavides, tercer arzobispo de Manila. El padre Benavides fué uno de esos hombres extraordinarios, puestos por la Providencia para el destino de Filipinas. Defen-

diendo a los naturales contra los abusos que algunos cometían contra ellos, usurpándoles la propiedad de sus tierras, hizo en Filipinas, hasta cierto punto, lo que otro dominico, el padre Las Casas, realizó en Méjico con aquellos indígenas. Primeramente se llamó Colegio de Nuestra Señora del Rosario, y cinco años más tarde cambió el título por el nombre definitivo de Santo Tomás. El primer edificio de lo que había de ser más tarde Universidad de San Tomás estuvo emplazado en Intramuros, la vieja ciudad amurallada de Manila, destruída ferozmente en la última guerra mundial. La expansión de la Universidad se inició en 1734 con el establecimiento de las Facultades de Derecho Canónico y Civil. En 1871 se inauguraron las Facultades de Medicina y Farmacia; en 1879 se creó el Colegio de Comadronas; en 1896 se estableció la Facultad de Filosofía y Letras, y así, paulatinamente, fueron aumentando las actividades culturales de la Universidad hasta hoy, quedando establecidas desde 1904 a 1946 la Escuela de Odontología, Escuela de Ingenieros, Colegio de Artes Liberales y Magisterio, Bachiller, Arquitectura y Bellas Artes, Comercio, Conservatorio de Música, etc. Actualmente se halla situada la Universidad en el distrito de Sampaloc, lugar llamado Sulucan, adonde fué trasladada en agosto de 1927. Está emplazada en medio de una extensión de 17 hectáreas, y su fachada principal mira al paseo de España, una de las largas avenidas de Manila, que une el boulevard de Quezon con la carretera de Quezon City y Diliman. El edificio central consta de cuatro pisos, coronados por la esbelta torre de cinco plantas, en cuya cúspide se alza la Cruz Redentora, siempre iluminada por la noche, como queriendo cobijar con sus amorosos brazos a todos los moradores de este magnífico templo de la sabiduría. En el frontispicio destacan los escudos de la Orden Dominicana y cuatro grandes letreros que dicen: *Fides, Spes, Caritas, Triumphant Haec*. El estilo no puede clasificarse entre los conocidos; por eso algunos le han llamado "estilo Ruano", que es el apellido del arquitecto que la dirigió. Sus materiales de construcción proceden, en gran parte, de los Estados Unidos y del Japón, incluso el ascensor, el mayor que existe en Filipinas, capaz para veinte personas. Está hecha contra los terremotos, y de ahí el que con frecuencia se ven en sus paredes ciertas hendiduras dejadas a propósito por los constructores. Junto a ella está el Seminario Central, en donde cursan estudios para sacerdotes los mejores seminaristas diocesanos del archipiélago, dirigidos por los padres Dominicos exclusivamente. Una especie de Colegio de San José en Roma.

Ante el creciente desarrollo progresivo que va tomando, la Universidad va ensanchando sus límites y construyendo nuevos edificios e instalaciones en su campo, entre los que destacan el destinado a la Facultad de Ingeniería, Artes Liberales, Gimnasio y otros. En el centro de la plaza preside el monumento al arzobispo Benavides, fundador de la Universidad, y así, en la entrada, se ha instalado hace poco el antiguo arco de la puerta principal que estaba en Intramuros, y en donde se ve en relieve el escudo de España con la doble águila de los Austrias. La Universidad cuenta con un magnífico museo, fundado en 1682, uno de los más completos del Oriente y que

encierra más de 6.000 ejemplares de Historia Natural. Son interesantes también la Biblioteca, la más antigua de Filipinas, con un fondo bibliográfico de más de 130.000 volúmenes; la imprenta, fundada en 1593; dispensario público, hospital, gimnasio, piscina, cooperativas, correos y restaurantes.

La enseñanza y planes de estudios necesariamente han tenido que americanizarse y pedir el reconocimiento oficial para poder amoldarse, en todo o en parte, a los actuales de la nación. Se enseñan en ella las siguientes asignaturas del "Colegiado", más la religión; y para el español, que siempre se ha enseñado en la Universidad, dispone de un Instituto propio, que dirige actualmente el padre Bazaco. Actualmente la Universidad de Santo Tomás es una de las piedras angulares de la religión y de la cultura en las islas Filipinas; el número de alumnos asciende considerablemente, hasta tal punto que su matrícula excede en la actualidad a los 27.000 estudiantes, que cursan estudios superiores en sus aulas, y por ellas van pasando las más relevantes personalidades de la sociedad filipina. Aunque el venerable padre Benavides no tuviera otros títulos que le hicieran acreedor a la gratitud del pueblo filipino, sólo con ser el fundador de esta Universidad de Santo Tomás bastaría, ya que su obra ha contribuído, cual ninguna otra, a elevar el nivel educacional de este pueblo, hasta el punto de poder hacerse digno de regir sus propios destinos.

LA UNIVERSIDAD DEL EXTREMO ORIENTE

La Universidad del Extremo Oriente o Far Eastern University, como aquí se la llama, es una de las Universidades más populares de Filipinas, y especialmente de Manila. Por el creciente desarrollo que va tomando y las características de su emplazamiento, puede decirse que es la mayor en Extremo Oriente y la quinta entre las más grandes del mundo. Nacida para ser lo que es ahora, es la octava Universidad de Filipinas por su fundación, pues no hace más que dieciocho años que se ha creado. Su resultado es la ambiciosa aspiración de un núcleo de hombres previsores y de una mujer, que juntos vieron la necesidad de establecer una institución docente netamente filipina. Completamente apolítica y no sectaria, está plasmada sobre un amplio y liberal programa de educación, capaz de llenar las apremiantes necesidades y aspiraciones de la juventud de las islas. Consagrada exclusivamente a los ideales de esta juventud y del campo, es la fusión de dos instituciones docentes, conocidas anteriormente en la vida estudiantil de Manila: el Far Easter College (Colegio Extremo Oriental), fundado en 1919 en la calle Evangelista, y el Quiapo Instituto de Cálculo, Negocios y Finanzas, fundado en 1919 en la avenida de Rizal. De la síntesis incorporada de estos Centros surgió la Universidad, que aunque en un principio fué modesta y no alardeó de inmediata grandeza, su crecimiento ha ido siendo enorme e inigualado de día en día, constituyendo no sólo una institución prestigiosa para la educación filipina, sino también una empresa comercial financiera de las más importantes y lucrativas de Manila.

Su edificio, de gran estilo y moderna construcción, se levanta sobre seis macizos; está situado en lo más

céntrico de Manila, y ocupa una extensión de cuatro hectáreas, que limitan las calles de Azcárraga, Morayta y boulevard de Quezon. El primer presidente y fundador de la Universidad del Extremo Oriente fué el doctor Nicanor Reyes, ilustre hombre de la cultura filipina, que puso toda su alma y su saber en la realización de esta magna empresa. La Universidad empezó realmente en 1928 con el primer Instituto de Contabilidad, entidad precursora del Instituto de Cálculo, Negocios y Finanzas del edificio Fajardo, de la avenida de Rizal, que se fusionó más tarde con el Far Eastern College en 1939. En su principio tenía sólo cuatro Institutos: Instituto de Cálculo, Negocios y Finanzas; de Artes y de Ciencias, de Educación y de Leyes Civiles, juntamente con una Escuela Superior de Comercio, un Departamento elemental y otro graduado. En 1936 se fundó el Instituto de Tecnología, y dos años más tarde se abrieron en Ligayen, Paniqui y Tarlac, el Colegio para "medianos". Recientemente se ha abierto un gran Instituto de Medicina, incorporado también a la Universidad.

La Universidad, aunque es de empresa privada, está reconocida oficialmente por el Estado para todas las enseñanzas y cursos, y sobre todo en el "Colegiado". Actúa en sus clases desde la mañana a la noche, y por sus aulas van pasando multitudes de alumnos, que, convertidos luego en hombres de diversas actividades por todas las islas, van dando esplendor y renombre a su Alma Mater. Personalidades diversas han rendido culto y tributo a esta Universidad, bien invistiéndose con el grado de *doctor honoris causa*, como el Presidente de Indonesia Achmed Sukarno, o bien presidiendo sus solemnidades y ceremonias, como las ocasiones de los Presidentes Quezon, Roxas, Quirino, ministro Carlos P. Rómulo y otras tantas eminentes figuras de la vida política y educacional de Filipinas.

Durante la guerra última, la Universidad se vió obligada a cerrar sus clases, y dominadas por las tropas japonesas fué convertida en guarnición de los *kempeitai*. Sus muros fueron testigos de las muertes de muchos de sus defensores y vieron la profanación de la metralla japonesa. El doctor Reyes, con su esposa y sus dos hijos, fueron asesinados vilmente con otros ciudadanos en la ribera del Pasig. Al terminar la contienda, la F. E. U. logró rehabilitarse, trabajando con los *handicaps* lenta, progresivamente, sin esperar las subvenciones del Gobierno, y al fin recogió los filamentos rotos de su prestigio anterior. El verdadero resurgimiento empezó en 1945, y cuando las tropas norteamericanas abandonaron totalmente los edificios, la Universidad, llena de auge y de progreso, elevó la matrícula de sus estudiantes a más de 27.000 alumnos; cifra sin precedente en la historia de los Centros educacionales filipinos y que actualmente tiende a superarse.

Personalidades distinguidas y de gran prestigio en la vida social y cultural de Filipinas han ido siendo los presidentes sucesivos de esta Universidad, siguiendo la pauta y orientación de aquel su fundador, el doctor Nicanor Reyes. Estos hombres, entre otros, han sido Hermenegildo Reyes, Clemente M. Uson, Enrile-Gutiérrez, Vidal A. Tan. Actualmente es el

presidente el doctor don Teodoro Evangelista, pedagogo, orador y gran político.

En Manila se le llama F. E. U., anagrama de Far Eastern University, y su popularidad es tan grande que se la conoce hasta en el último rincón de Filipinas.

LOS ESTUDIANTES CALIFICAN A SUS PROFESORES

Las Universidades de Filipinas, plasmadas esencialmente en el molde y sistema norteamericano, tienen entre sus múltiples y curiosos aspectos el de que los estudiantes califiquen una vez por semestre a sus respectivos profesores. Esta calificación estudiantil se llama: *A student profile of his professors*; en realidad se refiere a la opinión que los estudiantes tienen de sus profesores, o al perfil psicológico, moral y social que le merecen los mismos a través de su actuación pedagógica y formativa.

Se trata de un impreso que se reparte a final de cada semestre, en el que existen hasta diez preguntas que el estudiante debe contestar por escrito. En ellas se quiere saber cómo el profesor prepara y organiza su lección, la habilidad que tiene para explicar y despertar interés, su trato con los alumnos, el entusiasmo por la clase, la puntualidad y el sentido de justicia, su modo peculiar y característico de expresión y el porte personal y limpieza como se presenta diariamente a su cátedra. Llegado este momento, el profesor debe salir veinte minutos del aula para dejar en libertad a los alumnos a que deliberen secretamente y escriban la calificación que les merece aquel profesor o instructor, contestando a los aspectos interrogados. Esta calificación va puntuada del uno al diez, entendiéndose que el uno es la peor y el diez la mejor. El *profile* es secreto y no va firmado ni rubricado por el estudiante, de tal manera que en ningún caso puede saberse el nombre del alumno y sí el del profesor a quien se califica.

Terminada la calificación, los formularios rellenos pasan a los archivos de la Universidad, quedando siempre a disposición de los supervisores y al examen y crítica de las Juntas de Gobierno. Estos datos, así precisados por los estudiantes, han permitido en muchas ocasiones valorar o enjuiciar la característica pedagógica o didáctica del profesor o del instructor, según se trate; pero fácilmente se comprenderá que no siempre constituyen un acabado elemento de juicio para dictaminar de la valía o conducta de un profesor, ya que ello también se presta a arbitrariedades y a juicios no serenos y parciales por parte de los alumnos. El hecho puede incluirse, sin duda, como un factor psicológico para dictaminar sobre el valor pedagógico y docente un profesor, porque es verdad que nadie conoce mejor a los profesores que sus mismos alumnos; pero muchas veces, y esto ocurre con frecuencia, el estudiante no obra con la debida serenidad y su actuación en el *profile* es circunstancia y momento aprovechable para vengarse de aquel profesor que le ha puesto mala nota en sus exámenes, que le reprende constantemente porque su conducta no es digna en las clases, o simplemente porque su persona le es antipática o le repugna desde el punto de vista psicológico. Algunos estudiantes esperan el *profile of his professors* como un momento culminante, y no

pueden menos de exclamar con verdadera fruición el consabido: "¡Ahora es la mía...!", lo que se traduce naturalmente en un juicio peyorativo, falso, imprescindible y no ajustado a la realidad del profesor.

Por otra parte, para el profesor es también rémora, estímulo, temor y motivo para mejorarse y estar siempre avisado en la alta labor que se le tiene encomendada. Dejando aparte los inconvenientes y las complejidades que se originan por parte del alumno en cuanto a la pureza de la calificación, este hecho, fenómeno típico de la educación democrática, es valorable y altamente sugestivo por lo que se refiere al profesor; pues no son admisibles en la educación esas personas que, llamándose profesores e instructores o catedráticos, se encastillan en su cátedra o en su especialidad, elevándose cada vez más, sin acordarse de que lo que tienen delante son jóvenes alumnos a

quienes tienen que "enseñar y educar", no simplemente individuos a quienes tienen que examinar. Naturalmente este hecho del *profile* desconcierta enormemente a esos profesores de la vieja tradición, y como no conciben más autoridad que la del *magister dixit*, su actuación se estrella la más de las veces y fracasa ante el moderno espíritu estudiantil, que además de ser nuevo, observador e intolerante, es también revolucionario y democrático. Afortunadamente, la nueva ola del tiempo va dejando atrás a esos profesores que, encastillados en su escalafón o en su especialidad, son inaccesibles, considerándose poco más o menos como "reyezuelos en su trono", y a los cuales les viene bien el *profile of his professors* que hacen las Universidades democráticas.

ISIDORO MONTIEL

Convalidación de Estudios Eclesiásticos

La necesidad de aplicar lo dispuesto en el reciente Concordato con la Santa Sede en cuanto al reconocimiento de grados eclesiásticos, ha hecho dictar una no escasa legislación que, con aquél, regula la convalidación en España de estudios eclesiásticos.

Dicha legislación está constituida por las normas siguientes:

1.^a Decreto de 6 de octubre de 1954 (*B. O. del Estado* de 27 de octubre) por el que se aplica el párrafo segundo del artículo 30 del vigente Concordato respecto a los eclesiásticos con grados académicos mayores que deben cursar estudios en las Universidades civiles.

2.^a Orden ministerial de 9 de marzo de 1955 (*B. O. del Estado* de 16 de marzo) sobre instrucciones provisionales para la aplicación del Decreto de 6 de octubre de 1954 sobre convalidación de estudios eclesiásticos.

3.^a Orden ministerial de 3 de junio de 1955 (*B. O. del Estado* de 7 de julio) estableciendo la tabla de materias convalidables.

Vamos a estudiar seguidamente, en la forma más ordenada posible, las directrices que resultan de la comparación de los mencionados textos legales.

A) PRINCIPIO GENERAL

Los grados mayores en Ciencias Eclesiásticas conferidos a clérigos o seculares por las Facultades, aprobadas por la Santa Sede, serán reconocidos a todos los efectos por el Estado español (1).

Dichas Facultades son las siguientes:

Comillas (Santander): Universidad Pontificia (Teología, Ius., Can., Phi.).

Granada: Facultad Teológica, S. I. (Cartuja).

Madrid: Facultad Philosophica, S. I. (Chamartín).

Oña (Burgos): Facultas Theologica en Philosophica, S. O. (Colegio San Francisco Xavier).

Salamanca: Universidad Pontificia (Theol., Ius., Can., Phi.).

Facultas Theologicas, O. P. (San Esteban).

San Cugat (Barcelona): Facultas Theologicas et Philosophica, S. O. (Colegio San Francisco de Borja).

Las mencionadas Facultades son las contenidas en una relación enviada al Ministerio de Educación Nacional por la Nunciatura de la Santa Sede en Madrid (2).

Lo antedicho es en lo referente a España. En cuanto a Facultades Pontificias situadas en el extranjero, serán las contenidas en una relación oficial depositada en el Ministerio de Educación Nacional, relación que puede ser consultada por los respectivos titulados (3).

B) ALCANCE DE ESTE PRINCIPIO

Distinguiremos dos casos:

1. *Ingreso en las Facultades civiles.*—Los titulados clérigos o seculares con grados mayores en Ciencias Eclesiásticas, conferidos por Facultades aprobadas por la Santa Sede, pueden matricularse directamente en el primer curso académico de las Universidades civiles, considerándoseles convalidados los estudios totales y previos de carácter previo (4).

(2) Orden de 9 de marzo de 1955, núm. 3.

(3) Orden de 9 de marzo de 1955, núm. 4.

(4) Decreto de 6 de octubre de 1954, art. 1.^o

(1) Párrafo segundo del art. 30 del Concordato entre España y la Santa Sede, de 27 de agosto de 1953.

2. *Convalidación de estudios parciales o totales.*—Esta puede ser obtenida al amparo de lo dispuesto en el Decreto de 7 de octubre de 1939, previo dictamen con carácter informativo del Consejo Nacional de Educación (5).

c) REQUISITOS FORMALES Y TRÁMITES

A) *Expedientes de ingreso en Facultad*

1. *Requisitos formales.*—Los que deseen matricularse directamente del primer curso académico de cualquier Facultad universitaria deberán solicitarlo del Ministerio de Educación Nacional (6).

A la instancia deberán acompañar los documentos siguientes:

a) Título original, testimonio notarial legalizado o certificación académica, también legalizada, que acredite suficientemente estar en posesión del grado de licenciado o doctor en la Facultad eclesiástica de que se trate.

b) Aunque no lo diga la Orden ministerial citada, parece que, por aplicación analógica de las normas que rigen la convalidación de estudios, deberá presentarse también partida de nacimiento debidamente legalizada.

2. *Trámite.*—Estos expedientes se resolverán directamente por el Ministerio de Educación Nacional, una vez comprobada la idoneidad de los títulos a los efectos prevenidos en la legislación vigente.

B) *Convalidación de estudios totales o parciales*

Se realizará de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto de 7 de octubre de 1939 y legislaciones complementarias, aplicándose también la específica de esta materia.

1. *Requisitos formales.*—Los que soliciten convalidación de estudios totales o parciales realizados en Facultades eclesiásticas, acompañarán los documentos siguientes:

a) *Instancia* suscrita por el solicitante o persona debidamente autorizada, en la que se haga constar claramente: a), la nacionalidad, edad, residencia o domicilio del solicitante; b), lo que solicita: convalidación de estudios parciales, o totales, o de grado o de título; c), si se han cursado u obtenido en Centro oficial o privado, en su país o en extraños al suyo.

b) *Partida de nacimiento* del solicitante. En su defecto, partida de bautismo. Cuando sea imposible presentar una u otra, el Ministerio podrá admitir como equivalente una certificación expedida por la Nunciatura, en la que se diga que dicha representación consta, inequívocamente, en qué fecha y lugar nació aquél y cuáles son una y otra.

Cuando circunstancias especiales así lo aconsejen, podrán reemplazarse las partidas y certificados antedichos por simple exhibición del pasaporte del solicitante en la Sección de Asuntos Exteriores del Minis-

terio de Educación Nacional (7), tomándose nota en la misma de las circunstancias personales del interesado y del número, fecha y lugar de expedición de aquél.

c) *Título original* o certificación de estudios totales o parciales, según cada caso.

d) *Plan de estudios* de la Facultad respectiva. Si éste obrara ya en el archivo de la Sección de Asuntos Exteriores del Departamento, ésta podría inmediatamente eximir de la presentación de dicho documento (8).

Todos los documentos deberán estar debidamente legalizados y traducidos (9).

2. *Trámite.*—Seguirá el previsto en el Decreto de 7 de octubre de 1939, analizado en otro lugar de este libro. Con la única diferencia de que el informe del Consejo Nacional de Educación, que es potestativo en los casos habituales de convalidación de estudios extranjeros, pasa a ser preceptivo cuando se trata de estudios eclesiásticos (10).

Distinguiremos los cuatro casos siguientes:

a) *Licenciados en Filosofía en una Facultad eclesiástica que quieran cursar estudios de la Sección de Filosofía y Letras en una Universidad española.*—Solicitada en la forma dicha, la convalidación podrá obtener el título correspondiente civil, previo examen de las siguientes asignaturas:

1.^a Todas las de los cursos comunes, a excepción de Lengua y Literatura Latina y Griega y Fundamentos de Filosofía.

2.^a Estética Antropológica, Historia de la Filosofía española y Filosofía de la Historia.

Las demás asignaturas se dan por convalidadas (11).

b) *Licenciados en Filosofía por una Facultad eclesiástica que quieran cursar estudios de otra Sección de la carrera de Filosofía y Letras española.*—Estos tendrán convalidadas las asignaturas siguientes de los cursos comunes: Lengua y Literatura Latina y Griega y Fundamentos de Filosofía (12).

c) *Licenciados en Filosofía por una Facultad eclesiástica que pretendan seguir estudios en otra Facultad española distinta de la de Filosofía y Letras.*—Deberán convalidar sus estudios en la forma general prevista en el Decreto de 7 de octubre de 1939 y disposiciones complementarias.

d) *Licenciados en otras Facultades eclesiásticas que deseen seguir cualquier carrera en una Universidad española.*—Lo mismo que en el caso anterior.

C) *Matrícula condicional*

En todos los casos antedichos, las peticiones de matrícula y de convalidación pueden formularse en una misma instancia acreditando los requisitos y presentando los documentos necesarios para cada caso. En este supuesto se decidirá previamente si procede dicha

(7) Idem, núm. 2.

(8) O. M. de 23 de abril de 1955, núm. 1, de acuerdo con lo que dispone la O. M. de 9 de marzo de 1955, núm. 5.

(9) O. M. de 23 de abril de 1955, núms. 4 y 5.

(10) Decreto 6 de octubre de 1954, núm. 2.

(11) O. M. de 3 de junio de 1955, núm. 2.

(12) Idem, num. 3.

(5) Idem, art. 2.º

(6) Orden de 9 de marzo de 1955, núm. 1.

matrícula en la Universidad, y se hará constar en su caso que la convalidación de estudios se encuentra pendiente de la tramitación del oportuno expediente a los efectos de que el interesado pueda obtener la matrícula que le interesa con carácter condicional (13).

D) EJERCICIO PROFESIONAL

1. De españoles.—Del contexto del Decreto de 6 de octubre de 1954 y de las órdenes que lo complementan, se desprende que los españoles que convaliden sus estudios en la forma prevista en una y otras pueden ejercer sin más la respectiva profesión.

(13) O. M. de 9 de marzo de 1955, núm. 8.

2. De extranjeros.—Los ciudadanos extranjeros que hayan obtenido grados o realizado estudios en Facultades eclesiásticas canónicamente erigidas por la Santa Sede, podrán acogerse a iguales normas para la convalidación de sus títulos o estudios totales o parciales; pero la validez profesional de estos títulos estará sometida a lo que se estipule en los Convenios con las naciones a que aquellos extranjeros pertenezcan o, en su defecto, a lo que resulte de la aplicación del principio de reciprocidad. Subsidiariamente se aplicarán las normas contenidas en los artículos 4.º, 5.º y 6.º del Decreto de 7 de octubre de 1939 (14).

JOSÉ MARÍA LOZANO

(14) Decreto 6 de octubre de 1954, art. 3.º

En los casos de convalidación de estudios de extranjeros, para a ser preceptivo cuando se trata de estudios eclesiásticos (10).

Distinguímos los cuatro casos siguientes:

a) Licenciados en Filosofía en una Facultad eclesiástica que quisiera cursar estudios de la Sección de Filosofía y Letras en una Universidad española.—Solamente en la forma dicha, la convalidación podrá obtener el título correspondiente civil, previo examen de las siguientes asignaturas:

1.ª Todas las de los cursos comunes a excepción de las asignaturas de Filosofía y Teología. Los de Filosofía y Teología no serán de los cursos de Filosofía y Teología de la Facultad de Filosofía y Teología de las Universidades españolas. (11).

b) Licenciados en Filosofía por una Facultad eclesiástica que quisiera cursar estudios de esta Sección de Filosofía y Letras en una Universidad española.—Basta con que convaliden las asignaturas siguientes de los cursos comunes: lógica y literatura Latina y Griega y Teología de Filosofía (12).

c) Licenciados en Filosofía por una Facultad eclesiástica que pretenda seguir estudios en una Facultad eclesiástica de la Sección de Filosofía y Letras.—Deben convalidar las asignaturas en la forma general prevista en el Decreto de 7 de octubre de 1939 y disposiciones complementarias, con excepción de las asignaturas parciales de Filosofía en otras Facultades eclesiásticas que se han cursado u obtenido en Centro eclesiástico o privado en su país o en extranjero al momento de obtener el título. (13).

d) Partes de nacimiento del extranjero.—En su defecto, por falta de nacimiento cuando sea imposible presentar una u otra de las asignaturas previstas para el caso equivalente, por certificación expedida por la Sección de Extranjería en la que se haya que dicha persona haya contra matrimonio, en que haya y haya nacido y antes que en el momento de obtener el título, si se han cursado u obtenido en Centro eclesiástico o privado en su país o en extranjero al momento de obtener el título. (14).

(10) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(11) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(12) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(13) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(14) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º

b) Cuando no lo diga el Orden ministerial citado, por aplicación analógica de las normas que rigen la convalidación de estudios, deberá presentarse también por parte de los interesados un certificado de la Facultad eclesiástica de que se trate.

2.ª Tanto.—Estos expedientes se resolverán directamente por el Ministerio de Educación Nacional, una vez comprobada la validez de los títulos a los efectos previstos en la legislación eclesiástica, en el artículo 1.º del Decreto de 7 de octubre de 1939 y disposiciones complementarias aplicándose también la especialidad de esta materia. (15)

1.ª Resolución formal.—Las que soliciten convalidación de estudios totales o parciales, realizadas en Facultades eclesiásticas, acompañarán los documentos siguientes: a) un certificado de la Sección de Extranjería que acredite la validez de los títulos a los efectos previstos en la legislación eclesiástica, en el artículo 1.º del Decreto de 7 de octubre de 1939 y disposiciones complementarias aplicándose también la especialidad de esta materia. (16)

b) Los que soliciten por el extranjero, presentarán además un certificado de la Sección de Extranjería que acredite la validez de los títulos a los efectos previstos en la legislación eclesiástica, en el artículo 1.º del Decreto de 7 de octubre de 1939 y disposiciones complementarias aplicándose también la especialidad de esta materia. (17)

c) Partes de nacimiento del extranjero.—En su defecto, por falta de nacimiento cuando sea imposible presentar una u otra de las asignaturas previstas para el caso equivalente, por certificación expedida por la Sección de Extranjería en la que se haya que dicha persona haya contra matrimonio, en que haya y haya nacido y antes que en el momento de obtener el título, si se han cursado u obtenido en Centro eclesiástico o privado en su país o en extranjero al momento de obtener el título. (18)

d) Partes de nacimiento del extranjero.—En su defecto, por falta de nacimiento cuando sea imposible presentar una u otra de las asignaturas previstas para el caso equivalente, por certificación expedida por la Sección de Extranjería en la que se haya que dicha persona haya contra matrimonio, en que haya y haya nacido y antes que en el momento de obtener el título, si se han cursado u obtenido en Centro eclesiástico o privado en su país o en extranjero al momento de obtener el título. (19)

(15) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(16) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(17) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(18) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º
(19) O. M. de 11 de junio de 1955, núm. 1.º

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Con motivo de la imposición al rector de la Universidad de Salamanca de la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio, el ministro de Educación Nacional pronunció un discurso, iniciado con estas palabras: "Quisiera decir que España, que no tiene en su historia cultural esas cumbres del genio en el orden de la investigación científica a que se refería el señor vicerrector, sí puede alborozarse de haber prestado a la historia de la cultura la contribución, tal vez más alta o de las más altas entre todos los pueblos en el orden del saber, que es la ciencia de la teología, de la filosofía, del derecho, campos que son radical e irremediablemente humanos, y si no tenemos en la historia contemporánea muchos premios Nobel aun en este campo concreto, tal vez sea porque—dicho sea con respeto para las instituciones que los confieren—no siempre influyen méritos científicos y culturales a la hora de decidir". Seguidamente se refirió a los esfuerzos del Gobierno por crear un clima de respeto en primer término, de estima social en segundo lugar, y de ayuda material en tercero, en torno a los hombres eminentes que consagran su vida a la investigación científica experimental. "Al conceder la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio al rector de la Universidad de Salamanca, se ha otorgado una laureada colectiva a la Universidad, que se le impone a él no sólo porque ha sido el capitán, sino porque además ha hecho posible toda una larga serie de éxitos por su tenacidad, su celo, su corazón, puesto al servicio de la Universidad". A continuación hizo el elogio de los méritos científicos del rector de Salamanca y refiriéndose a esta Universidad afirmó que hay que hacer que recupere su antiguo prestigio hasta colocarse en el puesto de hermana mayor de las Universidades españolas. Se refirió asimismo a los posibles métodos nuevos o ensayos en los procedimientos de la enseñanza que pudieran iniciarse en la Universidad salmantina antes de tener su aplicación en escala nacional (1).

La psicosis obsesiva de la falta de tiempo provocada por la vida moderna es vista por un estudiante como agravada por el hecho de que en la Universidad hay clases por la tarde (2).

Una entrevistó con un catedrático en el día de su jubilación, expresa las opiniones de éste sobre varios aspectos de la Universidad. Refiriéndose a la Facultad de Derecho de Madrid, y ampliando luego su experiencia, cree "que se ha reflejado durante mi época (1917-1955) la nota característica más importante de la evolución de la cultura a partir de la primera guerra mundial, a saber: que ha cesado de influir la Universidad alemana en la formación científica, y esta formación ha quedado sometida casi exclusivamente a la influencia de la enseñanza anglosajona. Por ello la Universidad, que cuando yo era joven se preocupaba más de los principios y de los sistemas, ahora se preocupa sobre todo de lo instrumental y de lo práctico. Esta evolución, repito, se ha registrado en toda la cultura durante el período a que hago referencia. Es el efecto del empirismo anglosajón. Aparentemente la cultura gana en utilidad inmediata, pero pierde en profundidad y en promesas de fecundación futura, puesto que se reduce el ámbito de la observación de cada disciplina científica y se desconecta de las disciplinas más próximas o de las disciplinas esenciales, como la Filosofía, la Historia y el Derecho, en el caso de la Economía. Se ha retrocedido en materia de perspectivas culturales de tal manera que ideas e instituciones que han dominado la vida política y económica hace varios siglos pasan actualmente por nuevas y tienen las pretensiones de subsistir a otras mucho más modernas—aunque necesitadas de revisión—, a las que se considera anticuadas". Sin embargo,

no cree que hoy en la Universidad se aprenda menos que antes, "sino que lo que hoy se aprende tiene una mayor utilidad inmediata, pero va en perjuicio de la preparación fundamental de los alumnos para el día de mañana, y, por tanto, para sensibilizarlos en forma de que puedan encontrarse al cambiar los gustos, los modos o las ideas... Al cambiar, en general, los supuestos en que se basaban los conocimientos concretos que se les facilitaron" (3).

PROFESORADO

La misma citada entrevistó trata del profesorado, distinguiendo dos épocas: "El profesorado mejoró mucho durante el período en que se estaba nutriendo de personal que estudió en las principales Universidades extranjeras, y aportó muchos conocimientos nuevos. Aquel profesorado, un día joven, reconoczo que muy a menudo adolecía de un grave defecto de formación en su cultura general. Su generación era producto del escepticismo de la generación del 98, que le antecedió, y le sugestionaba el espíritu frío, intelectualista y abstracto de la Europa que fracasó en las dos guerras mundiales y en la revolución socialista. Le fallaba el sentido peculiar de lo íntimo, de lo racial, de lo humano. Pero en lo profesional puso al día los conocimientos de la Universidad española. Todo lo moderno que sabe España se lo debe a ella. Más tarde vino otro profesorado más atemperado al carácter nacional y flotando menos en la vaguedad filosófica y universalista, pero nutrido de ideas de segunda mano y con preparación abreviada, el cual encontró, por otra parte, cómoda criba para su selección en un nuevo reglamento de oposiciones a cátedras, que si perdura podrá dejar maltrecha para medio siglo la Universidad española" (4).

Un comentario al homenaje de las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras a la figura de Antonio Machado, insiste: "Es esto un intento universitario de dar nueva forma y mayor permanencia a la actual poesía española inspirándose en la obra poética de su más preclara figura contemporánea" (5).

Señalemos un artículo histórico sobre los catedráticos en la antigua organización de las Universidades (6).

ALUMNADO

La citada entrevistó opina respecto a los estudiantes: "El estudiante de hoy es generoso y noble, como siempre, pero es más disciplinado y más aplicado que el de otro tiempo. En cambio, tiene mucho más limitado el horizonte de sus conocimientos y es menos romántico. Sufre las consecuencias de toda la psicología presente: es capaz de estudiar lo que se le exija, pero con una finalidad útil e inmediata. La juventud actual se halla inevitablemente influida por el ambiente materialista de la época y quiere empezar su vida con los medios económicos de los que no somos jóvenes y ya terminamos. Eso tiene que cortarles forzosamente las alas. Los jóvenes, hoy, están demasiado dominados por las preocupaciones económicas, que nosotros no sentíamos—e incluso despreciábamos—cuando teníamos la edad de ellos; pero no es culpa suya, sino de la evolución de la sociedad entera" (7).

(3) A. J. González Muñiz: "El señor Olariaga cree...", en *Ya* (1-V-55).

(4) *Idem*.

(5) V. de V.: "Antonio Machado en la Universidad", en *Informaciones* (Madrid, 7-V-55).

(6) G. Vaillo Rollán: "Los catedráticos", en *El Adelanto* (Salamanca, 10-V-55).

(7) *Idem* a la nota 3.

(1) *Ya* (Madrid, 25-V-55).

(2) B. Graña: "Falta de tiempo", en *La Noche* (Santiago, 12-V-55).

DEPORTES

Hemos de señalar un artículo que trata del tema de los deportes como asignatura en la Universidad, refiriéndose en concreto a Madrid. Comienza exteriorizando su extrañeza de haber visto durante dos semanas una desusada y grande actividad deportiva femenina en la Ciudad Universitaria, lo que causó grata impresión. Estaban reunidas las alumnas de Filosofía y Letras, Farmacia, Derecho y de todas las Facultades, "practicando los mismos movimientos y ejercicios y al mismo tiempo". Cuando se inquirió el motivo "nuestro entusiasmo se transformó en indignación". Aquel cuadro "era un puro engaño". "Lo que sucedía era lo siguiente: a dos semanas vista, se había organizado un espléndido festival deportivo para exponer la labor que los tres cursos universitarios de educación física ejercen sobre los alumnos de la Facultades de Madrid. Pues bien: como esta exposición habría de realizarse, lógicamente, ante algún miembro del Gobierno o ante alguna importante autoridad, y como, en lo que toca a la educación física femenina, había muy poco que exponer, se imponía la necesidad de improvisar, de aparentar, de cubrir el expediente con un engaño." "A lo largo de todo el curso no se ha podido ver ocupado, ni una sola vez, un campo deportivo por más de veinte universitarias. Ni han hecho gimnasia, ni practicado el deporte como medio de formación, ni mucho menos reunirse en gran número y desarrollar tablas y cuadros de gimnasia rítmica. Durante todo el curso, esta cuestión ha sido olvidada totalmente. Ahora, al surgir la ocasión de un festival y tener que exponer qué es lo que se hace en esos tres cursos de educación física, se vuelve a recordar, claro, lo que se dió de lado durante todo el año. ¿Manera de hacer creer que no se dió de lado? Muy sencilla. Durante todos los días que faltan hasta el festival, incluido el mismo día de la presentación, se reúne a todas las muchachas de todas las Facultades y se les pega un tremendo tute de gimnasia hasta que parezca como si la hubieran practicado todo el año. Con dos semanas, a dos horas diarias de gimnasia, se puede improvisar maravillosamente todo un curso de intensa actividad deportiva. Para reunir las, se ofreció el anzuelo del aprobado. Las universitarias madrileñas tragarón este anzuelo—aprobar los tres cursos de educación física si asistían al festival y ensayos preliminares—y con tal de lograr el prometido aprobado se dejaron reunir para improvisar las tablas de la gimnasia, a las únicas horas en que era posible: las de la comida. Así las vimos durante dos semanas...". Esto sucede un año tras otro" (8).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Con un elogio a los campos de trabajo del S. E. U., un editorial insiste en la importancia de que los estudiantes conozcan las inquietudes y problemas de la clase obrera, y que ésta conozca los de la clase intelectual, lo cual le sirve de base para pasar a señalar la inexactitud de quienes han querido ver una contradicción entre las Universidades propiamente dichas y las Laborales. "Para el verdadero intelectual español, sobre todo si milita en los cuadros generosos de una juventud comprensiva, la Universidad Laboral es el complemento lógico de las que han funcionado tradicionalmente. Porque significa, entre otras cosas, la incorporación del mundo obrero a las tareas de dirección y responsabilidad, después de haber adquirido la preparación necesaria e idónea... Esto significa la Universidad Laboral, y así lo han entendido los estudiantes españoles. Sin ruido, ni megáfonos, el S. E. U. ha sabido escoger la libertad. Pero la libertad para los otros, que es la cristiana y verdadera" (9).

Recojamos el resumen de una conferencia del P. Llanos sobre el Servicio Universitario del Trabajo, que es "una solución, no la solución" a los muchos inconvenientes que se oponen al entendimiento entre estos dos estamentos, el mundo del trabajo y la Universidad. Partiendo de la encuesta del señor Pinillos (de que ya dimos noticia), publicada en la *Revista de la Universidad de Madrid*, el P. Llanos definió el S. U. T. como la respuesta española, la interpretación del universitario español, a ese movimiento ya internacional que incorpora a

las tareas de la juventud el teorema que resume la nueva era del trabajo: laboriosidad, sinceridad y solidaridad. El S. U. T. puede traer a la Universidad ese sentido sincero y sin retóricas que dé el sentido religioso a un quehacer específico para la etapa de formación que en aquella se encarna; cómo por su misma naturaleza despoja de prejuicios y de propósitos ocultos a un contacto entre intelectuales y obreros manuales; y cómo, por último, todo ello se hace en orden a compartir los hechos y los actos cotidianos de dos mundos, acostumbrados a no entenderse, a comunicarse en idiomas distintos, para superar de una vez esa manida "pantalla de terror" que es la lucha de clases. "En nación como la nuestra, dada al más y al mejor, recreada en sus glorias pasadas, entre cuyos cuarteles jamás se encontró alguno que representase el trabajo; en una nación en que puede sonar a anacronismo el enderezar desde los cimientos una fe tradicional; en una nación dada a los triunfos rápidos, a los efectos fulminantes, el S. U. T. sólo procura marcar un camino sin personalismos, en que apoyarse, sin altavoces gloriosos y sin buscar efectos sino para dentro de treinta años". Por eso el S. U. T. ha sido llamado prepolítico y preapostólico; por eso no ha encontrado aún el adjetivo que lo caracterice y por eso puede permitirse el lujo de ser masivo, buscando la colaboración de ese noventa por ciento de universitarios que no quieren comprometerse en ninguna empresa colectiva (10).

Un reportaje, tras hacer historia del S. U. T., y de informar de sus características y organización, pasa a tratar de los organizados para el presente año, uno en Vascongadas, dos en Aragón, tres en Levante, dos en Extremadura, siete en Asturias, tres en Andalucía y seis en Cataluña. En Galicia habrá uno en La Coruña, Ferrol, Lugo y Orense. A Vigo irán veinticinco estudiantes, de ellos diez del 20 de junio al 15 de julio en los Laboratorios Zeltia; doce, del 30 de junio al 24 de julio, a Barreras, y el resto, en igual fecha, a Vidrios de La Florida. Finalmente, un gran campo de trabajo se establecerá en Las Hurdes, con unos 300 universitarios, con objeto de construir una carretera que comunique esta zona con los pueblos próximos a Ciudad Rodrigo (11).

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Una entrevistó con el secretario general del C. S. I. C., con motivo de su participación en el Consiglio nazionale delle Ricerche, de Milán, informa de varios temas. En esta reunión se trató de la profesionalidad investigadora. "Por cierto que se leyó el decreto español por el que se crean los colaboradores e investigadores de nuestro Consejo Superior, y fué tanto el interés que despertó, que se acordó la distribución del decreto entre los asistentes. Y hubo delegados, como los de Bélgica, Brasil y Yugoslavia, que elogiaron la ley española, diciendo que era una elaboración completa de la profesionalidad investigadora". Investigadores propios de la totalidad de un Consejo sólo los hay en Canadá, Noruega, Francia y España. "Y en esta reunión se convino en la necesidad de que exista la profesionalidad del investigador, totalmente dedicado a su trabajo y con la suficiente y digna retribución". Otro tema importante fué el de las relaciones entre la investigación industrial y la básica. También fué considerada la investigación como una de las palancas que pueden levantar el nivel de los países económicamente débiles (12).

Un articulista aboga por la creación en Córdoba de un Instituto hispanoárabe: "Es preciso que Córdoba recuerde su abolengo y que, mientras no sea una realidad la Ciudad Universitaria árabe en las márgenes del Guadalquivir, se funde un Instituto que guarde, y para defenderla llame a rebato, a los más lejanos países afines a la cultura califal" (13).

Un editorial comenta el hecho de que en un plazo de seis semanas dos eminentes españoles hayan constituido importantes fundaciones para impulsar la investigación. Don Antonio Pastor y don Juan March. "Hasta ahora sólo el Estado procuraba, con la medida siempre modesta de sus posibilidades, fomentar la investigación". El Consejo de Investigaciones Científicas era la gran obra, aunque todavía joven, que venía la-

(10) *Línea* (Murcia, 3-V-55).(11) R. de la Granja y Bacelar: "El universitario español, magnífico obrero", en *Faro de Vigo* (14-V-55).(12) S. f.: "La investigación científica...", en *Ya* (8-V-55).(13) C. Blanco Soler: "Urge crear un Instituto hispanoárabe en Córdoba", en *Ya* (22-V-55).(8) C. Ruiz-Bravo: "No más engaños", en *Alcalá*, 71 (Madrid, 10-V-55), 15.(9) Ed.: "El S. E. U. y las Universidades laborales", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 12-V-55).

borando. Viene así a unirse el calor de la sociedad. "Y don Juan March, rompiendo la "barrera del sonido", ha dado una pauta que servirá de ejemplo y de estímulo. A las donaciones pobres o medrosas, ha sucedido la era de las gigantescas fundaciones. Y este gesto—generoso en March o interesado en otras empresas—no dejará de producir "ciento por uno", porque lo que España necesitaba eran técnicos, investigadores, equipos, ya que inteligencia e inventiva no faltan. Con esas fundaciones los tendrá en cantidad y en calidad" (14). Otro

(14) S. f.: "Impulso de la investigación", en *El Ideal Gallego* (La Coruña, 7-V-55).

editorial tampoco se limita a transcribir la noticia, sino que la comenta ampliamente en el sentido de su futura repercusión, que evitará los casos en que un hombre ha intentado poner la ciencia española al día con un esfuerzo hercúleo y casi mitológico, por la falta de medios (15).

C. L. C.

(15) S. f.: "La fundación March", en *El Correo Gallego* (8-V-55).

ENSEÑANZA MEDIA

JORNADA ESCOLAR

Sigue la campaña en las revistas y diarios españoles contra lo que se ha dado en denominar "extenuadora jornada escolar". Sobre este problema, la revista *Mundo Escolar* publica un editorial y un artículo de firma. En aquél (1) se dice que, en todo momento, los medios han de estar subordinados y encaminados a un fin, y que la jornada escolar cuenta con límite de elasticidad, que impone una ordenación o jerarquía de valores y materias, debiéndose procurar que esa ordenación sea estructurada al servicio de la educación del niño por parte de todos cuantos tienen responsabilidad en el cumplimiento de la misión educativa.

En el artículo firmado (2), su autor, en una entrevista con la directora de la Sección especializada de Higiene Mental, manifiesta que al enjuiciar este problema debe tenerse en cuenta al alumno medio, no al superdotado. El horario útil, continúa, es aquel en que el alumno rinde con aprovechamiento, y una jornada escolar excesiva, que sobrepase dicho horario, no ocasiona más que serios perjuicios, que van desde el puramente físico del insomnio hasta el psicológico del nerviosismo. Opina la directora entrevistada que las asignaturas son excesivas y la cantidad de materia sobrepasa las posibilidades de asimilación del alumno medio. No deben tampoco perderse de vista las repercusiones que esta cuestión lleva al seno de la familia, donde puede originar situaciones matrimoniales tensas, de mal humor y propensas a la excitabilidad. Sugiere una renovación de los planes de estudio, buscando la adaptación de los mismos a un sentido más práctico y, sobre todo, más de acuerdo con las características propias de cada edad.

Con el título de "Menos sabios" (3), publica el diario *Ya* un artículo de tono humorístico, en el cual su autor alega que en la campaña contra la duración excesiva de la jornada escolar se olvida que el propósito de la educación no reside en conseguir que todo el mundo sea sabio, sino en alcanzar un nivel medio en la educación de los muchachos, ya que la mayoría de éstos habrán de conformarse con una cosa segura, más bien sencilla, y son pocos, en cambio, los que realmente pueden llegar a ser sabios. Es más importante, termina el autor, que los chicos sepan ser alegres y abordar la vida y saber aceptar las inevitables preocupaciones que les vayan viniendo, con optimismo.

EXÁMENES

El diario *Informaciones* (4) publica una entrevista de uno de sus redactores con varios alumnos de Bachillerato, sobre la proximidad de los exámenes. Todos ellos coinciden en sus res-

puestas al afirmar que los exámenes no son agradables para nadie, que constituyen una verdadera tortura para el alumno y que son mucho más duros que nunca, siendo frecuentísimo el caso de los que llegan a ellos con una situación de nerviosismo verdaderamente inquietante.

La misma significación, entre humorística y seriamente trulculenta, encierra otro artículo publicado por el *Diario de Avila* (5), en el que se alude a lo terrible de los días de exámenes y a las numerosas anécdotas que podrían ofrecerse como demostración de cuanto los exámenes llevan consigo al ánimo de los jóvenes de incertidumbre y desasosiego.

"En estos días, la inquietud por los exámenes embarga todo el ámbito peninsular." Así comienza un editorial del diario *Informaciones* (6). Se califica de drama este problema, conceptuándolo como un trance en que se decide la suerte de las vocaciones de promociones enteras de estudiantes. Alude el mencionado editorial a la parte de azar que interviene en esta cuestión, habiéndose de lamentar que el juego combinado del factor suerte y el factor examinador pueda conducir al frustramiento, quizá, de algunas vocaciones y capacidades, mientras permite que sigan adelante otras que acaso no lo merecían. A pesar de las objeciones que contra los exámenes se formulan, en España y fuera de ella, su mantenimiento revela que los pedagogos y profesores no han encontrado otro sistema mejor que pueda servir de sustitutivo. Sobre la doble base de la calificación de curso y del resultado de los exámenes debe montarse este hecho importante, que en la vida del estudiante cuenta con una decisiva influencia, y puede, en suma, determinar la buena o mala orientación futura del mismo.

EDUCACIÓN MORAL

"Puntos de vista sobre la educación moral de los jóvenes", es un artículo publicado en *El Pensamiento Navarro* (7). Su autor polemiza con don Ismael Sánchez Bella, para sostener, al contrario de éste, que entre los dos criterios que cabe seguir en la educación de los jóvenes, el de la libertad y el del control, es preferible siempre, con todos sus inconvenientes, este último. Y ello porque, aun admitida la buena formación, los contagios a que se halla sometida el chico que llega a la capital, lanzado a un ambiente distinto del conocido y frecuentado hasta entonces, le colocan en una situación peligrosa, para cuya eliminación la defensa constituirá constituirá siempre un problema harto difícil de resolver. No es para que los padres se muestren del todo tranquilos, cuando se trata de dejar a un hijo de diecisiete o dieciocho años en una nueva ciudad, donde comienza una nueva vida para él.

(1) Editorial: "Hay que revisar la jornada del escolar", en *Mundo Escolar* (Madrid, 15-IV-55).

(2) Joaquín Aguirre Bellver: "Un problema puesto en evidencia por *Mundo Escolar*" (íd. íd.).

(3) Julio Moreno Dávila: "Menos sabios", en *Ya* (Madrid, 8-VI-55).

(4) T.: "Los exámenes y sus víctimas", en *Informaciones* (Madrid, 11-VI-55).

(5) Aloisius: "Días de exámenes", en *Diario de Avila* (Avila, 16-VI-55).

(6) Editorial: "El drama de los exámenes", en *Informaciones* (Madrid, 18-VI-55).

(7) José Cabezero Astrain: "Puntos de vista sobre la educación moral de los jóvenes", en *El Pensamiento Navarro* (Pamplona, 14-VI-55).

El padre Llanos (8) ofrece una serie de criterios a los bachilleres que han pasado a ser ya universitarios, en cuanto a las personas que deben escoger como maestros y a quienes deben aceptar como dignos de ser seguidos. Estos criterios los resume del modo siguiente: deben ser tomados en consideración y aceptados como ejemplo los que antepongan el bien de la

(8) José María de Llanos, S. J.: "Advertencia a bachilleres", en *Arriba* (Madrid, 19-VI-55).

sociedad a los favores y provechos de los amigos o al interés personal; los que cada vez se desprenden de más y más, sabiéndolo hacer de esta manera, acertando a renunciar libremente a lo suyo para adquirir un tono de austeridad cada día mayor; por último, los que, imprudentes ellos, vayan por ahí a la búsqueda del extraviado, sintiéndose responsables y pequeñitos, no justos y siempre justificados.

MANUEL ALONSO GARCÍA

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

EL INSTITUTO DEL HIERRO Y DEL ACERO

Las instalaciones que el Instituto del Hierro y del Acero, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tiene montadas en el barrio madrileño de Legazpi, son objeto de un artículo publicado en el periódico *Madrid* (1). En él se describe el amplio edificio donde están alojados los laboratorios, plantas pilotos y demás secciones, que constituyen una singular fábrica siderúrgica, donde se sigue todo el proceso experimental de la elaboración del hierro.

La primera de estas secciones es la de función, en la cual se está instalando un horno eléctrico, de electrodos móviles, de los que llaman los técnicos "Héroult", que admite una carga de 500 kilos y cuenta con una potencia de 400 kilovatios.

En la sección de forja un martillo neumático da forma rápida a los lingotes obtenidos en la anterior; de aquí se distribuye el elemento base para los ensayos de las demás secciones: laminado, acero, hierro o especiales, que constituyen el departamento de Investigación Industrial del Instituto, que con el de Información técnica y el de Investigación básica y Aplicación, forman los tres departamentos o ramos de trabajo de que consta dicho centro investigador.

En el departamento de Investigación técnica, instalado en la calle de Villanueva, se confecciona y publica una magnífica revista, órgano de la institución, y unas fichas técnicas, fruto de los estudios del propio Instituto, que se distribuyen después a los miembros asociados del mismo y a la industria siderúrgica en general, y también a los demás grupos del centro para enlazar el estudio con la práctica industrial. Fichas que son de importancia excepcional para la marcha del centro y su coordinación con la industria del país y la del exterior. Para redactar estas fichas el departamento de Información cuenta con un equipo de traductores y de estadística, y la sección Biblioteca recibe toda clase de publicaciones especializadas, en su mayor parte de los Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Alemania, y también, aunque en menor proporción, de Japón y Rusia. En la pequeña, pero suficiente sala de lectura y consulta, numerosos tomos, encuadrados en tela de diversos colores, indican la respectiva procedencia nacional de estas publicaciones; ninguna otra biblioteca española cuenta con esta riqueza bibliográfica, y por esto recurren a ella todos los especialistas que precisan datos y orientaciones que sólo aquí pueden encontrar. Finalmente, el departamento tiene montada una oficina de Microfilm, que, por un módico precio, facilita una copia fotográfica de los trabajos resumidos en las fichas técnicas y que mensualmente se publican. Gracias a esto, cualquier ingeniero puede estar al tanto de todos los trabajos que se publican en el mundo sobre la especialidad en que se interesa. De esta manera, el Instituto del Hierro y del Acero sirve de enlace entre las industrias privadas y los centros investigadores del resto del mundo, para lo que cuenta con una sección de Relaciones con el exterior.

El departamento de Investigación básica es una especie de gran laboratorio con numerosas secciones a su servicio; cuenta

con una importantísima dedicada a los ensayos mecánicos y tratamientos térmicos de los metales, muy importante en este momento en que en la Aviación civil y otras aplicaciones de la industria moderna se habla tanto de "fatiga del metal" e "histerismo" de las aleaciones. Tiene esta sección un "vibróforo", curiosa máquina suiza que estudia la fatiga ultrarrápida y hace 18.000 ciclos por minuto; existen numerosos talleres y bancos de prueba para el estudio y comprobación de la dureza, fragilidad, torsión, desgaste, fluencia y otras características mecánicas de los metales. Para los tratamientos térmicos hay un horno eléctrico de alta frecuencia, un analizador de gases contenidos en los metales, y principalmente en los aceros, un baño de sales y un aparato de alta frecuencia para el temple superficial.

La sección de Metalografía y Rayos X cuenta con un banco metalográfico de fabricación austríaca con numerosos accesorios para determinar los contrastes de fase en las muestras preparadas que llegan a la sección. El equipo de radiografía es una maravilla de la moderna maquinaria de precisión, que para metales pesados—aceros sobre todo—trabaja a 250.000 voltios. En el aparato de rayos X, destinado a estructuras finas, destaca de su núcleo central una especie de punzón largo e incisivo para experimentar sobre unas mesas los metales sujetos a prueba; hay además microscopios, dilatómetros y delicadísimos instrumentos para los ensayos magnéticos.

En la sala de Espectrografía, perteneciente a la sección de Química y Fisiología, está el espectrógrafo de Hilger para gran dispersión, el microfotómetro, el proyector de espectros, el calculador automático, el polarógrafo y otros instrumentos, ingleses o alemanes, de curiosa estructura y funcionamiento. Existe también una sala de recubrimiento y acabado de metales y una de corrosión y pulido electrolítico. Un taller mecánico auxiliar, con sus equipos de tornos, fresadoras y taladros, completa la sección de Aplicaciones industriales.

Después de visitar los edificios, recoge el articulista las declaraciones del director del Instituto, don Agustín Plana Sancho, ilustre artillero que lleva más de treinta años en la experimentación e investigación de la siderurgia nacional. A él se deben las primeras muestras-tipo de acero obtenidas en el taller de precisión de Artillería; director técnico después de Altos Hornos, es hoy también director de la Comaría de Material Ferroviario. Creador del Instituto del Hierro y del Acero, dependiente del Patronato Juan de la Cierva, expone su organización con precisión científica. Dice que "la investigación organizada y de equipo es de absoluta necesidad si queremos seguir el ritmo del progreso moderno. Desde aquella labor del inolvidable conde de Peñaflores, que ya a finales del siglo XVIII capitaneó la Sociedad Vascongada de Amigos del País para el fomento de la siderurgia española, hasta el Instituto que dirijo, han transcurrido casi dos siglos, en que la industria nacional olvidó las enseñanzas del prócer azcoitano. Hoy, sin embargo, gracias a la formidable organización del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y a la tarea ímproba sin impaciencias, pero tampoco sin detenimientos, del Patronato Juan de la Cierva, que rige el señor Suances, se trabaja en cadena con la colaboración de todos, habiéndose logrado, por ejemplo, en nuestro Instituto, cosas tan básicas como los métodos de análisis unificados para distintos ensayos; las muestras tipo para la unificación de la tarea de todos

(1) Julio de Urrutia: "El Instituto del Hierro y del Acero constituye el laboratorio central de toda nuestra industria siderúrgica", en *Madrid* (4-V-55).

los laboratorios industriales y las tablas de aceros y perfiles tipificados, además de otros métodos analíticos esenciales. Pues bien: estos trabajos de nuestra investigación básica, así como los de la investigación industrial (estudio del coto minero de Vizcaya y Santander, esponja de hierro, sinterización de carbonatos, piritas, etc.; aceros de emergencia, fundición, hierros sopladados con oxígeno, tierras de moldeo con su mapa correspondiente) no cuestan prácticamente al Estado español ni una sola peseta. Nuestro presupuesto de gastos—unos nueve millones de pesetas—se enjuga con la recaudación que hacen las fábricas de un pequeñísimo canon por tonelada de hierro o acero servida, con cargo a los clientes y consumidores”.

Continúa sus declaraciones el señor Plana, diciendo que el Instituto sitúa de continuo a sus becarios en España y en el extranjero para las distintas especialidades a ingenieros de Minas, Industriales y de Armamento, jefes oficiales del Arma de Artillería, doctores y licenciados en Ciencias Químicas, y hablando sobre los fines inmediatos del Instituto, dice “que los esfuerzos del Instituto del Hierro apuntan principalmente a tres objetivos de gran envergadura nacional: primero, aumento de producción; segundo, mejora de calidades de nuestros productos, y tercero, baja de los costos”.

A todo esto, y a mejorar continuamente las calidades de la materia prima, se dedica el equipo de investigadores que constituye el Instituto del Hierro y del Acero, que trabaja incesantemente para lograr que la industria española se coloque al nivel que imponen las conquistas científicas del momento actual.

INGENIEROS INDUSTRIALES

El ingeniero industrial don Mariano del Fresno y Martínez de Baroja, perteneciente a la Comisión Nacional de Productividad, pronunció una conferencia sobre el tema “Los ingenieros industriales ante la política de la productividad”, en el Colegio Oficial de Ingenieros Industriales.

Consideró primero el conferenciante lo que él cree premisa esencial del sistema de productividad: las relaciones humanas. “Una política de productividad que no considere al hombre—dijo—no sería cristiana, ni siquiera capitalista, y en-

taría en el marco del comunismo.” Indicó como medios de mejora de las relaciones humanas la creación de un clima de cordialidad entre las Empresas, los trabajadores y los técnicos. Sugirió la implantación en las fábricas de un sistema de información a los obreros sobre las tareas de la productividad, con el fin de otorgarles una facultad de opinión y sugerencia.

Dió fin a su conferencia haciendo un llamamiento a los ingenieros industriales para que ocupen los puestos que les corresponden en esta segunda revolución industrial y se difundan las técnicas de productividad en las Escuelas de la profesión (2).

CURSILLO DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

El periódico *Levante* (3), de Valencia, comenta la noticia de un cursillo sobre enseñanzas técnicas organizado por el Servicio Español del Magisterio. Este cursillo está dedicado a imponer al Magisterio en aquellas enseñanzas que sirvan para orientar a los alumnos en las bellas artes, oficios artísticos y enseñanzas de la mujer, materias que se cursarán bajo la orientación del profesorado de los centros oficiales a que éstas correspondan y serán absolutamente gratuitas, tanto la matrícula como el material de enseñanza y prácticas que en ellas se empleen.

Una vez más, el S. E. M. procura a sus afiliados una posibilidad de perfeccionamiento y especialización que redunde en la mayor eficacia de su labor diaria. Constantemente este organismo está dando muestras de su actividad, demostrando los valores y posibilidades que encierra el Magisterio. Una muestra recientemente dada en Valencia es el Concurso-Exposición Provincial de Arte, preparatorio y seleccionador de obras artísticas que habían de pasar a la Exposición Nacional organizada por la Jefatura Nacional. Y este cursillo de enseñanzas técnicas ahora organizado.

JOSÉ MARÍA LOZANO

(2) S. f.: “Los ingenieros industriales, ante la productividad”, en *Pueblo* (Madrid, 26-III-55).

(3) Hernán: “Cursillo de enseñanzas técnicas”, en *Levante* (Valencia, 6-V-55).

ENSEÑANZA LABORAL

LA ENSEÑANZA LABORAL

La trascendencia de las últimas reuniones del pleno del Patronato Nacional de Enseñanza Laboral es motivo para insistir sobre el tema; ya fué tratado en la crónica anterior, pues han levantado un hito en la marcha decididamente ascendente de este tipo de educación social y formación profesional.

En su editorial, *Tempo* (1) señala cómo “la creación de la Institución Laboral ha dado con la raíz misma de España. Ella es la que ha organizado racionalmente estos puntos neurálgicos de la vida de nuestra patria: agricultura, técnica, industria, marinería, con la mira puesta ante todo en el factor humano”. Más que los números y los datos tan elocuentes expuestos por el director general en el informe ante el pleno, con ser tan expresivo exponente de la obra a que nos venimos refiriendo, lo que nos llena de alegría y renueva la esperanza es que el futuro del hombre trabajador de España esté impregnado de cuantos valores espirituales nos son consustanciales, y que durante tantos años les habían sido negados a quienes no estaban en posesión de medios económicos para alcanzar grados de cultura fuera de la elemental. Las actividades circunesculares, como extensión cultural, cátedras ambulantes, ciclos de conferencias, proyecciones cinematográficas, exposiciones, concursos, colaboración social, formación política, orientación literaria, Prensa y radiodifusión escolares, estudios sobre

suelos, minería, marítimos, maquinaria, divulgación de sistemas de riegos y cultivos, y otras muchas establecidas con carácter permanente en las tareas de los Institutos. El informe del director general termina con las siguientes palabras: “No debemos prescindir de consignar en este resumen la intensa colaboración que las actividades de la Enseñanza Laboral reciben de las instituciones y organismos—que ampliamente representan la vida cultural, política y económica española—que integran los Patronatos Provinciales y Locales de Enseñanza Media y Profesional. Su incesante tarea permite que nuestros Institutos cuenten de cerca con apoyo y orientaciones utilísimas para la función que les está encomendada. Sus frecuentes reuniones—con los interesantes estudios y propuestas que en las mismas se promueven—constituyen una prolongación de la tarea del propio Patronato Nacional y una demostración de la efectiva vinculación de amplios sectores de nuestra vida nacional a este orden docente, que, preciso es proclamar una vez más, la debe en su origen y en el aliento posterior que ha recibido, a la personal iniciativa del Jefe del Estado. Si este balance de realidades puede representar en algunos un legítimo orgullo para el progreso de nuestro pueblo, no deja por ello de brindarnos para el futuro un camino de esperanzas y preocupaciones que se tienden entre la ilusión de nuestros propósitos y la amplia acogida que este tipo de enseñanza ha tenido en nuestro pueblo, de un lado, y los medios materiales y la selección y estímulo de las personas encargadas de convertir en realidad tales propósitos y esperanzas, de otro.”

(1) *Tempo* (Medina del Campo, marzo de 1955).

Sobre la reunión de directores de Institutos Laborales habla la "Hoja informativa del Centro de Alcañiz" (2), "que ha venido a confirmar, a través de las experiencias aportadas, la cristalización del orden docente más joven de la enseñanza española" y que "ha de traer como consecuencia una serie de readaptaciones y reajustes que redundarán en la mayor eficiencia de esta ineludible tarea de educar técnica y profesionalmente a las masas españolas".

VIDA DE LOS CENTROS

Con el título de "El Instituto en la comarca", el periódico escolar de Haro (3) señala las características peculiares de esa zona de la Rioja, que "tiene una realidad no tanto física como humana. El medio físico es abundante en pequeños contrastes de clima, de relieve, de vegetación. Su fisonomía humana es, sin embargo, bastante homogénea". Y esto se manifiesta en el movimiento de matrícula escolar: muchas villas de reducida población, cercanas unas de otras, originando una densidad que llega a los 62 habitantes por kilómetro cuadrado. El artículo describe a grandes rasgos la topografía de la comarca y los cursos fluviales de los ríos que la bañan, "destacando su excelente posición para una acción cultural". "Hemos seguido la marcha gráfica de este proceso a través de las encuestas realizadas entre nuestros alumnos y ellas nos hablan claramente de los deseos de la ciudad y el campo. Por un lado, Haro está representado en los alumnos de nuestro Instituto por hijos de comerciantes o de las industrias típicas (46 por 100 en 1954 y 56 por 100 en 1955). A través de nuestro Instituto, de modalidad industrial, se aprecia por tanto, en estos dos años, un resurgir de los hábitos tradicionales de la ciudad que piensa en la industria y se halla tan ligada a Logroño como a las provincias vascongadas.

"Pero lo característico de nuestro Instituto es el papel comarcal que desde su instalación ha venido desempeñando. Para los pueblos agrícolas de la comarca, la modalidad industrial del Instituto es un buen reclamo de atención. No es extraño en pueblos de intensa natalidad, donde sobra la mano de obra. Así, el campo de la comarca ha estado representado por porcentajes notables. En 1954, el 25 por 100 del total de alumnos procedía de los pueblos y eran agricultores. En 1955 se mantiene esta proporción (24 por 100)."

En Peñaranda de Bracamonte se celebró la clausura del curso con un solemne acto académico presidido por el gobernador civil de la provincia, y en el que participaron los coros de la Sección Femenina y del Centro, inaugurándose una exposición de trabajos realizados en el curso femenino de Extensión Cultural (4).

La cátedra ambulante del Centro de Hellín celebró diversos actos en Tobarra, pueblo de la comarca (5).

En el Instituto de Sabiñánigo, el rector de la Universidad de Zaragoza pronunció una conferencia sobre "Energía atómica", quedando clausurado el ciclo de conferencias celebrado durante el curso académico (6).

Un curso monográfico sobre tractorismo ha dado comienzo en el Instituto de Ecija, que durará doce días. Se desarrollará un programa sobre motores y tractores, y manejo y aplicación de los mismos, conferencias de carácter técnico y cultural, así como la proyección de documentales cinematográficos apropiados (7).

Durante el mes de mayo, el Centro de Mondoñedo organizó su segundo ciclo de conferencias, tratando temas sobre matemáticas, religión, agricultura y formación manual. Simultáneamente ha tenido lugar un cursillo de orientación agrícola, para el que fueron escenario seis pueblos de la comarca (8).

Con mucho retraso nos han llegado las memorias correspondientes al curso anterior, de los Institutos "Rey Pelayo", de Cangas de Onís, de Almendralejo y de Lucena. Estos folletos son fiel reflejo de las actividades docentes que realizan los

Centros respectivos, con amplios índices de actividades, obras en los edificios y campos de prácticas, matrículas, exámenes y movimiento de personal docente (9-11).

BACHILLERES LABORALES

Con el fin de curso nos llega la gozosa realidad de la primera promoción de bachilleres. *Atalaya* (12) dedica un editorial al tema y dirigido a los propios alumnos, con el título de "A los nuevos bachilleres", que reproducimos casi en su totalidad: "Vais ahora a empezar a afrontar los avatares de la vida, y ha de ponerse especial cuidado en elegir y seguir cuidadosamente una senda. No vais ayunos de conocimientos, antes al contrario, hemos procurado dar a vuestras enseñanzas un carácter principalmente formativo, tendiente a facilitarlos los ásperos comienzos. Hemos procurado inculcaros una cultura acorde con el ambiente en que ha de desenvolverse vuestra existencia, desdénando un excesivo rigorismo científico que sólo podría llevaros a la confusión. Independientemente de las "salidas" que vuestro título ha de conferirnos, éste es en sí mismo una prueba de capacidad y aptitud que os servirá para hallar sin claudicaciones vuestro sustento. Estaréis en posesión de un diploma particularmente eficaz en nuestros tiempos difíciles del "tanto sabes..." A vosotros corresponderá dotar al título de un prestigio. De ahí vuestra insoslayable responsabilidad. El que seáis una minoría, el que escasamente rebaséis el centenar, será un honor, pero sobre todo será una prueba. Muchas miradas estarán fijadas en vosotros. Muchas, para animaros. Otras, muchas también, irónicas y malignas, a la espera de la torpeza o fracaso que confirme sus augurios. Para demostrar a unos y a otros de lo que sois capaces, no olvidéis que siempre estaremos a vuestro lado, con nuestros consejos y directrices.

"Entre vosotros hay algunos también que pretenden seguir estudios superiores, utilizando las convalidaciones autorizadas. De entre éstos, casi todos piensan elegir carreras técnicas. También en este caso las enseñanzas que habéis venido recibiendo en nuestro Instituto constituirán la más firme base para abordar con serenidad y confianza las nuevas empresas. Nunca podréis olvidar, por ser consustancial con vosotros, que vuestro común origen docente es la Enseñanza Laboral, una enseñanza que suscita vocaciones porque desde muy temprana edad os permitió entrever todas las posibilidades que ante vosotros se abrían, a la luz de unos programas racionalmente dosificados.

"Ahora, a los cinco años de estudios, a una edad en que la mayoría de los estudiantes ni tienen criterio propio ni ideas bien definidas sobre su futuro, vosotros habéis respondido a nuestra encuesta con juicio sereno. Analizando y sopesando el pro y el contra, las argumentaciones sobre vuestro inmediato porvenir nos llenan de legítimo orgullo, pues son índice de una asimilación perfecta de vuestras enseñanzas y de una prometedora y precoz madurez intelectual.

"Confiamos plenamente en vosotros. Seréis fieles a un sistema y las nuevas promociones de bachilleres laborales verán facilitado su caminar por las sendas que vosotros, pioneros, les habréis ya trazado."

Queremos concluir esta parte de la crónica que se refiere a los nuevos bachilleres con la reseña de las diferentes disposiciones oficiales en las que expresamente se regulan las llamadas "salidas" del bachillerato laboral, tomando la información de *Gua-el-leteo* (13):

Decreto de 13 de mayo de 1953 reconociendo el título de bachiller laboral para ingreso en las Escuelas del Magisterio.

Decreto de 12 de febrero de 1954 reconociendo el título de bachiller laboral para el ingreso en las Escuelas de Aparejadores, Peritos Industriales y Peritos Agrícolas.

Decreto de 12 de febrero de 1954 dispensando el examen de ingreso en las Escuelas Central y Superiores de Bellas Artes a los bachilleres laborales.

Decreto de 30 de mayo de 1952 reconociendo el título de bachiller laboral como requisito para ingresar como técnico-administrativo en los Ayuntamientos de menos de 100.000 habitantes.

(2) *Elaia* (Alcañiz, mayo de 1955).

(3) *E. M. T. A.* (Haro, marzo de 1955).

(4) *El Adelanto* (Salamanca, 11-VI-55).

(5) *La Voz de Albacete* (Albacete, 7-VI-55).

(6) *Amanecer* (Zaragoza, 12-VI-55).

(7) *Córdoba* (Córdoba, 10-VI-55).

(8) Información del Centro (mayo de 1955).

(9) Memoria del Centro. Cangas de Onís. Curso 1953-54.

(10) *Ibidem* (Almendralejo, octubre de 1954).

(11) *Ibidem*. Lucena. Cursos 1952-1954.

(12) Boletín del Instituto de Guía de Gran Canaria. Marzo-abril de 1955.

(13) *Guad-el-leteo* (Puerto de Santa María, enero-abril de 1955).

Orden ministerial de 19 de enero de 1954 reconociendo el título de bachiller laboral para el ingreso en las Escuelas Oficiales de Náutica y Máquinas.

Ley de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953. Artículo 110. Estableciendo la reciprocidad entre los bachilleratos elemental y laboral.

Orden ministerial de 1 de junio de 1954 estableciendo provisionalmente las conmutaciones entre el bachillerato elemental y el bachillerato laboral.

Decreto de 4 de diciembre de 1953 otorgando validez al título de bachiller laboral para el ingreso en las Escuelas de Ayudantes técnicos sanitarios.

Decreto de 24 de septiembre de 1954 considerando como requisito para el ingreso en la Escuela de Topografía el título de bachiller laboral.

FORMACIÓN PROFESIONAL

La Noche, diario de Santiago de Compostela (14), se refiere a la Escuela de Trabajo de Pontevedra, Centro docente del mayor prestigio, que en los últimos tiempos ha alcanzado una vitalidad decisiva para el desarrollo industrial de la provincia. Con motivo de la reciente visita que han hecho altas autoridades de Educación Nacional, se han dado instrucciones para que sea activado el proyecto de las obras de ampliación, ya autorizadas, añadiendo a ello la concesión de un importante crédito para ampliar y mejorar la dotación de material y otros aspectos íntimamente ligados al quehacer de la Escuela, entre los que figura la creación de una cantina-comedor para los alumnos.

El Boletín de los alumnos de la Escuela Nacional de Artes Gráficas (15), en la sección titulada "Labor de la Escuela", informa de un interesante proyecto del director general que ha de impulsar una obra que ha de resultar, en un futuro próximo, eficaz y práctica. "Siguiendo la política de poner al alcance del obrero el mayor número de medios para su perfeccionamiento y las mayores facilidades para ahorrarles tiempo y sacrificios, Carlos María Rodríguez de Valcárcel ha ordenado el estudio por la Escuela Nacional de Artes Gráficas de la instalación (en los barrios o sectores que por su núcleo de industrias gráficas así lo exijan) de las secciones que se crean necesarias, teniendo en cuenta las especialidades más indicadas en cada sector.

"Las ventajas de estas secciones son indudables para todos los que deseen aprender alguna de las modalidades o especialidades gráficas, pues con ellas se evitan el desplazamiento al centro de la población de aquellos, y son la mayoría, que trabajan en las zonas industriales o en barrios alejados.

"Cada sección que se cree será objeto de un estudio anterior, donde se conjugarán los factores volumen de talleres, importancia y especialidad.

"Con esta gran obra se habrá conseguido uno de los principales fines de la enseñanza: ponerla fácilmente al alcance de todos."

FRANCISCO T. AMARO

(14) *La Noche* (Santiago de Compostela, 9-VI-55).

(15) Boletín de los alumnos de la Escuela Nacional de Artes Gráficas (Madrid, mayo de 1955).

BELLAS ARTES

CINE EDUCATIVO

En *Santa Cruz*, revista del Colegio Mayor universitario de igual nombre, de la Universidad de Valladolid, se publica un artículo sobre la esencia del fenómeno cultural cinematográfico (1). Para muchos, el cine es un mero pasatiempo, y, sin embargo, favorece en gran parte la divulgación de toda clase de ideas, problemas, formas de arte, modos de vida... ¿Es éste el fin esencial del cine? Considerando que el cine es un arte, debe tenerse en cuenta que, por su esencia, el cine puede ser arte puro o arte para mayorías. La realidad está en un punto de equilibrio en el cual el cine se presenta como arte típico para mayorías, sin perder por ello su carácter artístico. Por otra parte, para el autor el cine *debe* ser para mayorías, reuendo la práctica por separado de una de sus dos funciones: la estricta de mensaje o el mero espectáculo visual. Caer en este error supondría desvirtuar el carácter educativo y formativo que contiene el cine. Un ejemplo de la capacidad del séptimo arte nos lo da la U. C. L. A. al crear una cátedra de cine orientada no para profesionales, sino para aficionados.

Con el título de "En la Universidad puede encontrar el cine español su renacimiento", el diario *Ya* (2) publica una crónica de las Conversaciones Cinematográficas Nacionales celebradas el pasado mes de mayo en Salamanca. Estas Conversaciones se han planteado, en el mismo ámbito de las aulas salmantinas, diversos problemas inherentes al cine, tales como la protección estatal a la *filmología* y la necesidad de una sabia crítica cinematográfica. El cine español—dice el cronista—se encuentra mal desarrollado, y su retraso alcanza al contenido artístico, de inteligencia e inspiración. Arte, inteligencia e inspiración no son mercaderías, sino que pueden ser un producto cultural y educativo nacidos de la Universidad. El cine español no nació en tan alta cuna; pero ahora puede vincularse perfectamente a la

Universidad. Tal ha sido el significado de las Conversaciones Cinematográficas de Salamanca.

El Cineclub de Zaragoza ha montado la Primera Semana Internacional de Cine Católico (3). Entre las ponencias presentadas figura una del padre fray Mauricio de Begoña, titulada "Posibilidades católicas del cine". El ponente desarrolló el tema del cine como imposición de un concepto, de una filosofía de la vida o de una serie de ideas que hacen reaccionar consciente o inconscientemente el valor y la importancia moral del cine.

La revista *Hechos y Dichos* publica una breve nota sobre la Comisión Pontificia de Cinematografía (4). Esta Comisión, que fué creada en 1948 para ejercer un trabajo de orientación sobre el cine, abarcará también los campos de la radio y de la televisión, según dispone su nuevo estatuto, que acaba de ser aprobado por la Santa Sede. Los nuevos estatutos no introducen cambio fundamental, pero sí renuevan y amplían el ámbito de actividades de la Comisión Pontificia, a la que se le otorga una misión similar a la que ya tenía asignada con relación al cine. No se trata de un organismo de censura, sino más bien de estudio, información y consulta. Su fin es observar las tendencias de los espectáculos y mantener contactos con los organismos nacionales dependientes de la jerarquía de cada país. Tienen representantes en la Comisión varias Sagradas Congregaciones, el Santo Oficio y la Secretaría de Estado. Por vez primera estará también representada la Sagrada Congregación de la Iglesia Oriental. Un organismo central de censura sería prácticamente imposible, pero la Comisión trabaja en contacto con el Episcopado de las distintas naciones, recibe informaciones diversas y su asesoramiento puede originar muy buenos resultados en el campo de la orientación del cine, de la radio y de la televisión dentro de los más amplios fines educativos.

(1) Juan Antonio Lagunilla: "Sobre el cine", en *Santa Cruz*, 15 (Valladolid, Curso 1954-55), 5.

(2) S. f.: "En la Universidad puede encontrar el cine español su renacimiento", en *Ya* (Madrid, 17-V-55).

(3) J. L. M.: "Primera Semana Internacional de Cine Católico", en *Signo*, 800 (Madrid, 14-V-55), 11.

(4) S. f.: "Comisión pontificia de cinematografía", en *Hechos y Dichos*, 239 (Zaragoza, VI-55), 438-9.

En un artículo aparecido en *Signo* (5) se estudian las debilidades del cine en su desproporcionada mezcla de industria y arte. Los males comerciales del cine influyen grandemente sobre el público, induciéndolo a desorientaciones que a veces son perniciosas. Para el autor, la principal causa de las debilidades del cine es el ejercicio actual de la crítica cinematográfica, impuesta casi siempre por móviles propagandísticos. Se trata de una crítica "complaciente, sobornada y falta de reparos". Esta situación se mantiene además por la falta de una auténtica revista de cine, de carácter instructivo, orientador y educativo.

EL DIBUJO COMO MEDIDA DE LA INTELIGENCIA INFANTIL

En un artículo publicado en el diario *Arriba* (6), se publica un estudio sobre la función del dibujo como sistema de medida de la inteligencia infantil. El educador actual se ocupa de cada niño en particular con el fin de obtener con todos resultados aproximados. Quiere aprovechar al máximo todas las posibilidades, procurando despertar inteligencias, neutralizando la pereza mental y moldeando y desarrollando facultades que, a veces, son primarias, pero que es preciso velar y cuidar en su desenvolvimiento. Para ello, el maestro necesita conocer profundamente a sus alumnos. De aquí la aparición de los *tests*, de los cuadros y de otros sistemas de medición de la inteligencia infantil.

Existe un método muy moderno español basado en el dibujo como elemento para medir la inteligencia del niño. Su inventor, profesional de la enseñanza, ha estudiado el desarrollo mental de los niños, siguiendo con atención los métodos extranjeros más eficaces. Su método propio tiende a utilizar el dibujo, sobre todo la figura humana, por ser ésta la más universal entre los niños. El principio de este sistema se aproxima al que rige el llamado Goodenough, que si en teoría es perfecto, en la práctica es poco adaptable a las características psicológicas del niño español, por ser éste más emotivo e inteligente.

En líneas generales, el método, llamado "Camarena", abarca las siguientes etapas:

Tres en la "Primera Infancia Tipo", que comprende dos períodos: el elemental o de preparación, que abarca el lapso comprendido entre los dos y los cuatro años, y el de progresión, que va desde los cuatro a los siete. En el primer período se desarrollan las etapas clasificadas como de "Trama o red", porque los dibujos suelen ser una serie de líneas cruzadas en todas las direcciones, sin nexo alguno y de una densidad determinada por el tiempo que el niño tenga el lápiz. La segunda etapa es la llamada "ovillo", porque los niños trazan una línea continua que se enrosca sobre sí. Esta etapa denota una edad aproximada de tres años, y a veces aparecen en ella algo así como células embrionarias con flagelos (siempre se refiere el *test* a la figura humana).

La tercera etapa es la "unicelular", con flagelos lógicos. Tiene su desarrollo a los cuatro años, y a veces a los cinco, aunque en esta última edad se perfila algún detalle más de figura.

La cuarta comienza a los cinco años y suele durar hasta bien entrados los seis. Es la "bicelular", en la cual cabeza y tronco están claramente definidos y diferenciados. Los flagelos, brazos y piernas están unidos al tronco. En sus finales aparece la segunda dimensión en brazos y piernas y hacen su presencia manos y pies, bien delimitados.

La quinta etapa se distingue por el perfeccionamiento en las dimensiones de brazos y piernas, la separación de la cabeza del tronco por medio de un tubo que representa el cuello: la correcta situación de las orejas y la aparición de elementos complementarios, como los dedos en su número exacto. Con esta quinta etapa, de los siete a los ocho años bien cumplidos, comienza el período de la "Segunda Infancia Tipo", que abarca también gran parte de la sexta etapa.

En la etapa sexta se ve bien claramente ya que el niño ha descubierto el movimiento y lo expresa de modo bien definido.

(5) José María Vicent Recatalá: "El cine y sus debilidades", en *Signo*, 801 (Madrid, 21-V-55).

(6) S. f.: "El dibujo como sistema de medida de la inteligencia infantil", en *Arriba*, 7.060 (Madrid, 1-VII-55).

Se señalan las articulaciones de brazos y piernas, que están además adelantadas o atrasadas en actitud de marcha. Hacia el final de la etapa, y dentro del período de "Progresión", hay coordinación motriz elemental, proporción entre los elementos principales y facciones definidas de modo casi perfecto. Aparecen los "monos", con pestañas, pupilas y cejas, y también los dibujos de perfil, aunque con grandes errores. Comprende la etapa desde los ocho años hasta bien cumplidos los diez.

La última se caracteriza por el correcto perfil de la figura humana: por una especie de sombreado que quiere marcar la tercera dimensión: correcta dirección de la mirada y, sobre todo, por la aparición de aditamentos como cigarrillos, bastones, etc. La coordinación motriz superior ha sido descubierta y va no será superada hasta el aprendizaje del dibujo, la especialización del dibujo, que va no tiene nada que ver con las pruebas a que nos estamos refiriendo.

Camarena complementa su método con ejercicios en los que entran de manera sistematizada dibujo natural, libre y espontáneo y sugerido. Para el niño el dibujo es un medio de expresión de lo que le sugiere su imaginación. Reproduce lo que ve y lo que le sugiere: traduce sus impresiones y con ello facilita el conocimiento de su desarrollo intelectual.

ACTIVIDAD DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

El diario *ABC* publica una nota del Director general de Bellas Artes contestando a un artículo aparecido en el mismo rotativo madrileño acerca de la utilización de las "salas venerables" del Museo de Arte Moderno para celebrar esta Exposición (7).

El señor Gallego Burín sale al paso de la queja "de que, para ambas celebraciones [exposición de pintura holandesa contemporánea y muestras del pintor Juan Echevarría] se hubiesen desmontado unas salas de aquel Museo y cerradas otras de nuestra pintura del siglo XIX".

"Efectivamente—aclara el Director general—, no es de desear que en los Museos se desmonten temporalmente sus instalaciones para celebrar exposiciones especiales; pero es el caso que, en el Museo de Arte Moderno, hace dos meses que están desmontadas varias de sus salas a causa de las obras de reforma que en él se realizan, paralelamente a las del Museo de Arte Contemporáneo, para proceder a su reorganización y división de los fondos de aquél entre ambos y ser abiertos los dos nuevamente instalados en el otoño próximo.

"Aprovechando estas circunstancias anormales, y ante las dificultades con que en Madrid se cuenta para celebrar exposiciones de cierta amplitud por la falta de locales adecuados (hasta que pueda disponerse de las salas del Museo de América), se decidió utilizar alguna de las del Museo de Arte Moderno para instalar la exposición ofrecida por el Ministerio holandés de Educación, y que, por coincidir en fechas con la norteamericana abierta en la Sala de la Dirección General de Bellas Artes, no podía instalarse allí, lo mismo que la italiana tendrá que instalarse en el Palacio del Retiro cuando se cierre la de Tierra Santa, que hoy lo ocupa.

"De otro modo, no podría la Dirección haber iniciado el plan de exposiciones que, bajo el título de "Panorama del Arte Universal Contemporáneo", ha comenzado a desarrollar, y que se completará en esta primavera con la de Arte contemporáneo francés, a la que seguirán, en el próximo otoño, las de arte alemán, suizo, nórdico y otras que tiene en preparación.

"Estas han sido, pues, las razones de utilización de las salas del Museo Moderno, que de cualquier modo tendrían que seguir en parte cerradas al público a causa de las obras indicadas.

"Valía la pena aprovechar tal circunstancia—termina la nota— para no retrasar la realización de estos proyectos y utilizar, como ya se hizo en la Primera Bienal Hispanoamericana, los mismos locales de este Museo, cuya misión es, como en todos y entre otras, ofrecer cuantas aportaciones puedan interesar a la vida artística española."

ENRIQUE CASAMAYOR

(7) Antonio Gallego Burín: "Las exposiciones en el Museo de Arte Moderno", en *ABC* (Madrid, 29-IV-55).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LA FERIA DEL LIBRO Y LOS GRAVES
PROBLEMAS DEL LIBRO ESPAÑOL

Coincidiendo con la primavera, según es su costumbre, este año se ha celebrado también en el paseo de Recoletos madrileño la Feria Nacional del Libro. La Comisión organizadora, que presidía el director general de Información, ha convocado varios concursos periodísticos, publicitarios y fotográficos para despertar el interés por dicho certamen. Además, ha habido dentro del recinto de la Feria algunas novedades que atrajeron la curiosidad de sus visitantes: un pequeño taller de artes gráficas, que funcionaba a la vista del público, una breve exposición de pintura joven, puestos dedicados a la venta de flores, pájaros y peces, una caseta especial en homenaje a Eugenio d'Ors, en la que figuraban reunidas todas sus obras, y otros actos con los que el Ateneo de Madrid ha contribuido al mayor brillo de la Feria.

* * *

El anuncio de la Feria Nacional del Libro Español y el oficial reconocimiento de la "preocupación del Estado por estos problemas, lo mismo en cuanto a su aspecto comercial como en los de valoración intelectual, orientación política y artística", han suscitado un gran eco en la Prensa española que merece la pena ser recogido.

Es de rigor hacer constar la unánime congratulación ante la actuación de los diversos órganos del Estado que rigen y determinan la política de protección, difusión, edición y comercio del libro nacional, como son la Dirección General de Información, la de Archivos y Bibliotecas, el Instituto Nacional del Libro, el Sindicato del Papel y Artes Gráficas.

Pero no es menos unánime la sensación de pesimismo que la actual situación del libro español deja reflejada en los artículos de Prensa que comentamos.

El diario madrileño *Ya* (1), ante la próxima apertura de la Feria, escribía: "Nos complace mucho todo lo que se proyecta, que ha de contribuir a crearle un ambiente a la producción editorial española. Estamos necesitados de bastante estudio y esclarecimiento de los problemas en torno a esta producción, que, presentando notables progresos en lo que concierne a la factura material de los libros, necesita buscar un camino de mayor desarrollo... El libro español alcanza tiradas muy pequeñas y es notoriamente caro. De una manera paulatina, puede decirse que el precio del libro no cesa de subir. El tipo medio de libro corriente de lectura, lo que suponía en otro tiempo la novela de 3,50 pesetas y posteriormente de cinco, está ya en las sesenta, y en cuanto alcanza un poco de volumen, cuesta 75, 80 y hasta 100 pesetas. Es cierto que está mucho mejor presentado editorialmente que aquel tomo de antaño a que nos referimos. Aparece, por lo común, encuadernado, y a veces, con ilustraciones. En suma, da la impresión de que trata de rebasar el área económica del lector de clase media, buscando en el precio alto un mayor margen de ganancia. Esto no supone, por nuestra parte, vituperio alguno a la industria editorial. Pero lo que nos interesa y debe interesar a todos es esa vasta zona de público medio que compra muy raramente un libro, entre otras razones—que también las hay—, porque no está a su alcance... Todo conspira hoy un poco, o un mucho, en contra del libro. No se ha logrado despertar en muchas zonas el interés por él. Las mismas condiciones de la vivienda actual de tipo modesto, conspiran contra el más discreto coleccionador de libros. El remedio puede estar, en gran parte, en la multiplicación de las bibliotecas públicas, que son en número muy reducido y sin flexibilidad horaria para atraer en horas vacantes a ese público, al que apelan sin interrupción muchos cines baratos desde las diez de la mañana hasta la una de la mañana siguiente..."

Y el diario *Pueblo* (2), después de destacar en todo su

valor la actuación de los organismos del Estado a quienes concierne la política del libro, dice:

"Es tanto más encomiable esta actuación en pro del libro cuanto, verdaderamente, no son sobrados los recursos de que se dispone y, de por sí, los diversos factores que determinan el problema editorial y librero de nuestro país son sumamente complejos, difíciles las circunstancias en que se desenvuelven y ardua, por consiguiente, la solución apetecida. Precios, costes, papel, divisas, etc., componen una abrumadora serie de dificultades cuya superación no es, infelizmente, muy factible en la práctica, con el resultado, tantas veces lamentado, de que los libros son caros y, como son caros, se venden poco, por lo que la industria y el comercio editoriales no alcanzan a desarrollarse debidamente, etc., etc. La edición barata es, indudablemente, una meta apetecida a la que hay que dedicar los mayores esfuerzos. En cierto modo, el libro barato es un asiento y una base indispensable de la cultura popular, cuya extensión, de suma importancia en lo social, es preciso fomentar intensamente..."

* * *

En relación también con esta crisis económica del libro, la Prensa de provincias ha dado sus toques de alarma. El diario *Baleares* (3) publicaba, bajo este título, bastante sobrecogedor, "El libro peligrante", las siguientes reflexiones:

"Los libreros españoles, mensajeros de la cultura, insustituibles y eficientes enlaces entre autor y lectores, entre el que enseña y los que aprenden, han tropezado con un grave problema de índole económica que amenaza con mermar notablemente el mercado editorial de la nación.

"El decreto de 25 de junio de 1954, que modifica las tarifas del servicio de Correos, elevó en un 350 por 100 la tasa correspondiente a "Impresos", haciendo sumamente gravoso el comercio de libros, cuyo intercambio es, en la mayoría de los casos, francamente antieconómico."

Después de extenderse el autor de este reportaje en un breve historial de los beneficios de que han gozado siempre en España los libreros y cuantos se relacionaron con el comercio de los libros, transcribe las declaraciones de don Melchor García, decano de los libreros madrileños y presidente de su agrupación gremial:

"Teniendo en cuenta que el aumento de las tarifas postales, en cuanto se refiere a impresos, no beneficia a nadie—ni al servicio de Correos siquiera—, ya que se impone una reducción vertiginosa de envíos, los libreros proponen que se estudie la posibilidad de reducción en un 50 por 100 la tarifa de esta clase de paquetes, cuando los expedidores sean los que se dedican al tráfico de libros y revistas. La propaganda bibliográfica también podría franquearse con un mínimo de diez céntimos el ejemplar, a no ser que el total de impresos depositados en la oficina de Correos fuera pesado y catalogado como meros impresos. El derecho de certificados no debería ser superior a veinticinco céntimos por paquete inferior a los 500 gramos, y en cuanto a los reembolsos, convendría reducir a cincuenta céntimos la actual tarifa, tanto en envío de impresos como de tarjetas reembolsos..."

Esta es la importante reducción de las tarifas postales que el gremio de libreros madrileños pretende obtener, para evitar una de las causas de la crisis de la difusión del libro español. Y cuyas consecuencias más inmediatas serían la facilitación de las ventas a plazos, los cobros contra reembolso, las suscripciones directas, etc., procedimientos comerciales todos ellos que resultan tan antieconómicos en la actual situación, que han paralizado en buena parte el movimiento del libro, tanto dentro del ámbito de nuestra patria como fuera de ella, dando lugar a que las editoriales hispanoamericanas aprovecharan estas circunstancias para hacer una ventajosa competencia al libro español, con la consiguiente merma de su extensión por todo el mundo.

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(1) "Próxima Feria del Libro", en *Ya* (Madrid, 5-III-55).
(2) "La Feria del Libro", en *Pueblo* (Madrid, 3-III-55).

(3) "El libro peligrante", en *Baleares* (8-II-55).

ESPAÑA

EL CINE EDUCATIVO EN ESPAÑA

Por decreto de 18 de diciembre de 1953, el Gobierno español creó en el Ministerio de Educación la Comisaría de Extensión Cultural, y le asignó como funciones fundamentales las siguientes:

1. Integrar en el nuevo organismo los distintos servicios destinados a la extensión cultural y al fomento del cine educativo, radio escolar y otros medios audiovisuales, para lograr su mayor eficacia.
2. Coordinar las actividades del Ministerio de Educación Nacional, específicamente dirigidas a la difusión de los valores de la cultura, entre todos los españoles de edad postescolar.
3. Promover y estimular la conveniente coordinación con las actividades de los demás organismos oficiales o de instituciones privadas que tiendan a análoga finalidad.

Poco después, en 28 de enero de 1954, se dispuso la organización de la Comisaría de Extensión Cultural en los siguientes Servicios: Prensa y Radio Escolar, Cine Educativo, Misiones Educativas y Ediciones de Cultura Popular.

El año 1954 ha sido de intensa y callada labor. En este artículo nos vamos a limitar a la breve reseña de lo que se ha hecho en algunos aspectos de uno solo de estos Servicios: en el Cine Educativo, que dirige don Julián Juez Vicente.

CINEMATECA EDUCATIVA NACIONAL

Por orden de 2 de abril se creó la Cinemateca Educativa Nacional, base y fundamento del nuevo Servicio. Hasta entonces, lo que de Cine Educativo había en España se hallaba disperso en organismos dependientes de los distintos Ministerios, poseedores de películas referentes a los problemas de su incumbencia: así, por ejemplo, el Ministerio de Agricultura, la Dirección General de Sanidad, el Instituto Nacional de Industria, la Sección Femenina, la Delegación Nacional de Sindicatos, etc., etc. Además de las películas filmadas por estos organismos oficiales, había también las de varias productoras privadas.

En el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, funcionaba una Sección de Cine Educativo, formando parte de las Misiones Pedagógicas, que se han integrado en la Comisaría, porque su cometido de divulgación cultural, preferentemente en los medios rurales, era más propio del nuevo organismo que de aquel Instituto, exclusivamente investigador.

Se sentía la necesidad de coordinar

todos estos elementos inconexos y ponerlos al servicio más eficiente de la cultura española. Esto es lo que había de hacer el Servicio de Cine Educativo en el vasto y ambicioso plan que a la Comisaría de Extensión Cultural le señaló Su Excelencia el Jefe del Estado, Generalísimo Franco, y su ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, y que con dedicación y competencia ejemplares viene realizando al frente de la misma don Manuel Jiménez Quílez.

La primera tarea que hubo de proponerse fué llegar al conocimiento exacto de la situación en que se encontraba el Cine Educativo en España: número y clase de los aparatos proyectores de que disponían los centros docentes oficiales y privados, por una parte, y, por otra, las películas disponibles para fines didácticos.

Se comprobó que existía un importante número de aparatos proyectores en los diversos centros docentes, desde Escuelas primarias hasta Facultades y Escuelas Especiales de Enseñanza Superior; pero que carecían de películas de proyección y que difícilmente podían obtenerlas; y cuando conseguían algunas, eran facilitadas las más de las veces por organizaciones extranacionales.

Tarea inmediata era, pues, la de constituir el fondo de películas educativas propiedad de la Cinemateca. A este fin, por orden ministerial de 24 de mayo se convocó el primer Concurso para la adquisición de 150 películas: Concurrieron a él diez productores españoles, con un total de 364 películas, cifra bastante halagüeña, que ponía de manifiesto que no era tan pobre, como muchos creían, la producción nacional.

La Comisión Asesora de Cine Educativo, creada por orden de 2 de abril, realizó durante el verano, con riguroso y perseverante trabajo, la clasificación y selección de las películas presentadas al Concurso.

Por orden de 27 de septiembre se convocó nuevo Concurso para la adquisición de un segundo lote de 250 películas cinematográficas, españolas y extranjeras, de 35 y 16 mm., en blanco y negro o en calor, mudas, sonoras o sonorizadas. Para hacerse una idea del éxito, y al mismo tiempo de la dificultad de resolver este Concurso, baste decir que se han presentado al mismo más de 6.000 películas educativas y científicas, centenares de ellas en color, pertenecientes a productores de todo el mundo.

En el día de hoy existen en la Cinemateca 440 películas, con cuatro copias positivas de cada una; se ha adoptado el formato de 16 mm. para las copias, por ser el más generalizado para el Cine Educativo, y porque éste es el paso de la mayoría de los aparatos de proyección que existen en los centros es-

pañoles. De todas las películas que son propiedad de la Cinemateca se ha obtenido un contrapelo de 35 mm., que permite obtener las copias que se deseen a precio de coste del material. El número de películas y el de sus copias aumenta, pues, con ritmo acelerado, y permite ya prestar una eficaz colaboración a los centros docentes.

La Comisaría tiene en estudio un plan general para facilitar la adquisición de aparatos y material de proyección a los centros educativos oficiales y privados. Para cumplir esta finalidad, por orden de 27 de septiembre convocó un Concurso informativo sobre aparatos de proyección fija (de cuerpos opacos, por transparencia y mixtos) en sus distintos tipos y clases, idóneos para los diversos grados de la enseñanza, y en 7 de marzo ha convocado otro Concurso, también informativo, sobre aparatos cinematográficos sonoros de 16 mm. A la vista de los aparatos presentados, o de los proyectos de fabricación, se seleccionan los que por sus calidades técnicas, condiciones económicas y adecuación pedagógica a los fines previstos, se estiman preferibles.

La Cinemateca queda, por consiguiente, constituida por los siguientes fondos:

- a) Aparatos de proyección fija.
- b) Aparatos de proyección cinematográfica.
- c) Películas de interés educativo, producidas por particulares o empresas comerciales en España o en el extranjero.
- d) Películas de interés educativo, producidas directa o indirectamente por organismos del Estado.
- e) Películas de interés educativo, producidas directa o indirectamente por la Comisaría de Extensión Cultural.
- f) Diapositivas, placas, grabados, fotografías y cualquier otro material de proyección fija, producido por particulares o empresa comercial en España o en el extranjero.
- g) Diapositivas, placas, grabados, fotografías y cualquier otro material de proyección fija, de interés educativo, que directa o indirectamente realice la Comisaría de Extensión Cultural.
- h) Colecciones de folletos explicativos o folletos guías, editados o aprobados por la Comisaría de Extensión Cultural para acompañar el material, con el fin de orientar a los beneficiarios y obtener una mayor eficacia pedagógica en la utilización del mismo.

NO-DO CULTURAL

Un paso importante para dotar a la Cinemateca de material adecuado para cumplir su misión educativa ha sido la reciente creación del *No-Do Cultural*.

Viene funcionando en España desde el

año 1943, con indiscutible éxito, una organización paraestatal dependiente de la Dirección General de Cinematografía, dedicada a recoger semanalmente la actualidad política, científica, técnica, artística, deportiva, etc., de la vida española y extranjera, en interesantes *Noticiarios y Documentales Cinematográficos* (No-Do).

La Comisaría de Extensión Cultural ha tenido la feliz iniciativa de seleccionar los *Noticiarios y Documentales* que durante cada mes se destaquen por su valor instructivo y educativo, y juntamente con los que ella misma realice, editar el *No-Do Cultural*, que será documento vivo y elocuente de los afanes de progreso, de las conquistas de la ciencia y de la técnica, de los hechos de especial significación cultural, que llegarán hasta las aldeas más apartadas que dispongan de aparatos de proyección cinematográfica o sean llevados por las Misiones Educativas.

AULA DE CINE EDUCATIVO

Otra feliz iniciativa de la Comisaría de Extensión Cultural ha sido la creación del *Aula de Cine Educativo*, que ya ha comenzado a funcionar en Madrid en colaboración con el Departamento de Filmología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y con la Delegación Nacional de Educación. Sus propósitos son los siguientes:

a) Presentar al profesorado de los diversos centros docentes en sus distintos grupos (Enseñanza Superior, Media y Primaria), lo mismo oficiales que privados, las películas españolas y extranjeras de más valor educativo que no estén en las carteleras de los cines comerciales.

b) Presentar igualmente aquellas películas que, estando en las carteleras de los cines comerciales, merezcan ser especialmente estudiadas por los valores que contengan.

c) Presentar documentales y películas científicas, en sesiones generales o especiales, según la índole de las mismas.

d) Dar a conocer las películas didácticas, aplicables en los distintos grados de la enseñanza, mostrando al profesorado respectivo la forma más eficaz de su utilización.

e) Organizar sesiones especiales en los centros docentes para sus alumnos, dentro y fuera de la capital.

f) Organizar sesiones especiales en las empresas para sus empleados y obreros.

g) Organizar sesiones especiales con equipos móviles en localidades de la provincia.

De momento funciona ya, cumpliendo los cuatro primeros propósitos. No se trata, pues, de una sala más de proyección; se trata de un Aula, y, por consiguiente, de realizar una tarea que incumbe por igual a los organizadores y a los que asisten a las sesiones; tarea de trabajo en colaboración, en que cada uno puede aportar, y aun debe aportar, en beneficio de los demás, su saber especializado cuando se proyecten películas de su especialidad.

A este fin, cada película, cada documental, es objeto de estudio previo por una o varias personas de máxima competencia en los problemas que plantea.

Las proyecciones van precedidas de una breve introducción, que suscite en los espectadores el interés por la película y que los oriente sobre sus problemas y valores para su mejor comprensión.

De la misma forma que la visita a un museo o la contemplación de un monumento es mucho más instructiva cuando se va acompañado por un especialista en arte, que nos enseña a ver detalles y aspectos que sin su ayuda y dirección no hubiéramos percibido, así también se logra una percepción mucho más rica en detalles y mucho más clara de una película cuando nos la enseña a ver una persona competente.

Después de proyectada la película, se sostiene animado coloquio, dirigido por el presidente del aula, en que se discuten sus puntos de vista, sus valores estéticos, morales, pedagógicos, etc., unas veces con intervención espontánea de algunos espectadores, y otras entre los especialistas que previamente la estudiaron.

A veces se prepara un cuestionario a base de la película, y se distribuye a los espectadores, invitándose a que lo contesten por escrito, para realizar después los estudios pertinentes. Así, todos los espectadores se convierten en colaboradores del Aula. (*Noticias de E. I.*, 37-38.)

CINCO MILLONES PARA BECAS SINDICALES

Recientemente celebró reunión plenaria la Junta Central de Becas Sindicales. En el curso de esa reunión se informó ampliamente sobre las becas concedidas en el curso académico que ahora termina y su distribución por grupos, provincias, estudios y profesión de los cabezas de familia de las 1.066 becas concedidas. El secretario de la Junta informó asimismo sobre las calificaciones obtenidas por los becarios sindicales en el segundo trimestre escolar: el ochenta por ciento de los beneficiarios ha conseguido la calificación de notable.

Más de un millar de obreros, todos de capacidad económica muy reducida, han podido, en el pasado curso, dar carrera a sus hijos. Remitimos al lector al simple repaso del cuadro que se inserta a continuación, en el que consta la profesión de los cabezas de familia de quienes dependen los 1.066 becarios del curso 1954-55:

Acomodadores, taquilleros y operadores de cine	16
Albañiles	36
Artesanos	5
Bodegueros	4
Cajistas	2
Caldereros y soldadores	1
Camareros	28
Canteros	1
Carniceros	2
Carpinteros	26
Carteros	1
Carreros	1
Carreros	1
Coceros	2
Cocineros	5
Conductores	23
Curtidores	3
Chocolateros	1
Devanadoras y tejedoras	2
Electricistas	15

Empleados administrativos	+ 287
Empleados no administrativos y subalternos	31
Encuadernadores e impresores ...	5
Enfermeros	2
Estanqueros	1
Ferrovianos	42
Forjadores	3
Fumistas	1
Fundidores	2
Herreros	6
Impedidos y jubilados	21
Jardineros y hortelanos	2
Jornaleros	+ 70
Labradores	+ 195
Limpieza	7
Maquinistas	1
Marineros	1
Mecánicos	25
Metalúrgicos y hojalateros	23
Mineros y entibadores	10
Molineros y harineros	3
Músicos	14
Panaderos	10
Pasteleros	6
Pastores	2
Peluqueros	6
Periodistas	3
Pescadores	8
Pintores	3
Profesiones liberales	31
Relojeros	1
Sacristanes	— 1
Sastres	7
Telefonistas	3
Tintoreros	3
Tipógrafos	3
Toneleros	3
Torneros	3
Tramoyistas	1
Tranviarios, etc.	7
Vigilantes y Guardias Rurales ...	6
Zapateros	9
Huérfanos Vieja Guardia	24

Total 1.066

Las 1.066 becas del curso 1954-55 como las concedidas en cursos anteriores, se distribuyeron en cuatro grupos: A) Estudios de formación profesional, artesanía, artes decorativas y bellas artes. B) Estudios eclesiásticos. C) Estudios de enseñanza media, peritaje y similares. D) Estudios superiores, Facultades universitarias y Escuelas Especiales.

En el primer grupo, el mayor número de becarios corresponde a las Escuelas Profesionales y de Trabajo y a los Conservatorios de Música. En el de estudios eclesiásticos, a latín y humanidades. En el de enseñanzas media y peritajes, a bachillerato y peritaje industrial. Y en el de estudios superiores, el mayor número de becarios corresponde a Derecho, Medicina, Farmacia e Ingeniería. Destacamos en este último grupo el hecho de que hay varios hijos de trabajadores —obreros o jornaleros, industriales y agrícolas— que han iniciado sus estudios en las Academias Militares del Aire y de Marina, en la Escuela de Arquitectura y en la Escuela Diplomática.

A la totalidad de las provincias españolas ha llegado la acción sindical en materia de becas. Becas que el pasado curso supusieron una inversión de cerca de cuatro millones de pesetas.

En estudios de formación profesional, artesanía y bellas artes, el número mayor de becarios correspondió a Teruel. En

estudios eclesiásticos, a Baleares, Barcelona, Lérida y Segovia. En enseñanza media y peritajes, a Madrid y Barcelona. Y en estudios superiores y carreras universitarias, a Madrid, Barcelona, Valencia y La Coruña.

Del millar y pico de becarios sindicales, ochenta han residido en Colegios Mayores Universitarios, instituciones que por su especial régimen interno y características son el ambiente más adecuado y eficaz para la formación del estudiante.

La reciente convocatoria de becas sindicales para el curso 1955-56 supera por su número y cuantía a la del pasado año. En lugar de 1.066 se han convocado 1.250, y mientras en el año pasado el importe de las mismas era de 3.763.750 pesetas, en éste se ha elevado a 4.815.250 pesetas. La dotación de las becas oscila entre 2.250 pesetas y 18.000.

A cualquiera de estas becas pueden aspirar los estudiantes que la hayan disfrutado durante el pasado curso y los trabajadores o sus hijos—de ambos sexos—menores de veinticinco años. Para los solicitantes de prórroga, el plazo finaliza el 15 de junio, y para las nuevas solicitudes, el 15 de julio.

Los requisitos mínimos exigidos por la Junta Central de Becas para la concesión de las mismas son: condición laboral, netamente definida, expediente escolar con calificación media de notable, carecer de recursos económicos e informe de la Junta Sindical donde esté encuadrado el peticionario o su más directo familiar.

La Junta tiene facultades para excluir del disfrute de la beca o determinar su anulación cuando se dé alguna de estas circunstancias: documentación incompleta, omisión de datos esenciales, disfrute de otra beca concedida por organismos distintos a los sindicales, variación de la situación económica que haga innecesaria la ayuda, abandono de las obligaciones escolares, no iniciar estudios durante el primer trimestre del año escolar y haber transcurrido—para los becarios de estudios superiores—tres años de preparación para ingreso en Escuelas Especiales sin haberlo conseguido. (Pueblo. Madrid, 14-6-55.)

PROGRAMA DEL CURSO DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL "MENEDEZ Y PELAYO"

Una vez más, en el transcurso de nueve años, el curso de periodismo encuadra en el marco científico de la Universidad aquellos problemas de más vivo interés en el terreno de la información.

Bajo el patronato de los Ministerios de Asuntos Exteriores, Educación Nacional e Información y Turismo, se celebrará el citado curso en la ciudad de Santander durante los días del 1 al 15 del próximo mes de agosto, y las lecciones se explicarán en las aulas del Palacio de la Magdalena.

Podrán matricularse en el mismo los periodistas en ejercicio, los alumnos de la Escuela Oficial de Periodismo y los de Facultades y Escuelas Especiales, siempre que tengan, unos y otros, aprobados ya los dos primeros cursos de sus propias enseñanzas.

A los alumnos que terminen con apro-

vechamiento este curso de periodismo se les expedirá un diploma, que servirá de mérito oficial a los profesionales, acompañado de una memoria, facilitará el examen de grado a los alumnos de la Escuela Oficial de Periodismo y dispensará del *test* de curiosidad periodística a los universitarios que deseen ingresar en la misma Escuela.

El tema de este curso será el siguiente: "La información extranjera en la Prensa española y la información española en la Prensa extranjera; sus fuentes y sus consecuencias".

Las enseñanzas comprenden lecciones distribuidas en dos ciclos—sistemático y documental—; seminarios en torno a la investigación llevada a cabo por iniciativa de la dirección del curso sobre el intercambio informativo; visitas a las instituciones locales de Prensa y radiodifusión y sesiones cinematográficas con proyección de noticiarios y películas sobre el tema del curso.

El conjunto de la labor docente se someterá al siguiente programa:

A) *Lecciones*.—a) Parte sistemática.

1. "La importancia del tema y sus realidades presentes; dificultades y esfuerzos para un futuro deseable", por el excelentísimo señor don Fernando Martín-Sánchez Juliá, presidente de la Junta de gobierno de la Editorial Católica. Director del curso.

2. "La información periodística a través de las agencias", por el excelentísimo señor don Luis Villar Palasí, delegado del Estado en la Agencia Efe.

3. "Los corresponsales en el intercambio universal de la información", por don Werner Schulz, corresponsal del *Kölnischer Stadt Anzeiger*.

4. "La información elaborada: 'reléases' y 'documenta'", por don Valentín Gutiérrez Durán, redactor jefe de *El Español*.

5. "Las crónicas y los reportajes internacionales", por don Antonio Ortiz Muñoz, redactor de *Ya*.

6. "La noticia 'inter gentes'; el estatuto internacional de la información", por el ilustrísimo señor don Juan Beneyto, subdirector de la Escuela Oficial de Periodismo, subdirector del curso.

b) Parte documental.

7. "Cómo funcionan los servicios informativos de la gran Prensa norteamericana", por Mr. Th. Reid, agregado cultural de la Embajada de los Estados Unidos.

8. "La organización informativa europea", por el ilustrísimo señor don Santiago Galindo Herrero, director de la Editora Nacional, subdirector del curso.

9. "La información católica internacional y la información vaticana", por el ilustrísimo señor don Antonio González, director de *La Gaceta del Norte*, vicepresidente de la Federación Internacional de Periodistas Católicos.

10. "La información en la Prensa hispanoamericana", por el ilustrísimo señor don Alvaro Gómez Hurtado, gerente de *El Siglo*, de Bogotá.

11. "El esfuerzo español: Efe", por el ilustrísimo señor don Pedro Gómez Aparicio, director de la agencia nacional española.

12. "El intercambio de ilustraciones: las agencias fotográficas", por el ilustrísimo señor don Antonio Fontán, director de *La Actualidad Española*.

13. "La información en la radio: el intercambio de programas radiados", por el ilustrísimo señor don José Ramón Alonso Nadales, director de programas de Radio Nacional de España y de los diarios hablados.

14. "La información en los noticiarios cinematográficos: el intercambio de noticias filmadas", por el ilustrísimo señor don Alberto Reig, director de noticiarios y documentales españoles.

B) *Seminarios y sesiones de Trabajo*. En los seminarios, bajo la dirección de don Manuel González Hoyos, director de *El Diario Montañés*; don Francisco de Cáceres, director de *Alerta*, de Santander, y don Ramón Celma, director de *El Noticiero*, de Zaragoza, se trabajará sobre la mencionada estadística de la información. En las sesiones de trabajo, generalmente seguidas de proyecciones cinematográficas, se expondrán temas ligados a las cuestiones que documenten las películas.

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA

El *Boletín Oficial del Estado* de 19 de junio de 1955 publicaba un decreto de la Presidencia del Gobierno por el que se dispone que todas las empresas agrícolas, industriales y mineras en España están obligadas a crear escuelas para la formación de los niños dependientes de los trabajadores en ellas empleados cuando su número exceda de treinta en edad escolar. Las escuelas cuya creación soliciten las empresas estarán sometidas al régimen de patronato, y los delegados provinciales de trabajo remitirán a los respectivos gobernadores civiles relación de las empresas que deben solicitar la creación de escuelas primarias para atender a los niños en edad escolar de sus productores. Cuando en una empresa existan productores analfabetos está obligada ésta a organizar clases especiales para ellos, que serán nocturnas y podrán estar a cargo de los maestros encargados de la enseñanza de los niños en las clases diurnas. Esta obligación subsistirá hasta que los productores obtengan el certificado de estudios primarios. Acerca de esto se extremará la vigilancia en el trabajo agrícola.

Cuando se trate de aprendices que por causas ajenas a su voluntad posean una cultura primaria deficiente, la empresa vendrá obligada a permitirles la asistencia a las clases especiales contra el analfabetismo, siempre que fuera posible pasadas las horas de trabajo, y cuando no, deberán permitirles tal asistencia, dispensándoles de una hora de trabajo diaria durante tres meses. Los trabajadores analfabetos que sean contratados por las empresas tendrán carácter provisional durante dos años. En este tiempo deberán asistir a las clases organizadas, hasta obtener el certificado de estudios primarios. Si no lo hicieran, perderán su empleo al vencer el plazo antedicho. De un modo tajante, el decreto establece sanciones para los niños cuya asistencia a la escuela sea irregular. Entre ellas figuran:

reducción del 50 por 100 en la percepción del plus de cargas familiares, a sus padres o encargados, cuando el número de faltas sea de diez mensuales; del 75, cuando el número de faltas oscile entre el 10 y el 20, y privación total de la percepción del plus cuando falten más de veinte días. Cuando la falta de asistencia a las clases por parte de los hijos de los productores de una empresa sea por tiempo superior a un mes completo, la sanción será la merma de dos días de las vacaciones anuales retribuidas y el 25 por 100 de las pagas extraordinarias reglamentarias.

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DE MAESTROS DE TALLER

Aun con retraso, consideramos interesante informar a nuestros lectores sobre este curso, organizado por la Dirección General de Enseñanza Laboral y el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo (CSIC), destinado a preparar a los maestros de taller de las Escuelas de Trabajo de España en los nuevos métodos de aprendizaje y en las técnicas de Organización científica del trabajo.

El temario del curso, a cargo de profesores especializados, fué el siguiente:

1. Necesidades de desenvolvimiento juvenil en correspondencia con las necesidades de desenvolvimiento profesional. La escolaridad y la iniciación en el trabajo de producción. Peligros de la especialización y de la automatización prematuras.
2. La formación profesional como comienzo de un camino de desenvolvimiento de aptitudes naturales específicas y de adaptación al medio social. La observación sistemática de los aprendices en sus actitudes individuales peculiares. Registro de datos observados y su interpretación para orientar la enseñanza y despertar vocaciones.
3. Psicofisiología del aprendizaje de actividades expresivamente corporales. Principios y ejemplos de aplicación. Adaptación escolar española del método de "Training Within Industry".
4. Simplificación de tareas y de aprendizajes según los principios de la Ciencia del Trabajo. Demostraciones con casos prácticos.
5. La economía de movimientos en la preparación de los procesos de aprendizaje y en la disposición de los puestos de iniciación profesional y de trabajo.
6. Estímulos para el buen aprendizaje. Utilización de los factores psíquicos de la eficacia del aprender y del rendimiento en el trabajo.
7. Organización de los talleres de aprendizaje y de los de producción. Disposición de las máquinas y los equipos de instrumental en uno y en otro caso.
8. Creación de ambiente físico adecuado para el trabajo. Factores físicos de la productividad. Condiciones específicas de los lugares de aprendizaje.
9. Creación de ambiente social apropiado para una elevada productividad. Factores psíquicos. El clima

psicológico de los talleres de aprendizaje.

10. La higiene y la seguridad del trabajo como factores de productividad. Precauciones que se han de tomar con los alumnos de las escuelas profesionales para su seguridad y para ejemplo normativo de su conducta futura en el trabajo. (*Estudios pedagógicos*, 18-19. Zaragoza, 1955.)

SESIONES DEL AULA DE CINE EDUCATIVO

La inauguración tuvo lugar el 16 de marzo último, con asistencia del ministro de Educación Nacional. Después de una breve exposición del presidente del aula sobre los fines culturales y organización de la misma, se proyectó el *No-Do cultural número 0* y la película *Robinson Crusoe*, cedida por C. B. Films.

La segunda sesión tuvo lugar el día 30 de marzo. Por la proximidad a la Semana Santa fué una sesión especial, en que se proyectaron películas de profundo sentido religioso, a la vez que de gran mérito artístico: *La obra maestra del Greco*, magnífico documental sobre el cuadro *El entierro del Conde de Orgaz*; *Via Dolorosa*, documental sobre la Semana Santa en Sevilla; *Toledo y su Semana Santa*, y *Pasión en Castilla*, documental espléndido sobre la escultura religiosa de temas de la Pasión en Valladolid.

La tercera se celebró el día 12 de abril. Se proyectó en ella el *No-Do cultural número 1* y la película francesa, cedida por la Embajada de su país, *Le journal d'un curé de campagne*. Hizo la presentación de esta película y un finísimo análisis de sus problemas cinematográficos y religiosos el doctor don José María Escudero, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas.

La cuarta sesión, el 7 de mayo, fué dedicada al profesorado de Enseñanza Primaria. Con el *No-Do cultural número 2* y el documental *Misa en Compostela*, se proyectaron dos películas didácticas: *Fisiología de la audición* y *La circulación de la sangre*, y se discutió después acerca de los problemas metodológicos que plantea su utilización en las Escuelas primarias.

En la quinta, el 20 de mayo, se proyectó el *No-Do cultural número 3* y el magnífico documental *Un Siècle d'Or*, cedido por la Embajada de Bélgica; hizo la presentación de esta película el catedrático de Historia del Arte Medieval en la Universidad de Madrid, don José Camón Aznar.

En la sexta y última sesión celebrada hasta ahora, el 3 de junio, se proyectó *I Promessi Sposi*, admirable cineversión de la novela de Manzoni, cedida por el Instituto Italiano de Cultura.

La primera, la tercera y la sexta sesiones corresponden al ciclo inicial de las actividades del aula sobre "El Cine y la Novela". A éste seguirán otros ciclos sobre las relaciones del Cine con el Teatro, la Historia, la Geografía, la Medicina, la Psicología, la Religión, el Derecho, la Política, la Economía, el Arte, la Técnica, etc.

El profesorado de Madrid ha acogido

esta creación de la Comisaría de Extensión Cultural con entusiástica simpatía, y le presta su decidida colaboración.

Con la experiencia que se recoja en el presente curso, se organizarán en el próximo curso, se organizarán en el próximo curso, se organizarán en el próximo curso otras aulas de Cine Educativo en las capitales de Distrito Universitario, y progresivamente en todas las capitales de provincia.

BECAS PARA ALEMANIA Y FRANCIA

La Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores ha abierto un concurso entre estudiantes y graduados españoles en Medicina para la adjudicación de tres becas en régimen de intercambio con la *Universidad de Hamburgo*, para asistir a uno de los dos cursos siguientes que organiza la mencionada Universidad:

A) Curso de Medicina tropical, del 11 al 24 de julio próximo.

B) Curso de Medicina interna, del 18 al 24 de julio próximo.

Las tres becas, dotadas con 250 Dm cada una.

Escuela Superior de Aquisgrán.—Una beca para seguir un curso sobre "Problemas de Arquitectura contemporánea", que tendrá lugar del 1 al 15 de agosto próximo. La mencionada beca estará dotada con la cantidad de 250 DM, que se entregarán al becario para hacer frente a todos sus gastos durante el desarrollo del curso.

Universidad de Bonn.—Dos becas para seguir un curso de "Lengua y Literatura alemanas".

Academia de Minas de Clausthal-Zellerfeld.—Una beca para seguir un curso sobre "Las materias primas minerales de Alemania".

Universidad de Colonia.—Cuatro becas para seguir un curso sobre el tema "Europa y Alemania" (Lengua, Literatura, Arte y Economía alemanas contemporáneas).

Universidad de Francfort.—Una beca para seguir un curso sobre Estilística, Fonética y conversación alemanas, que tendrá lugar del 2 al 30 del próximo mes de agosto.

Universidad de Friburgo.—Dos becas para seguir un curso sobre idiomas y cultura alemanas.

Instituto de intérpretes de Gemersheim. Dos becas para seguir cualquiera de los cursos que se anuncian en esta convocatoria.

Universidad de Gotinga.—Una beca para seguir el Curso Internacional de Vacaciones para germanistas.

Instituto de intérpretes de Heidelberg. Dos becas para seguir un curso de alemán.

Universidad de Heidelberg.—Dos becas para seguir un curso sobre idioma alemán.

Universidad de Maguncia.—Dos becas para seguir un curso sobre idioma y cultura alemanas.

Universidad de Münster.—Dos becas para seguir un curso sobre "El humor,

la sátira y la ironía en la Literatura alemana".

Universidad de Tubinga.—Una beca para seguir el curso superior para germanistas extranjeros.

FRANCIA.—La Dirección de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores convoca un concurso entre españoles para la adjudicación de tres becas fraccionables en mensualidades y en régimen de intercambio, con el Gobierno de Francia.

Las condiciones de estas becas son las siguientes: nueve meses de duración (entre el 1 de octubre y 30 de junio de 1956), dotadas con la cantidad mensual de 30.000 francos cada una.

El Gobierno francés abonará el diez por ciento del importe total de la beca para los gastos del viaje de vuelta de los becarios.

Podrán concurrir a estas becas los siguientes candidatos:

a) Graduados o estudiantes universitarios que deseen seguir cursos de perfeccionamiento en Francia.

b) Artistas e investigadores.

LA UNIVERSIDAD LABORAL "FRANCISCO FRANCO" DE TARRAGONA

Están muy avanzadas las obras de los 50 edificios que compondrán la Uni-

versidad Laboral "Francisco Franco" de Tarragona. Los edificios están instalados en las cercanías de la costa mediterránea. Las obras se iniciaron en diciembre de 1953, y se tiene la pretensión de que la Universidad inicie sus tareas docentes en enero o febrero del próximo año.

La Universidad cuenta con 25 aulas iguales, destinadas a las clases de formación general. Las especiales de Dibujo, Biología, Música, Física y Química se darán en cinco edificios destinados a las mismas. Los talleres de mecánica, automovilismo, electricidad, carpintería, artes gráficas, construcción, artesanía química aplicada, textil, forja, fundición, hostelería y alimentación se irán desarrollando igualmente en distintos talleres, telares, laboratorios, aulas, señalándose asimismo una granja para industrializar los productos agropecuarios. Además, en la playa cercana será instalado un pequeño astillero, con el fin de que los muchachos se inicien y gradúen en ese menester artesano de la carpintería de ribera para la construcción de pequeñas embarcaciones.

El presupuesto de gastos para la construcción e instalación de este Centro docente modelo asciende a 150 millones de pesetas. Se calcula que la Universidad

Laboral acogerá en régimen de internado a unos 1.500 alumnos, más otros 500 que asistirán a clase en calidad de externos.

Aunque es posible que exista intercambio de muchachos de algunas provincias, el destino esencial de esta Universidad Laboral parece enderezado a recibir en su seno a los estudiantes de las cuatro regiones catalanas, añadiéndose a ellos los de las tres valencianas, las tres aragonesas y la balear, como zona de influencia sobre la cual ha de proyectar la futura Universidad sus enseñanzas.

No es posible, ni mucho menos, que la total capacidad del alumnado de la Universidad tarraconense se cubra en sus momentos de iniciación. Parece que no ha sido determinado el orden de pruebas a seguir para seleccionar a los alumnos que deban ingresar, y por ello nada puede decirse de momento, estimándose que la fecha prevista de principios del año 1956 la Universidad ha de recibir la primera leva de sus 250 alumnos, que vivirán como internos en ella. Esta cifra se irá aumentando progresivamente, hasta alcanzar al totalidad de capacidad de la institución. (Arriba, Madrid, 29-VI-55.)

IBEROAMERICA

NUEVOS FINES DE LA O. E. I.

Los fines específicos de la Oficina de Educación Iberoamericana han quedado establecidos definitivamente en los siguientes términos:

a) Organizar servicios de información y documentación sobre el desarrollo de la educación en los países iberoamericanos.

b) Orientar, asesorar y, en su caso, servir a las personas y los organismos interesados en las cuestiones culturales y educativas.

c) Difundir los principios y recomendaciones aprobados por los Congresos Iberoamericanos de Educación y promover su realización efectiva.

d) Fomentar el intercambio cultural y educativo de personas, asesorar sobre la contratación de profesores y expertos en organización de enseñanza y difundir en todos los países iberoamericanos las experiencias logradas en cada uno de ellos.

e) Convocar y organizar Congresos, Asambleas, Conferencias, Seminarios y demás reuniones, de cualquier naturaleza, sobre temas educativos, y participar en aquellos a que fuera invitada.

f) Colaborar en la preparación de textos y material de enseñanza y en la formación de criterios didácticos ajustados al espíritu y realidad de los pueblos iberoamericanos.

g) Cooperar con los Ministerios de

Educación de los países iberoamericanos en la realización de sus planes educativos y colaborar, especialmente, en el perfeccionamiento y coordinación de sus servicios técnicos.

h) Coordinar la acción de los países iberoamericanos en el seno de las organizaciones internacionales de carácter educativo, a fin de que su cooperación en ella sea eficaz y útil tanto en el orden nacional como en el plano internacional.

i) Promover la creación de organizaciones, asociaciones, uniones y demás tipos de entidades nacionales, regionales o internacionales, relacionadas con los distintos grados de enseñanza y diversos aspectos de la vida educativa o docente de los países iberoamericanos, que podrán constituirse como entidades independientes o asociadas.

j) Aceptar la asociación de entidades educativas o docentes ya existentes.

k) Crear centros especializados, fundar institutos, establecimientos y demás entidades y organismos de investigación, documentación, intercambio, información y difusión en materia educativa o docente, y los servicios descentralizados que exija el cumplimiento de sus fines o la ejecución de su programa de actividades.

Art. 3. Para el cumplimiento de sus fines, la Oficina de Educación Iberoamericana podrá establecer acuerdos y suscribir convenios, contratos y demás instrumentos legales con los Gobiernos ibe-

roamericanos, las organizaciones internacionales y las instituciones, centros y demás entidades culturales y educativas.

REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN CHILE

Por disposiciones expresas de los DFL números 135 y 279, del último año, ocho Escuelas Agrícolas del Ministerio de Agricultura chileno pasaron a depender de la Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica del Ministerio de Educación. Tales escuelas carecían de planes de estudios y de programas definidos que regularizaran la preparación sistemática del alumnado, en su mayor parte de extracción campesina. Fué, por tanto, tarea inmediata de la Dirección general proceder al estudio de dichos planes.

El plan presenta tres niveles, a cuyos términos los alumnos quedan capacitados para ir a servir en las faenas agrícolas del país.

La formación práctica del alumnado, lograda en el campo mismo, gracias al trabajo individual y colectivo, está cimentada en los conocimientos teóricos necesarios. La formación y enriquecimiento cultural se aseguran con los ramos generales, cuyo contenido se relaciona estrechamente y se enseña en función de función de las especialidades.

El primer grado comprende dos años comunes y un tercer año de especialización, para aquellos alumnos que, por razones de edad o de urgencia económica, no pueden hacer estudios de continuación. El aprobado en este grado será un auxiliar de campo especializado en algún tipo de faena agrícola.

El segundo grado comprende dos años comunes y un tercer año de especialización, al objeto de formar los prácticos agrícolas.

El tercer grado está destinado a formar los técnicos agrícolas, cuyas funciones corresponden a la realización de la producción agrícola, y serán un elemento de enlace entre el ingeniero agrónomo y los prácticos agrícolas. Este grado contará con tres años de estudios.

En el presente año escolar se ha puesto en vigencia el Plan Horario del primer grado de la Enseñanza Agrícola, aprobado por Decreto supremo número 2.806, de fecha 10 de mayo próximo pasado.

Las especialidades que consulta este Plan—industrias menores (Horticultura, Jardinería, Apiavicultura), Arboricultura y Viticultura, Ganadería y Lechería y Maquinaria Agrícola—, son las que más demanda tienen en las diversas regiones agrícolas del país y las que mejor favorecen la tendencia a un cultivo racional de nuestros campos.

Se ha incluido, entre otras, la asignatura de manejo de campo, que sintetiza los conocimientos y habilidades indispensables para resolver los variados problemas que plantea la organización y administración de una pequeña propiedad e industria rural, a fin de que el auxiliar de campo pueda no sólo colaborar en mejor forma en las funciones que su empleador le asigne, sino también, llegado el caso, establecerse por su cuenta.

El Plan de estudios reformado ha quedado en la forma siguiente:

PRIMER GRADO.—Primer año: Castellano (4 horas semanales de clases); Estudios Sociales (3); Matemáticas (4); Ciencias Naturales (4); Educación Musical (1); Educación Física (1); Dibujo (1); Consejo de Curso (1); Agricultura General y Cultivos (4); Apiavicultura (3); Horticultura y Jardinería (3); Práctica en el Terreno (10); Práctica de Talleres (4); Total, 43.

Segundo año.—Castellano (4); Estudios Sociales (3); Matemáticas (3); Ciencias Naturales (4); Educación Física (1); Dibujo (1); Consejo de Curso (1); Agricultura General y Cultivos (1); Apiavicultura (3); Horticultura y Jardinería (3); Práctica en el Terreno (12); Práctica de Talleres (4); Total, 43.

Tercer año especializado.—(Para ingresar en este curso se requiere haber rendido satisfactoriamente el segundo año y no tener menos de 17 años de edad).

Plan común: Biología humana e Higiene (2); Educación Cívica y Legislación Social (2); Práctica de Taller (4); Manejo de Campo (4); Consejo de Curso (1); Plan Diferenciado (1), (2), (3) o (4); Total, 43.

Plan Diferenciado.—I. Especialidad en Industrias menores: Horticultura y Jardinería (4); Apiavicultura (6); Práctica en el Terreno (20); Total, 30. II. Es-

pecialidad en Arboricultura Frutal y Viticultura: Arboricultura Frutal (4); Viticultura (2); Sanidad Vegetal (4); Práctica en el Terreno (20); Total, 30. III. Especialidad en Ganadería y Lechería: Ganadería y Alimentación (4); Lechería (4); Enfermería del Ganado (2); Manejo de Establo (2); Práctica en el Terreno (18); Total, 30. IV. Especialidad de Maquinaria Agrícola: Máquinas Motrices (6); Práctica de Taller de Mecánica (6); Práctica en el Terreno (18); Total, 30.

Al término de este curso, se otorgará un "Certificado de auxiliar de campo" con mención de la especialidad que corresponda. (*Revista de Educación*, 63. Santiago de Chile, 1955.)

EL SISTEMA "DE ROTACION" ENTRE LOS MAESTROS PERUANOS

Según el último número de *Nueva Educación*, de Lima, el sistema "de rotación" ofrece las mayores ventajas a los maestros en el amplio campo de la Pedagogía moderna. Estas ventajas son las siguientes:

1. Le evita que se "fosilice" al frente de una sola sección.

2. Su automatismo, consecuencia de la rutina del trabajo, se ve transformada con las innovaciones que adquiere al cambiar de una sección a otra.

3. Le permite experimentar, comparar, sacar deducciones de las técnicas del aprendizaje.

4. Su apatía, esa tristeza del espíritu, su estado de disconformidad, que solía experimentar al encontrarse, año tras año, al frente de la misma sección, es reemplazada con nuevas energías de entusiasmo, de alegría, de una vigorosa voluntad para el trabajo. Sus iniciativas se manifiestan con claridad en busca de realizaciones.

5. Cuando trabaja de acuerdo con el sistema de la rotación experimenta esa sensación intelectual y emocional de que la pedagogía evoluciona y él cada día se siente "renovado", es decir, se convierte en un ser pensante y actuante dentro de la dinámica de la vida.

6. La rotación le permite familiarizarse con todas las técnicas del arte de dirigir el aprendizaje de los escolares de todas las secciones de la Educación Primaria. Lejos de ser un "técnico" de una sección, es un práctico que conoce muy bien todas las secciones.

7. Muchos de los aspectos de la Organización y Administración Escolar son puestos en acción cuando el maestro trabaja rotando con las secciones. Así, por ejemplo: el trabajo por equipos, las actividades del autogobierno o Municipios escolares adquieren más sentido y responsabilidad en los años superiores, que cuando se pretende practicar en los inferiores, etc.

8. La elaboración del Plan del Aula y los Planes de Trabajo le permiten al maestro poner en juego toda su capacidad pedagógica, sus iniciativas, sus esfuerzos para lograr los fines educativos e instructivos que persigue dirigiendo el aprendizaje de sus alumnos cambiando de sección en forma ascendente.

9. Con el sistema "de rotación", el maestro se familiarizará con todo el alumnado de la escuela. Conoce mejor

la evolución psicobiológica de los niños y sobre todo, el proceso gradual de la mente en su intencionalidad de aprender nuevos conocimientos.

10. Finalmente, cuando un maestro haya cumplido con dirigir el aprendizaje de los alumnos de todo el ciclo de la Educación Primaria, puede muy bien decir: "He orientado la educación y la instrucción de una generación de escolares." De esta manera, su labor pedagógica habrá sido satisfactoria y completa. (*Nueva Educación*, 78. Lima, abril 1955.)

UN CENTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL Y EDUCATIVA EN LA ARGENTINA

El Centro de Orientación Vocacional y Educativa, del Instituto "Félix P. Bernasconi", de Argentina, constituye el organismo escolar para la orientación vocacional y la orientación educativa, cumpliendo una doble misión:

- 1.º Asesoramiento de los padres y maestros para la orientación post-primaria de los escolares.
- 2.º Asesoramiento de los padres y maestros para la adecuada conducción pedagógica de los escolares con problemas de conducta y escolaridad difícil.

FINALIDADES

Este organismo tiene una triple finalidad:

- a) *Orientación escolar* en forma inmediata, porque tiende a la distribución de los egresados del sexto grado en la forma de cultura profesional que mejor convenga con las naturales disposiciones y posibilidades de todo orden.
- b) *Orientación profesional* en forma mediata, porque el buscar la buena adaptación del niño a un aprendizaje lleva implícitamente, en el consejo de orientación vocacional, la posibilidad de la oportuna adaptación al trabajo profesional, meta de todo aprendizaje.
- c) *Educación vocacional*, porque por medios pedagógicos y didácticos busca llevar al niño al autoconocimiento de sus propios gustos, intereses y tendencias, estimulando todos los elementos que entran y confluyen en la formación de las vocaciones.

Por último, el Consejo de Orientación Educativa busca la adecuada y más acertada conducción pedagógica de los niños con problemas de conducta y escolaridad difícil, para la buena adaptación al medio familiar y social.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

Este Centro ha sido concebido como un *organismo escolar*, y la distribución de sus tareas se ha hecho en dos turnos coincidentes con el horario de las escuelas.

Posee dicho Centro un Gabinete Psicológico-Psicotécnico, y para los fines de orientación vocacional se hace uso del

Método Integral de Investigación de Aptitudes, sistema ecléctico de concepción argentina especialmente preparado para estos escolares, y las pruebas se realizan bajo el nombre de "Prueba integral para la orientación vocacional".

Para los fines de orientación educativa sigue un procedimiento análogo, por medio de la "Prueba integral para la orientación educativa", tendiendo al conocimiento del niño y sus problemas.

Interpretados los resultados obtenidos y logradas las conclusiones diagnósticas, se procede a la redacción del informe correspondiente, que en apreciaciones sintéticas se remite por vía postal a los padres del niño y a la dirección de la escuela a la que concurre. Este informe es la síntesis del Consejo Vocacional, y consta de los siguientes aspectos de orientación e información:

- 1) Aptitud global del niño.
- 2) Posibilidad de proseguir estudios, señalando el más adecuado según los factores personales o extrapersonales que se registren.
- 3) Indicación del establecimiento o establecimientos más próximos al domicilio del niño de acuerdo con el consejo formulado.
- 4) Indicación de las condiciones de ingreso y admisibilidad; ventajas, posibilidades de nuevos estudios posteriores, etc., de la carrera aconsejada.
- 5) Información al respecto de cualquier reglamentación o disposición especial que pueda beneficiar o estimular la prosecución de la carrera aconsejada.
- 6) En particular, información y asesoramiento sobre cualquier otro aspecto que pueda tener afinidad y relación con el caso tratado.

Por razones psicológicas, el consejo de orientación educativa se da personalmente y en forma verbal a los padres o maestros del niño, asesorando sobre las normas educativas más beneficiosas—según el caso—tendientes a una más adecuada comprensión del niño, así como sobre las rectificaciones que correspondan para favorecer su buena adaptación al medio escolar familiar y social. Además, en los casos necesarios, se deriva al niño a los organismos de reeducación y tratamiento médico, psicológico y pedagógico que correspondan.

Dicho Centro posee un archivo central con una serie de ficheros (orientación educativa, profesiográfico y profesiográfico-escolar), donde archiva ordenadamente los legajos de niños examinados.

PERSONAL DEL CENTRO

Este Centro de Orientación Vocacional y Educativa cuenta con el siguiente personal: Director, Vicedirector, maestros especializados en Orientación Vocacional y Educativa, secretario (auxiliar de Dirección) y ayudante (personal de servicio). Este personal tendrá la misma categoría, remuneración, derechos y obligaciones del personal de las escuelas diurnas de la capital federal.

Para desempeñar el cargo de maestro en el Centro de Orientación Vocacional y Educativa, se requerirá, además, el tí-

tulo de maestro normal nacional, acreditar la posesión de conocimientos especializados, y, a los efectos de su designación, la Dirección General de Enseñanza Primaria abrirá un concurso de títulos y antecedentes.

El Centro de Orientación Vocacional y Educativa funcionará en períodos coincidentes con el año lectivo de las escuelas primarias, y su personal gozará de las vacaciones que se asignen a las escuelas comunes de la capital federal.

Resumiendo, dicho Centro se propone las siguientes finalidades:

- 1) Función específica de orientación vocacional.
- 2) Función específica de orientación educativa.
- 3) Función de experimentación e investigación.
- 4) Función didáctica y pedagógica.
- 5) Función de difusión y extensión. (Noticias, 37-38.)

REFORMA DEL BACHILLERATO EN COLOMBIA

Ante la expectación general del país que venía siguiendo apasionadamente las discusiones sobre la reforma del bachillerato y las intervenciones radiofónicas de los expertos invitados por el Gobierno, el ministro de Educación, doctor Caicedo Ayerbe, anunció la promulgación del Decreto 925 en la noche del 25 de marzo. Y lo hizo con un discurso de tono polémico, en el cual defendió cada una de las reformas, combatió lo pasado y advirtió el sentido social de la medida adoptada. De su intervención, como testimonio objetivo de la orientación que preside el trascendental Decreto, destacamos el párrafo que claramente lo explica:

"Durante muchos años el problema del bachillerato ha sido insoluble, porque ninguna autoridad pedagógica u oficial ha tenido el valor de afrontar la supresión de determinado número de materias. Una especie de respeto humano para preservar el nombre propio del baldón antihumanístico ha detenido la mano de muchos Gobiernos para podar la fronda ya asfixiante de nuestra segunda enseñanza. Comprendo bien que, hablando abstractamente, todo aprendizaje tiene valor y todo conocimiento es importante. Pero el problema no es teórico, sino tremendamente práctico, y reside en averiguar qué tipo de enseñanza media debe dársele a una multitud cada vez más grande de colombianos que llegan a las aulas desde infinidad de regiones, de capas sociales, de zonas económicas, de matices raciales, de ambientes y niveles de vida que tienden hacia múltiples y diferentes fines en la vida. No es que seamos enemigos del latín, o del francés, o de la literatura universal que personalmente puede apasionarnos. Es que se trata de saber en consecuencia si tales disciplinas deben configurar una base general y mínima de segunda enseñanza con posibilidad de un resultado satisfactorio, en vez de esta catástrofe colectiva que estamos presenciando. Podría añadirse que se trata de saber si estamos en 1955 o en el apacible año de 1910."

En los considerandos del Decreto que-

da asimismo señalado ampliamente el espíritu de la reforma. (Bolívar, 38. Bogotá, abril 1955.)

CENTROS DOCENTES DE ENSEÑANZA PROFESIONAL EN CHILE

Como una ampliación de los datos contenidos en la crónica de nuestro número anterior sobre "La nueva educación en Chile", damos ahora un texto informativo del funcionamiento de la Enseñanza Profesional en sus Escuelas de Modalidades diversas, según un sistema organizativo semejante a los Institutos laborales hispanos. El texto ha sido tomado del número más reciente de *Noticias de E. I.*

La enseñanza Profesional es impartida en Escuelas Agrícolas, Escuelas Industriales, Institutos Comerciales, Escuelas Mineras y Escuelas Técnicas Femeninas.

Enseñanza Agrícola.—El plan de estudios de la Enseñanza Agrícola consulta tres niveles, a cuyo término los alumnos quedan capacitados para servir en las faenas agrícolas del país.

La formación práctica del alumno, lograda en el campo mismo, gracias al trabajo individual y colectivo, está cimentada en los conocimientos teóricos necesarios. La formación y enriquecimiento cultural se aseguran con las ramas generales, cuyo contenido se relaciona estrechamente y se enseña en función de las especialidades.

El primer grado comprende dos años y un tercer año de especialización para aquellos alumnos que, por razones de edad o de urgencia económica, no puedan hacer estudios de continuación. Para ingresar en este grado se requiere no tener menos de diecisiete años de edad, y al término de él se otorga un Certificado de Auxiliar de Campo con mención de la especialidad que corresponda.

El segundo grado comprende dos años comunes y un tercer año de especialización, al objeto de formar los Prácticos agrícolas.

El tercer grado está destinado a formar los Técnicos agrícolas, cuyas funciones corresponden a la realización de la producción agrícola, y será un elemento de enlace entre el ingeniero agrónomo y los prácticos agrícolas. Este grado contará con tres años de estudios.

En el presente año escolar se ha puesto en vigencia el plan horario del primer grado de la Enseñanza Agrícola, aprobado por decreto supremo número 2.806, de fecha 10 de mayo de 1953.

Enseñanza Industrial.—Estos estudios comprenden dos ciclos: el primero, de dos años, permite entrar en el tercero, de estudios especializados, y obtener el certificado de obrero especializado, o ser promovido al segundo ciclo, de tres años, y obtener el título de maestro en una especialidad o el Bachillerato Industrial, que da acceso a la Universidad Técnica del Estado. Los alumnos que salen del segundo y tercer cursos de los Liceos podrán seguir un curso de capacitación de un año, que les permitirá ingresar en el segundo ciclo o seguir el tercer año de especialización del primer ciclo.

El Consejo Nacional de Educación aprobó el nuevo plan de estudios del

primer ciclo del primer grado (grado de oficios).

Consta este primer grado de dos ciclos. El primer ciclo, de tres años. El primer año de este primer ciclo es común o de orientación profesional; el segundo, diferenciado en prácticas de taller y Tecnología, según las especialidades; el tercer año, de especialización.

El segundo ciclo consta de tres cursos, y en cada uno de ellos hay que distinguir plan común y plan diferenciado por especialidades.

Existe un curso manual, previo el tercer año de continuación en el segundo ciclo, o para el tercer año de especialización en el primer ciclo para los alumnos con tercer año de Humanidades rendidos.

Enseñanza Comercial.—La Enseñanza Comercial se imparte en los Institutos Comerciales de la nación.

El Ministerio de Educación Pública, por decreto supremo número 2.397, de abril de 1954, aprobó los planes de estudios para la Educación Comercial, y dispuso su aplicación desde 1.º de abril de 1954 para los cursos primero, segundo, tercero y cuarto, y luego, en forma progresiva, en los cursos siguientes hasta su integral implantación.

Según este decreto, se establecen tres grados en la Enseñanza Comercial, sobre las bases de la escolaridad primaria completa, grados de desarrollo progresivo y que corresponden, al mismo tiempo, a tres niveles de preparación técnico-cultural, que ofrecen a los individuos la oportunidad de incorporarse a las actividades del trabajo al término de cualquiera de ellos, de acuerdo con sus aptitudes o capacidades y de los medios económicos de que dispongan.

Para ingresar en el primer año de Comercio se requiere: a) no tener menos de doce años de edad ni más de dieciséis; b) haber rendido satisfactoriamente los estudios de sexto año de Educación Primaria o el examen de madurez correspondiente.

El primer grado comprende dos años de estudios, y al término de él los alumnos pueden optar por seguir al segundo grado de continuación o desviarse hacia los cursos de especialización práctica de un año de duración que prepara para auxiliares de oficina, auxiliares de secretaría o auxiliares de ventas.

Los alumnos promovidos de segundo año de Comercio pueden ingresar en cualquiera de los tres cursos de especialización práctica. Los alumnos de estos cursos deberán realizar una práctica no inferior a seis meses, controlada por el jefe técnico o un ayudante de profesor del respectivo establecimiento, en alguna empresa o institución pública o privada.

Los alumnos que hayan terminado satisfactoriamente los estudios correspondientes a los cursos de especialización práctica recibirán un Certificado de Auxiliar de Oficina, Auxiliar de Secretaría o Auxiliar de Ventas, según los casos.

El segundo grado, que es continuación del anterior, comprende tres años de estudios, culminado en el quinto año de Comercio, en donde los alumnos reciben el diploma de estudios de Comercio, con mención en Contabilidad, Secretaría o Ventas, según el plan diferenciado que,

de acuerdo con sus aptitudes, hubieran seguido en el referido curso. El término de este grado, que corresponde al segundo nivel de preparación técnico-cultural, coloca al estudiante de Comercio, después de cinco años de estudios, en condiciones de seguir el tercer grado o de encaminarse a la vida del trabajo.

El tercer grado, de dos años de estudios, comprende tres especializaciones de formación profesional, que conducen a los títulos de Contador, Secretario Administrativo y Agente Comercial y Viajante. Con este grado, y después de siete años de estudios, sobre la base de una vasta preparación teórica, científica y práctica, egresan de la Enseñanza Comercial profesionales idóneos para el desarrollo de las actividades económicas y para el desempeño de las altas funciones técnico-especializadas del Comercio, de la Industria, de la Banca y de la Administración pública.

Existen también cursos especiales de Comercio para alumnos provenientes de la Educación Secundaria, que constan de cinco cursos y cuyo principal requisito de ingreso es haber rendido satisfactoriamente el primer año de Humanidades.

Enseñanza Minera.—La Enseñanza Minera se imparte en las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena. En ellas se forma a los profesionales que tendrán a su cargo la supervigilancia y control de trabajos de la minería en cada uno de sus aspectos, organización de faenas, racionalización del laboreo y explotación de yacimientos, concentración y beneficio de minerales, etcétera.

En sus cursos anexos del grado de oficios se estudian las especialidades de Enmaderadores de Minas, Mecánico de Minas y Práctico de Minas. El título máximo de la carrera es el de Ingeniero, que otorga la Universidad Técnica del Estado.

Enseñanza Técnica Femenina.—Se imparte en las Escuelas Técnicas Femeninas. Ellas preparan a las educandas para el trabajo industrial y les otorgan el diploma de jefe de taller después de cuatro años de estudios y de una práctica de seis meses. Pueden seguirse las especialidades de Modas, Bordados, Lencería, Tejidos y Economía Doméstica.

Para ingresar en el primer año se requiere haber rendido a satisfacción el sexto año de Escuela Primaria o el primer año de Humanidades, y no tener menos de trece años de edad ni más de dieciséis.

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN COLOMBIA

Del estudio del padre jesuita Félix Restrepo recogemos las siguientes medidas de carácter inmediato que servirían para comenzar la labor de la lucha contra el analfabetismo en Colombia, a la espera de la reforma educativa, de carácter radical y profundo, que—a juicio del autor—es indispensable operar cuanto antes en la nación sudamericana. Sobre este tema hemos informado ya a nuestros lectores en números precedentes. He aquí el texto de las medidas urgentes preconizadas por el padre Restrepo:

1. Duplicando por lo menos el presupuesto de educación.

2. No gastando ese presupuesto en obras suntuarias de cultura, sino atendiendo ante todo a la educación elemental del pueblo humilde.

3. Estimulando y subvencionando toda obra de educación popular, como son las Escuelas Eucarísticas de Medellín, las Granjas infantiles que existen en varios departamentos, etc.

4. No exigiendo a maestros o maestras rurales una formación desproporcionada con la humilde labor que les corresponde. Las maestras de las escuelas del círculo de obreros del padre Campoamor son buena prueba de que muchas de buenos sentimientos, aunque tengan muy poca instrucción, son las mejores para enseñar a los niños y niñas desvalidos de nuestros campos los rudimentos de la cultura: doctrina cristiana, canto, lectura y escritura, aritmética, algo de geografía e historia patria, jardinería y labores manuales.

5. Para aumentar rápidamente el número de maestros superiores para centros urbanos podría el ministerio de Educación aprovechar a los centenares de bachilleres a quienes año tras año la Universidad cierra sus puertas. Esos bachilleres tienen una cultura general apreciable. En un cursillo intensivo de seis meses o un año de pedagogía y materias afines resultarían magníficos maestros superiores, en vez de quedarse como unos fracasados en la vida.

6. Finalmente mucho tiene que esperar nuestra patria de la iniciativa del Gobierno que creó por decreto de 24 de mayo de este año el servicio cívico social femenino para todas las mujeres colombianas de dieciocho a veinticinco años, y que deben ellas cumplir durante seis meses en el municipio o lugar de su residencia. Bien organizado este servicio de acuerdo con los señores párrocos, será un magnífico refuerzo para la educación de las zonas rurales. (*Revista Javeriana*, 209. Bogotá, 1955.)

LAS ARTES MANUALES EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES, INTERMEDIAS Y SUPERIORES DE VENEZUELA

EN LA ESCUELA ELEMENTAL

Las artes manuales, mejor conocidas por artes industriales, se enseñan en algunos distritos escolares desde la escuela primaria hasta el sexto curso como parte integrante del plan de estudios. Esta idea fué expuesta por Froebel, aunque él no tuvo oportunidad de ponerla en práctica. El maestro del salón de clases, y no uno especial, es el que enseña estas actividades manuales, las cuales están íntimamente relacionadas con las asignaturas de los distintos cursos. Este tipo de enseñanza requiere maestros debidamente adiestrados y convierte el salón de clase en un pequeño laboratorio, que es, por tanto, muy costoso. Solamente algunas escuelas privadas y distritos ricos y progresivos gozan de esta clase de enseñanza.

EN LA ESCUELA INTERMEDIA

Las artes industriales tienen mayor prominencia en los cursos primarios superiores. Aquí, como en la escuela elemental, forman parte integrante de la enseñanza académica, aunque tengan talleres separados y maestros especiales.

Para este tipo de enseñanza existen tres clases de talleres, a saber:

a) *El unitario.* Un taller equipado para una sola actividad, como la de trabajos en madera, electricidad, mecánica, etc.

b) *El de actividad general.* Un taller equipado para enseñar algunas divisiones de un campo principal. Por ejemplo, un taller general de metales que ofrece nociones de máquinas de taller, hojalatería, motores de automóviles, soldadura, fragua y temple; o un taller general de madera donde se enseñan nociones de carpintería, ebanistería y plantería. Los alumnos pasan, mediante rotación, por las diversas actividades dentro del taller general.

c) *El taller de actividades múltiples.* Esta clase de taller facilita la enseñanza de una variedad de actividades en diversos campos de instrucción; por ejemplo, trabajo en madera, electricidad, cerámica, artes gráficas, mecánica, actividades todas que enseña un solo maestro. Otras veces se emplean dos o tres maestros, que se encargan de dos o más actividades diversas, dependiendo de la inscripción y de las facilidades del equipo.

Los objetivos originales de las artes industriales en cuanto a su propósito disciplinario, la práctica de ejercicios abstractos y la gran importancia concedida al uso correcto de herramientas, exactitud en las medidas, etc., han desaparecido como tales. La enseñanza moderna, aunque concierne directamente a la selección, construcción y uso de proyectos escolares apropiados, proporciona además lo siguiente:

1. Informa acerca de las industrias y los obreros.

2. Descubre oportunidades de empleo en la industria.

3. Satisface el deseo creativo de hacer cosas útiles.

4. Desarrolla la afición, los intereses y las aptitudes manuales.

5. Contribuye al buen gusto y juicio del futuro consumidor.

6. Desarrolla interés y habilidades en reparaciones del hogar.

7. Ofrece prácticas de seguridad relacionadas con el hogar, la escuela y la industria.

8. Ofrece oportunidad para hacer trabajos cooperativos en grupos.

9. Ilustra y fortalece las asignaturas académicas.

En conclusión, las artes manuales o industriales en la escuela intermedia proveen un período de explotación y orientación como preliminar para la mejor selección de una profesión u oficio. Son, por tanto, educación prevocacional.

EN LA ESCUELA SUPERIOR
O SECUNDARIA

La enseñanza de las artes industriales en las escuelas superiores es algo característico de los Estados Unidos de

América. Muchas de sus escuelas secundarias incluyen en su plan de estudios programas preparatorios para entrar en las Universidades, de estudios comerciales y agrícolas, de industria y oficios, de economía doméstica y artes industriales avanzadas.

Los objetivos de las artes industriales en las escuelas secundarias varían de las intermedias, debido a la naturaleza del tipo de estudiante. Los alumnos son mayores, y muchos, al terminar sus estudios, irán a trabajar. De aquí la necesidad de que las artes industriales que se enseñan en las escuelas secundarias sean prácticas y ofrezcan cierta preparación vocacional.

Además de los cursos de artes industriales, se ofrecen en estas escuelas cursos específicos de artes y oficios, en los que la mitad del tiempo se dedica a asignaturas académicas y regulares, y el resto al aprendizaje de un oficio. (*Educación*, 75. Caracas, febrero 1955.)

MALES Y POSIBLES REMEDIOS
DE LA EDUCACION PRIMARIA
PERUANA

Según la revista limeña *Nueva Educación*, la escuela primaria peruana padece todavía la presencia de grandes factores negativos que retrasan considerablemente el desarrollo de la educación primaria. Según esta revista, estos factores son los siguientes, entre los principales:

1. *Falta de preparación y selección del maestro.*—Para que pueda cumplir eficientemente su doble misión educadora, formativa e informativa, se requiere que todos los maestros tengan ciertas condiciones y preparación, como son: condiciones físicas, higiénicas, psicológicas, económicas, pedagógicas y sociales. Asimismo, es menester que el maestro tenga vocación educadora, aptitud magisteril, preparación científica, preparación pedagógica, moralidad y ética docente, y espíritu social patriótico y humano.

2. *La falta de garantías sociales, económicas, jurídicas y estimulantes del maestro.*—Que lo convierten en maniquí y blanco de la sátira y mofa de la sociedad de baja cultura, y, sobre todo, de los tipos misóginos y detractores del progreso educativo y total del Perú. De ahí que el maestro huérfano y sin respaldo de las garantías mencionadas no pueda cumplir su misión de formar los futuros elementos humanos del Estado y reformar la sociedad de cultura embrionaria.

3. *Tropismo de los educandos a otras actividades.*—La tendencia de los alumnos a otras actividades, como por ejemplo a las fiestas, a los bailes, a las ocupaciones agrícolas, a las ocupaciones ganaderas, al comercio, al deporte exagerado, etc., etc., resta mucho tiempo a la labor educativa; sobre todo, produce vacíos, lagunas fatales en sus conocimientos y formación integral.

4. *Incumplimiento de los alumnos en sus deberes escolares.*—Esto es una realidad del momento y palpitante, que se traduce o manifiesta por la inasistencia,

morosidad de sus clases, tardanzas, carencia de útiles escolares, indisciplina secundada por sus padres, negligencia en las actividades artísticas o sociales, etc.

5. *El bajo nivel cultural de los discípulos.*—Originado por el incipiente estado cultural del hogar y del medio social donde se halla la escuela.

6. *Enseñanza de asuntos superfluos.*—Pues se siguen enseñando temas que no tienen aplicación en la vida práctica, y, por el contrario, se dejan de enseñar tópicos de utilidad para la vida.

7. *El aprendizaje talámico.*—Pues todavía continúa la enseñanza mecánica y memorística.

8. *Falta de comprobación y diagnóstico del aprendizaje,* habilidades, destrezas, etc., del educando.

9. *Las clases abstractas y teóricas.*

10. *El apego sistemático.*—Es decir, realizar solamente clases programadas y aisladas, olvidando las mejores clases, que son las clases ocasionales, vitales, experimentales, etc.

11. *Carencia de condiciones pedagógicas de la enseñanza y aprendizaje.*—Casi en la totalidad de las escuelas apartadas y de poco personal, se practican clases completamente desnudas de las condiciones técnicas pedagógicas, como son: a), intuición; b), práctica; c), razonada; d), gradual o progresiva; e), dosificada, etc.

12. *Aridéz y deficiencia de textos escolares y obras de consulta.*—Pues es el libro muy necesario para completar, profundizar, reafirmar, etc., la labor formativa e informativa; por tanto, son necesarios libros que reúnan condiciones pedagógicas (forma clara, temas prácticos, interesantes) y condiciones higiénicas (buen material), que estén de acuerdo con la educación nacional y el estado biosocioeconómico del niño y del pueblo de cada zona.

13. *Deficiencia e insuficiencia de locales escolares.*—Pues la cantidad y calidad de nuestros locales escolares es deplorable, especialmente en los pequeños y alejados pueblos; en dichos defectuosos por no decir falsos locales, en vez de formar la personalidad del niño, se deforma.

14. *Falta de material didáctico.*—Las pequeñas escuelas, en su mayoría, son las que carecen completamente de material didáctico; no obstante, es donde se necesita más.

15. *La subjetividad y falta de honradez en la promoción.*—Es común aprobar por aprobar a los alumnos, sin tener en cuenta que deben dominar por lo menos los conocimientos sustanciales y necesarios del año que cursan; este mal trae consigo el fracaso del alumno en el año inmediato superior.

16. *La labor recargada del docente.*—Ya que el maestro primario tiene que afrontar múltiples actividades; por ejemplo, dirigir todas las materias y aspectos de la educación primaria (cursos, educación, física, etc.), formar la conducta del niño, llevar al día los documentos didácticos y administrativos, realizar actividades artísticasociales, desplegar penosos y grandes esfuerzos para recaudar pequeños fondos en pro de la escuela.

En la mayor parte de las escuelas de primer grado, una sola maestra, y muchas escuelas de segundo grado, con tres maestros, en las cuales, lógicamente, es imposible hacer una verdadera labor educativa.

☆

Para remediar estos males, *Nueva Educación* propone las medidas siguientes:

1.^a El Estado debe tender a la profesionalización y perfeccionamiento magisterial, ya que para educar se requiere vocación, preparación, condiciones, etc. Asimismo, anular el falso concepto de que "cualquiera puede ser maestro".

2.^a Es perentorio dotar al maestro de las garantías económicas, sociales e incentivas, para que pueda entregarse íntegra e íntimamente a su labor educativa y no se dedique a otras actividades obligado por sus necesidades biológicas (hambre, desnudez).

3.^a Es preciso aplicar sanciones escolares y estatales más eficaces a los padres de los alumnos morosos en sus obligaciones escolares. Para esto es necesario, como cuestión previa, dar al maestro "garantías sociales y jurídicas".

4.^a Como el grado de cultura del padre o del pueblo es un factor mesológico negativo que influye en el aprendizaje y educación del alumno, factible es que el Estado eleve el nivel de cultura de los pueblos (padres) mediante educadores sociales ambulantes, transmisiones radiales, revistas, folletos, cartillas, cuadros ilustrativos, misiones culturales, etc.

5.^a Que se vulgaricen las técnicas psicopedagógicas de la dirección del aprendizaje y de la formación del niño mediante misiones pedagógicas, folletos, revistas, etc. En este sentido, la revista *Nueva Educación* viene cumpliendo un papel de gran trascendencia, difundiendo las modernas tendencias pedagógicas. Esta revista debiera ser leída por todos los maestros, en especial por aquellos de escasa cultura pedagógica.

6.^a Se recomienda al Ministerio del ramo que controle y auspice la publicación de textos escolares y obras de consulta de educación primaria; dichas obras deben reunir las condiciones pedagógicas e higiénicas; además, deben responder al postulado de la educación nacional, a nuestra realidad, a nuestra necesidad y a nuestra posibilidad.

7.^a Dado el estado calamitoso de nuestros locales escolares, urge que el Estado construya por su propia cuenta u obligue a todos los pueblos pequeños y alejados a construir su local escolar, con las condiciones pedagógicas, higiénicas y modernas.

8.^a Es de necesidad urgente que el Ministerio de Educación equiepe a todas las escuelas, especialmente a las pequeñas y rurales, del material didáctico necesario. (*Nueva Educación*, 79. Lima, mayo 1955.)

ACTIVIDADES DE LA OFICINA DE EDUCACION IBERO-AMERICANA

CONSTITUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO

El 15 de marzo tuvo lugar, en la sala de juntas del Instituto de Cultura His-

pánica de Madrid, el acto de constitución del Consejo Directivo de la O. E. I. Se inició la sesión bajo la presidencia del ministro de Asuntos Exteriores de España, don Alberto Martín Artajo. El secretario general de la O. E. I., don Carlos Lacalle, dió lectura a las resoluciones del II Congreso Iberoamericano de Educación que se refieren a la creación del Consejo Directivo, órgano de gobierno y administración de la Oficina, y del cual son miembros natos los señores ministros de Educación de los países iberoamericanos. A continuación, la Secretaría informó sobre los miembros que han aceptado formar parte de la O. E. I., así como de las representaciones que han acreditado. Inmediatamente se procedió a dar posesión de la presidencia al embajador don Rafael F. Bonelly, en su carácter de representante del presidente nato hasta la celebración del III Congreso Iberoamericano de Educación, que lo es el secretario de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana. Seguidamente fué designado, por elección unánime, vicepresidente del Consejo el ministro de Educación Nacional de España, don Joaquín Ruiz-Giménez, quien hizo una extensa exposición sobre el espíritu y acuerdos del Congreso de Quito. Finalmente, se declaró constituido el Consejo Directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana, que se instala en la misma sede de su Secretaría General, haciendo constar que el órgano constituido queda abierto a la incorporación de los otros miembros natos que resuelvan formar parte de él en el futuro. Firmaron el acta de constitución: el ministro de Asuntos Exteriores de España, don Alberto Martín Artajo; el ministro de Educación Nacional de España, don Joaquín Ruiz-Giménez, y en representación de los ministros de Educación de sus respectivos países, don Jaime Madriñán Díez, ministro consejero de la Embajada de Colombia; don Oscar Salas Letelier, embajador de Chile; don Rafael F. Bonelly, embajador de la República Dominicana; don Ruperto Alarcón Falconí, embajador del Ecuador; don Rodolfo Barón Castro, ministro consejero de la Embajada de El Salvador; don Andrés Vega Bolaños, embajador de Nicaragua; don Víctor Simón, primer secretario de la Embajada del Paraguay; mariscal del Perú don Eloy G. Ureta, embajador del Perú; don Simón Becerra, embajador de Venezuela, y el director del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, don Alfredo Sánchez Bella. Dió fe, como secretario *ex officio* del Consejo, don Carlos Lacalle, secretario general de la O. E. I.

RECEPCIÓN AL CUERPO DIPLOMÁTICO IBEROAMERICANO

La solemne ceremonia a que dió lugar la firma del acta de constitución fué seguida de una brillante recepción ofrecida por el ministro de Educación de España en honor del Cuerpo Diplomático, que asistió en pleno, presidido por el nuncio de Su Santidad, monseñor Hildebrando Antoniutti, y contó con la presencia de los directores generales de los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación Nacional, el rector de la Universidad de Madrid y altas personalida-

des académicas y políticas de España, así como con la de prestigiosas figuras iberoamericanas y el alto personal del Instituto de Cultura Hispánica. Durante la recepción, y como símbolo del reconocimiento a la labor desarrollada por la O. E. I. en sus anteriores etapas, el ministro de Educación de España impuso a nuestro secretario general las insignias de la encomienda con placa de la Orden de Alfonso X el Sabio.

NUEVOS MIEMBROS DE LA O. E. I.

Durante la segunda quincena del mes de marzo comunicaron su aceptación para integrar el Consejo Directivo de la O. E. I. los señores ministros de Educación de Costa Rica, Guatemala y Panamá.

VISITA DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN DE CHILE

El ministro de Educación de Chile, doctor Oscar Herrera Palacios, acompañado de su esposa, doña Inés Evia, llegaron a Madrid en el mes de marzo, respondiendo a la invitación de su colega español, don Joaquín Ruiz-Giménez. Durante su estancia en España, el doctor Herrera Palacios asistió a diversas ceremonias celebradas en su honor e intervino en distintos actos, que le ofrecieron la oportunidad de expresar sus sentimientos e ideas sobre la comunidad cultural de los países iberoamericanos y exponer varios aspectos de la realidad chilena y de su actualidad educativa. Entre las muchas actuaciones del ministro Herrera Palacios, deben ser destacadas: el discurso que pronunció en el pleno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; su disertación en la Segunda Reunión del Consejo Directivo de la O. E. I.; la alocución dirigida a los colegas del Colegio Mayor Hispanoamericano de "Nuestra Señora de Guadalupe" al imponer al ministro Ruiz-Giménez la Gran Cruz de la Orden de Bernardo O'Higgins, y la conferencia que leyó en la cátedra de la O. E. I. sobre la educación chilena.

Como testimonio del alto aprecio y el afecto a que se hizo acreedor durante su permanencia en España el doctor Herrera Palacios, le fueron otorgados: la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio, el título de Miembro de Honor del Instituto de Cultura Hispánica y, por espontánea y unánime decisión de los universitarios iberoamericanos residentes en Madrid, la beca de Colegial de Honor del Colegio Mayor de "Nuestra Señora de Guadalupe".

EL GOBIERNO DE ESPAÑA RECONOCE A LA O. E. I.

Por decreto del Ministerio de Asuntos Exteriores de fecha 18 de marzo de 1955, el Gobierno de la nación reconoce el carácter intergubernamental de la Oficina de Educación Iberoamericana. Este decreto, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* (28 de abril de 1955, año XX, número 118), dice en su parte dispositiva:

"Artículo primero. Se autoriza al Ministerio de Asuntos Exteriores a proce-

der a la aceptación formal de los Estatutos constitutivos de la Oficina de Educación Iberoamericana, como organismo internacional de carácter intergubernamental.

Artículo segundo. Se autoriza al ministro de Asuntos Exteriores para negociar y firmar el Convenio de sede con la Oficina de Educación Iberoamericana, a fin de que, reconocida su personalidad jurídica internacional, pueda desplegar en España las actividades de cooperación y relación exterior previstas en sus Estatutos fundacionales.

Artículo tercero. Quedan autorizados los ministros de Asuntos Exteriores y de Educación Nacional, en la órbita de su específica competencia, para dictar las disposiciones que requiera la ejecución del presente decreto."

SEGUNDA REUNIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO

El 31 de marzo tuvo lugar la Segunda Reunión del Consejo Directivo de la O. E. I., celebrada en homenaje del ministro de Educación de Chile, miembro nato del mismo. Luego de intercambiados los discursos de saludo entre el presidente Bonelly y el ministro Herrera, quienes exaltaron la misión llamada a cumplir por la O. E. I., el Consejo deliberó sobre los puntos contenidos en la Memoria de la Secretaría General y designó, de su seno, los miembros de las Comisiones para el estudio del presupuesto, el programa de actividades y el acuerdo de establecer con el Gobierno de España sobre la sede.

En esta reunión quedaron incorporados el embajador de Costa Rica, don Francisco Urbina González, y don Rodolfo A. Alemán Zubieta, encargado de Negocios de Panamá, en representación de sus respectivos ministros de Educación.

Asistió con carácter de observador, por no haber recibido aún sus credenciales, el excelentísimo señor don Humberto Vizcaíno Leal, embajador de Guatemala.

INAUGURACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA O. E. I.

El 13 de abril se inauguró la cátedra oficial de la Oficina de Educación Iberoamericana, con una exposición del ministro de Educación de Chile, doctor Oscar Herrera Palacios, sobre las últimas disposiciones promulgadas en Chile en materia de educación. Terminada su magnífica disertación, el doctor Herrera dirigió un coloquio sobre las materias expuestas, que mereció el calificativo de "ejemplar", tanto por la calidad de los interlocutores como por la sinceridad y precisión de las respuestas del doctor Herrera.

Asistieron al acto los miembros del Consejo Directivo de la O. E. I., el ministro de Educación de España, embajadores de distintos países iberoamericanos, altas autoridades educativas, inspectores de enseñanza, directores de establecimientos educativos oficiales y privados, educadores, etc.

El Instituto de Estudios Jurídicos tuvo la gentileza de ofrecer a la O. E. I. su salón de actos para la celebración del referido acto. (*Noticias de E. I.*, 37-38. Madrid, marzo-abril 1955.)

CONGRESO ESTUDIANTIL EN MONTEVIDEO

El día 15 de junio comenzaron en Montevideo las deliberaciones del Congreso Latinoamericano de Estudiantes, convocado por las Federaciones de Paraguay, Uruguay y Argentina. Hasta ahora han prometido su asistencia las organizaciones estudiantiles de Méjico, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Chile, Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. El alojamiento y comida de todos los delegados quedará a cargo de la Comisión organizadora, que también pagará pasajes aéreos a aquellas Federaciones que estén imposibilitadas de solventar el viaje de sus delegados. Respondiendo a una petición de la Comisión organizadora, son varios los intelectuales que han anunciado el envío de trabajos y artículos sobre temas universitarios. Destacamos, entre otras, las colaboraciones de Alfredo Palacios, Germán Arciniegas y Víctor Raúl Haya de la Torre. (*Boletín del Congreso Latinoamericano de Estudiantes*. Montevideo, mayo 1955.)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NICARAGUA

La revista *Estudios Pedagógicos*, publicación anual de la Institución "Fernando el Católico", de Zaragoza, publica un comentario al libro de Carlos Molina Argüelles sobre la enseñanza de la Historia en los centros nicaragüenses. La obra da información del curso de esta enseñanza. Con explicable retraso, las influencias y corrientes del pensamiento universal han ido penetrando en el desarrollo de la cultura del país; la enseñanza, que es el vehículo más caracterizado de ella, ha sentido en su ritmo el predominio de las ideas filosóficas y políticas universales que dividen la historia del pensamiento occidental de los últimos cuatro siglos.

Durante los tres primeros siglos de su existencia, el Municipio, la Iglesia y el Estado proporcionaron a la institución familiar las vías naturales necesarias para su desarrollo intelectual. Escuela y Estado pudieron así vivir sin tropiezo, haciendo frente a los trastornos consiguientes de la revolución. La sociedad nacional ha pasado del plano imperial o hispánico al plano local de una pequeña República centroamericana. Y alrededor de este fenómeno han venido oscilando los caracteres de la enseñanza de la Historia. Con el advenimiento de la República nace la conciencia localista de la Historia en el último decenio del pasado siglo. No obstante este sentido localista, tuvo una salida hacia un ámbito mayor: la historia de la unidad centroamericana. La historia de Centroamérica constituye un capítulo especial de los estudios históricos, fenómeno este que ya

empezó a tomar mayor relieve después de la conflagración mundial de 1914.

La enseñanza en Nicaragua, siguiendo su tradicional división y según el artículo 99 de la Constitución política vigente, que se promulgó el 10 de noviembre de 1950, se divide en primaria, intermedia y profesional.

La educación primaria, obligatoria y costeadada por el Estado y corporaciones públicas, es gratuita y laica.

La enseñanza intermedia se imparte por medio de Institutos Nacionales y colegios privados de Segunda Enseñanza.

La enseñanza profesional está constituida principalmente por la enseñanza universitaria, por la enseñanza normal y por lo que pudiéramos llamar enseñanzas especiales, pudiéndose incluir en ellas también, aunque esté fuera de la órbita estatal, la educación eclesiástica.

La enseñanza de la Historia en Nicaragua, en lo general, abarca la totalidad de los conocimientos históricos, tanto temporal como espacialmente, es decir, desde la historia nacional hasta la historia de toda la Humanidad, la Historia universal. Por singular circunstancia, como es la de ser Nicaragua una República desmembrada de la Gran República Centroamericana, y por existir una conciencia restauradora de tal unidad, se mantiene en los planes de estudios vigentes el estudio de la historia de Centroamérica. Desde hace ya más de cincuenta años, dado el sentido localista de la Historia y en la cada vez más lejana posibilidad de una inmediata restauración, la enseñanza de la Historia ha llegado a tomar mayor relieve e importancia, siguiendo el lógico desenvolvimiento de una dura realidad separatista. También se atiende al estudio de la historia de América con un particular acento y un destino hasta cierto punto propio dentro del común de la universalidad.

Y, por último, el radio de la enseñanza de la Historia abarca el ámbito máximo, la Historia universal, pero en la enseñanza secundaria su estudio es harto superficial.

Tanto los planes de estudios como los programas son impuestos directamente por el Estado para toda la enseñanza, para la oficial y particular, así como de la primaria, secundaria y profesional.

En lo referente a libros de texto para la enseñanza de la Historia, nunca han sido impuestos oficialmente, salvo en raras ocasiones.

Respecto a métodos y materiales para la enseñanza de la Historia, poco se puede decir, pues, a pesar de repetidos intentos legislativos, aún no se ha podido desterrar la práctica rutinaria de la enseñanza puramente libresco. Se nota en el profesorado una carencia absoluta de celo y de preparación para poner en práctica los métodos modernos. Los programas de enseñanza dictados por el Estado no señalan método alguno; cada profesor queda en esto en completa libertad. Las colecciones documentales, perdidas en su mayoría, han sido conservadas por particulares, y esto en forma harto precaria. Puede decirse que, por el momento, no hay un solo indicio de que el Estado vaya a emprender una reforma en la generalidad de los estudios. (*Estudios Pedagógicos*, 18-19. Zaragoza, 1955.)

EXTRANJERO

LA POLEMICA DEL LATIN Y LOS IDIOMAS MODERNOS
EN EL BACHILLERATO ALEMÁN

Damos seguidamente el texto de un documentado artículo del escritor colombiano Rafael Gutiérrez Girardot, sobre la política de los idiomas modernos y el latín en el *Gymnasium* alemán. El autor se encuentra en Alemania ampliando estudios de Filosofía en la Universidad de Friburgo.

PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN
Y ACLARACIONES PREVIAS

El problema de la educación humanística, y más concretamente de la enseñanza de las humanidades y de las lenguas clásicas, en Alemania fué planteado por los más notables profesores universitarios a base de su experiencia docente. Sobresale, entre todos, Ernst Robert Curtius, profesor jubilado de Filología Románica en la Universidad de Bonn, en su famosa obra *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (Francke, Berna, 1948. 2.ª ed. aumentada 1954. La mención a estas cuestiones, en el prólogo y en el capítulo introductorio). Curtius hace una crítica de la enseñanza de la literatura y de la historia literaria europeas, tanto en las escuelas de enseñanza media como en algunas escuelas e instituciones de educación superior. Sustancialmente, la tesis de Curtius es la siguiente. La enseñanza de la literatura es deficiente y superficial. Contempla de manera en exceso insuficiente el núcleo de la literatura que ha dado forma y espíritu a Europa. Todo el libro, que no es otra cosa que un intento de renovación de las funciones de la filología y de la historia de la literatura, se encamina a llenar esta laguna de la ciencia y del humanismo europeos del presente. Para Curtius es preciso llevar a cabo una total europeización de la historia y de la literatura de cada país. Semejante europeización no es, sin embargo, posible si se menosprecia y se mira como curiosidad la Edad Media latina. La literatura europea, el espíritu de Europa, son incompatibles sin el conocimiento de los escritores latinos del medievo. Y esto porque en los escritores latinos medievales se transfiguran en cristianismo los valores intelectuales de la antigüedad clásica; este cuerpo de pensamiento, esta visión del mundo y este sistema de valores intelectuales tienen una vigencia y una presencia actual en la literatura europea. Pero su presencia se explica sólo porque estos escritores son en una u otra forma Europa. Ellos hicieron Europa. La europeización de la literatura y de la historia significa la conservación del mundo espiritual occidental. Pero esta con-

servación es cuestión viva y cuestión de vida. Y, por tanto, es cuestión viva y cuestión de vida el conocimiento de esta cultura, que se encuentra formulada y acuñada en la lengua latina, cuyas fuentes eternas son la literatura y el pensamiento griegos. Una enseñanza media, una enseñanza media occidental y para el Occidente, es inconcebible sin el griego y el latín en sus programas.

Parece, sin embargo, que esto no lo han podido creer muchos de los que, por circunstancias que aquí no interesan, tienen una forzosa influencia en los programas educativos alemanes. Curtius, y casi todos los intelectuales alemanes, querían en el fondo una reforma educacional; pero en un sentido que intensifique y haga esenciales estas enseñanzas. La reforma va a venir. Pero en dirección contraria. Trae en sus líneas generales, al menos en los proyectos y propuestas que están en discusión, el mito de la técnica, el culto desmedido y loco a lo práctico, la idea elemental y simplista de una educación para la vida práctica que ponga a *funcionar eficazmente* al alumno dentro de una organización social racionalizada. Estas propuestas pretenden reducir al mínimo la enseñanza de los idiomas clásicos y dar a un idioma moderno y práctico, el inglés o el francés, el puesto que ocupan en los centros de enseñanza media de Alemania, especialmente en los llamados Gimnasios de Letras, las lenguas clásicas.

Antes de exponer la discusión suscitada a este respecto, daremos una breve noticia sobre la organización de la enseñanza media en la Alemania actual.

La organización educacional alemana ha sufrido en los últimos años dos impactos: el del nacionalsocialismo y el de la ocupación. Del primero no nos ocuparemos. El segundo consiste en lo siguiente: el sistema federal, la tripartición del sector occidental, han introducido en el sistema educacional alemán una confusión tal, que la diferencia de sistemas y programas va, no ya de *Land* a *Land*, sino que aun dentro de un mismo Estado federal, de ciudad a ciudad y aun de escuela a escuela. El cambio de escuela llega a ser aún en una misma ciudad enojoso y perjudicial para el escolar. Hasta donde es posible, y reduciéndonos a la organización de la enseñanza media, trazaremos a continuación un esquema de la organización escolar en la Alemania occidental de postguerra. (En el sector soviético, según una reciente reforma, la unificación escolar y universitaria ha sido impuesta y llevada a cabo con extremo rigor. Igual-

mente han sido transformados los sistemas universitarios de promoción y doctorado, introduciendo los exámenes anuales y los exámenes parciales; este sistema no existe en la Alemania occidental, en donde sólo existe un examen de fin de carrera, aparte, claro está, de los *Scheine* de seminario, que, como mínimo, debe registrar el universitario junto con el *Studienbuch*.)

La *Oberschule* o Escuela Superior —equivalente por sus funciones al Bachillerato español e hispanoamericano— tiene como objeto la preparación de los escolares para la Universidad, luego del examen de *Abitur* o de la *Reifeprüfung* (Bachillerato y prueba de madurez, respectivamente. No entramos aquí a precisar las diferencias de cada uno de estos exámenes). La Escuela Superior llamada también *Höhere Schule* se divide en la siguiente tipología:

- 1) *Gymnasium*.—Es el típico Instituto de Enseñanza Media, en el que predominan las lenguas clásicas; un idioma moderno se encuentra siempre en sus programas.
- 2) *Realgymnasium* (No existe en todos los *Länder* alemanes; Baden, por ejemplo, no lo tiene).—Predominan las lenguas modernas y el latín.
- 3) *Oberrealschule*.—Predominan las Ciencias Naturales y las Matemáticas.
- 4) *Frauenoberschule*.—Escuela Superior para mujeres. Predominan las asignaturas domésticas.
- 5) *Musikalische Oberschule*.—Escuela Superior para música.

Los años en que se cursan las distintas *Oberschule* varían: nueve, siete y seis años. Estas dos últimas no existen en todos los *Länder*, sino en Berlín, Bremen y Hamburgo. Hay otros dos centros de Enseñanza secundaria en donde se prepara para el ingreso en los Gimnasios, Gimnasios Reales y Escuelas Reales Superiores. Estos son: el *Progymnasium*, el *Prorealgymnasium* y la *Realschule*. La *Realschule* no existe en todos los *Länder*; por ejemplo, en Nordrhein Westfalen se acaba de reorganizar. En Baden, en cambio, no existe.

El intento de lograr una relativa unificación de la organización educacional alemana lo ha llevado a cabo la *Einheitschule* en Berlín occidental, Bremen y Hamburgo. Esta Escuela suprime de hecho los otros tipos de Escuela. Se diferencia en tres secciones: la sección práctica, la sección técnica y la sección científica. En esta sección hay cinco subsecciones: Lenguas clásicas, Idiomas moder-

nos, Matemáticas y Ciencias Naturales y Música.

El intento de unificar los sistemas escolares de todos los *Länder* y de todos los tipos de Escuela, que ahora está en discusión, se centra fundamentalmente en la *Oberschule* y en sus ramificaciones. Estos son los términos de la discusión.

LAS "HÖHERE SCHULEN" SIN LATÍN

Los ministros de Educación (*Kulturminister*) comenzaron a ocuparse del problema de la disgregación escolar a fines del año 1954, en una reunión tenida en Feldafing en la primera semana de noviembre del mencionado año. De esta reunión salió el acuerdo de unificación de las Escuelas alemanas. El punto que más resistencia despertó en los centros universitarios y educacionales alemanes fué el referente al estudio de los idiomas y a la primacía que debe tener cada uno de ellos. Como reacción a estos acuerdos, y con el fin de hacer que se evite la debilitación de los Gimnasios humanísticos en favor de las Escuelas de tendencia científica, las antiguas Asociaciones de Amigos de los Gimnasios humanísticos volvieron a entrar en acción. Los debates sobre esta cuestión se han realizado más bien en el seno de las citadas Asociaciones. Algunas revistas pedagógicas especializadas se han hecho eco del problema; pero hasta ahora, puesto que el problema se ha planteado tan recientemente, las opiniones de los peritos no han visto la letra impresa. Pero no sólo se perjudican los Gimnasios humanísticos con la reducción de los años de estudio del latín, sino que también los Gimnasios de tendencias científico-naturales sufren un serio golpe. Limitándonos a la terminología alemana, la reforma propuesta por la reunión de Feldafing se podría concretar así: reducción de las *Höhere Schulen* a tres, esto es, a *Gymnasium*, *Realgymnasium* y *Oberschule*. Sólo el *Gymnasium* podría, según las resoluciones de Feldafing, tener latín en sus programas desde el quinto año escolar (contando a partir de la *Grundschule* o escuela básica). Los otros dos tipos *deben* comenzar en el quinto año, es decir, en el año de escolaridad, en el que se empieza usualmente a estudiar el latín con inglés. Y en el séptimo año puede empezarse con francés o con latín. Si en las *Oberschulen* se llega a elegir en el séptimo año el francés como lengua extranjera obligatoria, el latín no debe ser enseñado, pues en las *Oberschulen* sólo hay dos idiomas obligatorios, los cuales serían el inglés y el francés, elegidos ya en el séptimo año escolar. En los *Realgymnasium* podrá enseñarse un tercer idioma extranjero a partir del onzeavo año escolar, pero el *Kultusministerium* no ha precisado cuál ha de ser este idioma. Se puede, sin embargo, deducir que será el latín, pero sólo en aquellas *Oberschulen* en donde el segundo idioma es el francés y que pertenecen al tipo de los *Realgymnasium*.

El diario alemán *Frankfurter Allgemeine* publicó inmediatamente después de darse a conocer el resultado de las

sesiones de los *Kultusminister* en Feldafing un comentario que, en breves líneas, resumimos a continuación. Las decisiones de Feldafing contienen dos reglas lamentables. La una consiste en la relativa supresión del latín. Para los alemanes esto significa que ya desde el comienzo del quinto año escolar se decidirá si un niño deberá visitar un *Gymnasium*, y que en los otros tipos de escuela el traslado apenas tras el onzeavo año escolar podrá tenerse en consideración. Anteriormente existía en Alemania, es decir, hasta ahora existe, la posibilidad de pasar desde el séptimo año escolar al *Gymnasium*. Para la concepción educacional alemana esto significa, en pocas palabras, el recorte de la libertad de decisión de los escolares sobre su propia vocación.

Con respecto a las consecuencias que esto ha de tener en la Universidad, se pregunta el comentarista cuántos bachilleres llegarán a la Universidad sin haber conocido una palabra de latín. Esto dificulta enormemente, por ejemplo, el estudio de la Medicina, pues las Universidades alemanas exigen a los médicos el conocimiento del latín, en el cual se encuentran aún expuestas obras anatómicas. Un estudiante de Medicina que haya hecho sus exámenes de Bachillerato en una de las *Oberschulen* en donde el latín se enseña con menos intensidad debe presentar con el *Physikum*—un examen que se presenta en mitad de carrera—el examen de latín, llamado *kleineres Latinum*.

Pero lo que se deplora en estas decisiones es, sobre todo, la renuncia al valor educativo y formativo del latín. Ciertamente, hay profesiones para las que se requiere una educación superior menos estricta que la que se requiere para la entrada en la Universidad. Pero la supresión del latín en las *Oberschulen* significaría una reducción de límites y alcances en sus funciones, pues las *Oberschulen* son siempre las Escuelas o Institutos de Enseñanza Media que preparan a la Universidad. El hecho de que grandes industrias y casas comerciales prefieran en la selección de empleados y aprendices bachilleres que hayan hecho el Bachillerato humanístico es un argumento que puede alegarse en favor de la enseñanza del latín.

Es digno de tener en cuenta que la *Direktorenverbände* de la República Federal, unas semanas antes de las reuniones de Feldafing, pidió fundamentalmente como lengua extranjera en las Escuelas Superiores u *Oberschulen* el latín; y que son muchos los gremios e instituciones que se han pronunciado en favor del mantenimiento de la preeminencia del latín.

EL INGLÉS TOMA EL PUESTO DEL LATÍN

Lamentable es la otra decisión de la reunión de los ministros de Cultura en Feldafing, y que consiste en que en las *Oberschulen*, con excepción, naturalmente, de los *Gymnasium*, en vez del latín se introducirá el inglés como primera lengua extranjera. Aun contra la introducción del inglés como segunda lengua extranjera, después del latín, se podrían

hacer enormes objeciones de carácter no sólo metódico, didáctico y de carácter políticocultural (*kulturpolitisch*); hay en Alemania *Länder* en los que es preciso un cuidado temprano y fundamental del francés, no sólo con respecto al intercambio cultural, sino sobre todo al intercambio económico. Importa más, pues, el conocimiento de una lengua en la que hay que hablar para mantener las buenas relaciones de vecindad.

Las protestas contra semejantes decisiones han venido de todos los lados: las Iglesias, las *Elternschaften* (comunidades de padres de familia, que tienen gran importancia en la organización de las escuelas y en las decisiones de los Ministerios de Cultura), los sectores industriales y económicos. Pedagogos y técnicos en materias de cultura se han pronunciado en contra en diversos informes y conferencias, afirmando que "el inglés no es indicado para introducir la enseñanza de un idioma extranjero en las Escuelas Superiores" (*dass Englisch nicht geeignet sei, den fremdsprachlichen Unterricht in den höheren Schulen einzuleiten*). Al comienzo de la enseñanza de un idioma extranjero deben ponerse en claro las categorías sintácticas. El inglés, con su sintaxis nada transparente y de apariencia fácil, es, aun a los ojos de los anglómanos, inconveniente.

INGLÉS O FRANCÉS

Naturalmente, hay otros puntos de vista sobre la introducción de un idioma extranjero en la formación humana del escolar alemán. Tradicionalmente hay una inmensa inclinación hacia lo románico, hacia lo latino. Serían infinitos los ejemplos que podrían traerse a cuento. Desde Ranke (¿y no fué Federico el Grande un latinizado?) hasta hoy, el pensamiento fundamental alemán ha estado llevado por un impulso de "forma" y claridad latinas. Lo románico, lo latino, es el complemento de lo germánico. Estos dos son los grandes componentes del mundo europeo. En el párrafo anterior quedó indicada referencialmente la necesidad de introducir el francés o de dejarle su puesto preeminente en la enseñanza secundaria, a base de motivos culturales, políticos y económicos en algunos *Länder* alemanes. El dilema se plantea ya ahora dentro de la enseñanza de los idiomas modernos: ¿inglés o francés? En Baden-Württemberg, a propuesta del *Kulturpolitische Ausschuss*, se ha pensado en la introducción del francés en vez del inglés. El resumen de la discusión, en la que toman parte fundamentalmente casi todos los gremios e instituciones federales alemanes, es como sigue: no es conveniente, ni será nunca conveniente, que en aquellas escuelas en donde la ocupación básica se centra en la enseñanza de las lenguas modernas y de las lenguas extranjeras, se haga la elección de una lengua por motivos políticos o económicos. Se llega así a una contradicción de principio con su finalidad primaria. El lenguaje no debe ser considerado como un simple medio de comunicación, sino como huella y cáliz de una Humanidad en desarrollo. Y el hacerse cargo de la construcción del lenguaje y la acción de sus formas sobre

la imaginación no es otra cosa que salir al encuentro de estas huellas.

Ciertamente, no toda lengua posee la misma capacidad educadora y la misma fuerza formativa. Desde este punto de vista debe hacerse la elección de la lengua fundamental. La elección debe tener también en cuenta aquellas lenguas en las que han aparecido las literaturas que más han contribuido a la literatura universal.

La escuela debe reflexionar pedagógicamente sobre bases más prácticas. Pero el caso es que, y en esto están todos de acuerdo, el latín como lengua fundamental da las mejores bases para el aprendizaje de las estructuras gramaticales y aun para el conocimiento de las lenguas modernas. Pero si el latín no es tenido en cuenta como lengua fundamental en algunas escuelas, entonces debe ser reemplazado por el francés. Y esto porque, después de largas experiencias, el inglés ha dado por resultado el hecho de que, para los principiantes, el contacto con una lengua extraña tiene especiales dificultades que entorpecen luego el aprendizaje del francés o del latín. Después de haber cursado como lengua fundamental el inglés y de haberse habituado a él como a única lengua fundamental, les resulta más difícil habituarse a las particularidades del francés o del latín. Lo que se aprende en esa edad, se afirma y se mantiene en la inteligencia del niño. Además, el sentido para una morfología evolutiva de las funciones gramaticales del inglés se ejercita poco en los niños. Así, el resultado de los dos primeros años y de la experiencia en un determinado número, ciertamente crecido, de escolares el hecho de que en los dos primeros años debe aplicarse escasamente la atención al inglés, y de hecho se aplica, en lo que concierne a formas lingüísticas y a formas de pensar. En este respecto, el francés está en un grado medio que no exige tanto como el latín ni perjudica como el inglés. Por eso, el francés como primera lengua extranjera en la escuela, o lengua fundamental allí en donde el latín comienza a enseñarse más tarde, significa una ventaja pedagógica decisiva. ¿Francés o inglés? La discusión se ha reducido ya a la preeminencia de uno de los dos. Se da por sentada la reducción del latín, y se lo limita a los Gimnasios humanísticos. En esta discusión, y para adelantar las cuestiones que se tratarán más adelante, haremos un paréntesis sobre

EL LATÍN Y LA LENGUA ALEMANA; EL LATÍN EN LA CULTURA

Es Curtius quien nos hace caer en la cuenta de que en el comienzo de las literaturas europeas, y especialmente en los comienzos de la literatura alemana, la lengua latina tuvo, en la configuración decisiva de la lengua alemana, un papel fundamental. La lengua alemana era llamada lengua de los bárbaros. Pero los monjes alemanes se aplicaron de tal manera a su estudio, que había ya monjes que, en cartas latinas, corregían faltas gramaticales a sus colegas italianos. El alemán, por otra parte, tiene con su sistema de declinaciones y, en general,

con su estructura gramatical un enorme parentesco con las lenguas clásicas. Aparte de esto, las lenguas clásicas tienen una función formativa del corazón, escribe Gustav Rotter en su libro *Die Alten Sprachen in der Bildungsschule*. Entre los fines de la enseñanza del latín y del griego está el siguiente: la cultura del corazón. Le anteceden también hacer al escolar sensible para la recepción del arte antiguo y de los mitos y leyendas clásicos, despertar la reflexión por las cosas nacionales y enseñar a pensar con claridad y ordenadamente. El mantenimiento, en suma, de la cultura occidental. Pues la comprensión del arte y de las leyendas y mitos de la Antigüedad no es otra cosa que la comprensión de los motivos configuradores del Occidente. Hemos querido hacer este paréntesis sobre el librito de Rotter para anudarlo a Curtius y no perder de vista el núcleo de la discusión, que es el latín, y que en las polémicas parece haberse ido perdiendo de vista. Pero miremos ahora los argumentos que se esgrimen en favor del inglés.

EL INGLÉS Y LOS INTERESES DEL PUEBLO ALEMÁN

El Círculo de trabajo para el mantenimiento del inglés como lengua fundamental ha dirigido a los concejales del Landtag de Baden-Württemberg un informe sobre las ventajas del inglés en la enseñanza de los idiomas. El informe está firmado por el director de escuela doctor Kurz, por el profesor doctor Fritz Martini, de la Escuela Técnica de Stuttgart; por la directora Stumpff, de la Fundación Reina Catalina, y por el profesor (consejero escolar) doctor Weis. En nombre de la mayoría de los miembros de la Unión alemana de filólogos modernos, firmó el consejero escolar doctor Beilhardt. Este grupo es partidario de la introducción del inglés como primera lengua moderna, por las siguientes razones que se desprenden del citado informe.

Si en favor del francés se alegan argumentos de tradición en los *Länder* del Sur, en los *Länder* del Norte pueden alegarse los mismos argumentos de tradición en favor del inglés. El inglés, alegan, tiene en una gran parte de las escuelas württemberguesas una tradición ininterrumpida de veinticinco años. Pero no es preciso creer—y en esto están relativamente de acuerdo con los que prefieren el francés—que en uno u otro caso la tradición tenga un papel tan importante en la decisión del asunto. Pero hay otros argumentos de otro carácter: el beneficio de la unidad escolar, logrado con la nueva reglamentación. Casi todos los *Länder* alemanes se han decidido por el inglés como primera lengua extranjera. Por otra parte, "más fuertes que todos los motivos geográficos son los intereses vitales de nuestro pueblo. Estos intereses nos llevan a enseñar a la mayoría de nuestro pueblo, también al del sur occidental, el idioma mundial que abre el camino al contacto con dos grandes pueblos, sus culturas y sus economías", dice el citado informe. Que junto al inglés se aprenda también el francés en los *Realgymnasien* y en las escuelas de idiomas modernos, con la mis-

ma intensidad y con el mismo número de horas, es una exigencia evidente. Los argumentos con que el director Scheffbuch, de Rottweil, defiende el francés, no pueden ser tenidos en cuenta, en opinión de los informadores, como imparciales y objetivos. El director Scheffbuch, quien repite las argumentaciones del valor del francés, que hemos resumido anteriormente, es autor de un libro de texto de lengua francesa.

Los partidarios del francés como primera lengua moderna se atienen a la experiencia; tienen en cuenta las calidades didácticas de la gramática francesa—ya que, a lo largo de la discusión, la preocupación por las lenguas clásicas ha desaparecido—como una gramática clara y sistemática y, lo que es más importante para los alemanes, transparente en su sintaxis. Los partidarios de la introducción de la lengua inglesa tienen en cuenta otros motivos menos pedagógicos, como los que acabamos de ver. El francés y el latín tienen para los alemanes el valor de "completo" formativo del espíritu alemán, "demoníaco y metafísico, poético", como escribe Gottfried Benn; el complemento de la claridad, el que ha dado a Alemania un Chamisso, un Dubois, etc.; el completo de la forma.

Pero, por el momento, la lengua francesa ha sido derrotada en los *Realgymnasien*, según los acuerdos tomados el 18 de febrero de 1955. La lengua inglesa será enseñada como lengua fundamental en todos los *Länder* alemanes.

LA OPINIÓN FRANCESA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

En varios artículos, la Prensa francesa se ha ocupado de la reciente resolución. Marcel Camus, en *Combat*, resumiendo mucho de lo escrito sobre la cuestión y dando un panorama esencial de lo que hasta ahora ha sido la enseñanza de las lenguas vivas en Alemania, escribe, en síntesis, lo siguiente:

En la enseñanza alemana, el francés ha pasado a un segundo sitio. La enseñanza de las lenguas modernas en todos los *Länder* se regirá de acuerdo al modelo inglés y norteamericano, es decir, según las escuelas de las zonas inglesa y norteamericana, en donde se ha enseñado, desde el comienzo de la ocupación, la lengua inglesa como lengua fundamental. Esto acontece en un momento en el que en Francia los profesores y las autoridades escolares han rehusado dejar al alemán el puesto que tenía antes de la guerra como primera lengua viva. Para comprender en toda su dimensión esta decisión, es preciso exponer brevemente la historia de la enseñanza de las lenguas vivas en Alemania. Esta enseñanza se organiza en las escuelas hacia mediados del siglo XIX. Los Estados alemanes de entonces reconocen que la lengua francesa es de inmenso valor para la formación humana, y la imponen como única lengua extranjera fundamental. Las disposiciones referentes a la organización del francés son respetadas por el Imperio de Bismarck y por la República de Weimar. El francés y el latín ocupan el primer puesto en la enseñanza de las lenguas hacia los años de 1924 y 1925. En los Gimnasios

clásicos podía ser enseñado desde el cuarto año escolar o desde el sexto, según los casos y a elección de los alumnos. Tanto en la Alemania del Norte como en la del Sur, la situación era la misma. Durante siete o nueve años se enseñaba el francés como lengua fundamental al lado del latín. La preponderancia de los países anglosajones hace introducir algunas reformas. En 1937, el inglés ocupa ya un puesto importante en los programas escolares. En 1937, el inglés se convierte en lengua obligatoria en los países del Baden y en todo el Reich. La ocupación francesa establece un equilibrio entre las preponderancias de una y otra lengua en la enseñanza. En los Tratados de París se llega al acuerdo de que cada país velará porque la lengua del otro país contratante "sea propuesta a la elección de los alumnos como primera lengua obligatoria o de segunda lengua fundamental". La Conferencia de los ministros de Educación encontró, sin embargo, esta cláusula inaplicable. La opinión francesa ha derivado, en esta Conferencia, a consideraciones políticas que no atañen a lo que aquí se discute.

RESUMEN DE LA DISCUSIÓN

La introducción del inglés como lengua fundamental en la enseñanza de los idiomas en los programas alemanes trae como consecuencia, ante la posibilidad de la elección de un idioma en años posteriores del estudio, la supresión radical de la enseñanza del latín o la postposición del latín a un puesto secundario. El puesto secundario significa que los años deberán limitarse, y que su aprendizaje correcto se verá perjudicado por dicha limitación. El problema tiene dos caras: por un lado, pone en tela de juicio el valor del latín como lengua cultural y formativa, con lo cual, más profundamente, se pone en tela de juicio la formación integral humana, en cuanto humana. Por otro lado, se plantea el problema de la supeditación de la enseñanza y de la educación a circunstancias históricas o políticas demasiado concretas. Los partidarios del mantenimiento del latín y, en último caso, del francés, como lengua que, pedagógicamente, puede cumplir las mismas funciones del latín, se mantienen en un terreno exclusivamente pedagógico. Sus argumentos tienen menos que ver con las conveniencias de vecindad y más con las ventajas de una claridad en el pensamiento, cuando no de un correcto conocimiento de la lengua madre. Los partidarios de la introducción del inglés como lengua fundamental tienen más que ver con las conveniencias y con las circunstancias políticas por que atraviesa el mundo. Sus argumentos, no esgrimidos a base de experiencias pedagógicas, se mantienen en el terreno de la mera conveniencia. Generalmente, son partidarios de la introducción del inglés como lengua fundamental, en perjuicio del francés o del latín, los técnicos y los economistas. Si bien es paradójico que, como ya dijimos, los industriales prefieran siempre, cuando se trata de selección de empleados, a los candidatos que hayan hecho su bachillerato en Gimnasios humanísticos. Grandes fábricas de Alemania tienen en pue-

tos directivos de responsabilidad a un doctor en Filosofía (sección de Historia, Filosofía, Lingüística clásica o la que sea, que siempre presupone el llamado *Mittleres latinum*), o son muchos los directores de industria que, además de su grado técnico, poseen un doctorado en Filosofía.

La inmensa actividad de las Asociaciones de amigos de los Gimnasios humanísticos impide pensar que la decisión de las reuniones de los ministros de Educación sea definitiva. Las *Elternschaften*, Asociaciones de Padres de Familia, siempre preocupadas por el inmediato y rápido resultado lucrativo de las inversiones hechas en la educación de sus hijos, están, en gran mayoría, de parte de la introducción del inglés y de sus consecuencias. Gran mayoría de profesores y especialistas en materias pedagógicas se mantienen siempre partidarios del latín o del francés. Para cerrar estas líneas, veamos la opinión que sobre todos estos debates ha dado el director Christian Rack, de Marburg a. d. L.

La impresión de las reuniones tenidas el 22 de enero de 1954 para resolver la cuestión es la siguiente: la cuestión de la preferencia de los idiomas en la enseñanza ha sido objetivamente aclarada y discutida. El inglés debe entrar como lengua fundamental. La preferencia del inglés no significa una valoración de orden. Hasta aquí el resultado de las reuniones. Pero, agrega Rack, a pesar de estas discusiones, la cuestión no ha sido definitivamente aclarada. En primer lugar, las relaciones de las lenguas clásicas en los Gimnasios humanísticos ha quedado clara. Latín al comienzo, inglés en el tercer año escolar, griego desde el quinto. La posibilidad de elegir el francés está dada cuando se llegue a la *Mittlere Reife*, es decir, tres años antes de terminar el Bachillerato. También han quedado claras las relaciones de los idiomas en los Gimnasios científicos. El latín desaparece allí. En su lugar, ocupa sus funciones de formador de pensamiento lógico la enseñanza de las matemáticas. El francés sigue siendo allí lengua a elección. Pero en los Gimnasios de lenguas modernas, las cuestiones de relación y preferencias de las lenguas es más difícil. Los Gimnasios de lenguas modernas constituyen un grado medio entre los Gimnasios humanísticos y los Gimnasios científicos. Según enseña la experiencia, son muchos los escolares que llegan tardíamente a una elección de profesión. Estos Gimnasios deben servir a estos escolares y brindarles la oportunidad de prepararse, o bien para la entrada en la Universidad, o bien para la elección de otra profesión para la cual no se requieren las lenguas clásicas en grado universitario. Pero cuando se ha decidido limitar la enseñanza de las lenguas en los Gimnasios de lenguas modernas y limitarla a dos lenguas extranjeras, entonces ya desaparece esta amplia base de posibilidades para el alumno. Se debe discutir más bien si son dos o tres las lenguas extranjeras que deben ser enseñadas en estos Gimnasios antes de decidir sobre la preeminencia de algún idioma en sus programas. El hecho de que en casi todos los *Länder* alemanes los Gimnasios de lenguas modernas enseñan tres lenguas, debe ser tenido en cuenta,

pues en la selección de los tres se dan ciertas preferencias: así, por ejemplo, en Norte Rin Westfalia comienzan todos los tres tipos con latín, e igual en Baviera. "Si el mundo occidental tiende hacia la unidad política y económica, debe entonces no renunciar a una unión cultural, pues entonces el concepto "cultura occidental" se convertiría en una palabra vacía. Pero no sólo por compromiso alemán hacia las otras naciones y hacia los bienes de la cultura occidentales deben elegirse los idiomas; más bien debe obedecer la elección a cuestiones de orden pedagógico y metódico." Y en la resolución del problema del Gimnasio de lenguas modernas, más que en ningún otro, debe esto tenerse en cuenta. Pero ¿por qué tres lenguas extranjeras? Si se comienza con francés y en el tercer año escolar se empieza el estudio del latín, entonces tendría que desaparecer el inglés, y la imagen del mundo y los rasgos de pensamiento que se le acuñarían al escolar tendrían un fuerte color latino y románico. Los alumnos que más tarde vayan a las profesiones naturales y a las políticas deberían, pues, renunciar al estudio del idioma mundial en el que aparecen un 60 por 100 de las obras científicas y en el que se habla en una buena mayoría de Congresos internacionales. Pero si desaparece el francés, es decir, si se comienza con inglés, se sigue con latín y se suprime el francés, la renuncia no es ya a la lectura de libros científicos ni a la participación en Congresos internacionales, sino al buen entendimiento de la "gran nación" unida a Alemania cultural y espiritualmente a lo largo de la Historia. No es posible suprimir el francés y dejar perder la importancia que tiene en la lengua y en la cultura alemanas para dejar campo a una diplomacia ciega, semejante a la que ha ocasionado los desastres y las enemistades que ahora se lamentan. Pero si se comienza con francés, se sigue con inglés, o viceversa, entonces es el latín el que debe desaparecer, perdiendo así la escuela o el Gimnasio de lenguas modernas su base históricoespiritual. Hasta qué punto se ha llegado con el énfasis en lo técnico y en lo práctico, nos lo ha enseñado la catástrofe de la segunda guerra mundial. Si el nuevo humanismo no se enfraza en la responsabilidad moral, entonces la consecuencia inmediata es la huida de la inteligencia. El resultado lógico de esta discusión sería que el tipo escolar de estos Gimnasios de lenguas modernas debe tener como obligatorios dos idiomas, y el tercero como facultativo. Pero entonces se desata de nuevo la discusión por las preferencias, bien sean las del inglés, bien sean las que piden el francés. Como base fundamental deben ser el francés y el latín, y desde la *Mittlere Reife* bien puede comenzarse con el inglés, para cuyo aprendizaje están echadas las bases de una gramática y de una sintaxis clara, es decir, de la familiaridad con las estructuras sintácticas y gramaticales que ha dado a los escolares el francés y el latín. No queda resuelta, sin embargo, la cuestión ¿para qué sobrecargar al alumno? La discusión se extendería ya a lo referente a la intensidad con que en los Gimnasios de lenguas modernas se ense-

ñan las Matemáticas y las Ciencias Naturales. Y el problema se extendería a toda la educación. Sigue siendo, pues, el problema de la reforma educativa alemana. (*Noticias de E. I.*, 37-38. Madrid, marzo-abril 1955.)

EDUCACION DE LA MUJER JAPONESA

Las notables mejoras observadas en la situación de la mujer japonesa durante el período de la posguerra no se han limitado tan sólo a su posición legal. Se ha avanzado a grandes pasos en el campo de la educación. Por una parte, las puertas de las Universidades, que se hallaban cerradas para la mujer bajo el sistema educativo de antes de la guerra, excepto en casos extremadamente limitados, fueron abiertas a todos, sin excepción de sexos. Por otra parte, el ámbito de la coeducación, que solamente estaba limitado a las escuelas primarias bajo el antiguo sistema, fué considerablemente ampliado hasta incluir a las escuelas públicas de enseñanza media y superiores.

Ley fundamental de la Educación.—En 1947 fué adoptado el actual sistema educativo, basado en la Ley fundamental de la Educación. De acuerdo con esta ley, cada ciudadano tiene derecho a la educación. Tomando como base a la nueva ley, la educación obligatoria fué ampliada desde el período anterior de seis años al actual de nueve, y se estableció el principio de la coeducación e igualdad de oportunidades en la educación para los jóvenes de ambos sexos.

Ingresan mujeres en las Facultades.—Con las oportunidades para la educación superior que se abrieron para todos, el número de mujeres matriculadas en las Escuelas Superiores y Universidades ha marcado firme incremento. En mayo de 1954, el número de mujeres que cursaban estudios en las instituciones superiores ascendió a la cifra de 98.000, mientras que el de alumnos era de 480.000. Esta cifra del alumnado femenino representa casi el triple del número existente cuando se estableció el nuevo sistema, y significa que por cada cien muchachas en edad universitaria (de diecinueve a veintidós años), tres de ellas están asistiendo a Escuelas Superiores y Universidades.

Sin embargo, la proporción entre ambos sexos es la de 20 muchachas por cada 100 alumnos. Esta se halla aún muy por bajo de la proporción que predomina en los países avanzados del Occidente. Por ejemplo, la proporción de los Estados Unidos es de 81 muchachas por cada 100 alumnos, mientras que la de la Gran Bretaña es de 62 por cada 100. (Estas cifras están tomadas de los materiales de referencia recopilados por la Unesco en 1950.) Esta diferencia debe ser tenida en cuenta al considerar el futuro problema de la educación de la mujer en el Japón.

Los siguientes datos, facilitados por el Departamento de Investigaciones del Ministerio de Educación, muestran el número de centros docentes de enseñanza superior y universitaria de este país y el número de alumnos y profesores en 1954:

Alumnado: masculino, 483.074; femenino, 97.569. Total, 580.643.

Profesorado: masculino, 38.130; femenino, 3.407. Total, 41.537.

Universidades y Escuelas Superiores, 482.

Oportunidades para el nuevo profesorado.—El rápido aumento de los estudiantes estimuló el establecimiento de todos los tipos de instituciones educativas, determinando esto una aguda escasez de profesores durante una temporada. La demanda de profesores abrió a la mujer nuevas oportunidades para la enseñanza.

Actualmente existen cerca de 130 mujeres que ejercen la dirección de escuelas elementales y de enseñanza media establecidas por el Gobierno de la nación y por los Gobiernos locales. En 1953, cerca de 1.000 mujeres ejercían en las Facultades de los centros docentes superiores y Universidades privadas, entre ellas, 40 directoras.

De un total de 35.000, existe un número no inferior a 2.000 mujeres que actúan como miembros de las Juntas de Educación, órganos supervisores establecidos después de la guerra en las ciudades, villas y aldeas de todo el país, como medida para descentralizar la autoridad educativa. Estas mujeres se ocupan de supervisar el establecimiento de las escuelas locales, la selección del profesorado y el desarrollo general de la cultura en sus respectivas comunidades.

Enseñanza de adultos para la mujer.—Además de la educación escolar, la enseñanza de adultos se ha hecho de aplicación para la mujer, especialmente para las amas de casa, las cuales se hallaban relativamente atrasadas, ya que disponían de pocas oportunidades para instruirse. Por el Gobierno de la nación y los Gobiernos locales, incluida la Oficina Femenina y de Menores del Ministerio de Trabajo, se han establecido cursos de verano en las Universidades y Escuelas de las Madres, así como otras diversas reuniones con iguales propósitos, tales como discusiones libres, seminarios o exposiciones. Las amas de casa se han beneficiado de todas estas oportunidades. (*Boletín Informativo de la Embajada del Japón.* Madrid, segunda quincena de mayo 1955.)

MAS SOBRE LA SEGREGACION EN LOS ESTADOS UNIDOS

El candente problema de la segregación entre negros y blancos en las escuelas ha constituido uno de los principales puntos de discusión en la reunión de la Asociación Americana de Administradores de Escuelas, dependiente de la Asociación Nacional de Educación (N. E. A.).

Los oradores del Sur expusieron sus dudas en cuanto al éxito inmediato de la política de "no segregación", régimen en el que está fuertemente arraigada la costumbre de las escuelas separadas, y opinaron que era precisa una previa preparación de la opinión pública hasta conseguir un clima favorable.

El señor Horace Macaulay Ivy, de Meridian, Massachusetts, director de la Asociación de Asesores en Educación, dice que esta tarea exigirá los esfuerzos de

los ciudadanos responsables de ambas razas para resolver las principales dificultades. "Tenemos que trabajar juntos—dijo—para progresar pacíficamente. Lo único que pedimos es más tiempo. Nuestras gentes, blancas o de color, son tan justas y razonables como las de cualquier otro país."

También otros miembros de la Sección Americana de Administradores de Escuelas insistieron en la necesidad de una opinión pública informada, así como de otros temas, tales como el del comunismo y la enseñanza sobre las Naciones Unidas como tema de explicación escolar. (*The Christian Science Monitor.* Boston, Massachusetts, mayo 1955.)

FINANCIACION DE LA EDUCACION EN CANADA

Se critica la financiación de la educación en Canadá. En la base de esta financiación figuran dos ideas: primera, que la educación es y debe ser cosa local, dejada en las manos de los administradores de las escuelas, en estrecha conexión con las familias; segunda, la conservación de los derechos de la provincia.

Como resultado de ello, la educación de los niños canadienses es un asunto de accidentes geográficos: según donde hayan nacido, pueden encontrarse con un nuevo y brillante edificio donde se les da una enseñanza adecuada, o con una covachuela en la que un maestro mata el tiempo leyéndoles historietas cómicas. Y si una familia se traslada de una comarca a otra, se encontrará con un plan de estudios distinto y con métodos diferentes.

Como en los primeros años se van a emplear grandes cantidades de dinero en financiar la educación, es preciso que se piense seriamente sobre todo esto. (*The Financial Post.* Toronto, 26-III-55.)

RESUMEN HISTORICO SOBRE LA ENSEÑANZA FRANCESA

En el tiempo en que la reforma de la enseñanza en Francia acapara la actualidad de los temas educativos mundiales, nos parece de interés incluir en estas columnas el artículo inédito de J. Majault, cuyo texto nos ha sido facilitado por la Embajada de Francia en Madrid. Recordamos a nuestros lectores que en el presente número se incluye una crónica sobre este mismo tema, y que en el siguiente se publicará otra glosando los distintos aspectos de la polémica planteada en la Prensa profesional y diaria de Francia.

La Escuela francesa, ¿ha experimentado fuertemente la huella de las grandes épocas que han marcado durante el curso de los siglos su desarrollo? Sin remontarnos a los orígenes, conviene recordar el esfuerzo constante del Poder civil para ejercer directamente su influencia sobre la educación nacional. Durante mucho tiempo, dejada en gran parte a la iniciativa privada y a la de la Iglesia, la instrucción pública es considerada

como servicio social y función de Estado por los filósofos del siglo XVIII antes de serlo por los hombres de 1789. Esta idea está expresada en uno de los acuerdos esenciales de la Asamblea Constituyente (art. 4.º de la Constitución del 4 de septiembre de 1791): "Se creará y organizará una instrucción pública común a todos los ciudadanos, gratuita en lo que se refiere a las partes de la enseñanza indispensables a todos los hombres."

De todos los proyectos elaborados por la Revolución, el de Condorcet, en abril de 1792, es el más audaz y el más generoso en su concepción de una escuela universal, verdadero instrumento de libertad y de igualdad y condición de progreso humano, en el propio seno del progreso técnico, que por la división y la mecanización del trabajo no será siempre favorable. Conviene que esta escuela sea gratuita en todos los grados y que sea laica para asegurar el respeto de las opiniones. Accesible para los dos sexos, debe comprender "todo el sistema de los conocimientos humanos". El proyecto de decreto anexionado al Informe de Condorcet establece cinco órdenes de enseñanza, de la escuela primaria a una enseñanza superior (prototipo de Instituto), pasando por los colegios, institutos y Universidad.

El Imperio estableció el monopolio de Estado de la enseñanza: "Nadie puede abrir una escuela, ni enseñar públicamente, sin ser miembro de la Universidad imperial y ser graduado de sus facultades."

Esta Universidad formará "un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en toda la extensión del Imperio". El acceso a las Facultades será precedido del paso por los institutos, centro de la organización escolar. Al lado de ellas funcionan activamente escuelas especiales, planteles de oficiales, ingenieros y funcionarios. La escuela primaria ocupa poco lugar en este edificio. Es abandonada a las iniciativas municipales; después, a las congregaciones dedicadas a la enseñanza, que transmiten, por módicas sumas del Gobierno, los rudimentos del saber, y que deben tomar como base de su enseñanza, como todas las escuelas de la Universidad imperial, "los preceptos de la religión católica, la fidelidad al emperador, a la Monarquía imperial, depositaria de la felicidad de los pueblos..."

Este régimen autoritario va a cesar después de 1830. El monopolio universitario es rechazado por la Ley Guizot, del 28 de junio de 1833, y por la Ley Falloux, del 15 de marzo de 1850, que vuelve a dar libertad a la enseñanza privada, pero esta última entrega la escuela pública a la tutela de la Iglesia, que controla al maestro en su escuela y ejerce el derecho de inspeccionar la enseñanza de las escuelas normales.

Corresponde a la III República el organizar la enseñanza primaria pública a base del espíritu de las reformas de 1789, y en particular el recoger los legados espirituales de Condorcet. En su forma actual, que se extiende a todos los grados de la educación popular, la enseñanza primaria, organizada por las leyes de 1881 y 1887, bajo el Gobierno de Jules Ferry, se apoya en tres prin-

cipios esenciales: gratuidad, obligación, laicismo. Y si nuevas disposiciones legislativas, desde esa época, han completado las leyes fundamentales escolares, tanto en favor de la extensión de la enseñanza obligatoria como en el plano de los métodos y los programas, la obra de la III República conserva su propia originalidad. La escuela pública ha entrado en las costumbres. En su gran mayoría, el pueblo francés está adherido a una institución que respeta la libertad de las familias y que está abierta a todos sus hijos.

Las instituciones secundarias han evolucionado más lentamente en el sentido del principio igualitario. Sólo después de 1930 la ley estableció la gratuidad de la enseñanza en los colegios y liceos del Estado. En lo que se refiere al acceso de las mujeres a la educación, recordemos que si los institutos de muchachas creados por Jules Ferry (ley del 21 de diciembre de 1880) daban una cultura exclusivamente moderna, una enseñanza análoga a la de los muchachos ha sido instaurada para las muchachas a partir de 1924. La asimilación es total.

Oficialmente, la enseñanza técnica ha sido la última organizada. Las Escuelas de Artes y Oficios, la más antigua de las cuales data de 1788, la Escuela Superior de Comercio, la Escuela Central de Artes y Manufacturas, habían sido creadas a principios del siglo XIX para formar el personal de los cuadros superiores. Escuelas manuales de aprendizaje se instituyeron en 1880 y se pusieron bajo la autoridad de los Ministerios de Comercio y de Instrucción Pública. Se agregaron, algunos años más tarde, las Escuelas Prácticas de Comercio y de Industria, encargadas de formar obreros y empleados.

La Ley Astier (25 de julio de 1919) concedió a las Escuelas Prácticas, a las Escuelas Nacionales Profesionales, a las Escuelas de Artes y Oficios, a las Escuelas de Comercio, etc., una reglamentación y posibilidades de desarrollo que han favorecido el prodigioso éxito de la enseñanza técnica desde esa época. Obliga a los jóvenes de catorce a dieciocho años que están empleados en la industria a seguir cursos profesionales durante la jornada legal de trabajo. El Parlamento votó en 1928 un plan de extensión de la enseñanza técnica, y la ley de Presupuestos del 13 de julio del mismo año creó la tasa de aprendizaje, destinada a cubrir los gastos que origina la formación profesional de la mano de obra. (*Pages de France*, núm. 11.598.)

MAS BECAS EN GRAN BRETAÑA

El Ministerio de Educación inglés anuncia un aumento de becas, que interesa a los niños y a los padres y maestros de Gran Bretaña. Se elevan en un 10 por 100 las becas del Estado para estudiantes universitarios, procurándose por otros medios aliviar el presupuesto familiar.

También se aumentan grandemente las becas para ingreso en las escuelas del Magisterio, al menos en el doble de su cuantía actual, al mismo tiempo que se anuncia una enorme afluencia de

alumnos a estas escuelas: 1.500 aspirantes más que el año pasado.

Se incrementan las subvenciones para alojamiento. Y se permite que aquellos que han obtenido algún premio conserven su beca sin deducción alguna, cuando aquél no exceda de 100 libras. Se hace menos rigurosa la prueba de escasez de medios de los padres.

Con ello y con la anunciada unificación del porcentaje de becas, el Ministerio espera llevar una ayuda sustancial a las familias numerosas. (*Daily Mail*. Londres, 27-IV-1955.)

EL XLIV CONGRESO DE LA U. N. E. DE FRANCIA

Francia está en plena efervescencia de reformas pedagógicas. Pensamientos de múltiples tendencias, nuevas medidas de toda clase, de todas partes, cada una a su modo, proyecta reformas. Coincidentes sólo en la necesidad de un cambio a lo hondo, a lo largo y a lo ancho, que debe operarse en la enseñanza.

Un importante diario de París publica un artículo resaltando la ejemplaridad del engranaje de todas las facetas de la vida ciudadana con la Universidad, en Grenoble. Son en extremo ilustrativas las declaraciones del rector, monseñor Pariselle: "Grenoble ofrece el ejemplo de una Universidad del Estado, idéntica a las otras por sus Facultades, pero armoniosamente sincronizada, a través de sus institutos, con las diferentes actividades de la región. Trata de unir, en una estrecha y amigable colaboración, a sus profesores y alumnos con los técnicos de las industrias alpinas."

Grandes revistas francesas dedican números especiales a la "reforma de l'enseignement".

Las asociaciones universitarias reclaman "l'Allocation d'études". Señálase como la mayor eficiencia del XLIV Congreso de la Unión Nacional de los Estudiantes de Francia el haberse hecho eco de tal deseo al aprobar, por una mayoría aplastante, "le projet d'allocation d'études".

En el curso de dicho Congreso se trataron otras importantísimas cuestiones. Hubo informes demostrando la preocupación por conciliar el desarrollo de disciplinas cada vez más especializadas y la preparación profesional, con el mantenimiento de la enseñanza de cultura general, a base de las tradiciones humanistas que siempre informaron a la enseñanza francesa.

Las reformas alcanzan a todos los aspectos y grados. En la enseñanza primaria se exigen diversas implantaciones sociales, abastecimiento gratuito del desayuno a los alumnos, edificios higiénicos con el indispensable jardín de infancia, etcétera.

Míster M. Faithfull-Davies exalta, desde *The Observer*, el influjo benéfico social del ejemplo danés, para la reivindicación de los tarados. Sólo un alumno asistió a la inauguración de la Institución "Kofod", en 1928. En 1952 se alcanza la asistencia de 40.000 seres "socialmente anormales", en pos de liberarles de las prisiones, de los divorcios, de los centros psiquiátricos o correccionales.

Edúcase al alumno y el tutelaje se complementa buscándole empleo, encauzándole en la actividad productiva. Kofoed tiene la satisfacción de contemplar cómo una gran población de discípulos responde a sus métodos.

Como el analfabetismo se da como eliminado, se piensa en instaurar nuevos sistemas de culturación. Preocupa especialmente lo que se refiere a los idiomas vivos. Los partidarios del bilingüismo anglofrancés propugnan la implantación de "una segunda lengua materna", el inglés, precisamente, en la escuela primaria, con carácter obligatorio.

En los centros secundarios y superiores quedaría la optativa para una tercera. (*Levante*, 7.966. Valencia, 15-6-55.)

EL NUEVO PROYECTO DE LEY ESCOLAR BELGA

El nuevo proyecto de ley escolar de Bélgica contiene los puntos principales siguientes:

Enseñanza primaria.—1) Mientras no exista una escuela oficial, no podrán los municipios adoptar una escuela privada. Ello equivale a la supresión de muchas de las adoptadas.

2) En las escuelas oficiales el director y la mitad del profesorado han de tener título de escuela normal oficial (o sea, neutra). Se desprecia el título de las normales privadas y se les restan oportunidades de colocación.

3) El suplemento de carestía de vida (20 por 100) no se concederá al profesorado de las escuelas adoptables y a las nueve décimas partes de las escuelas adoptadas. Desigualdad de los que trabajan igualmente y gravamen para las escuelas privadas.

Enseñanza media.—1) Se suprime toda subvención para instalaciones, funcionamiento, entretenimiento, etc., y se prohíbe a las provincias y Ayuntamientos el concederlas.

2) Los aumentos periódicos de sueldo sólo computarán los años de servicio al Estado y en el caso de escuelas subsidiarias sólo a partir del año 1950. Cesan, para los profesores no oficiales, las consideraciones de ex cautivos, resistentes y otras semejantes.

3) En la comisión de "homologación" o de reconocimiento de centros y estudios, pierde la enseñanza no oficial dos votos, quedando en minoría de tres votos contra siete.

4) A las normales privadas se las exige una reválida de final de carrera ante un tribunal mixto, cuya mayoría no pertenece a la escuela privada. Nótese que el número de escuelas privadas es más de cuatro veces mayor que el de las oficiales.

Enseñanza técnica.—1) Se reducen los ingresos de gran parte del profesorado técnico y se le niegan ciertas compensaciones, por ejemplo, por vacaciones, casa-residencia...

2) Se suprime el sueldo del personal administrativo.

3) Se niegan las subvenciones por instalaciones, funcionamiento y entretenimiento de la escuela, y se prohíbe a las provincias y Municipios el conceder semejantes subsidios.

En general.—1) El Estado se arroga el derecho de crear escuelas de cualquier tipo, sin contar ni aun con la provincia y Municipio, dondequiera y cuando le parezca.

2) El Estado se arroga el derecho de decidir si es indispensable o no la creación de una escuela provincial, municipal o libre.

5) En el Consejo disciplinario para aparece el equilibrio entre enseñanza oficial y privada y quedan dos miembros de la privada contra ocho de la enseñanza oficial.

4) Se establece el pago directo a los profesores, con perjuicio de la autoridad de la dirección del centro.

5) En el consejo disciplinario para solución de conflictos entre el personal asalariado y la dirección del centro, la enseñanza libre tiene solamente un tercio de los votos.

6) El Estado traspasa el límite de sus atribuciones constitucionales, usurpa las que son propias de la provincia o del Municipio y violenta o arrebatada las que el derecho natural y la constitución reconocen a los particulares.

Clara muestra de la situación en que coloca la ley Collard a la enseñanza privada católica es el nuevo presupuesto de instrucción pública. Mientras que la enseñanza oficial aumenta en 250 millones, la enseñanza privada disminuye en 500 millones con relación al presupuesto anteriormente vigente. En su consecuencia, la enseñanza media no oficial pierde 248 millones; la técnica, 250 millones, y la normal 10 millones.

Tales son las reformas que el ministro Collard ha presentado a la Cámara, después de retirar su primer proyecto de reducción general de los sueldos del profesorado no estatal. (*Razón y Fe*, 689. Madrid, junio, 1955.)

SESENTA MIL ESTUDIANTES EN LA SORBONA

En una disertación pronunciada en la Universidad de Santiago por el profesor Asorey sobre "París y la Sorbona", el conferenciante explicó las condiciones que se exigen para cursar en la Universidad, necesitando los estudiantes extranjeros: acta de nacimiento y certificado de estudios medios y declaración de residencia. Que puede declararse equivalente el bachillerato de casi todas las naciones, mediante solicitud al rector de la Academia de París, la cual es generalmente acordada gratuitamente, aunque es necesario presentar los documentos debidamente visados e incluso traducidos.

La matrícula debe hacerse personalmente no admitiéndose a medio de mandatario ni por correspondencia. Los derechos son: por asignatura, 300 francos, y, además, 600 por derechos de biblioteca, 300 por control médico y 200 por seguros de accidentes.

Los documentos universitarios son: libro universitario, carnet de estudiante, carta de oyente y certificados de asiduidad.

Los títulos que pueden otorgarse son: Diploma de Estudios superiores, Diploma de Estudios universitarios, Doctorado de Universidad y Diploma por los distintos Institutos de las Facultades, y están abier-

tos a estudiantes franceses y extranjeros.

El total de alumnos matriculados en el curso pasado se acerca a sesenta y dos mil. A la cabeza va Derecho con más de 19.000 alumnos, de los cuales hay cinco mil muchachas. Sigue Medicina con 12.000, Ciencias con 10.000, Letras con 17.000, y Farmacia con poco más de 2.000. En Letras y Farmacia hay más chicas que muchachos.

El gobierno de la Universidad está a cargo de un rector, los decanos de las Facultades, el director de la Escuela de Medicina de Reims y dos miembros elegidos por cada una de las Facultades, y varios miembros designados por el mismo Consejo, y que son el presidente de la Cámara Notarial de París, el presidente de la Cámara de Comercio, el presidente de la Asamblea Nacional y el de la Comisión de Cultura del Consejo Municipal.

NUEVOS PLANES EN LAS "MODERN SCHOOLS" INGLESAS

El ministro de Educación, en un discurso a la Conferencia de la Unión Nacional de Maestros, ha hecho las primeras declaraciones de la política del nuevo Gobierno inglés en cuanto a educación secundaria. Su lema es "selección para todo el mundo" y su clave un mejoramiento de las "Modern Schools", de modo que pueda ofrecer—tanto como a las Grammar—"una educación general, más algo especial": este algo comprende una variedad de cursos de perfeccionamiento de carácter laboral, la mayor parte igual que puedan ofrecer las mejores de estas escuelas. Así, los padres pueden escoger la escuela que les parezca más conveniente, evitándose de esta manera el terror al fracaso escolar al ofrecer varios caminos a los alumnos.

Esta política no va a agradar a todo el mundo: molestará—dice *El Economista*—a los partidarios de las "Comprehensive School", también a los entusiastas de las escuelas técnicas secundarias que quieren concentrar en éstas esos cursos de ampliación, y a los que piensan que "la enseñanza técnica es un camino hacia el materialismo y la pérdida"; por último, disgustará a los partidarios de un aumento de la población escolar de la Universidad, en detrimento de las escuelas técnicas, lo que en opinión del ministro sería demasiado caro. (*The Economist*. Londres, 16 abril 1955.)

LAS EDICIONES DE LA UNESCO EN CASTELLANO

La Unesco, organización que representa los altos valores de la cultura, es preciso que conceda a la edición de documentos, monografías y estudios en castellano el mismo interés que hoy tiene el inglés.

No hay que olvidar que son diecinueve naciones las que emplean el idioma de Cervantes, y en estos términos se expresó el representante de España, don Juan Estelrich, en una reunión del Consejo Ejecutivo de la Organización. El director general contestó que la Secretaría tomará las medidas oportunas para que así sea.

El Consejo Ejecutivo de la Organización se ha reunido en la sede de la institución en París, para estudiar durante tres semanas diversas propuestas de asistencia técnica para el mejoramiento de la organización, definir algunos puntos sobre relaciones entre la misma, las Naciones Unidas y otros organismos internacionales, y, finalmente, dar la orientación precisa a los trabajos que se abordarán en este año y en 1956.

La intervención del señor Estelrich se produjo al debatir las ventajas de la fusión del *Boletín Oficial de la Unesco* y del *News Letter* o carta de información. El representante español entendió que las dos publicaciones difieren en carácter e igualmente son distintos los fines que persiguen. El primero recoge las disposiciones oficiales para que lleguen al conocimiento de los Gobiernos y otras autoridades, mientras que el segundo contiene una información general sobre la marcha de los trabajos. Una Comisión estudiará las observaciones del representante español y la forma de evitar que con la proyectada fusión se produzcan demoras en el envío de la publicación que resultare. Al mismo tiempo, el señor Estelrich dijo: "El Consejo debe considerar la necesidad de ampliar las publicaciones en castellano".

TRES MILLONES DE NIÑOS EN LAS ESCUELAS CATÓLICAS DE LOS ESTADOS UNIDOS

En octubre de 1954, el número de escolares inscritos en las Escuelas elementales católicas de los Estados Unidos se elevó a la cifra de 3.185.238, que contrasta notablemente con los inscritos en el otoño de 1953, que eran 1.960.000 alumnos.

Según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación Nacional, es de esperar que para el año 1958 los inscritos en las escuelas católicas elementales de los Estados Unidos asciendan a 3.800.000 alumnos.

En 1954, de cuatro millones de nacidos, un millón, es decir, la cuarta parte, fué bautizada según la religión católica. La archidiócesis de Chicago es la que mayor número de estudiantes católicos cuenta, con 217.289. Le sigue inmediatamente la archidiócesis de Filadelfia, con 209.000. Otras tres archidiócesis y una diócesis de Estados Unidos cuentan cada una con más de 100.000 estudiantes católicos.

LAS INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS EN SUIZA

FONDO NACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El Fondo Nacional suizo para la Investigación Científica ha publicado recientemente su segunda Memoria anual, correspondiente al año 1953, de la que se deduce que dicha entidad ha pasado a ser uno de los órganos más importantes de la vida científica de la Unión helvética. Se planteó a Suiza, dice el referido informe, la necesidad de perfeccionar su industria para poder competir con éxito con los demás países industriales,

y de ahí nació la necesidad de fomentar a ultranza toda investigación científica.

Ahora bien: debe destacarse que no solamente es preocupación del Fondo Nacional suizo el fomento de las ciencias técnicas, sino también el de las disciplinas humanísticas, persiguiendo de esta manera el equilibrio de la investigación en ambos terrenos, en el de las ciencias exactas y en el de las ciencias llamadas del espíritu. En Suiza se considera a este respecto como norma el clásico principio de la fisiología, según el cual la vida descansa en el desarrollo y funcionamiento económico de todos los órganos vitales, por lo que la hipertrofia de uno de ellos puede dar lugar a funestas consecuencias.

Las disciplinas humanísticas se consideran esenciales para el progreso del país. Suman sesenta y una las solicitudes de ayuda para trabajos de tipo humanístico, de las que en número total de ciento ochenta y ocho se aprobaron durante el pasado año por el Fondo Nacional. Como queda indicado, la referida institución se refiere muy especialmente a la investigación pura, a la que se otorga en Suiza, frente a lo que ocurre, por ejemplo, en Holanda, una considerable supremacía. El Fondo Nacional suizo dispone anualmente de unos cuatro millones de francos, mientras que la Sociedad para el Fomento de la Investigación Científica, organismo dedicado a los estudios de ciencia aplicada, ha visto reducidos sus recursos disponibles de un millón de francos a quinientos mil. Esto se debe, sin duda, a que en Suiza la industria privada ha asumido la tarea de impulsar la investigación técnica, dejando casi íntegras las asignaciones del Estado en favor de la ciencia pura, por entender que aquélla depende directamente de ésta.

En total, fueron examinadas durante el año 267 peticiones de subvención, de las que fueron denegadas o remitidas a otros organismos sesenta y cuatro. El Fondo Nacional también ha querido dar a conocer su existencia al público mediante una exposición. En colaboración con el Comité del "Comptoir Suisse", de Lausana, instaló un pabellón de "Atomes et Radiations", en el cual se presentaron las realizaciones más recientes de la ciencia en forma de conjunto de demostraciones experimentales, comentadas por jóvenes hombres de ciencia, con lo cual se procuraba hacerlas comprensibles para la mayoría. Prestaron su colaboración los Institutos de Física suizos y el del Radio, de Zurich, imprimiendo al certamen, que duró desde el día 12 al 27 de septiembre, un carácter de divulgación de elevado nivel. La demostración alcanzó un éxito extraordinario en Suiza y en el extranjero, y el Fondo Nacional ha recibido solicitudes de numerosos países en el sentido de convertir esta exhibición en una exposición de carácter ambulante, con objeto de que pueda ser visitada por el mayor número posible de personas.

INVESTIGACIÓN APLICADA

En marzo de 1936 se fundó en Suiza, con ocasión de la grave crisis económica, la Sociedad para el Fomento de

la Investigación, en la Escuela Técnica Superior de Zurich, con carácter de institución destinada al desarrollo de las industrias ya existentes y a la creación de otras nuevas. Se advierten fundamentales diferencias entre los objetivos perseguidos por este Organismo y los del Fondo Nacional suizo para la Investigación Científica, pues mientras éste, en sus estatutos fundacionales, incluye expresamente que no serán subvencionados trabajos que persigan una finalidad comercial, la mencionada Sociedad trata, por el contrario, de favorecer a las Empresas industriales.

En el momento en que fué creada, se pensó principalmente en el fomento, a través de la misma, de la técnica física. Los medios para conseguir sus fines los percibía la Sociedad, en parte, por aportaciones oficiales, y en parte, gracias a subvenciones privadas. Durante los años 1937 a 1944 percibió de la Confederación 1.380.000 francos, mientras que los cantones y municipios, además de las Empresas privadas, le proporcionaron 1.800.000 francos.

La mayor parte de los trabajos de investigación, durante los primeros años, fueron llevados a cabo por el Instituto de Técnica Física de la Escuela Técnica Superior de Zurich, si bien algunas investigaciones correspondieron a otros Institutos de la misma, los cuales no solamente realizaron estos trabajos, que podríamos llamar propios, sino también otros ajenos, encargados por determinadas Empresas industriales. En junio de 1946 fué autorizada la Dieta federal para conceder aportaciones a esta entidad, destinadas al fomento de investigaciones en el período de 1945 a 1954. Se le facilitaron durante los tres primeros años 120.000 francos anuales, cantidad que, con posterioridad, se redujo a 90.000 francos. Actualmente, la Dieta suiza ha solicitado autorización de los Consejos confederados para seguir concediendo subvenciones a las investigaciones patrocinadas por la Sociedad durante el próximo período de diez años. En dicha autorización se fijará la suma anual que habrá de aportar la Dieta para esta finalidad. Es esto muy importante, ya que, según se afirma, la industria suiza de exportación atraviesa en la actualidad por una fase de intensa competencia con las industrias del extranjero, por lo cual, además de las medidas de racionalización de la producción, se impone el perfeccionamiento de los métodos de fabricación de los productos suizos, lo cual justifica la ayuda prestada a la investigación industrial por la Dieta, sin que quepa oponer la existencia del Fondo Nacional suizo, puesto que este Organismo tiene una misión perfectamente delimitada y distinta de la que persigue la Sociedad.

INVESTIGACIÓN ATÓMICA

La importancia de la energía atómica como complemento de las actuales fuentes de producción de energía, especialmente de la hidráulica, es también reconocida plenamente hoy día en Suiza. Dentro de veinticinco años, aproximadamente, estará aprovechada en su totalidad la fuerza hidráulica, de forma que,

para cubrir las ulteriores necesidades de energía que pudieran presentarse pasado ese período, será necesario recurrir a nuevas fuentes de producción. De aquí el interés del aprovechamiento de la energía encerrada en el átomo, a cuya investigación viene concediendo gran importancia, desde el año 1946, la Dieta federal de la Unión helvética. La construcción de un reactor atómico se proyectó en Suiza hace ya ocho años, y está justificada la intervención de la Dieta, no solamente por razones económicas y políticas, sino también por razones militares y de seguridad nacional. En junio de 1946 se creó la Comisión suiza de Estudios para la Energía Atómica, integrada por distinguidos representantes de la ciencia y por miembros de los organismos federales. Un mes después, es decir, el 17 de julio del mismo año, la Dieta solicitó de la Asamblea general autorización para asignar anualmente, en el presupuesto, una cantidad determinada para investigaciones en el campo de la energía nuclear, proyecto que fué aprobado por ambas Cámaras legislativas el 18 de diciembre del referido año, por gran mayoría de votos. En el primitivo programa elaborado por la Dieta se preveía la construcción de un reactor atómico, cuyo coste se cifró a la sazón en ocho millones de francos suizos. Este proyecto no llegó a realizarse, principalmente a causa de las dificultades para la obtención de uranio con que entonces se tropezaba, y en parte también, por no haberse reunido totalmente los fondos necesarios.

Existe en la actualidad otro proyecto, cuyo autor es el doctor W. Boveri. Se prevé en este plan la creación de una Sociedad de estudios para la construcción y utilización del proyectado reactor nuclear. El doctor Boveri calcula el coste de construcción del mismo en unos veinte millones de francos, aproximadamente. De este total, cinco millones de francos representarían la participación de la Dieta federal en el proyecto. Concretamente, han surgido en este terreno ciertas dificultades, en cuanto a la forma en que la Dieta habría de prestar esta participación. En el proyecto primitivo se había previsto una participación del 25 por 100 del coste total, documentada mediante unas acciones representativas de esta participación. En el proyecto actual, en cambio, es deseo de la Dieta federal dar a su aportación la forma de subvención.

Aunque a primera vista pudiera parecer indiferente una u otra forma, con tal de llegar a la finalidad perseguida, que es la construcción del reactor, se han hecho serias objeciones a la modalidad de la subvención. Comoquiera que otros Estados han construido reactores con cargo a sus presupuestos, resulta que la colaboración en materia atómica con otras naciones se realizará siempre en el terreno interestatal. Incluso en la enmienda a la ley McMahon de 1946, llevada a cabo recientemente por Estados Unidos, se prevén como miembros para una posible cooperación únicamente los Estados extranjeros, pero no las Empresas privadas. Por esta razón, es el Estado suizo, se afirma, el que debe figurar como accionista y no limitarse a prestar una simple subvención. Esta fórmula de la subvención supondría, aña-

den sus detractores, el descargar el peso de la responsabilidad sobre otros hombres menos capacitados para soportarla, no sólo por no disponer de los resortes del mando, sino por carecer de elementos auxiliares tan valiosos como la prestigiosa Escuela Técnica Superior de Zurich. Si en el caso de Suiza la industria privada colabora con el Estado en llevar a la práctica una iniciativa que se estima hoy día de gran necesidad e interés para la nación, no debe significar ello que el Estado eluda una responsabilidad que, cuando menos en parte, debe corresponderle.

Los restantes quince millones para la construcción del reactor atómico los habrá de aportar la Sociedad de estudios creada al efecto. En la actualidad se han reunido ya diez millones, procedentes de la industria, de la banca y del comercio, pues más de cincuenta empresas se han comprometido en firme a financiar el proyecto. Quedan otros cinco millones, que habrán de cubrir las Empresas de electricidad. Estas no han reunido todavía los fondos necesarios, pues si bien las tres principales empresas privadas de electricidad han dado ya su conformidad, en cambio, ninguna de las empresas cantonales ni municipales ha resuelto nada definitivo sobre la cuestión.

En cuanto a los gastos de funcionamiento del reactor, correrán a cargo de la Dieta. Durante cinco años, después de la entrada en servicio del reactor, aquella aportará, para la finalidad indicada, un millón de francos, en que se cifra el coste de funcionamiento. Hasta su construcción, aportará, además, en calidad de gastos de funcionamiento, de uno a dos millones de francos, que, sumados a los cinco que importaría la participación en la construcción, arrojarían un desembolso global de once a doce millones de francos por parte de la Dieta suiza. La aprobación definitiva de todos estos créditos está pendiente de la conformidad de los diferentes Consejos federados de la Unión.

En julio de 1954 se nombró, además, una Comisión de técnicos, bajo la presidencia del profesor Scherrer, la cual tendrá por misión reglamentar las relaciones entre la Dieta y la economía privada en la construcción y funcionamiento del reactor nuclear. En la primera sesión celebrada por esta Comisión, el día 20 de julio pasado, se llegó a una amplia unidad de criterio.

Por otra parte, también se van venciendo las principales dificultades que se oponían a la construcción del reactor proyectado. Una de éstas, como queda dicho, era la de no disponer del uranio necesario. En Suiza se rebuscó hasta el último palmo de terreno sin resultado positivo. Los países productores de uranio tienen este mineral sometido a una rigurosa intervención. No obstante, hace un par de meses, Suiza ha conseguido concertar acuerdos para el suministro de uranio con Bélgica y Gran Bretaña. Con este último país, los acuerdos se refieren a la preparación del uranio suministrado a Suiza por Bélgica. La Unión helvética se ha comprometido en estos acuerdos a no revender el mineral recibido, el cual será facilitado a la Sociedad suiza que haya de explotar el reactor, con lo que

la Dieta conservará siempre la posibilidad de vigilar este mineral.

El reactor, que se construirá tomando como base el proyecto del doctor Boveri, es un reactor de alta potencia, en el cual se tendrán en cuenta los últimos progresos alcanzados por la investigación en el campo de la energía atómica. Contendrá doce toneladas de agua pesada. Una vez terminado, los jóvenes técnicos suizos dispondrán, sin tener que salir al extranjero, de los elementos necesarios para llevar a cabo sus estudios, en una materia que representa uno de los campos más interesantes de la técnica moderna. (*Revista de Ciencia Aplicada*, 40, Madrid, 1955.)

LA EDUCACION DE CRITERIO PROPIO EN LA PEDAGOGIA NORTEAMERICANA

La mejor forma de enseñar a los estudiantes a concebir pensamientos independientes es no pensar en lugar de ellos. Una gran parte de la enseñanza universitaria consiste en contestar preguntas antes que los estudiantes las formulen; con el resultado de que la responsabilidad del aprender pasa del estudiante al profesor. No afirmo que los profesores lo hacen con toda intención o que quieren ser autócratas. Opino que una gran parte de los procedimientos empleados en el uso de libros de texto, en conferencias, exámenes, etc., no enfrenta al estudiante a preguntas que él debería contestar. Son más bien dadas las mejores respuestas posibles a cuestiones que no son planteadas por los estudiantes, sino por los especialistas.

En una conferencia pública se afirmó que los estudiantes de la actual generación son pasivos, que ya no se rebelan, y que aceptan tranquilamente el mundo según se les ofrece. No todo es verdad, aunque en parte sí, y el motivo parcial de ello reside en el hecho de que los estudiantes, en los años anteriores, han tenido que sentir más las cargas por la sociedad que su propia responsabilidad en ella. Durante la mayor parte del tiempo se les ha inculcado que deben escuchar conferencias, repetir lo oído y considerar las graduaciones en las escuelas superiores como medios para obtener mejores colocaciones. Además, se les había aconsejado tener cuidado con lo que decían, y se les había prevenido de que todas las opiniones positivas y actividades en el campo político y social, más tarde, cuando buscaran un empleo, al conocerse las opiniones sostenidas en la Universidad, podían perjudicarlos.

Los miembros de la actual generación de estudiantes nacieron en una época de depresión y se criaron durante la segunda guerra mundial, a la que siguió la de la guerra fría. La sociedad les enseñó que todos aquellos que sostienen una opinión y convicción propia pueden tener inconvenientes a causa de ello si no se hallan ajustados a la opinión mayoritaria.

La mayoría de los pedagogos conven- drán que es deber de la escuela superior desarrollar en el estudiante el sentido de la responsabilidad para aprender independientemente y enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos. Precisamente frente al comportamiento de la actual

generación de estudiantes, es tanto más importante que esto sea considerado como deber principal de la escuela superior. El verdadero problema comienza con la pregunta *cómo* el profesor puede inculcar a sus estudiantes este sentido de responsabilidad y esta inclinación a pensar en forma independiente. Para esta finalidad tenemos que estudiar la vida interna de la escuela superior, la forma como está organizada, la marcha de los estudios y los métodos de enseñanza empleados en la mayoría de las escuelas superiores.

En las diferentes clases hay demasiados estudiantes y hay escasez de profesores. En la mayor parte de los casos un curso consiste en tres lecciones por semana y un grupo de discusión. A los estudiantes falta la ocasión de sostener sus propias ideas respecto a la materia. Además existe una escasísima relación entre el trabajo rendido en los cursos con la vida total del estudiante. La causa de ello reside, en parte, en el escaso número de profesores que toman interés en lo que hacen los estudiantes fuera de los cursos.

Propongo que combatamos estas dificultades, sencillamente, con nuevos métodos. En los últimos años los pedagogos no se ocuparon apenas de la educación de los estudiantes, como lo hacían en la época en que se inició el movimiento progresista en la enseñanza. Creo que hemos olvidado, que no podemos inculcar mucho al estudiante, si él mismo realmente no desea aprender.

Lo primero que se debería hacer en las escuelas superiores es prestar serena atención a los semestres primeros. El primer año de estudios es decisivo para la formación de las ideas del estudiante sobre el aprender y sobre la educación universitaria misma. Si el estudiante joven ha formado su punto de vista, entonces determina él mismo la posición que ocupa frente a toda su educación y a su vida futura. El estudiante que ingresa en la Universidad está dispuesto a penetrar en el mundo espiritual de los adultos, espera un mundo que es distinto de aquel que dejó al abandonar la escuela. Cuando tiene que cargar con la responsabilidad del estudio, debe tener inmediatamente la sensación de que es tratado como un adulto.

En la práctica esto significa que el profesor debe partir de la suposición de que el estudiante es capaz de un trabajo independiente y debe encargarle temas, para que los desarrolle él mismo. Esto puede comprenderse—empezando por la recomendación de que se formen una organización estudiantil propia—toda clase de posibilidades. Para todos los ejercicios deberían repartirse los primeros semestres en grupos de investigación de cuatro estudiantes, para estudiar determinados problemas y temas, redactando después las correspondientes conclusiones. El examen convencional debería suprimirse, sustituyéndolo por comunicaciones sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en los trabajos que le fueron encargados. Si el profesor no tiene tiempo suficiente para leer todo el material acumulado por los estudiantes, debían leer los estudiantes mismos, entre sí, sus comunicados, y calificarlos. Los estudiantes más adelantados que han

hecho ya investigaciones sobre la materia, podrían colaborar con los estudiantes jóvenes en concepto de tutores y lectores; es seguro que ambas partes sacarían beneficios de esta colaboración.

Se debería emplear el menor número posible de libros de texto, indicando en cambio a los estudiantes los artículos originales, monografías, protocolos e investigaciones no publicados. El material que los estudiantes no pueden obtener, debería ser multicopiado. También hay que llamar la atención de los estudiantes sobre los libros baratos, que están al alcance de todos los estudiantes.

Muy útiles son las discusiones libres, en las cuales se encuentran los estudiantes jóvenes con estudiantes más adelantados, que tengan que decir algo interesante. A estos últimos deberían concedérseles plazas como ayudantes en el programa de la enseñanza, no en carácter de auxiliares remunerados para corregir trabajos y tomar exámenes, sino como compañeros y participantes en el programa total de los ejercicios. En las clases, y con la mayor frecuencia posible, deberían hacerse preguntas que puedan tratarse luego en fructíferas discusiones. También deberían facilitarse a los estudiantes los libros más discutidos sobre las cuestiones más discutidas.

Sería imprudente pretender hacer todo esto y con todos los estudiantes jóvenes al mismo tiempo. Algunos de ellos presentan grandes dificultades. Las conferencias, discusiones y temas deben ajustarse, durante todo el programa de enseñanza, no sólo al volumen, en lo que parezca al profesor especializado aceptable, sino también a las opiniones y conceptos que ellos producen.

A los estudiantes del segundo año de estudios se debería entonces dar más independencia, no solamente en la elección de sus clases, sino también en el volumen de los trabajos encargados a ellos para su ejecución por cuenta propia. En los últimos dos años de *college* se deberían introducir, finalmente, seminarios de investigación y trabajos a efectuar sin directivas. Aquellos estudiantes que presentan disposiciones especiales, deberían ser exonerados de todas las exigencias universitarias que más obstaculizan, que fomentan su trabajo.

Ante todo se necesita que los estudiantes ejecuten los trabajos a ellos encargados. Se les deberá enseñar en tal forma, que tengan la posibilidad de demostrar su capacidad y expresar sus puntos de vista, sin temer suspensiones si expresan opiniones equivocadas o inconvenientes. Nunca se les debería exigir que estudien una cosa porque lo exigen los exámenes. Más importante es despertar su interés en los problemas. Los exámenes deberían servir solamente para comprobar rápidamente qué grado de capacidad han desarrollado los estudiantes.

Nadie aprende a pensar por cuenta propia si no se siente libre, si no tiene, al pensar y aprender, confianza en sí mismo y si no siente que todo lo que piensa y dice interesa en realidad a otros hombres. El buen profesor, por eso, no se burla de las faltas de un estudiante y no se ríe de él cuando comprueba la ignorancia normal en los jóvenes. La capacidad de confesar que uno ignora algo es la primera condición esencial

para aprender. No es prudente tampoco tratar a los estudiantes en forma arrogante, produciendo la impresión de que uno sabe todo y que sabe contestar a cualquier pregunta. Si el profesor no está dispuesto a confesar que tampoco él es infalible, pronto notará que sus estudiantes esconden sus propias faltas tras generalizaciones convencionales.

Existen varios caminos para poder evitar el número generalmente elevado de estudiantes en una clase. Tomamos por ejemplo una clase de cien estudiantes de los primeros semestres, sobre historia europea. En lugar de dar tres conferencias para todos, con una hora de discusión, sería muy fácil al profesor subdividir el curso en grupos de veinte alumnos, nombrando para cada uno de ellos un presidente y un responsable, encargando al grupo de lectura de determinados trozos, pidiéndoles que discutan la materia leída por sí solos, elaborando luego el responsable una comunicación sobre los resultados obtenidos en la discusión. El profesor puede dar también la clase, una vez por semana, empleando las otras dos lecciones para discusiones que él dirigirá personalmente, alternando los grupos. O se entregará a los estudiantes un texto multicopiado para ser leído, pidiéndoles que presenten su punto de vista referente al tema por escrito, para que el profesor pueda tener en cuenta, en su conferencia semanal, las críticas y acotaciones de sus alumnos. Dicho en pocas palabras: el problema del estudiar debe ser trasladado al estudiante. El profesor debe inventar nuevos métodos para el tratamiento de un grupo de cien estudiantes y actuar como si se tratara de su propia administración universitaria.

Otro camino para conceder a los estudiantes una mayor responsabilidad puede consistir en la formación de una Comisión que ayude al establecimiento del plan de estudios. Esta Comisión, elegida o nombrada, podría tener el deber de vigilar toda la política educacional de la escuela superior. Forman parte de la política educacional no sólo las lecciones, sino también la vida social y el tiempo libre de los estudiantes, cosas que se consideran generalmente fuera del plan de estudios. Las recomendaciones de tal Comisión deberían ser tenidas en cuenta por la administración universitaria y los profesores. Si esto ocurre realmente así, los estudiantes tomarán conciencia de la gran parte de responsabilidad que les compete en su propia formación, y presentarían valiosas sugerencias para mejorar la vida universitaria.

Como ejemplo de esta verdad puede ser citada la actividad desplegada por la Comisión general de estudiantes de la Universidad de Harvard, en la organización del seminario de Salzburgo y en la supervisión de un Studium Generale. La labor rendida por la Comisión de estudiantes, no sólo fué valiosa para la administración de la Universidad de Harvard, sino que fomentó también la discusión seria de cuestiones de educación entre los estudiantes.

Durante los últimos diez años ha venido creciendo el reconocimiento de que la administración autónoma estudiantil se ejercía en forma inteligente y responsable, si la dirección de la escuela superior concediera a los estudiantes el

derecho de tomar sus propias decisiones. La forma más perfecta de administración estudiantil autónoma que conozco es la del Antioch-College. Por este ejemplo se demuestra que la colaboración de los estudiantes en el establecimiento del programa educativo y en todas las ocasiones en que es menester tomar decisiones sobre la política a seguir, es uno de los medios más eficaces para mejorar el comportamiento del estudiante frente a su propia educación.

En diferentes escuelas superiores se obtuvieron buenos resultados con proyectos de investigación y trabajo en determinados terrenos. A veces se realiza esto mediante un semestre que pasa el estudiante fuera de la Universidad, como por ejemplo en Bennington, Bard y Antioch, donde los informes de los estudiantes sobre sus experiencias en el trabajo e investigaciones sobre determinadas materias forman un componente fijo de la educación universitaria. Este tipo de experiencia no sólo permite a los estudiantes conocer los problemas prácticos de investigación y enseñanza, sino también pone en sus propias manos la responsabilidad de su propia educación.

¿Están efectivamente interesados los profesores en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes, para que éstos piensen por cuenta propia, y lo consideran más bien deber suyo, como profesores? ¿O creen, quizá, que su deber sólo consiste en enseñar a los estudiantes los temas del plan de estudios, dejando el cuidado del estudiante al decano y a la administración universitaria? Creo que de la contestación que pueda darse a esta pregunta depende esencialmente la orientación de la enseñanza en los Estados Unidos en los años próximos. La actual tendencia en la formación del plan de estudios consiste en considerar el plan de estudios universitarios como un montón de saber, que tiene que ser adquirido por el estudiante. Aunque la interdependencia mutua de los terrenos de enseñanza tiene sus méritos, sin embargo, tal planteamiento tiene una debilidad básica, consistente en separar aquello que se aprende, de los que aprenden. Si el profesor mismo no es un educador que proyecta, que se ocupa de los estudiantes, no se preocupará en absoluto por aumentar la responsabilidad propia del estudiante frente a su formación. Tampoco tratará a sus estudiantes como individuo, ya que su atención se desvía del estudiante como personalidad a sus oyentes como grupo, que estudian todos el mismo campo y de los cuales espera que presenten la misma reacción.

Aquí está, según mi opinión, el punto de arranque para los esfuerzos pedagógicos a realizar en los años venideros. Los encargados de la formación de los programas de estudio han descubierto la falta de conexión entre el plan de estudios de las escuelas de segunda enseñanza con los dos primeros años de estudio universitario. Basándose en las abundantes experiencias del Studium Generale, han descubierto un nuevo medio consistente en reunir las diferentes disciplinas. Es ahora su deber pensar también en el estudiante mismo, en los motivos, carácter y necesidades de los jóvenes, para aprender lo que se aprende. (HA-

ROLD TAYLOR: "Cómo se educa a los estudiantes a pensar con independencia." *Studentenspiegel*, 84. Berlín, 15-5-55.)

LA AYUDA TECNICA DE ESTADOS UNIDOS A ESPAÑA

ENVÍO DE TÉCNICOS ESPAÑOLES

Como es sabido, a finales del presente año partirá para Estados Unidos el grupo de los veintinueve técnicos españoles que habrán de seguir en aquel país un curso en alguna de las escuelas de mayor prestigio, para realizar después, durante cuatro meses, prácticas en fábricas análogas a las de procedencia de cada uno de ellos.

Este viaje forma parte de la ayuda técnica que Estados Unidos concede a España, dentro de su programa de Ayuda Económica, incluido en los acuerdos firmados por ambos Gobiernos en septiembre de 1953.

DISTRIBUCIÓN DE LA AYUDA

Así como la Ayuda Económica que los Estados Unidos han prestado a muchos países del Oeste de Europa ha ido disminuyendo y todavía disminuye, los programas de asistencia técnica y de productividad permanecen en estos países como la ayuda más importante, aparte de la Ayuda Militar, y esto como consecuencia de la idea de la F. O. A. (Foreign Operations Administration) de que estos programas tienen un gran valor intrínseco, pues darán lugar a innumerables beneficios, como consecuencia de una más íntima asociación de las naciones que los reciben.

Estos programas de ayuda técnica, que actualmente se inician en España, vienen ya funcionando desde hace varios años en los países de la Europa occidental, y así se cuenta por cientos el número de equipos que de Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Italia, etc., han salido para visitar y conocer la industria americana. Los informes redactados por estas Misiones a su regreso son extraordinariamente elocuentes y puede decirse que la base principal de los progresos que en la política de la productividad se han conseguido en los mismos, puesto que con rara unanimidad todos los miembros de todos los equipos reconocen el espíritu de alta productividad que existe en los Estados Unidos, no sólo entre los directores y mandos de las empresas, sino también entre los mismos trabajadores, que saben que su alto nivel de vida se debe fundamentalmente a tal circunstancia.

En general, los programas se basan en el mutuo interés que existe por ambas partes en un intercambio de ideas y experiencias, y, en el caso de España, se incluye el envío de técnicos españoles a los Estados Unidos para conocer y estudiar los aspectos y los métodos de la industria americana, no sólo dentro del proceso exclusivamente técnico, sino también por lo que respecta a las relaciones laborales, programas de aprendizaje, simplificación de productos, etc., y el envío de especialistas americanos a España para estudiar las industrias básicas españolas y dar a conocer, por medio de demostraciones prácticas, conferencias e informes,

los métodos de trabajo y explotación que se aplican en industrias análogas americanas con el fin de aumentar la productividad de las mismas.

Los fondos hasta ahora asignados por Estados Unidos se destinarán al intercambio de técnicos en alimentación y agricultura, industria eléctrica, industria del acero, industria del carbón, industria del cemento, industrias militares y de fabricación de municiones, ferrocarriles, carreteras, aviación civil y dirección industrial.

Dentro de la ayuda técnica figura con un lugar preferente la industria eléctrica, para la que se prevé la posibilidad de enviar ocho equipos a Estados Unidos, dedicados a estudiar las especialidades de explotación, centrales térmicas, líneas de transporte, distribución, centrales hidroeléctricas, asuntos económicos y tarifas, central de Burceña (Iberduero) y central de Escatrón (I. N. I.).

Para la industria del acero se pretende el envío de un equipo de nueve técnicos a Estados Unidos, así como la venida a España de dos especialistas americanos, para informar a la industria española del acero sobre los modernos métodos empleados en Estados Unidos.

En relación con la industria del carbón, se ha incluido en el programa el envío de un equipo de quince técnicos a Estados Unidos y la venida a España de dos especialistas americanos. Es preciso señalar que, aun cuando las minas americanas presentan características distintas a las de las españolas, lo que se va a estudiar no es tanto los sistemas de arranque, de los que los técnicos españoles poseen conocimientos más que sobrados, sino más bien la organización de la explotación, los medios de transporte y extracción, los sistemas de seguridad, etc., esto es, las técnicas modernas de explotación minera, que son de aplicación en cualquier clase de minas, sean las capas más o menos potentes, con mayor o menor buzamiento y en terreno más o menos subido.

También se pretende que venga a España un especialista en la fabricación de cementos.

Cada uno de estos equipos, antes de salir de España, contará con un itinerario definido para visitar y conocer los aspectos más importantes de la rama de la industria correspondiente, y a la vuelta deberá redactar un informe con las enseñanzas adquiridas y las experiencias recogidas.

DIRECCIÓN INDUSTRIAL

Los técnicos americanos que han visitado Europa han puesto de manifiesto su convencimiento de que así como las técnicas que se aplican en Europa no son peores que las técnicas americanas, lo que sí es indudablemente inferior es la organización de las fábricas europeas. De aquí la conveniencia de proceder a la formación de técnicos, que nos permitirán modernizar nuestros órganos de dirección o, lo que es lo mismo, mejorar los rendimientos de nuestras fábricas.

Según hemos indicado, la Administración de Operaciones en el Exterior (F. O. A.), como consecuencia de los acuerdos firmados entre los Gobiernos de Estados Unidos y España, ha aprobado,

dentro del programa de ayuda técnica, que va unido a toda ayuda económica, un proyecto que permitirá el envío de personal técnico a Estados Unidos para estudiar las modernas técnicas de la dirección industrial. El programa prevé que estos técnicos, en número de veintiuno, sigan en una de las Escuelas Técnicas americanas cursos de las materias correspondientes a la dirección de empresas y después realicen prácticas en fábricas americanas de la misma rama de la industria de la cual procedan o de aquella que más les pueda interesar, con vistas a posibles ampliaciones de las actividades de su empresa de origen. El viaje de estos técnicos tendrá una duración total de dieciséis meses.

Aun cuando aparentemente parece posible que cualquier persona que lo desee puede ir a Estados Unidos a cursar estudios en una Escuela Técnica, la realidad es que, como son siempre más las solicitudes de ingreso que las plazas disponibles, resulta de una gran dificultad el poder conseguir estas plazas; de aquí la importancia de la ayuda que la F. O. A. presta a través de la Misión Económica Americana en España, al facilitar, no sólo las plazas en las Escuelas Técnicas, sino también los alojamientos en las residencias adecuadas, así como la concesión de las divisas, que no parece fácil fuesen adjudicadas por el Instituto Español de Moneda Extranjera. Sabidas son las dificultades de toda índole que existen en Estados Unidos para el trabajo de los extranjeros, así como para que éstos visiten y conozcan fábricas. En este viaje desaparecen totalmente estas dificultades. El programa que se va a realizar incluye un período de cuatro meses de prácticas en fábricas americanas, pues de la permanencia en las mismas pueden obtenerse resultados altamente beneficiosos para la Empresa en la que el técnico preste sus servicios.

Cada uno de los técnicos seleccionados para este viaje habrá de elegir diez de las asignaturas siguientes: Dirección de Empresas, Plan de Producción e Inspección, Instrumentos de la Dirección para la Inspección de la Empresa, Organización de la Empresa, Economía, Economía Industrial, Econometría, Fundamentos Económicos de la Producción, Programación Lineal, Relaciones Humanas, Relaciones Laborales, Administración de Personal, Psicología Industrial, Valoración de las Actividades, Contabilidad de Costes, Inspección de Costes, Precios y Producción, Estudio de Mercados y Ventas, Estudio de la Fabricación de Nuevas Producciones, Normalización Industrial, Movimientos y Simplificación del Trabajo, Tiempos de Trabajo, Estadística Matemática, Inspección Estadística de la Calidad, Aplicaciones Industriales de la Estadística y Fundamentos de Máquinas-herramientas.

Dichas asignaturas son, como puede observarse, técnicas y, por tanto, de aplicación en cualquier empresa y en cualquier país del mundo. Buena prueba de ello es que equipos como éste, procedentes de Inglaterra, Francia, Bélgica, Holanda, Alemania, Italia y Turquía, han visitado Estados Unidos y han seguido cursos análogos en Escuelas Técnicas. Algunas de estas técnicas, especialmente adecuadas para la dirección y organiza-

ción de empresas, han sido incorporadas a los programas de las Escuelas en los últimos cinco años, y la carrera de "Industrial Engineer", que puede ser traducido como "Ingeniero de Fabricación", ha alcanzado en Estados Unidos tal preponderancia, a pesar de los pocos años de existencia con que cuenta, que del total de todos los ingenieros que salen al año de las Escuelas americanas, el diez por ciento son "Industrial Engineers", de donde se desprende la importancia que la industria americana ha dado y está dando a estos problemas de dirección y organización industrial. Hoy por hoy no es posible estudiar estas técnicas en ningún otro país del mundo, aunque tanto Inglaterra como Francia e Italia van poco a poco introduciéndolos en los planes de estudio de sus Escuelas Técnicas. En Turín, la industria de la región ha creado un centro, sostenido por ella, para que sus técnicos puedan ir formándose.

Toda formación técnica queda sin terminar si junto al estudio de las teorías no se efectúan las prácticas adecuadas. Normalmente, estas prácticas se ejecutan dentro de las mismas Escuelas, pero no con gran intensidad, ya que el ingeniero o el técnico que salga de ellas encontrará en la iniciación de sus actividades otros compañeros que, conociendo la práctica y la teoría, le orientarán y guiarán en su camino. No es éste el caso de los técnicos españoles que irán a Estados Unidos a seguir estos cursos, puesto que, al terminar, no sólo no encontrarán a nadie que los guíe, sino que serán ellos los que, a su vez, tendrán que guiar a los compañeros que no hayan ido a Estados Unidos y a los que en su día puedan formarse en España.

De aquí la extraordinaria importancia de este período de prácticas de cuatro meses en fábricas americanas de actividad análoga a la de procedencia, analogía que no sólo se dará por lo que respecta a la actividad en sí, sino también a sus dimensiones y demás características, ya que lo que se pretende es, no sólo que estos técnicos dominen estas nuevas ideas, sino que, además, vean cómo son aplicadas en fábricas iguales o acaso menores que las suyas, pues es preciso no olvidar que el 90 por 100 de las industrias americanas tienen menos de cincuenta obreros, y en todas ellas son aplicadas estas técnicas. Prueba de ello es que el alto nivel de vida del obrero americano se debe a su elevada productividad, conseguida precisamente por la aplicación de las modernas teorías.

Pero estos ingenieros no van a Estados Unidos a estudiar y practicar solamente las técnicas de aplicación directa en el taller, tales como manejo de materiales, estudio de movimientos y tiempos, etc., sino que el plan es más ambicioso, pues van a estudiar técnicas propiamente de dirección, como inspecciones, estadísticas, relaciones humanas, "planning", estudios de costes, estudios de mercados y ventas, etc. Estas técnicas de dirección, propiamente dichas, pueden emplearse cualquiera que sea la magnitud del taller o de la fábrica de que se trate, y de la aplicación conjunta de las técnicas de taller y de éstas de dirección es como pueden obtenerse los mejores resultados.

Una de las primeras modificaciones que es preciso introducir en la organización actual de las fábricas españolas se refiere, sin duda, a la inclusión entre los órganos de la Dirección de uno que se ocupe de modo exclusivo de la puesta en marcha de todas estas técnicas. De aquí la oportunidad que se les presenta a las empresas para enviar a uno de sus ingenieros a seguir estos cursos, ya que, al volver, contarán con la persona que se encargue de este organismo, persona que, como es natural, tendrá que estar desligada de otras obligaciones.

Es oportuno señalar que, en la actual situación de la industria española, con tendencia cada vez mayor hacia los cauces normales y hacia una gran competencia ya iniciada, las empresas que se ocupan de mejorar sus elementos de dirección y organización serán las que conseguirán mejores resultados económicos y las que podrán subsistir en la lucha ya comenzada.

Evidentemente, es un paso muy importante el que han dado algunas empresas iniciando trabajos de organización; pero resulta incompleto si, como generalmente ocurre, sólo se han preocupado de los talleres. Por el contrario, la formación que podrán adquirir los ingenieros que vayan a Estados Unidos será de alta calidad y alcanzará, no sólo a las técnicas de taller, sino también a las de dirección, de donde resultará, para los que ya han mejorado sus métodos de trabajo, un complemento indispensable, y para los que todavía no lo han hecho, una solución más completa y ventajosa. (*Revista de Ciencia Aplicada*, 40. Madrid, 1955.)

TUBERCULOSIS EN LA UNIVERSIDAD DE BELGRADO

El número de los enfermos de tuberculosis entre los estudiantes de Belgrado preocupa mucho a las autoridades competentes. El año pasado las investigaciones en serie efectuadas pudieron comprobar que de 8.158 estudiantes, 1.136 padecían de afecciones tuberculosas, lo que supone el 12,22 por 100 de enfermos. Por término medio se descubren diariamente de cinco a seis casos nuevos. Se agrava la situación de los enfermos por el hecho de que los hospitales no disponen del número suficiente de camas para enfermos de tuberculosis, resultando un período de espera, por término medio, de seis meses, hasta el tratamiento clínico. Se considera, pues, de apremiante urgencia la rapidísima construcción de un hospital de doscientas camas para estudiantes enfermos de tuberculosos. (*Student*. Belgrado, mayo 1955.)

UN INSTITUTO DE POLÍTICA INTERNACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE BOLONIA

Con gran semejanza a la Escuela de Funcionarios Internacionales, dependiente del Ministerio español de Asuntos Exteriores (Escuela Diplomática), la Universidad de Bolonia ha inaugurado un *Instituto de Política*, en el cual se quiere preparar a los jóvenes europeos para una carrera en servicio de la política internacional. El nuevo Instituto fué fundado con ayuda de los fundadores de la "Foreign Service Educational Foundation" de Norteamérica, los cuales crearon en 1943 una Escuela de Política In-

ternacional agregada más tarde a la Universidad de Johns Hopkins. Los profesores tuvieron la idea—única en la historia universitaria—de organizar un Instituto filial; además del Instituto de Bolonia, se proyecta, por lo pronto, un Instituto de enseñanza similar en la Universidad de Rangoon (Birmania). Los cursos se daban en forma de seminarios para diez o doce estudiantes. El número de doce estudiantes se quiere elevar ya en este año a cincuenta—mitad europeos, mitad norteamericanos—. Aunque el Instituto dispone de las aulas y material de enseñanza de la Universidad de Bolonia, administrativamente es independiente de ella, siguiendo sometido a la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore. Por eso el plan de estudios es

completamente norteamericano. Para estudiantes sin recursos se dispone de veinte becas, que serán repartidas uniformemente entre europeos y norteamericanos. Los grados universitarios no se podrán obtener en Bolonia, sino mediante el correspondiente examen, en Baltimore. Al terminar los cursos en la Universidad de Bolonia, sólo se entrega un diploma; sin embargo, los estudiantes que pretenden la promoción serán admitidos con preferencia para continuar sus estudios en la Universidad Johns Hopkins. (*Amerika-Dienst*, Berlín, mayo 1955.)

EXCESO DE "COLLEGES" EN EL JAPON

Según estadísticas del Ministerio de Educación, durante el curso universita-

rio 1953-54 fueron inaugurados en el Japón veinte nuevos *Colleges*. Existen en la actualidad 229 "Junior Colleges" y 268 "Senior Colleges"; y el número de Universidades y Colleges del Japón asciende ahora a 497. El ministro de Educación llamó la atención sobre este problema en una conferencia de prensa, diciendo que después de la guerra las Universidades y Colleges brotaron como hongos sobre la tierra, constituyendo un serio problema social. Declaró que tenía la intención de no admitir en el futuro ningún College nuevo, y que en lugar de crear Universidades, Facultades y cátedras nuevas, se preocupará de que se dé a los estudiantes una mejor educación profesional. (*Japanese Student*, Osaka, mayo 1955.)

... de la Universidad de Johns Hopkins, de Baltimore. Por eso el plan de estudios es completamente norteamericano. Para estudiantes sin recursos se dispone de veinte becas, que serán repartidas uniformemente entre europeos y norteamericanos. Los grados universitarios no se podrán obtener en Bolonia, sino mediante el correspondiente examen, en Baltimore. Al terminar los cursos en la Universidad de Bolonia, sólo se entrega un diploma; sin embargo, los estudiantes que pretenden la promoción serán admitidos con preferencia para continuar sus estudios en la Universidad Johns Hopkins. (*Amerika-Dienst*, Berlín, mayo 1955.)

Según estadísticas del Ministerio de Educación, durante el curso universita-

rio 1953-54 fueron inaugurados en el Japón veinte nuevos *Colleges*. Existen en la actualidad 229 "Junior Colleges" y 268 "Senior Colleges"; y el número de Universidades y Colleges del Japón asciende ahora a 497. El ministro de Educación llamó la atención sobre este problema en una conferencia de prensa, diciendo que después de la guerra las Universidades y Colleges brotaron como hongos sobre la tierra, constituyendo un serio problema social. Declaró que tenía la intención de no admitir en el futuro ningún College nuevo, y que en lugar de crear Universidades, Facultades y cátedras nuevas, se preocupará de que se dé a los estudiantes una mejor educación profesional. (*Japanese Student*, Osaka, mayo 1955.)

... de la Universidad de Johns Hopkins, de Baltimore. Por eso el plan de estudios es completamente norteamericano. Para estudiantes sin recursos se dispone de veinte becas, que serán repartidas uniformemente entre europeos y norteamericanos. Los grados universitarios no se podrán obtener en Bolonia, sino mediante el correspondiente examen, en Baltimore. Al terminar los cursos en la Universidad de Bolonia, sólo se entrega un diploma; sin embargo, los estudiantes que pretenden la promoción serán admitidos con preferencia para continuar sus estudios en la Universidad Johns Hopkins. (*Amerika-Dienst*, Berlín, mayo 1955.)

Según estadísticas del Ministerio de Educación, durante el curso universita-

rio 1953-54 fueron inaugurados en el Japón veinte nuevos *Colleges*. Existen en la actualidad 229 "Junior Colleges" y 268 "Senior Colleges"; y el número de Universidades y Colleges del Japón asciende ahora a 497. El ministro de Educación llamó la atención sobre este problema en una conferencia de prensa, diciendo que después de la guerra las Universidades y Colleges brotaron como hongos sobre la tierra, constituyendo un serio problema social. Declaró que tenía la intención de no admitir en el futuro ningún College nuevo, y que en lugar de crear Universidades, Facultades y cátedras nuevas, se preocupará de que se dé a los estudiantes una mejor educación profesional. (*Japanese Student*, Osaka, mayo 1955.)

... de la Universidad de Johns Hopkins, de Baltimore. Por eso el plan de estudios es completamente norteamericano. Para estudiantes sin recursos se dispone de veinte becas, que serán repartidas uniformemente entre europeos y norteamericanos. Los grados universitarios no se podrán obtener en Bolonia, sino mediante el correspondiente examen, en Baltimore. Al terminar los cursos en la Universidad de Bolonia, sólo se entrega un diploma; sin embargo, los estudiantes que pretenden la promoción serán admitidos con preferencia para continuar sus estudios en la Universidad Johns Hopkins. (*Amerika-Dienst*, Berlín, mayo 1955.)

Según estadísticas del Ministerio de Educación, durante el curso universita-

rio 1953-54 fueron inaugurados en el Japón veinte nuevos *Colleges*. Existen en la actualidad 229 "Junior Colleges" y 268 "Senior Colleges"; y el número de Universidades y Colleges del Japón asciende ahora a 497. El ministro de Educación llamó la atención sobre este problema en una conferencia de prensa, diciendo que después de la guerra las Universidades y Colleges brotaron como hongos sobre la tierra, constituyendo un serio problema social. Declaró que tenía la intención de no admitir en el futuro ningún College nuevo, y que en lugar de crear Universidades, Facultades y cátedras nuevas, se preocupará de que se dé a los estudiantes una mejor educación profesional. (*Japanese Student*, Osaka, mayo 1955.)

F. SCHNEERSOHN: *Jeu et nervosité chez les enfants (Visions fondamentales de la vie de l'âme de l'enfant)*. Traduit de l'hébreu par le Dr. M. Oppenheim. Préface par le Professeur agrégé Henri Baruk. Bibliothèque de la Revue *Enfance*. Presses Universitaires de France. Paris, 1954. 187 páginas.

El autor es un psiquiatra infantil judío que ha trabajado durante largos años en Nueva York, en Varsovia y, desde 1937, en el Instituto de Higiene Mental Infantil creado por el Ayuntamiento de Tel-Aviv. Su experiencia es, por consiguiente, muy amplia, con niños de las más diferentes razas, medios y condiciones. Ello otorga a su estudio una perspectiva poco corriente en esta clase de publicaciones, limitadas casi siempre a relatar "casos" y "tratamientos" relativos a niños de determinado país.

Otra diferencia de esta obra respecto de sus congéneres es que los "casos clínicos" mencionados se encuentran enhebrados entre sí por el hilo de una teoría, que no sirve de molde en que, como en un lecho de Procusto, se quiere acomodar la realidad, sino más bien surge del cariz que presentan los casos estudiados. Inducción y deducción, pues, se auxilian aquí del modo más eficaz y coherente.

Pero acaso el matiz diferencial más característico de este libro es que no se limita a exponer el resultado de una terapéutica más o menos acertada, sino que "toma directamente contacto con la vida y no mutila la vida psicológica bajo el análisis frío y seco del escalpelo", como dice en el prólogo el doctor Baruk, notable psiquiatra francés, hermano de raza del autor.

Se trata, por consiguiente, de una obra singular; tanto, que no pecaríamos de excesivos al afirmar que, en nuestra opinión, es éste uno de los libros más importantes publicados en los últimos años en materia psicopedagógica.

Porque al darnos una teoría del juego, Schneersohn nos ofrece una teoría de la infancia, en cuanto asigna en ella al juego un papel fecundante de la vida total, reivindicando brillantemente el derecho biológico del niño a jugar, "porque el juego es la función natural y la revelación de la naturaleza exclusivamente creadora del niño". Esta proposición emparenta ciertamente al autor con las doctrinas de Schiller y Groos sobre la significación del fenómeno lúdico; pero se trata de un parentesco un poco superficial, porque mientras el primero se fijaba en las analogías existentes entre juego y arte—por obra del funcionamiento de la imaginación—, y el segundo daba al juego una interpretación que pudiéramos llamar de "biología utilitaria", Schneersohn apoya su tesis en la "creatividad íntima" de los modos de percibir, sentir y "vivenciar" que distingue a la actividad lúdica, en un sentido semejante al que nosotros le habíamos dado hace unos años en nuestro *Manual de educación de párvulos*.

El libro ilustra este concepto básico con otros completamente nuevos, tales como los de "edad lúdica", "déficit lúdico", "coeficiente lúdico residual", "edad de educabilidad", etc., etc., que proporcionan puntos de vista muy acertados, no sólo en lo relativo al juego, sino a la formación del niño, en su integridad. Con una casuística impresionante, demuestra que la represión de la tendencia al juego en el niño produce desequilibrios neuróticos, que adoptan las formas de "neurosis familiar", "escolar" y "mixta", cuya curación se verifica devolviendo al niño la posibilidad de satisfacer su necesidad lúdica, forma primordial de su "instinto de libertad" y de su "capacidad creadora".

Valor excepcional para padres, médicos y educadores tienen las observaciones que hace respecto de la necesidad de conceder una importancia capital a los recreos, mirados hoy como simples períodos de "descanso", cuando son coyunturas en que el niño "se expresa", como decíamos en nuestra obra antes citada, y restablece el equilibrio entre coacción y libertad, roto por las exigencias de los programas recargados y la disciplina constrictiva. No es menos digna de destaque la función protectora que asigna al "grupo de juego libre", cuyos rasgos, función y papel analiza con gran objetividad y espíritu verdaderamente clínico.

En suma: se trata de un libro que merece la mayor atención, aunque alguna de sus conclusiones, como por ejemplo su interpretación de la enuresis nocturna, deba ser sometida al control de la experiencia.—ADOLFO MAÍLLO.

MUHAMMAD SHAMSUL HUQ: *L'Obligation scolaire au Pakistan*. Etudes sur la scolarité obligatoire, núm. XII. Unesco. París, 1954, 172 páginas.

Paquistán está formado por dos regiones bien diferenciadas desde el punto de vista geográfico y económico: la oriental y la occidental. En la primera los habitantes se calculan en 302 por kilómetro cuadrado, mientras en la segunda son sólo treinta y cuatro. La educación en su conjunto ofrece cifras de consideración, pues al lograr su independencia, las aspiraciones de la población se han visto estimuladas, y en los últimos cinco años el alumnado aumentó sus cifras en 600.000 escolares más. En total existen 3.755.000 alumnos atendidos por algo más de 92.000 maestros y un total de cerca de 40.000 escuelas. Faltan, sin embargo, más locales, material y un magisterio debidamente formado.

Dentro de la serie de monografías sobre la escuela obligatoria, la Unesco ha publicado la titulada *La escuela obligatoria en el Paquistán*, de que es autor el señor Muhammad Shamsul Huq. A través de sus páginas observamos la magnitud de la empresa a realizar y la falta de medios adecuados. Así no se tra-

ta de promulgar una simple ley, que sólo podría tener eficacia si pudiera asegurarse la asistencia normal de los alumnos, su asiduidad a las clases, el concurso de la familia y de las otras instituciones. El magisterio no está bien pagado y la vida aumentó su costo en un 500 por 100. Estamos, pues, en un círculo vicioso que consagra la situación penosa del magisterio sin que pueda pretender aumentar su salario o mejorar su condición. La formación de profesores es uno de los problemas fundamentales.

No faltan en el libro ejemplos alentadores, y la sociedad paquistaní concede cada vez más importancia a la escuela. En algunas provincias el alumno recibe gratuitamente el vestido y los manuales, pues, a veces, los padres no cuentan con medios para cubrir estas atenciones. En el Pandjab, al iniciarse trabajos públicos de consideración, las colectividades han aumentado sus beneficios y los planes han servido para lograr albergue adecuado, servicios sanitarios, comunicaciones; y en esta comunidad, característica por su aridez, se encuentran hoy las mejores escuelas primarias. La población satisface su sostenimiento e incluso los intereses del préstamo inicial facilitado por el Gobierno. Es dudoso hasta qué punto este plan podrá ir ampliándose al país entero.

Con todo, el autor sugiere algunas medidas para llevar gradualmente la escuela a todas partes, comenzando a hacerla obligatoria para los niños, y más tarde para las niñas, dejando a la población el tiempo necesario para adaptarse a las circunstancias. Una administración más eficaz permitiría también acrecentar los recursos disponibles.

JULLIARD: *Jeunesse, qui es-tu?* Cuadernos de "La Nef". París, 1955, 224 páginas.

El volumen cuya existencia registramos aquí encierra el máximo interés. La justicia de tal aserto se aprehenderá fácilmente, observando que tal obra se refiere a la educación de la juventud del país galo. Desde luego, las cuestiones de la juventud en general, implican no pocas interrogaciones, procedentes de los campos más diversos, por razones muy diferentes... La cosa resulta fácil de entender.

Pues bien: el estudio de los problemas de la juventud se distribuye en cuatro grandes apartados: *las perspectivas* (con la preparación de los cuadros franceses con vistas al año 2000, y el asunto de los jóvenes ante el mundo técnico (debido a Georges Friedmann); *el examen de conciencia* (con seis estudios, desde el problema general de los estudiantes—bajo la firma de Jean Sarrailh— a las cuestiones del deporte); *las orientaciones* (seis trabajos: opiniones acerca de una reforma de la enseñanza, en torno al ministerio de la Juventud, etc.); *los tes-*

timonios y documentos (a través de tres estudios).

De este libro merece destacarse la documentación contenida en el trabajo de Bourdet, *Cent milliards pour retrouver l'honneur*. Y, por supuesto, el artículo de Jean Broizart, que abarca los diferentes proyectos de reforma de la enseñanza, descubre el máximo valor, ya que nos suministra pormenores y particularidades de los proyectos Delbos y André Marie.

Frecuentemente, al enfrentarnos con la reseña de las singularidades de obras de un cierto significado, nos hemos hallado en la necesidad de resaltar la imposibilidad de registrar a un sus lineamientos generales. Ahora bien; permita el lector una advertencia: este libro aporta una documentación interesante en verdad y da pie para múltiples meditaciones y sugerencias, no sólo limitadas a la nación francesa, sino susceptibles de extenderse a otros lugares.

Sin embargo, las razones antedichas no impiden que recojamos el terreno dialéctico sobre el que se apoyan las construcciones intelectuales enmarcadas en *Jeunesse, qui es-tu?*

Por lo pronto, siguiendo a G. Friedmann, urge ver que "nuestro mundo, en el corazón del siglo xx, es técnico". Y la pregunta que acompaña a tal evidencia es ésta: "¿Cómo pueden adaptarse los jóvenes al mundo técnico en las estructuras presentes de la sociedad francesa?" Anotemos que, según se indica en esta publicación, un gran número del elemento juvenil galo, "al salir de la escuela primaria, es llamado sin transición a trabajar en las empresas industriales y comerciales". "En el conjunto del país, su proporción puede ser evaluada en el treinta por ciento, al menos, de la población que alcanza cada año los catorce años".

Por otro lado, en el sentir de André Labarthe, "el mundo se inspira en los éxitos anglosajón y ruso". De ahí algunas consideraciones de este tipo: "Nuestro mundo técnico del siglo xx reclama una renovación profunda de los programas y métodos de la enseñanza del segundo grado".

Pero, en esta situación, percibamos que ha llegado a sostenerse categóricamente: *En la Francia de 1955, la necesidad de alimento intelectual y espiritual de la juventud no encuentra más que el vacío*. Lo que supone derivaciones del más variado matiz, algunas de carácter hosco. (Un ejemplo, por medio de las palabras de Jean Sarrailh: "El ardor que los hombres de mi generación proyectaban sobre su porvenir, cuando eran estudiantes, se encuentra sobre el presente inmediato, el único tiempo que está a disposición de los jóvenes de hoy.")

Y, tal vez, la divisa de la presente obra pudiera concretarse en los pensamientos insertos a continuación: "Ningún Estado ambicioso, que desee mantenerse al nivel de los tiempos modernos, es bastante rico para descuidar una sola vocación." Esta apreciación forma, a la vez, un síntoma y una advertencia. Un

síntoma de la gravedad de las cuestiones vinculadas a la juventud, a la que es preciso educar urgente y adecuadamente—desde las facetas de la formación técnica a los deportes—. Y una advertencia, por motivos claramente resumidos en un par de estimaciones: "Nuestra juventud es como todas las juventudes, desde que el mundo es mundo: es ávida." "Seule notre carence crée un problème de la jeunesse".—LEANDRO RUBIO GARCÍA.

Aprender para vivir. Unesco. París, 1951, 32 págs.

En este folleto, trata la Unesco de divulgar la obra llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura en el campo de la educación fundamental, y, más concretamente todavía, en el centro mejicano de experimentación de Pátzcuaro. Como el titulado "La vida comienza en Tzentzénhuaro", reseñado con anterioridad en estas columnas, se exponen aquí los comienzos del centro de Pátzcuaro, su funcionamiento y los resultados hasta ahora obtenidos.

Los objetivos prefijados por la Unesco, al crear con la colaboración del Gobierno mejicano y la Organización de los Estados Americanos, el centro de Pátzcuaro, nos los da a conocer don Lucas Ortiz, director del centro: "Tenemos la intención—dice—de enseñar a nuestros estudiantes cómo puede promoverse el mejoramiento de la vida en las zonas rurales, mediante lo que quisiera llamar los cuatro puntos cardinales de la educación fundamental. Esos puntos son: primero, el hombre debe conservar su salud; segundo, debe utilizar del mejor modo posible los recursos naturales que le rodean, a la medida en que pueda disponer de ellos; tercero, tiene derecho a un hogar digno de ese nombre, tanto desde el punto de vista material como en sentido espiritual; cuarto, tiene derecho a disfrutar de su tiempo libre, y se le debe dar la oportunidad de hacerlo."

Naturalmente, que en Pátzcuaro aprenden a leer y a escribir los indios. Pero, no se comenzó por la alfabetización. La misión empezó por enseñar a los indígenas a cavar letrinas y a limpiar las calles. Los miembros de la misión explicaron a las amas de casa que dormir en una sencilla cama de madera era mucho más sano y confortable que dormir en el suelo. Demostraron a las mujeres las ventajas que tienen el hogar de piedra y la chimenea, sobre el fuego encendido entre tres piedras, que llenaba de humo la única habitación de la casa. Por otra parte, ésta podría ser un lugar agradable si no se tuviera en ella a los cerdos. Los niños no estarían enfermos con tanta frecuencia, si su madre les diese a beber agua hervida. Y pronto se vió que la vida en la aldea podía ser mucho menos monótona, cuando la gente podía asistir a representaciones teatrales al aire libre y participar, inclu-

so, en ellas. Después de realizada esta labor, fueron los propios indígenas los que sintieron la necesidad de aprender a leer y a escribir, y ellos mismos lo pidieron.

El centro de Pátzcuaro es, pues, una especie de seminario para la formación de expertos en educación fundamental, que, de regreso a sus países respectivos de procedencia (todos los de Hispanoamérica), trabajarán por crear centros similares, en los que nuevos maestros se preparen para ser ya los misioneros directos, por aldeas y centros rurales, de esos "cuatro puntos cardinales de la educación fundamental", de que hablaba Lucas Ortiz. Los becarios siguen un curso de estudios de veintidós meses de duración, distribuidos de la siguiente manera: nueve meses de formación intensiva, a los que siguen, después de un mes de vacaciones, dos meses de "prácticas" en instituciones que trabajan en el campo de la educación fundamental; los estudios prosiguen, después, con cinco meses de trabajo práctico, por equipos, en las cercanías del centro, para finalizar, después de un nuevo mes de vacaciones, con tres meses de repaso y compilación de experiencias, en el mismo centro.

Pátzcuaro funciona con una organización que le permite atender a cuatro objetivos principales: investigación, producción de material educativo, formación de maestros y ayuda a las actividades de educación fundamental llevadas a cabo en la región. La responsabilidad de estas funciones incumbe a tres departamentos. El encargado de la investigación determina las necesidades particulares de la región, en materia de educación fundamental, así como los métodos que se precisan para atenderlas; el segundo departamento, o departamento de producción, se ocupa de preparar modelos de manuales escolares, de películas, vistas fijas, mapas murales y demás material imprescindible para las campañas de educación fundamental; la facultad docente del centro constituye el tercer departamento, o departamento de formación, con un personal formado por instructores en construcciones sanitarias, higiene, agricultura, artesanía, economía doméstica y enseñanza de la alfabetización, así como por especialistas de educación fundamental, en general. Los tres departamentos citados aportan su contribución a la cuarta función del centro, que consiste en prestar ayuda a las actividades de educación fundamental, que se desarrollan en la región.

"Se ha propuesto este plan—concluye el folleto que reseñamos, al referirse al seguido por los estudiantes de Pátzcuaro—como una respuesta práctica y sencilla a uno de los graves problemas, que ponen en peligro la paz y la seguridad, en el porvenir del mundo. No puede el mundo vivir en paz, si más de la mitad de sus habitantes se ven privados del goce de los beneficios de la paz y del progreso material del siglo xx, porque no podrán seguir en esa situación indefinidamente".—O.

Indice Legislativo (*)

SERIE A

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS Estrictamente PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B) y de las que se refieran a CONCURSOS DE MATERIAL y SUBASTAS, a OPOSICIONES y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES (Serie C).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- Decreto de 18 de marzo de 1955 por el que se nombra jefe superior de Administración Civil a don Tomás Isern y García de la Reguera.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Joaquín González de la Peña y de la Encina.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Vicente Lores.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Agostino Gemelli.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Pedro González Rincones.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don José Loreto Arizmendi.
- Decreto de 1 de abril de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Enrique de Marchena y Dujarric. (B. O. E. 1-IV-1955. B. O. M. 23-V-1955.)

SUBSECRETARÍA

- Decreto de 25 de febrero de 1955 por el que se declaran de utilidad pública las obras que se citan, de la Fundación benéfico docente "San José", de Zamora. (B. O. E. 1-IV-1955. B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Regl.—Aprobando el de la Cát. "Cultura Musical", en la Univ. de Oviedo.
- Idem el de la Cát. de Música "Cris-

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de mayo de 1955.

tóbal de Morales", en la Univ. de Sevilla.

—Idem el de la Cát. "Padre Anchieta", en la Univ. de La Laguna.

Premios.—Sobre los extraordinarios no adjudicados en alguna Facultad.

Cursos monogr.—Autorizando los del Doct. en la Fac. de Derecho de la Univ. de Zaragoza.

Cátedra.—Creando en la Univ. de Zaragoza la Cát. "General Palafox". (B. O. M. 2-V-1955.)

Decreto de 18 de marzo de 1955 por el que se aprueba el proyecto de instalaciones deportivas en la Ciudad Universitaria de Barcelona.

Pers. docente.—Sobre el régimen de servicios universitarios especiales.

—Sobre derechos obvenacionales para los cat. de Univ.

—Normas para la aplicación de la ley de 16 de diciembre de 1954.

Planes de estudios.—Aprobando los que se citan.

Cursos monogr.—Autorizando los del Doct. en la Fac. de Medicina de la Univ. de Barcelona. (B. O. E. 1-V-1955. B. O. M. 23-V-1955.)

Decreto de 4 de marzo de 1955 por el que se crea en la Univ. de Madrid la Cát. "Rosalia de Castro". (B. O. E. 1-IV-1955. B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Interpretando la legislación vigente sobre excedencia voluntaria del Prof. oficial de Ens. Media.

—Determinando la gratificación que han de percibir los profesores de Enseñanza Media situados en capitales de provincia.

Extensión Cultural.—Derogando la O. M. de 30 de agosto de 1954.

Exámenes.—Complementando las instrucciones de la O. M. de 15 de marzo de 1955 sobre exámenes de grado. (B. O. M. 2-V-1955.)

Asamblea.—Conv. la de Inst. Nacionales de Ens. Media. (B. O. M. 23-V-1955.)

Cuestionario.—Aprobando el que regirá para los exámenes de grado elemental del Bach.

—O. M. aclaratoria de la anterior sobre el cuestionario que ha de regir para los exámenes del grado elemental del Bach. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Créditos.—Para la Junta Nac. de Educación Física Univ. (B. O. M. 2-V-55.)

—Para viajes de prácticas de la Esc. de Ing. de Montes.

Alumnos.—Sobre convalidaciones de asignaturas de Bach. y Comercio.

—Normas para la tramitación de convalidaciones de Bach. para Comercio.

Créditos.—Para las Esc. de Comercio que se citan. (B. O. M. 23-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Constr. Laborales.—Declarando creado en Ayamonte (Huelva) un Centro oficial de Ens. Media y Prof. de modalidad marítimopesquera. (B. O. M. 2-V-1955.)

Decreto de 11 de marzo de 1955 por el que se rectifica el de 5 de mayo de 1954 que reglamenta la selección del Prof. de Ens. Media y Prof. (B. O. E. 1-IV-1955. B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Sobre licencias a los maestros nacionales.

—Sobre excedencias activas a los maestros nacionales. (B. O. M. 2-V-1955.)

—Sobre excedencias ilimitadas a los maestros nacionales. (B. O. M. 23-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Créditos.—Para el Congreso de Arch. Eclesiásticos de Zaragoza.

—Para los concursos anuales de la Fiesta del Libro. (B. O. M. 2-V-1955.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS Estrictamente PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieran a OPOSICIONES y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

Cargos directivos.—Nombr. a don Rafael Pardo Suárez inspector central de los Servicios Técnicoadministrativos del Departamento.

—Licencia a don Fernando Garrido Falla, jefe de la Sección de Recursos. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Nombr. de los señores que se citan, para cargos en las Univ. que se expresan. (B. O. M. 2-V-1955.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el promovido por don José Agulló Marco.

Cargos directivos.—Cese del vicedecano de la Fac. de Derecho de la Univ. de Oviedo, don Valentín Silva Melero, por haber sido nombr. rector de dicha Universidad.

- Cese del secretario de la Fac. de Ciencias de la Univ. de Barcelona, don Juan María Coronas Ribera. (B. O. M. 23-V-1955.)
- Nombr. de don Alfonso García Gallo, consejero de la Mut. de Cat. num. de Universidad. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

- Pers. docente.*—Esc. de catedráticos num. de Inst. Nac. de Ens. Media (B. O. M. 9-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- Rec. de reposición.*—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.
- Pers. docente.*—Conv. del concurso general de traslados entre directores de Grupos Escolares.
- Conv. del concurso de traslados entre maestras de maternales y de párvulos.
- Conv. del concurso general de traslados del Mag. Nacional. (B. O. M. 2-V-1955.)
- Instrucciones y vacantes del conc. general de traslados del Mag. Nacional.
- Instrucciones y vacantes del conc. general de traslados entre directores de Grupos Escolares.
- Instrucciones y vacantes del conc. de traslados entre maestras de maternales y de párvulos. (B. O. M. 16-V-1955.)
- Rec. de alzada.*—Resolviendo los promovidos por los señores que se citan.
- Pers. docente.*—Conv. del conc. de traslados entre maestros procedentes del concurso-oposición a plazas de más de diez mil habitantes.
- Conv. del conc. de traslados para vacantes de regencias y secciones anejas a Esc. del Mag. (B. O. M. 23-V-1955.)
- Rec. de alzada.*—Resolviendo los interpuestos por los señores que se mencionan.
- Pers. docente.*—Instrucciones y vacantes

del conc. de traslados de regencias y secciones anejas a las escuelas del Magisterio.

- Normas para la celebración del concurso general de traslados en Navarra.
- Conv. del conc. especial de traslados para maternales y párvulos en Navarra. (B. O. M. 30-V-1955.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

- Autorizando la reconstrucción de un Col. propiedad de la Fund. de doña Concepción Montero y García de Veas, de Arcos de la Frontera (Cádiz). (B. O. M. 9-V-1955.)
- Fund. "Queipo"*, Melilla.—Sobre transmutación de fines.
- Fund. "Rosa López Corona"*, Logroño.—Sobre concierto con el Ayunt. de la ciudad.
- Fund. "González Auriols"*.—Acordando incoación de expediente al Patr. de la Fund. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Pers. docente.*—Nombr. de prof. adjuntos de la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Madrid. (B. O. M. 23-V-55.)
- Nombr. de profesores adjuntos para la Fac. de Med. de la Univ. de Valencia. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

- Pers. docente.*—Nombr. de prof. de la Esc. de Fac. de Minas, de Bilbao.
- Relación provisional de admitidos y excluidos para las oposiciones a las cáted. de Esc. de Comercio que se citan.
- Nombr. de catedráticos num. de Esc. de Comercio, en virtud de oposición libre. (B. O. M. 9-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

- Obras.*—Sobre expropiación de finca en Archidona (Málaga). (B. O. M. 9-V-1955.)
- Concursos.*—Para la adquisición de material. (B. O. M. 23-V-1955.)
- Pers. docente.*—Conv. del conc. para selección de Prof.
- Obras.*—Adjudicación definitiva de la subasta que se expresa.
- Concurso.*—Adjudicación de suministro de mobiliario y material. (B. O. M. 30-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- Pers. docente.*—Conv. para la provisión de dos secciones de niños en el Grupo Escolar "Vázquez de Mella", de Madrid, y nombr. de la Comisión calificadora. (B. O. M. 9-V-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

- Concurso.*—Conv. de nuevo concurso para decorar el techo de la sala de representaciones del teatro Real.
- Becas y premios de la Fund. "Carmen del Río", de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. (B. O. M. 23-V-1955.)

ÍNDICE

<u>Páginas</u>	<u>Páginas</u>
ESTUDIOS	
Moreno Báez (Enrique): <i>Dificultad de los clásicos...</i> 189	Montiel (Isidoro): <i>Universidades y Colegios en Filipinas</i> 227
Mañllo (Adolfo): <i>Algunos males de nuestra Pedagogía.</i> 192	Lozano (José María): <i>Convalidación de estudios eclesiásticos</i> 232
Gascón Hernández (Juan): <i>La enseñanza de la Cooperación</i> 201	
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:
J. B.: <i>Reforma de la Segunda Enseñanza en Francia...</i> 205	<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno) 235
Casamayor (Enrique): <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 6. La formación profesional</i> 206	<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso) 237
Bedregal (Guillermo): <i>La reforma educacional en Bolivia</i> 215	<i>Enseñanzas Técnicas</i> (Lozano Irueste) 238
CRÓNICAS:	<i>Enseñanza Laboral</i> (Francisco P. Amaro) 239
R. E.: <i>La colocación de los profesionales titulados en España</i> 220	<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor) 241
Valente (José Angel): <i>El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica</i> 224	<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara) 243
	ACTUALIDAD EDUCATIVA:
	<i>España</i> 244
	<i>Iberoamérica</i> 248
	<i>Extranjero</i> 255
	RESEÑA DE LIBROS 268
	ÍNDICE LEGISLATIVO 270

Indice general del volumen XI

NUMERO 30 (ABRIL, 1955)

Páginas

	Páginas
ESTUDIOS:	
Robles A. de Sotomayor (Alfredo): <i>Tendencias de la Educación europea y los estudios de Comercio</i>	1
Maíllo (Adolfo): <i>Reflexiones en torno al Bachillerato elemental</i>	7
Cuadra y Echaide (Ignacio de): <i>La técnica de la documentación en los estudios universitarios</i>	13
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Vázquez (Guillermo): <i>Escuelas de Secretarías en Estados Unidos y en Francia</i>	22
Crespo Pereira (Ramón): <i>La enseñanza de las Matemáticas en el Congreso Internacional de Amsterdam</i> .	23
Ortiz de Solórzano (José María): <i>La enseñanza de la Historia y la comprensión internacional</i>	26
Casamayor (Enrique): <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental. Administración e Inspección escolares</i>	30
CRÓNICAS:	
Puig Adam (Pedro): <i>Número y color. Una asociación trascendente en la didáctica de la Aritmética</i>	38
Nofuentes (Manuel): <i>La Ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social y la previsión escolar en el ámbito hispánico</i>	39
Gárate Córdoba (José María): <i>El capítulo del Cid en la enseñanza de la Historia</i>	43
Láscaris (Juan Arcadio): <i>Los cotos escolares</i>	47
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno).....	56
<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso)	58
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (Lozano Irueste).....	59
<i>Enseñanza Primaria</i> (Ortiz de Solórzano)	60
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor).....	63
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara).....	65
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	67
<i>Iberoamérica</i>	72
<i>Extranjero</i>	76
RESEÑA DE LIBROS	82
ÍNDICE LEGISLATIVO	87

NUMERO 31 (MAYO, 1955)

ESTUDIOS:	
Gil Carretero (Santos) y R. Garrido (Fernando): <i>Estudiantes extranjeros en España</i>	91
García Yagüe (Juan): <i>Dos fallos del Bachillerato Elemental</i>	97
Jiménez Delgado, C. M. F.: <i>La traducción latina</i>	100
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Fraga Iribarne (Manuel): <i>La polémica norteamericana sobre la libertad académica</i>	109
Casamayor (Enrique): <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 5. Planes y Programas de estudio</i>	122

CRÓNICAS:	
Lago Carballo (Antonio): <i>La vida académica en los Colegios Mayores</i>	134
R. de E.: <i>La nueva política educacional chilena</i>	135
Juez (Julián): <i>Reunión Internacional de la Unesco sobre educación popular</i>	140
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.)	144
<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso García)	147
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José María Lozano).	149
<i>Enseñanza Laboral</i> (Manuel Salcedo)	151
<i>Enseñanza Primaria</i> (Ortiz de Solórzano)	153
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	155
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara)	157
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	158
<i>Iberoamérica</i>	163
<i>Extranjero</i>	170
RESEÑA DE LIBROS	182
ÍNDICE LEGISLATIVO	185

NUMERO 32 (JUNIO, 1955)

ESTUDIOS	
Moreno Báez (Enrique): <i>Dificultad de los clásicos</i> ...	189
Maíllo (Adolfo): <i>Algunos males de nuestra Pedagogía</i> .	192
Gascón Hernández (Juan): <i>La enseñanza de la Cooperación</i>	201
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
J. B.: <i>Reforma de la Segunda Enseñanza en Francia</i> ...	205
Casamayor (Enrique): <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 6. La formación profesional</i>	206
Bedregal (Guillermo): <i>La reforma educacional en Bolivia</i>	215
CRÓNICAS:	
R. E.: <i>La colocación de los profesionales titulados en España</i>	220
Valente (José Angel): <i>El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica</i>	224
Montiel (Isidoro): <i>Universidades y Colegios en Filipinas</i>	227
Lozano (José María): <i>Convalidación de estudios eclesiásticos</i>	232

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	235
<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso)	237
<i>Enseñanzas Técnicas</i> (Lozano Irueste)	238
<i>Enseñanza Laboral</i> (Francisco P. Amaro)	239
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	241
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara)	243
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	244
<i>Iberoamérica</i>	248
<i>Extranjero</i>	255
RESEÑA DE LIBROS	268
ÍNDICE LEGISLATIVO	270

Indice de colaboradores del volumen XI

A

Alonso García, Manuel.

B

Bedregal, Guillermo

C

Casamayor, Enrique
Crespo Pereira, Ramón
Cuadra, Ignacio de

F

Fernández Huerta, José
Fraga Iribarne, Manuel

G

Gándara, Consuelo de la
Gárate, José María
García Yagüe, Juan
Gascón Hernández, Juan
Gil Carretero, Santos

J

Juez, Julián

L

Lago Carballo, Antonio
Láscaris, Constantino
Lozano, José María

M

Maíllo, Adolfo
Montiel, Isidoro
Moreno Báez, Enrique

N

Nofuentes, Manuel
Núñez, María G.

O

Ortiz de Solórzano, J. María

P

Puig Adam, Pedro

R

Robles A. de Sotomayor, A.
Rodríguez Garrido, Fernando
Rubio García, Leandro

S

Salcedo, Manuel

T

Tripero, Francisco

V

Valente, José Angel
Varela, Carmen
Vázquez, Guillermo

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ 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.)

★ *Obras publicadas.*

▣ *De inmediata aparición.*

● *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*
21. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
22. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*
23. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*

● OBRAS EN PRENSA

1. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
2. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
 AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
 AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
 ROJA: Textos legales.
 ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
 1953: Publicación mensual.

MUSICA Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el número 10 (octubre-diciembre 1954)

El Congreso de Música Sagrada.

ESTUDIOS

JOSÉ ARTERO: El Congreso Nacional de Música Sagrada. ★ DE PAOLI: Puccini, treinta años después. ★ ENRIQUE FRANCO: Jazz en crisis.

TECNICA Y ENSEÑANZA

ROBERTO PLÁ: Un estudio sobre el solfeo. ★ E. CASAMAYOR: Educación auditivo-musical en los Estados Unidos.

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★
 CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★
 RECENSIONES Y NOTAS

LABOR 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 •