

Revista de EDUCACION

38

Homenaje a don José Ortega y Gasset.

JUAN ZARAGÜETA: El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset ★ ADOLFO MAÍLLO: Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset.

ESTUDIOS.—RAFAEL GAMBRA: La vigente ley de Enseñanza Media. Interpretación de sus tendencias implícitas y de los cauces de su aplicación ★ ADOLFO ÁLVAREZ CASADO: La enseñanza del Inglés ★ MANUEL ALONSO GARCÍA: El recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de Enseñanza Media.

INFORMACION EXTRANJERA.—La reforma de la Enseñanza Elemental y Media en Italia ★ Datos sobre la instrucción Técnica y Profesional en Italia.

CRONICAS.—PUIG ADAM: La Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática ★ MANUEL NOFUENTES: Régimen disciplinario en el Seguro Escolar.

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

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES ★ ESTUDIOS ★ INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBERO-
AMERICA ★ CARTAS A LA REDACCION ★ CRONICAS ★ TEMAS PRO-
PUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCA-
TIVA ★ 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 res-
pectivas colaboraciones.*

★ ★

NUMERO SUELTO

	<u>Pesetas</u>
España	20
Hispanoamérica . . .	25
Extranjero	30
Número atrasado . . .	30

SUSCRIPCIONES

	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
POR ONCE NÚMEROS:		POR SEIS NÚMEROS:	
España	200	España	110
Hispanoamérica . . .	260	Hispanoamérica . . .	150
Extranjero	300	Extranjero	180

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Sección de Publicaciones.

DIRECCIÓN:

Los Madrazo, 17.

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

Homenaje a don José Ortega y Gasset (q. e. p. d.)

† 18 de Octubre de 1955

La REVISTA DE EDUCACIÓN se honra en estar presente en la difícil hora en que nuestra cultura pierde a una de las grandes figuras del pensamiento contemporáneo. Reciente está todavía el homenaje de la Universidad de Madrid al pensador de "El tema en nuestro tiempo". Periódicos y revistas estudian las sugestivas facetas de la creación orteguiana con trabajos de firmas prestigiosas. Más allá de nuestras fronteras, la muerte de don José Ortega y Gasset se considera como una grave pérdida para nuestro tiempo. Cuando en Alemania han sido dadas a luz ya más de quince tesis doctorales sobre Ortega, un gran rotativo muniqués titulaba así su primera página: "También Munich lo ha perdido." En Nueva York, un grupo de grandes intelectuales (filósofos, poetas, historiadores, novelistas, artistas...) le rinde homenaje.

Desde los dominios de su especialidad concreta, la

REVISTA DE EDUCACIÓN quiere contribuir ahora a un conocimiento más efectivo y verdadero de la obra creadora orteguiana. A continuación se presentan dos trabajos sobre las ideas pedagógicas del autor de "Misión de la Universidad". Dos estudios documentales y críticos. En actitud dialogante y con espíritu de revisión, don Juan Zaragüeta (catedrático de Psicología Racional y ex decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid) y don Adolfo Maíllo (inspector central de Enseñanza Primaria) han estudiado la pedagogía orteguiana desde los distintos ángulos de su formación y personalidad respectivas.

Con ambos trabajos no queda dicha la última palabra. El diálogo continúa abierto para cuantos deseen contribuir con ánimo constructivo al estudio de la obra magistral de don José Ortega, que fué, ante todo, un gran profesor.

El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset

JUAN ZARAGÜETA

El intento de condensar el pensamiento pedagógico de cualquiera, pero sobre todo de una figura tan eminente en la cultura como es don José Ortega y Gasset, tropieza, desde luego, con la dificultad de acotar rigurosamente el campo de lo pedagógico. Afortunadamente, en este caso el propio Ortega nos allanó el camino (*O. C.*, I vol., 494 a 514)—bien es verdad que ensanchando el horizonte del tema—cuando señala en la serie de actos humanos los "que tienden a transformar la realidad dada en el sentido de un ideal. A esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio*, *educatio*. Por la educación obtendremos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas". Tal es el objetivo de la Pedagogía.

"La Pedagogía, en cuanto ciencia, puesto que trata de modificar el carácter integral del hombre, halla

ante sí dos problemas: el uno, el de determinar aquella forma futura, aquel tipo normal del hombre en cuyo sentido ha de intentarse variar al educando; éste es el problema del ideal educativo ... El otro problema que le es esencial consiste en hallar los medios intelectuales, morales y estéticos por los cuales se logra polarizar al educando en dirección a aquel ideal" (499). Otro tanto dice en su prólogo a la pedagogía de Herbart (tomo VI, pág. 266), haciendo suyo el pensamiento de este filósofo-pedagogo, que viene, para construir su pedagogía, a echar mano de "dos ciencias filosóficas: la Ética, que determina el fin de la educación, y la Psicología, que regula sus medios". Y en el tomo III, pág. 131: "...la Pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y de sentir sobre el mundo, digamos de una filosofía."

1. PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS

Según esto, sería necesario para adentrarse en el pensamiento pedagógico de Ortega hacerse cargo antes de su filosofía, cosa que no podemos intentar a fondo sin dar a este artículo proporciones desmesuradas, pero a la que tampoco debemos sustraernos, particularmente en aquel aspecto de la filosofía de Ortega que pudiéramos llamar "antropológico" y "criteriológico".

A) Ahora bien: empezando por el "antropológico", ¿qué es el hombre, objeto de la Pedagogía, en la filosofía de Ortega? "¿Es el hombre un individuo biológico, un puro organismo? La contestación será inequívoca: no, no es sólo un caso de la biología, puesto que es la biología misma." Más aún: el problema de la Pedagogía no es educar al hombre exterior, el *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere, para hacerle "participar en la ciencia, en la moral, en el arte" (O. C., tomo I, pág. 502).

Pero "dentro de cada cual hay como dos hombres, que viven en perpetua lucha: un hombre salvaje, voluntarioso, irreductible a regla y a compás, una especie de gorila; y otro hombre severo que busca ideas exactas, cumplir acciones legales, sentir emociones de valor trascendente. Es aquél el hombre para quien sólo existen los bravíos instintos, el hombre de la natura; es éste el que participa en la ciencia, en el deber, en la belleza, el hombre de la cultura" (I, 503).

Por otra parte, "no todas las funciones vitales, corporales o psíquicas son de un mismo rango biológico. Aparte del valor preeminente que en virtud de consideraciones ajenas a la biología otorgamos a algunas, no cabe disponerlas en una jerarquía puramente vital. En otras palabras: hay funciones vitales que lo son en sentido más plenario y radical que otras" (vol. II, pág. 269). En este concepto, y pasando del orden físico al psíquico, "podremos distinguir tres clases de actividad espiritual. Primera, el uso de mecanismos técnicos, polítics, industriales, etc., que, en conjunto, llamamos civilización, y corresponden al montar en bicicleta. Segunda, las funciones culturales del pensar científico, de la moralidad, de la creación artística, que, siendo íntimas al hombre, son ya especificaciones de la vitalidad psíquica dentro de cauces normativos e infranqueables: ellas valen en el orden psíquico lo que el andar en el corpóreo. Tercera, los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación y la memoria. Estas funciones espontáneas de la psique, previas a toda cristalización en aparatos y operaciones específicas, son la raíz de la existencia personal" (*ibidem*, página 272).

En cuanto al llamado medio "biológico", no es el mundo físico-químico, sino aquello que "vitalmente" existe para el organismo. "Somos todos, en varia medida, como el cascabel, criaturas dobles, con una coraza externa que aprisiona un núcleo íntimo, siempre agitado y vivaz": tal es el niño latente en nuestra edad adulta. Ahora bien: "los objetos que para el niño vitalmente existen, que le ocupan y le preocupan, que fijan su atención, que disparan sus afanes,

sus pasiones y sus movimientos, no son los objetos reales, sino los objetos deseables ... Al hombre maduro le acontece lo inverso: le interesa lo real por serlo, aunque no sea deseable". "Ofrece, pues, el mundo en su conjunto y en cada una de sus partes, dos vertientes: la histórica y la legendaria, lo real y lo deseable." Cabe decir que "comparado con las personas mayores, el niño es un heroico creador de leyendas" (*ibidem*, 298).

En definitiva, en orden a las llamadas "funciones de relación, cabe distinguir las *externas* de las *internas*. En el ámbito de la vida *orgánica* son *externas* las relaciones del organismo con el medio exterior, e *internas* las que tiene consigo mismo: secreciones internas estimulantes y reguladoras. En el ámbito de la vida *psíquica*, son *externas* las percepciones sensoriales, la memoria, las técnicas, la moralidad, e *internas*, el querer la realidad o el desear lo irreal, lo conceptuado como imposible; categorías ambas diferenciadas en el adulto, pero identificadas en el niño" (página 280).

Ahora bien: en la vida mental humana—intelectual y moral, religiosa o estética—"existe toda una serie de fenómenos vitales dotados de doble dinamicidad, de un extraño dualismo. Por una parte son productos espontáneos del sujeto viviente y tienen su causa y su régimen dentro del individuo orgánico; por otra, llevan en sí mismos la necesidad de someterse a un régimen, a leyes objetivas. Y ambas instancias—nótese bien—se necesitan mutuamente". Así "no puedo pensar con utilidad para mis fines biológicos si no pienso la verdad. Un pensamiento que normalmente nos presentara un mundo divergente del verdadero nos llevaría a constantes errores prácticos, y, en consecuencia, la vida humana habría desaparecido" (vol. III, pág. 166).

"Ahora podemos dar su exacta significación al vocablo "cultura". Esas funciones vitales—por tanto, hechos objetivos, intraorgánicos—que cumplen leyes objetivas que en sí mismo llevan la condición de amoldarse a un régimen transvital, son la cultura." "Nuestras actividades necesitan, en consecuencia, ser regidas por una doble serie de imperativos que pudieran recibir los títulos siguientes, en orden al pensamiento, voluntad y sentimiento, respectivamente; los imperativos culturales de verdad, bondad y belleza, y los vitales de sinceridad, impetuosidad, deleite" (página 171). "Vida espiritual o cultura no es otra cosa que ese repertorio de funciones vitales cuyos productos o resultados tienen una consistencia transvital."

B) Esta pretensión de transcendencia de nuestras funciones y nuestros productos culturales nos invita ya a preguntarnos cuál habrá de ser el *criterio* de enjuiciarla y justificarla debidamente; y a ello se aplica Ortega, cifrando tal empeño en lo que llama "el problema de la verdad".

"El problema de la verdad dividía a los hombres de las generaciones anteriores a la nuestra en dos tendencias antagónicas: *relativismo* y *racionalismo*. Cada una de ellas renuncia a la que la otra retiene. El racionalismo se queda con la verdad y abandona la vida. El relativismo prefiere la movilidad de la existencia a la quieta e inmutable verdad. ... Para nosotros, la vieja discordia está resuelta desde luego;

no entendemos cómo puede hablarse de una vida humana a quien se haya amputado el órgano de la verdad, ni de una verdad que para existir necesita previamente desalojar la fluencia vital. Y quien dice esto de la verdad debe decirlo de los demás órdenes de la cultura: el bien y la justicia, el arte y la religión. Tiene, pues, el fenómeno del pensamiento doble faz: por un lado nace como necesidad vital de un organismo y está regido por la ley de la utilidad subjetiva; por otro lado, consiste precisamente en una adecuación a las cosas y le impera la ley objetiva de la verdad" (pág. 165).

Pero este reconocimiento de una verdad objetiva no implica su condición de absoluta, es decir, de desligada de todo condicionamiento con la subjetividad, supuesto latente bajo el racionalismo que lo afirma y el relativismo que lo niega. La auténtica verdad captada por los individuos es una verdad parcial, la que se contiene en la perspectiva con que cada uno de ellos, al filo de la historia, va enfocando la realidad. De ahí que "la divergencia entre los mundos de dos sujetos no implica la falsedad de uno de ellos. Al contrario; precisamente porque lo que cada uno ve es una realidad y no una ficción, tiene que ser su aspecto distinto del que otro percibe. Esa divergencia no es contradicción, sino complemento... Cada individuo es un punto de vista esencial. Yuxtaponiendo las visiones parciales de todos se lograría tejer la realidad omnimoda y absoluta" (201). Con este *perspectivismo* pretende Ortega obviar los inconvenientes del racionalismo y del relativismo, superándolos en una solución satisfactoria del difícil problema de la verdad.

Importa también deshacer confusiones de palabras que afectan al pensamiento en sus posiciones más radicales, cuales son el *vitalismo* y el *racionalismo*. El *vitalismo*, en su acepción biológica, significa o la admisión de un principio vital (Driesch) o, cuando menos, de un modo de actuar específicamente vital (Hertwig) en los seres corporalmente vivientes. En su acepción filosófica, por "vitalismo" se entiende o la explicación de la marcha del pensamiento por causas orgánicas (Mach, Avenarius), o la admisión de un conocimiento no racional, sino intuitivo de la realidad (Bergson); o bien—y ésta es la posición de Ortega—"la filosofía que no acepta más método teórico que el racional, pero cree forzoso situar en el centro del sistema ideológico el problema de la vida que es el problema mismo del sujeto pensador de ese sistema". La razón tiene su justo papel en el conocimiento—papel de descomposición del objeto en sus elementos—, pero que supone tales elementos irracionales, cuyo desconocimiento es cabalmente el error del racionalismo, suponiendo arbitrariamente que "las cosas—reales o irreales—se comportan como nuestras ideas" (págs. 270 a 280). Por eso, "la razón pura tiene que ser sustituida por una *razón vital*, donde aquélla se movilice y adquiera movilidad y fuerza de conservación" (pág. 201).

C) Otro punto de vista favorito de Ortega en la consideración del hombre es el *social*. Para él (I, página 504), "el individuo aislado no puede ser hombre: el individuo humano separado de la sociedad—ha dicho Natorp—no existe, es una abstracción. ... La realidad concreta humana es el individuo sociali-

zado, es decir, en comunidad con otros individuos; el individuo suelto, señero, absolutamente solitario, es el átomo social. Sólo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente". "Concretamente, el individuo humano lo es en cuanto contribuye a la realidad social y en cuanto es condicionado por ésta" (pág. 506). "La malla de esta urdimbre social, en creciente complejidad, se llamará familia, ciudad, Estado, Humanidad, y en ello en el presente, en el pasado y cara al porvenir."

2. NORMAS PEDAGÓGICAS.

A) El pensamiento de Ortega tocante a los *ideales* o *finés* pedagógicos—primer problema que la Pedagogía plantea—, impregnado de historicismo, no se muestra propicio a señalarlos de carácter absoluto o universal y homogéneo para todo el género humano. Pero él, los "tiempos" y hasta las "generaciones" históricas humanas tienen su "tema", y "el tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo. Dentro de pocos años parecerá absurdo que se haya exigido a la vida ponerse al servicio de la cultura. La misión del tiempo nuevo es precisamente convertir la relación y mostrar que es la cultura, la razón, el arte, la ética, quienes han de servir a la vida" (tomo III, pág. 178).

Por lo pronto—escribe Ortega en su trabajo *Biología y Pedagogía*—, tenemos que asegurar la salud vital, supuesto de toda nuestra salud... La enseñanza elemental debe ser gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos. Lo demás, la bondad moral, la destreza técnica, el saber y el "buen ciudadano" serán atendidos después" (tomo II, pág. 285). ... "La pedagogía al uso se ocupa de adaptar nuestra vitalidad al medio, es decir, no se ocupa de nuestra vitalidad...; y la educación, sobre todo en su primera etapa, en vez de adaptar al hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre", fomentando con desinterés y sin prejuicios el tono vital de nuestra personalidad (*ibidem*). Entre las funciones psíquicas a ello conductantes figuran como "más fecundas y eficaces los sentimientos: "la alegría, la tristeza, la esperanza, la melancolía, la compasión, la vergüenza, la ambición, el rencor, la simpatía y otras innumerables fuerzas del sentimiento tienen ese mismo carácter humoral que en el cuerpo caracteriza a las secreciones internas" (pág. 287). De ahí "el mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida interna se detendrá paralítica; el arte, en general, tiene, comparado con la ciencia, un carácter de función interna".

"Los grados superiores de la enseñanza podrán atender a la educación cultural y de civilización, especializando el alma del adulto y del hombre. Pero la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu" (*ibidem*). "Lo más urgente no es educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora." Pero "yo pido que se atienda y fomente la vida espontánea, primitiva del espíritu precisamente a fin de asegurar y en-

riquecer la cultura y la civilización", porque "la cultura y la civilización, que tanto nos envanecen, son una creación del hombre salvaje y no del hombre culto y civilizado" (*ibidem*, págs. 274 y 275). "Lejos de abandonar la naturaleza del niño a su libérrimo desarrollo, yo pediría, por lo menos, que se potencie su naturaleza, que se la intensifique por medio de artificios".

En cuanto a estos artificios, o sea los *medios* conducentes a la mejor realización de los fines—la técnica pedagógica propiamente dicha—, el pensamiento de Ortega no es más explícito.

B) El aspecto social de la Pedagogía ha merecido de Ortega especial atención en su trabajo *Pedagogía social como programa político*, en el que se inserta como premisa del programa político lo anteriormente dicho sobre la irrealidad del individuo aislado. "Al entrar el pedagogo en relación educativa con su alumno—dice en el tomo II, pág. 504—, se halla frente a un contenido social, no frente a un individuo." "Una grave consecuencia se deduce de lo dicho, y es que todo individualismo es mitología, es anticientífico. Por tanto, la pedagogía individual será un error y un proyecto estéril." "La pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a eso política; he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social." Y "la pedagogía social que exige la educación por y para la sociedad exige también la socialización de la educación". Aplicado esto a lo religioso, "la escuela que exige la pedagogía científica es la escuela laica" (de "laicos", popular). ¿Pero "laico" opuesto a eclesiástico?" "La religión es una comunidad religiosa; ¿será asimismo una ideal social? Dejamos pendiente esta cuestión... Lo que ciertamente es antisocial es la Iglesia, la religión particularista... La escuela confesional frente a la laica es un principio de anarquía, porque es pedagogía disociativa. Claro está que, para mí, escuela laica es la instituida por el Estado... Para un Estado idealmente socializado, lo privado no existe; todo es público, popular, laico... No compete, pues, a la familia ese presunto derecho de educar los hijos; la sociedad es el único educador, como es la sociedad el único fin de la educación; así se repite en las aplicaciones legislativas concretas la idea fundamental de la pedagogía social: la correlación entre individuo y sociedad" (*ibidem*, pág. 520).

Todo esto no es en Ortega sino la aplicación al dominio pedagógico del principio fundamental que formula en la página 519 diciendo: "Es hoy una verdad científica, adquirida para *in aeternum*, que el único Estado social moralmente admisible es el Estado socialista; si bien no he de afirmar que el verdadero socialismo sea el de Carlos Marx; ni mucho menos que los partidos obreros sean los únicos partidos altamente éticos. Mas en esta o la otra interpretación, frente al socialismo toda teoría política es anarquismo, niega los supuestos de la cooperación, substancia de la sociedad, régimen de la convivencia."

3. MISIÓN DE LA UNIVERSALIDAD.

Don José Ortega ha dedicado un considerable estudio—que ocupa de la página 313 a la 353 del tomo V de sus *Obras completas*—a la "misión de la

Universidad como culminación de la tarea pedagógica".

"Encontramos, por lo pronto, que la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en el país la reciben." "¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos cosas: A) enseñanza de las profesiones intelectuales; B) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores. La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación, dos tareas bien dispares." A ella se añade casi siempre "la asistencia a un curso de carácter general: Filosofía, Historia". "Pero el caso es que, si brincamos a la época en que la Universidad fué creada—Edad Media—, vemos que el residuo actual es la humilde supervivencia de lo que entonces constituía entera y propiamente la enseñanza superior." "Comparado con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla en germen proporcionaba y ha añadido la investigación, quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura." "El mal es tan hondo y grave, que difícilmente me entenderán las generaciones anteriores a nuestros jóvenes."

"La sociedad necesita buenos profesionales—jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar... Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical, ésa tiene que ser antes y más que ninguna otra la Universidad." Porque "ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo xx para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora la raíz de todas las demás. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar". "Por eso, fuera de España se anuncia con gran rigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es primordialmente enseñanza de la cultura, o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llega a madurez en la anterior."

Pero aquí topamos con una gran dificultad, que es la desproporción entre la balumba de cosas que la Universidad pretende enseñar y las que el alumno está en condiciones de aprender; se impone, pues, el "principio de la economía en la enseñanza". "¿Cómo determinar el conjunto de las enseñanzas que han de constituir el torso o *minimum* de la Universidad? Sometiendo la muchedumbre fabulosa de los saberes a una doble sección: 1) quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadora. 2) Esto que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario ha de ser aún reducido a lo que

de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud."

Aplicando estos principios, nos encontraremos con los siguientes temas: "A) La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. B) Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto, situado a la altura de los tiempos. Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales. Estas son: 1) Imagen física del mundo (Física). 2) Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología). 3) El proceso histórico de la especie humana (Historia). 4) La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología). 5) El plano del Universo (Filosofía). C) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional." D) "No se ve razón ninguna densa por la que el hombre medio necesite ni debe ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa, la ciencia en su sentido propio, esto es, la investigación científica no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad, ni tiene que ver sin más ni más con ellas". Por el contrario, "es preciso que no prosigan la dispersión y complicación actuales del trabajo científico, sin que se vean compensadas por otro trabajo científico especial, inspirado en un interés opuesto a la concentración y simplificación del saber. Y hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores. Va en ello el destino de la Ciencia misma".

"Ahora podemos abrirnos sin reservas y sin cautelas a lo que debe ser, "además", la Universidad. En efecto, la Universidad, que por lo pronto es sólo lo dicho, no puede ser eso solo. Ahora llega el instante justo para que reconozcamos en toda su amplitud y esencialidad el papel de la ciencia en la fisiología del cuerpo universitario, un cuerpo que es precisamente un espíritu." "Si la cultura y las profesiones quedaran aisladas en la Universidad, sin contacto con la incesante fomentación de la ciencia, de la investigación, se anquilosarían muy pronto en sarmentoso escolasticismo. Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias: laboratorios, seminarios, centros de discusión. Ellos han de constituir el *humus* donde la enseñanza superior tenga encarnadas sus raíces voraces." "Conste, pues, que la Universidad es distinta, pero inseparable de la Ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, Ciencia. Pero no un además cualquiera y a modo de simple añadidura y eterna yuxtaposición, sino que—ahora podemos sin temor a confusión pregonarlo—la Universidad tiene que ser, antes que Universidad, Ciencia... La Ciencia es la *dignidad* de la Universidad; más aún—porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad—: es el *alma* de la Universidad."

4. OBSERVACIONES CRÍTICAS.

Vayan ahora algunas—las que quedan dentro de los obligados límites de este artículo—observaciones críticas sobre el pensamiento pedagógico de don José Ortega, que queda someramente trazado en los apartados anteriores:

1) El enfoque general del problema pedagógico—problema de fines a hacer penetrar en el ánimo del educando a través de un sistema de medios—está en él muy acertadamente adoptado. No menos afortunada es la sugestión de que uno y otro empeño requieren el contacto de la Pedagogía con la Filosofía, particularmente con la Ética en cuanto a los fines y con la Psicología en orden a los medios conducentes a realizarlos.

2) No nos es posible enjuiciar aquí con algún detalle las posiciones filosóficas de Ortega, en las que, según lo dicho, hace radicar su Pedagogía. Algo diremos, no obstante, de su doble aspecto antropológico y criteriológico a que se refieren los textos arriba citados, a la par que de las aplicaciones pedagógicas que de ellos deriva el propio autor.

a) Resalta en la concepción de Ortega acerca del hombre un vitalismo a doble faz, una orgánica o fisiológica y otra mental o psíquica, pero destacando en ésta, con profundidad de visión, la también doble cara de su inserción en lo vital orgánico y subjetivo, por un lado (la "natura"), y de su proyección, por otro, en un orden "transvital" en el que obedece a leyes objetivas constitutivas de la cultura y en cuyo cumplimiento va implicado un problema de verdad, de bondad o de belleza. Quizá se exagera la solidaridad entre sí de ambas facetas cuando parece decirse que la falta de la verdad compromete siempre la vitalidad: no se olvide la pretensión, a veces afortunada, del "pragmatismo" de cifrar la tal verdad en la utilidad de determinadas convicciones para la vida, pese a su auténtica falsedad.

Desde otro punto de vista, se distinguen también muy ingeniosamente funciones de relación interna y externa con sus medios o ambientes correspondientes, tanto en la vida orgánica como en la vida mental, con un paralelismo entre ambas (que parece confirmado por las últimas investigaciones fisiológicas, que hacen a las funciones orgánicas de secreción interna simétricas de las afectivas o sentimentales en la vida mental). Para Ortega tales son las que primariamente deben fomentarse en el niño forjador de leyendas, dejando para la edad adulta el auténtico dominio del mundo exterior por la verdad científica y el hacer técnico.

Un tanto oscuro resulta el pensamiento de Ortega tocante a la relación entre la vida y la cultura, no ya a la prioridad dada a la educación de la primera sobre la segunda en el niño, sino en tesis general y tocante al hombre ya adulto. En "El tema de nuestro tiempo" viene a proclamar como tarea de éste la de subordinar lo cultural a lo vital. Pero en su estudio sobre "Biología y Pedagogía", dice terminantemente: "Yo pido que se atienda y fomente la vida espontánea, primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización", con la que la relación de subordinación entre ambas parece inversa de la anterior. Personalmente, adoptaría este segundo punto de vista y no el primero, a menos que se acepte sin contradicción la circularidad entre ambos.

A este propósito, es de notar que Ortega admite en el hombre históricamente existente como dos hombres "que viven en perpetua lucha", el uno "una especie de gorila"—el hombre de la natura, "salvaje,

voluntarioso, irreductible a regla y compás”—, y el otro el de la cultura, “que vive de ideas exactas, acciones legales, emociones trascendentales, y participa de la ciencia, del deber, de la belleza”. Imposible no recordar a San Pablo, que nos traza en términos dramáticos igual antagonismo. Pero cabalmente, ahí radica el problema capital de la Pedagogía: el de hacer de aquel “gorila” ante todo una “persona decente”, para alumbrar luego en ella, en cuanto sea posible, todos los esplendores de la cultura. Ello exige una definición precisa de todos estos términos—de los auténticos valores de la vida, descartados sus contravalores—y una técnica eficaz para lograr encarnarlos en la realidad. Es la que echo de menos, en medio de sus aciertos, en el pensamiento pedagógico de Ortega.

b) Se da, no obstante, en él una posición muy fija tocante al *criterio* con que procede abordar y resolver los problemas trascendentales de la vida. Excluidos el racionalismo y el relativismo, él se acoge al *perspectivismo*, y entre el racionalismo y el vitalismo, opta por la *razón vital*. No me es posible discutir aquí a fondo ninguno de estos métodos. Es más: sólo rectificaría de ellos su exclusivismo. En mis trabajos personales he admitido como criterio auténtico el de la razón, no menos que el de la experiencia; pero, también reconocido que en el curso ordinario de la vida para la solución urgente de sus problemas dejan mucho que desear en punto a evidencia lógica y se hace preciso completarlas para la solución urgente de los problemas por factores alógicos y puramente vitales, forjadores de una simple probabilidad o de una certeza moral y de fe, más que de saber científico. En cuanto al “perspectivismo”, me parece muy certeramente observado por Ortega, pero no creo pueda extenderse a justificar todas las convicciones a título de parcialmente verdaderas, por darse en ellas no pocas rigurosamente erróneas, con un error que tiene su raíz en alguna imperfección vital, cognoscitiva o afectiva, por donde la vida tampoco puede ser alegada como criterio infalible de verdad.

3) Contrasta con la aguda y penetrante orientación del pensamiento pedagógico de Ortega hasta ahora considerado lo deficiente de su “pedagogía social”. Limitárase a subrayar cuanto hay de social en la vida humana—mucho más de lo que vulgarmente se cree—y aun la inexistencia del “hombre puramente individual”, mito o mera abstrucción, y nada habría que objetar a su posición sociológica. Pero al exaltar lo social hasta el extremo de decir que la educación se debe hacer sólo “por y para la sociedad”—lo que

se agrava cuando, como en lo religioso, viene a identificar la sociedad con el Estado—parece desconocerse el papel del individuo en el seno de la sociedad misma, reflejo de ella, pero a la vez promotor de ella y forjador de su cultura. De ahí precisamente la multiformidad de las directrices de ésta en la sociedad y por ende del Estado, a favor de la libertad reconocida a sus individuos, cuando esta libertad, so pretexto de unificación, no es ahogada por el Estado. Parece increíble que para un Ortega todo lo que no sea socialismo sea anarquismo, y es lástima que no haya seguido fielmente en esto lo que él mismo llama “la idea fundamental de la pedagogía social”, o sea “la correlación entre individuo y sociedad”. Fórmula perfecta que, lógicamente, excluye toda absorción del uno por el otro y reconoce la realidad de los dos términos de la relación: individuo y sociedad; advirtiendo que los individuos son el término sustantivo de la realidad humana y que la sociedad, pese a los formulismos metafísicos de “espíritu colectivo” y hasta de “corporación”, no es sino un sistema de relaciones intrasociales o intersociales entre individuos o sociedades, respectivamente.

4) Merece un elogio sin grandes reservas la certera visión de Ortega sobre la “misión de la Universidad”. El mantenimiento en ella de la tarea de cultura general—aunque Ortega repudiese este vocablo—es de absoluta necesidad para eludir la “barbarie del especialismo”, y no diré de primaria para no ofuscar a los que consideran tal cultura vinculada esencialmente al Bachillerato. En un artículo mío sobre el tema, publicado en esta misma REVISTA, consideraba la “cultura general” bajo el doble ángulo de las ideas capitales de las grandes disciplinas (en el recuento de Ortega echo de menos entre las teóricas la Antropología, como ciencia psico-fisiológica del hombre, y las prácticas o normativas hacia los ideales de la vida, culminantes en Dios) y de las relaciones jerárquicas entre unas y otros (que los antiguos escolásticos denominaban de “subalternación científica”), y exponía todo un plan de una Facultad universitaria encargado de ella a título de “central” de todas las Facultades. Claro está que la atención a este coeficiente de “cultura general” no ha de perjudicar al de la *cultura profesional* especializada, objetivo insoslayable de la formación universitaria. En cuanto a la tarea de investigación, indispensable también en las cimas culturales de un país, que se estancaría en lo ya logrado si no se fomentara por órganos adecuados, uno de ellos puede ser el universitario, pero no el único: en esto debe dejarse cierta libertad a la vitalidad o espontaneidad intelectual del país.

Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset

ADOLFO MAILLO

PROPÓSITOS

Cuando se apaga la vida de un gran hombre, mucho más si, como Ortega, es filósofo y escritor fecundo, queda como cosecha de su vida la serie de ideas que sembró al correr de los años, en las que encontrarán solaz y adoctrinamiento las generaciones futuras.

Es de temer que el "partidarismo", "tema de nuestro tiempo", se afane en desmenuzar ahora la vida y la obra de este gran español para lanzar trozos de su contenido, a guisa de proyectiles, sobre los enemigos irreconciliables que la vocación "partisana" inventa y, a la postre, recluta. Nuestro empeño es distinto. Intentamos examinar someramente las ideas sobre educación desparramadas en sus libros, valorándolas en relación con el ambiente en que surgieron y con las exigencias pedagógicas de nuestra hora. Sin género alguno de idolatría, pero también sin sombra de prejuicios.

Vaya este trabajo como homenaje modestísimo a la memoria del brillante escritor, cuya curiosidad intelectual abordó temas innumerables y cuyo magisterio ha abierto un surco imborrable en el espíritu de dos generaciones españolas.

ESPAÑA, PROBLEMA EDUCATIVO

Cuando Ortega regresa de Alemania y su mente se abre a la contemplación y al análisis de la realidad española, corren los años pesimistas y críticos que siguieron a 1898. Silvela, escéptico y fatigado, se retira de la política tras declarar que España carecía de pulso, y Costa, "el celtíbero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo", como el joven pensador diría de él (1), se afana en impulsar la "regeneración nacional", sirviéndose de un lema aceptado por Ortega y combatido por Unamuno: la "europeización".

Los hombres del 98, traumatizados por el desastre, buscan a España, frecuentemente a una España honda, lejana, abisal; otras veces, una España-símbolo sobre la que descargan las energías de una dolorida afectividad romántica. Ortega busca también a España. Y la halla débil, enteca, ignara. Culpa de todo ello a la falta de cultura. He aquí cómo proclama

la necesidad de una ahincada tarea de educación en 1908: "Nuestra labor consiste precisamente en labrarnos una nueva espontaneidad, un yo contemporáneo, una conciencia actual. Tenemos que educarnos. Y la educación no es obra de espontaneidad, sino de lo contrario, de reflexión y de tutela. *El problema español es un problema educativo* [subrayo yo]. Pero éste, a su vez, es un problema de ciencias superiores, de alta cultura" (2).

Frente a la divisa del "león de Graus", que quería dar a los españoles "escuela y despensa", el joven filósofo pone su ilusión en dotar a nuestro país de ciencia moderna, impulsando la creación de bibliotecas bien dotadas y abriendo la mente a las corrientes culturales de fuera.

La convicción de la necesidad de reformar a España mediante la educación no le abandonaría nunca. Así, en 1930 hablará del siglo XVIII, lamentando vivamente que su influjo educador no se dejase sentir en nuestra patria. "Cuanto más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esa desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador ... Con todo su saber y su perfeccionamiento técnico y administrativo, el siglo XIX no podía ser tan educador como el precedente. La Revolución había escindido la mitad cordial de cada pueblo ... La idea misma de cultura, cuando ha sido predicada en el siglo XIX, iba teñida de un signo adverso, contra el cual se defendía toda la porción arcaica del país. Este ha sido el triste sino de España, la nación europea que se ha saltado un siglo insustituible. Para quien piensa así no puede caber duda alguna respecto a cuál es la gran empresa que la política nacional tiene que intentar en el siglo XX" (3).

Conviene subrayar esta preocupación por la cultura y la educación, hasta el punto de convertirlas en panacea de los males nacionales. Creo, sin embargo, que debe entenderse cosa distinta por uno y otro término, aunque él insiste en varios artículos solamente en el papel rector de la ciencia en la vida de los pueblos. La educación tiene un objetivo más amplio, así en cada individuo como en la totalidad del país, y no se consigue sólo con la elevación del saber, aunque éste sea uno de sus factores, sino mediante una disciplina de la voluntad y un refinamiento afectivo que en ocasiones faltan a algunos hombres "cultos".

(2) Artículo en *El Imparcial* de 21 febrero 1908. *Ob. cit.*, tomo I, pág. 84.

(3) "Cuaderno de bitácora", en *El Espectador*, 1930. *Obra citada*, tomo II, págs. 600-601.

(1) *Asamblea para el progreso de las ciencias*. Obras completas de José Ortega y Gasset, tomo I, pág. 99. (Cito siempre por la tercera edición, salvo indicación en contrario.)

Pese a Platón y a Sócrates, la virtud no puede enseñarse como una asignatura: su aprendizaje viene por otros caminos.

Pero en seguida veremos que Ortega no limitaba después la educación a la adquisición del saber, sino que tenía de ella un concepto pedagógico cabal.

PEDAGOGÍA SOCIAL Y POLÍTICA

Una mente tan inquieta y ágil como la de Ortega no podía caer en los tópicos corrientes respecto de la "regeneración" nacional ni abordar la educación al modo tosco e impreciso que suele ser comodín en tantos españoles "cultos", ignorantes o enemigos de la pedagogía. El tenía un concepto de la educación que se ha ido afinando y enriqueciendo en el andar del tiempo.

Su primera formulación corresponde a la conferencia desarrollada en Bilbao en 1910, titulada "La pedagogía social como programa político". Un hecho curioso, revelador del carácter dinámico del espíritu de Ortega, es que en esta ocasión refute afirmaciones suyas de cuatro años antes. En efecto: en 1906, en un artículo de *El Imparcial* que titula "Pedagogía del paisaje", promete componer "frente a la admirable Pedagogía social del profesor Natorp, otra más modesta, pero más jugosa: Pedagogía del paisaje" (4). Es casi seguro que esto no era más que una licencia literaria. Lo cierto es que en Bilbao sigue a Natorp dócilmente, sin oponer nada frente a él, a no ser una extensión política de la educación, a la que el pedagogo alemán sólo aludía, y una ardiente pasión española.

Esta conferencia de Ortega es su trabajo más revolucionario en orden a las doctrinas pedagógicas. Parte en ella de un profundo pesimismo sobre la realidad española. "España—dice—es un dolor enorme, profundo, difuso ... un pozo de errores y de dolores" (5). Para él esto no es pesimismo, porque no puede serlo declarar la verdad. En oposición al patriotismo del pasado, propugna un patriotismo del futuro, de acuerdo con la idea de Nietzsche según la cual hay que mirar, no a la tierra de los padres, sino a la tierra de los hijos.

El educador necesita dos cosas: un ideal de hombre y una técnica educativa. Pero ese hombre ideal precisa, para que se realice la "divina operación educativa, merced a la cual el verbo se hace carne" (6), un concepto claro de la naturaleza del educando. Es aquí donde Ortega recoge la cosecha de Natorp y, despojándola de su esquematismo formalista, establece el sesgo social de la educación, tan descuidado, antes y ahora, por los pedagogos individualistas, desconocedores de la textura de lo social y de sus refracciones en la psicología del niño. "Al entrar el pedagogo en relación educativa con su alumno—dice Ortega—se halla frente a un tejido social, no frente a un individuo. El niño es un detalle de la familia: en su menudo corazón se hallan condensadas las esencias de las domésticas tradiciones; su memoria, aunque breve, es una tela sutil urdida con los hilos

de las impresiones familiares: su totalidad espiritual es el producto del sistema de ideas, aspiraciones y sentimientos que reina en el hogar paterno" (7).

Pero la familia es un fragmento de la ciudad; la ciudad, una porción de la patria, de la nación. "Una grave consecuencia deducimos de lo dicho hasta aquí: que todo individualismo es mitología, es anticientífico. Por tanto, también la pedagogía individual será un error y un proyecto estéril" (8). Todavía no ha visto el liberalismo psicológico y pedagógico esta verdad, y por ello se aferra en concebir al niño como una totalidad aislada, sin tener en cuenta que su mismo "hacerse" es resultado de la vida social. Robinsón niño, viviendo solitario, no puede darse más que en la imaginación de un novelista.

Vuelve el autor de *Las meditaciones del "Quijote"* a su *leit-motiv* de la educación como medio de reforma de España, estableciendo importantes analogías entre educación y política. He aquí sus palabras: "Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la pedagogía se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico" (9).

Luego, queriendo corregir el individualismo español, ve el remedio en la realización de tareas de colaboración en la escuela. "Tenemos que ensayar la mejora de nuestro ser radical: nos hace falta, naufragos del personalismo, asirnos a cualquier cosa que nos haga por sí misma flotar: esto es lo que otras veces he expresado con grito que me surgía de las entrañas doloridas de español: ¡salvémonos en las cosas! Luego, pensando en Pestalozzi, he visto que no quería decir él otra cosa con su "educación del trabajo" (*Arbeitsbildung*), que es, a un tiempo, educación, educación para el trabajo y educación por el trabajo. ... Un grupo de hombres que trabajan en una obra común reciben en sus corazones, por reflexión, la unidad de esa obra, y nace en ellos la unanimidad. La comunidad o sociedad verdadera se funda en la unanimidad del trabajo" (10).

Sería deseable que tuviéramos espacio para aquilatar el acierto del grito orteguiano: "¡Salvémonos en las cosas!" Pero no cabe aquí toda una teoría psicológica del español, más su correspondiente pedagogía. No obstante, fué ésa, a no dudarlo, la aspiración de Ortega durante toda su vida: encontrar los expedientes pedagógicos que condujeran a enderezar la mirada mental del español hacia lo objetivo, encontrando en ello tarea y "educación social". Volvemos a topar con el mismo problema más adelante. Baste decir, ahora, que la cooperación requiere una docilidad, una "humildad" que no viene sola, por reflexión de la obra común, sino que depende de la "actitud" radical del que trabaja, anterior al intento de colaboración, aunque ésta la refuerce. Pero Ortega pensaba entonces en obediencia a la ideología pedagógica de la época.

Ese "trabajo en común" es, pese a distingos in-

(4) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 54.

(5) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 504.

(6) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 508.

(7) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 513.

(8) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 514.

(9) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 515.

(10) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 517.

oportunos, educativamente saludable. El puede amonazar engreimientos y complejos de inferioridad mediante la interayuda, considerada tradicionalmente, al decir de Dewey, como "pecado escolar".

Pero son abusivas y equivocadas las conclusiones que extrae del carácter social de la educación. Estas conclusiones se centran en la escuela laica y en la escuela única. Una cosa es que la educación deba tener carácter y objetivos sociales y otra, muy distinta, que se lleve a cabo haciendo tabla rasa de la educación religiosa (sólo posible dentro de la ortodoxia, a pesar de la ficción de la "religiosidad general") y de la existencia de lo que ya en Platón apuntaba como Antropología social diferencial, origen real de las clases sociales.

No quiere decir esto que hayamos de volver a las "castas". El signo de nuestro tiempo, nos guste o no, es absolutamente contrario a tal tendencia. Nos plazca o nos duela, vivimos en la época, bien del "derrumbamiento", bien de la "interpenetración" de las clases. La ascensión de los talentos es una realidad social estimulada hoy por todos los Estados. Pero de esto a la "escuela única" media un abismo. Estoy seguro de que el autor de *España invertebrada* y *La rebelión de las masas*, libros escritos con el propósito fundamental de destacar la misión histórica de las élites, rectificó luego sus apreciaciones de 1910. Probablemente la "oscilación socialista" de su péndulo intelectual entonces fué compensada después por lo que podríamos llamar la "oscilación aristocrática", y hemos de decir que también aquí en el medio está la virtud, porque frente a la *rebeldía de las masas* suele darse, al menos entre nosotros, el *engreimiento de las minorías*, unas y otras afectadas por análogos vicios de insolidaridad radical. Si se me apura, diría que acaso es en el "pueblo" donde se den virtudes de "docilidad" que, siéndoles por lo menos tan necesarias, no vemos abundar en las élites. Pero se trata de un tema inmenso para cuyo desarrollo necesitaríamos mucho espacio.

Señalemos, finalmente, un error y contradicción de Ortega. El error es éste: "Todo lo que la religión puede dar, lo da la cultura más enérgicamente" (11). Tocamos aquí, con dolor, la enorme limitación y la gran desventura de Ortega: su falta de fe religiosa, al menos su imposibilidad para encuadrar las creencias en la ortodoxia. Ello da a toda su obra un horizonte restringido, cuando no erróneo. Falta la perspectiva decisiva que, por los caminos del espíritu, desemboca en la eternidad.

La contradicción con el que fué más tarde (contradicción, por cierto, muy notable, porque atañe a lo que había de ser luego idea defendida por él con particular tesón) se refiere a las relaciones entre las esferas pública y privada de la vida. Dijo en 1910: "Para un Estado idealmente socializado lo privado no existe; todo es público, popular, laico. La moral misma se hace íntegramente moral pública, moral política: la moral privada no sirve para fundar, sostener, engrandecer, perpetuar ciudades; es una moral estéril y escrupulosa, maniática y subjetiva. La vida privada misma no tiene buen sentido: el hombre es todo él social, no se pertenece; la vida privada, como

distinta de la pública, suele ser un pretexto para conservar un rincón al fiero egoísmo, algo así como esas hipócritas *Indians' Reservation* de los Estados Unidos, rediles donde se encierran los instintos antisociales de una raza caduca" (12).

Cuando la madurez había puesto sordina a las abstracciones, escribió: "Este es el mayor peligro que hoy amenaza a la civilización: la estatificación de la vida, el intervencionismo del Estado, la absorción de toda espontaneidad social por el Estado; es decir, la anulación de la espontaneidad histórica, que, en definitiva, sostiene, nutre y empuja los destinos humanos. ... El resultado de esta tendencia será fatal. ... La sociedad tendrá que vivir *para* el Estado; el hombre, *para* la máquina del Gobierno" (13).

VIDA Y EDUCACIÓN

A medida que pasa el tiempo y experiencias y reflexiones van mitigando los ardores juveniles, el enfoque social y político de la educación va siendo sustituido por otro menos beligerante, más científico. En vez de la política, su musa empieza a ser la vida; pero no la vida social, que también le servirá luego para hablar de mil cosas diversas, sino la vida en cuanto realidad entitativa de índole creadora, renovadora, casi mítica. La "razón vital", que no tardará en venir, no es sino el redondeo y conceptualización definitivos de esa "fuente de juventud", esa especie de matriz radical de lo humano que fué para Ortega la vida.

En el ensayo "Biología y Pedagogía o el *Quijote* en la escuela", escrito en 1920 y publicado en el tomo III de *El Espectador*, cristaliza esta visión vital, o mejor, vitalista de la educación, como puede deducirse del mismo título. Es, sin duda, el escrito más meditado y mejor construido que dedicó a las cuestiones pedagógicas, desde un punto de vista teórico.

Parte de un enfoque vitalista de los fenómenos anímicos, procedente de la extensión a la psique de los criterios biológicos. "Todo dependerá—dice—del acierto con que determinemos cuáles son las funciones esenciales de la vida en el orden psíquico, que es el más discutido, problemático y relevante en Pedagogía" (14).

Así como en el orden individual los órganos son más adecuados que los utensilios y las funciones creadoras más importantes que los órganos, de modo análogo la espontaneidad del alma es más fecunda que la cultura o sistema de ideas y convicciones, y ésta preferible a la serie de artilugios y usos, maneras y reglas técnico-prácticas en que consiste la civilización. Hay que atender, pues, educativamente a ese hontanar de espontaneidades creadoras de donde manan las linfas que fecundan luego todos los territorios del alma y son origen de la cultura y la civilización. "Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y a la civilización, a la *natura naturata*" (15).

(12) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 519.

(13) *La rebelión de las masas*, 1930. Tomo IV, pág. 225.

(14) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 276.

(15) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 281.

(11) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 519.

"La cultura y la civilización, que tanto nos envanecen, son una creación del hombre salvaje, y no del hombre culto y civilizado" (16).

Hay aquí una idolatría de los orígenes, una adoración de lo "primitivo", que es rasgo común a numerosas formas del pensamiento moderno a partir de Rousseau. Así, la etnología y la sociología creen poder derivar del conocimiento de la vida en las sociedades salvajes toda la normativa estructural de las comunidades civilizadas, como si lo informe pudiera servir de modelo a lo formado. Ortega proclama su total independencia de Rousseau; y ello es cierto en lo que respecta al principio de la "educación negativa". El escritor español defiende un tipo de actuación que está muy lejos del "evitar que nada sea hecho", del soñador ginebrino. Pero no puede negarse que el papel preponderante que Ortega concede a la espontaneidad sobre la cultura pertenece a la onda mental de la nostalgia del "estado de naturaleza". Se trata, en el fondo, de la misma perversión del pensamiento que lleva a buscar en lo primigenio contornos y modelos para la cultura.

Es cierto que Ortega no llegó a estos supuestos por el mismo camino que Rousseau. Mientras éste "soñó" una situación idílica, situada al principio de las edades, vertiendo a terminología "romántica" el viejo mito de la "edad de oro", Ortega advino al naturalismo por los caminos de la Biología. "Una pedagogía que quiera hacerse digna de la hora presente y ponerse a la altura de la nueva Biología tiene que intentar la sistematización de esta vitalidad espontánea, analizándola en sus componentes, hallando métodos para aumentarla, equilibrarla y corregir sus deformaciones" (17).

De ahí la "pedagogía de secreciones internas" que propugna. Frente a las funciones que, como la inteligencia, tienen una finalidad primordialmente adaptativa, hay otras, más profundas, aunque menos ostensibles, que constituyen como el "pulso psíquico" y animan, y en cierto modo regulan, a las demás. Esas funciones son como la primera manifestación psíquica de la fuerza y empuje de la vitalidad. "Una pedagogía de adaptación tenderá, movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda la fronda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables. Con ello vendrá a hacerse cada vez más angosto el círculo de la voluntad y menos briosos los ímpetus del ensayo. Una pedagogía de secreciones internas cuidará, por el contrario, de fomentar los apetitos, formando un abundante *stock* de ellos en el alma juvenil" (18).

Aquí está el nudo del ensayo. Ortega cree que los impulsos, las tendencias, los apetitos, en suma, que integran lo que podríamos llamar el subsuelo psíquico, proporcionan brío al querer, riqueza a la decisión, energía a la voluntad. Ello supone un concepto positivo, afirmativo, de la voluntad que parece estar lejos de los hechos. La voluntad es esencialmente negativa, inhibidora. En vez de decir a los apetitos "sí", su característica más neta es decirles "no". Como mostró Scheler, en vez de un *fiat*, su

esencia radica en un *non fiat*, aunque a veces haya de mover al impulso, "sacando fuerzas de flaqueza", para decirlo con un giro muy nuestro.

Por otra parte, hacer de la pedagogía, en los tramos primeros de la educación, una técnica de vigorización de los apetitos, de las impulsiones elementales, implica desconfiar de la vida, creerla débil y pobre, lo que supone recusar los postulados mismos en que nos inspiramos. Ortega parece olvidar que el primitivo no es creador de la cultura hasta que empieza a dejar de serlo, y a la selva instintiva y apetitiva sustituye el jardín regulador de las normas. Y el sentido último de toda norma no es un "hágase esto", sino una prohibición. Aun los preceptos de carácter más positivo sólo tienen sentido cuando implican una negación de otros, a los que reemplazan. Para "amar a Dios sobre todas las cosas" hay que comenzar por abandonar los ídolos.

Prescindiendo de la raíz naturalista del ensayo, hemos de señalar dos aciertos rotundos que en él campean. De una parte, la impugnación del practicismo educativo, que deja en barbecho los predios hondos y específicamente humanos a que debe atender la "educación fundamental". De otra parte, y sobre todo, su defensa brillantísima del cultivo de los sentimientos y del papel del mito en la primera educación.

En cuanto a los sentimientos, como correlatos de las tendencias, es evidente que la educación primaria debe potenciarlos, no por inclinación a la sensiblería, sino por su papel fecundador de la totalidad psíquica. Cada día confirma con mayor energía la investigación psicológica el genial atisbo de Ortega al decir: "El niño debe ser envuelto en una atmósfera de sentimientos audaces y magnánimos, ambiciosos y entusiastas. Un poco de violencia y un poco de dureza convendría también fomentar en él. Por el contrario, deberá apartarse de su derredor cuanto pueda deprimir su confianza en sí mismo y en la vida cósmica, cuanto siembre en su interior suspicacia y le haga presentir lo equívoco de la existencia" (19).

Y ello porque aunque la norma, que limita, y al limitar, adensa y forma, debe constituir el objetivo de la educación, su introducción ha de ser gradual, a tal punto, que una educación que tempranamente encierra al niño en la red tupida de las prohibiciones contraría su desarrollo normal y atenta contra su salud psíquica, presupuesto imprescindible de la cual es la confianza en sí mismo y el "derecho a la estimación y al amor de padres y educadores". Una educación que no cuente de antemano con las travesuras, los errores y los defectos del niño es una educación que desconoce su naturaleza y la deforma. De ahí el vigor con que "la pedagogía más alerta postula una educación por la confianza", mas no por evitar al pequeño el descubrimiento del "sentido equívoco de la existencia", como Ortega dice, sino por la necesidad de convertir a su personalidad profunda, más que en un enemigo en un aliado de su formación. Aquí descubrimos lo que el proceso educativo tiene de "arte", en el mejor sentido de la palabra, y ya nos dijo Gracián hondamente que "sin el auxilio del arte toda se pervierte naturaleza". El *quid* está

(16) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 283.

(17) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 285.

(18) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 291.

(19) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 296.

en saber dosificar su respeto relativo con la necesidad de insertar en ella, diríamos orteguianamente, los valores en que se manifiesta el espíritu para hacer posible la cultura. Tal es el problema pedagógico capital.

Sin caer en una pedagogía "infantilista", es decir, "naturalista", se puede actuar educativamente evitando que "la madurez grave sobre la infancia oprimiéndola, amputándola, deformándola" (20). Pero las páginas en que habló del "mito" como hormona psíquica, de la supervivencia del niño en el hombre maduro, del papel fecundante de los deseos en la amplitud del paisaje íntimo, quedarán como muestra impar del talento intuitivo de Ortega al acercarse a la psicología infantil. Su concepción del alma del niño como "varita de virtudes" que transmuta lo real en deseable es, por el fondo y por la forma, una de las más valiosas aportaciones que España ha hecho a la pedagogía moderna. Por cierto, nunca citada ni glosada como merece. Menos aún aplicada a la escuela por los prácticos de la educación, salvo intentos aislados.

Señalemos, por último, el hecho de que Ortega ha sido uno de los pocos universitarios españoles que se han ocupado en temas de educación primaria, considerada generalmente como menester parvo y modesto de los "maestros de escuela" (21). Para él, "el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial", en todos los sentidos de la palabra (22). Opinión destacable en un país de enemigos de la infancia y del método (23).

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El interés que el autor de *El tema de nuestro tiempo* sentía hacia las disciplinas pedagógicas se pone de manifiesto nuevamente en un artículo de la *Revista de Pedagogía*, publicado en 1923. Se titula "Pedagogía y anacronismo", y en él se duele del carácter retrógrado y desfasado de las ideas educativas que informan en cada generación la preparación de las juventudes. Reiterando su concepción antipracticista, arremete contra Kerschensteiner porque éste considera la educación como preparación para la ciudadanía. Atribuye esta idea *démodée* al "anacronismo constitucional que suele padecer el pensamiento pedagógico. El pedagogo que concibe un libro en 1922 lo fundamenta en las ideas de sus maestros, que son de 1890; pero aquellas ideas no informan las leyes y la vida escolar hasta 1940. Con lo cual venimos

a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890 y que la escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive de continuo retrasada dos generaciones" (24).

Acaso la "aceleración de la Historia", fenómeno puesto de relieve en los últimos años por varios pensadores, haya hecho cambiar algo los términos de la situación denunciada por Ortega. Además, podemos preguntarnos si la inevitable "inercia de la Historia" no constituirá un factor positivo, pese a nuestro enfoque "progresista" y ultradinámico del acontecer. ¿Qué sería de los pueblos si a cada nueva generación fuesen sustituidos los puntos de vista doctrinales y prácticos de la formación de la niñez? ¿No será conveniente que la pedagogía viva "al día" en cuanto se refiere a los medios de educación y "a los siglos" en relación con los fines?

En 1928, Ortega escribe un prólogo para un libro escolar titulado *Nuestra razón*. Ahora se dirige a los niños en vez de explanar teorías acerca de su educación. La "ausencia de los mejores" y la necesidad de distinguirlos de la "gente" constituyen el motivo central de los consejos que da a los pequeños lectores. Consejos, por otra parte, sin duda, sólo borrosamente entendidos por sus destinatarios. Ciertamente aristocratismo, desarrollado a medida que avanza la madurez, le lleva aquí a formular juicios quizá excesivos sobre el acierto indudable de los "menos" frente a los "más". "En toda lucha de ideas o de sentimientos, cuando veáis que de una parte combaten muchos y de otra pocos, sospechad que la razón está en los últimos. Noblemente, prestad auxilio a los que son menos contra los que son más" (25).

No nos atreveríamos nosotros a formular una norma tan tajante, aunque estemos muy lejos del sufragio universal. Mas nos parece entrever en esta opinión un principio antisocial, al menos con arreglo a lo que vamos sabiendo hoy respecto a la textura psicológica de la formación del "nosotros". Y creemos que, a despecho de numerosas sugerencias positivas de Ortega, particularmente contra la chabacanería intelectual de las gentes, esta superstición *elitista*, en un país tan insolidario como el nuestro, ha contribuido no poco a fomentar en los "selectos" una proclividad al "encastillamiento" orgulloso y antisocial, cabalmente opuesto al intento final del maestro, así como a la acción de la "caridad abundante en luz y en inteligencia" (26), argamasa sobrenatural de las sociedades.

Si "Biología y Pedagogía" era el ensayo más construido de Ortega, "Misión de la Universidad" es aquel en que la doctrina pedagógica se ciñe más a las necesidades españolas de reforma de los estudios. No obstante su índole "provisional" y de desarrollo apenas esbozado en muchos de sus puntos, campea en este trabajo, junto a una valentía notable para encararse con la verdad, la claridad de pensamiento, que fué uno de los dones más preciados del talento de Ortega.

(20) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 300.

(21) Piénsese en el libro *La superstición pedagógica*, publicado por don Julián Ribera en 1913, en el que pueden leerse ex abrupto como éste: "La pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñen a otros tontos." Recuérdese, asimismo, la "antipedagogía", término acuñado por Unamuno contra los pedagogos.

(22) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 276.

(23) Al decir esto, nos referimos a la infancia como edad, es decir, como "estamento vital", con exigencias y derechos propios. Un país de dominadores no está muy dispuesto a considerar con la debida atención la delicadeza, ternura y necesidad de protección de los niños. Las pruebas abundan en todos los campos de la educación y la existencia pública española. Bibliotecas infantiles, parques para niños, lecturas y recreos genuinamente pueriles faltan entre nosotros.

(24) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 132.

(25) Texto íntegro en el semanario *Juventud*, octubre 1955, núm. 623.

(26) San Pablo: *Epístola a los Filipenses*, I, 9.

Pocas veces se ha formulado con argumentación tan terminante la razón que asiste a quienes se oponen a la copia servil de instituciones docentes extranjeras. "Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay educación entre la presión de uno y otro aire, la escuela es buena. Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene" (27).

He aquí los puntos esenciales de este magnífico ensayo de 1930:

a) Una nación no debe su grandeza a la perfección de su escuela. Al contrario, la escuela es buena cuando la nación es grande. "Esto es un residuo de la beatería "idealista" del siglo pasado" (28).

b) Además de la formación de profesionales y la preparación de los investigadores, la Universidad debe transmitir la cultura, indispensable en la educación de las *élites* que han de mandar. Esa nueva "misión de la Universidad" exige la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía) (29).

c) Adaptación del trabajo universitario al estudiante medio.

En este punto argumenta con mucho acierto contra la ilusión que consiste en exigir al estudiante más de lo que puede aprender. "De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que se ha hecho constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso" (30). Y más adelante: "Una institución en que se pretende dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizadora" (31).

Pone el dedo en la llaga al señalar que "es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse, hay que enseñar *sólo lo que se puede enseñar*, es decir, *lo que se puede aprender*" (32). Este, como Ortega señala, no es sólo el problema capital de la enseñanza universitaria, sino el de todos los grados docentes.

"En la enseñanza—y, más en general, en la educación—hay tres términos: lo que habría que enseñar o el saber, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fué simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un or-

ganismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia" (33).

No puede formularse con mayor precisión el punto de vista pedagógico, olvidado entre nosotros. Continuando a Ortega, me permitiré indicar sucintamente mi visión de las causas de esta ceguera, que lleva a hacer estudiar a un alumno de segunda enseñanza durante un curso dos mil páginas, y a uno de medicina, cinco o seis mil, enormidad única en la historia de la enseñanza universal. Ortega indica sólo la interna desmoralización de una institución que vive la ficción de enseñar lo que el estudiante no puede aprender. Pero hay que subrayar la pérdida de energías que ello supone, el odio del joven a una corvea que, en vez de hacerle amar el estudio, le lleva a detestarlo, y, sobre todo, la falta absoluta de respeto al muchacho que este régimen docente supone.

Tal falta de respeto no es una frase. No hay enseñanza, mucho menos educación, sin un respeto profundo a la persona del alumno. Y no hay respeto cuando la relación docente, en lugar de ser una *relación de comunicación*, adecuación y enriquecimiento, *en vista del alumno*, para cuyo beneficio la enseñanza existe y se dispone, es una *relación autoritaria de imposición* del maestro al escolar. El maestro español, particularmente fuera del grado primario, tiende a subvertir la relación educativa, creyendo que planes, libros, programas y clases existen como "patrimonio" suyo, cuando, en verdad, sólo se justifican en función del alumno. Pero las motivaciones psicológicas últimas de esta tendencia y la ignorancia pedagógica que las recubre no caben aquí. Tendríamos que internarnos en las tendencias al dominio, propias del español, absolutamente opuestas a la relación educativa (34).

d) Consecuencia de este giro copernicano, que espera, desde 1930, una realización adecuada, es el principio de la "economía en la enseñanza". Ortega lo formula así: "La escasez, la limitación en la capacidad de aprender es el principio de la instrucción" (35). Principio sobre cuyo contenido jamás meditarán bastante los redactores de planes de enseñanza y los mismos profesores.

Su ejecución reclama una "poda inexorable", operada con arreglo a estos criterios:

1. Dar los conocimientos necesarios para la vida del hombre que es estudiante.

(33) *Ob. cit.*, tomo IV, págs. 327-328.

(34) Sería necesario mucho espacio para mostrar cómo la hiperavidez constituye uno de los polos esenciales del alma del español. Tal avidez se desgrana en múltiples facetas, desde la agresividad hasta el instinto de apropiación. Una de las formas más generalizadas de ese impulso es el imperio sobre los otros. No es casual la dureza de nuestra convivencia, ni la proclividad docente a interpretar la enseñanza como un "patrimonio del maestro". De hecho, casi todos los funcionarios públicos se consideran "amos" de la parcela de "servicio social" a que están adscritos. Pero esta propensión, cuyas causas son tan complicadas, se desmenuza en mil formas que tiñen de avidez nuestra literatura y nuestra vida. Empeño capital de una pedagogía nacional, hoy inexistente, sería determinar la etiología y terapéutica de semejante condición. Porque la tiene.

(35) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 331.

(27) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 316.

(28) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 315.

(29) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 335.

(30) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 326.

(31) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 327.

(32) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 327.

2. Dentro de este contenido, habrá que llevar a cabo todavía una reducción determinada por "lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud" (36).

Aquí Ortega cierra contra la inclinación de muchos profesores a confundir formación de buenos profesionales con preparación de investigadores. Aún habría que distinguir entre investigadores de verdad, al cabo casi siempre conscientes de sus deberes docentes, y los *dilettanti* de la investigación, que querían embutir en los cerebros jóvenes fárragos inmensos de opiniones y teorías. El resultado es la desorientación literal de los estudiantes. (Pensemos, por ejemplo, en las teorías etiopatogénicas (Medicina) y las formuladas en torno a las instituciones jurídicas (Derecho), para no citar más que dos casos) (37).

e) A la economía en el contenido científico habría que añadir la economía en los medios docentes: racionalización de los métodos de enseñanza.

Ortega roza aquí uno de los mayores fallos de nuestra educación. El maestro español apenas se preocupa de los métodos de enseñanza. Muchos de ellos, a la manera del arabista Ribera, piensan, imitando al avestruz, que no existen ni la Pedagogía ni el método: abencerrajismo intelectual sólo posible en un país que, por las motivaciones antes aludidas, tiende a desconocer "al otro", a no ser como objeto de dominio y motivo de batalla. Sin embargo, el deseo del *Azorín* de las *Lecturas españolas* ("que haya en España millares y millares de hombres ávidos de conocer y comprender") sólo será realidad cuando todos nuestros maestros estudien y apliquen buenos métodos docentes. Para ello es necesario edificar una Pedagogía universitaria, falta que también señaló Ortega en el ensayo que comentamos. "Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior pareja, al menos, de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una Pedagogía universitaria" (38). ¿Estarán dispuestos a facilitar su edificación quienes se consideran a sí mismos como depositarios y albaceas del pensamiento orteguiano? Porque es muy posible que el mejor Ortega esté aquí. Y no hay que olvidar, como él proclamó, "que la Pedagogía de Herbart, y tras ella todas las Pedagogías posteriores, se convierten en pura logomaquia desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica" (39). Obligación, pues, de las Facultades de Filosofía será aprestarse al estudio de esa Pedagogía universitaria, que ponga orden y concierto, no sólo en el cúmulo de los saberes, sino también en todas las enseñanzas de nuestros Centros docentes superiores, llevando "economía", disciplina y método allí donde imperan el capricho y el desconocimiento de la capacidad de aprender de los estudiantes.

(36) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 334.

(37) La "libertad de cátedra", al modo español, es un hecho insólito, forma académica de la hiperavidez nacional, que es algo más que individualismo.

(38) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 347.

(39) *Ob. cit.*, primera edición, tomo VI, pág. 266.

LIBRO Y ESTUDIO

En el ensayo "Sobre el estudiar y el estudiante" (primera lección de un curso, 1933), se ocupa Ortega en analizar filosóficamente la dificultad intrínseca del estudiar. El "lado del alumno", que tan poco preocupa a nuestra docencia, constituía, como se ve, uno de sus temas predilectos. Para él, una ocupación es auténtica cuando responde a una necesidad real; pero el estudiante pocas veces siente la necesidad íntima de estudiar. *Tiene que estudiar*, como el ciudadano *tiene que* ser contribuyente. De ahí la falsedad radical de la enseñanza. "En ningún orden de la vida es tan habitual y tolerado lo falso como en la enseñanza" (40).

Concluye diciendo: "...es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante" (41).

Es probable que la intención de Ortega al escribir esto se relacionase con la doctrina pedagógica del "interés". Porque enseñar la necesidad de una ciencia es hacerla "deseable", y para ello es imprescindible que el docente posea una capacidad "artística" merced a la cual sabrá mover los más íntimos y escondidos resortes de la afectividad del alumno, a fin de despertar en él el *apetito de saber*.

Pero toda enseñanza parte de libros; al menos se sirve de ellos como de auxiliares imprescindibles. En la *Misión del bibliotecario* (1935), Ortega se propuso darnos el "misterio del libro" hecho de palabras y de silencios, de manifestaciones y de alusiones, de tierra y de atmósfera. "La escritura, al fijar un decir, sólo puede conservar las palabras, pero no las intuiciones vivientes que integran su sentido. La situación vital de donde brotaron se volatiliza inexorablemente: el tiempo, en su incesante galope, se la lleva sobre el anca. El libro, pues, al conservar sólo las palabras, conserva sólo la ceniza del efectivo pensamiento. Para que éste reviva y perviva no basta con el libro. Es preciso que otro hombre reproduzca en su persona la situación vital a que aquel pensamiento respondía. Sólo entonces puede afirmarse que las frases del libro han sido entendidas y que el decir pretérito se ha salvado... Pero esto no podrá hacerlo sino aquel que se encuentra siguiendo la misma pista que el autor; por tanto, que antes de leer el libro, ha pensado por sí sobre el tema y conoce sus veredas" (42).

Ahora bien: ¿no será misión de todo maestro digno de tal nombre servir de "ambientador" y "animador" de libros, enseñando a leerlos a sus alumnos? Pues enseñar a leer no es solamente comunicar el manejo de los símbolos literales, sino, sobre todo, enseñar a catar y paladear el mensaje que el autor nos envía desde las páginas de un libro. Esto es, en verdad, enseñar (de *in-signare*): saber hacer vivir ante las almas de los alumnos el mensaje que yace en la cárcel de los signos.

Spengler dijo en 1933: "...ya no se sabe leer", aludiendo a la pérdida progresiva de la serenidad, la

(40) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 552.

(41) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 554.

(42) *Ob. cit.*, tomo V, pág. 234.

objetividad y el sosiego que padece el europeo. Veinte años después, el "partisanismo" mundial ha contribuido a acentuar tal ineptitud. Ortega nos enseñó a leer, al punto que puede afirmarse que la mayor parte del haber intelectual de los españoles actuales es debida a su alto magisterio.

No podremos aceptar cuanto escribió; pero fué maestro en el más noble y fecundo sentido. También pedagogo que supo derivar hacia la educación un ramal luminoso de su inquietud filosófica. Y es de lamentar que él, gran incitador, cuya prosa brillantísima, de un estilo que no tiene semejanza, ni en

gálíbo ni en belleza, desde hace siglos, no continuase el estudio que sobre el valor educativo del mito inició en el tomo III de *El Espectador*. Gran señor de la inteligencia, su liberalismo, hijo de los castillos habitados otrora por linajes que tanto admirara, hubo de sufrir dolores acerbos ante la inundación mundial de una *mentalidad partidaria*, antitética de la suya. Sin duda no volvió al tema "porque se le derramó por el corazón demasiada melancolía" (43).

(43) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 297.

La vigente Ley de Enseñanza Media

Una interpretación de sus tendencias implícitas y de los cauces de su aplicación

RAFAEL GAMBRA

Toda ley que llega a promulgarse y a tener vigencia es siempre un compromiso entre el ideal y la realidad imperativa e imprescindible. La existencia obligada de este segundo elemento no quiere decir que el legislador haya de someterse por entero a lo que circundantemente existe, a menudo anárquico o maleado; a algo que es precisamente lo que la ley debe corregir o conformar. Supone únicamente que la misma anarquía y la corrupción, cuando existen, poseen una estructura—a menudo tan objetiva como la del orden—y que es a través de ella por donde la ley y la justicia han de abrirse paso corrigiendo y dando forma. Supone que una ley carente de un previo esquema de reforma o de una idea dominante será inútil, pero que otra ignorante de la realidad del medio en que ha de operar resultará inaplicable.

Esto lleva consigo que cualquier hombre que posea en su mente un sistema lógico de reforma o de estructuración no estará nunca conforme en todos sus puntos con ninguna ley vigente, ni aun en el caso de que fuera él mismo su inspirador, porque encontrará en ella infinitas concesiones a la realidad y al medio. Podrá, sin embargo, si la ley es buena, esperar que la realidad futura, conformada en parte por la vigencia de esa ley, por la acción de sus principios directivos y reformadores, permita al futuro legislador elaborar una ley más cercana al ideal que él propugna.

No es excepción en todo esto la actual ley de Ordenación de la Enseñanza Media, cuya larga y controvertida génesis es de todos conocida. Resulta indudable que desde cualquier concepto que se posea de lo que la Enseñanza Media debe ser o de los cauces por que debe reformarse, podrán oponerse múltiples objeciones a su texto. Sin embargo, fijar la atención únicamente en estos aspectos objetables constituiría precisamente la labor meramente crítica y destructiva. Sobre la realidad operativa e histórica que es la ley, debe hacerse un análisis de sus principios inspiradores y de los cauces de reforma—más o menos perfectos o vacilantes—y preguntarse si la continuada aplicación de esos principios y la constante vigencia de esos cauces acercarán la realidad a lo que nosotros consideramos que debería ser, o si, por el contrario, la alejará. Analizar, en fin, si los cauces e instrumentos que la ley crea son susceptibles de una aplicación concreta que los haga más eficaces y orientados hacia las metas que estimamos deseables.

Este análisis constructivo—realizado, naturalmente, desde mis propias categorías—es lo que ofrezco en las líneas que siguen. Destacaré ante todo los principios en que explícitamente se apoya la ley e interpretaré después sus características jurídicas e institucionales hasta hallar el sentido unitario que debe, a mi juicio, fomentarse y prolongarse en su posterior aplicación.

1. PREVIA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Para la subsiguiente interpretación de la ley es preciso destacar antes, por juzgarlos en plena conformidad con el espíritu de esa interpretación, los principios jurídicopedagógicos, o más bien filosóficos, de que expresamente parte la ley. Su principio fundamental se establece en las primeras líneas del artículo 3.º y se completa con el artículo 2.º:

El Estado—dice el artículo 3.º—reconoce que la enseñanza es primordialmente un derecho de los educandos, al que están ordenados, en razón de medio a fin, los derechos de los educadores. Esta declaración, realizada en una época de estatismo y socialismo como la presente, en la que sólo se reconoce al Estado como sujeto de fines y derechos, posee por sí misma un extraordinario valor significativo. El hombre individual y concreto—cada persona—es lo único que existe de modo real e incommunicable en el orden humano, y es también el único sujeto de redención o perdición; por ello mismo no le conviene una educación transpersonalista que ignore su valor de persona y lo considere sólo como pieza de un engranaje superior—llámese Estado, Nación o clase—con fines propios y absolutos. Pero tampoco deberá deducirse de aquí la conveniencia de una educación individualista que se esfuerce sólo en el desarrollo de la personalidad en lo que ésta tiene de individual e incommunicable. Una tal educación, que se reduciría a una instrucción neutra y a una adquisición de técnicas, sometería al hombre a sus propias pasiones y haría de él un diletante o un esteticista, con una vida de espectador carente de objetivo y de impulso.

El conocimiento y la voluntad humanas son siempre conocimiento y voluntad *de algo*, y en correspondencia con esto, el mundo que circunda al hombre y se presenta a su contemplación y amor es un mundo lleno de orden y sentido, cuya ley y

medida no sólo se ofrecen a su descubrimiento, sino que se hallan impresas en su propia naturaleza. La misma sociedad humana es una realidad natural que brota de los instintos sociales de la naturaleza individual. El que la sociedad y sus concreciones históricas carezcan de una entidad sustancial y física exterior al hombre, no quiere decir que no existan como exigencia de la naturaleza humana o como producto interpersonal de una colectividad.

La enseñanza, pues, no debe limitarse a un neutralismo culturista o estético, sino que debe ser reflejo del orden y sentido de la realidad circundante, tanto en su aspecto religioso como ético, y debe también adherirse a la cultura histórica patria del medio en que se halla inserta, es decir, al principio espiritual generador de ese medio nacional y humano. Esto se expresa terminantemente en el art. 2.º de la ley: *La Enseñanza Media se ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional*. Entendida, a mi juicio, la realidad histórica del Movimiento Nacional, no como una concreción de partido que inspire una circunstancial forma de gobierno, sino como la *eclosión* de unos imperativos y unas fuerzas profundas que brotaron del espíritu nacional en armonía con el de toda su Historia.

En fin, de esta conjunción de principios se deduce la concepción perfecta de la educación cristiana, ni individualista ni transpersonalista o totalitaria: una educación *directiva* que, respetando y aun sirviendo a la naturaleza personal del hombre, le hable de un fin trascendente y de unos medios y normas para alcanzarlo. Puesto que el hombre es un ser referido primordialmente a otro y secundariamente a otros hombres, sólo le podrá convenir una tal educación que será, además, el mejor factor de sociabilidad por cuanto que no se debe buscar el ser de la comunidad fuera del hombre real, concreto, sino en éste y en sus referencias fundamentales (1).

2. EL CARÁCTER ESTATUTARIO DE LA LEY

La novedad fundamental que resalta en la ley, si se la compara con las anteriormente vigentes, es la clasificación de los Centros docentes en oficiales y no oficiales, y éstos en Centros de la Iglesia y Centros privados. Ello fué también el punto neurálgico de la larga y laboriosa gestación que hubo de preceder a la promulgación de la ley. Esa clasificación se determina en el artículo 17, que puede considerarse consecuencia del primer párrafo del artículo 4.º en que “el Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia”. Las anteriores ordenaciones legales de la Enseñanza Media—incluida la de 1938—distinguían sólo entre Centros oficiales y privados, comprendiendo en éstos los de la Iglesia o regidos por congregaciones religiosas.

Cualquiera que sea la fundamentación jurídica en

que se apoye esta triple agrupación de Centros en oficiales, privados y de la Iglesia, es evidente que responde a la realidad que existe en nuestro país; y no lo es menos que tras esa clasificación se encuentra el perfil jurídico que caracteriza a la nueva ley: el constituir un estatuto jurídico de los Centros de Enseñanza, otorgando a cada uno su correspondiente círculo de deberes y derechos. Pero para valorar con justicia y discernimiento esta característica de la ley—tan en relación con la ya comentada declaración de principios—es preciso enjuiciar antes el posible fundamento jurídico de esa clasificación de Centros.

Se ha buscado como fundamentación para introducir ese nuevo grupo de Centros “de la Iglesia” el hecho de que ésta sea *sociedad perfecta*, es decir, una de las formas resolutivas de la sociedad. Así, por ejemplo, cuando en la Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos, de 29 de septiembre de 1952, se afirmaba que “las Escuelas de la Iglesia (como sociedad perfecta y soberana) en cualquier grado no pueden ser consideradas como privadas” (C. 2, p. B, a), añadiendo que “las Escuelas de la Iglesia son hoy, principalmente en la Enseñanza Primaria y en la Media, las Escuelas de los Institutos religiosos aprobados canónicamente para la enseñanza (C. 2, p. B, b). Así también cuando *Ecclesia*, en su editorial de 7 de marzo de 1953 sobre la nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media, apela a la autoridad del P. Wernz para demostrar “cuán ineptamente se adscriben las Escuelas de la Iglesia a las Escuelas privadas, como si la Iglesia no fuese sociedad perfecta” (2).

En mi opinión, aunque lo probado sea verdadero, la prueba falla por sus dos partes o aspectos complementarios. En primer lugar, el derecho a enseñar no le corresponde a la Iglesia por ser sociedad perfecta, sino que corresponde a toda persona individual o colectiva capaz de realizarlo. Como dijo el señor Sánchez de Muniain en su primera conferencia en el Ateneo de Madrid sobre el proyecto de ley, “el derecho a enseñar a nadie atribuye un derecho patrimonial” (3), sino que “de acuerdo con las enseñanzas de los Sumos Pontífices y, aún más, con los dictámenes del sentido común, es un derecho universal, constituye una de las formas más universales y la más humana del ejercicio de la caridad” (4). Si el espíritu es naturalmente difusivo y el hombre es social por naturaleza, no es ni aun necesario apelar a la comunidad cristiana y al precepto de la caridad para hallar esa raíz natural y personal del derecho a la enseñanza. Es el mismo sentido en que el Papa Pío XI se expresaba en la Encíclica *Divini Illius Magistri* al afirmar que “la Iglesia es independiente de cualquier potestad terrena, tanto en el origen como en el ejercicio de su misión educativa, no sólo con respecto a su objeto propio, sino en relación a toda otra disciplina y enseñanza humana, que en sí considerada es patrimonio de todos, individuos y sociedades” (N. 11-12).

El vicio radical de esta fundamentación se patentiza en el gran peligro de injusticia y parcia-

(2) *Ecclesia*, núm. 608, pág. 5.

(3) “Dos conferencias de Sánchez de Muniain en el Ateneo de Madrid”, I, 1, en *A. C. N. de P.*, núm. 506.

(4) *Idem*, I, 2.

(1) Véase más extensamente en mi artículo “Persona y sociedad”, en *Revista Internacional de Sociología*, núm. 8.

lidad que entrañaría el ensayo de concordar con el Estado sobre la base del derecho que a Iglesia y Estado asisten "como sociedades perfectas": con este criterio podría la Iglesia llegar a un acuerdo en materia de enseñanza con un Estado totalitario que monopolizara rigurosamente la enseñanza hasta negar toda docencia privada y aun familiar con tal que hiciera una excepción con las Escuelas de la Iglesia, acuerdo que la Iglesia no puede, naturalmente, suscribir, ni, de hecho, ha suscrito nunca.

En segundo término falla esta fundamentación por el modo de aplicar ese derecho supuestamente emanado del carácter de sociedad perfecta a los Centros llamados de la Iglesia: Basta para verlo comparar entre sí los Cánones 1.375 y 1.376, en que el segundo es concreción del primero. El 1.375 establece que "la Iglesia tiene derecho a fundar Escuelas de cualquier disciplina, no sólo elementales, sino medias y superiores". Y el 1.376 añade: "Está reservado a la Sede Apostólica la constitución canónica de las Universidades o Facultades católicas de estudios. Las Universidades o Facultades católicas, aun las encomendadas a cualesquiera familias religiosas, deben tener sus estatutos aprobados por la Sede Apostólica." La cual corporación es comentada por el M. I. señor don Laureano Pérez Mier, canónigo lectoral de Palencia, en un profundo estudio, que no ha sido rebatido en ninguno de sus puntos, con estas palabras: "Se ha pretendido encontrar la aprobación y la organización del servicio en cuestión en el acto por el cual la Sede Apostólica aprueba las constituciones de los Institutos religiosos que se dedican a la enseñanza de la juventud en sus diversos grados (sic); pero aparte de que *facta non praesumuntur sed probari debent*, ¿cómo explicar entonces la cláusula del canon 1.376 cuando dice que "las Universidades y Facultades católicas, *aun las encomendadas a cualesquiera familias religiosas*, deben tener sus estatutos aprobados por la Sede Apostólica?" Y si en la simple aprobación de un Instituto religioso de enseñanza se contiene ya la aprobación y aun la apropiación de su enseñanza por la Iglesia, ¿por qué eso no se extiende a las Universidades y Facultades católicas, eclesiásticas o profanas? Y si la aprobación no alcanza a esta clase de Escuelas, ¿por qué y con qué derecho se afirma de las otras Escuelas, precisamente de aquellas que el *Codex Iuris Canonici* se abstiene de reglamentar?" (5).

Sin embargo, el que esta fundamentación no sea concluyente, es decir, el que ese derecho le venga a la Iglesia por un origen mucho más amplio y radical que el de su condición de sociedad perfecta, no supone ciertamente que esa clasificación en tres grupos que la ley establece para los Centros de Enseñanza Media carezca de fundamento. Hemos indicado ya que responde a la realidad de nuestra Enseñanza Media, y será en esa realidad donde encontraremos su justificación última.

Sin necesidad de entrar en precisiones conceptuales, puede afirmarse que incumben al Estado dos funciones en orden a aquellas actividades que espontánea-

mente realiza o cumple la sociedad. Estas funciones son las de *suplir* y *normar*. Suplir, cuando se trata de servicios públicos que responden a necesidades generales y que la iniciativa privada sólo en parte realiza, debiendo hacerlos llegar por igual a los medios aislados o menesterosos, que de otro modo carecerían de ellos. Normar, es decir, encuadrarlas jurídicamente en un orden de deberes y derechos, en todo caso. La subrogación del servicio por parte del Estado y el consiguiente monopolio de la función resultan justificados únicamente cuando se trata de servicios de utilidad general, a cuya organización es indispensable una unidad de estructura y funcionamiento: tales, por ejemplo, los servicios postales y, en muchos países, las grandes comunicaciones ferroviarias. En el orden de la enseñanza, en que la sociedad realiza por su propia iniciativa y medios una extensa labor y en que no se requiere esa unidad de estructura, las funciones del Estado son típicamente las de suplir y normar.

Pero entre ambas funciones no existe, en realidad, una neta disociación, como tampoco debe existir en una sociedad normalmente constituida una barrera insuperable entre las instituciones privadas y las públicas. Ni éstas deben ser fruto de un constitucionalismo abstracto y absoluto, ni aquéllas han de verse encerradas en su carácter privado: antes bien, el dinamismo natural de la sociedad debe impulsar a muchas empresas privadas a adquirir un carácter público, y en ese dinamismo debería encontrarse asimismo el origen histórico de muchos organismos públicos.

Este fenómeno puede registrarse incluso en nuestra sociedad, cuya estructura política, conformada desde hace más de un siglo a un racionalismo apriorista y centralizador, ha ignorado y dificultado ese dinamismo profundamente social. Así, por ejemplo, si nosotros no nos vemos convenientemente atendidos en una tienda, nos basta con reclamar en ella misma, o más bien, con dirigirnos a otra. En cambio, si apreciamos un mal servicio en el Ferrocarril Metropolitano o se nos niega el derecho de abrir una cuenta corriente en uno de los grandes Bancos, consideramos que la autoridad debe intervenir en ello porque no es un asunto meramente privado entre esas entidades y nosotros. Es que esas empresas, con la misma amplitud y perfección de sus funciones, han adquirido insensiblemente un carácter público. La función del Estado en estos casos es reconocer ese carácter semipúblico de dichas instituciones, otorgándoles un estatuto propio con un círculo más amplio de derechos y deberes. Cuando este dinamismo se niega o no se reconoce, debe más tarde plantearse en los términos antisociales e injustos de las llamadas *nacionalizaciones* o "integraciones" en organismos estrictamente oficiales.

En el terreno de la enseñanza se opera, eminentemente, este proceso dinámico. Fundaciones enteramente privadas, Centros constituidos como medio de vida de sus fundadores, o constituidos como instrumento para una finalidad espiritual o proselitista trascendente a la enseñanza misma, adquieren con el tiempo, con su crecimiento, con el estrechamiento de sus internas relaciones, un cierto carácter público al servicio de la obra misma que realizan y de la necesidad que cubren. Cuando esto se produce, debe el poder público reconocer ese carácter otorgando al Centro en cuestión un estatuto jurídico propio, con una consideración

(5) Laureano Pérez Mier: "La teoría del servicio público como punto de encuentro para el diálogo en materia de enseñanza", en *Revista de Derecho Canónico*, del Instituto "San Raimundo de Peñafort", núm. 24.

y unos deberes que afiancen su personalidad pública e impulsen su espíritu de servicio y de responsabilidad. No otra fué la génesis de las grandes Universidades, Estudios y Colegios europeos en su lenta elaboración medieval, como no otro fué el origen del carácter público de los gremios, cofradías y montepíos de la Edad Media y Moderna hasta la Revolución francesa.

Las leyes de enseñanza anteriores a nuestra guerra—dictadas por el constitucionalismo liberal de inspiración racionalista—no reconocían en absoluto este dinamismo social creador de instituciones públicas, sino que partían de la rigurosa distinción entre Centros privados y oficiales, o, más bien, por la tendencia dialéctica que hacia el estatismo y el socialismo siempre tuvo el régimen revolucionario liberal, conferían efectos legales sólo a los Centros oficiales, admitiendo para los no oficiales tan sólo el carácter de “incorporados” a un Instituto, con leves derechos en los exámenes a título de concesión a lo existente. No hay que olvidar que para una mentalidad racionalista y liberal “lo existente”, el orden histórico y consuetudinario que no ha sido fruto de una elaboración *a priori*, es algo que debe ceder ante el orden racional planificado, o que, si ello no es de momento posible, puede ser “tolerado” como un estadio provisional y extingible.

La nueva ley, en cambio, parte de un reconocimiento de lo que realmente existe en materia docente, y—en esto estimo que radica su principal valor legal—constituye un estatuto jurídico de los Centros de enseñanza en el que se asigna a cada clase de éstos unos derechos y unos deberes proporcionados a su personalidad institucional, siempre concibiendo la función del Estado hacia ellos como un servicio de armonización, legalización y suplencia.

Desde este punto de vista podemos contemplar bajo una nueva luz esa clasificación en tres clases de Centros que presenta la ley, y la introducción en éstas de los llamados “Centros de la Iglesia”. No se trataría así del reconocimiento de una enseñanza estrictamente de la Iglesia, puesto que, como hemos visto, ni se trata en su mayoría de Centros de fundación eclesiástica ni son inspeccionados por la Iglesia como tales Centros bajo su responsabilidad. Trataríase, más bien, del reconocimiento, de un modo general, de diversas clases de Centros no oficiales que el Estado no tiene que subsumir ni que tolerar, sino que armonizar, inspeccionar y suplir, y ello porque la enseñanza no es patrimonio del Estado, sino de la persona individual o colectiva capacitada para ejercerla. Ahora bien: la enseñanza que genéricamente puede llamarse “de la Iglesia”, por radicar en fundaciones eclesiásticas o, casi siempre, por estar en manos de congregaciones religiosas, tiene *de hecho* en España un volumen, un prestigio y una tradición muy importantes, hasta ser históricamente anterior a la oficial, y, en otro tiempo, casi la única. El Estado debe entonces reconocer esta importancia real y limitar ante ella sus funciones tutelares e inspectoras; exigiendo, junto a estos mayores derechos, unos mayores deberes, como es, precisamente, una inspección pedagógica propia, eclesiástica, que hasta aquí no existía. La existencia jurídica de este grupo de Centros llamados de la Iglesia

con ese círculo de deberes y derechos nace, pues, no de una situación legal anterior—que los cánones no reconocen—, sino de la misma ley, aunque con el fundamento real de la preexistencia de una enseñanza prestigiosa y arraigada en la sociedad.

Naturalmente, este reconocimiento *de facto* y este fuero especial no debe reducirse a los Centros llamados de la Iglesia en virtud de una especie de contraprestación de servicios entre los poderes de la Iglesia y del Estado. Así, el carácter estatutario de la ley reconoce un acceso dinámico y realista hacia esta clase de reconocimientos y exenciones. En su artículo 21, por ejemplo, previene la existencia de Centros llamados *de Patronato* que, por su carácter fundacional, institucional o benéfico, merezcan el reconocimiento de esa condición y su acogida en una reglamentación especial.

Aún podría llegarse a más en este progresivo reconocimiento de derechos y deberes corporativos de los Centros de Enseñanza Media, y ello sin salirse del espíritu, ni aun de la letra, de la ley. Aquellos Centros—Institutos, Colegios de religiosos, o de Patronato—que cumplieran unas más estrictas condiciones legales y que tuvieran tras de sí un acreditado historial de eficacia y de solvencia, podrían realizar, en mi opinión, las pruebas de grado por sí mismos, sin más que la presencia de un inspector oficial en el propio Centro, liberándose así de la preparación orientada hacia los exámenes. Este sistema, aunque se redujera a un pequeño número de Institutos y Colegios de primera fila, aliviaría grandemente el sistema de exámenes de grado, forzosamente afectado de urgencia, precipitación y exceso de trabajo. Sin embargo, el otorgamiento de este género de autonomía y su posterior mantenimiento requerirían la observación directa y humana de un Cuerpo de Inspectores Oficiales, también exigido por la ley y del que más adelante hablaremos.

3. DETERMINACIÓN DE LA FUNCIÓN ESTATAL HACIA LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

El principio que hemos comentado al comienzo de este trabajo según el cual la enseñanza es un derecho de los educandos y a ellos debe estar ordenada, es decir, que no es un patrimonio del Estado para sus fines, trajo como consecuencia el carácter estatutario de la ley, en virtud del cual la enseñanza no se propone como función estatal, sino que, reconociendo los Centros que existen y los medios docentes creados por la sociedad y elegidos por los educandos, los clasifica en orden a conceder a cada uno el propio ámbito jurídico que armonice su propia libertad con el servicio de legalización y vigilancia que incumbe al Estado. Y consecuencia a su vez de este carácter estatutario de la ley es la posterior determinación de los cometidos que incumben al Estado en la realización de ese servicio al bien común, en las distintas categorías de Centros.

El ejercicio de ese control comprende las funciones que, en un sentido amplio, podríamos llamar de *vigilancia*, y las subsiguientes de *sanción*. Las primeras se reducen en la presente ley a lo indispensable, ple-

gándose, para ello, al grado de garantía que ofrezca cada Centro.

Esta función de vigilancia se fiburca en la función examinadora y en la inspectora. En orden a la función examinadora, los Centros no oficiales se clasifican en cuatro categorías (art. 32 de la ley) y a ella se adapta la constitución de los Tribunales examinadores de Grado Elemental y Superior (arts. 98 y 99) con la implícita concesión de una mayor autonomía según la garantía ofrecida por cada grupo de Centros, otorgándose también la adecuada a los Institutos oficiales. Los Colegios llamados de la Iglesia no disfrutarán, en orden a los exámenes, de un tratamiento especial, pero sí gozarán de un inmediato reconocimiento o autorización (como en su día los de Patronato) con sólo cumplir las condiciones legales mínimas exigidas en la ley (art. 33, p. 4), al paso que los restantes Centros requerirán para ello una apreciación de su historial y circunstancias de toda índole (id., p. 3).

En el sistema de exámenes oficiales hay que registrar, de una parte, una amplitud desconocida en nuestra Enseñanza Media hasta la ley de Bases de 1938. Los Institutos y los Colegios reconocidos gozan de plena autonomía en las pruebas de madurez a lo largo del bachillerato. En las leyes anteriores a la de 1938 se requería, como es sabido, una prueba oficial, no ya por cada curso, sino por cada asignatura. Ello respondía al concepto estatista y constitucional del Estado artífice de la enseñanza y dispensador de títulos y competencias profesionales, y al no reconocimiento de la enseñanza extraoficial si no es, a lo sumo, como "incorporada", por vía de transacción, a la oficial. En rigor, para aquella concepción no existía otra enseñanza que la oficial, y la tolerancia llegaba sólo a que se explicaran las materias fuera del Centro oficial, pero los alumnos lo eran, legalmente, del Instituto. En la presente ley el reconocimiento de la enseñanza no oficial es pleno, y el control oficial examinador se atiene al indicado concepto de servicio, y es consciente de sus límites y de su necesaria adaptación a la realidad.

Pero el sistema examinador de la ley actual pretende también corregir los defectos observados en el de la ley de 1938 con su examen final único y global. Aquel Examen de Estado dejaba a las familias de los alumnos en la incertidumbre sobre el aprovechamiento real de los mismos hasta el final de sus estudios de bachillerato, cuando, en muchos casos, ya no era momento de poner remedio a una mala decisión de estudiar o a una defectuosa enseñanza. Por otra parte, la misma amplitud del Examen (que comprendía la totalidad del bachillerato) orientaba la enseñanza hacia un memorismo deseducador y un tanto inhumano. La introducción de una prueba intermedia (art. 92) suprime—o al menos palia—ambos inconvenientes. Por otra parte, se ha procurado acercar el personal examinador a los alumnos al formar los Tribunales por una mayoría de profesores o inspectores de Enseñanza Media, prácticos en ese grado de la enseñanza e, incluso, por algunos profesores del propio alumno. Ciertamente que los Tribunales pierden así en homogeneidad y unanimidad, pero ganan—puede esperarse—en capacidad examinadora, en responsabilidad y en entrega a la función.

El segundo cometido que en esta función de vigilancia corresponde al Estado es la inspección, pieza

fundamental para toda ley que se asiente en lo que hemos llamado concepto estatutario de lo socialmente existente. El fracaso de la ley de 1938—cuyo carácter era más de concesión circunstancial que propiamente estatutario—radicó en la inexistencia práctica de la función inspectora sobre los Centros. Tres son los objetivos que hacen indispensable esta función: la vigilancia, en todos los Centros, de las condiciones de instalaciones e higiene a todos exigibles; la inspección de las condiciones legales que han motivado o pueden motivar el reconocimiento o autorización de cada Centro, y de su efectivo cumplimiento; y la inspección de los métodos pedagógicos para su renovación por vía, sobre todo, de emulación y consejo. Los Centros de la Iglesia están exentos de este último tipo de inspección, pero la ley les exige una inspección propia de la Iglesia coordinada con la oficial (art. 59), inspección que, como arriba dijimos, nunca existió sobre los Centros que hoy reciben esta denominación. A estos tres objetivos de la inspección creo que debería añadirse un cuarto especializado: puesto que los Institutos Nacionales son Centros dependientes directamente del Estado y que deben tener una misión de ejemplaridad y emulación sobre los restantes Centros, sería justo que los inspectores del Estado vigilaran en ellos, con una atención preferente, no sólo las condiciones generales y la práctica pedagógica, sino la estructura, funcionamiento y dirección del Centro como tal, a fin de procurar la necesaria elevación de los mismos, que los constituya en Centros modelo. Remito sobre este aspecto a mi artículo "Bases posibles para una Inspección de Enseñanza Media", publicado en REVISTA DE EDUCACIÓN, número 15.

Complemento necesario de la labor inspectora es un sistema de sanciones, segunda parte del control estatal. Todo sistema de sanciones debe establecerla de carácter negativo y de carácter positivo, es decir, castigos y premios. Entre las primeras tenemos, ante todo, las que se establezcan contra las infracciones concretas de lo legislado con carácter general, o por el incumplimiento de las condiciones especiales en que se mueve cada Centro (art. 67). Y, en segundo término, la privación del reconocimiento o autorización de que disfrute un Centro, como consecuencia de la observación de un decaimiento en las calidades que motivaron una u otra (art. 35).

En el sistema de premios (recompensas y emulaciones) tenemos la estimación de las condiciones generales de un Centro que, unida al cumplimiento de las condiciones legalmente exigidas, puede determinar su clasificación en los cuatro grupos que la ley establece o, incluso, su declaración como Centro de Patronato (art. 33, p. 3). En segundo lugar, la posible protección económica y fiscal por parte del Estado en razón de los méritos educativos o benéficosociales de un Centro (art. 8.º), o la concesión de premios a una labor contante y esforzada (art. 39).

4. MEDIOS PARA EL AUTODESENVOLVIMIENTO DE LOS CENTROS

He señalado en otros lugares (6) que los defectos endémicos en nuestra Enseñanza Media son atribuí-

(6) Véase mi artículo "Institutos y Colegios", en revista *Ateneo*, núm. 33.

bles, más que a los planes de estudio (distribución de materias o programas), o a la supuesta falta de buenos docentes, a la ausencia de buenos Centros de Enseñanza dotados de cohesión interna y del necesario espíritu de perfección educativa. Esto ha sido debido, en gran parte, en los Centros privados, a la preponderancia que en su vida y en sus éxitos o fracasos ha tenido la función examinadora oficial, que se extendía antes a cada asignatura de curso, y determinaba así una moral de *capataz de estudio* en los maestros y de sobrevaloración memorística en los alumnos.

Para un autodesenvolvimiento interno de los Centros es ya un buen medio la amplitud que en los exámenes oficiales otorga la ley, lo que, como hemos comentado, permite una labor más propia y más libre de cada Centro. Pero la presente ley arbitra un nuevo medio que puede ser muy provechoso para este desarrollo de la personalidad institucional de cada Centro. Me refiero al nuevo curso preuniversitario y a los efectos que a ese fin puede producir. No basta con que los Centros tengan el margen de libertad necesario para realizar una obra propia y diferenciada; es preciso además que se coloque ante ellos una labor concreta que sólo pueda realizarse en colaboración institucional y en equipo; y ésta es precisamente la del curso preuniversitario tal como se ha concebido. No insisto en este aspecto porque se halla ya desarrollado en mi ponencia expuesta y discutida en la Reunión del Profesorado que, para tratar del Curso Preuniversitario, tuvo lugar, en agosto de 1954, en la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", de Santander (7).

Sólo quiero indicar que estos medios denotan en la ley, no sólo su carácter estatutario o de reconocimiento de lo que en el orden pedagógico realmente existe, sino que procura apoyarse en esa realidad y fomentar el autodesarrollo de los Centros, facilitándoles las condiciones de vida más propicias a tal fin.

5. APLICACIÓN DE LAS BASES GENERALES DE CONTENIDO RELIGIOSO Y NACIONAL

Quiero aludir aquí, brevísimamente, a las aplicaciones que hace la ley al ya comentado artículo 2.º que declara a la Enseñanza Media no neutral y sin contenido, sino inspirada enteramente por el dogma y moral católicos y adherida a los principios fundamentales del Alzamiento Nacional.

Se ha argüido contra el aspecto religioso con la libertad religiosa de los que no profesan la fe católica y con su derecho a la enseñanza. Es preciso, para enjuiciar este problema, partir de que nuestra patria es lo que hoy se llama sociológicamente una *comunidad*

(o participación en una fe) y no meramente una *so-ciedad* (coexistencia neutra de individuos y grupos que se coordinan sólo jurídicamente). Ciertamente, entre nosotros la mayoría es católica practicante, no existen prácticamente otras confesionalidades, y aun a los indiferentes no suele repugnarles—antes lo desean—el que sus hijos y familias se rijan católicamente. Las leyes laicistas, sobre todo en materia de enseñanza, ofenden a la inmensa mayoría del país. En una *comunidad* los heterodoxos—individuos o grupos—tienen ciertamente derecho a que se respete su conciencia y a que no se les violente; pero, si utilizan los servicios e instituciones que son de la comunidad, no pueden exigir que se destierre de ellos la fe que es patrimonio de la misma.

El espíritu nacional español debe concebirse también en una identificación completa con la enseñanza, como profunda inspiración de la misma. El Movimiento Nacional respondió al espíritu y los ideales de toda nuestra Historia, y fueron Dios y la Patria los aglutinantes comunes de todos los combatientes. A mi juicio, estas enseñanzas no deben constituir una asignatura aparte, sino influir a través del espíritu del profesorado formado en las Facultades y en la prevista Escuela del Profesorado, y manifestarse en la explicación de todas las materias, principalmente las históricas.

6. EL SISTEMA MIXTO DE TRIBUNALES Y SU POSIBLE ELEMENTO DE COORDINACIÓN

La necesidad, por una parte, de dividir en dos pruebas a lo largo del bachillerato al antiguo Examen general de Reválida, y la conveniencia, por otra, de hacer examinadores a los especialistas en el grado medio de la Enseñanza y de dar participación a los profesores de cada Centro, han hecho inevitable establecer en la ley tribunales mixtos, cuya composición determinan, para cada grado y para cada tipo de Centros, los artículos 98 y 100.

En tribunales de composición mixta existe el peligro de que su heterogeneidad, y aun contrariedad de intereses, perjudique a su normal funcionamiento y a la unanimidad y ponderación de juicio. La ley, sin embargo, arbitra un remedio para este forzado inconveniente con la propia institución de los inspectores de Enseñanza Media, que habrán de formar el núcleo responsable de esos tribunales y que, con el tiempo—sobre todo formando un cuerpo permanente—, creará unos hábitos de examen y una práctica común establemente aceptada.

En este aspecto muestra la ley una vez más su sentido realista al aceptar las dificultades que se hacen necesarias, y su sentido institucional y práctico al promover un tal procedimiento de solución.

(7) Ponencia editada en *ciclostyle* para los assembleístas y directores de colegios.

La enseñanza del Inglés

ADOLFO ALVAREZ CASADO

FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS MODERNOS

Parece natural que, al decidirnos a hacer algo, sepamos el fin o fines que con ello podemos alcanzar. Es muy frecuente el no prestar la debida atención a la finalidad que debe siempre guiarnos al desarrollar nuestras actividades humanas. No cabe duda de que la elección de este fin u objetivo es de la mayor importancia y, además, sabiendo dónde queremos ir nos será más fácil encontrar el camino adecuado.

Tratándose concretamente de la enseñanza de una lengua moderna, en nuestro caso el Inglés, la elección de esta finalidad es de gran trascendencia, ya que se trata de enseñar el instrumento vivo por medio del cual un pueblo expresa sus ideas.

Veamos los fines de la enseñanza de Lenguas Modernas que algunos autores han resumido en cuatro grupos:

Uno de ellos, comprende los fines de carácter *Educativo* o *Formativo*. El aprendizaje de un idioma sirve de entrenamiento al oído y órganos de la fonación, así como a la inteligencia (al aumentar nuestra habilidad para aprender otros idiomas, es decir: la enseñanza de una lengua despierta y estimula facultades.

En otro, los fines son *Culturales*, objetivo de importancia, pero podría alegarse que no es indispensable el conocimiento de un idioma para familiarizarse con la cultura del pueblo que lo habla. Esto, hasta cierto punto, pero no se nos ocultará que está sujeto a enormes limitaciones. El conocimiento del idioma ensancha enormemente el campo de posibilidades para adentrarnos en la vida de un pueblo, ya que nos da acceso a todo su material escrito, y nos permite los contactos personales e intercambio oral de ideas en el

idioma nativo, punto éste de gran interés para los conocimientos humanos.

Otro de los grupos, incluye objetivos *Comerciales* o *Prácticos*. El conocimiento de un idioma facilita las relaciones comerciales y puede sernos útil para innumerables actividades de tipo económico y práctico.

Hemos dejado intencionadamente en último lugar los fines que podríamos llamar *Político-Sociales*, en su más amplio sentido de la palabra. El mundo necesita paz, cooperación y comprensión entre sus pueblos, para que, unidos, puedan laborar por su mejoramiento. Nada como la enseñanza del idioma hablado para ayudarnos en esta labor, si se enfoca debidamente.

Expuestos brevemente los objetivos de la enseñanza de una lengua moderna, el último es el que para nosotros tiene mayor interés, ya que sus fines son los más elevados. Si aceptamos como finalidad en la enseñanza de idiomas *el conseguir una mejor comprensión entre los pueblos para que, conociéndose, laboren por un mundo mejor*, tendremos que aprovechar hasta el máximo las enormes posibilidades que se nos ofrecen para inculcar en los alumnos un espíritu de verdadera amistad hacia el pueblo cuyo idioma enseñamos. Los textos han de ser elaborados teniendo en cuenta este fin; en ellos se ha de procurar despertar esta simpatía y amistad. Los contactos por correspondencia, intercambios personales y colectivos, debidamente orientados, deben ser estimulados y facilitados por los profesores. La labor personal del profesor en la clase, teniendo constantemente presente el fin citado, será fundamental.

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA HABLADO

Abogamos por que la enseñanza del Inglés sea fundamentalmente oral, sin excluir la escritura y su comprensión, es decir, que comprenda sus cuatro aspectos.

- a) Entender oralmente a los nativos.
- b) Hablar.
- c) Entender lo escrito.
- d) Escribirlo.

Expondremos a continuación algunos de los argumentos por los cuales somos partidarios de la enseñanza oral.

a) El idioma, como medio de expresión de los pueblos, es fundamentalmente oral, es decir, los idiomas son para hablarlos; no nos parece, pues, lógico

Don ADOLFO ÁLVAREZ CASADO es secretario de la Asociación de Profesores de Inglés en España y de la Cámara de Comercio Norteamericana de Madrid. Director de la Reunión de Profesores de Inglés de Enseñanza Media, celebrada el pasado julio en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, posee el título de miembro asociado del University of London Institute of Education. Ha realizado estudios sobre la enseñanza de las lenguas modernas en Inglaterra y en Alemania. Pertenece, desde 1949, a la Comisión de Becas para estudios en los Estados Unidos.

prescindir de este aspecto en la enseñanza de un idioma en sus comienzos.

b) Si tenemos en cuenta la gran importancia que tiene el conseguir despertar interés en el alumno por la materia que se trata de enseñarle hemos de ser, indiscutiblemente, partidarios de hacerles hablar en el idioma extranjero desde los primeros momentos, ya que las primeras frases que los alumnos pueden expresar en el idioma que aprenden produce en ellos enorme ilusión y estímulo.

c) Según estudios y estadísticas realizadas, el idioma que se aprende solamente a traducir se olvida mucho más rápidamente—seis o siete veces—que si se aprendiese a hablar.

d) Si enseñamos solamente a traducir un idioma ponemos ante el alumno un gran obstáculo para aprender después el idioma hablado. La mala pronunciación que, inconscientemente, adquiere con la lectura en silencio en las traducciones será difícil de corregir. No creemos tener derecho a obstaculizar, de forma tan grave, el camino que los alumnos tendrán que seguir si, como es lógico, desean aprender a hablar un idioma.

e) La enseñanza del idioma hablado, en su doble aspecto de entenderlo y hablarlo, no excluye las otras dos de escribir y entender lo escrito. Si enseñamos a hablar el idioma y al mismo tiempo a escribirlo, es decir, sus cuatro aspectos ya citados, los alumnos tendrán una base sólida que les permitirá continuar el estudio del idioma en la dirección que más pueda interesarles.

f) Es evidente la posibilidad de realizar la enseñanza de un idioma en la forma que proponemos, ya que así viene haciéndose con excelentes resultados desde hace años no solamente en Centros extranjeros, sino también en España.

Refiriéndonos concretamente a nuestra experiencia personal, podemos decir que hemos conseguido en clases de 25 alumnos introducir las 1.000 palabras más frecuentes, según el recuento de Thorndike y conseguir su empleo oral y escrito en un curso normal de octubre a junio, de cinco horas semanales.

Según estos resultados, creemos se puede conseguir en la enseñanza del Inglés del Bachillerato lo siguiente: En el primer año de Inglés la introducción de las 400 a 500 palabras más frecuentes, consiguiendo que los alumnos las empleen con soltura, tanto en lo oral como en lo escrito, en frases estructurales previamente seleccionadas y composiciones.

En el 2.º año del idioma otras 500 palabras, que emplearán simultáneamente con las del curso anterior, en frases y giros de mayor dificultad.

En 3.º y 4.º podrán introducirse en cada curso otras 400 ó 500 palabras, haciendo un total de unas 2.800 en los cuatro años.

El fijar de antemano las palabras a aprender en cada curso daría una cierta uniformidad a los libros de texto, que deberían adaptarse a estos vocabularios. Los exámenes también serían más uniformes al exigir un vocabulario concreto para cada año.

PROFESORES

Siendo uno de los factores más importantes en la enseñanza de idiomas extranjeros el profesorado, una preparación adecuada del mismo será indispensable si queremos obtener buenos resultados.

Hemos examinado los informes de algunos Comités nombrados para estudiar tan interesante asunto, después de lo cual nos permitimos exponer nuestra opinión, empezando por citar las cinco condiciones fundamentales que creemos debe reunir todo profesor de lenguas modernas:

- a) Saber el fin que se persigue.
- b) Conocimiento del idioma hablado y escrito.
- c) Fonética de ambos idiomas aplicada a la enseñanza.
- d) Residencia en el extranjero.
- e) Entrenamiento pedagógico.

SABER EL FIN QUE SE PERSIGUE

Hemos empezado por la finalidad de la enseñanza de un idioma por creer que lo más importante es ponernos de acuerdo en lo que queremos conseguir. Cuanto más claro y concreto sea el objetivo y más convencidos estemos de lo elevado y digno del mismo, más eficaces serán los resultados. Tendremos, pues, que inculcar en el ánimo de los profesores la finalidad de la enseñanza de un idioma.

CONOCIMIENTO DEL IDIOMA HABLADO Y ESCRITO

Nos parece innecesario el comentar la necesidad de que el profesor ha de saber hablar y escribir correctamente el idioma que trata de enseñar, incluyendo los conocimientos de gramática, así como literatura, historia, geografía, cultura, sociología, etc., indispensables para una enseñanza eficaz.

FONÉTICA DE AMBOS IDIOMAS APLICADA A LA ENSEÑANZA

El conocimiento de la fonética de los dos idiomas, y su aplicación práctica a la enseñanza de los mismos, es hoy por todos considerado como indispensable.

RESIDENCIA EN EL EXTRANJERO

Es por todos aceptada la idea de que un profesor de lenguas modernas debe pasar cierto tiempo en el país del idioma que enseña. Es indispensable no sólo para perfeccionar el idioma hablado, sino para que, viviendo el nuevo ambiente, pueda captar su espíritu.

ENTRENAMIENTO PEDAGÓGICO

Es evidente que para desempeñar la misión de enseñar será necesario el conocimiento de las normas pedagógicas que nos ayuden a transmitir a los alumnos

nuestros conocimientos. Si importantes son estos últimos, no menos lo es la forma de transmitirlos con eficacia, y esto, tratándose de la enseñanza de idiomas, adquiere importancia especial debido, como ya hemos dicho, a que la enseñanza de idiomas modernos forma un mundo distinto, y su metodología requiere atención especial.

El defecto casi general que hemos encontrado entre una gran parte de los profesores de idiomas es la falta de este entrenamiento pedagógico.

NACIONALIDAD DEL PROFESOR

Debemos abogar por que los nombramientos de profesores de lenguas modernas recaigan siempre sobre personas cuyo idioma vernacular sea el de los alumnos. Toda tendencia a favorecer a los profesores extranjeros será perjudicial a la eficacia de la labor a realizar, pues un extranjero de categoría similar al nativo, que pudiera ocupar este puesto, difícilmente aceptaría una permanencia larga en el país.

Un profesor cuyo idioma es el mismo que el de sus alumnos ve con los ojos de éstos en su literatura y filología, así como en las traducciones. Va a través del mismo proceso mental que ellos, lo que les dice que hagan es lo mismo que él ha tenido que hacer. Un inglés, enseñando inglés a españoles, no puede adentrarse en la mente de sus alumnos como un español podría hacerlo; no puede, tampoco, darse cuenta de las dificultades de sus alumnos tan bien como lo hace el español, que ha tenido la misma experiencia que ellos. Aunque un inglés pueda enseñar su propio idioma con éxito, puede no ser un buen modelo a imitar. Será más provechoso observar a aquellos españoles que gocen de una buena reputación de profesores de Inglés.

No obstante, el nativo reúne cualidades que debemos aprovechar, como son su acento y fluidez al hablar. El idioma hablado por nativos es lo que al fin y al cabo tendrá el alumno que entender e imitar. Incorporaremos, pues, a la clase uno o dos nativos que, bajo

la dirección del profesor, hagan esta labor de servir de modelo a imitar por los alumnos, reproduciendo todo el material hablado del método.

Si se organizaran los intercambios de profesores de una manera sistemática y amplia, estos colaboradores nativos podrían ser los profesores extranjeros, quienes durante su estancia en el país harían la doble labor de perfeccionamiento y de colaboración en la enseñanza de sus propios idiomas.

La clase ideal necesitaría, pues, un profesor cuya lengua materna fuese la misma de los alumnos y cuya misión sería la de organizar la labor de la clase, dirigirla y ayudar al alumno diciéndole cómo corregir sus errores, y dos colaboradores nativos, hombre y mujer, que reprodujesen el material hablado.

Se nos dirá que esto, en la práctica, es imposible, pero ello no es motivo para que no exponamos lo que creemos sería lo mejor. A falta de dos, podría hacerse con uno, o algunos alumnos avanzados podrían reproducir las preguntas y respuestas, primero con el profesor, y luego entre ellos mismos.

No queremos terminar las observaciones sobre el profesorado sin citar algo que podría ayudar y estimular su labor.

Hemos notado falta de cooperación entre algunos profesores de idiomas que trabajan independientemente y rara vez se consultan sobre sus problemas, ni visitan las clases de sus compañeros interpretando esto como una indiscreción, ni se contrastan resultados; se nota la falta de un esfuerzo combinado que conduzca a un mejoramiento en los procedimientos de enseñanza. Convendría organizar reuniones para el estudio de estos problemas, visitas a colegios, creaciones de bibliotecas de consulta, suscripciones a publicaciones, etc. También interesa el intercambio epistolar, el de los alumnos y de profesores con los de otros países, establecer contactos con otras organizaciones similares y asistir a Congresos.

Todo esto contribuiría a que la enseñanza de idiomas extranjeros ocupase el lugar que, por su trascendencia, le corresponde.

El recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media

MANUEL ALONSO GARCIA

PLANTEAMIENTO

El artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, consignó expresamente que "contra las resoluciones ministeriales recaídas en los expedientes de clasificación o de revocación podrá recurrirse en alzada ante el Consejo de Ministros".

Desarrollando el precepto contenido en este artículo de la ley, y teniendo en cuenta las concordancias con otros artículos de la misma—fundamentalmente, 33 y 35—el 72 del Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media, aprobado por Decreto de 21 de julio de 1955, dispone que: "Podrá recurrirse en alzada ante el Consejo de Ministros:

a) Contra las resoluciones ministeriales recaídas en

los expedientes de clasificación de los Centros autorizados.

b) Contra las resoluciones ministeriales denegatorias de la petición de reconocimiento.

c) Contra las resoluciones ministeriales de revocación de Centros autorizados o reconocidos o de sanción que lleve consigo la clausura del Centro".

Queda fuera, como es natural, el caso de decisiones del mismo Consejo de Ministros, cuando éste reconozca mediante decreto, al amparo de lo dispuesto en el artículo 33 de la ley, pues, aparte de no ser posible recurso contra decisiones que otorgan, sin condicionamiento alguno, de modo absoluto y pleno, lo solicitado por el particular interesado, la inexistencia de órgano superior en la vía gubernativa impide continuar la tramitación. Y también se excluye el supuesto de que el Consejo de Ministros rechace la propuesta favorable de reconocimiento hecha por el Ministerio. En tal caso, el particular no ha obtenido lo que perseguía, y, sin embargo, jerárquicamente, la vía está agotada. ¿Será posible, en tal hipótesis—muy factible, por otra parte—el recurso contencioso-administrativo? Quede aquí esta cuestión para ser resuelta más adelante.

El recurso de alzada admitido en la ley de 26 de febrero de 1953 hubo de ser recogido por el Reglamento, en virtud del principio de unidad jurídico-política y de jerarquía de las normas. Ni podía ignorarlo ni desconocerlo. Ahora bien: ¿Qué justificación y qué sentido tiene este recurso de alzada ante el Consejo de Ministros? A nuestro juicio, ninguno. Antes bien, supone una formulación híbrida y fuera de lugar, que no encuentra ninguna razón de ser dentro de la doctrina general del procedimiento administrativo y de los recursos gubernativos.

En efecto: el recurso de alzada es el típico recurso jerárquico, que se concede en virtud del principio mismo de jerarquía administrativa. Puede interponerse, por tanto, en todos aquellos casos en los que la decisión emane de autoridad por encima de la cual exista otra superior. En este sentido, pues, implica una pluralidad de instancias, tantas como autoridades ante las cuales pueda ser interpuesto. Y, también en consecuencia, dejará de ser posible cuando la autoridad u organismo que hubiere adoptado la decisión o acuerdo administrativo no tenga superior jerárquico. Esto hace que, normalmente, sean las decisiones ministeriales las que pongan fin a la vía gubernativa, por estimarse que es el ministro quien representa la autoridad administrativa.

Un recurso de alzada ante el Consejo de Ministros no tiene sentido, pues este órgano no pertenece a la esfera puramente administrativa, ni es último escalón jerárquico, dado su carácter esencialmente deliberante, y no ejecutivo.

No obstante, hay que reconocer la existencia de determinadas excepciones a este principio general de agotamiento de la vía gubernativa en la decisión ministerial. Así, cabe citar como ejemplos el antiguo recurso de súplica ante el Jefe del Estado, establecido por el Reglamento de 19 de noviembre de 1936; o el recurso que se concede contra determinadas decisiones ministeriales adoptadas en el contrato celebrado entre la Compañía Telefónica Nacional y el Estado. Vi-

llar y Romero (1) cita también como un caso análogo el recurso de agravios. No obstante, la naturaleza discutible de éste no permite sostener tal afirmación con la misma certeza (2).

El recurso de alzada concedido por el artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media—y 72 del Reglamento de Centros no oficiales—representaría, según esto, una excepción. Excepción agravada, en este caso, por la desigualdad de tratamiento nacida por virtud del juego del artículo 33, que otorga las concesiones de reconocimiento al Consejo de Ministros y atribuye las simples autorizaciones al Ministerio. La afirmación del artículo 36, de concederse el citado recurso contra las resoluciones ministeriales recaídas en expedientes de clasificación, habrá de entenderse con este sentido restrictivo, que la reduce a los casos de autorizaciones o, en otro orden, a aquellos en los cuales, tratándose de reconocimiento, el Ministerio estime ya de antemano como de resolución denegatoria la solicitud de concesión. Ello, independientemente de los casos de revocación, función ésta que—no sin cierta contradicción con lo señalado en el mencionado artículo 33—se reconoce, en el artículo 35, al Ministerio.

El recurso de alzada que consideramos, no sólo no es consecuencia obligada del principio de jerarquía administrativa, sino que opera, además, con cierto criterio injusto en razón del significado contradictorio en que se desenvuelven los artículos 33 y 35, por una parte, y de la misma estructura diferenciadora que, entre reconocimientos y autorizaciones, establece el artículo 33, por otra.

Todo ello, sin contar con que resulta, en verdad, improcedente que un Consejo de Ministros haya de ocuparse de la resolución de un recurso entablado con motivo de la resolución otorgada a un expediente de clasificación de un Centro de Enseñanza Media, por importante que éste sea. Son cuestiones que no deberían llegar hasta el Consejo de Ministros, y resolverse, con carácter definitivo, en la esfera ministerial.

Sin embargo, reconocida legalmente la existencia del recurso en cuestión, veamos, dejando al margen las anteriores consideraciones, los diversos problemas que su admisión plantea.

DECISIONES QUE MOTIVAN EL RECURSO

El artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media concede el recurso de alzada en los supuestos de resoluciones ministeriales recaídas en los expedientes de clasificación o de revocación.

El Reglamento de 21 de julio de 1955 había de precisar más, pues determinados expedientes de clasificación—los que llevan implícito el reconocimiento—son resueltos por el Consejo de Ministros, no pudién-

(1) Vid. Villar y Romero, José María: *Derecho procesal, administrativo*, 2.ª ed., Madrid, s. f., pág. 138.

Vid. también el interesante artículo de Fernando Garrido Falla, "Recursos administrativos contra decisiones ministeriales", en *Revista de Estudios de la Vida Local*, núm. 75, páginas 321-332.

(2) Vid. del mismo autor *ob. cit.*, págs. 154-156, y su artículo "Los recursos de agravios en el Derecho español", en *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, Madrid, 1948. Vid. también Pérez Hernández, Antonio: *El recurso de agravios*, Pamplona, 1954, págs. 17 a 38.

dose, por tanto, recurrir ya en alzada. Ya, antes, hemos resaltado esta anomalía fundada en una injustificada diferencia de trámite. Según el Reglamento citado, que ha pretendido conciliar en lo posible los preceptos contenidos en los artículos 33, 35 y 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, las decisiones motivadoras del recurso son:

a) Resoluciones ministeriales recaídas en expedientes de clasificación de Centros autorizados, ya que la autorización corresponde concederla o negarla al Ministerio (art. 33, p. 1.º de la ley y 17, p. 2.º del Reglamento).

b) Resoluciones ministeriales denegatorias de la petición de reconocimiento, fundado en que el artículo 13 del Reglamento establece la elevación al Consejo de Ministros, cuando la propuesta de reconocimiento sea favorable, y la propia resolución denegatoria por parte del mismo Ministerio, cuando éste no considere conveniente su envío a aquél. En ello no existe contradicción con el artículo 33 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, pues el Consejo de Ministros sigue siendo el órgano que reconoce, y al particular interesado le queda abierta siempre la posibilidad de llegar al Consejo, pese a la oposición del Ministerio, merced al recurso de alzada.

c) Resoluciones ministeriales de revocación de Centros autorizados, en virtud de los artículos 33, 35 y 36 de la ley y 17, párrafo 2.º y 19 del Reglamento.

d) Resoluciones ministeriales de revocación de Centros reconocidos, según lo preceptuado por los artículos 35, párrafo 1.º y 36 de la ley y 19 del Reglamento, en cuanto que atribuyen al Ministerio la función de revocar el reconocimiento concedido por el Consejo de Ministros.

e) Resoluciones ministeriales, no declarativas o constitutivas de derechos, sino puramente sancionadoras, siempre que entrañen "sanción que lleve consigo la clausura del Centro", y que habrán de nacer, principalmente, como consecuencia de "las infracciones de los preceptos del Reglamento" (art. 66 del mismo).

f) Todavía cabe señalar, a nuestro juicio, como susceptibles de interposición de este recurso de alzada, aun cuando expresamente no se consigne, las resoluciones ministeriales en que se deniegue la constitución solicitada de un Centro para la enseñanza libre, a tenor de lo que dispone el artículo 15 del Reglamento, que dice "podrán interponerse los recursos establecidos en la legislación del Ministerio". Entre éstos entendemos debe considerarse el señalado en el artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media y 72 del Reglamento, pues si bien el artículo 32 de aquélla deja los Centros privados para la enseñanza libre pendientes de reglamentación especial, el Reglamento los ha incluido dentro de sus normas, considerándolos como uno de los grupos posibles (art. 4.º) y señalando su condición y requisitos (arts. 15 y 16).

En todas estas decisiones, y como motivo que justifica la interposición del recurso en cuestión, está siempre el principio de jerarquía administrativa. De ahí que no quepa ser formulado aquél cuando la decisión negativa de reconocimiento provenga del mismo Consejo de Ministros, que puede no estimar admisible la propuesta favorable elevada por el Ministerio (pues la desfavorable, ya hemos visto, determina una resolución ministerial en tal sentido). Discutible

es también, según dejamos apuntado más arriba, que el recurso de alzada ante el Consejo de Ministros suponga una auténtica vigencia del principio de jerarquía, que comúnmente se estima acaba en el Ministro del ramo de que se trate.

AUTORIDAD ANTE QUIEN DEBE INTERPONERSE

El recurso de alzada es un típico recurso gubernativo y jerárquico. Pretende que la autoridad superior de la que dictó la resolución recurrida cambie el contenido de ésta de acuerdo con las pretensiones del recurrente, anulando o modificando la decisión del inferior.

En el caso que nos ocupa, y por propia expresa declaración, la única autoridad competente es el Consejo de Ministros, órgano ante el cual deberá, en consecuencia, ser el recurso interpuesto, toda vez que es el único superior posible del Ministro que dictó la resolución contra la cual se recurre. Por razón de jerarquía y por razón de función, aquí aparece el Consejo de Ministros como el solo organismo indicado para resolver el recurso planteado contra las decisiones del Ministro de Educación Nacional en los casos y por los motivos a que ya hicimos referencia.

PERSONALIDAD DEL RECURRENTE

Es bien conocida la distinción entre recurso objetivo o de anulación y recurso subjetivo o de plena jurisdicción. Admitido plenamente, en nuestro ordenamiento jurídico, este último, no lo ha sido todavía, en toda su dimensión y con todas sus consecuencias, el primero (3). El recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media es, a nuestro entender, un recurso también subjetivo, máxime teniendo en cuenta que la legislación aplicable al mismo debe ser la contenida en la orden de 3 de diciembre de 1947, del Ministerio de Educación Nacional, que regula la materia relativa a recursos en este Departamento (4).

Confirma rotundamente esta posición el artículo 2.º de la mencionada orden ministerial, fijando que "sólo serán admisibles los recursos interpuestos por el titular del derecho administrativo que se estime lesionado por la resolución recurrida, por lo que no se tramitarán los de simple carácter objetivo". El proble-

(3) Lo excluye expresamente el texto refundido de la ley de lo Contencioso-administrativo de 8 de febrero de 1952. Lo admite, en cambio, la ley de Régimen local en su art. 386. Villar y Romero y Pérez Hernández consideran el recurso de agravios como recurso objetivo.

La discusión en el seno de la doctrina no aparece del todo clara y terminante en este aspecto. Vid., en tal sentido, los artículos de Garrido Falla "El recurso subjetivo de anulación" y "El interés para recurrir en agravios", en la *Revista de Administración Pública*, núms. 8 (págs. 177-189) y 9 (páginas 157-174), respectivamente.

(4) Otro problema distinto es el de que, pese a la declaración expresa que hace la Orden de 3 de diciembre de 1947, quepa sostener el carácter de los recursos que la misma admite como subjetivos. Más bien cabría hablar aquí de los llamados, por Alessi, "derechos debilitados", y deducir la naturaleza de los mencionados recursos en función de tal supuesto.

ma no encierra, en verdad, una dificultad insuperable, pues el recurso que contemplamos no se da con carácter de anulación, y los artículos 36 de la ley y 72 del Reglamento ninguna novedad hacen a este respecto, por lo que resulta aplicable de necesidad la repetida orden de 3 de diciembre. Ello es, sin embargo, menos claro, en nuestro caso, si se tiene en cuenta que la posibilidad del recurso subjetivo—y la imposibilidad práctica del objetivo—no la abona, aquí, el juego básico del párrafo 3.º del art. 33 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media al fijar que para la determinación de la clasificación académica “el Ministerio de Educación Nacional apreciará las circunstancias de toda índole que concurran en las personas o instituciones que soliciten la clasificación”. La fórmula es tan amplia que, prácticamente, equivale a consagrar un dominio discrecional. El Reglamento, dentro de los cauces que la ley le deja expeditos, y para no contrariarla, concretó algo más esas circunstancias, pero aún queda abierta la libre apreciación final del Ministerio hecha sobre unos informes preceptivos—inspección, rectorado, etc.—que tienen aquí un valor decisivo. El recurso de alzada ha de contar con esto—problema de fondo—así como con los defectos formales—de pura tramitación—, no menos relevantes en ocasiones. De hecho, ocurrirá, en la mayoría de las ocasiones, que la resolución del posible recurso habrá de hacerse sobre la estimación de esas “circunstancias de toda índole que concurran en las personas o instituciones”, pues los vicios de forma no aparecerán como infracciones alegables. Por otro lado, de tratarse de vicio de tramitación, el recurso utilizable sería el de queja y no el de alzada.

El ya citado artículo 2.º de la orden de 3 de diciembre de 1947 dice que “sólo serán admisibles los recursos interpuestos por el titular del derecho administrativo lesionado”... y que deberá acreditarse “la personalidad para recurrir”.

¿Quién es, pues, el titular? ¿Quién tiene personalidad para recurrir?

Está claro que el titular del derecho administrativo lesionado sólo puede ser el propietario del Centro en cuestión, bien persona individual, bien persona jurídica. Ni el director técnico—salvo que sea el mismo propietario, en cuyo caso es titular de ese derecho como tal propietario, pero no como director técnico—, ni los profesores, pueden estimarse como tales titulares. Sus derechos y funciones son de orden académico y de orden laboral, pero no de índole jurídicoadministrativa. Es el propietario, o persona facultada por éste con poder bastante—general o especial para el caso de que se trate—el único titular y el único, por tanto, que puede interponer el recurso. Si el Centro pertenece a una sociedad, habrá de actuar quien cuente con representación y poder de la sociedad para ello. El artículo 5.º del Reglamento de 21 de julio de 1955 no deja lugar a dudas, cuando se trata de Centro propiedad de persona jurídica.

PRESUPUESTOS POR RAZÓN DEL OBJETO

Aplicando la doctrina de Guasp a este punto, cabría fijar como requisitos del recurso de alzada a que nos estamos refiriendo, desde el punto de vista del

objeto, los tres siguientes: posibilidad, idoneidad y causa.

El primero—posibilidad—entraña petición de revocación de la resolución recurrida, lo cual exige que ésta tenga carácter de tal resolución. No basta solicitar, pues, aclaración o declaración de derechos, sino revocación de la decisión del inferior—de la orden ministerial en este caso—.

El segundo—idoneidad—supone existencia de resolución ministerial contra la que se recurre, que ésta emane del inferior y que se haya promulgado en alguno de los casos que enumera el artículo 72 del Reglamento de 21 de julio de 1955.

Por último, la causa se identifica con la existencia de un derecho administrativo que se estima lesionado por la resolución contra la cual se recurre. En este caso, la denegación de la petición de reconocimiento o de autorización del Centro, en cualquiera de sus grados, la revocación del mismo, o la sanción que lleve consigo la clausura, como decisiones que vulneran—o pueden vulnerar, al menos—un derecho subjetivo del recurrente o que—según indica Villar y Romero—violetan “la legalidad que debía haberse observado en la decisión del expediente o proceso administrativo”.

PRESUPUESTOS DE LA ACTIVIDAD

La decisión ministerial que deniegue la petición del particular que solicita el reconocimiento o autorización de un Centro de Enseñanza Media; o, mejor aún, cualquiera de las resoluciones a que se refiere el artículo 72 del Reglamento de 21 de julio de 1955 habrá de consignar expresamente que el interesado puede recurrir en alzada ante el Consejo de Ministros y el plazo en que puede hacerlo. Ello plantea la cuestión relativa a los llamados presupuestos de la actividad—lugar, tiempo y forma—.

a) *Lugar*.—Entendemos que el recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media debe interponerse—presentando el escrito en que se formula—ante la Subsecretaría de la Presidencia del Gobierno, como Ministerio coordinador de los distintos departamentos y único con funciones ligadas a la Presidencia del Consejo, sin perjuicio de que haya de remitirse a ésta por el Ministerio de Educación cuando sea presentado en este Departamento.

b) *Tiempo*.—El plazo de interposición será de quince días, contados a partir de la fecha de notificación de la orden recurrida, y ello de conformidad con lo señalado por el Reglamento de procedimiento administrativo del Ministerio y número 6 de la orden de 3 de diciembre de 1947.

c) *Forma*.—El recurso deberá presentarse por duplicado y en forma escrita, señalando concretamente el precepto o preceptos legales que se consideren infringidos y la calificación del recurso, debiendo exponer con claridad los fundamentos legales y expresando de modo concreto en la súplica la petición concreta que se formula—en este caso, revocación de la orden que resuelve en cualquiera de los sentidos del artículo 72 del Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media—.

TRAMITACIÓN

Comoquiera que el recurso de alzada establecido ante el Consejo de Ministros por el artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media y 72 del Reglamento ya citado se sale de la órbita del Ministerio de Educación Nacional, su tramitación no puede ajustarse del todo a lo determinado por la orden de 3 de diciembre de 1947. No obstante, creemos que esta disposición regirá, al menos como norma supletoria que, por no existir aquí otras especialidades, se convertirá de hecho en casi esencial.

Una vez recibido el recurso en la Subsecretaría de la Presidencia del Gobierno dentro del plazo de quince días señalado, ésta deberá remitirlo al Ministerio de Educación Nacional, única y exclusivamente a los efectos de informe y remisión de antecedentes por éste, pues la decisión ha pasado a depender enteramente, por tratarse de una nueva instancia, del Consejo de Ministros. Nos parece claro que debe recabarse informe sólo del Ministro en cuanto autoridad que dictara la resolución recurrida, sin que ni siquiera el Consejo Nacional de Educación deba emitirlo, aun en el supuesto de que hubiera dictaminado en el expediente de clasificación en sentido opuesto a aquél. Naturalmente, la Subsecretaría de la Presidencia podrá requerir expresamente los informes de determinados órganos para mejor proveer y en orden a la propuesta que haya de ser elevada al Consejo de Ministros. Tales, entre otros, por ejemplo, del mismo Consejo Nacional de Educación, Dirección General de Enseñanza Media, Inspección Oficial de Enseñanza Media, etc.

En cuanto al plazo para evacuar estos informes, podemos estimar aplicable aquí, por analogía, el de dos meses establecido por orden de la Presidencia de 25 de enero de 1945, para el recurso de agravios.

Evacuados los informes pertinentes y remitidas todas las actuaciones a la Presidencia, ésta formulará propuesta al Consejo de Ministros, el cual resolverá definitivamente.

En la discrepancia de opiniones—y de fórmulas legales—existentes acerca de si el recurso de alzada—en general—permite alegación de nuevas pruebas, nosotros, en este supuesto concreto, nos pronunciamos por la afirmativa, pues habiéndose podido fundar la negación de reconocimiento del Centro en las deficiencias, condiciones de su instalación material y pedagógica, o en la insuficiencia de ésta, muy bien puede suceder que, en el intervalo transcurrido, dichas deficiencias hayan sido subsanadas. Pero igualmente nos parece manifiesto que, en tal caso, habrá de reclamarse también informe correspondiente de la Inspección de Enseñanza Media.

EFECTOS

Hay que distinguir dos clases de efectos: a) de la interposición del recurso; b) de la resolución del mismo por el Consejo de Ministros.

En cuanto a los primeros, la interposición del recurso no suspende los efectos que derivarse pudieran de la decisión recurrida. En su consecuencia, ni el Centro podrá funcionar como reconocido o autoriza-

do, por no haber sido concedida tal condición; ni podrá continuar como tal, en el supuesto de revocación; ni cabría eludir el incumplimiento de la sanción que se impusiera por virtud de infracciones reglamentarias. Todo ello, naturalmente—y sobre todo, en cuanto a los dos últimos supuestos—siempre que, con el fin de evitar perjuicios irreparables—pérdida de matrícula de los alumnos, por ejemplo—no se estimase conveniente suspender la ejecución del acuerdo recurrido, temporalmente, o hasta la resolución del recurso.

En cuanto a la decisión que resuelve el recurso, acuerdo del Consejo de Ministros, sus efectos serán:

1.º Confirmación de la resolución ministerial recurrida y, por tanto, ejecución consiguiente de aquélla, no en cuanto tal, sino en cuanto logra eficacia en la nueva decisión confirmatoria de la autoridad superior; o

2.º revocación de la decisión ministerial y, en consecuencia, nueva situación del interesado—en estos supuestos, autorización o reconocimiento del Centro, no revocación del mismo en cuanto venía ya funcionando, o no clausura de éste—; o

3.º modificación de la resolución contra la que se recurriera, alterando los términos de la misma, ampliando su contenido, o reconociendo algunos derechos al interesado, sin llegar a la total revocación de la decisión ministerial (5).

FINAL DE LA VÍA GUBERNATIVA

Es evidente que el recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media y 72 del Reglamento de 21 de julio de 1955 agota la vía gubernativa. Después del Consejo de Ministros no hay superior jerárquico. Es claro, por otra parte, que al no tratarse de materia de personal, no cabe el recurso de agravios y, por consiguiente, tampoco el previo de reposición que, por lo demás, carecería de sentido tratándose del Consejo de Ministros (aunque, repetimos, también carece de sentido este mismo recurso de alzada).

La única vía posible, en tal caso, es, pues, ya, la contenciosoadministrativa, mediante la interposición del recurso correspondiente a tenor de lo dispuesto por el artículo 1.º de la ley de lo Contenciosoadministrativo (texto refundido) de 8 de febrero de 1952, si bien el precepto del párrafo 3.º del artículo 33 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media—“para determinar la clasificación académica, el Ministerio de Educación Nacional apreciará las circunstancias de toda índole que concurran en las personas o instituciones que soliciten la clasificación”—podría suponer, tal vez, un escollo a la estimación—necesaria para interponer el recurso contenciosoadministrativo—de que la decisión haya emanado de la Administración en el ejercicio de sus facultades regladas.

(5) Téngase en cuenta que, a tenor de lo dispuesto por el art. 14 del Reglamento de 21 de julio de 1955, “El Consejo de ministros, en su caso, y el Ministerio, cuando le corresponda, podrán denegar la clasificación en el grado o categoría académicos solicitados y conceder la clasificación en otros distintos”. Y añade, a mayor abundamiento: “Contra la resolución recaída en estos casos podrán interponerse los recursos señalados en el art. 72 de este Reglamento.”

La reforma de la Enseñanza Elemental y Media en Italia

A finales de septiembre, con motivo del comienzo del curso escolar, y a principios de octubre, con ocasión del discurso del ministro Rossi acerca de la reforma de la enseñanza (véanse páginas de "Actualidad educativa" extranjera), se ha recrudecido una gran campaña periodística que se centra en innumerables temas. De hecho, el discurso del ministro Rossi no ha hecho más que referirse a problemas de carácter general y a proyectos y estudios de ley que serán realidad en el próximo curso 1956-57. Lo único en materia concreta de enseñanza que ha sido aplicado en este curso es el cumplimiento de un decreto del anterior ministro, Ermini, por el que se establecían tres clases o cursos post-elementales en la escuela elemental, cuyos programas se publicaron el 14 de junio del presente año. De este modo, se permite el cumplimiento de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años en las localidades donde no exista escuela secundaria inferior. Desde este momento, la escuela elemental actual italiana consta de ocho cursos—de siete a catorce años—, divididos en tres ciclos, el primero bianual y los otros dos trianuales.

Lo que da motivo a censurar por parte de la prensa es que a los nuevos programas no correspondan textos nuevos y que durante este curso hayan de utilizar los viejos. No sólo este aspecto de los libros de texto preocupa a la opinión italiana; el cambio frecuente de los mismos y su precio también son ampliamente comentados. Encuestas públicas reducen a tantos por cientos la estimación general sobre la enseñanza en Italia. La mayoría está de acuerdo en que cuesta poco, pero que vale también poco. Algunos estiman que sería preferible aumentar el precio de la matrícula y mejorar la enseñanza, ya que el coste de la matrícula actual es pequeño si se compara con lo que los padres de los alumnos tienen que pagar en clases particulares. Según *L'Europeo Milano* (2 de octubre), el 40 por 100 de las familias italianas gastan 30.000 liras por hijo al año en profesores privados, aparte el material escolar, los desplazamientos y los libros de texto. En la escuela elemental, el ministro Rossi, en una entrevista, asegura que es del parecer del texto único para todas las escuelas. Los periódicos liberales se alzan también frente al problema de la enseñanza de la religión en la escuela elemental. Parece ser que los programas han sido perfectamente detallados por la autoridad eclesiástica, y algunos ven en este proceder una mengua para muchos maestros de su libertad de pensamiento y de su conducta. En cuanto al discurso del ministro Rossi, vamos a recoger a continuación lo esencial de su disertación. Aseguró que una escuela moderna democrática debe introducir a las nuevas generaciones en el círculo de la vida práctica, que está hecha esencialmente de técnica, pero que tampoco debe abandonar las humanidades, que son la condición de la cultura. La base

fundamental de la ordenación de la enseñanza es la enseñanza elemental, y en este campo, asegura, la acción del ministerio de Instrucción Pública italiano desenvolverá cuatro líneas fundamentales: la edificación, la normalización de la vida escolar, el cumplimiento de la enseñanza obligatoria y el perfeccionamiento didáctico. Se adoptarán los nuevos programas a partir del próximo curso; los libros de texto, continuamente cambiados, se ajustarán a los nuevos programas, serán menos recargados y sus precios más asequibles. Los nuevos programas de la escuela se inspirarán en los llamados ciclos didácticos, y si las pruebas resultan bien, se presentará a su tiempo una ley que establecerá estos ciclos. Se recuerda a los maestros que no deben ejercer un excesivo rigor con los alumnos de la elemental, ya que el último curso repitieron unos 250.000 alumnos, la mayoría de ellos no precoces, pero normales.

En la escuela media existe un constante aumento del alumnado, tanto en la estatal como en la privada, lo mismo en la media elemental como en la superior, y más todavía en los liceos científicos y en los magistrales (1). Respecto a la media superior, está en estudio un proyecto de reorganización mediante el cual, dejando inmutable la estructura esencial del liceo-gimnasio, los estudios serán quinquenales (bienio propedéutico y tres cursos especiales) en los demás institutos, comprendidos los magistrales. Nuevos horarios y nuevos programas están en preparación, tanto para la enseñanza media como para los Institutos superiores, sobre la base de cuidadosos estudios que se llevan con gran empeño, y para cuya tarea el ministro reclama la colaboración de todos. Respecto al examen de estado, afirma que hay un proyecto en estudio que se hace necesario para la humanización del mismo y para conseguir una mayor objetividad en las pruebas. En cuanto a las enseñanzas técnicas, estima que es indispensable potenciar su efectividad, pero que la cuestión aquí no es de fines, sino de medios, ya que se requieren medios materiales muy costosos. El problema es tan importante, que es necesario descartar soluciones graduales y enfrentarlo en un plano preciso y completo, teniendo presente que, entre tanto, hay que aplicar las normas relativas a la escuela obligatoria de ocho años y multiplicar las escuelas, dirigiéndolas también a orientar a masas de jóvenes hacia oficios determinados.

En cuanto al problema de la retribución del profesorado, afirma que no es de hoy, sino de siempre, pero que precisamente hoy se presenta en términos tan apremiantes y graves, que cree que el Gobierno conjuntamente comprenderá esta necesidad funda-

(1) Véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, págs. 329-30, que informa sobre la organización de la enseñanza en Italia.

mental. Se encuentran en examen del Tesoro un presupuesto económico que supone un aumento de 30.000 millones de liras, aumento muy semejante al propuesto por el Frente Unico de la Escuela. Este esfuerzo tiene que ser compensado con la seguridad de que de ahora en adelante lleguen a la enseñanza solamente los que sean dignos por su preparación y por su calidad moral. Muchos periódicos se han ocupado también de este gran problema económico. El 50 por 100 del profesorado es interino (*non di ruolo*), o sea unos 30.000 profesores de enseñanza media, y su situación es intolerable por el escaso sueldo que reciben y por los continuos cambios a que están sujetos, con perjuicio, además, de la continuidad didáctica; se pide su estabilización definitiva.

Los sueldos actuales del profesorado son los siguientes: En la categoría máxima, 130.000 liras mensuales (al cambio español, 8.151 pesetas), y en la mínima, 40.000 liras mensuales (al cambio español, 2.508 pesetas). Los aumentos propuestos, que en su totalidad suponen unos 30.000 millones de liras anuales, serían para las categorías reseñadas de 65.000 y 20.000 liras, respectivamente, advirtiendo que los profesores *non di ruolo* de la clase inferior en número de 24.000 cobran 47.500 liras mensuales, y se les propone un aumento de 24.500 liras.

Un articulista, advirtiendo las dificultades que estos aumentos puedan suponer para los presupuestos del Estado, hace hincapié en que si bien es justo que la enseñanza elemental sea gratuita, porque es obligatoria por la ley, no lo es que la media y la universitaria sean semigratuitas, ya que por la enseñanza media se vienen a pagar unas 500 liras al año, lo que supone el gasto menor si tenemos en cuenta el de los libros, lecciones privadas (más arriba dijimos que el 40 por 100 de las familias gastan 30.000 liras por hijo en clases particulares) y gastos de transporte.

Continuando también con el discurso del ministro, expresó también las dificultades con que tropieza la enseñanza universitaria, ya que de los 14.000 millones de su presupuesto, 11.000 están destinados a retribución del personal, restando muy poco para material científico, imprescindible en la enseñanza universitaria. Niega terminantemente que exista antítesis entre la escuela privada y la estatal, sino tan sólo emulación. Está en preparación un proyecto de ley

en el que se mantiene un pleno respeto por la libertad de enseñanza; pero, puesto que no hay libertad sin límites, es al Estado a quien corresponde establecerlos y vigilar la idoneidad de la escuela privada en su función didáctica.

En su discurso, el ministro aludió también a "las recientes declaraciones dogmáticas de la Iglesia", refiriéndose a un mensaje que durante la celebración de la XXVII Semana Social en Trento, hizo público el cardenal Dell'Acqua, sustituto de la Secretaría de Estado vaticana. El párrafo sustancial que ha parecido inaceptable al ministro Rossi decía así: "El Estado tiene el deber de respetar en materia de educación los derechos preferentes de la familia y de la Iglesia, y debe por este motivo defender la empresa de estas dos instituciones en materia de enseñanza. Instaurado el monopolio de la educación, el Estado, además de violar los derechos de la persona, de la familia y de la Iglesia, acabará por rebajar el nivel de la escuela misma." El ministro Rossi estima que el Estado debe conformar su propia doctrina. El Estado italiano no es un Estado confesional, y, sin embargo, proclamando la más absoluta libertad religiosa y reconociendo a la religión católica la supremacía que deriva de la realidad de su desarrollo histórico y de la fe de la mayoría de los italianos, se atribuye el derecho-deber de dictar las normas generales de la enseñanza.

La prensa, según sus diversas tendencias, comenta estas palabras del ministro italiano, unos en el sentido de que el Estado, según el cardenal Dell'Acqua, debe reconocer a la Iglesia el monopolio de la educación, cosa con la que ningún demócrata de inspiración laica puede estar de acuerdo, y otros demostrando que es aquella doctrina no reciente, sino tradicional (encíclicas *Divini Illius Magister* y *Rerum Novarum*, por no hablar de otros documentos), pero que hay que distinguir entre instrucción y educación. El derecho de instruir a jóvenes es común en el orden natural a toda sociedad, y no cabe hablar de monopolio, y la Iglesia le reconoce ese derecho al Estado, pero exige que se le reconozca a ella el derecho a la educación moral de los jóvenes (C. Valenti: "Il diritto di educare", *Il Quotidiano*. Roma, 4 de octubre de 1955).

Datos sobre la Instrucción Técnica y Profesional en Italia

Después de la reforma del año 1951, el Bachillerato italiano consta de un primer ciclo obligatorio de tres años de duración, o *Scuola media*, al que siguen cuatro o cinco años, según los casos, de Enseñanza Superior, que vendrían a corresponder, en su ordenación externa, a la segunda mitad de nuestro Bachillerato. Esta Enseñanza Media superior, como dice la ley italiana, "basada en el principio de la especificación de los estudios y de la actividad profesional, habilita para

ingresar en las Facultades universitarias o para el ejercicio de determinadas profesiones. Esta enseñanza se da en los Liceos, en los Institutos técnicos, en las Escuelas técnicas, en las Escuelas profesionales femeninas y en las Escuelas de magisterio profesional".

Dejada, ahora, la enseñanza en los Liceos, tanto clásicos como científicos, trataremos de ofrecer en las presentes páginas una visión de conjunto sobre las modalidades técnica y profesional, dentro del panorama do-

cente medio superior de la República italiana. Es claro que este tipo de enseñanza se propone la formación técnica y la especialización de los alumnos en aquellas materias de estudio y de trabajo que son más útiles y de mayor aplicación, dentro de la vida productiva del país: lo mismo en la agricultura que en el comercio, ya sea en la industria o en la artesanía y, en general, allí donde se requiere la habilidad o los conocimientos de técnicos medios y de obreros calificados.

INSTITUTOS TÉCNICOS PROFESIONALES

Cuatro variedades distintas de Institutos técnicos profesionales existen, actualmente, en el campo de la enseñanza italiana: agrarios, comerciales y para geómetras, industriales y náuticos. En todos ellos, los estudios son de cinco años de duración, y no se puede ingresar en estos Institutos sin haber antes pasado la *Scuola media*, con su correspondiente examen final de madurez. Los estudios realizados en los Institutos técnicos profesionales capacitan para pasar a los correspondientes, en su categoría universitaria. Así, del Instituto técnico profesional agrario, el alumno puede ascender a la Facultad de Agronomía, a la Facultad de Economía y Comercio, a la Facultad de Ciencias Estadísticas y Actuariales, al Instituto de Estudios Navales y al Instituto de Estudios Orientales; y los Institutos comerciales y para geómetras, industriales y náuticos sirven de preparación para las Facultades e Institutos superiores anteriormente mencionados, por igual, con excepción de la Facultad de Agronomía.

En los dos cuadros que a continuación insertamos, puede apreciarse el aumento constante del número de alumnos en los Institutos técnicos y profesionales italianos, y en los cursos correspondientes a los años 1947-48, 1951-52 y 1952-53.

CUADRO I

ALUMNOS EN CENTROS OFICIALES

	A	N	O	S	
	1947-48	1951-52	1952-53		%
Agrarios	5.173	5.401	5.750		5,0
Comerciales y geómetras	58.912	74.927	82.925		70,1
Industriales	21.522	21.378	24.432		20,6
Náuticos	2.842	4.117	5.175		4,3
Totales.....	88.449	105.823	118.282		

CUADRO II

ALUMNOS EN CENTROS NO OFICIALES

	A	N	O	S	
	1947-48	1951-52	1952-53		%
Agrarios	947	1.271	1.333		6,2
Comerciales y geómetras	13.577	13.979	15.142		70,3
Industriales	6.104	4.130	4.451		20,7
Náuticos	286	549	593		2,8
Totales.....	17.710	19.929	21.519		

Nota: Como habrá advertido el lector, los tantos por ciento correspondientes a cada una de las especialidades únicamente se refieren a las cifras dadas para el curso 1952-53.

ESCUELAS PROFESIONALES Y ESCUELAS TÉCNICAS

Las enseñanzas que se reciben en las Escuelas profesionales y en las Escuelas técnicas tienen como propiedad común el que ninguna de ellas habilita para cursar estudios posteriores, de carácter universitario. Por el contrario, para ingresar en estas Escuelas, se requiere el haber pasado la *Scuola media*.

La Escuela técnica tiene tres variedades: agraria, comercial e industrial. En todas tres, deben cursarse dos años para obtener el diploma correspondiente. La Escuela profesional femenina abarca tres cursos de enseñanzas, y dos la Escuela de magisterio profesional. Los dos cuadros que siguen nos dan el número de alumnos en estas clases de Escuelas, aunque sin diferenciar los matriculados en las distintas especialidades de las técnicas.

CUADRO III

ALUMNOS EN CENTRO OFICIALES

	A	N	O	S	
	1947-48	1951-52	1952-53		%
Escuelas Téc. Profes...	17.912	34.625	43.185		25,8
Escuelas Prof. Femen.	2.314	3.788	4.784		2,9
Escuelas de Mag. Prof.	1.074	1.011	1.214		0,8
Totales.....	21.300	39.424	49.183		

CUADRO IV

ALUMNOS EN CENTROS NO OFICIALES

	A	N	O	S	
	1947-48	1951-52	1952-53		%
Escuelas Téc. Profes...	2.711	3.447	3.954		13,9
Escuelas Prof. Femen.	858	1.892	2.146		7,5
Escuelas de Mag. Prof.	749	531	846		3,0
Totales.....	4.318	5.870	6.946		

CIFRAS TOTALES

De la consideración conjunta de los cuatro cuadros precedentes, completados con los datos relativos al número de maestros, clases y Escuelas de las especialidades técnicas y profesionales hasta aquí enumeradas, puede establecerse el siguiente cuadro general:

CUADRO V

Años	Escuelas	Clases	ALUMNOS MATRICULADOS		PERSONAL DOCENTE	
			Total	Mujeres	Total	Mujeres
ESCUELAS OFICIALES						
1947-48	667	4.728	109.749	21.247	10.455	3.943
1951-52	695	6.047	145.337	31.086	13.954	5.565
1952-53	721	6.803	167.465	36.462	14.878	6.088
ESCUELAS NO OFICIALES						
1947-48	268	1.100	22.088	3.409	3.693	1.358
1951-52	278	1.307	25.799	5.435	4.369	1.721
1952-53	294	1.394	28.465	6.444	4.164	1.649
CIFRAS TOTALES						
1947-48	935	5.828	131.837	24.656	14.148	5.301
1951-52	973	7.354	171.136	36.521	18.323	7.286
1952-53	1.015	8.197	195.930	42.906	19.042	7.737

Si reparamos en el cuadro inmediatamente superior, veremos que, por lo que respecta al alumnado matriculado en Centros de formación profesional y técnica, el curso de 1952-53 marcó un aumento del 14,4 por 100 sobre el año 1951-52; mientras que, con relación al año de 1947, el aumento fué del 48,6 por 100, incremento que no tiene equivalente en ninguna otra rama de la Enseñanza Media superior, y que demuestra el creciente interés de los jóvenes estudiantes italianos por esta clase de formación.

Naturalmente, el aumento en el número de alumnos lleva consigo parejo el incremento de los profesores, que son, en el año 1952-53, 719 más que en el 1951-52; y 4.904 más que en el curso 1947-48, con incrementos proporcionales respectivos del 4 y del 34,6 por 100.

Por lo que atañe al carácter de los Centros docentes, se observa que, en el curso 1952-53, el 71 por 100 de los mismos eran oficiales, con más de 167.000 matriculados, contra los 28.465 alumnos que asistían a Centros no oficiales y que arrojaban el porcentaje de un 29 por 100 del total. Así, pues, y durante el mencionado año escolar, había una media de 232 alumnos por cada Centro del Estado, y 96 por los no estatales.

El número de las clases subió, en el curso 1952-53, a 8.197, con un aumento del 40 por 100 respecto al curso 1947-48, y del 11,4 con relación al de 1951-52.

Son sensiblemente más los alumnos inscritos en los Institutos técnicos que en los demás Centros de formación escolar. En efecto, en el curso 1952-53, solamente en los mencionados Institutos técnicos se matricularon 139.801 estudiantes, lo que equivale al 71,3 por 100 del total general del alumnado, en todos los establecimientos de instrucción técnica y profesional. Y es de notar, también, que en el ámbito mismo de los Institutos técnicos la mayor parte de los alumnos, el 70,1 por 100, estaba matriculada en la rama comercial y para geómetras.

Por último, en las Escuelas técnicas profesionales o laborales, los alumnos fueron 47.139, durante el curso 1952-53, con un aumento de 9.607 respecto al curso anterior, y de 26.456 en relación con el de 1947-48. Por lo que se refiere a las Escuelas profesionales femeninas y a las Escuelas de magisterio laboral, si bien se registró un incremento en las alumnas, apenas llegó a 8.990 matriculadas, lo que representa el 4,6 por 100 del total.

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR LAS REGIONES ITALIANAS

No quisiéramos cerrar estas páginas sin consignar la forma en que se halla repartida la Enseñanza Profesional y Técnica, por las distintas regiones de la geografía italiana.

Por ser la Italia septentrional la más industrializada, es lógico que sea esta región la que cuente con mayor número de Centros técnicos y profesionales, así como con un alumnado más numeroso. Efectivamente, en la Italia septentrional dichos Centros docentes absorbían el 50,6 por 100 del total nacional de alum-

nos de la especialidad, con un porcentaje máximo de 16,3, en Lombardía; 9,1, en Piamonte, y 8,7, en Emilia-Romaña.

La Italia central totalizaba el 22,1 por 100 del citado total nacional, del cual correspondía al Lazio el 9,7 por 100, y a Toscana, el 7,2. En la Italia meridional, el porcentaje regional era del 19,2, del que un 8 por 100 era para Campania y un 5,2 para las Pullas. En fin, el tanto por ciento de la Italia insular se distribuía entre un 6,5, para Sicilia, y un 1,6, para Cerdeña.

Seguidamente, damos el cuadro estadístico con la distribución del alumnado técnico y profesional de Enseñanza Media, por las distintas regiones de Italia:

CUADRO VI

REGIONES	NÚMERO DE ALUMNOS		
	Oficiales	No oficiales	Total
Piamonte	12.899	4.663	17.562
Aosta	154	"	154
Lombardía	23.692	8.152	31.844
Trentino-Alto Adigio	2.163	100	2.263
Véneto	10.238	2.635	12.873
Friuli-Venecia Julia.....			
Liguria	7.708	3.173	10.881
Emilia y Romaña	15.176	2.128	17.304
<i>Italia septentrional...</i>	<i>77.952</i>	<i>21.224</i>	<i>99.176</i>
Toscana	12.445	1.750	14.195
Umbria	3.271	223	3.494
Marcas	6.477	273	6.750
Lacio	16.804	2.104	18.908
<i>Italia central</i>	<i>38.997</i>	<i>4.350</i>	<i>43.347</i>
Abruzos y Molise	5.315	170	5.485
Campania	14.458	745	15.603
Pullas	9.612	706	10.318
Basilicata	827	102	929
Calabria	5.168	123	5.291
<i>Italia meridional</i>	<i>35.780</i>	<i>1.846</i>	<i>37.626</i>
Sicilia	11.746	929	12.675
Cerdeña	2.990	116	3.106
<i>Italia insular</i>	<i>14.736</i>	<i>1.045</i>	<i>15.781</i>
EN TODA ITALIA	167.465	28.465	195.930

Hagamos constar, en fin, que en toda Italia existen cursos libres de instrucción técnica de las especialidades agraria, comercial, industrial, artesana y marinera. En el curso 1952-53, frecuentaron estos cursos, organizados por los *Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica*, 185.015 personas; de ellas, 59.950 mujeres, distribuidas de la siguiente forma: 15.641, en los cursillos de tipo agrario; 37.886, en los comerciales; 70.562, en los de artesanía; 59.159, en los industriales, y 1.731, en los de especialización marinera.

El número total de cursillos celebrados fué de 4.171, y el cuerpo docente a cuyo cargo estuvieron ascendió a 14.705 personas.

La Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática

Proyecto de una interesante reunión en Madrid, abril de 1957

Esta Comisión nació hace más de cinco años como resultado de una confluencia de inquietudes procedentes de diversos campos. Varios matemáticos, pedagogos, psicólogos y epistemólogos, interesados en estudiar y remediar el fallo que en la educación de todos los países presenta todavía la enseñanza de la matemática, especialmente en los niveles primario y secundario, estimaron que sólo la coordinación de esfuerzos comunes en un plano internacional podría realizar el anhelo de una reforma profunda y eficaz en los programas, métodos y modos de enseñar nuestra ciencia en el mundo.

Para ello se necesita, en efecto, de un lado, el conocimiento profundo de las estructuras matemáticas y, de otro, el conocimiento no menos esencial de los procesos evolutivos de la inteligencia y afectividad del niño, no sólo para comprender mejor la génesis de los conceptos y juicios matemáticos en su mente, sino también para tener en cuenta los factores de atracción e interés que pueden estimularla y favorecerla.

De aquí la presencia en la Comisión de epistemólogos y psicólogos como Piaget, Conseth, Beth..., de matemáticos como Choquet, Dieudonné, Kurepa, Lichnerowicz...; de pedagogos como Gattegno, Drenkhahn, E. Castelnuovo, Servais...

El intercambio de puntos de vista entre tales especialistas y otros que la Comisión invita según los temas a tratar se realiza por medio de reuniones internacionales periódicas, de las que hasta ahora han tenido lugar las siguientes:

En abril de 1950 (en Debden, cerca de Londres), con el tema: "Relaciones entre el programa matemático de las escuelas secundarias y el desarrollo de la capacidad intelectual del adolescente."

En abril de 1951 (en Kerbergen, cerca de Bruselas), con el tema: "La enseñanza de la Geometría en las primeras clases de las escuelas secundarias."

En agosto de 1951 (en Herzberg, Suiza): "El programa funcional; de la escuela maternal a la Universidad."

En abril de 1952 (Rocheton, Francia): "Estructuras matemáticas y estructuras mentales."

En abril de 1953 (Weilerbach, Luxemburgo): "Las relaciones entre la enseñanza de las matemáticas y las necesidades de la ciencia y de la técnica modernas."

En julio de 1953 (Calw, Selva Negra): "Las relaciones entre la mentalidad de los alumnos y la enseñanza de las matemáticas."

En agosto de 1954 (Oosterbeek, Holanda): "La matemática moderna en la escuela."

En abril de 1955 (Bellano, Italia): "El alumno, frente a las matemáticas. Una pedagogía liberadora."

En agosto de 1953 (Ramsau, Austria): "La enseñanza de las probabilidades y de la estadística en la Universidad y en la escuela." Por primera vez con participación de miembros españoles.

Las reuniones siguientes se realizarán en Yugoslavia con el tema "La formación matemática del Magisterio y la crisis vocacional del profesorado", y en Madrid, en abril de 1957, con el tema "El material de enseñanza matemática", reunión que irá acompañada de una Exposición internacional de material, proyección de *films* didácticos y conferencias y discusiones sobre técnicas de confección y manejo, y a la que el excelentísimo señor ministro de Educación Nacional ha prometido su entusiasta apoyo.

Pero la Comisión se propone asimismo realizar investigaciones conjuntas, para lo cual promueve la organización de asociaciones nacionales de profesorado de matemáticas y de revistas que sean portavoz de sus trabajos e inquietudes. Así han nacido recientemente la Association for Teaching Aids in Mathematics, con su boletín correspondiente, y la Société Belge des Professeurs de Mathématiques, con su revista *Mathematica & Paedagogia*. Por su parte, la Comisión se propone publicar, asimismo, sus principales trabajos y resultados, y la primera de sus publicaciones ha salido ya a la luz muy recientemente, con el título *L'Enseignement des Mathématiques*, obra que se reseña en otro lugar de esta REVISTA.

Régimen disciplinario en el Seguro Escolar

A. GENERALIDADES.

1. *Justificación y finalidad.*—El quebrantamiento de sus deberes por parte de los miembros de los órganos de gobierno, como asimismo de los que, respecto al Seguro, tienen los estudiantes asegurados, da origen a una responsabilidad. Esta responsabilidad no puede ser civilmente exigida, dadas las dificultades que presenta. El Derecho común se nos presenta como insuficiente para servir los fines disciplinarios aludidos. En definitiva, de lo que se trata, más que de indemnizar perjuicios, es de prevenir la desorganización y, una vez restaurado el orden, aplicar al infractor suficiente represión moral que sirva de ejemplo a sus compañeros, tendiendo a evitar sean cometidas nuevas infracciones que atenten contra el fin colectivo del Seguro. Como hace observar Mesquita (1): "El poder disciplinario busca, en consecuencia, resguardar el orden, tutelando así el bien común del grupo por el mantenimiento de la disciplina. Su bien inmediato es mantener el orden en el servicio, tutelando el bien común del grupo, que es su última finalidad."

El poder disciplinario es atribuido a la administración del Seguro—concretamente de su Consejo, según puede deducirse del artículo 129—, y compete su realización a los órganos ejecutivos del mismo, como consecuencia del juicio tomado de resultados de la instrucción del oportuno expediente tramitado por la Inspección General, según el apartado 6.º del artículo 109 de los Estatutos.

Considerando, por otra parte, la naturaleza atribuida a la Mutualidad del Seguro Escolar, la explicación de este poder disciplinario, en el plano doctrinal, se encuentra en la moderna teoría de la Institución. Es evidente que este poder, como tal, sólo puede ser un Derecho institucional. En este sentido consideramos válidos para el Seguro Escolar los argumentos del autor citado (2)—al tratar del poder disciplinario laboral—. "Estando formada toda sociedad para realizar un fin, siempre que el mismo sea lícito, la comunidad tiene el derecho de constreñir a sus miembros individuales para que sometan sus actividades a ese fin, que, por ello mismo, es social y no individual. De ahí que pueda disponer la comunidad de los medios necesarios para ello, esto es, poder imponer penas disciplinarias. De lo expuesto, se concluye que en toda sociedad: 1.º Debe haber un poder o autoridad, pues ésta es inherente a toda institución. 2.º Ese poder es social, no individual—quiero decir, no pertenece a una clase o a

una parte de los elementos componentes del grupo, sino a la totalidad de él—, pues él es ejercido, no para el bien particular, sino para el bien de la colectividad. 3.º Tal poder debe disponer de los medios necesarios para realizar su fin, esto es, debe disponer de penas o sanciones disciplinarias. Como dicen Legal y Brethe de la Gressaye, el poder disciplinario supone la institución, y la teoría institucionalista es la única capaz de explicar la existencia de un poder disciplinario en los grupos privados y suministrarle sus títulos auténticos."

2. *Derecho disciplinario del Seguro y Derecho penal.*—El ejercicio del poder disciplinario—desarrollado en el Seguro dentro del marco establecido por las normas del título 5.º de los Estatutos, artículos 128 a 132—da origen a una regulación jurídica a la que podemos considerar como un Derecho disciplinario del Seguro, que no hay que confundir con el Derecho penal. Sus esferas son distintas, aunque fronteras. La distinción podemos estimarla como semejante a la que en el campo del Derecho administrativo puede apreciarse entre el Derecho disciplinario administrativo y el Derecho penal administrativo.

El Derecho disciplinario del Seguro comprende aquellas faltas a que se hace referencia en el artículo 128 de los Estatutos. Si consideramos el contenido del citado artículo, vemos no podemos reducir el campo de este Derecho estrictamente a las faltas que no constituyan delito común. En todo caso, es indudable no puede haber confusión entre el Poder disciplinario del Seguro y el Poder punitivo del Estado. Si un miembro de los órganos de gobierno o un estudiante—asegurado o beneficiario—cometiese con relación al Seguro un hecho constitutivo de figura delictiva, recogido en el Código penal, además de responder ante la sociedad, de acuerdo con las normas punitivas de aquel Derecho, quedará también sujeto a la disciplina interna del Seguro, siguiendo los principios del Derecho disciplinario privativo.

Así se nos presentan ambos Derechos como muy próximos, sin perjuicio de una separación neta entre responsabilidad penal y disciplinaria, separación que se manifiesta en cuanto a la materia de prueba, conminación de penas o fuentes de incriminación.

Pero esta separación no supone total aislamiento y falta de relación, sino que, por el contrario, cabe admitir cierta interferencia entre ambas responsabilidades sin perjuicio de su propia sustantividad específica. Un aspecto de esta sustantividad en cuanto al Derecho disciplinario es el mostrarse especialmente sensible al sentimiento de equidad, benevolencia y libre arbitrio, nota a que hace referencia especialmente el artículo 131 de los Estatutos. "Estos sentimientos de benevolencia, equidad y libertad, propios del Derecho disciplinario—como dice Brandao Ca-

(1) Luis José de Mesquita: *El poder disciplinario laboral*. "Cuadernos de Política Social", núm. 9, pág. 12.

(2) *Ob. cit.*, pág. 23.

valcanti (3)—, no debían disminuir, sino perdurar, pues ello constituye la nota característica, el *quid* propio de ese Derecho. Por eso, no obstante toda esa disgresión sobre las semejanzas entre los dos derechos, no deja de ser razonable, y hasta en cierto modo constructivo, la siguiente observación de un gran juriconsulto brasileño: “La invasión del Derecho disciplinario por el Derecho penal representa una influencia perjudicial, porque atribuye mayor rigidez a sus normas y quitan al Derecho disciplinario ciertas peculiaridades que suavizan su aplicación y templan el rigor de sus reglas por la conveniencia y la equidad.”

En definitiva, en cuanto al Seguro, la responsabilidad penal y disciplinaria constituyen dos esferas claramente diferenciadas, pero sin que ello suponga falta de relación.

El procedimiento disciplinario administrativo no excluye el tanto de culpa penal—y también civil—que la infracción pudiera suponer en otros órdenes. La responsabilidad penal es independiente de la disciplinaria, y así nuestro Tribunal Supremo tiene declarado—en la esfera laboral—que considera fraude la desaparición de cantidades de caja, aunque el cajero resulte absuelto en el procedimiento criminal. (S. 22-2-1936.)

A este propósito, el Reglamento General del Mutualismo Laboral, aprobado por orden de 10 de septiembre de 1954, establece en su artículo 241: “Las sanciones establecidas en el presente capítulo se entenderán con independencia de las responsabilidades de carácter civil o penal que regula el decreto-ley de 15 de febrero de 1952 y de la obligación del empresario o del trabajador de restituir a la institución las cantidades indebidamente satisfechas como consecuencia del hecho sancionable.”

B. RÉGIMEN DISCIPLINARIO.

1. *Derecho disciplinario del Seguro. Caracteres y clases.*—Como antes indicábamos, en la extralimitación o falta de cumplimiento de deberes respecto al Seguro pueden incurrir tanto un miembro de los órganos de gobierno—artículo 132—como los afiliados—artículo 129—o los beneficiarios—según el artículo 130—. Técnicamente, podría admitirse—siguiendo las orientaciones del Derecho administrativo general—dos clases de procedimientos sancionadores: los correctivos, en los que el sujeto pasivo sería el estudiante—asegurado o beneficiario—, y los disciplinarios, referidos a miembros de los órganos de gobierno y, por extensión, a los funcionarios facultativos, técnicos y administrativos a que hacen referencia los artículos 82 y 83 de los Estatutos.

Acudiendo—a falta de regulación especial en los Estatutos y por razón de analogía—a los principios inspiradores del Derecho disciplinario laboral y de las normas del mismo carácter establecidas en el Reglamento General de Mutualidades, se pueden establecer como caracteres de este Derecho, comunes desde luego a los dos procedimientos citados:

a) Separación de los órganos de instrucción—Inspección general, según el artículo 109—de los de enjuiciamiento y decisión.

(3) T. Brandao Cavalcanti: *Tratado del Derecho Administrativo*, vol. II, pág. 87.

b) Aun en el caso de que exista denuncia particular o de oficio de la Inspección general, siempre sería necesario un acuerdo de los órganos de gobierno para incoar el expediente. Así, en todos los procedimientos correctivos y en los disciplinarios, referidos a miembros de los órganos de gobiernos, deberá corresponder la incoación al Consejo de Administración. Para los restantes procedimientos disciplinarios—que hacen referencia, como hemos dicho, a los funcionarios facultativos, técnicos y administrativos—parece bastaría el acuerdo del presidente o director de la Mutualidad.

c) La prueba deberá ser dirigida por el propio órgano sancionador, aunque el expediente pueda proponerla, sin intervenir en su realización ni obligar al instructor.

d) Audiencia del inculcado.

e) De la decisión que recaiga sobre los expedientes correctivos o disciplinarios podrá ser requerida o solicitada su revisión, de acuerdo con el artículo 135 de los Estatutos. La decisión del Consejo de Administración en estos casos causará estado, salvo el supuesto del artículo 108 del expediente disciplinario para separación de sus cargos a los titulares de la Inspección general y subinspectores, quienes podrán apelar al ministro de Educación Nacional.

2. *Figuras de infracción.*—Constituirán falta y darán lugar a la imposición de sanciones—según el artículo 128—los siguientes hechos:

1.º Defraudar a sabiendas los intereses de la Mutualidad o poner voluntariamente los medios que conduzcan a tal fin.

2.º Falsear las declaraciones ordinarias que se hagan en la Mutualidad o aportar datos inexactos a las mismas, bien en orden a la concesión de beneficios o con respecto a otras cualesquiera manifestaciones de las actividades de aquélla.

3.º Realizar actos indecorosos o perjudiciales para la reputación o el buen crédito del Seguro.

4.º No observar las normas, disposiciones o acuerdos relacionados con el cumplimiento de sus fines o el buen orden o desarrollo de su actividad.

5.º Entorpecer intencionadamente la actividad de la Mutualidad. Se considerarán comprendidos en este apartado los que, habiendo sido elegidos consejeros de los órganos de gobierno o asesores, no asistan a sus reuniones o no presten la colaboración debida.

Asimismo, habrá que considerar como actos sujetos a sanción aquellos en que los facultativos y asegurados o beneficiarios puedan incurrir dentro del marco de las prestaciones por enfermedad o accidente. Estos actos específicos, no recogidos en los vigentes Estatutos, deberán en su día—cuando la realidad y experiencia lo aconsejen—ser incorporados a ellos. En otro lugar—al tratar de la jefatura médica como órgano inspector—estudiamos la posible orientación a seguir.

3. *Sanciones.*—La Mutualidad podrá imponer a los afiliados—según el artículo 130—las siguientes sanciones:

1.ª Apercibimiento privado, que podrá ser verbal o escrito.

2.ª Apercibimiento público, con el grado de publicidad que autorice en cada caso el Ministerio de

Educación Nacional, oído el Sindicato Español Universitario y, en su caso, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina.

3.^a Inhabilitación temporal de dos a cinco años para formar parte de los órganos de gobierno o asesores de la Mutualidad u ocupar cargos en los mismos.

4.^a Inhabilitación permanente para formar parte de los órganos de gobierno o asesores de la Mutualidad.

Según establece el artículo 130, a los beneficiarios a quines les haya sido concedida alguna prestación se les impondrán, por causa de declaraciones falsas o inexactas, o cualquier otro hecho que la Mutualidad estime punible, algunas de las siguientes sanciones:

1.^a Suspensión temporal y determinada de parte de los beneficios.

2.^a Suspensión temporal y determinada de todos los beneficios.

3.^a Suspensión definitiva de todos los beneficios.

Asimismo, podrá imponerse alguna de estas sanciones por la comisión de faltas que se consideren de análoga gravedad o las mencionadas en el párrafo primero de este precepto.

Siempre que haya de imponerse una sanción—según establece el artículo 131—se atenderá para la determinación de la misma, en cada caso, a la gravedad de la falta cometida, al perjuicio que haya ocasionado o que haya pretendido ocasionar el sancionado, al criterio adoptado en resoluciones recaídas en casos anteriores y análogos, y a cualesquiera otras circunstancias que deban tenerse en cuenta a juicio de la Mutualidad.

Con aplicación a las sanciones, hay que recordar lo ya dicho sobre facultativos de resultados de la acción inspectora por la jefatura médica. Asimismo, habrá que tener en cuenta las normas sobre sanciones recogidas en el Reglamento de Personal del Instituto Nacional de Previsión, de aplicación a los funcionarios procedentes de la plantilla del Instituto, y cuyas normas—por analogía y entre tanto no fueran dictadas otras—podrían ser aplicables a los funcionarios procedentes de aquella plantilla y, por tanto, exclusivos del Seguro.

4. *Procedimiento*.—Anteriormente hemos señalado a quién correspondería la orden de incoación del procedimiento y quién es competente en cuanto a la instrucción del correspondiente expediente.

Hemos de distinguir diferentes supuestos en cuanto al procedimiento, supuestos que enumeramos a continuación:

a) Procedimientos correctivos y los disciplinarios seguidos contra miembros de los órganos de gobierno. Estimamos deberán ajustarse a las siguientes normas, reflejando los principios inspiradores a que antes hacíamos referencia:

—Tanto el Consejo de Administración como la Comisión Permanente—artículo 132—podrían suspender en sus funciones a los miembros de los órganos de gobierno y asesores, en tanto se sustancie el oportuno expediente.

—La audiencia del inculcado se realizará formulando por el instructor pliego de cargos, que trasladará al presunto infractor, quien podrá con-

testarle por escrito en el plazo de quince días naturales, a contar de la fecha de su recepción.

—La realización de la prueba se mantendrá dentro de los criterios anteriormente señalados.

—El instructor, tomando como base los pliegos de cargo y descargo, y previas las investigaciones que considere necesario realizar para el esclarecimiento de los hechos, redactará un informe con la propuesta de sanción o sobreseimiento.

—En los casos en que se proponga la sanción de pérdida total o parcial de una prestación, quedará suspendido provisionalmente su percibo, en la cuantía propuesta, hasta la resolución del expediente.

—Elevado el expediente al Consejo de Administración del Seguro, éste o su Comisión Permanente dictará la resolución oportuna en la primera reunión que celebren.

b) Procedimientos disciplinarios seguidos contra funcionarios facultativos, técnicos y administrativos de la Mutualidad.

Aquí hemos de distinguir, por una parte, los funcionarios procedentes de la plantilla del Instituto Nacional de Previsión—a que hace referencia el artículo 82—, los que deberán quedar sujetos a las normas de procedimiento y sanciones previstas en su privativo Reglamento disciplinario. Las normas de éste, entre tanto no fueran dictadas otras, podrán ser aplicables por vía analógica a los funcionarios no vinculados a la plantilla del Instituto y, por tanto, privativos del Seguro. De otra parte, hemos de considerar a los funcionarios de los Centros de enseñanza implicados—según el artículo 83—en la gestión del Seguro; dependiendo éstos del Ministerio de Educación Nacional, habrán de quedar sujetos en el caso de infracción, en orden al Seguro Escolar, a las normas de procedimiento y sanción de aquel Ministerio.

c) Procedimiento derivado de las funciones atribuidas a la Jefatura médica del Seguro como órgano de inspección médica.

Antes hemos hecho referencia al régimen de faltas y sanciones de este personal, que puede referirse no sólo a asegurados y beneficiarios, sino también a facultativos adscritos a los servicios sanitarios del Seguro de las variadas procedencias que admite el sistema: Seguro Obligatorio de Enfermedad, Caja Nacional de Accidentes, Servicios Sanitarios del S.E.U., Frente de Juventudes, Servicio Médico Escolar y cuadro médico privativo del Seguro Escolar. Del procedimiento disciplinario correspondiente—mejor dicho, de las orientaciones que, en nuestro opinión, deben inspirar su reglamentación—tratamos extensamente en otro lugar.

d) Procedimiento derivado de las funciones que pueden corresponder en orden al Seguro a la Inspección Técnica de Previsión Social.

En otro lugar hemos reconocido y justificado la competencia de la Inspección Técnica de Previsión Social en orden a la gestión de la Mutualidad del Seguro Escolar. En los supuestos de infracción, dará lugar, por tanto, al correspondiente expediente, que se tramitará con arreglo a las normas privativas de aquella inspección.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Señalemos en primer lugar la referencia de una conferencia del rector de la Universidad de Madrid en torno al tema de los particularismos regionales, sustentando, frente a los extremos de centralistas y separatistas, la incitación a lograr una nueva unidad de España a través de la solidaridad de sus regiones con el destino superior, que las salva para la Historia y la cultura. Es la empresa que propuso a la Universidad española (1).

Una entrevistó con el catedrático doctor Prieto Castro, de la Facultad de Derecho de Madrid, nos ofrece su parecer sobre qué es la Universidad: "La espina dorsal de la nación. De ella han de surgir todas las ideas y todas las concepciones de cualquier orden para la vida del Estado, desde la filosofía hasta la técnica. Hasta tal punto que, cuando esta institución pierde la conciencia de sí misma, la nación toda experimenta funestas consecuencias." Respecto a los actuales estudiantes, sostiene: "En la actualidad, sólo un grupo muy reducido de alumnos proporciona satisfacción a los profesores, porque son los únicos que, percibiendo la importancia de los estudios que realizan, se consagran a ellos. Pero la gran masa de estudiantes acude a las aulas sin el menor destello de vocación, como malbaratando todo lo que debiera merecer su más exquisito cuidado. Sólo nos podemos sentir compenetrados, naturalmente, con ese grupo minoritario que es capaz de comprender el inmenso valor de la materia que maneja, a pesar de su dificultad. Porque, en definitiva, lo que, como el Derecho, no tiene consistencia tangible, exige para su aprehensión un esfuerzo mayor que el realizado por quienes se enfrentan con otros objetos de la ciencia o de la técnica." Refiriéndose en concreto a su cátedra de Derecho Procesal: "Relativamente fácil y agradable para mí ese trabajo, porque, pese a cuanto antes hemos dicho sobre la fundamental ausencia de vocación en muchos estudiantes, la posibilidad de dirigirles la palabra a diario y de imbuirles ideas significa tanto como deslizarse en la sociedad principios y directrices de los que está necesitada. Yo no tengo tanta preocupación porque mis alumnos aprendan mecánicamente una disciplina, como por formar en ellos una mentalidad capaz de situarlos en el punto donde deben hallarse" (2).

ORGANIZACIÓN

Con motivo de la inauguración del curso en la Universidad de Zaragoza, el ministro de Educación Nacional, reconociendo la existencia de defectos en la Universidad, señaló que posee también muchas virtudes, que han sabido demostrar con temple heroico catedráticos y profesores. Rara es por ello la ocasión en que, al inaugurar el curso, no haya que rendir homenaje a uno u otro maestro distinguido, o inaugurar nuevos edificios, pabellones o servicios. La Universidad debe estar en forma en todos sus aspectos: competencia, calidad y dignidad, en los profesores; adhesión y lealtad, en los alumnos. Si el Estado y la sociedad tienen que hacer mucho por la Universidad, la Universidad tiene que hacer mucho por la nación: formar el espíritu de los jóvenes que le están confiados. Señaló también las obligaciones mutuas entre la Universidad, los escolares y la sociedad: "Los profesores han de enseñar bien y lealmente e ilustrar a los alumnos en su profesión, y para esto, la Universidad debe estar en forma en todos sus aspectos, y especialmente en la competencia, en la calidad y dignidad de sus profesores, y recibir la adhesión y lealtad por parte de los alumnos." Hizo un llamamiento a muchos profesionales ilustres de nuestros días que todo lo deben a las Universidades, y les invitó a que loablemente sean generosos para

los trabajos docentes y de investigación de la Universidad. Animó a formar sociedades de amigos y protectores de la Universidad, agradeciendo, en relación con esta idea, las constantes ayudas y colaboraciones del Ayuntamiento y Diputación de Zaragoza (3).

Un extenso editorial glosa y elogia los puntos principales de este discurso (4).

Con motivo de la inauguración del curso en la Universidad de Barcelona, el ministro de Educación Nacional cerró el acto poniendo de relieve la entusiasta colaboración que la Universidad de Barcelona ha prestado en la tarea de mejorar sus servicios: Creemos haber prestado algunos servicios a esta Universidad, pero todavía queda mucho por hacer, y todo ello será posible contando con la correspondencia y la colaboración que siempre he recibido y que han aliviado considerablemente nuestra tarea. "Se abre una gran perspectiva para la Universidad, pues cabe confiar en ello teniendo en cuenta el proyecto que ha sido remitido a las Cortes y en el que se solicita una mayor asignación económica para las necesidades de la Universidad, ampliando sus servicios y las retribuciones a los profesores." Se refirió a la necesidad de robustecer la vida corporativa sumando los esfuerzos de todos los estamentos sociales. El problema de los licenciados que no logran abrirse camino es también motivo de preocupación; para resolverlo, se ha creado un servicio de orientación (5).

Con motivo de la abundancia de licenciados, un artículo comenta la situación, en lenguaje estudiantil (6).

La polémica en torno a la "Universidad del Norte" continúa. El alcalde de Valladolid manifestó a los periodistas que se puso en contacto con el ministro de Educación Nacional, quien le hizo saber que no se trasladaría la Universidad de Valladolid a otra ciudad (7). Y el rector de la Universidad de Valladolid publicó una respuesta a la Junta Local del Centenario de Menéndez y Pelayo, de Santander, cuyas declaraciones reseñamos en el número pasado. Afirma que ha sido desorbitado su pensamiento; considera insolvente el criterio de que las universidades deban situarse según las variaciones demográficas. Insiste en su oposición a que se desdoblén Facultades ya existentes (caso de crearse otra de Medicina en Santander), por razones de orden docente y económico: "la necesidad de conservar en nuestras escuelas el alumnado necesario". Considera sin valor la comparación con la Facultad de Medicina de Cádiz (8). Un artículo ve como medio de asegurar la Facultad de Medicina en Valladolid la ampliación de sus actuales instalaciones (9).

Con motivo de la apertura de curso en la Universidad de Murcia, el catedrático doctor Iranzo desarrolló el discurso inaugural sobre "Universidad y Química". Aludió a la labor social que corresponde realizar a la Universidad, estimando que las cuestiones implicadas en la formación universitaria deben plantearse en público. Hizo constar que está completamente convencido de que la Universidad tiene, sobre todo en poblaciones no muy grandes, una función social de extraordinaria importancia. Refiriéndose a la Sección de Química de la Facultad de Ciencias, insistió en la necesidad de cambiar de orientación, para atender a la formación de los técnicos que las actuales necesidades nacionales requieren. Estudió la realidad de la industria química española, que tiene en gran parte, y seguirá teniendo durante años, un carácter de artesanía. Y se

(3) *A B C* (Madrid, 5-X-55); *Arriba* (ídem, ídem); *El Noticiero* (Zaragoza, ídem); *Ya* (Madrid, ídem).

(4) *Amanecer* (Zaragoza, 7-X-55).

(5) *El Correo Catalán* (Barcelona, 9-X-55).

(6) J.: "Abundancia de licenciados", en *Ideal* (Granada, 12-X-55).

(7) *Libertad* (Valladolid, 11-X-55).

(8) *Alerta* (Santander, 7-X-55); *El Diario Palentino* (12-X-1955).

(9) *Diario Regional* (Valladolid, 12-X-55).

(1) *Ya* (Madrid, 16-XI-55).

(2) R. Bautista Moreno: "Prieto Castro nos habla...", en *El Alcázar* (Madrid, 3-X-55).

declaró defensor de la idoneidad de los planes en vigor, frente a las reformas más o menos revolucionarias: "Son las orientaciones y la solidez que se dé a la enseñanza lo que determinará los resultados finales, y no la distribución en los diferentes cursos de las disciplinas." "Tratemos de que los diferentes científicos universitarios sean especialistas, sin menoscabo de sus conocimientos generales. Es decir, que sepan mucho de una cosa, pero que no sean legos en lo demás, evitando que se pueda decir con justicia que la civilización científica ha destruido el mundo del alma" (10). Un editorial, comentando este discurso, hace resaltar este ideal de la Universidad trascendiendo en su medio geográfico (11).

Con motivo de la apertura de curso en la Universidad de Sevilla, el catedrático doctor Cortés Lladó pronunció el discurso inaugural sobre las relaciones entre la Medicina y la Cirugía, y el lugar, forma y extensión que los conocimientos quirúrgicos deben ocupar en la actualidad y en nuestro país en la formación del médico general. Los problemas que plantea el ejercicio de la Medicina como profesión y su cultivo como ciencia no pueden ser resueltos ni siquiera parcialmente por la fragmentación de la Medicina general y de la Cirugía en numerosas especialidades, si como condición previa e ineludible no existe una suficiente comunidad de ideas y de conocimientos y espíritu de colaboración entre los cultivadores de las distintas ramas de la Medicina. Sólo cuando se logre la efectiva incorporación a la enseñanza de toda la organización hospitalaria y asistencia oficial, tantas veces promulgada e intentada y otras tantas fracasada, y se consiga que todo médico de hospital posea al mismo tiempo capacidad real para enseñar debidamente y para asistir a sus enfermos, se podrá hablar de una buena enseñanza clínica y de una moderna, científica y adecuada formación del médico general y del especialista (12).

Un editorial comenta las ventajas del nuevo Servicio de Formación Escolar y Profesional (13).

ALUMNADO

Una serie de artículos trata del comienzo de curso, desde el punto de vista psicológico del alumno, social, etc., en plan de divulgación (14).

Un artículo del padre Llanos se dirige a los universitarios, haciéndoles ver que forman una clase privilegiada entre los que no pueden estudiar; por ello han de mirar su carrera, no como una manera de ganarse la vida, sino como un acto de servicio (15).

El director del Colegio Mayor San Pablo, de Madrid, tras informar de los resultados de su llamada en favor de estudiantes necesitados, insiste en que la ayuda privada sigue siendo indispensable a favor de los universitarios (16).

Un editorial, después de tratar de las becas en general, considera que éstas no deben ser para los estudiantes ricos (17).

Una entrevista con el secretario de la Academia de Doctores de Barcelona, informa de la preparación de la petición elevada a la Academia Española de que se suprima del Diccionario la equivalencia doctor=médico (18).

COLEGIOS MAYORES

El subdirector del Santa María del Campo, de Madrid, publica un extenso e interesante estudio, del que intentaremos señalar las directrices fundamentales.

Parte de la consideración de que se ha escrito mucho en torno al tema en los últimos años, lo que es muestra de inter-

rés; en el subfondo yace el motivo de que quizá no han superado el período de residencia, ya que nacieron sin programas determinados, sin excesiva claridad en el planteamiento de sus medios y sus fines, y han venido ellos mismos a labrarse su propio perfil institucional. Pasa a situarlos dentro de la Universidad, para lo cual realiza una revisión de lo que ésta es: "Esta es la tarea de la Universidad, lograr la plenitud humana de los universitarios..." "En lo que sí debemos retener nuestra atención es en la paradoja sangrante de que, siendo la formación integral del alumnado una de las primeras misiones de la Universidad, carece la Universidad de órganos funcionalmente encaminados a intentar de manera seria esta formación integral." De los universitarios, sólo un 7 por 100 reside en los Colegios Mayores; ello explica la abundante literatura en torno a crisis universitaria. La Universidad española ha perdido por completo su carácter de Universidad cultural, y carece de toda posibilidad de recuperarlo mientras no sea replanteada sobre nuevas bases: "...Esta tarea de difusión de los conocimientos generales y esa labor cotidiana de formación integral... encuentran su cauce preciso en la institución de los Colegios Mayores, siempre que—naturalmente—el Colegio Mayor sea lo que el Colegio Mayor debe ser." Con muy raras excepciones, los actuales no pasan de los diez años de vida y, por tanto, están desprovistos de tradición (niega radicalmente toda continuidad con los del Siglo de Oro): "El Colegio Mayor es ante sí mismo un poderoso instrumento formativo, un ambicioso yunque dispuesto para labrar caracteres sobre su lomo. Una institución que se atribuye como tarea privativa la formación integral de un determinado núcleo humano, está necesariamente obligada a contar con una idea nítida de qué es lo que está tratando de conseguir, o sea de cuál es el ideal humano a que tiende." Pues bien: pasa a considerarlo como encrucijada, lugar de tránsito, entre la enseñanza media y la madurez; el estudiante saldrá trocado en universitario: "Sólo si este colegial llega a conseguir una identidad perfecta con el modo de ser universitario, podrá decirse que el Colegio Mayor haya alcanzado su objetivo." Ello no impide que haya de ser un profesional, aunque luego no practique siempre su profesión; la Universidad habrá de despertar la vocación, no siempre desvelada en el momento del ingreso en su seno. Y la vocación "universitaria" le será urgida desde la norma de los Colegios Mayores. La personalidad del universitario "vendrá tocada por los principios de religiosidad, cultura, estética, sociabilidad y autenticidad, que ceñirán y estructurarán su mente y su vida".

Respecto a la metodología concreta de los Colegios Mayores, pasa a sostener que se centra en la posesión de su propio ambiente, apto para el desarrollo de este tipo humano. El primero de los medios es la convivencia. Junto a la convivencia, la ejemplaridad de la dirección; luego, la intervención de los colegiales en la vida del Colegio, que reforzará el sentir comunitario: "Un principio de autogobierno significa un principio de educación ciudadana y un importante paso en la búsqueda de un espíritu corporativo." Rechaza el concepto cuartelero de la disciplina y sostiene el de la flexibilidad, que considera equivalente a régimen de libertad ordenada. Por otra parte, el Colegio Mayor debe servir también a la universalidad de la cultura, completando así su labor educadora. "Creemos que... son los Colegios Mayores los que deben encerrar en sus muros la responsabilidad histórica de lograr una Universidad que sepa enfrentarse con su siglo."

Respecto a la organización, sostiene que el director es el eje de la vida colegial; ha de apoyar siempre sus decisiones en la opinión del Colegio; así, el director es visto como el primer colegial del Colegio. Todos los cargos directivos deberían ser antiguos colegiales. Tras un importante estudio de la función del capellán, respecto a los colegiales considera preferente, como número, el del centenar. Respecto a la selección, se ha de procurar el equilibrio entre las distintas facultades, conservando un núcleo de graduados. Entre posibles órganos del Colegio, señala: Consejo colegial, decanos, tutores, jefes de sección, etc. Respecto al criterio de selección, distingue dos etapas: una, ideal (todos los universitarios serían colegiales), y la actual, minoritaria, en el que se muestra partidario del expediente académico.

En cuanto a la instalación, considera debe huírse tanto del lujo como de la mezquindad. Todo Colegio Mayor debe tender a la autonomía económica.

Como meta ideal considera el momento en que se logre que

(10) *La Verdad* (Murcia, 6-X-55).

(11) *La Verdad* (Murcia, 8-X-55).

(12) *El Correo de Andalucía* (Sevilla, 5-X-55).

(13) Ed.: "El Servicio...", en *Hoy* (Badajoz, 8-X-55).

(14) M. Fernández Areal: "Abrir el curso", en *Diario Regional* (Valladolid, 5-X-55); Ferron: "El curso ha comenzado", en *A B C* (Madrid, 27-X-55); edit.: "Ha empezado el nuevo curso", en *A B C* (9-X-55).

(15) J. M. de Llanos, S. J.: "A estudiantes", en *Arriba* (Madrid, 2-X-55).

(16) I. Martín: "Ayuda oficial y ayuda privada a los estudiantes necesitados", en *Ya* (Madrid, 26-X-55).

(17) S. f.: "La beca no debe ser para el estudiante rico", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 28-IX-55).

(18) D. de Fuentemayor: "Ante...", en *Diario de Barcelona* (9-X-55).

haya Colegios Mayores para todos los universitarios, con lo cual, de privilegio, se convertirían en obligación, lo cual, en su día, exigirá un replanteamiento de muchos de sus aspectos (19).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

El jefe del S. E. U. de Santiago consideró, en la apertura de curso, como meta del Sindicato: "Una Universidad a la que nos debemos esforzar por darle la altura intelectual lo más acorde posible con las exigencias de nuestro tiempo, una Universidad que nos sea agradable, en la que estén fuera de sitio cicaterías y caciquismos, y donde la generosidad en todos sus estamentos sea tono normal de las actividades académicas." Dado que la juventud actual se mueve sobre todo por motivos profesionales, el S. E. U. ha de tener un fuerte acento sindical; también por ello está obligado a intensificar su acción asistencial. Por parte de los estudiantes, el Sindicato necesita colaboración. Todo ello ha de repercutir en la formación de

(19) J. J. García-Barbón y Castañeda: "Introducción a la pedagogía de los Colegios Mayores", *Memoria del curso 1954-55* (Colegio Mayor Santa María del Campo, Madrid, 1955), páginas 7-42.

minorías, que es uno de los mayores timbres del S. E. U. (20).

Una entrevista con el jefe nacional del S. E. U. informa de que éste considera como quehacer del S. E. U. "la unidad de la juventud". Como quehaceres universales, señala el S. U. T., medio de aproximarse al productor; otra posible realización es la de los Festivales Universitarios, de carácter artístico; los J. U. N. "No cabe duda de que nuestra Ayuda Universitaria es eficaz, pero se ha quedado corta. La Universidad necesita más becas, más comedores, incluso más Colegios Mayores. Precisamente estamos estudiando un plan para ampliar esta ayuda universitaria. Sobre todo, en el S. E. U. de Madrid, adonde afluyen estudiantes de todas las provincias españolas, y que debe contar con un sistema de protección suficientemente amplio con el que cumplir nuestros propios postulados." Este aumento será unas tres veces más de lo actual (21).

Señalemos finalmente un editorial de *Alcalá*, centrado en el concepto de necesidad de la "unidad" entre los universitarios españoles (22).

C. L. C.

(21) "El jefe nacional del S. E. U.", en *Pueblo* (Madrid, 4-X-55).

(22) "Alcalá": "Bases para la unidad", en *Alcalá*, 78 (Madrid, 25-X-55), 1-2.

(20) *La Noche* (Santiago, 20-X-55).

ENSEÑANZA MEDIA

LA ENSEÑANZA Y SUS PROBLEMAS

Un editorial publicado en un diario de Palma de Mallorca (1) subraya la trascendencia del acuerdo del Consejo de Ministros de crear Institutos nocturnos de Enseñanza Media en Madrid y Barcelona, ya que ello permitirá una capacitación intelectual de los alumnos que por razones de ocupación profesional no puedan dedicarse a sus estudios durante el día, implicando ello una iniciativa que se abre en beneficio del pueblo y, más concreta y loablemente, del pueblo que trabaja y tiene a la vez el anhelo de aprender.

Un reportaje del diario *Ya* (2) sobre la enseñanza en España da cuenta, en relación con el grado medio de la educación, de que en España existen 119 Institutos, 247.713 alumnos matriculados, 3.500 profesores de distintas categorías y clases, correspondiendo a la Enseñanza Media no oficial en este campo una cifra aproximada de 700 colegios, con unos 10.000 alumnos (del total de los anteriormente enumerados), habiéndose destinado en el decenio 1940-50 unos 114.000.000 millones de pesetas a la construcción y reforma de Institutos.

En una línea análoga de repaso a la situación de la enseñanza en España, el diario *La Región* (3) da cuenta, como realizaciones de la Enseñanza Media, de la organización y puesta en funcionamiento de la Inspección Oficial; la regulación de los libros de texto; el establecimiento del concurso previo de traslados para proveer cátedras de Institutos; la regulación del nombramiento de cargos directivos en éstos; la celebración de la Asamblea Nacional de Profesores Adjuntos; la concesión de pensiones y bolsas de viaje; creación del Centro Experimental de Enseñanza Media, y proyecto de ley económica de catedráticos de Instituto, pendiente de aprobación por el Ministerio de Hacienda.

Un artículo del diario *Alerta* (4) señala que el reglamento de un Centro de enseñanza en el que los alumnos permanecen un día completo suele ser de por sí bastante duro, sin que sean ya necesarios los ejercicios o deberes para realizar en casa,

toda vez que la acumulación de trabajo va formando en el niño un complejo de horror y repulsión por cuanto se relaciona con el colegio.

COMIENZO DE CURSO

El mes de octubre es el de comienzo de las tareas escolares, y recibe a los estudiantes bien dispuestos, porque han sido cuidados excelentemente (5). Deben ir fuertes y tonificados para hacer frente a los rigores del invierno y a la dureza de las asignaturas. Octubre se convierte así en un mes antipático, porque pone fin a la gran vida que los estudiantes se dieron durante las vacaciones, viniendo a perturbar la marcha normal de todo. Es el mes de la vuelta al estudio, tras varios meses de satisfactoria y llevadera holganza. Las preocupaciones de la vida vendrán más tarde a hacer desaparecer la diferencia entre octubre y junio, ya que hay que pensar en cosas más serias, que hacen recordar que la época más feliz de la vida es la de estudiante, aunque el catedrático tenga la mala costumbre de preguntar la asignatura.

Sobre lo que cuesta el equipo de colegiala, publica el diario *Pueblo* (6) un ameno reportaje, en el que pone de manifiesto lo elevado de los gastos a que tal equipo asciende, puesto que lleva consigo una serie de exigencias que complican extraordinariamente el problema del uniforme del colegio y del consiguiente equipo de interna, por otro, al tener que almacenar una considerable cantidad de ropa, que aumenta de modo elevado el número de gastos de las familias.

En el diario *El Pueblo Gallego* (7), al hablar de la apertura del curso en el Instituto, se insiste de un modo particular en que el Centro necesita de aulas y mobiliario, continuando la entrevista con el director y secretario del Centro, para afirmarse por éstos que las asignaturas en que más se suspende son las de Matemáticas, Latín, Griego y Filosofía; que los fallos se deben, probablemente, a que el cuestionario es absurdo; que se exige demasiado para la edad del que se prepara,

(1) Editorial: "Enseñanza para el que trabaja", en *La Última Hora* (Palma de Mallorca, 5-X-55).

(2) S. f.: "Hay un 50 por 100 más de escuelas que en 1936", en *Ya* (Madrid, 7-X-55).

(3) S. f.: "Metas ambiciosas de la enseñanza en España", en *La Región* (Orense, 15-X-55).

(4) Dimas de la Mota: "Los trabajos de casa, peso abrumador sobre el alumno", en *Alerta* (Santander, 28-IX-55).

(5) S. A. B.: "Los estudiantes, en la brecha", en *El Pensamiento Navarro* (Pamplona, 11-X-55).

(6) María Pura Ramos: "Al colegio, al colegio", en *Pueblo* (Madrid, 8-X-55).

(7) Dos Santos: "La actualidad tiene un nombre", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 6-X-55).

y que los chicos son, por regla general, más inteligentes, pero menos trabajadores que las chicas.

Entrevistas análogas, con motivo del comienzo del curso, y sostenidas con los alumnos, publican otros diarios, entre los que podemos citar *Lanza* (8), *Voluntad* (9) y *Los Sitios* (10).

PLANES DE ESTUDIO

Hernández Vista publica dos artículos, humorístico el primero de ellos y de signo eminentemente constructivo el otro (11), en los cuales aborda el problema de los planes de estudio. En el primero de los artículos señala cómo todo el mundo se cree capacitado para hacer un buen plan de estudios, lo cual se traduce, inevitablemente, en que los proyectos personalmente elaborados lo son sobre la base de las preferencias individuales de quien se siente con fuerza y conocimientos suficientes para acometer labor de tanta trascendencia. Hecho éste que motiva el que cada uno piense que debe introducirse como materia fundamental en los planes de estudio aquello que él ha investigado de un modo especial o aquello que al interesado sirve, por razones similares. Y lo curioso está en que el único a quien no se consulta ni cuyo parecer se pide es precisamente el más interesado en el problema: el educando.

En el segundo de los artículos, Hernández Vista se enfrenta con el problema de cómo deben hacerse los planes de estudio. Comienza señalando que los especialistas no son precisamente los más capacitados—o, por lo menos, no son los sólo capacitados—para hacer planes de estudio, pues bien claro está que la experiencia en este terreno ha mostrado que los especialistas suelen alumbrar planes de estudio realmente desorbitados. A juicio del autor, los planes de estudio deben ser elaborados por tres grupos de personas:

1.º Profesores especialistas, siempre y cuando entiendan, ade-

más de educación, de lo que son los alumnos, de qué es la cultura, de por qué y para qué se educa.

2.º Psicólogos escolares, encargados de recordar a los profesores lo que son los muchachos, los tipos de alumnos, sus posibilidades, el momento adecuado de introducir un saber en concordancia con la floración de un factor intelectual.

3.º Algún médico escolar, que tenga por misión valorar debidamente la parte animal del ser humano, que también cuenta, y de manera importante, la capacidad y límites de resistencia necesarios para sobrellevar bien las jornadas de estudio.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que un plan de estudios habrá de surgir de la existencia de una Comisión permanente no muy amplia, constituida por profesores especialistas en el ejercicio de la enseñanza con reconocida ciencia y prudencia, Comisión cuyos miembros deben tener la preocupación constante de los planes de estudio desde el punto de vista del alumno, de la vida y de la cultura; estar al día respecto de lo que pase en el mundo; tener a mano y conocer una amplia documentación; y, sobre todo, contar con una sensibilidad humana delicada y una gran amplitud de horizontes.

Los planes de estudio van a constituir, sin duda, el centro de atención constante, porque habrán de ser, según marcha la vida, algo muy movido y muy complejo. De ahí la seriedad y dificultad del problema. Y es evidente que un plan de estudios lleva consigo una serie de cuestiones de tanta importancia, que no debe ser, en modo alguno, hijo de una ocurrencia ni de una Comisión espontánea.

LIBROS DE TEXTO

Una entrevista sostenida por un redactor del diario *La Región* (12) con un librero pone de manifiesto cómo el problema de los libros de texto afecta a las librerías, en cuanto que los catedráticos sólo conceden la venta de sus ejemplares a determinadas de éstas, dando a conocer igualmente la citada entrevista otra clase de irregularidades que se advierten en este problema.

M. A. G.

(12) Sagitario: "También el problema de los libros de texto afecta a los libreros", en *La Región* (Orense, 26-X-55).

ENSEÑANZAS TECNICAS

ESCUELA DE PERITOS INDUSTRIALES

La Escuela de Peritos Industriales de Gijón es uno de los Centros docentes de la ciudad que cuenta con una matrícula más alta, ya que de los dos millares de estudiantes que se reparten entre el Instituto, la Escuela de Comercio y la Escuela de Peritos, casi un millar corresponde a ésta, distribuidos entre la Escuela de Trabajo, que cuenta con 360 alumnos matriculados; la de Peritos Industriales, con 350, y la preparatoria para el ingreso en Peritos, con 120.

Estos datos los facilita el director de la Escuela, don Teófilo Martín Escobar, en una entrevista publicada en el diario *Voluntad* (1), en la que expone el problema que tiene planteada la Enseñanza Media en Gijón, a causa de la insuficiencia de las instalaciones docentes y del incremento de la matrícula escolar, que es superior al índice de crecimiento de la población. Concretamente, en la Escuela de Peritos Industriales, el número de alumnos ha aumentado en un 10 por 100 con relación al año anterior, y a pesar de que en los exámenes de ingreso sólo aprobó un 12 por 100 de los alumnos presentados; por lo que la Escuela se ha visto obligada a cerrar la matrícula, ya que la capacidad física de la misma no permite

admitir mayor número de alumnos del que en la actualidad cuenta.

Las causas de este considerable incremento del matriculado son, dice el señor Martín Escobar, "la evolución en las condiciones de vida, la rectificación de viejos conceptos, el aumento de la cultura e incluso el sentido de responsabilidad de los padres. Y, por otra parte, se encuentra el Estado estimulándoles continuamente en esta actitud. La tendencia del Ministerio de Educación Nacional es la de proporcionar Enseñanza Media a todos los españoles y procurar también que cuantos tengan aptitudes y vocación puedan seguir luego la Superior".

Son precisamente los estudios de carácter técnico y profesional los que cuentan con mayor número de alumnos, ya que son los que ofrecen mayores posibilidades de colocación y remuneración inmediata, a causa del proceso de industrialización de España.

Las soluciones que propone el señor Martín Escobar son: para la Escuela de Peritos Industriales, la ampliación de aulas e instalaciones, que permitiría albergar unos 1.200 estudiantes; alcanza este proyecto el presupuesto de unos tres millones de pesetas. Y, en general, la construcción de tres nuevos edificios agrupados en una misma zona, formando una "Ciudad Escolar" compuesta por el Instituto, la Escuela de Comercio y la Escuela de Peritos Industriales. Estos proyectos han sido

(1) S. f.: "Más de ochocientos alumnos matriculados en la Escuela de Peritos Industriales", en *Voluntad* (Gijón, 6-X-55).

presentados en el Ministerio de Educación Nacional y acogidos con el mayor interés por el Señor Ministro, aunque la limitación de medios económicos de que dispone Educación Nacional y la cantidad de peticiones de que esta naturaleza recibe diariamente resulta que no sea posible afrontarlos todos al mismo tiempo.

ESCUELAS ESPECIALES

Se ha celebrado en las Galerías Layetanas, de Barcelona, la III Exposición del Grupo R de Arquitectura, comprendiendo solamente los trabajos premiados en el concurso convocado por el mismo Grupo entre los alumnos de las Escuelas de Arquitectura de Madrid y Barcelona. Los temas eran: un "Colegio Mayor", para los cursos superiores, y "Recinto de elefantes en un parque zoológico", para los cursos inferiores. De los 14 trabajos presentados sobre este tema, mereció el primer premio el de los alumnos de Barcelona Javier Saiz, Emilio Donato y Antonio Miró, estos dos últimos, alumnos que no han completado sus exámenes de ingreso. El segundo premio recayó en los alumnos de Madrid Arturo Weber y Pedro Massieu; este anteproyecto está dentro del estilo de algunos recintos del Zoo de Londres, grandes construcciones que le restan naturalidad, pero le dan un alegre aire circense. Mientras que el primer premio, siguiendo la idea de Karl Hagenbeck, el creador del Zoo de Hamburgo, sitúa a los elefantes en aparente libertad en un paisaje natural. Entre los trabajos no premiados hay uno interesante: el de un paso subterráneo, a través del cual el público llega hasta el centro del recinto y mete una jaula de público dentro de la jaula de elefantes.

El primer premio en el tema del "Colegio Mayor" lo ganó Carlos Picardo, con un anteproyecto lleno de ideas renovadoras. Frente a los Colegios Mayores "que se están construyendo con un criterio arquitectónico totalmente fuera de época", ésta es una residencia perfecta. El segundo correspondió al trabajo de los barceloneses Iglesias, Monguió y Vayreda. Un proyecto lleno de ideas nuevas y de enorme valor polémico es el de los madrileños Miguel, Rallo y Ramón, que sitúan su edificio en el mismo lugar en que se construyó el Colegio Mayor "José Antonio" en Madrid (2).

ESCUELA DE ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL

Gran parte de la Prensa nacional se ocupó con extraordinario interés de la creación de una Escuela de Organización Industrial, a raíz de una orden publicada en el *Boletín Oficial del Estado* de fecha 6 de agosto del año en curso, orden firmada conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional y el de Industria el 12 de julio.

Esta Escuela para postgraduados, cuyo funcionamiento ha sido encomendado a la Comisión Nacional de Productividad Industrial, será un Centro especializado encargado de la enseñanza de las materias relacionadas con la organización de la producción y de la empresa en todos los campos que ofrece esta técnica, y, dada la índole de tales materias y la forma en que han de desarrollarse, los primeros cursos serán iniciados con carácter provisional, para que en su día, teniendo en cuenta las experiencias recogidas, puedan establecerse las orientaciones definitivas.

En la Escuela de Organización Industrial se podrán seguir estudios de dos ramas: una, de Organización de la Producción, en los grados superior y medio, y otra, de Organización de la empresa, en grado superior. Cada una de estas ramas podrá cursarse independientemente. Para cursar la Organización de la Producción en su grado superior, será preciso poseer el título oficial de ingeniero en cualquiera de sus especialidades, arquitecto, ingeniero de Armamento y Construcción o ingeniero de Armas Navales. En su grado medio podrá cursarse por quienes posean un título reconocido por el Estado, que acredite un nivel técnico o científico suficiente para la iniciación de tales estudios.

Para cursar la Organización de la empresa habrá que poseer el título oficial de ingeniero civil, o también el título de licenciado en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, Derecho, Ciencias Físicas, Químicas o Matemáticas, o también el de actuario o intendente mercantil.

(2) Oriol Bohigas: "Un concurso entre los estudiantes de Arquitectura", en *Falange* (Las Palmas, 2-VII-55).

Siendo la consecuencia lógica de la Escuela la formación de los futuros directores de fábricas y empresas, esta colaboración entre universitarios e ingenieros es muy interesante, no sólo para el trabajo que han de realizar en las empresas, sino para el conjunto de la economía del país.

Puesto que es en Estados Unidos donde se han originado estas nuevas técnicas, serán probablemente norteamericanos algunos de los profesores extranjeros que expliquen estas materias, facilitados a través de la colaboración que está prestando actualmente el Programa de Ayuda Técnica, derivado del Convenio económico entre los Gobiernos de Estados Unidos y España.

El éxito de esta nueva Escuela está asegurado, teniendo en cuenta los servicios que prestará a los graduados españoles, tan necesario dentro de los actuales planes de industrialización (3).

Con el título "¿Una Escuela de Organización Industrial?", publica en *Ya*, Angel de Arín Ormazábal, S. I. (4), un artículo; en él, comentando la creación de la Escuela, señala que dos de las más importantes tareas a realizar por dicho Centro son: dotar de una amplia información a los directores de empresas que, absorbidos por los numerosos problemas de su gestión industrial, carecen de ella o encuentran gran dificultad para obtenerla, y dar un amplio sentido social a la industria. Incluir entre las enseñanzas técnicas que se den en la Escuela enseñanzas serias y profundas de sociología, de sociología cristiana. "Se ha dicho—termina diciendo—que el hombre de negocios español es de mentalidad supercapitalista, y dudamos que todo sea falso en esta afirmación. Para que deje de serlo—que lo debe hacer no es de aquí discutirlo—debe pensar mucho más, muchísimo más en la función social que en la economía de su gestión, y la Escuela puede mucho en este aspecto."

ESCUELAS ESPECIALES

Se ocupa una vez más *A B C* (5) del problema que en España plantea la enseñanza técnica superior. Problema cuya solución se ha iniciado al aprobar las Cortes en julio pasado la ley de Formación Profesional Industrial, que al dar enormes facilidades para que aumente el número de técnicos medios, es decir, de peritos y ayudantes de ingeniería, viene a remediar en parte la necesidad de técnicos que exigen los planes de industrialización ya en marcha. No basta, sin embargo, con esto, ni con que se haya fijado un tope mínimo de los alumnos que cada curso deben ingresar en las Escuelas de Ingenieros. En el discurso que el ministro de Educación Nacional pronunció en la última sesión de las Cortes, manifestó que mientras en los pasados quince años se ha triplicado el número de los estudiantes de Facultad universitaria, el de los alumnos de ingeniería ha variado en proporción mucho menor y que "el vigor de la juventud que siente vocación por las enseñanzas técnicas superiores se agota en gran parte en los umbrales de nuestras Escuelas", por lo que no considera que está realmente aprobada la ley de Formación Profesional Industrial hasta que las Cortes, a propuesta del Gobierno, voten la ley de Enseñanzas Técnicas, que constituirá con aquélla el estatuto total de la formación de los hombres de industria.

Esta reforma de la enseñanza técnica se hará sobre un proyecto que elabora una Comisión integrada por dos profesores de cada una de las Escuelas especiales que existen en España. Pero su elaboración, dada la importancia de tan delicada cuestión, es quizá demasiado lenta, teniendo en cuenta la urgencia del problema y los beneficios que para la economía nacional supone una nueva reglamentación.

El *Boletín Oficial* del Colegio de Ingenieros Industriales de

(3) S. f.: "Más sobre la Escuela de Organización Industrial", en *A B C* (Madrid, 13-VIII-55).

S. f.: "Importancia de la Escuela de Organización Industrial", en *La Noche* (Santiago, 22-VIII-55).

S. f.: "La futura Escuela de Organización Industrial", en *Madrid* (Madrid, 26-VIII-55).

S. f.: "Una Escuela de Organización Industrial", en *Lanza* (Ciudad Real, 26-VIII-55).

S. f.: "La futura Escuela de Organización Industrial", en *El Adelanto* (Salamanca, 16-VII-55).

(4) Angel de Arín Ormazábal, S. I.: "¿Una Escuela de Organización Industrial?", en *Ya* (Madrid, 27-VIII-55).

(5) S. f.: "Enseñanza superior técnica", en *A B C* (Madrid, 28-X-55).

Bilbao publica unos informes de la Asociación Internacional de Universidades, organismo de la Unesco, según los cuales, el número de alumnos de ingeniería en los Estados Unidos es del 4,97 por cada mil alumnos, y en España, incluyendo, como en Norteamérica, los que aquí llamamos técnicos de grado medio, es de 1,2, cifra sólo cuatro veces inferior a la norteamericana, en tanto que la renta industrial es aproximadamente diez veces más pequeña. Pero hay que tener en cuenta que en Estados Unidos la industria ha alcanzado un gran nivel y las variaciones son ya poco sensibles, mientras que España

está en fase de crecimiento y son las necesidades de este crecimiento las que determinan la urgencia de aumentar la plantilla de técnicos superiores, hecho evidente que hay que tener en cuenta a la hora de reformar estos estudios. Al lado de que, si son muchos los aspirantes a ingenieros que se quedan en aspirantes porque no tienen capacidad para más, los que ingresan en las Escuelas Especiales no son a veces los mejor dotados, sino los más resistentes y los que tienen más posibilidades económicas, que les permiten realizar una preparación tan larga y costosa.

JOSÉ M.^a LOZANO

ENSEÑANZA LABORAL

La Prensa de toda España se ha ocupado ampliamente, durante el pasado mes, de la Enseñanza Laboral. No sólo para reseñar las inauguraciones de Centros nuevos, sino para comentar con interés y afán las actividades extradocentes de ambiente profesional.

El corresponsal de *Arriba* en Burgos escribe el 16 de octubre: "Se ha hecho público ya, por la Organización Sindical, el comienzo del curso escolar en el Taller-Escuela de Oficios Industriales que la Obra de Formación Profesional tiene instalado en esta capital, dando normas a los hijos de los trabajadores burgaleses para que formalicen sus matrículas antes del primero de octubre..." "Son cerca de tres lustros los que lleva funcionando este Taller-Escuela de Oficios Industriales. Aparte de las clases de Cultura general para todos los alumnos que asistan a talleres, estos jóvenes, conforme a sus inclinaciones vocacionales, pueden acudir a los talleres de Mecánica general, Ajuste, Forja, Cerrajería y Carpintería, e igualmente a las clases de Dibujo croquizado, lineal e industrial. Existen, además, las clases de Comercio, que comprenden Taquimecanografía y Cálculo Mercantil..." "El mayor potencial económico y más fuerte riqueza fabril de la capital lo constituye la industria textil, integrada por un censo laboral de más de 4.000 obreros. La Organización Sindical ha vencido, al fin, cuantos inconvenientes surgían para poner fin al problema que en este orden se dejaba sentir; capacitar al futuro personal de esta industria para llegar a un desenvolvimiento normal de sus ciclos de producción, creando contramaestres y oficiales, tejedores, urdidores, encarretadores y cuantas especialidades laborales se derivan de la industria textil..." "A partir del actual mes de octubre, Burgos contará con una Escuela de Formación Profesional para obreros textiles, iniciándose con ello una nueva etapa, que ha de influir de forma definitiva en el futuro de la referida actividad industrial."

En *El Correo de Zamora*, el colaborador "Men Rodríguez de Sanabria" expone con minuciosa claridad las razones que indican la conveniencia de crear un Instituto Laboral en Puebla de Sanabria: "De la necesidad de un Instituto Laboral en esta región sanabresa ni siquiera sería preciso hablar. Situada esta villa en una extensa comarca con más de 40.000 habitantes, los Centros de educación media y profesional más cercanos los tiene a más de 100 kilómetros de distancia, lo que impone una separación larga del educando de su familia, con los gastos derivados de ello, que no pueden resistir economías débiles, como son las que abundan en esta zona. Por otra parte, Sanabria y Carballeda, eminentemente agrícolas, forestales o ganaderas, precisan algo más que el rutinario labrador que ara su tierra o cuida su ganado con procedimientos anticuados. Necesita algo más que esa fobia al árbol y esa rutina que, heredadas de sus padres, agotan las áreas de cultivo y hacen degenerar las especies ganaderas, de lo cual es ejemplo desconsolador esa cabaña empobrecida y raquítica que pulula por los calveros inmensos de nuestros montes. Por otra parte, la pequeña industria derivada de la agricultura y de la ganadería precisa una urgente renovación: el queso, la mantequilla, la miel, etc., deben ser fuentes de riqueza para esta región y, al fin y al cabo, para la Patria. Para renovar nuestro campo, nuestra ganadería, necesitamos técnicos, y éstos son los que han de dar los Institutos Laborales, convenientemente esparcidos por la geografía de España."

Y aún añade dos argumentos más: Zamora es una de las pocas provincias de España que no tienen aún ningún Centro de enseñanza media y profesional; y en Puebla de Sanabria existe un local que podría, con pequeñas reformas, convertirse en un amplio Centro docente: el castillo.

La *Prensa* de Barcelona publicó el día 3 de octubre la relación de becas concedidas por la Obra Sindical de Formación Profesional, precedida de una sinopsis de la actividad de las Escuelas Profesionales dependientes de Sindicatos: "El total de Centros sindicales en los que se atiende a la dotación profesional de nuestras clases trabajadoras es de 214, recibiendo en ella los beneficios y facilitándose el acceso a la cultura a 67.274 alumnos, lo que supone un desembolso de 45.110.593 pesetas."

Es conveniente que en la Prensa se traten estos temas; conveniente y necesario, para que las disposiciones legales y las realizaciones sociales sean bien conocidas. Pero es preciso escribir con gran tacto y claridad. La idea recogida en la Prensa tiene para el español medio un valor enorme; la asimila y la acepta casi como dogma de fe.

Uno de estos artículos que llegan a todos por la potencia de la cadena que posee los periódicos donde aparecen y por el prestigio del colaborador, es el publicado en *Yugo*, de Almería—y en otros diarios—, el día 9 de octubre. Aunando diversas facetas de la vida laboral comentadas más arriba, y bajo el título "Universidad Laboral, Becas y Formación Profesional: tres piezas fundamentales de un mismo engranaje", escribe don Francisco Casares:

"Anuncian de Gijón la inmediata apertura de su Universidad Laboral, para la que se han inscrito alumnos. Simultáneamente, ha sido publicada una larga relación de becas sindicales concedidas. Hace pocos días inaugurábase el curso en la Escuela Sindical "Virgen de la Paloma". He aquí tres facetas distintas entre sí, pero piezas de un mismo engranaje, que revelan la intensidad de preocupación y efectividad de destajo, en uno de los más interesantes aspectos de la política social de nuestro tiempo.

"La Universidad Laboral, como los Institutos del mismo carácter, es la ruta de acceso a estudios superiores, el puente que va a la orilla antes contemplada de lejos como tierra prohibida, para quienes, con vocación y bagaje, con posibilidades, se quedaban en acotación de pobreza. La ilusión legítima, interceptada. La aspiración de elevarse socialmente, entorpecida. Estudiaban carreras facultativas los hijos de quienes podían pagar matrículas y libros. Y aquellos a quienes la penuria familiar no obligaba a consagrarse, desde adolescentes, al trabajo manual. La lucha de clases fué el instrumento eficaz y predilecto del marxismo. Era la razón de permanencia de la inquietud social. Para hacerla desaparecer, lo primero, lo fundamental, tenía que consistir en que no existieran ni prevaleciera los motivos que la inspiraban y trataban de justificarla. Entre ellos, el de una desigualdad que era injusta, inmoral. Las posibilidades de futuro las determinaba el dinero, en lugar de la dotación individual. Estos nuevos Centros docentes, creación de nuestro Régimen, significan el cambio decisivo. Las cosas son de otro modo. Es la inteligencia la que decide y la que da derecho. Los accesos quedan abiertos. La otra orilla no es ya zona prohibida ni imposible."

Este artículo admite unos comentarios, basados simplemente en una forma distinta de enfocar un mismo problema.

En primer lugar, ni los Institutos de Enseñanza Media y Profesional ni las Universidades Laborales han sido creados "como ruta de acceso a estudios superiores". La base 1.^a de la Ley de 16 de julio de 1949 dice: "La Enseñanza Media y Profesional es aquella modalidad docente que, además de cumplir la finalidad general del Bachillerato, en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por especial objeto:

a) Hacer extensiva la *Enseñanza Media* al mayor número posible de escolares.

b) Iniciarles en las prácticas de la moderna *técnica profesional*.

c) Capacitarles para el ingreso en Escuelas y Centros *Técnicos*."

Y la misma Ley, en la base 2.^a, señala como *función de los Centros de este orden docente*: la enseñanza de los Bachilleratos de especialidad profesional; la celebración de cursos monográficos teórico-prácticos de especialización para productores que no cursen esta clase de estudios, y cooperar a la elevación del nivel cultural y técnico de la comarca donde radiquen, por los medios e instrumentos de difusión que se determinen reglamentariamente.

La Ley, por tanto, prevé la posibilidad de que el bachiller laboral especialmente dotado continúe cursando estudios técnicos, o bien, después de realizadas las oportunas convalidaciones, pase al Bachillerato universitario y de éste a la Facultad o Escuelas Especiales. Y para atender a los bachilleres que deseen seguir estudiando se conceden becas, que les permiten desplazarse a otras ciudades y les compensan del jornal que no ingresa en sus casas al irse ellos, y que, en la mayoría de los casos, necesita su familia.

Para los estudiantes que al terminar el Bachillerato laboral no quieran seguir una carrera se han creado los Cursos de Perfeccionamiento, de seis meses de duración, en los que se completan las enseñanzas recibidas, sin que el muchacho se desvíe del ambiente de trabajo y del nivel medio en que después habrá de desarrollarse su vida. Y precisamente para elevar este nivel, y no para abandonar esa vida, se han creado los Institutos Laborales.

Otro punto a comentar de los tratados por el señor Casares es la "lucha de clases", que él considera terminada por el hecho de que unos cuantos bachilleres laborales (porcentaje mínimo con respecto a los que también lo desean) puedan seguir estudiando. Este es, nadie lo pone en duda, un gran avance social: permitir a los que verdaderamente lo merezcan el acceso a estudios superiores; lograr que el que tenga capacidad para llegar a un puesto de mando o de responsabilidad pueda alcanzarlo; conseguir el rendimiento de las inteligencias especialmente dotadas, sin dejar que se pierdan por falta de medios

económicos. Pero, por desgracia, el problema no está totalmente resuelto, ni la fórmula oportuna es, a nuestro parecer, la que el artículo que comentamos señala. Desde un punto de vista universitario quizá sea lo adecuado; pero, puestos en la realidad de España, varía el panorama.

En nuestra patria, en la actualidad, faltan técnicos: hay demanda de ingenieros, de ayudantes, de peritos, y hay demanda, sobre todo, de obreros especializados, de técnicos medios. Y éste es el tipo de enseñanza que se da en los Centros laborales y el camino que se abre a los que quieran seguir estudiando.

Si aceptamos la afirmación de que la lucha de clases desaparece al permitir a todos o casi todos la entrada en carreras universitarias, nos mostramos radicalmente clasistas, ya que continuamos considerando inferiores a los que no pudieron llegar a lo que consideramos "mejor".

Dice el señor Casares que "las posibilidades de futuro las determinaba el dinero, en lugar de la dotación individual"; según esto, ahora, con el sistema de becas, ocurre lo mismo, ya que es también en estos casos el dinero lo que determina la continuación de los estudios por vía universitaria y, por consiguiente, "las posibilidades de futuro", aunque este dinero lo conceda el Estado como premio a un esfuerzo y esta concesión suponga una puerta abierta, un camino expedito hacia la Universidad.

Lo que verdaderamente puede terminar con la lucha de clases no es la posibilidad de llegar a una Facultad, sino la enseñanza y la formación impartidas a todos, sin excepción.

El maestro tornero es una pieza importante, tan importante como el ingeniero o el abogado; si cualquiera de ellas falla, la gran maquinaria de la nación se viene abajo o, al menos, marcha cojeando.

Es necesario que los bachilleres laborales, los que ya lo son y los que lo serán dentro de algún tiempo, vean, al final de sus cinco años de estudios, que el quedarse cuidando las tierras o entrar en una empresa como especialistas es tan digno y tan necesario a España como ir a una Escuela Especial y, el día de mañana, obtener un título. Es, claro está, de menos lucimiento; pero lo esencial es la conciencia de responsabilidad en cada puesto de trabajo, el propósito de ser el mejor entre los compañeros de taller o de oficina. Orison Swett Marden dice: "El mundo no te exige que seas abogado, sacerdote, médico, científico o comerciante: no te impone lo que debes ser. Lo que quiere es que cualquier cosa que emprendas la domines. Si eres maestro en tu arte o profesión se te abrirán todas las puertas."

La técnica avanza, amenazando con convertir al hombre en un engranaje más de la gran máquina; para evitarlo es necesario que el hombre domine a la máquina mediante conocimientos técnicos y, al mismo tiempo, mantenga su alma libre mediante el cuidado de su mente y de su espíritu.

FLOR DE COLMENARES JUDERÍAS

ENSEÑANZA PRIMARIA

LOS SUELDOS DE LOS MAESTROS

Una vez más, el problema económico del Magisterio primario ha saltado a las páginas de la Prensa, tanto diaria como profesional. La insistencia en el tema indica, naturalmente, que, aunque aliviado, el problema continúa sin resolver. "El Estado español—escribía un editorialista en la revista *Signo*—se ha ocupado repetidas veces, y de una manera que pudiera computarse como bastante efectiva, del problema económico del Magisterio. ¿Se ha hecho todo hasta la fecha? Sabemos que no. Sabemos, por las razones que sea, que la retribución de estos funcionarios del Estado sigue siendo insuficiente..." (1).

El diario *Ya* dedicaba un artículo editorial al tema, en el

que comenzaba por notar, asimismo, que, dentro del cuadro general de sueldos del Estado, podría discutirse si les corresponde a los maestros una subida, singularmente a los miles que se hallan en la última categoría del escalafón, "como adelantados solitarios de una vasta y trascendental labor" (2). Porque hacía hincapié el editorialista en que, cuando se examina la situación especial en que los aludidos maestros se encuentran, se advierte que su problema reviste caracteres de singularidad. Esos caracteres nacen de que el maestro, por su horario de trabajo y por la dignidad de su función, se halla las más veces imposibilitado de ocuparse en otro trabajo distinto, suponiendo que en un pueblo del valle o de la mon-

(1) Editorial: "No cobran bastante", en *Signo*, núm. 825 (Madrid, 5-XI-55).

(2) Editorial: "El sueldo de los maestros", en *Ya* (Madrid, 26-X-55).

taña hubiera otros trabajos en los que un maestro se pudiera ocupar.

Observaba el autor del editorial que este problema de los sueldos del Magisterio no puede ser solucionado dejándolo a cargo exclusivo del Estado. "En buena teoría—escribía—, es el Ayuntamiento, en cada caso, el que se tiene que preocupar del maestro. Y hay Ayuntamientos que lo hacen, dicho sea en su honor. Todos sabemos por qué circunstancias y razones el Estado tomó sobre sí la obligación de pagar al Magisterio. Pero esa reforma necesaria no quita para que el Municipio tenga estrictas obligaciones que cumplir y deba obligársele a que atienda a ellas en lo que sea obligatorio y animarle a que haga lo que no lo sea. Y junto con el Ayuntamiento, los padres de familia tampoco deben considerarse exentos siempre, y en cualquier caso, de toda obligación con respecto a la escuela y al maestro" (3).

La revista *Escuela Española* reproducía íntegro el arriba reseñado editorial de *Ya*, precedido de una breve nota introductoria, en la que agradecía al citado diario madrileño la publicación de su artículo en defensa de los derechos económicos del maestro, tanto más cuanto—decía—que "cualquiera ha podido observar que evitamos sistemáticamente las lamentaciones inútiles, y casi siempre contraproducentes, que en una revista profesional pueden considerarse por algunos como naturales y simplemente interesadas" (4).

La misma aludida revista profesional, en un número posterior, daba cuenta de los comentarios que había suscitado el artículo editorial de *Ya*. Alguien hizo notar, a propósito del tema, que los maestros, además de con el sueldo mensual, deben contar con las dos pagas extraordinarias, de Navidad y del 18 de julio. Y se preguntaba *Escuela Española* si, aun teniendo en cuenta esas dos pagas extraordinarias, no seguía siendo válida la opinión de *Ya*. "La conclusión expuesta por el diario madrileño—afirmaba—no pierde ningún valor por esta objeción, y el problema queda en el mismo estado" (5).

A B C, en un artículo editorial, que dedicaba a los problemas más acuciantes del Magisterio primario, decía, refiriéndose a los sueldos de los maestros: "Si el costo de la vida se hubiera estabilizado y se mantuvieran los precios índices equilibrados tras los aumentos conseguidos por el Ministerio con un interés fuera de toda duda, una nueva petición de mejoras económicas parecería, por lo menos, extemporánea. No es así, y los tradicionalmente bajos ingresos de los maestros vuelven a resultar insuficientes en la vida cotidiana" (6).

LA CASA-HABITACIÓN

Otro grave problema dentro del ámbito del Magisterio, y que repercute de forma muy directa sobre el económico, es el de la casa-habitación de los maestros. Porque, como es sabido, la indemnización por vivienda a que tienen derecho los maestros nacionales ha pasado a ser obligación del Estado en las localidades de censo inferior a los 20.000 habitantes. "La medida—escribía un articulista, aludiendo a la disposición legal últimamente mencionada—ha significado, en el mejor de los casos, un retraso de meses, por lo menos, en el percibo de la correspondiente asignación. Esto, en economías familiares débiles, supone un motivo de intranquilidad nada halagüeño" (7). Notaba el articulista que, por otra parte, la mencionada disposición ha paralizado el extenso programa de construcciones locales de viviendas que estaba proyectado en multitud de pueblos españoles. Y concluía el autor del artículo: "El año próximo, la aplicación de esta ley se extenderá a las poblaciones de censo superior a 20.000 habitantes. Los problemas aumentarán, sin duda..." (8).

Sin salir del problema de las indemnizaciones por casa-habitación, más de un articulista pedía que, estando ya próxima la publicación de los nuevos presupuestos generales del Estado, deberá haberse tenido cuidado de consignar en ellos los créditos necesarios para atender al pago de las indemni-

zaciones de los maestros con toda normalidad, evitándose así la repetición de los perjuicios causados al cuerpo docente primario en estos dos últimos años con el retraso en el pago de tales conceptos. "Conscientes de ello—afirmaba un editorialista—, las autoridades están tomando las medidas oportunas para que todos los atrasos queden liquidados lo más rápidamente posible" (9).

Hay un segundo aspecto en todo el problema de la indemnización por casa-habitación a los maestros, quizá aún más trascendental que el puramente económico, y es el de la creciente despreocupación de los Ayuntamientos por la escuela.

Muchos Municipios, al verse libres de la obligación de pagar al maestro la indemnización por casa-habitación, se han creído ya desvinculados de todo deber respecto de la enseñanza primaria. "Podrían citarse centenares de casos—refería un articulista—en que, lejos de ayudar siquiera a proporcionar una casa en que pueda vivir el educador de sus hijos, las autoridades locales fueron las primeras que hicieron imposible el funcionamiento de la escuela, por falta de vivienda del maestro. Creyeron que, al no tener que pagar a éste la casa, ya no tenían obligación alguna, ni siquiera la de hacer respetar anteriores compromisos de alquiler" (10).

"Todo lo que tienda a dejar la escuela aislada—escribía la revista profesional *Servicio*—, sin lazos y vinculaciones con la vida municipal, nos parecerá alarmante. Dejar a los Ayuntamientos exentos de deberes, en ausencia de contactos que, de un modo o de otro, aflojen o rompan una natural y constante relación recíproca entre la escuela y la vida y preocupación municipal, puede ser perturbador para todos. De un simple pase al Estado de las consignaciones municipales para casa-habitación se ha deducido ahora para algunas corporaciones—aunque sean minoría—que quedaba cancelada toda preocupación y ayuda, moral y material, que a la educación y enseñanza se refiere" (11).

Escuela Española se preguntaba sobre quién recaen ahora las obligaciones de conservación, reparación, limpieza y calefacción de los edificios escolares y viviendas de maestros. "Muchos Ayuntamientos—decía—, con una interpretación certera o no—no importa al caso—de las disposiciones vigentes, se consideran también liberados de estas obligaciones. Las opiniones entre las mismas autoridades son contradictorias. En definitiva, los perjudicados son los maestros y los niños; y también, ¿por qué no?, la propia dignidad de las corporaciones locales, que permiten, impasibles, la enseñanza en locales de condiciones pésimas y el alojamiento de los maestros en viviendas impropias para funcionarios" (12).

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

En un artículo editorial publicado en el número correspondiente al día 16 de octubre último pasado, el diario madrileño *Pueblo* resumía la legislación más reciente en materia de construcciones escolares: las leyes de 22 de diciembre de 1953 y la de 15 de julio de 1954. "Nos permitimos llamar la atención de los lectores en general—escribía *Pueblo*—y muy en particular de a cuantos pueda interesar este tema de las construcciones escolares, respecto a la prevista "declaración de interés social", mediante decreto del Ministerio de Educación Nacional y con arreglo a los términos de la ley de 15 de julio de 1954" (13). Y pasaba a enumerar a continuación el citado periódico los principales beneficios de la ley: la facultad de expropiación forzosa de los terrenos, reducción de impuestos hasta en un 50 por 100, suministro preferente de materiales de construcción, etc.

El diario *A B C* pedía que se respaldase el esfuerzo de entidades privadas y de los particulares, en materia de construcciones escolares, con la concesión de beneficios análogos a los que, "por ejemplo—decía—se otorgan a cuantas personas y entidades solicitan la implantación de industrias de interés nacional, pues no es preciso ponderar el alto interés social que

(9) Editorial: "Problemas pendientes sobre casa-habitación", en *Escuela Española*, núm. 767 (Madrid, 21-X-55).

(10) Editorial: "La vivienda de los maestros", en *Ya* (Madrid, 5-XI-55).

(11) Editorial: "Los nuevos presupuestos", en *Servicio*, número 542 (Madrid, 2-XI-55).

(12) Editorial: "Problemas pendientes sobre casa-habitación", en *Escuela Española* (núm. ant. cit.).

(13) Editorial: "Más edificios escolares", en *Pueblo* (Madrid, 17-X-55).

(3) *Ibidem*.

(4) S. f.: "El sueldo de los maestros", en *Escuela Española*, núm. 768 (Madrid, 27-X-55).

(5) Editorial: "¡Claro que contamos con las pagas extraordinarias!", en *Escuela Española*, núm. 770 (Madrid, 10-XI-1955).

(6) Editorial: "Problemas del maestro oficial", en *A B C* (Madrid, 10-XI-55).

(7) *Ibidem*.

(8) *Ibidem*.

el perfeccionamiento de los edificios escolares y los Centros de enseñanza supone" (14). El articulista recordaba que han sido determinadas como condiciones de preferencia para obtener facilidades crediticias y exenciones tributarias el que los Centros docentes que se proyecte construir hayan de ser emplazados en localidades o zonas que no dispongan de instituciones del mismo grado, o en barriadas de ciudades con extensa población obrera, y que vengan aplicando o se comprometan a aplicar un régimen de protección escolar superior al establecido en las leyes vigentes. De otra parte, también los Municipios darán su apoyo a la iniciativa de los particulares, determinando, al formular proyectos de ampliación de zonas urbanas, las áreas de terreno que se consideren necesarias para la futura construcción de Centros docentes, en proporción a la población prevista para esas nuevas zonas (15).

Por lo que respecta a las escuelas creadas por las empresas, en régimen de cooperación social, la revista *Servicio* señalaba que, aparte de las demás ventajas que de su creación se derivan para la enseñanza, proporcionan a sus alumnos una ventaja difícil de conseguir en las demás: vivir realmente la comunidad laboral. "Todos los escolares—decía—están vinculados a su familia; los que frecuentan escuelas de empresa están vinculados, además, a la comunidad laboral. Son escolares más socializados, más y mejor vinculados a la empresa de la Patria a través de una empresa concreta, con la cual sus familiares cooperan a la conservación y creación de bienes útiles que facilitan su vida familiar y acreditan el patrimonio nacional" (16).

LA CARRERA DEL MAGISTERIO

El Norte de Castilla, en su número correspondiente al día 21 de octubre último, publicaba unas declaraciones del director de la Escuela del Magisterio "San Pedro Regalado", de Valladolid, don Isidoro Salas Palenzuela. En estas manifestaciones, y después de dejar consignado el hecho de la vuelta de alumnos

varones a las escuelas del Magisterio para cursar en ellas los estudios de la carrera de maestro, el señor Salas Palenzuela indicaba las posibles causas de este retorno: saturación de personal en las profesiones que no exigen título, mejoras económicas paulatinas al Magisterio, la ayuda familiar a los maestros concedida en su calidad de funcionarios del Estado y la moderna orientación de los estudios dentro de la carrera (17).

Según las declaraciones del director de la Escuela del Magisterio de Valladolid, y de acuerdo con lo determinado en la reunión tenida por todos los rectores de dichos Centros el año pasado, se estudia la posibilidad de que se pueda llegar a la carrera del Magisterio por dos caminos: con los cuatro años de Bachillerato elemental y su correspondiente reválida, como se viene haciendo hasta ahora, o por ingreso directo en la Escuela del Magisterio a partir de los doce años, y con la sola exigencia de presentar el certificado de suficiencia de los estudios primarios. Estos últimos alumnos, una vez ya dentro de la Escuela, seguirían un ciclo de estudios de tres años, de tipo cultural, en los que vendrían a estudiarse las mismas asignaturas que en el Bachillerato elemental.

Sobre estos estudios previos vendrían a añadirse los propiamente profesionales, que serían comunes a los alumnos ingresados en la Escuela del Magisterio con el Bachillerato elemental y a los ingresados con sólo el certificado de estudios primarios. Los estudios profesionales también serían modificados, alargándolos en un año. Es decir, que, de tres, pasarían a ser cuatro años los cursados por los alumnos de escuelas del Magisterio, dedicando el último curso a prácticas pedagógicas y a la didáctica de las distintas disciplinas escolares.

Terminaba el señor Salas Palenzuela diciendo que es muy posible que este plan de estudios se ponga en vigor en un futuro próximo (18).

La revista *Servicio*, refiriéndose igualmente a la carrera del Magisterio, expresaba su deseo de que las Escuelas Normales se organicen en régimen de internado, con absoluta gratuidad para los alumnos (19).

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

(14) S. f.: "Protección a las nuevas construcciones escolares", en *A B C* (Madrid, 16-X-55).

(15) *Ibidem*.

(16) S. f.: "Las escuelas de empresa", en *Servicio*, núm. 541 (Madrid, 26-X-55).

(17) L. M. D.: Sección "Orientación universitaria", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 21-X-55).

(18) *Ibidem*.

(19) Editorial: "Nuevas promociones para el Magisterio", en *Servicio*, núm. 544 (Madrid, 16-XI-55).

BELLAS ARTES

ARTE EDUCATIVO

Un editorial del semanario *Servicio* (1) aborda la cuestión de la educación estética en la escuela. Para que la educación primaria sea integral es de gran interés la formación estética de los escolares; pero para ello se precisa previamente la formación estética del Magisterio primario. El Arte no constituye materia escolar, pero existen enseñanzas que facilitan la formación estética de los niños: el Dibujo, el Arte, integrado en la Historia; la Naturaleza, por la Geografía y las Ciencias Naturales; la Música, mediante los cantones y la educación física. La decoración escolar puede crear asimismo un ámbito propicio a la formación estética del alumno. La ejecución de trabajos escolares es igualmente un recurso poderoso para la educación del gusto estético, no sólo en general, sino particularmente en la organización de los trabajos escolares. Las fiestas como los Nacimientos, escenificaciones, coros, equipos de redacción, recopilación de fotografías y láminas de revistas, constituyen por sí mismos otros tantos instrumentos de desarrollo en el sentido artístico. Todo ello ha de completarse con la educación del mirar ante el espectáculo de la Naturaleza.

Por desgracia, en España el nivel artístico es bajo; actual-

mente se está efectuando una gran transformación, como lo prueba la reciente Exposición de Arte y Decoración celebrada en Bilbao por el S. E. M. El trabajo debe iniciarse estimulando al maestro y dándole facilidades para su contacto con organismos que contribuyan a su formación estética. De ahí la importancia de los Centros de Extensión Cultural, estatales o municipales.

En el mismo número se publica el artículo "Arte y Escuela" (2). En él se expone la "estrecha dependencia existente entre los afanes escolares y los artísticos". No puede ser buen maestro quien se encuentre ajeno a las solicitudes del Arte. Junto al interés por la adquisición de los conocimientos llamados instrumentales por parte del niño, el maestro debe estar capacitado para transmitir una sensibilización hacia el arte en el niño. Aquí se justifica la actividad estética como participe de los horarios escolares, en mayor proporción a lo que en la actualidad se produce, y con el complemento de las visitas a museos y exposiciones.

La capacitación del maestro para el Arte se justifica también con la exigencia de la pedagogía más reciente. La didáctica exige aquí "un dominio de los materiales con que se dibuja". Quizá sea excesiva la afirmación de que "no está

(1) Editorial: "La educación estética en la escuela", en *Servicio*, 542 (Madrid, 2-XI-55), 1.

(2) S. f.: "Arte y Escuela", en *ibidem*, 8.

bien aprendida una cosa que no pueda ser representada mediante un dibujo"; pero es indiscutible que toda explicación de tipo visual puede constituirse en un buen resumen de la lección. Todo maestro está obligado a saber y a explicar una docena de obras de arte que reflejen períodos cumbre de la Historia. La formación estética del Magisterio primario ha de atender a estas necesidades. Por otra parte, ante la escasez de medios de nuestras escuelas, esta falta debe suplirse con un buen sentido decorativo, cuyos problemas de aplicación a la práctica de la decoración escolar pueden resolverse en muchos casos con la buena voluntad y la preparación adecuada del maestro. El articulista termina sugiriendo que los trabajos de decoración escolar presentados en la Exposición de Bilbao sean distribuidos entre las escuelas de la capital.

En el número siguiente de *Servicio* se publica un nuevo editorial sobre "la capacidad artística de los educadores", junto con una crónica de la clausura de la Semana de Arte Escolar en Vizcaya (3). La trascendencia de esta Exposición—escribe el editorialista—no puede medirse por el descubrimiento de valores artísticos, sino por su "proyección sobre la misión educadora de los maestros". El educador ayuda a conformar la vida infantil a un ideal de verdad, bondad y belleza. El beneficio de la población artística de los escolares es de tanta trascendencia, que ayudaría positivamente a transformar a la escuela primaria española. "La ordenación estética de la vida escolar, la decoración artística y adecuada a cada ambiente de la variada geografía española constituirán una exigencia cada día mayor para los escolares." Así se conseguirán escuelas atractivas, que actuarán beneficiosamente sobre el ánimo del niño hasta despertar su entusiasmo.

Un artículo publicado en la revista *Alcalá* plantea el tema del arte en los Colegios Mayores (4). Ante la calidad de hechos vivos que se realizan en los Colegios Mayores, las artes plásticas tienen una función de positiva influencia en el orbe educativo del universitario. El arte se convierte, en el ámbito colegial, en instrumento de perfeccionamiento. Las exposiciones que organizan los Colegios Mayores acogen, por lo general, obras realizadas por los propios colegiales; pero más importante que esta labor de creación artística es la sensibilización hacia el arte que se consigue en los colegiales ante la reiterada contemplación de la obra artística. Es, pues, una inigualable capacitación para la comprensión de la obra de arte. Por último, el Colegio Mayor debe suministrar el contacto y experiencia de las técnicas para el ejercicio creador entre aquellos colegiales que orienten sus actividades extraprofesionales por este camino.

El diario vespertino *El Alcázar* publica una sugestiva información sobre las exposiciones infantiles (5). Son muy interesantes—dice—las exposiciones en que los ingleses sacan a luz las pinturas, los grabados y las obras de artesanía de los niños. "Pero son más interesantes las consecuencias que al comparar estas exposiciones con el curso de la vida de los niños se deducen. Pocas veces los premiados por trabajos que parecían revelar la presencia o la inminencia de un artista dan pruebas, al correr de los años, de nada que haga pensar que son los que asombraron al Jurado con sus vislumbres. Lo más ordinario es que sean estas exposiciones, entre otras cosas dignas de encomio, mensajes fallidos, de cuya ilusión no quepa culpar más que a la vida, que se complace en jugar con las dotes del hombre como juega el viento con las nubes que pasan. Cuando esos niños se hagan hombres y vean sus obras colocadas entre las que más cosas prometían, ¿se acordarán de verdad, con el alma en carne viva, de que son suyos?"

En una crónica de la exposición de arte contemporáneo celebrada en el Aula Recoleta de la Universidad de Oviedo, el diario *La Nueva España* se refiere a la actitud que ha de adoptar la juventud universitaria ante el arte de nuestro tiempo (6). ¿Debe rebelarse la juventud contra los viejos cánones?, se pregunta el cronista. "Quisiéramos saber cómo piensan catedráticos y profesores de todas las disciplinas culturales, porque si la juventud de las aulas universitarias se rebela contra los métodos y los principios de la ciencia, no es bastante para

hacerle perder cursos y matrículas." El autor se pregunta por qué no ha de ocurrir en los Centros culturales, en especial en las ciencias de principios inmutables o en las letras de felices métodos didácticos, lo que en el mundo del arte plástico. En este campo, los genios se suceden infinitamente. Pero la evolución científica, el método investigativo en la aparición de un nuevo documento pueden hacer cambiar los principios que se creían inmutables. Por eso se acepta el nuevo arte plástico, porque es arte de puro esoterismo, en el que hay que penetrar a través del artista que lo crea.

La Bienal Hispanoamericana de Arte, de Barcelona, ha reactivado la siempre latente querella del arte abstracto. Así se dice en una crónica del diario *La Noche* (7). La gente se fija menos en la calidad de la obra expuesta que en su tendencia. Los mejores defensores del arte abstracto se encuentran hoy dentro del mundo llamado oficial. En España era costumbre, hasta muy recientemente, que la crítica más consagrada se mostrase impermeable a la comprensión de cualquier intento de renovación artística. Con ocasión de la Bienal, esta crítica se vuelve partidaria de los innovadores. En la polémica entre figurativos y abstractos, de cara a los premios de la Bienal, llevan las de perder los primeros, si bien los segundos es difícil que alcancen un logro principal; éste queda para los llamados arbitrariamente "medio abstractos", entre los que se incluyen Palencia, Ortega, Muñoz y Zabaleta. El "medio abstracto" es la solución a la hora de los premios. Por lo contrario, la gran parte de la aportación de Norteamérica a la Bienal es abstracta y sin concesiones a las medias tintas (8).

MUSEOS Y ESCUELAS DE BELLAS ARTES

La Tarde publica una interesante información sobre una Escuela Superior de Altos Estudios de la Forma (9). Continuando la labor pedagógica de la *Bauhaus* en sus diferentes etapas (Weimar, Dessau, Berlín), esta Escuela, creada recientemente por Max Bill en la Alemania Occidental, es un Centro de enseñanza plástica de carácter integral. En el manifiesto de apertura se lee: "La Escuela tiene por finalidad impartir una educación profesional de base universal, combinada con la formación general que precisa nuestro tiempo. Enseñanza e investigación, experimentos individuales y trabajos en equipo que se complementan mutuamente. La Escuela aspira a guiar el espíritu emprendedor de la juventud, a la vez que la educa para la colaboración y la responsabilidad de la vida en sociedad." El sistema de promoción se estructura partiendo del aprobado de un curso básico, al que se ingresa definitivamente después de una etapa de prueba de tres meses. El programa de estudios se entronca con las antiguas experiencias del *Bauhaus*, pero concediendo importancia mayor a cuantos problemas plantea el diseño de utensilios prácticos, a los que se les dota de la forma adecuada a la función que han de cumplir y en la medida que no perjudique funcionalmente, prestándoles un marcado sentido estético. La Escuela tiene su sede en la ciudad alemana de Ulm.

Por fin, el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid contará con locales propios (10). Creado en 1952, la escasez de sus presupuestos sólo le permitieron hasta ahora una existencia de exposiciones de orientación del movimiento artístico de vanguardia. Los fines de este Museo son amplios y complejos; en su línea actual pretende "promover el arte contemporáneo y darlo a conocer". Al Museo hay que conferirle un carácter universal, tanto de expansión de nuestro arte en el exterior como para hacer llegar a España las manifestaciones artísticas que se producen hoy en el extranjero. Por otra parte, el Museo ha de contar con un fondo de obras, hoy inexistente, cuya adquisición supone elevadas sumas. Abierto el Museo a todas las tendencias que sean de auténtico arte y de valoración universal, se le dará un carácter pedagógico, porque el arte ha de ofrecerse en él como un proceso lógico de evolución. "Pretendemos formar a las gentes en la orientación y en el sentimiento de las plásticas—dice el director del Museo, José

(7) Pedro Míguez: "La querella del arte abstracto en la Bienal", en *La Noche*, 10.796 (Santiago de Compostela, 20-X-1955).

(8) A. del Castillo: "El arte norteamericano en la III Bienal", en *Diario de Barcelona*, 242 (Barcelona, 11-X-55).

(9) S. f.: "Una Escuela Superior de altos estudios de la forma", en *La Tarde* (Santa Cruz de Tenerife, 6-X-55).

(10) S. f.: "Instalación definitiva de un Museo de Arte Contemporáneo en Madrid", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 15-X-1955).

(3) Editorial: "La capacidad artística de los educadores", en *Servicio*, 543 (Madrid, 9-XI-55), 1.

(4) Antonio Gómez Galán: "Arte y Colegios Mayores", en *Alcalá*, 69 (Madrid, 1955).

(5) Emiliano Aguado: "Exposiciones infantiles", en *El Alcázar* (Madrid, 13-X-55).

(6) J. F. B.: "Arte contemporáneo en el Aula Recoleta de la Universidad", en *La Nueva España*, 5.934 (Oviedo, 2-X-1955).

Luis Fernández del Amo—, para que sepan ver en las artes visuales lo que tienen en sí mismas de valor, sin referencia a su anécdota.” Para el futuro, las nuevas salas del patio de cristales de la Biblioteca Nacional de Madrid serán constituidas por un auténtico Museo de Arte Contemporáneo de nueva planta. En la actualidad, el Museo dispone de 260 metros lineales de exposición.

Barcelona contará en plazo “relativamente breve” con un nuevo Museo de Arte Moderno, cuyo presupuesto se encuentra actualmente en estudio. Este Museo no se instalará ya en el Palacio del Parque de la Ciudadela, local que se destinará a Palacio Municipal de Exposiciones. El Museo de Arte Moderno se instalará en Montjuich, no en el Palacio Nacional, sino en un edificio posterior, hoy al servicio del Ministerio del Ejército. El Museo instalará exposiciones de pintura y escultura, de arquitectura y otras de carácter general, como son las técnicas, así como otras que, por su extensión, no tendrían cabida en el Palacio de la Virreina o en la Sala Románica (11).

Oviedo vuelve a tener Academia de Bellas Artes. Cerrada desde 1911, la Diputación la pone ahora en funcionamiento, con objeto de atender a las vocaciones artísticas de los jóvenes asturianos. Porque el encauzamiento de la vocación artística debe ser ocupación principal, tanto del Estado como de otras instituciones de carácter oficial y particular, de tal forma que no se pierda la coyuntura de hacer de los jóvenes con dotes especiales y dedicación para el arte “una pieza más armoniosa dentro de la sociedad”. Junto al deseo oficial de mejorar constantemente la enseñanza primaria, ha de acometerse también la empresa de mejorar el nivel de sensibilidad del pueblo en los dominios del arte. Este es el propósito de la renacida Academia Provincial de Bellas Artes de Oviedo, con sus cursos teóricos y prácticos, con sus exposiciones y concursos. La Academia va a funcionar sobre la base de que, una vez aprobados sus tres primeros cursos, los alumnos podrán ingresar directamente en la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando. Esta disposición allanará el camino de acceso a los estudios superiores artísticos para aquellos alumnos que simultanean estas clases con otro trabajo profesional y cuya vocación los inclina hacia los avatares del arte (12).

TEATRO Y CINE EDUCATIVOS

En la encuesta bajo el título “Adolescencia y teatro” que organiza la revista *Mundo Escolar* (13), interviene ahora el autor dramático Antonio Buero Vallejo. Para el autor de *En la ardiente oscuridad*, el teatro para adolescentes apenas se diferencia del de los adultos. El teatro para niños es tan complejo como el del libro infantil, ya que plantea en ambos casos el problema de la educación del niño. Debe ser un instrumento para formar no sólo el sentido moral o social infantiles, sino su curiosidad por todo y su riqueza imaginaria. El arte que debe darse en la escuela requiere aspectos didácticos más acusados que los del arte para adultos. Es difícil dar fórmulas para crear un teatro infantil adecuado. Al niño hay que darle siempre algo de fácil asimilación y entendimiento, pero sin llegar a una simplificación excesiva.

Así, pues, para Buero Vallejo, el teatro para adolescentes sólo debe diferenciarse del de adultos en el empleo de “alguna prudencia en la selección de las obras”; no puede servir un teatro creado ex profeso, ya que a los niños ha de dárseles algo más de lo que entienden en su nivel. El teatro infantil ha de estimular y enriquecer su sensibilidad, sus apetencias de conocimiento, sus hipótesis vitales. Y en cuanto al niño como actor, lo es “por naturaleza, y sus constantes juegos nos lo demuestran”. Incorporarlo a la escena a través de obras adecuadas es disciplinar felizmente, sin destruirla, su capacidad de fabulación.

Buero Vallejo sostiene la conveniencia de matizar la legislación acerca del trabajo infantil en los teatros, vincular el teatro a las prácticas docentes por medio de obras que reflejen “procesos y costumbres animales”, propiedades vegetales o minerales, muy aprovechables todas gracias a la amplitud de los recursos alegóricos del teatro, sea desde la historia, desde la ética o desde la religión. Un profesor con gusto literario

puede escribir fantasías científicas que tiendan a familiarizar al niño con aspectos concretos de la enseñanza. Las obras de mayor calidad saldrían, probablemente, de plumas profesionales con suficiente preparación y curiosidad por la Ciencia y la Pedagogía. Se estimularía esta labor por medio de concursos y premios.

En la misma revista, el crítico Nicolás González Ruiz participa igualmente en la encuesta “Adolescencia y teatro” (14). “Considero el teatro infantil y adolescente de la máxima importancia, pero su cultivo implica un conocimiento profundo de la psicología infantil. La literatura para niños no es literatura para bobos.” El valor pedagógico del teatro arranca de su propia naturaleza; no necesita llevar explícita su lección. La actividad teatral es formativa, por lo que la intervención activa del niño en representaciones adecuadas encierra virtudes formales de adiestramiento de la memoria y del gusto, y, además, virtudes de fondo. El autor es partidario de fomentar un teatro profesional para niños, con obras especialmente escritas para el público infantil y adolescente, cuyo contenido se base en un profundo conocimiento de la psicología infantil; son válidas las adaptaciones de clásicos, pero es preferible un teatro especialmente escrito para los niños.

El teatro debe vincularse a las prácticas docentes, formando parte sustancial de la educación misma. Toda escuela moderna debería tener un salón de actos con escenario elemental, puesto a disposición. Al igual que Buero Vallejo, González Ruiz señala el amor a los niños como cualidad esencial e indispensable para escribir un buen teatro infantil.

El Alcázar publica una crónica especial (15) sobre la Semana Internacional del Teatro Estudiantil, celebrada en Bonn, con participación de universitarios españoles. La conclusión más interesante de estas reuniones fué, sin duda, la de que “el teatro es un factor de gran importancia en el plano de las relaciones internacionales, pues sirve como lazo de unión entre pueblos de culturas distintas”. En cuanto a los teatros no profesionales de los estudiantes, cabe marcar su diferenciación del teatro profesional, ya que los teatros estudiantiles servían de vehículo de unión internacional, tocándoles un importante papel en la formación de la mentalidad del pueblo. La Semana Internacional acordó la creación de la Unión del Teatro Estudiantil, cuya misión consistirá en el fomento del intercambio cultural entre las diversas naciones europeas entre sí y los Estados Unidos, a través de la intensificación de las actividades teatrales, de las visitas de un grupo teatral a los otros países miembros, sin tener en cuenta las tendencias políticas o religiosas de cada uno de ellos.

MÚSICA EDUCATIVA

La creación de la Escuela de Música de Orense se halla todavía en trámite, según afirma el rotativo *La Región* (16). “Entendemos—se dice—que la educación musical es un complemento valiosísimo de la formación integral del hombre, sea o no lo que se llama un hombre de carrera. Hay derechos humanos que no se pueden negar ni regatear, y el de los dotes artísticos es uno de ellos. La Escuela de Música, sobre todo, comprende también la iniciación en el arte como una carrera más. La tradición orensana de buenos músicos instrumentistas profesionales se quiebra por la falta de un Centro docente adecuado. La Escuela, aparte de sus funciones normales, tendría la posibilidad de transformarse, en un corto período de tiempo, en Conservatorio de Música.”

Sobre el papel de las Bandas de Música en la educación popular, escribe Echevarría Bravo en *La Noche* (17). La Música, como arte social, debe crearse hoy en día para fomentar el desarrollo de los sentimientos artísticos del pueblo trabajador. Este fomento se realiza en numerosos pueblos gallegos gracias a las Bandas de Música, agrupaciones de aficionados que atienden no sólo al solaz público, sino que sirven asimismo como Centros de enseñanza y de educación; se constituyen en escuela nocturna, la única quizá que han podido frecuentar el obrero y el campesino.

ENRIQUE CASAMAYOR

(11) Fernando Vázquez-Prada: “El Museo de Arte Moderno, a Montjuich”, en *La Prensa*, 4.463 (Barcelona, 7-X-55).

(12) Juan de Neguri: “Oviedo vuelve a tener una Academia de Bellas Artes”, en *La Nueva España*, 5.942 (Oviedo, 12-X-55).

(13) Buero Vallejo: “El teatro para adolescentes apenas se diferencia del de los adultos”, en *Mundo Escolar*, 20 (Madrid, 15-X-55).

(14) Nicolás González Ruiz: “El valor pedagógico del teatro...”, en *Mundo Escolar*, 21 (Madrid, 1-XI-55).

(15) Richard Hofer: “España, en la VII Semana Estudiantil Internacional del Teatro”, en *El Alcázar* (Madrid, noviembre 1955).

(16) S. f.: “La Escuela de Música”, en *La Región* (Orense, 2-XI-55).

(17) Pedro Echevarría Bravo: “Papel de las Bandas de Música en la educación popular”, en *La Noche* (Santiago de Compostela, 8-X-55).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

PREOCUPACIÓN POR LAS LECTURAS INFANTILES

La atención que ha sido concedida por la Unesco al problema de las lecturas juveniles tiene ya una historia larga. Bajo sus auspicios y los de la Fundación Rockefeller, se creó en Munich la Biblioteca Internacional de la Juventud, al terminar la segunda guerra mundial. Su finalidad principal era la de mejorar las publicaciones infantiles, con un criterio abierto y atento a los más recientes progresos de la Pedagogía. Más tarde se formó una Comisión internacional, a la que se asignó la doble misión de vigilancia y estímulo. La primera sesión plenaria de dicha Comisión tuvo lugar en Zurich, a primeros de octubre de 1953, y a ella acudieron representantes de doce países europeos, entre los que figuraba España.

En las últimas reuniones se han tomado varios acuerdos de interés, como la creación de un premio internacional que llevará el nombre de "Hans Christian Andersen", para los mejores libros destinados a la juventud.

Recientemente se ha celebrado en Viena una reunión plenaria de dicha Comisión Internacional, y se ha celebrado asimismo una Exposición mundial del libro infantil (1).

★

También, dentro del ámbito nacional, la preocupación por lo que leen nuestros jóvenes y niños se ha concretado en hechos y trabajos realizados en común. Baste recordar la llamada actividad del Gabinete de Lectura "Santa Teresa", que no ha cesado, desde hace ya más de diez años, de dedicarse a esta tarea, y ha logrado despertar en muchos padres, maestros y libreros, la idea de que al niño se le deben ofrecer libros decorosos, pulcros tipográficamente y sanos de contenido.

Prueba de la importancia que a las lecturas infantiles se concede, es el eco suscitado en la Prensa de todo el país. Según un diario de Lérida, en aquella provincia "se venden muchos más ejemplares de publicaciones infantiles que periódicos para mayores..." Y, pasando a los datos concretos, el articulista continúa: "Parecerá la cifra exagerada, pero es cierta. En nuestra provincia se despachan semanalmente más de treinta mil ejemplares de las llamadas publicaciones infantiles... La venta ha aumentado, por lo que a Lérida se refiere, en estos últimos años. Especialmente desde los últimos cinco, el porcentaje ha subido en una proporción bastante considerable. Baste citar, como cifra aproximada y con carácter de pura ilustración, que una sola de las publicaciones a que nos estamos refiriendo alcanza una tirada que casi llega al medio millón de ejemplares, cifra no alcanzada por ningún periódico normal." Y después, el optimista corresponsal comenta: "Afortunadamente, salvo rarísimas excepciones, en España no tenemos el problema de otros países con respecto a la Prensa infantil. Nuestras publicaciones están perfectamente controladas, y su contenido en nada puede dañar a la formación moral de nuestros pequeños." Naturalmente, no conocemos con precisión los periódicos infantiles de los niños ilerlenses; pero razones hay para temer que no se diferencien mucho de los que nuestros pequeños adquieren en los quioscos de Madrid o Barcelona. Y, entonces, no podemos dejar de estar en desacuerdo con el periodista de *La Mañana*, porque la formación moral de los niños españoles también puede ser gravemente desviada por los "tebeos" de nuestra patria, aunque parezca que éstos están controlados por una censura moral (2).

★

Con ironía y humor, el cronista del diario *Madrid* Luis Antonio de Vega habla de "El mundo de los libros escolares",

y comentando un artículo de Robert Beauvais sobre los libros de las escuelas, dice: "No parece divertirse extraordinariamente un mundo que, con el bautismo del tablero y del mapamundi, abre sus puertas a una páfula humanidad, que en muchas ocasiones no podrá sustraerse a verlo tal como se lo enseñaron en la infancia. ¿Con qué materiales se construye ese mundo que se desarrolla ante los ojos de los chicos, en un tejido, en vez de lugares comunes, de apreciaciones comunes y primarias?... Un mundo en el que ocupan una plaza de mucha responsabilidad e importancia los honderos mallorquines y la Cordillera Carpetovetónica, "también llamada Sistema central", los puentes levadizos, las víboras que muerden a los segadores, y los mozos incongruentes que para dormir la siesta se tienden en los brocales de los pozos; mundo en que disfrutan de gran prestigio los afluentes y los estuarios, defendidos por arenas movedizas, como todos los estuarios que no se hayan perdido el respeto a sí mismos. A Robert Beauvais le incomoda que esta iluminación particular de los libros escolares deje en zonas de sombra los verdaderos peligros de la existencia y dé importancia a catástrofes fabulosas, a las mordeduras de las víboras, a los muchachos que se duermen en los pozos, a las arenas movedizas y a los caballos que se desbocan y no se detienen hasta que los sujeta un chico valeroso, después de haber aprobado el Bachillerato con brillantes calificaciones. Esto, que consideramos a la vez divertido y grave, no es nada si se le compara con el mundo que nos mostraban en la infancia, llevados de la mano del pesadísimo padre de "Juanito"; un mundo de pequeños escritores florentinos, de pequeños vigías lombardos y de pequeños patriotas paduanos, fábricas de congojas, filiales de otras en las que se nos obligaba a aprender de memoria los nombres de treinta y tres homicidas con corona, y si hubiéramos llegado a la edad de la razón, nos habríamos quedado sorprendidos de que en unas escuelas católicas y españolas se esforzaran en hacernos admirar a un pueblo exterminador de españoles de Numancia—españoles de Numancia, no griegos de Sagunto—y que lo que más divertía era ver merendar cristianos a los leones del circo." Dejando de lado lo que en estas líneas pueda haber de deformación caricatural, es evidente que los libros con los que hemos estudiado, y en buena parte aquellos que todavía están en manos de nuestros hijos, adolecen de graves defectos que ya sería hora de corregir (3).

★

Por último, y como noticia positiva relacionada con esta cuestión, la Editorial Aguilar anuncia la publicación de una Colección infantil "que abarcará desde el libro de simple distracción hasta la obra casi científica, siempre con un propósito didáctico, envuelto en originales matices de amenidad y entretenimiento. Esta biblioteca infantil se dividirá en cuatro secciones, correspondientes a las distintas edades por las que el niño va escalando la adolescencia. La sección primera estará dedicada a los niños que aún no saben leer, hasta que comienzan a deletrear. La segunda, de los siete a los nueve años. La tercera, de los diez a los doce. Y la cuarta, de los doce a los quince. La sección primera se subdivide a su vez en dos grupos: una serie de "libros para mirar" y otra de libros para aprender a leer. Con arreglo a esta división, se desarrollará un plan lo más completo posible para ayudar a la educación del niño con libros que no sean de texto y que puedan servir de complemento a la enseñanza normal" (4).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(1) "El I. N. L. E., en acción", en *Bibliografía Hispánica*, septiembre 1955.

(2) Antonio Torredadella: "Los niños ilerlenses, aficionados a la lectura", en *La Mañana* (Lérida, 22-X-55).

(3) Luis Antonio de Vega: "El mundo de los libros escolares", en *Madrid* (Madrid, 18-X-55).

(4) "La biblioteca infantil de Aguilar", en *Bibliografía Hispánica*, septiembre 1955.

E S P A Ñ A

ENTREVISTA CON JORDANA DE POZAS SOBRE "ESPAÑA Y LA UNESCO"

Don Luis Jordana de Pozas, presidente del Comité Ejecutivo de la Comisión Nacional de cooperación con la Unesco, fué designado por el Gobierno de España para asistir a la reunión del Consejo de la Unesco que acaba de clausurarse en París. Teniendo en cuenta la importancia de los acuerdos adoptados por dicho Consejo y el interés directo que varias de esas decisiones tienen en orden a la significación cultural del idioma español, a la futura labor del país en el seno de la Institución y en torno además a las relaciones amistosas que se ha de mantener con el mundo entero, la División de Prensa de la Unesco ha solicitado algunas aclaraciones del eminente jurista y profesor. He aquí la entrevista:

—*¿Quiere darnos una impresión general sobre la reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco?*

—Yo no soy en ella más que un observador, es decir, un testigo asiduo que ha seguido el desarrollo de los debates. La Unesco tiene una Secretaría, el Consejo Ejecutivo y la Conferencia General. La reunión que yo he presenciado es la número 42, y entre otros asuntos ha examinado el anteproyecto de programa o de trabajos a realizar para los años 1957-58. También ha sido estudiado el presupuesto correspondiente y se ha pasado revista a la gestión del director general, doctor Luther H. Evans, así como a los resultados que se están logrando con el programa en curso.

—Tengo que hacer notar—agregó—que el Consejo Ejecutivo es un órgano eficaz y una base de mutua comprensión esencial para la buena marcha de toda obra internacional. En él abundan profesores y diplomáticos prestigiosos, entre los que goza de justa consideración el delegado español, señor Estelrich.

—*¿Cuál es, a su juicio, la significación del acuerdo del Consejo Ejecutivo de la Unesco que decidió celebrar su próxima reunión en Madrid?*

—Aunque en algunas ocasiones el Consejo Ejecutivo se haya reunido en otros lugares, de modo normal sus sesiones se celebran siempre en París. El acuerdo de reunirse en Madrid para el período de sesiones número 43 tiene por ello un carácter excepcional, que no puede confundirse con el mero cumplimiento de un precepto reglamentario. La aceptación del ofrecimiento de nuestro Gobierno se ha hecho después de un debate en el que participaron buen número de miembros del Consejo, de los más diversos sectores y tendencias, y por absoluta y calurosa unanimidad. Varios son

los que manifestaron su complacencia y gratitud.

—Creo, pues—añadió don Luis Jordana de Pozas—, que el Consejo, al aceptar la oportuna invitación del Gobierno, ha querido demostrar su aprecio por el lugar relevante que a España corresponde en el mundo de la cultura. Constituye, además, una estimación sobre la forma en que nuestro país colabora en la Unesco. El Consejo desea, además, conocer directamente las actuales realidades hispánicas en estos dominios. Por esto, la reunión que se celebrará en Madrid tiene gran importancia, pues en ella han de decidirse las cuestiones principales que serán sometidas a la Conferencia General de la Unesco, convocada en Nueva Delhi para fines de 1956.

—*¿Existían otros asuntos de especial interés para España y que hubieran sido tratados en la reunión del Consejo?*

—Desde el punto de vista hispánico—contestó—, debe destacarse el ingreso del Paraguay en la Institución, con lo que pertenecen a la Unesco todos los países de lengua española, y este caso es único entre los diversos grupos idiomáticos de naciones. Por otra parte, es reflejo de la actitud de los pueblos hispanoamericanos ante los problemas de la educación, la ciencia y la cultura. Varios acuerdos del Consejo han consolidado en el régimen de lenguas oficiales, publicaciones y traducciones, la equiparación del español con el francés y el inglés. También se ha establecido, o si se quiere, ratificado, la colaboración entre la Unesco y la Oficina Iberoamericana de Educación.

—También, en forma concreta, el Consejo dió su conformidad a la propuesta de ayuda de la Unesco para la creación en España de un Centro modelo para el estudio de métodos de enseñanza de las ciencias en las instituciones de enseñanza secundaria y la formación de profesorado de enseñanza científica y técnica del mismo grado. Esta propuesta fué presentada en la Conferencia General de la Unesco en Montevideo por el señor ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez. Aceptada en principio, ha dado lugar a un cuidadoso proyecto del Ministerio, que, acompañado de la maqueta del edificio en que ha de instalarse, fué remitido a la Secretaría de la Unesco. Los servicios competentes han informado al Consejo de la concesión de una ayuda para este fin, cifrada en 45.000 dólares, para el ejercicio de 1956. Ello demuestra la importancia que este proyecto tiene en orden al progreso de la enseñanza de todos los países hispanoamericanos.

—*¿Cuál es, a su juicio, la importancia del programa de la Unesco para el bienio 1957-58?*

—Es todavía demasiado pronto para

poder enjuiciar el programa, puesto que se trata de un anteproyecto, que sufrirá tal vez modificaciones importantes. La tendencia marcada por la Conferencia de Montevideo de concentrar la acción en torno a un número reducido de finalidades y de llevarlo a cabo en forma más descentralizada y con la ayuda de los Estados miembros, parece plausible.

—Los proyectos principales que se proponen son cuatro: formación de profesorado en Iberoamérica; investigaciones científicas sobre las zonas áridas; apreciación mutua de los valores culturales del Oriente y del Occidente, y material de lectura para las personas que acaban de aprender a leer. Por motivos de índole diversa, España—que está ligada por tantas similitudes y lazos comunes con sus hermanas de América, y que ya ha realizado una obra extraordinaria de conocimiento e interpretación de la cultura oriental y la cristiana, y que sufre de la aridez en una gran parte de su territorio—posee notoriamente un gran interés y una posibilidad de cooperación en tales proyectos.

—*¿Qué opina sobre el papel y porvenir de las Comisiones Nacionales de cooperación con la Unesco?*

—La Unesco, jurídica e internacionalmente, es una Organización de Gobiernos. Su finalidad quedaría empero frustrada si no lograra ser también, e incluso principalmente, una integración cultural de pueblos. En este último aspecto, las Comisiones Nacionales son el órgano adecuado. Se trata de darles una mayor participación y medios y de favorecer su relación recíproca. La Comisión Nacional española figura en la vanguardia de tales aspiraciones, pero detallar sus planes nos llevaría demasiado tiempo, y es mejor ocuparnos de ello en otra ocasión." (Departamento de Información. División de Prensa. Unesco. París, diciembre 1955.)

"EL PROBLEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA NO PUEDE SER EXCLUSIVAMENTE ESTATAL"

Estas palabras fueron pronunciadas por el ministro de Educación Nacional el 20 del pasado mes de noviembre en la inauguración del Instituto Laboral de Marchena (Sevilla). Por su indudable interés en relación con los actuales problemas educativos de España, y en particular con los que plantea hoy en día la Escuela Primaria y la Enseñanza Media y Profesional, reproducimos a continuación los pasajes más señalados de este discurso:

PROBLEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA.—Los Institutos Laborales, entre otras características especialmente notables, tiene una que creo vale la pena subrayar: que no son obra—diría—ni sólo, ni principal-

mente, del Estado, sino que son obra de colaboración. Son obra nacional. Es muy fácil quejarnos de las necesidades culturales de la vida española, pero culpando de ello al Estado. Y queriendo cargar todo el peso de la carga sobre el Estado. Es cierto que el Estado tiene que dar pasos sustanciales en la resolución de este problema. Pero la resolución del problema educativo de España no puede ser exclusivamente estatal. Es una gran empresa nacional, en la que tienen que estar todos presentes. La Iglesia, con su esfuerzo, no sólo con sus orientaciones espirituales, sino con la fuerza admirable, insustituible, de sus sacerdotes y sus religiosos consagrados a la enseñanza. Las corporaciones públicas, con el cuidado y la urgencia sobre los poderes centrales y la aportación de los medios pertinentes. Ultimamente, en una cierta reforma de las Haciendas locales, se ha descargado a los Ayuntamientos y, en general, a las corporaciones públicas, de determinados gastos de educación. Yo respeto ese criterio, porque el Consejo de Estado se dió en ese sentido, interpretando la ley de Haciendas Locales. Pero pongo de relieve el grave mal que representaría el que las corporaciones públicas se desentendieran moralmente de esta exigencia. Una cosa es que el Estado desgrave las llamadas "cargas estatales", en deseo de fortalecer las haciendas de los Municipios y de las Diputaciones, y diga: "Yo asumo esa responsabilidad", pero otra cosa es que la ley natural les exima a esas corporaciones públicas de la obligación de participar en la enseñanza de la juventud. Pero ¿es que va a tener más importancia para un Municipio o para una Diputación la reparación de un camino vecinal, el arreglo de un puente o la salud física de sus ciudadanos; más importancia que abrir escuelas por donde se encauce la corriente de la juventud y se cuide su salud espiritual?

LA GRAN EMPRESA DE LEVANTAR ESCUELAS.—Yo tengo la seguridad de que, una vez que vaya mejorando la situación de las haciendas de sus corporaciones respectivas, volverán a cooperar con el Estado en esta gran empresa de levantar escuelas, de construir casas-vivienda para los maestros, sin las que las primeras son realmente inútiles e ineficaces; de cuidar del mobiliario, del material pedagógico, de la conservación de los edificios, y de participar también en esta gran empresa de los Institutos Laborales; en fin, de tantas y tantas manifestaciones de la vida cultural que el nivel de los tiempos impone.

EL DESTINO DE ESPAÑA.—Sobre nuestros hombros gravita, pues, una enorme responsabilidad. Creo que sobre los que llevamos el peso de la educación, esa responsabilidad, hoy, es especialmente agobiante. No nos desalentamos, porque tenemos fe en el Señor; no nos desalentamos, porque tenemos confianza en el Caudillo; pero las tentaciones para el desaliento son muchas cuando vemos la escasez de los medios; cuando nos dicen prelados, gobernadores, alcaldes, maestros, padres de familia, que hay centenares y millares de niños españoles no ya en escuelas inadecuadas, sino ni siquiera en escuelas de ninguna clase, porque faltan locales suficientes para alber-

garlos. Momentos de desaliento que tenemos que superar, porque lo que se está jugando es, cabalmente, el destino de España. El destino de España no se resuelve sólo con leyes muy perfectas que aseguren el día de mañana la estabilidad de las instituciones mayores de la nación española. Se resuelve, fundamentalmente, con la tranquilidad y la paz de Dios en las conciencias. Mientras que no hayamos resuelto eso, todo lo demás quedará en vilo. La estructura jurídica tiene que apoyarse sobre una estructura económico-social firme y justa. La adecuación del poder adquisitivo de nuestra moneda al valor real de las cosas; la resolución, en segundo término, del problema de la vivienda para todos los españoles, y en tercer lugar, el problema de las escuelas y de los Centros docentes. Yo puedo admitir y admitiría gustosamente no hacer una escuela en España, a cambio de que todo lo que se hubiera de emplear en escuelas se emplee en viviendas, porque la vivienda es la primera escuela. Y de nada nos serviría tener escuelas si luego volvieran las criaturas a vivir realmente de modo inhumano en tantas y tantas covachas o en tantas y tantas habitaciones sombrías de las casas de pisos y de vecindad. Pero a lo que no renunciamos es a venir inmediatamente después; a lo que me niego es a poner las escuelas detrás de cualquier otra necesidad que no sea la de la vivienda. Veo ciertamente con inmensa alegría levantarse fábricas y surgir pantanos y aumentar la riqueza material de España; pero siento una rabia interior, como ministro de Educación, de que no vaya al mismo ritmo el crecimiento espiritual; y pienso si no podremos un día tener que arrepentirnos de un inconsciente pecado de herejía materialista: el de creer que un pueblo es más rico sólo porque produce más kilos-votos-hora o no porque alumbra más inteligencias y enciende más corazones.

LOS INSTITUTOS LABORALES.—Y en ese panorama de acción surgen estos Institutos Laborales, como peñidos para que un sector importantísimo de la población española vaya llegando a los puestos de mando y de gobierno. De mando y de gobierno de las empresas agrícolas o fabriles, de las corporaciones públicas y de la nación española, que también en esto hay que estar vigilantes y en guardia contra una concepción puramente económica y materialista. Es verdad que las gentes de España quieren que se les resuelvan sus problemas profesionales y sus problemas económicos; es verdad que los obreros aspiran a una mejora en sus salarios, a un mayor y más completo sistema de seguridad social. Pasos gigantes se han dado en esto, aunque aún haya que dar otros muchos; pero es mucha mayor verdad que el obrero de España, el trabajador de España, el agrícola o el industrial, aspira más a que se le considere nada menos y nada más que como un hombre. A tener la posibilidad de sentarse un día junto a la mesa de administración de una empresa; a poderse sentar un día junto a la mesa de gobierno de un pueblo. Prepararlos para esto es nuestra gran tarea. Estos Institutos de Enseñanza Media y Profesional recogen, de una parte, la preocupación técnica; de otra, la formación humana,

no para instruir simplemente, sino para formar las minorías dirigentes del futuro. No podremos, ciertamente, dar, por ejemplo, el paso de una coparticipación del elemento trabajador junto a los técnicos y junto a los empresarios en la dirección de una empresa, mientras que ese trabajador no esté más perfectamente formado. Yo, sobre esto tengo mi punto de vista particular: de que ya hay muchos obreros en España que tienen capacidad para discurrir sobre la marcha de la empresa. Pero, aun aceptando que sea verdad, que hay que prepararlos mejor, no nos podemos detener en prepararlos, porque las horas son escasas, porque el mundo va de prisa, porque la transformación económico-social de Europa y, en general, de Occidente, ya se cuenta por días y no por años; y España, que es una enorme reserva espiritual cristiana, no puede quedarse atrás en este punto. Antes dije que me sabía a pensamiento de paz de Dios inaugurar una escuela o —repito ahora— inaugurar un Instituto Laboral. Muchas veces pienso si nosotros, los cristianos, no tendremos la responsabilidad de tolerar todavía ciertas estructuras económicas y sociales donde los hombres no viven con justicia, en vez de abrir más de prisa los caminos para que suban todas las gentes de España hasta aquellas cotas que exige nuestra justicia. (Noticia propia.)

HOMENAJE DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID A ORTEGA Y GASSET

En nuestro número anterior reproducíamos un artículo del ministro de Educación Nacional aparecido en el diario matritense *Ya* con ocasión de la inmediata muerte del autor de *Misión de la Universidad*. En este mismo número, la REVISTA DE EDUCACIÓN publica dos artículos de don Juan Zaragüeta y don Adolfo Maíllo sobre "El pensamiento pedagógico de Ortega y Gasset". No obstante, no queremos silenciar en estas columnas de actualidad educativa el homenaje celebrado el 18 del pasado mes de noviembre en el paraninfo de la Facultad de Filosofía y Letras, de Madrid, en el que participaron el rector de la Universidad, don Pedro Laín Entralgo; el decano de la Facultad de Filosofía y Letras, señor Sánchez Cantón; los catedráticos don Gregorio Marañón, don Emilio García Gómez, don Joaquín Garrigues (Facultad de Derecho) y González Alvarez (Filosofía), y el alumno de esta misma Facultad don Lucio García Ortega. Todos ellos pronunciaron palabras con las que se sumaron al homenaje universitario de Madrid a la ilustre figura desaparecida.

Para el sustituto de Ortega en la cátedra de Metafísica, señor González Alvarez, el filósofo de la razón vital "pretende lograr con su filosofía de la vida la superación del idealismo y del realismo, del personalismo y del relativismo". "Debemos gratitud a nuestro colega universitario por su espléndido esfuerzo para lograr la re inserción de las estructuras culturales en su núcleo empírico vital."

Según don Emilio García Gómez, Ortega nos ha dejado las lecciones siguientes: "la del trabajo, la del modo de in-

terpretar la tradición, la tolerancia, su capacidad de desdén, su optimismo, su sentido de la convivencia, su desinterés y su ejemplaridad”.

Don Joaquín Garrigues señala que Ortega “nos enseñó lo que debe ser la Universidad y el universitario. Enseñaba dentro y fuera de la Universidad, y era una especie de cátedra ambulante. Vivía plenamente la Universidad, y frente a ella mantuvo dos preocupaciones, centradas en no incurrir en un exceso de enseñanzas, en un predominio de las investigaciones científicas”.

“La ejemplaridad de Ortega—dijo seguidamente don Gregorio Marañón—está en su sabiduría, en su patriotismo y en su austeridad.” “Con este homenaje—terminó—no sólo se honra la memoria de un hombre ilustre, sino que el Estado cumple una obligación de honrar a los más altos valores de la Patria, cualesquiera que sean las diferencias o las actividades que con ellos haya tenido. En otro caso habría resentimientos. No hablo del derecho a la crítica, que me parece un sagrado deber, sino del entusiasmo que debe suscitar en nosotros cualquier gran hombre, aunque sea de distinta ideología.”

Finalmente, pronunció un discurso el rector de la Universidad de Madrid, don Pedro Laín Entralgo.

“¿Qué sentido—se pregunta—puede tener el homenaje de una Universidad en la cual el festejado—cuando vivía—no quiso estar presente? ¿Qué justificación tiene el homenaje a la memoria de un hombre cuyo magisterio intelectual, piensan algunos, debería ser olvidado por los españoles?”

A la primera pregunta, el señor Laín contesta que la Universidad responde así por boca de su rector: “Por lo pronto, indicaré que nosotros hemos comprendido siempre las razones de esta ausencia última de Ortega, aunque nunca nos hemos resignado a aceptarla.”

“La segunda interrogación ha sido formulada por algunas personas, y es forzoso reconocer que hay entre ellas hombres de buena intención y grave responsabilidad espiritual. Como respuesta, hay que señalar que el objeto propio de nuestra actividad como universitarios son las ideas. Y una España ideal, para nosotros, es aquella en que, amparada por la verdad de Cristo, pudiera convivir el espíritu de Santo Tomás con el de Ortega y Gasset, por citar el que ahora festejamos; el del padre Arintero, con el de Antonio Machado; el de San Ignacio, con el de Unamuno, y el de Menéndez y Pelayo, con el de Ramón y Cajal, con aquella magnanimidad mental que Menéndez y Pelayo aprendió de Leibniz, y en la que tan poco le siguen los que se dicen sus seguidores.”

“Una España así configurada, una España ideal al servicio de la cual quisiéramos que se configurase la Universidad.”

“¿Prosperará esta idea de España y de la Universidad hasta informar las cosas visibles? ¿Será, con la obra, con la actitud, con el esfuerzo de los demás, reconocido el puesto de Ortega en esta obra?”

“No lo sé. Pero sí sé, y sabéis vosotros, que es muy posible. Que el muerto puede seguir viviendo en nosotros en lo mejor de su vida. Que las virtudes

intelectuales del mejor Ortega sean en vosotros esencia viva. Esto es lo que nos atrevemos a pedir a Dios, que le habrá juzgado según su infinita sabiduría y no según nuestras parcialidades humanas.” (Noticia propia.)

NUEVOS CATEDRÁTICOS DE UNIVERSIDAD

En las últimas semanas han terminado varias oposiciones a catedráticos de diversas Universidades españolas, entre las que se encuentran las cátedras de Ética, de Madrid y de Valencia; la de Estética, de la Universidad de Barcelona; dos de Física de la Sección de Ciencias Físicas, de la Universidad de Madrid; la de Política Económica, de la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid, y la de Lengua y Literatura Latinas, de la Universidad de Sevilla. Fueron declaradas desiertas las oposiciones a dos cátedras de Fundamentos de la Filosofía.

La cátedra de Ética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid fué ganada por el doctor don José Luis L. Aranguren, quien la ocupará siguiendo a García Morente. Aranguren es muy conocido en el ámbito universitario por sus obras sobre materia de religión. Destacan entre ellas *Catolicismo y protestantismo como formas de vida* (1952), *Ética y moral del protestantismo* (1955) y *Catolicismo día tras día* (1955). En esta última obra se recogen artículos quincenales publicados en los últimos años en la revista *Correo Literario*. Aranguren ha publicado varios artículos sobre la Enseñanza de la Religión y Enseñanza de la Ética en nuestra revista.

Por unanimidad fué adjudicada la cátedra de Ética de la Universidad de Valencia al doctor fray José Todolí, O. P. El padre Todolí es profesor de Ética de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y secretario del Instituto “Luis Vives”, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Colaborador asimismo de la REVISTA DE EDUCACIÓN, es autor de obras de carácter religioso, universitario y filosófico.

La cátedra de Estética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona fué otorgada a don José María Valverde, lector de español hasta entonces en la Universidad de Roma y secretario del Instituto Español de Lengua y Literatura de la misma ciudad. Ha escrito numerosos libros y ensayos sobre la materia, y como poeta pertenece al grupo más destacado de la lírica actual de habla castellana. Ha colaborado también en nuestra revista.

Don Miguel Dolç Dolç es desde fecha muy reciente catedrático de la disciplina de Lengua y Literatura Latinas de la Universidad de Sevilla. Durante muchos años fué catedrático de Latín de los Institutos de Enseñanza Media de Jaca y Huesca, ejerciendo últimamente el cargo de director del Instituto de la capital oscense. Es autor de diversas publicaciones.

Don Emilio de Figueroa Martínez obtuvo por oposición la cátedra de Política Económica en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid. Es doctor en Ciencias

Económicas e intendente mercantil. Ganó por oposición la cátedra de Economía y Estadística de la Escuela de Comercio de Valencia y desempeñó las cátedras de Teoría Económica y de Economía y Estadística en la Facultad de Ciencias Económicas de Madrid y en la Escuela de Altos Estudios Mercantiles. Adscrito a la sección de Estudios Económicos del Banco de España, es asimismo profesor del Instituto León XIII y del Instituto Bancario.

Por decreto del Ministerio de Educación Nacional se nombró a don Federico Sopena Ibáñez catedrático numerario de Estética e Historia de la Música, del Real Conservatorio de Música de Madrid. El padre Sopena es director del citado Centro docente.

Entre otros nuevos catedráticos, figuran don Enrique Gadea (Zootecnia, de Madrid); don Agustín Arévalo (Química, Física y Electroquímica, de La Laguna), y don Celso Gutiérrez (igual cátedra, de Zaragoza).

Recientemente se han adjudicado dos cátedras de Física, correspondientes a la Facultad de Ciencias Físicas, Químicas, Matemáticas y Naturales (Sección de Físicas) de la Universidad de Madrid, a los doctores don Salvador Velayos y don Luis Bru. (Noticia propia.)

BOLSA UNIVERSITARIA DEL TRABAJO

El Sindicato Español Universitario ha montado una Bolsa Universitaria del Trabajo. Esta institución pretende dar facilidades al estudiante de economía débil para la consecución de sus estudios universitarios, al mismo tiempo que los orienta y auxilia a la terminación de sus estudios superiores. Esta Bolsa Universitaria del Trabajo aleja definitivamente al estudiante del clima que fué reflejado en la popular *Casa de la Troya*. Desaparecen los tiempos de la bohemia estudiantil, tan cotizada en los lustros finiseculares y primeras décadas de nuestro siglo. Gracias a la B. U. T., muchos estudiantes podrán continuar sus estudios, trabajando en las horas que éstos les dejan libres. La Bolsa ha logrado en realidad centralizar, regular y dar facilidades; fomentar la cooperación de la sociedad con la Universidad, para que el estudiante pueda lograr sus aspiraciones sin convertirse en una carga para su familia o para la sociedad.

El B. U. T. se creó en septiembre de 1954, y administrativamente depende, como sección, del Departamento Nacional del Trabajo Universitario, con local en la calle de las Islas Filipinas, 26 (teléfono 349043). En la actualidad, la Bolsa ha recogido más de 400 instancias de estudiantes que solicitan trabajo, todos ellos pertenecientes al Distrito Universitario de Madrid. Los solicitantes pueden clasificarse en cuatro grandes grupos:

1.º Los que tienden a cubrir las mínimas necesidades vitales, que constituyen en realidad una minoría de la población estudiantil sin posibilidades económicas totales.

2.º Los estudiantes que quieren trabajar eventualmente para cubrir necesi-

dades propias de sus estudios (gastos de matrícula, de prácticas, de examen, de títulos, etc.).

3.º Los estudiantes sin medios económicos para adquirir libros excesivamente caros, inasequibles a sus posibilidades económicas, entre los que se encuentran principalmente los estudiantes de Medicina y de las diversas secciones de Ciencias, cuyos libros son de precio muy elevado.

4.º Aquellos estudiantes de familia modesta que estudian mientras sus hermanos trabajan, con su complejo de rémora para la economía familiar.

La Bolsa Universitaria del Trabajo procura ocupación laboral a todos estos estudiantes, con la sola condición de que tengan un mínimo de interés y de capacidad. La elección del trabajo se realiza de acuerdo con las aptitudes del universitario. La Bolsa se pone en relación con todas las grandes empresas por medio de una propaganda escrita o mediante visitas realizadas por "enlaces universitarios". A estas empresas se les ofrece el trabajo universitario de carácter eventual. En la actualidad existen estudiantes que desempeñan, respectivamente, diversas funciones: ayudantes de laboratorio, contables, taquimecanógrafos, ayudantes de clínica, traductores, intérpretes, dibujantes, decoradores, topógrafos, delineantes, agentes publicitarios, servicios de cartería, copiado a máquina o con multcopista, etc. La mejor época para la colocación de los estudiantes es la de los meses próximos a las Navidades. Los grandes almacenes, la Dirección General de Correos, las industrias relacionadas con la juguetería, solicitan ampliamente la "mano de obra" estudiantil.

La B. U. T. ha hecho un llamamiento general a todos los catedráticos de Universidad, a todas las profesiones liberales, con objeto de que admitan en su trabajo a los universitarios necesitados. Por ejemplo, un catedrático de la Facultad de Medicina tiene por chofer a un estudiante de la misma Facultad. Profesor y alumno van juntos a sus obligaciones respectivas. Por este procedimiento se ha salvado una auténtica vocación por la Medicina. (Ya. Madrid, 13 noviembre 1955.)

LA REFORMA DEL BACHILLERATO

En ocasión de haber sido inaugurada por el Jefe del Estado una Escuela del Magisterio en La Coruña, el ministro de Educación Nacional concedió una entrevista a *La Voz de Galicia*, en la que el Sr. Ruiz-Giménez contestó a las siguientes preguntas, cuyo interés general justifica su reproducción:

—¿Podría decirnos algo acerca de la reforma del Bachillerato?

—Se estudia en este momento una reducción del plan de estudios y del cuestionario. Se tiende a descargar algunos de los cursos, especialmente el cuarto, quinto y sexto, que resultaban excesivamente densos para el nivel medio de los alumnos. Dentro de este mismo orden de cosas se está estudiando por el Ministerio, para enviarlo al Consejo de Educación Nacional, el proyecto de creación de dos tipos especiales de Bachillerato, que podrán ser elegidos libremente por los alumnos.

—¿Cómo serán estos dos tipos?

—Un Bachillerato femenino, especialmente a base de cultura general, en el que se comprenderán lenguas modernas, enseñanza del hogar y también prácticas de oficina, para las que no deseen seguir una carrera. Luego, habrá un Bachillerato de contenido más humanístico, en el que se dará mayor importancia a las lenguas clásicas y modernas, para quien sienta especial vocación por los estudios de Letras. Este tipo de Bachillerato se irá implantando en aquellos Centros que lo elijan.

—¿Qué se pretende con esto, señor ministro?

—Abrir un haz, cada vez mayor, de posibilidades para los alumnos de Enseñanza Media. También se establecerá una conexión más estrecha entre estas distintas modalidades y el Bachillerato laboral.

—¿Podría hablarnos de los libros de texto?

—Sobre este punto ya se ha realizado un estudio y adoptado un acuerdo. Se ha conseguido que los precios de los libros de texto sean notablemente reducidos, y se ha logrado una selección en cuanto a su contenido pedagógico. No tardará en anunciarse el concurso para premiar los mejores libros de texto en cada disciplina. No como texto único, sino como obra ejemplar ofrecida a los educadores y estudiantes. Queremos defender hasta el máximo la libertad pedagógica, pero dentro del respeto al interés común. Queremos que los Institutos de Segunda Enseñanza dispongan de todo lo preciso para la necesaria preparación del alumno: laboratorios, bibliotecas, etc. Favorecemos, asimismo, en la mayor medida posible a los colegios que reúnan las condiciones señaladas por la Ley, tanto económicamente como ampliando instalaciones, y favoreceremos la asistencia a estos colegios de los alumnos cuyos padres deseen que reciban la enseñanza en ellos, aunque sean económicamente débiles.

"Vamos a crear algunos Institutos modelos similares a lo que ha sido el "Ramiro de Maeztu". Los haremos en la capital de España, en Barcelona y en algunas ciudades de importancia. Quisiéramos que uno fuese construido en Galicia."

—¿Quiere decirnos algo acerca de la finalidad y validez de la Enseñanza Laboral?

—La considero de una enorme importancia para la enseñanza a los profesionales y técnicos, no sólo en sus grados menor y medio, sino también en el orden superior. Su finalidad es perfeccionar a los obreros en la formación cultural para que puedan alcanzar una vida más digna, más justa, y puedan servir mejor al progreso nacional. Este conjunto que contiene la ley de Formación Profesional, no sólo tiene un sentido exclusivamente pedagógico, sino un amplio alcance político-social.

—¿Se continuará la creación de Institutos Laborales en Galicia?

—Continuaremos, en efecto, la creación de Escuelas de Formación Profesional en las cabezas de comarcas de España. En el último Consejo de Ministros fueron creados tres Institutos Laborales en la región gallega, y dentro de poco irán creándose otros con el mismo fin de

elevación cultural, profesional y técnica de los obreros de esta gran parte de España, lo que influirá notablemente en la corriente de comunicación con Hispanoamérica. Aspiramos a que en brevísimo plazo no haya un obrero español que vaya a Hispanoamérica sin llevar la necesaria preparación cultural y profesional. (*La Voz de Galicia*, 24.069. La Coruña.)

TECNICOS DE LA ENSEÑANZA LABORAL, EN LOS EE. UU.

Durante dos meses han visitado Norteamérica diversos técnicos de la Enseñanza Laboral española, en Comisión presidida por el director general de Enseñanza Laboral. Participaron en el viaje de estudios el presidente del Consejo Técnico de Universidades Laborales, don Luis Ortiz Muñoz; el profesor don José María Alvareda, secretario del C. S. I. C., y el catedrático de la Universidad de Madrid don Lorenzo Vilas. En su viaje, el grupo docente español visitó veinte ciudades de los Estados Unidos y del Canadá, con más de 40 Universidades, Centros de enseñanza técnica y profesional, fábricas y organismos de investigación científica. Las importantes experiencias deducidas de esta visita servirán de encauzamiento para aprovechar los esfuerzos que han de desarrollar los nuevos programas de industrialización española y de incremento de la productividad en todas las ramas de la economía española. Damos a continuación, de forma sintética, las conclusiones derivadas de este importante viaje de estudios:

1.ª España tiene que aprender en técnicas de organización, producción e investigación; en Norteamérica se encuentran en estado de máximo avance.

2.ª Se han hecho contactos valiosísimos con los hombres de ciencia, las Universidades y los Centros técnicos, para el envío en un futuro próximo de cuadros de profesores y profesionales que vayan a EE. UU. a asimilar esas técnicas, capacitándose para poder trasplantarlas a España.

3.ª El sistema docente norteamericano, como todas las cosas humanas, no es perfecto. Tiene cosas muy buenas y cosas muy malas. Tiene otras cuyo valor de aplicación es relativo, pudiendo ser beneficiosas en EE. UU. y perjudiciales en España. El buen tacto aconsejará una asimilación discriminada y selectiva de las técnicas norteamericanas.

4.ª El envío de ingenieros y técnicos jóvenes, recién salidos de la Universidad, a ampliar su formación en Estados Unidos no es recomendable, o lo es menos que el envío de profesionales bien maduros y experimentados en su profesionalidad, porque los primeros necesitan tres años para asimilar lo que los segundos pueden asimilar en un año. Visto con mayor perspectiva este problema, su mejor solución sería enviar gente a aprender no sólo técnica, sino también el método de enseñar esa técnica; es decir, profesores. Por el mismo dinero que cuesta preparar aquí a un técnico que va a trabajar luego en España en una fábrica, se puede preparar a otro que a su regreso prepare a su vez a un centenar de técnicos, que darán en la fábrica el

mismo rendimiento que si hubieran venido a adquirir su formación directamente en Estados Unidos.

5.ª Los Estados Unidos desean también aprender muchas cosas de España, que España puede enseñarles con un mínimo de esfuerzo y con un máximo de beneficio para ambos países. Por sus intensas e importantes relaciones de todo tipo con España y los países hispanoamericanos, Norteamérica necesita estudiar y conocer lo más a fondo posible la cultura, el idioma, la estructura política y social y, en suma, la realidad de esos países. En la actualidad, la inmensa mayoría de las Universidades y colegios norteamericanos tienen cátedras de idioma castellano y de otros aspectos de la cultura hispánica. Por otra parte, el sistema docente norteamericano, en general, se resiente de un exceso de técnica y especialización y de una falta de cultura humanista que tiene alarmados a los educadores de allí. Hasta ahora, ese hambre de saber las cosas hispánicas que se siente en Estados Unidos—basada en su espíritu práctico—y esa falla de la cultura general se han ido remediando aquí con remiendos provisionales. Sería conveniente tratar de resolver este problema de una manera sistemática, nutriendo las numerosas cátedras de lengua y cultura hispánicas de aquí con profesionales españoles especialmente preparados para ello. (Arriba. Madrid, 29-X-55.)

EL SERVICIO DE INFORMACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

Dependiente de la Comisaría de Protección Escolar del Ministerio de Educación, ha sido puesto en marcha un Servicio de Información Escolar y Profesional dedicado a la familia y a los alumnos, para una distribución mejor de las vocaciones. Una orden ministerial de 2 de octubre de 1955 ha creado este nuevo Centro, cuyas directrices pueden concretarse en dos puntos esenciales: "En primer lugar—afirma don Antonio Lago Carballo, comisario de Protección Escolar y Asistencia Social—, con la creación de este Servicio de Orientación Profesional se señala la misión de dar noticias a los alumnos o a sus familias de las distintas carreras, régimen, condiciones, etc. También es importante que sepan las posibilidades de colocación que tienen las distintas especialidades. El segundo punto consiste en investigar las demandas y colocaciones para los graduados, en qué medida se producen las vacantes. Es importante que sepan el número de licenciados y número de opositores en las últimas pruebas."

En cuanto a la saturación entre la masa estudiantil, el señor Lago aclara que "nuestra guerra produjo un gran vacío en los escalafones, de tal manera, que a partir de 1940 existió un falso ritmo de cobertura de puestos. Pero al mismo tiempo se experimentó un aumento de alumnos en las Escuelas. Los escalafones se han ido normalizando, y hoy es muy difícil echar a los "viejos", que se defienden muy bien".

La carrera más codiciada por los estudiantes sigue siendo la de Derecho, "pero no son caminos precisamente fáciles los que ofrece a los licenciados". En las úl-

timas oposiciones a Notarías celebradas en Albacete se presentaron más de 500 licenciados para cubrir 33 plazas de tercera categoría.

El Servicio de Información Escolar y Profesional no se encarga de aconsejar al estudiante lo que más le conviene en relación con sus posibilidades intelectuales; esa función la desempeña el Instituto Psicotécnico. El Servicio contesta, por lo general, a consultas, la más frecuente de las cuales se refiere a las salidas de los bachilleres laborales. "Muchos quieren seguir estudios de peritos agrícolas. De hecho, estas preguntas venían haciéndose ya al Ministerio y a los Centros particulares de enseñanza."

El estudiante español sigue, por ahora, encariñado con las carreras tradicionales de Medicina o Derecho, por ejemplo. "Ser fresador mecánico—añade el señor Lago Carballo—es considerado como una gran desgracia. En cambio, todos los días leemos anuncios en los periódicos solicitando técnicos, retribuidos por sueldos espléndidos."

En cuanto a la cultura general, la de la mujer española está muy descuidada, es poco práctica, casi inservible ante las exigencias de las oficinas modernas. No se ha pensado todavía en crear Escuelas de archiveras, de secretarías, de estenógrafas, con conocimientos de inglés o de francés. Las pocas muchachas que se habían preparado así, disfrutaban hoy de una posición envidiable.

Respecto a las colocaciones en España, su número es inferior al de otros países; "pero estamos industrializándonos a grandes pasos y habrá mayores posibilidades". (Mundo Escolar, 21. Madrid, 1-XI-55.)



Para completar esta información, damos seguidamente el texto de la nueva orden de 30 de septiembre de 1955 por la que se creó en la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social el Servicio de Información Escolar y Profesional:

"La conveniencia de encauzar la corriente de estudiantes hacia las carreras más conformes con sus cualidades personales y de mayor interés en cada momento para las necesidades nacionales, aconseja crear un Servicio que, siguiendo experiencias paralelas de otros países, informe a las familias españolas sobre los requisitos académicos y condiciones profesionales de los diversos estudios y títulos. Este órgano, por su carácter eminentemente social, debe tener cabida en la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social.

"En su virtud, este Ministerio tiene a bien disponer:

"1.º Se crea, dependiente de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, el Servicio de Información Escolar y Profesional, que estará encargado de dar noticia a los particulares que lo soliciten sobre las condiciones y régimen de las enseñanzas en todos sus grados, así como las posibilidades profesionales que ofrezcan.

"2.º Será también misión de este Servicio el efectuar investigaciones sobre las perspectivas de colocación y demanda de

graduados, a las que darán la máxima publicidad por los métodos más adecuados." (B. O. E. 2 octubre 1955.)

MISION CULTURAL EN LAS HURDES

Las Hurdes es el nombre de una región de la provincia de Cáceres apartada del sistema nacional e interprovincial de comunicaciones, y que, con cierta exageración, ha venido a significar en España pobreza, ignorancia y atraso. La atención que desde hace tiempo venía prestando el Gobierno a los problemas de esta región, poblada por unos 10.000 habitantes, ha culminado con la campaña cultural de gran envergadura que el Ministerio de Educación Nacional ha encomendado a su Comisaría de Extensión Cultural.

La Misión se desarrolló en dos meses, y fué iniciada en los primeros días de agosto del presente año.

Es digno de ser destacado el hecho de que la Comisaría de Extensión Cultural haya coordinado los servicios de diversos organismos del Estado, cuyos elementos se movilizan con auténtico espíritu misionero y de cooperación social, para cumplir los objetivos concretos propuestos, luego de un serio estudio de los procedimientos de educación fundamental aplicables a la región.

La Presidencia del Gobierno; los Ministerios del Ejército, de la Gobernación, de Agricultura, del Movimiento, de Información y Turismo; el Gobierno Civil de Cáceres; los Consejos Nacionales de Jóvenes de Acción Católica; la Sección Femenina; diversos Servicios del Ministerio de Educación Nacional; maestros seleccionados y voluntarios; médicos, enfermeras, técnicos en distintas especialidades; sacerdotes y jóvenes del Frente de Juventudes, han aunado esfuerzos, voluntades y recursos para integrar a la región de Las Hurdes en el goce de los beneficios del progreso nacional.

Los objetivos de la Misión, que ha instalado 34 Centros o núcleos de actividad coordinada en una extensión de 300 kilómetros cuadrados, son los siguientes:

Acción sanitaria.—Lucha contra enfermedades endémicas y enseñanza de la higiene (personas y viviendas).

Orientación agrícola-ganadera.—Lucha contra la erosión del suelo. Mejora de la vivienda. Construcción de fuentes y suministro de agua potable. Análisis y mejora de la tierra. Defensa y aprovechamiento del árbol. Instrucción en las técnicas elementales de carboneo (el carbón vegetal es el recurso económico más importante de la región), apicultura, avicultura, etc. Divulgación y aplicación práctica de las leyes de Colonización, Cooperativas y Crédito Agrícola.

Acción pedagógica.—Alfabetización. Estudio de las necesidades escolares permanentes. Organización de Centros culturales locales. Economía doméstica y mejora del hogar.

Acción religiosa y de moralidad.—Instrucción a cargo de grupos móviles de la Acción Católica y de sacerdotes.

Instrucción económica-social.—Asesoramiento en asuntos sociales y sindicales. Estudio y desarrollo de las posibilidades artesanas y comerciales.

Juegos, deportes y diversiones.—Inicia-

ción y enseñanza de distintos deportes, danzas, coros, etc.

Emisiones de radio, proyecciones cinematográficas y un periódico diario local, son otros tantos elementos auxiliares de los 34 grupos de acción local y de los cuatro grupos móviles de la Misión, que tienen sus bases en lugares con nombre de romance: Nuñomoral, La Batuequilla, Caminomorisco, Piñofranqueado, La Dehesilla, La Aceitunilla, Riomalo de Arriba...

★

En la serranía y valle del Alberche hay una zona llamada Umbrías de Navatagordo, conocida también con el título peyorativo de Las Hurdes de Ávila. Se ha constituido una Comisión, integrada por el Consejo Provincial del Movimiento en pleno, representantes de la Cámara Oficial Sindical Agraria, Servicio de Colonización, Inspección Provincial de Educación Primaria, Delegación Provincial de la Sección Femenina, ingenieros industriales, de Montes, agrónomos, un médico, un psiquiatra y un puericultor, bajo la presidencia del gobernador civil, para estudiar todos los poblados y sus diferentes problemas y la forma de resolverlos con la máxima urgencia. (Noticia propia.)

UN NUEVO LIBRO SOBRE LOS INSTITUTOS LABORALES

Editado por la Oficina de Publicaciones del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, acaba de aparecer la obra *Institutos Laborales para España*. Se trata de una obra de divulgación sobre este nuevo tipo de enseñanza, "uno de los mejores y más poderosos instrumentos de una auténtica revolución intelectual y social", con palabras del Jefe del Estado. La enseñanza laboral es el resultado de "la necesidad de una Enseñanza Media con iniciación profesional; la potenciación cultural y técnica de los pueblos que son centros neurálgicos de extensas comarcas de cierta homogeneidad económica; el acercamiento de la juventud trabajadora a unos estudios que la eleven intelectualmente; la beneficiosa proyección de nuestros universitarios y técnicos hacia zonas en las que su presencia servirá de estímulo a su progreso espiritual y material; la coyuntura de que los burgos industriales, rurales o pesqueros sincronicen sus actividades con el ritmo de nuestro tiempo, y la posibilidad de que los productores puedan ofrecer a sus hijos las ventajas que se envidian en la gran ciudad".

Institutos Laborales para España estudia, en primer término, las características más acusadas del nuevo orden docente, la creación de los Institutos de Enseñanza Media y Profesional como Centros formativos encargados de irradiar una actividad cultural y profesional de grado medio; la legislación que rige su funcionamiento, tanto en el orden técnico y pedagógico como en su proyección en el ámbito social; expone seguidamente el desarrollo de estas enseñanzas en forma del Bachillerato laboral, con sus distintas modalidades y planes de estudios, y resalta la acción cultural de sus programas.

Otros capítulos hablan de la renovación profesional, de la formación del profesorado y de las principales disposiciones sobre Enseñanza Media y Profesional.

El libro está profusamente ilustrado y cuenta con varios mapas, uno de ellos a todo color. (Noticia propia.)

HACIA UNA REVISIÓN DE LOS EXÁMENES

Hace unos días aparecieron publicadas en un diario barcelonés las contestaciones del ministro de Educación Nacional a las preguntas que le dirigió un periodista sobre temas y problemas de nuestra enseñanza. El señor Ruiz-Giménez habló, entre otras cosas, de la necesaria humanización del actual sistema de exámenes y oposiciones. Las palabras del ministro han reavivado el interés hacia un aspecto de la enseñanza que urge inmediata atención y revisión profunda.

Los métodos que hoy se utilizan en los diversos grados de la enseñanza, especialmente en el Bachillerato y en las Universidades, para apreciar los conocimientos y saberes de los alumnos, adolecen de graves y arrastrados defectos. Tal vez esta gravedad se acentúe más en el sistema de selección de alumnos para las Escuelas Especiales y de profesionales para los escalafones de funcionarios públicos. Una exposición detallada de esos defectos requiere un estudio que rebasa los límites de la presente nota; algunos de ellos, los más graves, han sido señalados por ilustres maestros y educadores. El tema ha saltado también en los últimos años a las columnas de la Prensa diaria desde las revistas especializadas, y viene siendo motivo de preocupación de profesores y educandos. Sin embargo, creemos que la conciencia del problema no ha adquirido la extensión que su importancia, gravedad e interés para un núcleo numerosísimo de la sociedad merecen. Los exámenes, tal y como se vienen entendiendo y practicando en los diversos campos de nuestra enseñanza, son considerados por muchos como un mal, pero como un mal menor o necesario. Son muchos los profesores y los alumnos que, aun reconociendo todos o algunos de los vicios del sistema, se desentienden o desinteresan a la hora de estudiar seriamente su reforma o sustitución por otros modos más idóneos y eficaces.

Como un intento loable de superación, señalemos el curso preuniversitario, recién implantado en la enseñanza española. (Véase el núm. 27-28 (enero-febrero de 1955) de la REVISTA DE EDUCACIÓN, dedicado en monografía a este nuevo grado de la enseñanza española.) Pero para que este intento no quede aislado habrá que afrontar el problema de la revisión total del sistema, no sólo en Institutos, Universidades y Escuelas Superiores, sino también en las oposiciones. (Arriba, Madrid, 3 noviembre 1955.)

QUINCE BECAS DE 2.000 DOLARES PARA CURSAR ESTUDIOS EN HARVARD

La Escuela Superior de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, en los Estados Unidos, ofrece unas 15 be-

cas de premio y más de 300 normales para el curso 1956-57, para estudiantes que sigan estudios en aquella Escuela.

Importarán las primeras 2.000 dólares, cantidad suficiente para cubrir el importe de la matrícula y manutención del estudiante durante el curso, pero no incluye los gastos de viaje. Tres de estas becas se concederán para estudios en Ciencias Naturales, tres en Ciencias Sociales y tres en Humanidades; las restantes podrán concederse en cualquier disciplina.

Las becas normales abarcan prácticamente todas las ramas del estudio, desde Antropología hasta las relaciones sociales. En estas becas, la cantidad en metálico ofrecida varía con relación a las necesidades del estudiante y la duración de los estudios, y podrán ser otorgadas a los aspirantes a las becas de premio que no las hayan conseguido.

Informes detallados, en The Dean, Graduate School of Arts and Sciences, 24 Quincy St., Cambridge 38, Mass., Estados Unidos de América.

El plazo de admisión de las solicitudes y documentos terminará el 1 de febrero de 1956, a las cinco de la tarde.

DIFUSIÓN DE LA PRENSA EDUCATIVA

En el último número de *Atenas*, revista de información y orientación pedagógica de Madrid, se inserta un interesante artículo, en el que se plantea el tema de la difusión de la Prensa educativa. "La lectura es factor indispensable en la educación. Debemos, por tanto, enseñar a leer." Pero como la educación es para toda la masa y no para una minoría, el problema de la lectura plantea dificultades que es preciso allanar. En primer término, la baja calidad de la lectura que suele caer en manos del niño y del adolescente. Ante la profusión de la mala novela de aventuras, la fantástica y los periódicos llamados "tebeos", hay que construir una Prensa auténticamente educativa. Los ejemplos perniciosos para el niño que se desprenden de las revistas "para mayores" suelen tener consecuencias funestas. En España, según nuestras recientes estadísticas, el 95 por 100 de los niños y adolescentes leen obras más o menos antieducativas. De un lado, los 250.000 ejemplares quincenales del *T B O*, los 100.000 semanales de *Pulgarcito* y otros tantos millares de *Florita*, *Nicolás*, *Jaimito*, *D D T*, *El Coyote*, etc.; al otro lado, los 35.000 ejemplares de *Vida y Luz* (con salida nueve veces al año), los 24.000 mensuales de *Jóvenes*, los 15.000 quincenales de *Trampolín*, y algunos otros millares de *Hosanna!*, *Volad*, etc.

El problema se agrava porque el primer grupo de publicaciones citado, junto con la novela barata, circula ampliamente, gracias a la enorme organización de intercambio y alquiler. En consecuencia, la Prensa educativa es escasa y, además, padece de una difusión muy limitada. La primera solución consistirá, pues, en organizar la venta de material ya existente y, a continuación, mejorar la calidad y aumentar la difusión de las nuevas publicaciones. Los cimientos de una auténtica labor educativa consisten en la "or-

ganización comercial para la difusión y venta".

En Francia trabaja el Centre National de Presse Catholique como organismo técnico de coordinación y propaganda. La Sección de Prensa Infantil acoge a diez grandes revistas, algunas de las cuales sobrepasan el medio millón de ejemplares semanales de tirada. Su plan de distribución y venta consiste:

1. Venta en las puertas de todas las iglesias.

2. Venta vocada en las calles, durante el viaje, en las estaciones y en reuniones públicas.

3. Venta a domicilio. Para ello se cuenta con un equipo de choque para las primeras visitas, un encargado para la venta correspondiente a una calle o a un bloque de edificios, con distribución de suscripciones y ampliación de la publicidad.

4. Venta en quioscos y librerías.

En Italia funciona la Unión Italiana de Prensa Educativa para Muchachos. Esta entidad parte del hecho de que la Prensa juvenil o es mala y corrompe, o es neutra y empobrece, o es buena y educa. Las seis principales revistas juveniles, de las cuales, la de mayor tirada es *Il Vittorioso* (170.000 ejemplares semanales), se venden organizadamente en las parroquias, en las Asociaciones juveniles, en los colegios y escuelas, y en los pueblos y en el ámbito familiar.

Para el articulista, el remedio a la situación actual planteada en España puede resumirse en las siguientes conclusiones:

- 1.ª Pedir a la Comisión Nacional de Prensa Infantil que establezca la concesión de premios a favor de la Prensa infantil que se esfuerce por ser educativa.

- 2.ª Establecer contacto entre las revistas educativas hoy existentes. Estudiar la posibilidad de creación de un frente único por estilo de la U. I. S. P. E. R. en Italia.

(Durante el III Congreso Internacional de Prensa Infantil, celebrado en Barcelona en abril de 1954 y organizado por el Bureau International Catholique de l'Enfance, ya se decidió convocar una Reunión de este género. Creo que se realizará en breve.)

- 3.ª Nombrar un Secretariado Nacional de Prensa Educativa, formado por educadores y dependiente de la F. A. E., que se esfuerce en hacer realidad la inquietud despertada en esta Semana de Educación.

(Se desea que en cada ciudad importante, o por lo menos en cada región, se asocien los educadores con este mismo fin.)

- 4.ª Los colegios, los Centros, las parroquias, las congregaciones, favorecerán por todos sus medios la difusión de la Prensa educativa. Para ello, confiarán a un educador, ayudado por un grupo de

alumnos, que harán de legionarios de la Buena Prensa, la organización de un quiosco colegial donde se venda la Prensa educativa; una biblioteca circulante para el alquiler o intercambio de revistas, novelas, libros, etc.; una campaña que tienda a boicotear la Prensa anti-educativa. (*Atenas*, 260. Madrid, octubre 1955.)

CIFRAS DE MATRICULA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Durante el pasado curso, la Universidad de Salamanca matriculó un total de 3.627 estudiantes, incluyendo 477 señoritas. Hasta finales de 1954 se expedieron 382 títulos en las cuatro Facultades, más 85 de practicantes y 24 de matronas. El número de volúmenes en la biblioteca universitaria a principios de curso era de 144.045, aumentándose con 1.187 ejemplares; el número de lectores fué de 19.234. El cargo importó 6.408.397 pesetas, siendo el saldo a favor de unas 40.000 pesetas. Asistieron a las distintas Facultades 240 extranjeros; de éstos, 49 señoritas. Los países mejor representados por su número de estudiantes fueron Venezuela y Puerto Rico.

LOS INSTITUTOS LABORALES

Cualquiera política docente que se intende desarrollar en España ha de partir de una realidad española que no cabe desconocer: el bajo nivel cultural de la mayoría de los habitantes de la nación. Un crecido número de españoles se veían prácticamente imposibilitados para pasar de la zona de iniciación en el sistema tradicional de nuestra enseñanza. Graduada ésta en tres escalones: primaria, media y superior, sólo los beneficios de la enseñanza primaria eran asequibles, en cierta medida, a los niños y jóvenes españoles. Grandes masas de individuos, pertenecientes a las clases más pobres del país, quedaban excluidas del goce de la cultura y se veían impulsados a la indiferencia o al odio hacia las minorías cultas o instruidas. La elevación del nivel cultural medio de los españoles es empresa deseable desde diversos ángulos de visión y objetivo importantísimo de toda acción social y política. Por otro lado, la exigencia de crear multitud de técnicos medios en todas las ramas de la producción, con determinada especialización profesional y con una formación básica suficiente, aconsejó la implantación en nuestra patria de una nueva modalidad docente, cuya obra más importante fué la creación de los Institutos Laborales en el año 1949.

La nueva modalidad pretende hacer extensiva la enseñanza media al mayor número posible de españoles en edad escolar adecuada, y, de otra parte, dar a esta enseñanza carácter y orientación la-

borales. Esta orientación se divide en tres ramas: agrícola-ganadera, marítimo-pesquera e industrial-minera. Actualmente funcionan ya 74 Centros oficiales, creados en los cinco años de vida de la nueva modalidad docente. Los 16 primeros cumplen en éste su "mayoría de edad", al tener en pleno desarrollo los cinco cursos de sus planes de estudios. Todos los Centros, hasta ahora, son masculinos, aunque la posibilidad de ampliar sus beneficios a alumnos del sexo femenino se halla en período de experimentación, mediante cursos de Economía doméstica, implantados con carácter fijo desde el pasado año académico.

Los nuevos Centros han sido creados en localidades donde no existían Institutos de Enseñanza Media, y su carácter viene dado por el propio carácter de la comarca: agrícola, marítima, industrial, etc.

El plan de estudios del Bachillerato laboral comprende cinco cursos para cada especialidad, divididos en estudios comunes cíclicos (matemáticas, lenguas vivas, geografía e historia, además de formación religiosa, política y física) y estudios especiales (ciencias naturales y formación manual), cuyo aprovechamiento y suficiencia habrán de acreditar en los exámenes de junio o septiembre de cada año y que revalorizarán el título oficial correspondiente después de una prueba final de reválida, siempre que, aprobada ésta, el alumno tenga cumplidos los quince años de edad. Además, se pueden cursar dos cursos complementarios de ampliación o perfeccionamiento.

Las notas directrices de los estudios completos del Bachillerato laboral apuntan hacia tres clases de enseñanzas: las disciplinas básicas, con predominio de las ciencias de la Naturaleza y de las lenguas vivas; los cursos teóricoprácticos de las enseñanzas técnicas elementales; la formación religiosa y del espíritu nacional, la educación física y, en los Centros femeninos, las enseñanzas del hogar.

Pero las tareas de los Institutos no se limitan a éstas. Abarcarán también las de la "capacitación profesional", abordando el importante problema de disminuir en nuestra patria el número de peones y aumentar correlativamente el de especialistas.

La creación de la nueva modalidad de enseñanza exigía un sacrificio estatal encaminado a facilitar sus beneficios a las clases económicamente débiles. Un elevado porcentaje de alumnos pertenece a sectores nacionales de economía sumamente reducida; se hacía necesario, pues, un amplio sistema de protección escolar. A este respecto, se han puesto a disposición de los alumnos cuantiosas oportunidades de obtener matrículas gratuitas, becas, asistencia sanitaria, libros de texto y material escolar, además de las ayudas existenciales de comedores y cantinas. (*Arriba*, Madrid, 3-XI-55.)

IBEROAMERICA

HACIA UNA CONVENCION IBEROAMERICANA DE CONVALIDACION DE ESTUDIOS

En octubre de 1954 se celebró en Quito el II Congreso Iberoamericano de Educación, organizado por la Oficina de Educación Iberoamericana, de Madrid. De las actividades de este Congreso dimos oportuna crónica en nuestro número 26 (diciembre 1954, págs. 214-9). Durante las jornadas del Congreso fué presentado un Anteproyecto de Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios, a propuesta del propio Congreso, siendo remitido como Proyecto a la Conferencia de Plenipotenciarios, que entonces fué fijada para su celebración en Quito el 6 de diciembre de 1955. A esta Conferencia están convocados los representantes de la mayor parte de los Gobiernos iberoamericanos.

(Como reflejo de la aspiración de los pueblos de habla hispana por constituir un solo territorio cultural en el terreno de la educación, se llevaron a cabo diversos Acuerdos y Convenciones, entre los que señalamos la Convención Sudamericana de Montevideo, en 1889, y la Convención Panamericana de Méjico, en 1902, sobre el ejercicio de las profesiones liberales; la Conferencia Bolivariana de Caracas, en 1911, con Acuerdo sobre títulos académicos; el Tratado Centroamericano de Paz, Amistad y Comercio, de San José de Costa Rica, en 1906, seguido de los Pactos de Wáshington, de 1907 y 1923, y el ya mentado II Congreso Iberoamericano de Educación, de Quito, en 1954, con su Anteproyecto de Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios.)

Damos a continuación, tomado de *Plana*, las líneas generales de lo que constituye "la fórmula iberoamericana" para la Convalidación de estudios.

El espíritu de Quito.—Luego de examinar las experiencias realizadas en esta materia en casi setenta años, el Congreso de Quito estudió la realidad educativa iberoamericana en cuanto tiene de elementos y valores comunes y recíprocos. Considerando el volumen creciente de intercambio cultural (35.000 estudiantes, profesores y profesionales de distintas nacionalidades iberoamericanas estudian, enseñan y ejercen sus profesiones en países distintos al suyo) y la nivelación científica a que han llegado la inmensa mayoría de los Centros de estudio dentro de sus respectivas jerarquías. Pero no se olvidó que existen valores educativos y culturales propios y característicos de cada país; ni que la individualidad nacional está integrada por hechos demográficos y económicos, sociales y políticos que son variables y distintos de un país a otro y aun dentro de un mismo país.

Por otra parte, era obligado no retroceder respecto a las fórmulas de principios de siglo, pues la actualidad no ha disminuído las posibilidades de establecer un Convenio general de Convalidación de estudios, sino que, por el contrario, las ha aumentado, favoreciéndolas.

Estructura del Proyecto.—El Proyecto de Convención Iberoamericana consta de 28 artículos, agrupados en 10 títulos, el primero de los cuales establece en un artículo único el principio general que anima el Convenio. "Los estudios cursados—dice—y los títulos y diplomas obtenidos en cualquiera de los países signatarios del presente Convenio tendrán la misma validez y surtirán los mismos efectos en todos los demás, en la forma y con los requisitos que más adelante se estipulan." Los artículos subsiguientes concurren a desarrollar y a servir el mencionado principio, en todas las formas y grados en que puede ser exigido por la práctica. Al mismo tiempo se establecen claras normas de procedimiento e interpretación, a fin de evitar controversias, y para concretar una auténtica igualdad en el trato de los estudiantes y graduados por parte de todos los países signatarios.

Orgánicamente, el Proyecto considera el reconocimiento de los estudios parciales y totales en los distintos niveles de la Enseñanza, desde el doble punto de vista académico y profesional.

Finalidad principal: profundizar un intercambio efectivo de valores culturales.—La mayoría de los Convenios sobre la materia considera el problema de la Convalidación desde el punto de vista del ejercicio profesional, lo que implica el reconocimiento de los estudios habilitantes para dicho ejercicio. Pero ese aspecto, pese a su importancia y a ser, si se quiere, crítico, no resuelve sino parcialmente la cuestión, cuyo más denso contenido radica, antes que en el abono de las profesiones liberales, en el logro de un verdadero intercambio cultural. El Proyecto de Quito tiene como finalidad principal reconocer la validez académica de los estudios cursados y los títulos adquiridos, a fin de profundizar y extender un intercambio efectivo de valores culturales. Para lo cual ofrece soluciones prácticas, poniendo en pie de igualdad, dentro de sus respectivas jerarquías, a los Centros de estudio de los países participantes; previendo que la formación parcial adquirida en uno de esos Centros pueda ser completada en otro de distinto país; buscando que los resultados formativos de cada uno tengan en el área particular de los demás la plena capacidad de asimilarse; propendiendo a consolidar aún más, si cabe, el reconocimiento de la personalidad cultural de cada país, extendiendo la vali-

dez de sus manifestaciones singulares al ámbito de todos los demás.

La Convalidación plena y el ejercicio profesional.—Es indudable que no existe paridad mientras no se concede una validez lisa y llana a los títulos que en el país de origen autorizan al ejercicio profesional. Por otra parte, el propósito de establecer una correspondencia integral entre los Centros de formación profesional se resiente y disminuye en el punto mismo en que los títulos no son reconocidos con todos sus atributos y su capacidad para ser directamente equiparables a sus similares. Superando las reservas de orden práctico que alguna vez han desviado la solución correcta a este problema, el Proyecto concede lo que debe concederse en justicia, al emplear un criterio de cooperación e identificación cultural.

Puede ser conveniente o necesario, en razón de circunstancias variables y ajenas al orden cultural y académico, que en algunos casos se establezcan limitaciones al libre ejercicio profesional por los no nacionales. Estas situaciones competen a otros organismos, tales como los que regulan la inmigración, por ejemplo, y sus disposiciones tendrán siempre prioridad efectiva respecto a las que resulten de la aceptación del Convenio sobre el ejercicio de las profesiones liberales. Así entendido, la paridad de los títulos queda a salvo, y el problema del ejercicio profesional como actividad económica—no ya como facultad aneja a dichos títulos—se refiere a otros resortes administrativos que resuelven conforme a las necesidades de cada país, sin formar juicio valorativo sobre aquellos.

Se puede adelantar que el Proyecto de referencia constituye un positivo avance en el intercambio cultural iberoamericano y, sobre todo, un perfeccionamiento de las fórmulas tradicionales con que desde antiguo han encauzado el común ideal de fraternal cooperación, que es el fundamento último de este nuevo esfuerzo. (*Plana*, Servicio informativo aéreo de la O. E. I., núm. 1. Madrid, 15 noviembre 1955.)

LA ENSEÑANZA EN CUBA

El presidente de la Comisión Permanente de Educación Municipal de la Habana, señor Fonseca, ha informado en una entrevista para *Mundo Escolar* sobre la actual situación de la enseñanza en la República de Cuba. Respecto a la Escuela Primaria, la situación es francamente optimista, tanto en la capital como en el interior de la Isla. Prácticamente, "la labor educacional ha llegado al tope máximo". Las escuelas se encuentran dotadas de los adelantos más modernos que actualmente se conocen en

materia de enseñanza. Las escuelas cuentan con equipos de médicos, maestros, enfermeras y comadronas, y, al utilizar todos los medios pedagógicos y sanitarios, cumplen la misión de influir sobre el campesino hasta lograr de él tanto la alfabetización como el desarrollo y cultivo de elementales prácticas de higiene.

El Ayuntamiento de la Habana engloba en su responsabilidad a todas las escuelas municipales de la capital. Estas escuelas funcionan como instituciones de becarios. Porque la escuela nacional depende, como es lógico, del Estado. Pero el Ayuntamiento de la Habana sostiene por su cuenta dos escuelas para niños y otras dos para niñas. En las primeras están matriculados 1.300 alumnos, y en las segundas, 1.100, todos ellos con carácter de becarios municipales, siendo gratuita su enseñanza. Las becas se conceden por sorteo entre los vecinos pobres de la capital. Las hay en régimen de internado y mediopensionistas. Los alumnos beneficiarios de estas últimas, finalizadas las tareas escolares del día, regresan por la noche a sus casas en un autobús del colegio.

Los alumnos de estas escuelas municipales cursan la primera enseñanza, esto es, el ciclo correspondiente hasta el sexto grado inclusive, con edad escolar que comprende de los siete a los catorce años. Así se cubren los estudios en la escuela maternal o pre-primaria y los de la primaria propiamente dicha. Por último, dentro del colegio, el alumno puede cursar la llamada Enseñanza Primaria Superior, con un total de ocho grados.

Todas estas escuelas disponen de un selecto Cuerpo de Inspectores Domiciliarios, cuya misión consiste en mantener contacto continuo con las familias de los alumnos, ilustrándoles en todo momento sobre la situación de sus estudios y actividades generales en el ámbito escolar. Asimismo actúan de consejeros de los padres, tanto sobre cuestiones relativas a la psicología infantil como sobre diversas materias de índole social, moral e higiénica.

El presupuesto de las escuelas del Ayuntamiento de la Habana es muy elevado, pues ha de atender a los gastos generales de enseñanza, a los fondos para becas, al transporte gratuito en autocar y a subvenir a los gastos que ocasiona el equipar a cada alumno con uniformes, tanto para el exterior como para las actividades internas de la escuela.

En relación con los edificios escolares, tanto el Estado como los Municipios han realizado en Cuba un gran esfuerzo para dotar al pueblo de escuelas en suficiente cantidad y calidad para atender con toda garantía a las necesidades de la educación primaria. (F. H. C.: "La Enseñanza en la República de Cuba", en *Mundo Escolar*, 21. Madrid, 1-XI-55.)

ACTIVIDADES DE LA O. E. I.

SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS.—Para los primeros meses de 1956, la O. E. I. convocará un Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, que se reunirá en Madrid, y al cual se invitará a los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos, a los decanos y directores de Faculta-

des e Institutos de Enseñanza Técnica y a varias Organizaciones internacionales.

A finales del mes de septiembre comenzaron a cursarse los documentos preparatorios del Seminario y los cuestionarios relacionados con la educación técnica del grado medio y superior.

La Junta Directiva del Seminario fué integrada por especialistas de distintos países iberoamericanos, a quienes se envió el Proyecto de Agenda.

El referido Seminario se convoca de acuerdo con las Resoluciones del II Congreso Iberoamericano de Educación y del Consejo Directivo de la O. E. I.

EL "SILABARIO HISPANOAMERICANO".—En 1952, la O. E. I. invitó al profesor chileno Adrián Dufflock Galdames para realizar una demostración del método de alfabetización *Silabario Hispanoamericano*, del que es autor. Como resultado de la experiencia, cumplida en el Instituto "Ramiro de Maeztu" (Madrid), la O. E. I. aconsejó al Instituto de Cultura Hispánica la edición para España del mencionado *Silabario*. Las bondades del método, aplicado a la alfabetización de adultos, están comprobándose en la Misión cultural de Las Hurdes, en la cual se utiliza el mencionado *Silabario*. Esperamos estar en posesión de los resultados de la campaña que cumple la Comisaría de Extensión Cultural para dar a conocer el grado de utilidad obtenido a través del método propiciado por la O. E. I.

COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL.—Para la Misión cultural en Las Hurdes, extraordinaria campaña de educación fundamental que cumple la Comisaría de Extensión Cultural (Ministerio de Educación Nacional de España), la O. E. I. aconsejó la utilización de los folletos de la Biblioteca Popular Latinoamericana, editados por la Unión Panamericana - Unesco. Las autoridades de la Comisaría de Extensión Cultural aceptaron la sugerencia de la O. E. I. y seleccionaron diez títulos, de cada uno de los cuales se hizo un primer pedido de mil ejemplares. La O. E. I. transmitió telegráficamente el pedido a la Unión Panamericana, la cual envió de inmediato el material solicitado, facturándolo a un precio simbólico. Esos millares de folletos están ya en manos de los beneficiarios de la Misión y son hábilmente utilizados por los maestros españoles que la realizan.

LA O. E. I. HA SIDO OFICIALMENTE HABILITADA PARA LA TRADUCCIÓN DE LOS DOCUMENTOS EXIGIDOS POR ESPAÑA PARA LA CONVALIDACIÓN DE ESTUDIOS.—Por Orden del Ministerio de Educación Nacional de fecha 23 de abril de 1955, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 30 de mayo del mismo año, se establece que los documentos redactados en lengua extranjera exigidos para la tramitación de las solicitudes de Convalidación de estudios cursados en el extranjero podrán ser traducidos por distintos organismos, especificándose entre ellos a la Oficina de Educación Iberoamericana.

Para responder al reconocimiento hecho por las autoridades españolas del valor legal de las traducciones realizadas por la O. E. I., ha sido creado en

la Secretaría General el Servicio de Traducciones, que queda a disposición de todos los estudiantes extranjeros que deban tramitar la convalidación de estudios totales o parciales o la equivalencia de títulos, diplomas o certificados académicos o profesionales.

EZEQUIEL GONZÁLEZ ALSINA, EN LA O. E. I.—Catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad de Asunción, de la cual ha sido decano, ex rector de la misma Universidad, ex ministro de Educación Nacional y miembro de la Cámara de Diputados de su país, el doctor Ezequiel González Alsina está en Europa con el fin de estudiar distintos aspectos de la vida educativa. La O. E. I. ha contratado por un período de seis meses a esta ilustre personalidad paraguaya, que prestará su colaboración a los trabajos del Centro de Legislación y Estadística Educativa. El doctor González Alsina ha iniciado sus tareas preparando un estudio sobre los problemas relacionados con la convalidación de estudios en el ámbito iberoamericano.

EL PRIMER NUMERO DE "PLANA"

La Oficina de Educación Iberoamericana acaba de poner en circulación un nuevo órgano editorial, dependiente de su revista *Noticias*. Con el subtítulo de "Servicio informativo aéreo de la O. E. I.", *Plana* cumple—según se señala en la "Presentación" de este número primero—la misión de informar sobre los hechos que configuran la vida educativa de los países iberoamericanos. Como complemento de la difusión postal que realiza *Noticias*, que se distribuye por correo marítimo, con el inevitable retraso de fechas, el Servicio informativo de la Oficina de Educación Iberoamericana está confiando a *Plana* a través del correo aéreo. "Unas pocas páginas que llevarán quincenalmente a los Centros rectores de la educación, a la Prensa diaria y a las radiodifusoras la información sobre lo que tiene interés general e inmediato en el orden educativo... *Plana*, voz castellana que designa al "cepillo de carpintero", que en su acepción escolar es el escrito que hacen los alumnos en una cara del papel en que aprenden a escribir, es vocablo de la terminología periodística, y el uso popular lo incluye en el repertorio técnico de la navegación aérea. Hemos adoptado esta palabra para titular las hojas en que irán por el aire, cepillados, adelgazados de retórica, artículos, colaboraciones, crónicas, documentación, notas escuetas, que reflejen la actualidad educativa iberoamericana."

Este primer número dedica buena parte de sus páginas a documentar sobre la Convención Iberoamericana de Convalidación de estudios, objeto de la Conferencia de Plenipotenciarios, señalada para el 6 del presente mes en la ciudad de Quito.

El número se completa con noticias sobre las rentas propias de las Universidades ecuatorianas, la situación actual de los obreros chilenos respecto a la legislación social, los primeros resultados de la misión cultural realizada por el Ministerio de Educación Nacional en Las Hurdes y una síntesis de la IV Reunión del Consejo Directivo de la O. E. I., cu-

yas resoluciones fueron ya publicadas encabezando la sección de Actualidad Educativa Iberoamericana de nuestro último número (noviembre, pág. 49). (Noticia propia.)

MUSICA Y EDUCACION EN IBERO-AMERICA

Seguidamente damos algunas noticias escuetas sobre las actividades musicales de carácter educativo realizadas en las últimas semanas en diversos países de Iberoamérica. Los informes provienen del *Boletín de Música y Artes Visuales*, que edita el Departamento de Asuntos Culturales de la Unión Panamericana, con sede en Washington, adscrita a la Organización de los Estados Americanos. Es de señalar que en este *Boletín* se publica una amplia información de las actividades musicales españolas, debida a la corresponsalía en Madrid de don Antonio Ramírez-Angel, profesor del Real Conservatorio de Música matritense y secretario de la revista *Música*.

Argentina.—El Collegium Musicum de Buenos Aires ha continuado sus sesiones de música educativa de los jueves y los cursillos de "la obra maestra interpretada y comentada", las "tertulias musicales" y la serie de conciertos de música de cámara, los Cursos de difusión y los Cursos de estudios. Entre estos últimos destacan las "Conferencias y cursos para aprender a escuchar", dictados por Guillermo Graetzer; el "Curso de apreciación para adelantados", por Ernesto Eipstein; el "Curso de extensión cultural sobre el órgano y la literatura organística", por Héctor Zeoli; la Escuela Coral, a cargo de Francisco José Cabrera, y el Coro Mixto, que dirige Erwin Leuchter.

El Departamento de Musicología de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, con la colaboración del Coro de Cámara, la Escuela Superior de Música y la Orquesta Sinfónica de dicho Centro, organizó un ciclo de siete conferencias sobre la música folklórica popular y culta del Brasil. Fueron tratados los temas siguientes:

- 1.º La música culta en el Brasil colonial.
- 2.º La música culta en el Brasil imperial.
- 3.º La música culta en el Brasil republicano.
- 4.º La música culta en el Brasil contemporáneo.
- 5.º La organización musical en el Brasil. Consideraciones sobre su música popular; desde el lundú hasta el baião.
- 6.º Danzas, danzas dramáticas y cantares del Brasil.
- 7.º Danzas y cantares de la música del culto africano: xangó, candomblé, macumba y catimbó.

Brasil.—Bajo el título general de "Problemas de la música contemporánea", el compositor Koellreutter dictó un ciclo de seis conferencias en el auditorium de la Biblioteca Municipal de Sao Paulo. Los temas tratados fueron los siguientes: La función del artista y la sociedad contemporánea; arte dirigido y arte funcional. Los diversos estilos musicales de nuestra época, su contenido estético y sus

relaciones con las otras artes. El realismo socialista y la estética del arte moderno. El nuevo pensamiento musical. Ensayo de una música concreta y de un estudio comparativo de las tendencias vanguardistas del arte de hoy. Problemas de la educación musical moderna. Individualismo y colectivismo. El pensamiento dualista. El problema de la ideología y tendencias extremistas. La superación del racionalismo y materialismo filosófico. La derrota de los métodos y sistemas. El fin de la especialización. Análisis y crítica de la música brasileña contemporánea.

Colombia.—Una de las dependencias más importantes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia es la División de Extensión Cultural. Este departamento cuenta con un órgano de difusión titulado *Hojas de Cultura Popular Colombiana*. Además de las actividades propias de la División, el Ministerio patrocina y subvenciona programas musicales de otras instituciones, tanto en Bogotá como en otras ciudades del país. También organiza jiras de conjuntos musicales por diversos países americanos.

Cuba.—Como en años anteriores, la Universidad de la Habana ha organizado varios cursos de música en el ámbito de su Escuela de Verano. Comprenden estas actividades varios cursos sobre Musicografía de Cuba, Apreciación de la música folklórica cubana, grandes representantes de la música, armonización de cantos escolares, problemas de la teoría de la música, revisado según la musicología moderna, pedagogía musical, didáctica de la apreciación musical, la educación musical en las escuelas primarias superiores, dirección coral y didáctica del canto coral, historia de la música cubana aplicada a la enseñanza primaria, elemental y superior, y apreciación rítmica de los bailes folklóricos europeos y americanos. Como puede apreciarse, la Escuela de Verano de la Universidad de la Habana concede amplia atención a las cuestiones actuales de la educación musical.

El Lyceum de la Habana ha continuado sus programas bajo el patrocinio de las Juventudes Musicales. Destaca entre éstos la conferencia sobre "La música en el arte de Paul Claudel", dictada por el compositor Julián Orbon; el concierto con discos organizado por la Sección de Música; la conferencia de Pérez Sentenat sobre "La habanera, canción vigente en el folklore musical español", y otros conciertos. (*Boletín de Música y Artes Visuales*, 65 y 66. Washington, 1955.)

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO PARA MAESTROS VENEZOLANOS

La Escuela Normal "Gran Colombia", de Caracas, ha organizado un cursillo de perfeccionamiento para maestros de primera enseñanza, que tiene por objeto preparar al Magisterio del primer grado para la instrumentación de las nuevas técnicas pedagógicas relacionadas con este período de iniciación escolar. El cursillo ha sido presupuestado por el Ministerio de Educación; durará un mes, con asistencia de 80 maestros de diferentes distritos escolares del país, a quienes las

Sociedades de Padres de Familia y Asociaciones de Maestros de los lugares de procedencia sufragaron los gastos de transporte y permanencia. Las principales labores del cursillo se refirieron a los aspectos de inscripción de alumnos de primer grado; ambientación del aula, mobiliario y ornato, y material mínimo disponible; el período preparatorio y sus objetivos; las actividades de lectura durante este período; iniciación formal de la lectura; selección del vocabulario; preparación del primer libro de lectura y su curso; enseñanza de la escritura; lectura correctiva; enseñanza de las matemáticas, y otros aspectos, tales como la merienda, el recreo y las reuniones de padres, maestros y delegados.

Según el plan previsto por estos cursos de perfeccionamiento, dentro de tres años se dispondrá de 1.200 maestros capacitados especialmente. (*Educación*. Revista para el Magisterio, 78. Caracas, agosto 1955.)

NUEVOS AVANCES DE LA EDUCACION EN SANTO DOMINGO

En los últimos años, la educación en la República Dominicana ha experimentado un notable progreso, que podemos comprobar analizando los hechos más destacados:

1. Reforma de la legislación educativa mediante la implantación de una moderna Ley Orgánica de Educación y la Ley sobre Educación Primaria Obligatoria de 1951.
2. Transformación del Consejo Nacional de Educación en su competencia, dándole atribuciones de órgano asesor del secretario de Estado del Ramo.
3. Creación de la Dirección General de Educación Primaria e Intermedia.
4. Creación de la Educación Maternal; del Bachillerato femenino; de la Enseñanza Vocacional, Semiprofesional, Comercial y Artística; de un nuevo plan de preparación del personal docente; de la Universidad Libre y de un Plan de Extensión Cultural para aquellos adultos que deseen ampliar sus conocimientos.
5. El ritmo acelerado en la creación de nuevos planteles de todas clases.
6. Nuevo plan de construcciones escolares.
7. Revisión de los programas de estudio.
8. Estudio minucioso de centenares de libros, para recomendar los textos que deben ser utilizados en los diversos grados de la educación.
9. Adopción de un sistema de sueldos adicionales a los maestros, por años de servicio.
10. Creación, en 1950, de la Junta Nacional Pro Viviendas para los maestros y empleados del Ministerio de Educación, cuya misión es adjudicar mediante sorteos públicos, cuatro veces al año, cierto número de casas, que, al cabo de cierto tiempo, pasan a ser propiedad de los maestros, y cuyo coste de edificación está a cargo del Estado y de la aportación del 2 por 100 del sueldo de los maestros.
11. Nuevos ensayos pedagógicos sociales, como las Colonias Escolares de Vacaciones y la Escuela de Verano para el perfeccionamiento profesional de los maestros.

12. Organización de Cursos de Orientación Vocacional para preparar a los maestros en las nuevas técnicas psicopedagógicas.

13. Intensificación, mediante un plan racional, de la ayuda técnica a todos los maestros de escuelas oficiales y particulares.

14. Intensa labor de la Inspección de ayuda técnica, enviando Misiones pedagógicas a regiones del interior del país, con objeto de auxiliar al personal docente en la aplicación de los nuevos programas y orientarlos acerca del contenido y propósitos fundamentales de los mismos.

15. Destacada labor de las Sociedades de Padres y Amigos de la Escuela, que mediante la celebración de grandes Asambleas Nacionales consiguen llevar a cabo la realización de sus programas, dando solución a cuestiones relacionadas con los problemas de asistencia social, como desayuno y ropero escolar.

16. Incremento de los deportes y cultivo de la educación física; creación de una Escuela Nacional de Educación Física; de la Dirección General de Deportes y de la Inspección General de Educación Física; formación de centenares de instructores de Educación Física y construcción de magníficas canchas deportivas. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 41-42. Madrid, 1955.)

LOS OBREROS CHILENOS APRENDEN LEGISLACION SOCIAL

Alfredo Bowen, primer superintendente del Servicio de Seguro Social de Chile (S. S. S.) creó una Escuela para que los obreros chilenos pudieran capacitarse gremialmente y conocer detalladamente la Ley 10.388 que dió vida al S. S. S. La Escuela funciona en un fundo de la comuna de Nuñoa, en régimen de internado. Cada curso dura veintidós días, con treinta y cinco horas semanales de clase, e incluye: Historia de Chile, Economía Política, Medicina Preventiva, Creación de cooperativas, uso de la Ley 10.388 y folklore chileno. La mayoría de los maestros son profesores universitarios. Las Organizaciones sindicales dan los nombres de los candidatos a las becas, que incluyen: gastos de traslado (en tren o avión), manutención y un aporte del 50 por 100 de la renta que el obrero deja de percibir mientras estudia. Con la asistencia de 54 obreros de distintas sindicatos ha terminado el curso número 34 de la Escuela, fundada en 1953. (*Plana*, 1. Madrid, 15 noviembre 1955.)

UN NUEVO INSTITUTO EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La Universidad de la Habana cuenta ya con un Instituto de Estudios Superiores y de Investigaciones Económicas. El nuevo Centro docente funcionará actuando conjuntamente en las Facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias Comerciales. Pese al carácter sustancialmente humanístico de la Universidad de la Habana, que cuenta ya con más de doscientos años de existencia, este gran Centro superior cubano ha sabido incor-

porar progresivamente las enseñanzas técnicas a sus programas, dando a los estudios superiores una dirección científica, en consonancia con las necesidades profesionales del país. Todo ello, dejando intacto el caudal humanista de sus enseñanzas tradicionales. En consecuencia, la Universidad de la Habana ha sabido crear una situación de equilibrio entre la formación técnica y la formación humanística. Sus distintas Facultades han sabido enlazar las diversas ramas del saber tecnológico con fundamentos humanistas, y viceversa. La evolución acelerada de la enseñanza en los Centros superiores de cultura obliga a seguir un ritmo de renovación, particularmente en las ramas de las ciencias en que éste ha alcanzado su punto cúspide, esto es, en los estudios económicos. De ahí la necesidad de este nuevo Instituto, destinado a hacer penetrar en el secreto de la economía contemporánea, instituyendo y planeando cuantos instrumentos eran necesarios para tal fin. El proyecto de creación del Instituto y la redacción del Estatuto orgánico que rige su funcionamiento han sido elaborados conjuntamente por el cuerpo docente de las Facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias Comerciales de la Universidad de la Habana.

El Instituto será para graduados de la Universidad, preferentemente de las Facultades de Ciencias Sociales, Comerciales, Derecho, Filosofía y Pedagogía. Para los titulados de bachiller y para los licenciados de otras Facultades universitarias se han establecido dos cursos previos de asistencia obligatoria para su ingreso en el Instituto de Investigaciones Económicas. Las asignaturas comunes estudiadas en estas Facultades tendrán validez en los estudios del Instituto. (*Vida Universitaria*, 61. La Habana, agosto 1955.)

LA BIBLIOTECA PUBLICA PILOTO DE MEDELLIN

Esta Biblioteca colombiana, cuyo proyecto fué organizado conjuntamente por el Gobierno de Colombia y la Unesco, fué inaugurada en octubre de 1954, Día de las Naciones Unidas. En los seis primeros meses de su funcionamiento, la Biblioteca ha adquirido un gran caudal de experiencias sobre organización de sus propios servicios y sobre los métodos de penetración de la lectura en la masa popular. Medellín, pese a su tradición literaria y humanística, pues en su provincia funcionan cinco Universidades, sufre un elevado analfabetismo, debido en parte al continuo acceso de pobladores de la zona rural.

La Biblioteca fué creada en relación con una encuesta sobre las actividades culturales de Medellín, el grado de instrucción de las capas sociales más modestas, las costumbres, tradiciones y situación de la familia. Esta encuesta demostró la urgente necesidad de la Biblioteca Pública Piloto, encuadrada dentro de la actividad universitaria y docente, y al servicio al propio tiempo de una masa obrera sin recursos económicos, aquejada de un grave problema cultural.

El fondo bibliográfico está compuesto

por obras elementales, de artes y oficios, literatura recreativa, religión, historia, geografía, viajes y ciencias aplicadas. El fondo se completó con obras de arte, reproducciones artísticas, enciclopedias generales o especializadas, bibliografías y diccionarios bilingües. Ultimamente se ha completado con obras de un mayor nivel cultural y con libros de texto para estudiantes. Al abrirse los servicios al público, la Biblioteca contaba con 10.000 volúmenes, llegando a 15.000 en el pasado mes de abril, de los cuales, 2.500 pertenecen a la sección infantil.

Según las últimas estadísticas, la Biblioteca cuenta con 17.700 volúmenes. Veinticuatro mil doscientos setenta y cinco lectores fueron atendidos durante el mes de julio, aproximadamente un millar por cada día hábil. El número de lectores registrado en la Sección de préstamos a domicilio ascendió a 7.928, pres-tándose 11.714 títulos, de los cuales, 4.210 fueron efectuados por la Biblioteca ambulante. Durante este mismo mes se despacharon 6.196 consultas por el Servicio de referencia. Mil trescientas sesenta y seis personas asistieron a las exposiciones bibliográficas y de arte organizadas por la Biblioteca, y 4.499 tomaron parte activa en diversas actividades culturales montadas por el Centro piloto (seminarios, conferencias, conciertos de música grabada, secciones de cuento infantil, programas de cine, etc.). (*Departamento de Información de la Unesco*. París, 1955.)

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN BOLIVIA Y EN GUATEMALA

Informa la *Revista Interamericana de Educación* sobre una encuesta entre el Magisterio Primario de Bolivia en relación con las nuevas características que han de informar a la enseñanza de la religión en la nueva Ley de Enseñanza próxima a promulgarse. Según la encuesta, 1.595 maestros bolivianos se muestran favorables a la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas; 22 maestros son partidarios de la escuela laica. La encuesta, difundida por todo el país, planteaba las tres preguntas siguientes:

1.ª ¿Desear que se enseñe la religión católica a todos los niños y niñas católicos de Bolivia?

2.ª ¿Cree usted que deben conservarse en escuelas y colegios los profesores de Religión debidamente retribuidos?

3.ª ¿Considera que Bolivia, como nación católica, puede dejar la asistencia a las clases de Religión al arbitrio de los alumnos?

A la primera pregunta contestaron, como se sabe, afirmativamente 1.595 maestros, y negativamente, 22. La segunda registró el voto afirmativo de 1.520 profesores, contra 58. Y en la tercera, 1.532 maestros se pusieron de acuerdo en que "no debe dejarse al arbitrio de los menores la asistencia a las clases de Religión"; 195 opinaron en contra.

En consecuencia, el Magisterio boliviano está conforme en que la educación de la juventud sería incompleta de suprimirse la Religión en las escuelas. De hacerse así, esta imposición "iría contra

la voluntad popular y desmentiría sus propias declaraciones oficiales de profesar el catolicismo". (*Revista Interamericana de Educación*, 77. Bogotá, 1955.)

★

Con el título de "Penosa situación de la enseñanza religiosa en Guatemala", la misma revista informa que los niños guatemaltecos carecen en absoluto de "aquella educación cristiana que la Escuela está llamada a dar en un país católico". La educación que recibe el niño es deficiente y tendenciosa. Por carestía de escuelas o por ineficacia de la puesta en práctica de la obligatoriedad escolar, 282.766 niños en edad escolar no asisten a la escuela, mientras que los asistentes educados por el Estado suman 195.484. Entre los primeros hay muchos que voluntariamente desprecian el beneficio de la enseñanza; pero son muchos también, sobre todo entre la población indígena, que carecen de un número suficiente de Centros de enseñanza.

Por otra parte, los niños que se instruyen en las escuelas públicas son víctimas de los defectos de la enseñanza laica. Esta enseñanza existe en Guatemala desde hace más de setenta años y fué ratificada por la Constitución de 1945.

Es de señalar asimismo que el laicismo de la escuela estatal guatemalteca es meramente teórico, ya que en la práctica se ha combatido a la religión cristiana desde las escuelas gubernamentales. (*Revista Interamericana de Educación*, 77, pág. 248.)

RENTAS PROPIAS PARA LAS UNIVERSIDADES DEL ECUADOR

Sin perjuicio de la ayuda prestada por el Estado, las Universidades del Ecuador comenzarán en este año a gozar de rentas propias para atender a la creación y mejoramiento de los servicios de bienestar estudiantil, el pago de becas y algunas necesidades técnicas de los planteles. El Congreso ha creado, en beneficio de las Universidades, el impuesto de 200 sucres por cada título que habilite para el ejercicio de una profesión liberal o técnica; 50 sucres por los títulos de otra clase, como el de licenciado, enfermera, etc., y cinco sucres por cada solicitud, certificado, matrículas, etc. Al mismo tiempo, se asigna a las Universidades el 20 por 100 de la recaudación del impuesto sobre herencias, legados y

donaciones, una vez deducido el porcentaje que corresponde a la defensa nacional. El producto del porcentaje asignado se distribuirá así: 28 por 100, para la Universidad Central; 28 por 100, para la Universidad de Guayaquil; 9 por 100, para la Universidad de Cuenca; 9 por 100, para la Universidad de Loja; 9 por 100, para la Universidad Católica del Ecuador, y 8 por 100, para la Escuela Politécnica Nacional. (*Plana*, 1. Madrid, 15 noviembre 1955.)

ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DEL PERU

Para un millón trescientos mil alumnos de escuelas primarias que existen en el Perú, funcionan 10.775 planteles de diversos tipos, servidos por 27.533 maestros. El personal docente se reparte de la siguiente forma:

Clases de Centros	Número	Maestros
Jardines de la Infancia	144	460
Escuelas primarias comunes	8.977	21.391
Escuelas prevocacionales	183	1.162
Escuelas especiales	19	213
Fiscalizadas	601	965
Particulares	851	3.342
TOTALES	10.775	27.533

Obsérvese que cada Centro primario cuenta, por término medio, con dos maestros por escuela, existiendo 11,2 maestros por cada una de las Escuelas

especiales. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, 39. Quito, septiembre-octubre 1955.)

EXTRANJERO

"SOCIEDAD Y ESCUELA", TEMA DE LA CARTA DE MONSEÑOR DELL'ACQUA

Con ocasión de la XXVII Semana Social de los católicos italianos, celebrada recientemente en Trento, el Papa ha transmitido, por mediación de monseñor Dell'Acqua, una Carta a los organizadores de la Semana Social, sobre el tema "Sociedad y Escuela". Según este mensaje, la educación se constituye en punto de convergencia de la familia, la Iglesia y el Estado. "Sobre los problemas de la escuela converge hoy el interés de la opinión pública. Afrontar, por tanto, estos problemas para determinar las funciones de la escuela, a la vista de los modernos adelantos de la sociedad, es empresa que honra el mismo sentido de responsabilidad de los católicos." La Iglesia tiene, en consecuencia, derecho a "la misión de maestra y educadora de las almas". Si bien la escuela no constituye el factor más importante de la educación, sigue siendo este punto necesario de convergencia.

La Carta subraya la responsabilidad de

la escuela italiana en sus deberes, no sólo formativos, sino asimismo reconstitutivos de los valores morales, hoy influidos perniciosamente por diversos factores en los ánimos de la juventud. Además, para que la escuela pueda cumplir con eficacia su labor educadora del ciudadano y del cristiano actuales, "no puede anclarse en posiciones retrasadas, y mucho menos ignorar los recientes avances de la sociedad".

La familia—continúa la Carta—goza de una "prioridad de derecho en el campo educativo en relación con el Estado". Y le asiste asimismo el derecho y el deber de ejercer sobre la sociedad la misión de enseñar las grandes verdades de la vida moral y religiosa. En consecuencia, "el Estado está en la obligación de respetar en materia educativa los derechos prevalentes de la familia y de la Iglesia y debe así tutelar las iniciativas de ambas instituciones en asuntos escolares". En este campo existe "confusión doctrinal entre los mismos católicos", se dice a continuación. La costumbre del predominio estatal en la escuela ha oscurecido la noción misma del derecho a la liber-

tad escolar. Los auténticos valores sustancialmente cristianos de la escuela estatal italiana no bastan a satisfacer "las legítimas aspiraciones de muchos padres católicos para garantizar más eficazmente la educación cristiana de sus hijos".

En cuanto a las relaciones de la escuela con la familia, no siempre se solicita la colaboración consciente de los padres; "el problema del contacto entre ambas instituciones tiende a trasladarse a un plano de interés práctico o puramente cultural más bien que de interés educativo".

La Carta insiste a continuación en la necesidad de equilibrar la docencia tradicional y la nueva pedagogía. "Las innovaciones juzgadas oportunas han de atender a la elección de medios y orientaciones secundarias, quedando a salvo el fin y los medios sustanciales, que siempre serán los mismos, como siempre es idéntico el fin último de la educación." Esto supuesto, el progreso de la técnica, la valoración del trabajo, la participación cada vez más activa de todas las clases sociales en la empresa nacional, y las recientes conquistas de la Pedagogía son,

entre otros aspectos de la civilización contemporánea, elementos realmente positivos cuyo conocimiento, incorporado sabiamente a la educación escolar, podrán contribuir a la formación integral del hombre de hoy y a un mayor incremento del bien común de la sociedad contemporánea.

Esta asimilación de los valores positivos en nuestro tiempo es, además, indispensable para una afirmación más vasta de los valores espirituales y sobrenaturales en la escuela y en la sociedad. La vida intelectual moderna "está dominada por el pensamiento científico, técnico y económico, de tal suerte que el sentido de las verdades de un orden superior y la capacidad de percibir las están empezando a desaparecer". Una escuela limitada a los problemas de su tiempo es muy insuficiente, y sólo se logrará en plenitud de su fin si ataca a estos problemas para su realización trascendente y eterna en la fe y en la moral, haciéndoles sentir la necesidad de la formación integral del hombre. Este resultado óptimo se logrará "cuando la familia, la Iglesia y el Estado, según sus respectivas competencias, aumen armónicamente sus esfuerzos en la tarea educativa de la juventud".

La solución que ofrece la Carta a estos graves problemas se centra en la formación de buenos maestros. En ellos se basa toda eficaz renovación escolar. Porque las buenas escuelas son fruto no tanto de una acertada legislación como del trabajo de buenos educadores. Ha de cuidarse, pues, la formación de profesores cristianos, no sólo en la técnica sino también en la capacidad formativa cristiana. "La necesidad de tales educadores es la más apremiante que pesa hoy sobre la escuela italiana." (*L'Osservatore Romano*, Roma, 28-IX-55.)

CONSIGNAS EDUCATIVAS DEL SANTO PADRE

Más de 2.000 educadores católicos de Italia fueron recibidos en audiencia por el Santo Padre a la terminación de la Semana Social de Estudios celebrada recientemente en Trento. Este grupo de maestros católicos forma más del 80 por 100 del cuerpo docente primario del país. En esta ocasión, el Papa pronunció un importante discurso sobre educación, cuyos términos principales exponemos seguidamente:

En primer término, el Papa ha hablado de lo que debe ser el maestro. El maestro ha de trabajar en la orientación de los espíritus hacia la verdad; el maestro modela inteligencias y voluntades y las conduce hacia la perfección humana y cristiana. Señaló el Papa seguidamente su inquietud al observar que incluso en Italia aumentan las escuelas en las que, bajo pretextos falaces o apariencias inocentes, se ignora a Dios o se le combate. Los niños confiados a tales maestros que no enseñan la verdad, no pueden ser conducidos a la vida verdadera.

En un segundo aspecto, el Papa ha señalado lo que el educador ha de saber. Le es necesario conocer la naturaleza humana, sus exigencias, las disposiciones de la infancia. El Sumo Pontífice hizo a continuación una síntesis ma-

gstral de la ciencia humana y sobrenatural necesaria a los educadores.

En tercer lugar, las obligaciones del maestro. El Papa habló de la firmeza con la que el educador ha de cumplir su deber, con indicación de los deberes específicos de los educadores católicos que deben desarrollar en las almas que les son confiadas: el amor por la fe, la patria y la familia. La enseñanza cristiana debe conducir a una religión viva. El educador ha de usar firmemente de su derecho a enseñar la doctrina cristiana, que es un deber ante Dios y ante la patria. Se olvida con frecuencia el amor a la patria, que constituye una parte importante de la formación infantil. El amor a la Humanidad no se contradice con el amor a la patria.

En un último punto, el Soberano Pontífice habló de lo que el maestro ha de enseñar, e insistió sobre la idea de que el educador, no sólo ha de ser católico, sino que debe vivir su fe y ser un ejemplo para los niños.

El Papa terminó diciendo: "La solitud de la Iglesia respecto de la educación de la infancia acompañará siempre al educador católico, puesto que la Iglesia ha luchado siempre por una formación sana y cristiana del niño. Los adversarios de la educación cristiana han pretendido que ésta se contradice con la cultura, con la libertad y con la economía pública. Pero los hechos han probado que nunca la cultura, la paz verdadera y la auténtica libertad, así como la economía, sólo han progresado cuando a las escuelas públicas o privadas les ha sido posible crecer conforme a los principios, a los fines naturales y a los anhelos de las familias. La doctrina de la Iglesia sobre la educación está de acuerdo siempre con los intereses de la familia, de tal modo que las medidas tomadas por aquélla en relación con la vida pública, sean dirigidas y adecuadas a la voluntad de Dios. Que los educadores sean, pues, junto a la Iglesia y a las familias, ejecutores dignos de la voluntad de Dios." ("Importantes consignas du Souverain Pontife sur l'éducation", *Journal el Feuille d'Avis du Valais et de Sion*, Sión, 9-XI-1955.)

DESASTROSA SITUACIÓN DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES EN AUSTRIA

Según informa la Agencia APA en la *Oesterreichische Zeitung*, de Viena, la situación actual de los edificios escolares de las *Mittelschulen* (escuelas secundarias) es muy deficiente en todo el territorio austríaco. "La desoladora situación de la mayor parte de los edificios secundarios—informa la Agencia—en Austria, la falta de aulas y la carencia casi absoluta de material escolar y docente", provocaron una reciente Conferencia de Prensa, organizada por el Gremio de las Artes y las Ciencias, al que prácticamente pertenecen todas las organizaciones culturales austríacas. Participaron en la Conferencia las distintas Asociaciones de Padres de Familia de las *Mittelschulen* vienesas. En la Conferencia se expresó, en primer término, que ante la inminencia de la aprobación de los nuevos presupuestos para 1956, debe hacerse notar

el estado de urgente necesidad por el que atraviesa la *Mittelschule* en cuanto a edificios escolares, situación que debe variar lo antes posible. "La actual reducción al 20 por 100 del volumen de edificios escolares en relación con la última anteguerra no debe realizarse a expensas de los reducidos medios de las propias *Mittelschulen*", afirmó el doctor Kerschlag, presidente del Gremio de las Artes y las Ciencias. "Es preciso—dijo después—interesar a la opinión pública inmediatamente. Por su parte, los padres de los alumnos deben ser de los primeros en interesarse por la solución del problema."

A continuación informó el doctor Amry, representante vienés de los Padres de Familia, acerca de la situación de los edificios escolares secundarios en Austria. "Todos los edificios escolares de Austria fueron destruidos antes de la primera guerra mundial; sólo el de la *Mittelschule* de la ciudad de Linz, capital de la Alta Austria, procede de los tiempos de la primera República." Incluso el propio ministro de Educación, doctor Drimmel, se ha mostrado sorprendido, en una reciente visita de inspección, al encontrarse con que los edificios escolares se hallaban en idéntica situación a la del final de la última guerra. El doctor Amry informó seguidamente de las malas condiciones acústicas de los locales existentes, de la falta de vestuarios, de la deficiente iluminación y calefacción. "En la actualidad, siete *Mittelschulen* vienesas carecen de locales propios. Muchas escuelas secundarias de dentro y fuera de la capital fueron construidas para acoger a un reducido número de alumnos. En consecuencia, es preciso dar clases fuera del recinto escolar. Los profesores se ven obligados así a pendular de un local a otro, y docenas de clases no cuentan con aula propia."

Hasta la fecha no se ha conseguido poner en práctica el plan del Ministerio de Educación, según el cual, en el plazo de cinco años se procedería a dotar, mejorar y aumentar las *Mittelschulen* austríacas con la inversión anual de 100 millones de chelines. En 1954 sólo se libraron 30 millones para este fin. Durante los primeros años de la posguerra, la Asociación de Padres de Familia efectuó por su cuenta muchos trabajos de mejora de locales: se pintaron infinidad de aulas, se abonaron numerosas reparaciones, se distribuyeron gratuitamente libros entre escolares sin posibilidades económicas y se aportaron cantidades en concepto de gratificaciones al personal docente.

En resumen, en esta Conferencia de Prensa se llegó a la conclusión de que, al no cumplirse los fines educativos propuestos por el Estado por falta de medios materiales, es preciso aumentar el presupuesto destinado a construcciones escolares para 1956, por lo menos de los 30 millones de chelines actuales, a los 100 prometidos por el plan del Ministerio de Educación. Y no cabe establecer ninguna reducción presupuestaria, ya que en los últimos diez años ha aumentado la población escolar en un 20 por 100 en las *Mittelschulen* austríacas. La cuestión es tan crítica, que el director de la Asociación de Padres de Familia del *Gymnasium* académico, doctor Tambor-

nino, llegó a asegurar que "si no se toman en consideración los deseos de los padres, éstos no continuarán en sus quejas, pero retirarán a sus hijos de las escuelas. Con los niños de la mano y con los profesores, saldrán a la vía pública para demostrar a los representantes del pueblo que la situación es realmente grave. Como mínimo, han de arbitrase 100 millones de chelines para construcciones escolares y 65 para material escolar". ("Die Lage an den Mittelschulen". *Oesterreichische Zeitung*. Viena, 8 octubre 1955.)

LAS BELLAS ARTES EDUCATIVAS EN ITALIA

La Delegación de Instrucción Pública de Ragusa convocó recientemente un Congreso de estudios sobre el tema "Arte y Educación", en el que participaron catedráticos de Enseñanza Media y miembros del Magisterio Primario. El tema central de estas Jornadas consistía en el estudio del concepto del arte como factor esencial del hecho educativo. Otras materias tratadas en las ponencias de algunos profesores y en las discusiones se refirieron al modo y los límites dentro de los cuales podrían ser acogidos y aplicados en los programas de enseñanza el estudio de las distintas bellas artes y de las enseñanzas artísticas.

Entre las ponencias presentadas figuran: "El factor artístico en el proceso educativo" (Nicola Grassi), "Valores y límites del arte en la educación" (monseñor Pennisi), "El aspecto artístico de la educación humanística" (Vincenzo Boscarini), "El valor del arte en el pensamiento de Platón" (Carmelo Occhipinti) y "Las enseñanzas artísticas en los varios órdenes de la escuela. Observaciones y propuestas" (Salvatore di Martino).

★

El Convenio Nacional sobre Didáctica del Canto Coral", celebrado en Palermo, tras amplias discusiones sobre las materias del temario, ha votado una moción final, en la que se exige:

a) La obligatoriedad de los estudios de música y del canto coral en las escuelas medias.

b) La potenciación de la enseñanza de la música y del canto coral en las escuelas del Magisterio.

c) La creación de una cátedra permanente de Música y Canto Coral en las escuelas medias y en las de formación profesional.

d) La institución de "grupos corales" en el ámbito de cada Instituto de enseñanza pública y en los Centros de enseñanza privados.

e) El nombramiento de una Comisión de especialistas que provea a la compilación de los programas didácticos. Se han promulgado disposiciones especiales para su aplicación a la escuela elemental.

★

En el programa de actos del Festival del Espectáculo Escénico para jóvenes, organizado en Florencia por los Centros Didácticos Nacionales, el Centro Didáctico Nacional de Estudios y Documentación celebró un Congreso, en el que se

estudió el tema de los "Problemas artísticos y educativos que plantea el espectáculo escénico para la juventud". Los participantes en el Congreso examinaron los siguientes temas de estudio:

1.º La tradición del teatro educativo (conceptos históricos).

2.º El espectáculo escénico para niños, en su aspecto educativo.

3.º Aspectos técnicos del espectáculo escénico.

4.º Formas tradicionales y formas nuevas del espectáculo teatral para niños. (*La Scuola Secondaria e i suoi problemi*, 6. Roma, agosto-septiembre 1955.)

LA BIBLIA, INSTRUMENTO EDUCATIVO EN SUIZA

El XX Congreso Educativo del cantón helvético de Lucerna, celebrado los días 12 y 13 del pasado mes de octubre en la ciudad montañesa suiza, ha tratado sobre el tema general de "La Biblia, libro de texto escolar", esto es, la Biblia como *instrumento educativo*. Participaron en el Congreso unos 700 miembros del clero regular y secular, religiosas dedicadas a la enseñanza y educadores y pedagogos de diversas ciudades suizas. Estas reuniones tienen ya una historia de veinte años; fueron creadas por el profesor doctor Albert Mühlebach, y ejercen sobre el cantón de Lucerna una positiva labor de ayuda y servicio a la vida religiosocultural helvética. En la preparación del tema intervinieron, junto con el doctor Mühlebach, la señora C. Hügli-Koch, presidenta de la Asociación Católica Femenina del cantón de Lucerna, y la señorita Rosa Naef, presidenta de la Asociación Católica de Maestras de la misma ciudad. En las tareas del Congreso colaboraron, asimismo, las autoridades locales y federales y, en particular, el *Regierungsrat*, doctor Hans Rogger, nuevo jefe de la Educación Cantonal de Lucerna. En el discurso de apertura de las sesiones del Congreso, el doctor Rogger subrayó la alta misión del profesor católico como "conductor a través de la Biblia y como introductor a sus enseñanzas. Pero para ello es necesario que el educador conozca y ame por sí mismo las Santas Escrituras".

La primera ponencia presentada corrió a cargo del prelado Mühlebach sobre el tema general del Congreso. Para el ponente, "la Biblia, por su contenido eminente, es un educador que conduce al centro de la Historia, a la figura de Cristo: en el Antiguo Testamento se aprecia claramente la obra de Jehová en el auge y crepúsculo del pueblo judío; es la revelación de una pedagogía divina que conduce al hombre al advenimiento del Señor. En el Nuevo Testamento nos enfrentamos nuevamente con Jesucristo como maestro y educador de sus Apóstoles, cuyas palabras siguen teniendo contenido eterno para todos nosotros".

A continuación fué presentada la ponencia "La Biblia como lectura en la escuela y en el hogar", a cargo de la pedagoga Ethelred Steinacher. La ponente analizó los diversos contenidos del libro santo, que lo convierten en una obra por demás sugestiva, auténtica y hermosa para el hombre que se acerque a ella

con buena voluntad de enseñanza. Estas cualidades, que pesan sobre todo en el alma formativa de los jóvenes, obran fecundamente en virtud de la lectura escolar de la Biblia y se proyectan con eficacia en la enseñanza y en la educación. Y termina la ponencia: "Pero de la personalidad del educador depende esencialmente que estas virtudes de las Escrituras sean eficaces para la juventud de hoy."

El doctor Peter Morant, O. F. M., presentó una comunicación sobre el tema "Valores educativos de los Salmos", en la que señaló que "en esta colección de cantos religiosos no puede encontrarse un verdadero libro educativo; sólo indirectamente puede influirse el corazón del orante o del que estudia. Gracias a su alegría, a su confiar esperanzado, a su rogativa, pero también a sus lamentaciones, se encuentra al hombre en su grandeza y en su caducidad. En todos los cantos se hace audible el yo. Y por ser oraciones inspiradas por el Espíritu Santo, los Salmos son simultáneamente la palabra divina que habla a lo más profundo del alma. En cuanto a sus valores estéticos, estos cantos pertenecen a las obras del máximo aliento lírico, del que se desprende el espíritu del Creador".

Una cuarta ponencia se refirió a la "Misión educativa de los Apóstoles", a cargo del profesor doctor Eugen Ruckstuhl, rector de la Facultad de Teología de Lucerna, quien señaló a la juventud el drama del Calvario como camino de purificación y de santidad. La fe y la amorosa entrega a Jesús condujo a los Apóstoles, de la ignorancia más crasa a ser testimonios vivientes de Cristo, cuya palabra extendieron como plétora incontenible: los Evangelios. En el Evangelio de San Juan, y en las Epístolas de San Pablo, la imagen de Cristo ha recibido dos perfiles especialmente acusados: el mensaje de San Juan es la revelación de la niñez divina de Jesús y su entrega a la voluntad del Padre; a la luz paulina, Cristo es el Salvador, que por su gracia redimió al hombre.

También se hizo en el Congreso un estudio general de la Biblia desde un punto de vista más teórico, y la consideración detenida de los pasajes más significativos del Antiguo Testamento en relación con la educación y con vistas a sus posibilidades prácticas y metodológicas. El inspector cantonal, O. Hess, presentó un proyecto a la jerarquía eclesiástica para la elaboración de una Biblia que tuviese un especial valor educativo y artístico. Finalmente se trató de "El Evangelio y el hombre de nuestros días", que centró el tema principal del Congreso. El ponente, doctor Dominikus Loepfe, señaló que "en una época de primacía del pragmatismo, el Evangelio debe hablar al hombre con toda su grandeza". ("Die Bibel, das Buch der Erziehung". *Vaterland*. Lucerna, 15-X-55.)

LA EDUCACION NACIONAL EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL EN 1954-55

El desarrollo de la educación nacional en la República Federal Alemana durante el año escolar 1954-55, hasido objeto de un informe del Presidente de la Comisión escolar de la *Ständige Konferenz*

de ministros de Instrucción Pública de todos los *Länder* occidentales. En forma de *rapport*, este informe fué presentado a la última Conferencia Internacional de Ginebra, celebrada en el pasado mes de junio.

El informe nos da una imagen completa del estado actual de la instrucción y de la educación en la Alemania Occidental, de la que tomaremos los rasgos más importantes.

En todos los *Länder* se han realizado evidentes progresos en cuanto a la construcción de edificios escolares. Por ejemplo: en Hesse se construyeron, de nueva planta, 3.916 aulas, 94 gimnasios y 985 locales diversos. Bremen dispone actualmente de un gran Centro de Enseñanza Profesional y dos edificios escolares más. En Renania Norte-Westfalia, se han construido 1.050 escuelas a partir de 1949.

Las cifras citadas, en cuanto concierne a presupuestos de construcción, muestran por sí mismas un importante esfuerzo de las autoridades alemanas. Se utilizaron 16,75 millones de marcos (unos 150 millones de pesetas) en el Estado de Baden-Württemberg, 42,5 millones en Baviera (de los cuales, 35 se utilizaron a la Enseñanza Superior), 15,8 en la Baja Sajonia, 12,7 en Renania-Palatinado, etcétera. En ciertos casos, estas cantidades han sido aplicadas en forma de subvenciones para construcciones escolares de las municipalidades, o a título de préstamo para la construcción de escuelas privadas. A estas sumas se agregan las aportadas por las municipalidades y las diversas asociaciones gremiales, sumas que, en muchos casos, superan a las subvenciones estatales.

Los capítulos presupuestarios con destino a la enseñanza propiamente dicha han sido aumentados, asimismo, en todos los *Länder*; sobre todo, los fondos para honorarios del personal docente. La partida del presupuesto de educación nacional, en relación con el presupuesto total del Estado, oscila, de uno a otro *Land*, entre el 14 y el 20 por 100.

El capítulo de la organización del sistema escolar se aborda en el informe con la disposición de la *Ständige Konferenz* de ministros de Educación Nacional, según la cual, en la seguridad de que las Enseñanzas Medias responden a una necesidad urgente de la educación y de la economía del país, la Conferencia ha decidido recomendar la creación de escuelas secundarias y primarias allí donde sean más precisas.

Veamos ahora el estado actual de los programas escolares y de la metodología pedagógica. En Berlín, los vigentes programas de estudios son muy variados. Como nota general, se observa en todo el territorio federal una tendencia a simplificar los programas del grado superior. Se piensa que a la terminación de los estudios es necesario profundizar en las materias que confieren una cultura general, con el objeto de orientar a la juventud hacia la "independencia intelectual y de proporcionarlo "elementos de apreciación para sus decisiones intelectuales y morales". Esta es la razón por la cual se pretende reducir el número de ramas de enseñanza en este período escolar, y limitar simultáneamente las ma-

terias a las que los jóvenes de ambos sexos hayan de inclinarse.

Señálese también las numerosas publicaciones que ayudan en su labor a maestros y educadores. Durante el curso 1954-55 se han tratado especialmente cuestiones como, por ejemplo, la disciplina en la vía pública, la atención que se ha de dedicar a la meteorología, la educación política, la protección monumental y del paisaje, etc. La *Ständige Konferenz* ha redactado nuevas normas para la enseñanza de la Historia. Es interesante subrayar, asimismo, que los nuevos métodos han sido sometidos a prueba de la reacción de los alumnos. En casos muy frecuentes, estas nuevas normas se prescriben o recomiendan por los Ministerios de Educación Nacional. Entre ellas figuran, por ejemplo, la importancia de los deberes de casa o el número de trabajos realizados en clase. En la Baja Sajonia y En Hesse, las nuevas disposiciones adoptadas se refieren al traslado de los alumnos de la *Volksschule* o escuela elemental, a la *Höhere Schule* o Liceo, y al paso de los alumnos del quinto año escolar de la *Volksschule*, al segundo del Liceo. En virtud de una disposición de la *Ständige Konferenz*, se han introducido, en todo el territorio federal, notas uniformes de apreciación, que fijan los progresos del alumno.

La cuestión de manuales escolares y libros de texto ha sido examinada con detenimiento por las autoridades competentes. Los diarios dan a conocer aquellos libros de texto que se apropián, tanto a las diversas enseñanzas, como a su contenido y a los métodos aplicados. En la medida de las posibilidades financieras, los manuales—seleccionados por las escuelas—se entregan gratuitamente en todas las escuelas o, en su caso, en las escuelas primarias solamente. Es de notar, por último, el buen espíritu de colaboración que en este campo impera entre las autoridades escolares alemanas y la Unesco.

En cuanto al personal docente, la *Ständige Konferenz* de ministros de Educación ha establecido principios vigentes para todo el territorio federal, sobre la formación y los exámenes del profesorado en sus diversas categorías. Estas directrices fijan el período de prácticas, los años de estudios, las ramas y los mejores métodos de examen. Por razones de espacio, es imposible dar aquí siquiera sea una sumarisima referencia de las diferentes decisiones aplicadas a los distintos *Länder*; cabe decir, sin embargo, que en todas las regiones se han organizado numerosos cursos de perfeccionamiento para completar los conocimientos del personal docente en todas las disciplinas de la enseñanza.

Para terminar, las medidas de protección escolar y extraescolar se han desarrollado considerablemente desde 1950. En todos los *Länder* se han realizado grandes esfuerzos para mejorar la higiene escolar y la educación física. En la medida en que aún era necesario, se han mantenido las comidas escolares, y se fundaron o mejoraron escuelas creadas especialmente para la educación de niños deficientes mentales, anormales o retrasados. Se fomentaron las organizaciones juveniles y las reuniones entre jóvenes alemanes y estudiantes de otros países,

que día a día son más numerosas. ("Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in der Länder der Bundesrepublik Deutschland", *Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister*, 1955.)

PLAN QUINQUENAL EDUCATIVO EN LA INDIA

Un plan quinquenal, independiente de los del Gobierno, ha sido puesto a punto en Bihar. El Gobierno local se ha encontrado con notables dificultades, entre las que destacan: la escasez de maestros, el retraso en la aparición de nuevos textos, la reacción de los maestros tradicionalistas, etc. Sin embargo, el plan progresa satisfactoriamente alentado por el éxito del primer plan quinquenal, que aumentó el número de maestros de 53.119 (1950) a 64.000 (1955), y el de escuelas primaria y media de 643 a 1.020, durante el mismo espacio de tiempo. (*The Hindu*. Madrás, 22-IX-55.)

ELEVACION BRITÁNICA DE LA EDAD ESCOLAR

Un artículo firmado por Hugh Pilcher recoge el proyecto del ministro de Educación británico, mantenido en su informe a la Conferencia del Partido Conservador, de elevar la edad escolar de los quince a los dieciséis años. Con ello asistirá a la escuela medio millón de muchachos más (que se añaden a la actual población escolar de dos millones y medio), y costará al año unas 250 libras por persona, es decir, unos 125 millones de libras anualmente.

La preparación de las escuelas secundarias para absorber este nuevo flujo de población escolar y el entrenamiento de los maestros a esos efectos costará unos tres años de tarea. (*Daily Herald*. Londres, 6-X-55.)

INFLACION DE UNIVERSITARIOS EN ITALIA

En la actualidad, son muchos los padres de familia italianos que con el deseo de conseguir una buena posición social a sus hijos, se empeñan en proporcionarles estudios superiores. La consecuencia de este deseo se traduce en el aumento imponente del número actual de estudiantes universitarios. De esta forma, la Universidad se revela para los jóvenes italianos como antecámara de la falta de trabajo, porque son muchos los candidatos a ocupar los puestos disponibles.

Antes de la última guerra mundial, el número de matriculados en las Universidades italianas ascendía a 74.500 en el año académico 1938-39; hoy, el censo estudiantil se ha triplicado, hasta señalar 223.000 universitarios, de ellos 85.000 matriculados como libres.

El mayor contingente de este ejercicio universitario se concentra en las Universidades de Roma, Nápoles, Milán y Turín, mientras que en las Universidades de centros menos importantes, gran parte de la matrícula es libre. En Mesina, por ejemplo, los estudiantes libres suman el doble de los oficiales; en la de Urbino,

el triple, y en la de Salerno, estos estudiantes son cinco veces más numerosos que los que componen la matrícula oficial.

La distribución de los universitarios en las distintas Facultades indica que, a partir de la posguerra, se ha modificado un tanto la orientación general de los estudios: ha disminuído la asistencia a la Facultad de Humanidades, mientras que han aumentado en importancia los estudios de carácter científico y técnico. Los jurídicos, por su parte, siguen dando el porcentaje más elevado de alumnos. He aquí algunos datos estadísticos recientes:

FACULTADES	ESTUDIANTES	
	oficiales	libres
Derecho	28.000	12.000
Economía	21.000	11.000
Ciencias	32.000	18.000
Medicina	24.000	12.000
Ingeniería	10.000	10.000

Antes de la última guerra, los estudiantes de Letras abarcaban el porcentaje más alto (26 por 100) del total de estudiantes; seguían a continuación los de Economía y Comercio (19,7 por 100), los de Derecho (18,2 por 100), y, por último, los de Ciencias y de Medicina. Por el contrario, hoy el primer puesto lo ocupan los estudiantes de la Facultad de Ciencias y de Derecho, que totalizan conjuntamente el 40 por 100 del total estudiantil, mientras que la Facultad de Letras ha pasado a ocupar el cuarto puesto.

El número siempre elevado de estudiantes de Leyes se debe, sobre todo, al hecho de que es posible seguir estos estudios sin frecuentar los cursos, y a que la *Laurea* o licenciatura, no sólo abre el acceso al ejercicio de la profesión forense y a la magistratura, sino también a otros muchos cargos de carácter público o privado. Además, son muchos los jóvenes que, en posesión ya de un puesto de trabajo, se inscriben en la Facultad de Derecho, simultaneando los estudios de licenciatura, cuyo título les ha de proporcionar indudables ventajas en su carrera.

El elemento femenino, tan escaso en las Facultades de Ingeniería, Medicina, Veterinaria, Medicina Quirúrgica y Agricultura, supera claramente el número de los universitarios varones en la Facultad de Filosofía y Letras, en la de Farmacia, Magisterio y Estudios Orientales. En total, las universitarias representan el 19 por 100 de la Facultad de Ciencias Políticas. La atracción que estos últimos estudios ejerce sobre la sensibilidad femenina reside en el hecho de que la *Laurea* en Ciencias Políticas facilita el acceso a la carrera periodística, estudios profesionales que, de un tiempo a esta parte, son muy apreciados por muchas jóvenes de buena familia.

En cuanto al orden social, se ha apreciado que los estudiantes universitarios italianos de hoy son tres veces más numerosos que los de anteguerra, lo cual plantea el problema de la posibilidad de colocación de los titulados. ¿Es esta posibilidad tres veces menor que en 1939? La respuesta es rotundamente negativa. Sólo un tercio de los licenciados pueden considerarse como exceso profesional, esto es, 74.000 jóvenes licenciados no en-

cuentran anualmente forma de colocación. Es un hecho notorio que no pocos licenciados italianos tienen que trabajar como tranviarios, vigilantes nocturnos, representantes de comercio, etc., como consecuencia práctica de la inflación de universitarios, debida al poco prudente desecho familiar de que sus hijos alcancen títulos superiores.

La estructura económica italiana no puede soportar un número tan elevado de universitarios, muy superior a sus necesidades. Con esto no quiere decirse que en Italia sean partidarios del llamado *numerus clausus*, por ser un procedimiento positivamente antidemocrático; sin embargo, se piensa en tomar ciertas medidas para disminuir el volumen de esta inflación universitaria, siguiendo el ejemplo implantado en los últimos tiempos en Norteamérica. Por de pronto, las autoridades educacionales pretenden llamar la atención del público sobre esta situación, que contribuye, por parte de las familias, a mantener crónica y a acentuar la ya grave crisis de los profesionales intelectuales, con lo que se aumenta el número de los descontentos y de los humillados. (GIACOMO OTTELLO: "Inflazione di Universitari". *Il Dovere*. Bellinzona, 5-X-55.)

AUMENTA EN FRANCIA EL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN CIENCIAS

Parece que empieza a dar sus frutos la publicidad dada a las necesidades del país en técnicos de todas clases, con lo cual los estudiantes franceses comienzan a mostrar interés por las cuestiones de la colectividad. Así lo demuestra una nueva tendencia observada en los efectivos generales de la Universidad. En tanto que el número de matriculados en las Facultades de Letras y de Derecho disminuye, los estudios científicos atraen a un número sensiblemente creciente de bachilleres. Las estadísticas del último año escolar no han sido registradas todavía por todas las Universidades francesas; faltan las de París, Lyon, Montpellier y Toulouse; pero las cifras parciales, que comprenden a 55.000 estudiantes, son ya bastante elocuentes.

La Facultad de Derecho ha perdido algunos alumnos: 12.541 en el último curso, contra 12.691 en el año 1953-54. La Facultad de Medicina ha visto disminuir asimismo sus efectivos estudiantiles: 8.111 por 8.797, respectivamente. El aumento escolar registrado en la Facultad de Farmacia es poco sensible (2.964 por 2.854), y lo mismo sucede con el de la Facultad de Letras (14.642 por 14.161). Por el contrario, el número de estudiantes de Ciencias ha aumentado simultáneamente en cerca de 2.000 (16.504 por 14.767). Aunque estas cifras relativas a Ciencias hayan de atenuarse relativamente con las registradas en la Universidad de París y en otros grandes Centros superiores no registrados todavía, este resultado no deja de ser muy significativo.

Respecto a los efectivos globales de las diversas Facultades puede decirse que en igual espacio de tiempo, esto es, entre el curso 1953-54 y el 1954-55, el censo estudiantil aumentó en los 5.000 alumnos, hasta alcanzar una cifra que puede os-

cilar entre 150.000 y 160.000, es decir, el doble de los alumnos matriculados en 1935. En 1954, los estudiantes se repartieron de la forma siguiente, según las carreras:

Derecho	41.368
Letras	39.700
Ciencias	32.493
Medicina	29.603
Farmacia	7.638
TOTAL	150.802

El número de estudiantes no deja de crecer en Francia, lo que suscita un fenómeno que transformará poco a poco los aspectos tradicionales de la vida profesional y social del país. Gran número de muchachas, si nembargo, interrumpen sus estudios para crear una familia; pero los resultados de las universitarias que perseveran en sus estudios son por lo general más satisfactorios que los obtenidos por los muchachos y, en todo caso, es considerable la evolución de los efectivos estudiantiles, como puede verse por la siguiente relación:

AÑO	MUCHACHOS	MUCHACHAS
1900	965	29.377
1920	5.979	45.114
1930	18.411	73.600
1935	22.714	82.132
1945	33.683	97.007
1950	46.629	136.744
1954	53.000	151.000

Para terminar, señálese que el 12,5 por 100 de los estudiantes varones y el 7 por 100 de las universitarias son casados, y son numerosos entre ellos los que tienen que atender a cargas familiares de mayor o menor cuantía. ("Le nombre des étudiants en sciences augmente". *Le Monde*. París, 19-X-55.)

CONGRESO UNIVERSITARIO EN ALEMANIA OCCIDENTAL

El 24 de octubre pasado se inauguraron en Bad Honnef (Alemania Occidental), las actividades del Congreso Universitario 1955, en colaboración con la Conferencia de Ministros de Educación. El tema del Congreso versó sobre los diversos medios necesarios hoy en día para elevar el grado de formación de las Universidades y Escuelas Superiores alemanas. Otro tema tratado en las jornadas universitarias versó sobre los convenios acordados por el Consejo Superior Universitario y de Enseñanza Superior en relación con el extranjero. La propuesta presentada por el cuerpo docente que asistió al Congreso, se refirió, no sólo a la creación, en los casos necesarios, de nuevas cátedras, sino también sobre distintos problemas que plantea a la juventud los bajos sueldos actuales ofrecidos a los jóvenes catedráticos y profesores de las diversas categorías. Los profesores auxiliares, ayudantes de cátedra, etc., perciben anualmente una cantidad que oscila entre los 400 y los 600 marcos en concepto de honorarios docentes.

El modelo nuevamente elaborado de protección estudiantil se basa ahora en condiciones meramente individuales.

Mientras que los que inician los estudios universitarios en el tiempo que deja libre las clases pueden dedicarse a un trabajo manual que esté en estrecha vinculación con el programa formativo, a partir del cuarto trimestre reciben una beca completa que les permite seguir normalmente los estudios y, además, reciben el correspondiente sueldo por sus horas diarias de trabajo. El sistema administrativo que rige esta ayuda escolar permite al alumno una amplia libertad para hacer efectivo el importe de la beca. Cada Universidad dispone de dos tipos de pago de becas, a través de la Caja de la Facultad correspondiente, o bien, a través de la Caja General de la Universidad. ("Die Vorschläge der Hochschultagung". *Industriekurier*. Düsseldorf, 25-X-55.)

LA EDUCACION BILINGÜE EN NUEVO MEJICO

Un artículo firmado por el correspondiente en Santa Fe de *The Christian Science Monitor*, Dorothy L. Pillsbury, afirma que desde el pasado septiembre Nuevo Méjico está tratando de convertirse en un Estado bilingüe. En efecto, la enseñanza del español comenzará en el primer grado escolar para los niños de habla inglesa, y la enseñanza del inglés en el mismo grado para los niños de habla española. De este modo aquéllos conseguirán idéntico nivel en ambos idiomas y continuarán utilizándolo en forma similar en los grados elementales, superiores y en el Bachillerato elemental.

El director de Educación Primaria, míster E. Medicina, se pronunció contra el aislamiento monóglota, que dice debe ser combatido desde la infancia. Además, ocurre que en Nuevo Méjico hay un 50 por 100 de ciudadanos de habla española a los que la herencia cultural y tradicional del Estado se remonta a los primeros exploradores españoles, a comienzos del siglo XVII.

La base del programa es un nuevo libro de texto "Español para muchachos y muchachas", compilado por míster Medina siguiendo la recomendaciones de un Comité de profesores de español de dicho Estado.

El programa de enseñanza bilingüe va a llevarse a efecto poco a poco, basándose en la experiencia adquirida en las diversas poblaciones de aquel Estado: Alburquerque, Weed, Des Moines, Carlsbad, en que se viene enseñando el español desde hace años.

En una entrevista con la Prensa, el señor Medina dice que en el quinto grado de una escuela encuentra solamente cinco niños que no hablaban español y que se avergüenza al tener que decir que tres de ellos venían de familias hispanoamericanas: "Algunos de los niños hispanoamericanos llegan a avergonzarse de su lengua materna; muchos de ellos hablan una horrible mezcla: mitad inglés, mitad español, con unas cuantas palabras indias." Cuando estos jóvenes ven a los alumnos de origen anglosajón aprender buen español comienzan a apreciar su lengua materna.

El señor Medina refutó a los pesimistas que afirman que el español está desapareciendo en Nuevo Méjico: "Hace pocos años—dijo—los discursos en las Cá-

maras del Estado y los anuncios judiciales se publicaban en ambos idiomas y, aun hoy, los boletines electorales son bilingües." En nuestros días, uno de los principales encantos de la capital del Estado, Santa Fe, es la cadencia de la lengua española, que baña sus calles, sus tiendecitas y sus "placitas de ladrillo". (*The Christian Science Monitor*. Nueva York, 30-IX-55.)

NUEVAS PENSIONES PARA MAESTROS, EN INGLATERRA

Las nuevas proposiciones del Gobierno en cuanto a las pensiones de los maestros que incluyen una elevación de las cuotas del 5 al 6 por 100, no han sido aceptadas por la Unión Nacional de Maestros. Esta afirma que con ello se disminuyen los sueldos, e insiste en la necesidad de conceder una pensión satisfactoria a las viudas y a los huérfanos de los maestros de escuela, lo que según ellos no ha sido tenido en cuenta por el Ministerio de Educación.

El ministro, sir David Eccles, ha defendido el proyecto que cree satisfactorio para todos. Comentándolo, el especialista del *Times* en la materia dice que, si bien es evidente que los maestros se resistieran a esta elevación de las cuotas, la promesa de que los futuros déficit serán resueltos por las autoridades locales con la ayuda de la hacienda británica, da al programa una estabilidad que compensa suficientemente alguna concesión en materia de cuotas. (*The Times*, 22-X-55.)

PLETORA ESTUDIANTEL EN LOS ESTADOS UNIDOS PARA 1960

Se afirma que en Norteamérica, en plazo breve, va a ser difícil ingresar en los Centros universitarios y en los de Enseñanza Media. En efecto, la afluencia escolar es considerable: el alza de la población escolar entre este año y 1960 será de unos 100.000 estudiantes por año. Después de 1960 el problema se agudizará, y en el 65 la marea de los niños nacidos al acabar la guerra invadirá los colegios. En 1968 la población escolar llegará a 4.600.000 niños; es decir, que el aumento de 1.600.000 que tendrá lugar entre 1960 y 1968, excederá a la matrícula total de los colegios en 1940. (*N. S. News World Report*. Washington, noviembre 1955.)

EL PROBLEMA DE LOS NIÑOS ATRASADOS, EN ISRAEL

Uno de los problemas con que se encontraba la educación de Israel ha sido el de los niños atrasados con respecto a lo que podía esperarse de su edad y de la clase de enseñanza que recibían. El señor Arnón, del ayuntamiento de Tel-Aviv, expresaba este problema diciendo: "De cada tres alumnos, uno hace progresos poco satisfactorios; de cada cuatro, uno está retrasado; de cada cinco, uno ha de ser examinado antes de pasar a un grado superior, y, de cada nueve, uno debe permanecer en su clase sin poder pasar a un grado superior.

Una nueva orden del Ministerio de

Educación trata de evitar el problema que los "fracasos escolares causan a los niños". El ascenso de clase debido a la edad tendrá lugar únicamente en las escuelas primarias. En las secundarias, los alumnos serán juzgados únicamente de acuerdo con los exámenes de ingreso y con los test de inteligencia. (*The Jerusalem Post*, 23-IX-55.)

SIMPLIFICACION DE LAS FORMALIDADES DE MATRICULACION EN FRANCIA

Al principio de cada año escolar universitario, los estudiantes que han de matricularse en las diversas Facultades, sobre todo en la Universidad de París, se ven obligados a llenar una serie interminable de formalidades administrativas. Los reglamentos que rigen la matriculación presentan hoy en día una gran incoherencia, y los estudiantes pierden muchas horas ante las ventanillas de las Secretarías generales, para llevar a cabo la inscripción provisional, el pago de los derechos de matrícula, inscripción en la Facultad correspondiente, el acceso a los comedores universitarios, la inscripción en los servicios médicos escolares, etc. Los desórdenes y la pérdida de tiempo que ocasionan tales procedimientos han acabado por formar una comisión, que investigará el caso en relación con los distintos servicios universitarios. En primer término, se puso en marcha una encuesta, cuyos resultados se han traducido en las líneas generales de un plan de simplificación, que ya ha sido elaborado y aprobado por la jerarquía universitaria. Este nuevo plan entrará en vigor con el curso próximo. He aquí el contenido principal de la reforma:

El sutil distinguo entre matriculación e inscripción, simple pretexto para vanas cavilaciones, será abolido a rajatabla, asimismo se suprimirá el pago de derechos de matrícula y estudios en dos semestres, duplicidad que obliga al estudiante a recomenzar en febrero las penosas escrituras de noviembre. Asimismo se suprime la pluralidad de gestiones para conseguir autorización para cada una de las actividades universitarias: clase teóricas, prácticas de laboratorio, biblioteca, servicio médico, etc. La inscripción tendrá carácter anual y su pago se efectuará de una sola vez; sólo los derechos de examen se efectuarán por medio de una gestión aparte. Las formalidades de pago se simplificarán igualmente; por ejemplo, el pago de pólizas y timbres que exige el carnet estudiantil.

Por último, la administración de la Universidad prevee la instauración de un libro escolar único, que abarcará todas las actividades de la vida universitaria: matriculación, resultado de los exámenes, notas de prácticas, acceso a las bibliotecas y a los anfiteatros universitarios, control médico, acceso a los comedores, prácticas deportivas, etc.

En París, la matrícula se ha prolongado este año hasta fines de noviembre, en la Sorbona "Ciencias y Letras", y hasta el 4 de noviembre solamente para el P. C. B. y en la Facultad de Derecho. Todas las secretarías han hecho saber a los estudiantes que no deben aguardar a los últimos días para reali-

zar la inscripción. En particular, han llamado la atención sobre los estudiantes que inician los estudios de Derecho, que han de escoger, en el momento de el pago de matrícula a lo largo de todo el curso académico. Esta elección supone consejo y cierta reflexión. Las autoridades administrativas de la Universidad pretenden evitar los inevitables errores que han de ser el fruto de una elección precipitada por la urgencia de un cierre definitivo de la oficina de matriculación. ("Vers une simplification des formalités d'inscription". *Le Monde*. París, 19-X-1955.)

DESVINCULACION SOCIAL DEL UNIVERSITARIO SUIZO

En la localidad helvética de Samedan se celebró recientemente la XVI Reunión Internacional del Seminario Estudiantil (Cosec). Días antes, en la Casa Consistorial de Zurich tenía lugar una Conferencia de Prensa, con el propósito de orientar acerca de los cometidos y fines de este seminario y sobre los problemas que afectan hoy a los universitarios suizos en el plano nacional e internacional.

El presidente de la Unión Estudiantil Suiza (V. S. S.), señor Schumacher, informó sobre "la defectuosa vinculación existente entre los estudiantes y la población en Suiza"; mal que, por otra parte, presenta caracteres de máxima gravedad en la ciudad de Zurich.

"En otros tiempos—continuó el presidente de la V. S. S.—, los estudiantes universitarios desempeñaban una importante función en la sociedad, y participaban activamente en las luchas por los derechos a la libertad. Hoy en día, al haberse consolidado ya desde años la situación política, los estudiantes viven casi absolutamente inactivos en lo político." Este es, por otra parte, un fenómeno general en los países de amplia tradición política. No acontece así con los Estados coloniales, en los cuales la lucha por la libertad continúa desarrollándose en un plano de gran actualidad. En Suiza, las actividades estudiantiles se concentran exclusivamente en el campo de la cultura. Los universitarios suizos cuentan con "su" teatro y con "su" cine. Todas sus actividades se desarrollan en el ámbito de la Universidad, de tal forma, que la vida pública apenas si la conoce, y no llega a recibir influencia alguna de la vibración cultural universitaria.

La situación es grave. Existe la opinión, muy extendida, de que los estudiantes no pertenecen al resto de la población. Casi los únicos contactos directos entre Universidad y sociedad se realizan a través de las conferencias públicas del profesorado y por las actividades de la Volkshochschule o Universidad Popular.

La situación actual—según acuerdo del seminario—debe ser estudiada a fondo. Ha de conseguirse un estado de cosas más efectivo. Pero en las circunstancias actuales se plantea el problema de las organizaciones que han de crearse para su resolución. La incógnita se extiende a una diversidad de cuestiones, extensivas al campo local, nacional e internacional. Ante todo, no debe echarse en ol-

vido la extraordinaria responsabilidad internacional de los estudiantes universitarios. En este aspecto es de señalar la fecunda labor desarrollada por el Coordinating Secretariat (Oficina Internacional de Estudiantes) de Leiden (Holanda), desde su fundación en 1952.

Seguidamente informó el secretario general del Cosec sobre las actividades de las Conferencias Internacionales de Estudiantes celebradas durante los últimos años en diversos países. "Los problemas estudiantiles de cada nación—dijo el señor Thompson—son diferentes. La Conferencia es un intento de acercar a los universitarios de distintas nacionalidades. En este pretendido acercamiento encontramos tres aspectos fundamentales:

"1.º En el terreno práctico prima como más importante la organización de los viajes y la distribución de las publicaciones.

"2.º Los estudiantes deben conocer la situación social de los otros países para poder aportar a su nación aquellos conocimientos que en este terreno de lo social pueden ocasionar eventuales mejoras.

"3.º Ha de aspirarse al establecimiento de la solidaridad moral y política entre universitarios de los distintos países."

Con estos fines funcionan los seminarios y el resto de las actividades de la Secretaría Permanente de los Países Bajos. El anterior Seminario Internacional se celebró del 25 de agosto al 5 de septiembre de 1954, sobre el tema general de "Libertad de la cultura".

La organización del seminario de Samedan ha corrido a cargo de la V. S. S., sobre el tema "El papel de los estudiantes en la sociedad". Bajo este título fueron considerados los aspectos más salientes de las relaciones de las Universidades y sus estudiantes con la sociedad; entre otros, "La Universidad como salvaguardia de los derechos humanos", "Aportación estudiantil a la vida comunitaria", "Problemas sociales de los estudiantes" y "Autonomía de la Universidad". Participó en las tareas del seminario una inmensa mayoría de jerarquías estudiantiles europeas, en las que no había miembros universitarios de la Europa Oriental. Estas discusiones se realizan sobre una base individual, sin compromiso para los intereses nacionales respectivos, y en un amplio espíritu de intercambio intelectual. El objetivo principal de estos seminarios consiste en crear un entendimiento recíproco, basado en el conocimiento de los problemas del prójimo. Por ello, el programa de las reuniones abarca, junto a coloquios sobre las ponencias de los profesores, sesiones cinematográficas y excursiones colectivas. ("Mangelnde Beziehung zwischen Bevölkerung und Studenten?" *Volksrecht*. Zurich, 26 octubre 1955.)

LA EDUCACION NORTEAMERICANA Y EL PROBLEMA RACIAL

En el número 22 de nuestra revista (junio 1954, págs. 95-101) se publicaba un artículo de J. A. de Luis, titulado "El dictamen del Tribunal Supremo de los EE. UU. en materia de segregación escolar". Hoy recogemos, del trabajo de Robert J. Alexandre "La actual política

racial norteamericana" (*Cuadernos*, 15, noviembre-diciembre 1955, págs. 80-4), una nueva información sobre el tema de la discriminación racial en escuelas y Universidades de los EE. UU.

La pauta tradicional en el sistema educacional de los Estados del Sur y algunos del Norte ha sido siempre la segregación; el resultado de este sistema—unido a la debilidad tradicional de la posición política de los negros—fue que se gastaba mucho menos dinero en la educación de los niños negros del Sur que el que se invertía en la de los blancos. El primer fallo del Tribunal Supremo, de 17 de mayo de 1954, ha revestido gran trascendencia. Algunos dictámenes previos expedidos por el Tribunal habían forzado ya a las Universidades del Sur a que se admitiera a estudiantes negros en las Facultades profesionales para abogados, médicos, ingenieros, etcétera, donde tradicionalmente se había negado la enseñanza a estudiantes negros. En consecuencia, unos 2.000 universitarios de color concurren anualmente a los Centros superiores del Sur, los cuales, hasta 1940, sólo habían sido asequibles a los blancos.

En algunos Estados septentrionales donde la segregación se había convertido en ley, esta práctica terminó con anterioridad a 1954. Nueva Jersey, Ohio y otros Estados suprimieron todas las escuelas especiales para negros. Simultáneamente, en buen número de territorios norteamericanos se puso punto final a la segregación en las escuelas controladas por la Iglesia.

Pero la sentencia del Tribunal Supremo no ha tenido inmediata aplicación. Aunque este fallo significaba la abolición absoluta del sistema de discriminación escolar, el Tribunal pospuso para resolución posterior la forma de ejecución del fallo. Se han aceptado sugerencias en este sentido, y el Tribunal Supremo emitirá su sentencia definitiva probablemente antes de la terminación del presente año.

Entretanto, se ha progresado mucho durante el año académico 1954-55 en aquellos Estados que han convenido en la ejecución del fallo de 1954. En Kentucky, Virginia Occidental y Kansas, sus gobernadores resolvieron la abolición total de la segregación educativa. La ciudad de Baltimore (Maryland, Washington) y otras en los Estados de Arkansas y Delaware acordaron igualmente seguir las instrucciones del Tribunal.

Sin embargo, varios Estados del Sur se han resistido más o menos a la sentencia; algunos incluso han tomado medidas concretas para eludir la próxima decisión del Tribunal Supremo. Georgia, Carolina del Sur y Mississippi han resuelto abolir sus sistemas de educación pública, transformando los Centros, con amplia concesión a los intereses privados. Así esperan escapar a la inspección oficial.

Aunque la lucha será grande entre ambos bandos, la victoria ha de ser para el Tribunal Supremo. El peso de la Constitución y de las tradiciones democráticas de los Estados Unidos harán inclinar la balanza del lado de los abolicionistas de la segregación racial.

Los cambios producidos en las relaciones institucionales entre razas se ha

acompañado de un alto porcentaje de asimilación social entre negros y blancos. Frente a la separación racial en profesiones y gremios, que daba lugar a organizaciones profesionales paralelas de negros y blancos, existe ya una corriente de fusión altamente beneficiosa. En el caso de las enfermeras, la integración ha sido tan perfecta, que ha destruido toda asociación específicamente negra. Y la misma tendencia se observa en las Universidades. Virtualmente, todos los Centros de estudios superiores cuentan con sociedades conocidas por el nombre de "hermandades", que hasta 1954 se organizaban según una rigurosa discriminación racial y de creencias. Hoy en día, estas instituciones se han convertido en sociedades interracial y de interreligiosas. (Robert J. Alexander: "La actual política racial norteamericana". *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*, 15. París, noviembre-diciembre 1955.)

NUEVA LEY DE ENSEÑANZAS MEDIAS EN SUIZA

La edición matutina de la *St. Galler Tagblatt* del 8 del pasado mes de octubre publica un interesante trabajo sobre la nueva ley de Enseñanzas Medias establecida para todos los Centros secundarios del cantón helvético de Berna. En el curso de la presente década, este cantón ha promulgado nueva legislación sobre la Enseñanza Primaria y sobre la Universidad; pero en su eslabón intermedio, la *Mittelschule* o enseñanzas medias, nada ha cambiado desde las promulgaciones de 1856 y 1877. Según señaló entonces el Ejecutivo en un proyecto presentado al Consejo Superior Cantonal, "esta legislación tiene la ventaja de no poner impedimento alguno a cualquier reglamentación posterior que acuerde el *Regierungsrat*" (Consejo de Estado). No obstante, hoy en día deben llenarse las lagunas producidas, y los antiguos decretos, con sus ciento setenta años de edad, deben dar paso a una legislación metódica y actual, a una nueva ley de Enseñanza Media.

El concepto de "Mittelschule".—Según los decretos educacionales berneses, en el concepto de *Mittelschule* se integran no sólo los *Gymnasien* o Institutos de Enseñanza Media tradicionales, sino también las *Sekundarschulen* o escuelas secundarias de toda clase. Es criterio gubernamental que ambos tipos de escuela se regulen por una misma legislación, pese a sus diferencias esenciales. Lo que significa, además, que los procedimientos administrativos son idénticos en ambos casos. Incluso diversos *Gymnasien* poseen grados elementales (*Unterstufen*), a los que la juventud accede tras haber cursado cuatro años de estudios primarios y que preparan metódicamente para el ingreso en el grado superior. Este sistema suizo es equivalente en muchos aspectos a los adoptados por la *höhere Schule* alemana. Estos *Progymnasien* o Preparatoria del Instituto, en el caso de promulgarse dos nuevas leyes, estarían sujetos a una legislación independiente de la que rige para los *Gymnasien* específicos. Asimismo, gran número de escuelas secundarias rurales preparan

alumnos para su ingreso en el *Gymnasium*, y, con objeto de dar facilidades a este traslado, existe en la actualidad un Proyecto de Ley que abarca a ambos tipos de escuela.

En el territorio bernés, tanto los *Gymnasien* como el resto de las escuelas secundarias no son establecimientos estatales, sino que dependen técnica y administrativamente de los Municipios o de las diversas Uniones de Municipios, las cuales, por su parte, están autorizadas a crear impuestos cantonales. Pero la nueva Ley establece que las *Mittelschulen* sólo podrán crearse o suspenderse previa autorización del Gobierno, el cual, por el Ejecutivo, se informará de las necesidades de la localidad, en consideración a las escuelas ya existentes. Solamente en el territorio del Jura, según el Proyecto de Ley, el Estado está obligado a subvencionar una escuela cantonal, para lo cual la cabeza de partido—hoy Pruntrut—ha de crear un impuesto. El Gobierno federal garantiza a este Municipio la pervivencia de su escuela cantonal, ya que ésta sólo podrá suspenderse por una Ley, decretada por referéndum obligatorio.

Acceso del "Gymnasium" a la Universidad.—El apartado de la nueva Ley referente al *Gymnasium* comienza con un largo y elaborado artículo acerca de su misión. Según ésta, el *Gymnasium* ha de estar abierto a los niños capacitados procedentes de todas las extracciones sociales y los educará en una enseñanza progresiva para el trabajo intelectual. "Con ello se sientan, en primer término—como se expresa en los Proyectos de Ley—, las premisas para el ingreso en la Universidad." En los debates del reciente Congreso de profesores de Instituto se discutió el alcance de este "Con ello...", en primer término... El traslado de la Enseñanza Media a la Universidad está vinculado hoy en Suiza a innumerables dificultades metodológicas y de materias, que sólo cabe superar con una seria y consecuente colaboración entre ambos Centros formativos. En cuanto a la estructura del *Gymnasium*, el Gobierno no operará cambio alguno. Antes bien, se prescribe solamente que la enseñanza del *Gymnasium* ha de durar tres años y medio a la terminación del período de obligatoriedad escolar, que en Berna comprende nueve años. En Basilea, esta etapa de estudios secundarios comprende tres años suplementarios al término de los nueve obligatorios, con un total de doce años de escuela. La nueva Ley establece que los alumnos de las escuelas secundarias han de ingresar en los correspondientes cursos del *Gymnasium* con la capacidad y preparación suficientes, y que ha de ofrecérseles, en caso de necesidad, cursos de ampliación de determinadas disciplinas, que durarán un año, a cargo del *Gymnasium*. Las disposiciones relativas a ingreso, promoción y plan de estudios, necesitan la autorización del Gobierno.

Acceso de la escuela primaria a la secundaria.—Al igual que en Alemania en relación con la *Grundschule*, el nuevo Proyecto de Ley sobre escuelas secundarias establece que los estudios medios se inicien con el quinto año escolar, que, por lo común, se corresponde con los diez años de edad. El Gobierno se apar-

ta así de los sistemas establecidos en la Suiza oriental, según los cuales, los estudios en sus escuelas secundarias se inician generalmente a la terminación de seis años de estudios primarios. La propuesta oficial estima que es necesaria una reducción en la duración de los estudios secundarios, incluso con acortamiento del período de vacaciones. Hace notar asimismo que Berna cuida en sus escuelas primarias la enseñanza del francés, al igual que los cantones orientales suizos. El Poder Ejecutivo no cree que aprobarían más niños el ingreso en la escuela secundaria, si las pruebas de admisión se celebrasen uno o dos años más tarde. Porque, por otra parte, el programa de materias aumentaría en dificultad. "Si en determinados cantones de la Suiza oriental—aclara el Consejo Cantonal de Educación—el ingreso se realiza más fácilmente que entre nosotros, no debe atribuirse a lo más avanzado de la edad de ingreso, sino a la circunstancia de que, en proporción, ingresan más niños en la escuela secundaria que en el caso nuestro. Esta evolución, que tiene como consecuencia un nivel más bajo, tanto en la escuela secundaria como en la primaria, debe evitarse entre nosotros."

La enseñanza instrumental.—La asistencia a la escuela secundaria suiza ha de ser gratuita. Pero en caso de necesidad, y cuando los gastos totales del presupuesto no son cubiertos íntegramente por las comunidades escolares, cabe la posibilidad de que se establezca una matrícula anual autorizada por el Gobierno. Asimismo, aquellas municipalidades que envíen sus niños a seguir cursos en las escuelas secundarias de otras localidades, pueden crear un determinado impuesto de matrícula escolar.

En el Plan de estudios de la escuela secundaria se establece que, junto al estudio del segundo idioma nacional (francés, en los cantones de habla alemana, y alemán, en los de habla francesa), haya que estudiar también, con carácter facultativo, el italiano o el inglés. Las Enseñanzas del hogar para niñas se concentran en el 9.º año escolar (a los catorce años de edad, por término medio); pero en parte pueden cursarse en el 8.º. Para alumnos con facultades especiales se prevé la existencia de una enseñanza instrumental que ampliará las clases de Canto. Como confirmación de la legislación aún vigente en las localidades de Burgdorf, Thun, Aaberg y Biel, la Asociación de Cadetes o de Jóvenes de cada una de ellas está autorizada a establecer, con carácter obligatorio, una ampliación de la enseñanza de Educación Física.

El nuevo Proyecto de Ley se mantiene invariable en cuanto a la legislación que regula la selección del profesorado, esto es, por nombramiento de la Comisión Escolar y confirmación por parte del Poder Ejecutivo. La elección popular del cuerpo docente apenas si se justifica en el caso relativo a Escuelas Superiores de Formación del Profesorado muy especializadas.

El "record" suizo de vacaciones.—La nueva Ley confirma la Orden que desde 1928 establece un reglamento, según el cual, el año escolar constará de trece semanas de vacaciones y treinta y nueve

semanas de curso: "Con trece semanas de vacación para la *Mittelschule*, se pone a la cabeza en Suiza el cantón de Berna." No obstante, esta legislación permite la elección de la duración de los estudios secundarios hasta los cinco años, frente a los cuatro y hasta los tres que rigen en otras localidades suizas. De esta forma, y aunque las vacaciones son más largas en Berna, el efectivo de horas de clase es más o menos semejante. Porque ha de considerarse como perjudicial para el trabajo escolar y sus resultados un mayor acortamiento de la asistencia a la escuela. ("Neues Mittelschulgesetz im Kanton Bern". *St. Galler Tagblatt*. St. Gallen, 8 octubre 1955.)

ASAMBLEA DE LA UNION INTERNACIONAL DE ORGANISMOS FAMILIARES

La Unión Internacional de Organismos Familiares, creada hace ocho años, tiene por objeto estudiar los problemas relacionados con la familia en el mundo actual, con vistas a defender esta institución básica, amenazada en el mundo moderno. Publica una revista trimestral, *Familles dans le Monde*, en cuyo número de octubre-diciembre de 1954 se da amplia cuenta de la Asamblea General, celebrada en Stuttgart del 11 al 19 de septiembre del mismo año. Dos temas fueron objeto de estudio en ella: "Las familias rurales en la sociedad moderna" y "La acción familiar en los medios obreros". Eran ponentes generales del primero René Filhol, profesor de la Facultad de Derecho de Poitiers, y Ludwig Neuendorfer, de la Universidad de Francfort-sur-Mein. La ponencia del tema segundo estuvo a cargo de M. Victor Michel, presidente de la Asociación Familiar Popular de Bélgica.

El profesor Filhol estudió el tema, dividiéndolo en tres partes, que versaban respectivamente sobre los datos tradicionales, los datos nuevos y las perspectivas para el porvenir. En el primer aspecto destaca la situación y psicología de la familia rural, cuya estabilidad histórica y buen sentido natural anclaban sobre una economía que tenía por eje la explotación agrícola familiar. En Francia, casi el 60 por 100 de las explotaciones tienen menos de diez hectáreas, constituyendo la base de la economía agrícola y de la estabilidad política. Otro tanto ocurre en Suiza, en Dinamarca y en Italia. En este último país, de 4.200.000 empresas agrícolas existentes, 3.300.000 no tienen una superficie superior a cinco hectáreas.

Desde el punto de vista social, el carácter central de la explotación agrícola familiar es la escasez del asalariado. Según el Censo francés de 1936, de cada mil personas ocupadas en la agricultura, había 704 jefes de explotación y sólo

296 asalariados. La proporción de éstos aumenta enormemente en la industria manufacturera, y más aún en la minería, donde había un jefe de empresa por cada mil obreros.

La nueva situación ha sido producida por la industrialización. La técnica ha hecho surgir la civilización industrial, cuyos principios, opuestos a la psicología campesina, invaden los campos y han producido la crisis de la familia. Cada día se observa un divorcio mayor entre lo económico y lo social, entre vida familiar y vida del trabajo.

En cuanto a las perspectivas del porvenir, Filhol rechaza lo mismo la solución del gran capitalismo, que intenta convertir la economía rural en menester de sociedades anónimas, que la del colectivismo marxista, donde la familia es disuelta y se anula, y defiende la difusión de la pequeña propiedad familiar, como se ha hecho recientemente en Italia, en el valle del Po y en la marisma.

El profesor Neuendorfer señala las líneas de una evolución que tiende hacia el abandono de las explotaciones campesinas, a causa de los salarios bajos, en comparación con los que ofrece la industria, y a la repetida división de los fundos, que llega a una atomización anti-económica. "La disgregación de la familia campesina y de su sistema de explotación — dice — sería desastrosa para la producción agrícola." Para él, los tres elementos básicos de la familia rural, que la caracterizan y la distinguen, son: el contacto con la tierra, los bienes familiares y la permanencia de tres generaciones que viven bajo el mismo techo.

Como remedios a la situación actual de la familia rural propone:

a) Dar a las familias la posibilidad de conservar o adquirir bienes (tierras y aperos). "La división de la tierra no debe tener por causa exclusiva las necesidades financieras."

b) El modo de alojamiento normal de todas las familias rurales debe ser la casa campesina, con espacio para que puedan vivir en ella tres generaciones. La tendencia a generalizar a los campos los tipos de viviendas de las grandes ciudades, con pequeños apartamentos, le parece un gran error. Igualmente, es deseable la construcción de colonias dispersas por la campiña, para lo cual sería necesario proporcionarles adecuados medios de comunicación.

c) Los seguros sociales deben sobrepasar el cuadro individual y tener por titular a la familia, extendiéndolos incluso a las que poseen explotaciones agrícolas independientes.

M. Victor Michel diseña la condición actual de la familia obrera, diciendo que "la familia moderna, más que el individuo aislado, sufre la situación creada por una economía de lucro mezclada a una economía de guerra". "No es el trabajador sólo el que se ha proletariado,

sino su familia." Tal proletarianización no se da solamente, como antes, en las familias numerosas, sino también en las que tienen pocos hijos.

"Para escapar al aplastamiento del individuo por la masa, a la mecanización del hombre-robot o a la soledad del hombre anónimo perdido en la multitud, el trabajador moderno necesita más que nunca su familia para llegar a personarse." El ambiente no es favorable a esta personalización mediante el robustecimiento de la familia. "La opinión pública es fundamentalmente hostil al ideal familiar. La ola de inmoralidad y de "dejarse ir" que actualmente azota a nuestros países hace cada día más difícil para los padres el cumplimiento de sus tareas educadoras. Si se añade a esto el peligro de una organización social a base de maquinismo, de burocracia y de estatismo, hemos de comprobar que este conjunto no cesa de dificultar, de oprimir, de ahogar a la familia."

Como medio, al par educativo y defensivo, de la familia obrera propone la creación de organismos que tomen a su cargo la acción y la representación de las familias humildes. De este modo, las familias, obrando como tales y no sólo mediante individuos, alcanzarían una madurez social que, además de alcanzar medidas favorables a su desenvolvimiento, las acostumbraría a una actuación institucional, por otro lado dotada de una independencia y, correlativamente, de una responsabilidad que no puede dar el paternalismo, sea del Estado, sea de las clases dirigentes en general.

En la Asamblea pronunció una interesantísima conferencia el profesor de la Universidad de Hamburgo Helmut Schelsky, sobre el tema "Pérdidas y ganancias de la familia en la evolución de la sociedad moderna", llena de atisbos sutiles sobre los problemas planteados a la familia en general por la organización del mundo político y económico, que él resume en la industrialización y burocratización.

Los estudios mencionados merecen la más viva atención por parte de cuantos se preocupan por los problemas del momento, y particularmente por nosotros, españoles, cuya solera cristiana convierte a la institución familiar en base y fundamento inmovible de la organización social y de la actuación educativa.

Por ello, la labor de la Unión Internacional de Organismos Familiares debe ser objeto de nuestra atención y nuestro apoyo. Y no solamente mediante pláticas adhesiones, sino con la eficaz contribución de estudios que lleven palabras españolas al concurso de las mentes empeñadas en buscar medios capaces de evitar el derrumbamiento familiar en el mundo turbado y duro que es marco dramático de las vidas de los hombres de hoy. (*Noticia propia.*)

PIAGET, BETH, DIEUDONNÉ, LICHNEROWICZ, CHOQUET, GATTEGNO: *L'enseignement des mathématiques*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1955.

El título de esta interesante obra no debe inducir a engaño. No se trata propiamente de una exposición sistemática de didáctica matemática, sino de un conjunto de trabajos en torno al tema de la enseñanza matemática, escritos por diversos miembros de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejoramiento de la Enseñanza Matemática, la cual da así a luz su primera publicación. El interés de ella radica en reunir puntos de vista de especialistas diversos: psicólogos, epistemólogos, matemáticos, pedagogos, no precisamente concordantes en todos sus matices interpretativos, pero sí en su aliento fundamental: hacer confluir en un anhelo común de mejora de métodos de enseñanza los esfuerzos realizados, de un lado, para el mejor conocimiento de la evolución de la mentalidad del niño, y de otro, para profundizar en las esencias estructurales de la matemática.

La importancia de los seis artículos que componen el libro justifica que hagamos una reseña por separado (aunque sea breve) de cada uno de ellos.

I. Empieza el libro con un artículo de J. Piaget sobre "Las estructuras matemáticas y las estructuras operativas de la inteligencia". La clásica antinomia filosófica entre objetivismo y subjetivismo, que, aplicada a la matemática, se concreta en saber si el hombre la *descubre* o la *crea*, le sirve de punto de partida para darle un enfoque psicológico, en términos genéticos de psicología del niño.

Si lo fundamental matemático ya no son los entes, sino las leyes operacionales con ellos, será cuestión de averiguar si, análogamente, las entidades matemáticas surgen en el terreno psicogenético como producto de operaciones mentales que los engendran, o si, por el contrario, preexisten al juego de operaciones con ellos se realiza.

Cronológicamente, todo parece pronunciarse en favor de este segundo término de la disyuntiva, pero el hecho de que el hombre haya adquirido conciencia de relaciones estructurales comunes a varias de sus creaciones con posterioridad a la de los conceptos en ellas manejados no significa en modo alguno que éste sea el orden genético interno, ya que es ley conocida en psicología que el hombre tarda tanto más en adquirir conciencia de una noción cuanto más primaria es. De aquí que haya lugar a indagar si el descubrimiento tardío del carácter estructural de la matemática es indicio de que tales estructuras radiquen en lo más hondo del modo de pensar del hombre.

Este es el origen del minucioso estudio de Piaget, en el que se establecen conexiones entre las estructuras fundamentales del edificio matemático y las estructuras inherentes a nuestra actividad mental, y en particular a la del niño. La consecuencia a que llega es que, en

efecto, las estructuras operativas de la inteligencia en formación manifiestan desde su origen los tres grandes tipos de organización, que corresponden a las que en la creación matemática dan lugar a las estructuras algebraicas, las estructuras de orden y las estructuras topológicas. La consecuencia pedagógica inmediata es que si el edificio matemático se apoya en definitiva en estructuras que corresponden a las de la inteligencia, habremos de fundamentar la didáctica matemática en la organización progresiva de estas últimas.

II. Siguen unas breves "Reflexiones sobre la organización y el método de la enseñanza matemática", del lógico-matemático holandés Ewart W. Beth, en las que enfoca la conexión entre los programas matemáticos secundario y superior, señalando la importancia que para este acercamiento y para la comprensión de las dificultades didácticas en el grado medio puede tener la tendencia estructural de la matemática moderna.

En particular, con el auxilio de la lógica formal trata de precisar y explicar las considerables dificultades que en el nivel lógico de la enseñanza media ha de presentar obligadamente el paso de la estructura del campo de los números racionales a la de los números reales.

Sus consideraciones ancejas acerca de las relaciones entre lógica y psicología resultan bastante escépticas acerca de la contribución que ésta ha aportado hasta el presente en el arduo problema de la crisis de fundamentos de la lógica y de la matemática. Pero si este escepticismo tiene su justificación, no parece tan justificado extrapolarlo, como hace, a la contribución de la psicología al movimiento pedagógico matemático contemporáneo. Con todo, es estimable la valiente sinceridad de su postura, que tanto satisfará sin duda a la legión de escépticos menos valientes y sinceros.

III. J. Dieudonné, en un rápido y ameno recorrido histórico titulado "L'abstraction en mathématiques et l'évolution de l'algèbre", nos recuerda que los verdaderos progresos matemáticos han ido siempre ligados a la conquista de niveles crecientes de abstracción. Narración grácil de forma, honda de tesis; llega a su punto más hábil y apodíctico al explicar, con la clara ayuda del formalismo actual, un histórico misterio: el de la legitimidad de resultados obtenidos en el campo real mediante símbolos operatorios imaginarios carentes en su día de todo sentido matemático. Este aparente misterio fué, en efecto, la primera llamada hacia la definición formal de "número", con lo que el matemático adquirió así conciencia de su poder creador, dando a luz entes que ningún contacto guardaban ya con aquellos otros que hasta entonces el mundo real le había sugerido. La permanencia de las leyes formales le sugería ahora la creación de nuevos entes numéricos, subvirtiéndose la primitiva primacía de valores. Por primera vez las leyes primaban sobre los objetos que les

habían dado origen, y servían de armazón a nuevos dominios conceptuales. Más tarde se comprobó que otros muchos cuadros de leyes operatorias servían asimismo de armazón común a múltiples y variados objetos matemáticos. Hasta que se realizó la última abstracción, prescindiendo de los *objetos* y estudiando sólo las armazones, es decir, las estructuras.

IV. A. Lichnerowicz estudia en un ponderado artículo la "Introducción del espíritu del álgebra moderna en el álgebra y la geometría elementales". Pretende evitar con ello a los alumnos que han de seguir estudios superiores el considerable esfuerzo que supone la reordenación y reedificación de todo su bagaje matemático al penetrar, en los cursos superiores, en un mundo que les parece nuevo, cuando en rigor es el mismo, reducido a sus términos estructurales. Aunque este anhelo inicial creemos que afecta hoy por hoy más a los alumnos de facultad que a los técnicos, es muy de tener en cuenta, tanto más cuanto que no se pretende una dogmatización abstracta de la matemática en el grado medio, sino simplemente una especie de familiarización anticipada con las leyes que caracterizan las estructuras algebraicas, trayéndolas progresivamente a planos más conscientes a lo largo de la enseñanza matemática.

El artículo está íntegramente dedicado a mostrar cómo el contenido de los programas secundarios usuales suministra por sí solo el material suficiente para que el maestro pueda acentuar las principales nociones, leyes y estructuras (composición, equivalencia, grupo, anillo, cuerpo, isomorfismo...) que constituyen el dominio conceptual del álgebra moderna.

V. G. Choquet, en un extenso trabajo "Sobre la enseñanza de la geometría elemental", que inicia con un examen crítico de los manuales escolares usuales, trata de mostrar cómo puede edificarse de modo sencillo y riguroso la geometría elemental clásica mediante materiales próximos a la experiencia sensorial del niño. El uso progresivo de instrumentos que pueden ponerse en sus manos, y de las experiencias realizables con ellos para explorar el plano (compás de puntas, transporte de segmentos, doblez del papel...) sugieren al autor un cuadro de axiomas para estudiar, primero, la geometría de la recta orientada, y luego, la del plano. El autor no se limita a dejar establecidos los axiomas que propone, sino que, apoyándose en ellos, suministra al profesorado las principales vías demostrativas para establecer una extensa base de propiedades, con lo que prácticamente desarrolla una nueva sistematización de la geometría elemental clásica llena de sutiles comentarios críticos sobre los defectos usuales en las exposiciones corrientes (defectos de acentuación en los conceptos de orientación, convexidad, etc.), que él se esfuerza en subsanar.

Muchas son las ideas sugeridas en este artículo, y aun cuando la adaptación de

ellas al cuadro de la enseñanza elemental habría de ser objeto de un minucioso análisis de posibilidades en relación con la edad de los escolares, queda como una aportación moderna e interesante al tema de la axiomatización de la geometría euclídea, que parecía ya agotado después del extenso movimiento revisionista iniciado con Hilbert y Peano en los umbrales de este siglo.

VI. Termina el libro con un artículo de C. Gattegno, "La pedagogía de las matemáticas", que es el que más directamente responde al título del libro y el que puede ser de más inmediato provecho a los profesores de matemáticas del grado medio.

El enfoque de la didáctica matemática de la escuela moderna que Gattegno patrocinó es esencialmente dinámico y heurístico. La tarea del maestro en tal didáctica es la de colocar al alumno en cada caso frente a una situación tal, que le obligue a formar por sí mismo las estructuras mentales aptas para el estudio o resolución de la situación que el maestro le ha creado.

Un análisis de factores que intervienen en la creación de tales situaciones, en relación con las estructuras a revelar, constituye el objeto del capítulo primero de este notable trabajo, en el que el punto de vista didáctico dinámico entronca con el psicológico y el de los fundamentos formales de la matemática. Pero Gattegno no se detiene en el plano de las consideraciones generales. Desciende también al detalle sustancioso de la ejemplificación, y en los dos capítulos siguientes expone, en rápidos e ingeniosos trazos, el modo de enseñar dinámicamente el álgebra y la geometría desde los primeros años de la escuela secundaria, con distinción de niveles y edades lo suficientemente precisa para que pueda servir de guía al profesorado en acción.

Todas sus sugestivas indicaciones tienen el cálido sello de algo vivido y latente, y aun cuando difiramos de él en la preferencia de algunas vías particulares de ataque, nos sentimos impresionados por la gran categoría de maestro, de artista y de psicólogo que vibra en sus creaciones didácticas.—P. PUIG ADAM.

ENRIQUE LOEDEL: *Enseñanza de la Física*. Tomo IV de la Biblioteca de Ciencias de la Educación. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1949.

Los libros escritos en castellano sobre la didáctica de la Física, en su grado medio, son escasos; por eso debe ser recibida con agradecimiento cualquier aportación en este sentido, máxime cuando el autor es un profesor con la experiencia de Loedel.

Sin duda, el nivel científico del profesorado oficial de Física en nuestros Institutos es muy elevado; pero no es menos cierto que nadie les ha enseñado a enseñar esta materia a sus alumnos de Bachillerato. Cada uno de nuestros profesores ha tenido que hacerse, sin ayuda de nadie, la didáctica de su propia asignatura, arte este muy delicado siempre, y tanto más cuanto más elemental es el grado de la enseñanza, porque el alumno de Bachillerato está incapacitado para suplir por sí mismo las deficiencias di-

dácticas, como puede hacerlo, hasta cierto punto, el estudiante de Universidad.

Todos nuestros profesores de Enseñanza Media conocen las horas de cavilación buscando la manera más adecuada de exponer un tema o de proyectar un experimento y la gran alegría que se siente cuando se da con el punto de vista adecuado o la frase feliz, o el ejemplo que aclara la cuestión o el experimento que comprueba una idea; pero ¡cuánto tiempo perdido tanteando métodos por no aprovecharse de la experiencia de otros maestros!

En este sentido, el libro de Loedel será bien recibido por todos los profesores de Física de Bachillerato, porque es un libro pródigo en ideas y recursos didácticos, principalmente en su capítulo VI, que ocupa la tercera parte del texto. En este capítulo expone unos ochenta experimentos sobre cuestiones fundamentales, para cuya realización sólo se precisan materiales que se encuentran, no digo ya en cualquier laboratorio, sino en cualquier casa. El autor pretende que los chicos hagan en sus casas esos experimentos y, naturalmente, que saquen provecho de ellos. No sé si los chicos en la Argentina dispondrán de más tiempo que en España; aquí no creo que les quede tiempo para efectuar esos experimentos en su casa, pero aunque así fuese, tampoco creo que sacaran ningún fruto experimentando ellos solos. Opino, en cambio, que serían muy eficaces si los hicieran los alumnos en el laboratorio del Centro en que estudien, teniendo a su lado al profesor.

De todas formas, lo que demuestra Loedel es que no es válida la posible disculpa de que no puedan hacerse prácticas porque el laboratorio esté mal dotado. Es más: demuestra que para hacer una abundante serie de experimentos fundamentales de Física no se necesita ni siquiera laboratorio, al menos en el sentido habitual que muchos dan a la palabra, cuando de Física se trata, que tiene más de museo que de auténtico lugar de trabajo. Por otra parte, es seguro que los experimentos hechos con material sencillo, sin complicaciones instrumentales, son más fructíferos que los realizados con aparatos complicados. Después de leer el libro de Loedel se saca en consecuencia que para hacer un buen número de prácticas de Física lo único que se necesita es ingenio.

He aquí algunas de las experiencias que describe: con unas simples gomas construye dinamómetros y densímetros, enseña el principio de Arquímedes, comprueba la regla del paralelogramo, compone fuerzas paralelas, determina la ley de la palanca y del plano inclinado, comprueba las leyes de caída de los cuerpos y hace medidas dinámicas de masas. Utilizando la plataforma giratoria de un gramófono idea un procedimiento sumamente instructivo para medir g , con el cual obtiene valores con un error no mayor de un 3 por 100, sin grandes precauciones. De una manera indirecta y sencilla comprueba que la aceleración de caída de un cuerpo a lo largo de un plano inclinado vale $a = g \cdot \sin \alpha$. Comprueba la conservación de la cantidad de movimiento. Describe la determinación de la velocidad de un balón con un péndulo balístico casero. Con ayuda de la

plataforma de un gramófono determina la frecuencia de vibración de una lámina elástica. Construye un estroboscopio casero muy útil. Explica la teoría y la práctica de unos experimentos muy instructivos sobre tensión superficial. Sin máquina de hacer el vacío hace unos cuantos experimentos sobre el comportamiento de los gases. Y sin balanza ni máquina neumática determina el peso de un volumen de aire por un procedimiento muy curioso. Con objetos domésticos construye una balanza que llama de precisión, una romana y una balanza de Mohr. Sus métodos ópticos para medir el diámetro de un hilo, el coeficiente de dilatación de una varilla, la distancia de la imagen al espejo plano, etc., son ingeniosos. Da un método sencillo para observar los fenómenos de difracción; utiliza un disco de gramófono como red de difracción por reflexión, y realiza de una manera casera el experimento de Fresnel-Lloyd. Sobre electrostática realiza algunos experimentos muy llamativos. En resumen, esta parte del libro está llena de sugerencias y su lectura será muy agradable para los profesores de Física de Bachillerato.—AURELIO DE LA FUENTE.

FERRÉ, ANDRÉ: *Les tests à l'École*. Editions Bourrelier. París, 1954. 187 págs.

Los *Cahiers de Pédagogie pratique* y los *Cahiers de Pédagogie moderne* que vienen publicando las Editions Bourrelier, de París, constituyen el esfuerzo editorial más considerable hecho en Francia para renovar las técnicas escolares en un sentido actual. Las metodologías de las distintas disciplinas encuentran en ellos tratamiento adecuado, siendo de señalar el esfuerzo orientador que llevan a cabo en materia de educación preescolar. Su carácter general es la concisión, la claridad y la índole eminentemente práctica de su contenido, sin por ello perder el rigor científico necesario en este tipo de publicaciones, garantizado por la preparación de los respectivos autores.

André Ferré, inspector de Enseñanza Primaria del Sena, ha redactado el libro que nos ocupa, con el propósito de "poner una técnica al alcance de las buenas voluntades, sugiriendo maneras de hacer que, obrando sobre las prácticas corrientes, aporten a la Pedagogía las seguridades que proporciona a otras actividades humanas, desde hace largo tiempo, el método experimental."

Divide su obra en tres partes. En la primera incluye los *tests* escolares o *tests* de instrucción, divididos en dos capítulos, que se refieren, respectivamente, a los *tests* de conocimientos instrumentales (lectura, escritura, cálculo) y los relativos a nociones de las diferentes disciplinas (lenguaje y vocabulario, ortografía y gramática, aritmética, otras materias de enseñanza), dando, como final, dos *tests* sintéticos de instrucción.

La segunda parte está dedicada a los *tests* psicológicos, distinguiendo los de nivel mental de los *tests* de aptitud. En la tercera parte incluye los *tests* que proporcionan la fisonomía mental o caracterológica, dedicando un capítulo a los que proporcionan el perfil psicológico y otro a los que llama *tests* de carácter, no sin hacer reservas respecto de tal de-

nominación, pues, en opinión del autor, sólo conviene el nombre de *tests* a las pruebas susceptibles de aportar una medida, no reuniendo esta condición los de carácter, que son, más bien, "experiencias clínicas". "Ellos permiten apreciaciones cualitativas, no una clasificación en una escala de nivel o de aptitud." Observación que compartimos totalmente.

La lectura del libro revela el atraso en que se encuentran las escuelas primarias francesas en la aplicación del principio de la experimentación y la medida, tanto a la exploración psicológica del niño como a la estimación del rendimiento escolar. Se trata, en efecto, de una iniciación modesta a la técnica de los *tests*, que no recoge más que los experimentos franceses, salvo alguna tímida alusión a Buyse y el aprovechamiento de pruebas de Claparède en *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Así, el capítulo de pruebas objetivas o exámenes de nuevo tipo es elementalísimo y revelador de que Francia no ha dado todavía carta de naturaleza al principio de experimentación en el hacer de sus escuelas, extremo, por otra parte, ampliamente comprobado por nosotros en el viaje de estudios realizado el año último. Otro tanto puede decirse respecto de los *tests* psicológicos, ya relativos a nivel mental, ya a procesos especiales, apartado en el que existen lagunas que sonrojarian a cualquier mediano aficionado a la psicometría.

Probablemente se trata, más que de ignorancia por parte del autor (así lo creemos, al menos), de abrir brecha en los hábitos fuertemente conservadores de la escuela francesa, para disponer a los maestros al uso de los *tests*, ofreciéndoles los más sencillos y hacendados. A tal fin, en la introducción del libro expone los beneficios de su uso en las escuelas, que son, para Ferré, además de ofrecer un instrumento de medida, clasificación y análisis, producir "una modificación en las relaciones entre el alumno y el maestro, un cambio en las perspectivas del espíritu de éste. A su cuidado de transformar al niño, la práctica experimental debe sobreponer el cuidado de conocerle y comprenderle; ella hará de él, al mismo tiempo que un juez y un guía, un testigo".

Yo tengo que oponer serias reservas a la superioridad del punto de vista del "testigo" sobre la actitud del "guía". Sin negar las ventajas del conocimiento del niño, estimo que la actitud educadora debe ser fundamentalmente la del "conductor que guía y eleva" y no la del "comprobador" o "registrador" de datos, perspectiva propia del investigador científico-natural, pero no del maestro. Aquí se implica toda una filosofía de la educación, que no es ocasión de desarrollar aquí.—ADOLFO MAÍLLA.

LUIGI VOLPICELLI: *L'évolution de la pédagogie soviétique*. Traducción de Pierre Bobet. "Actualidades pedagógicas y psicológicas". Publicado bajo los auspicios del Institut des Sciences de l'Education de la Universidad de Ginebra. Delachaux et Niestlé, S. A. Neuchâtel y París, 1954. 235 págs.

Este libro constituye la edición francesa de una exposición crítica de la his-

toria de la escuela soviética desde la revolución hasta 1954. Su autor, quien, en su actividad de pedagogo, declara tener un interés muy especial por los problemas que plantea la escuela de masas, ha cimentado la obra en una abundante documentación, cuyas fuentes manan principalmente de las obras más representativas de los pedagogos rusos, de los textos legislativos, de las deliberaciones del Partido Comunista, de las actas de los distintos Congresos y del Presidium y de las revistas utilizadas por los educadores soviéticos. Pero para penetrar aún más profundamente en la esencia de la historia de la escuela soviética y, en particular, en los juicios tan diversos formulados sobre ella por Dewey tras su viaje de 1928 a Rusia, por Washburne, por Sergio Hessen y por Nicolás Hans (en su obra *Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, Quince años de enseñanza soviética*), Luigi Volpicelli ha recorrido "la ideología revolucionaria rusa en su desarrollo de Lenin a Stalin; ha seguido la evolución científicoideológica con Mitchurin y Lisenko, y ha estudiado pacientemente las etapas de la revolución y sus realizaciones sucesivas". El autor no se ha detenido aquí; ha examinado al detalle los planes quinquenales en sus aplicaciones pedagógicas, incorporando la escuela a la legislación social, y ha pesquisado en los manuales escolares y libros de texto. No satisfecho todavía, ha confrontado las obras que contienen testimonios de viajeros o de personas que han vivido largo tiempo en Rusia. Cinco años ha tardado Volpicelli en reunir toda esta documentación. Veamos ahora su obra.

El resultado de este estudio es un catálogo vivísimo de numerosas investigaciones, ensayos, esperanzas y deseos de innovación en el campo de la pedagogía, y asimismo una descripción de la evolución que ha conducido a Rusia, pedagógicamente, de la primacía del individuo a la del Estado. El autor muestra cómo para atender a los objetivos del Estado y del Partido, los organizadores de la escuela soviética se han visto obligados a crear un instrumento eficaz que respondiese a la vez a la ideología revolucionaria y las necesidades de la educación de las masas. Volpicelli describe en primer término la organización de la Escuela Unica de Trabajo—fruto de largas y laboriosas experiencias, sintetizadas en una teoría de reformas sucesivas—. La Escuela de Trabajo es un organismo que centra sus actividades en el trabajo manual; pero—según el autor—padece un defecto de disciplina interior. El pedagogo italiano muestra luego cómo la Escuela del Trabajo, a las órdenes del Plan quinquenal que exigía ante todo la preparación de trabajadores calificados y de los especialistas necesarios, ha dejado paso a la Escuela Media Unica y General (Orden de 6 de mayo de 1934), que concede gran importancia a la cultura general, en la que las ciencias ocupan un lugar preeminente. En fin, como tercera etapa en la evolución de la Rusia soviética, se describe la influencia que ha ejercido sobre la escuela, después del gigantesco esfuerzo del Plan quinquenal, la corriente del "humanismo socialista", que reivindica las nociones de familia y de patria y el culto a los héroes y a la tradición.

Volpicelli expone igualmente el impresionante edificio de la formación profesional, cuyo primer eslabón fueron las Escuelas de Fábrica, pronto sustituidas por la Escuela Unica y sus ramas profesionales. También estudia la estructura de la enseñanza científica y universitaria.

Un capítulo especial del libro está dedicado a la "nacionalización" de los niños vagabundos.

En cuanto concierne en particular a las medidas tomadas en los últimos años de la guerra mundial y durante el período de posguerra, el autor señala como acuerdos más notables el descenso, por decreto de 8 de septiembre de 1943, de la edad escolar de los ocho a los siete años; la fundación en 1944—en el ámbito de una restauración de la estructura escolar—de la Academia de Ciencias Pedagógicas (que reunió en un cuerpo científico a todos los investigadores soviéticos en este campo de estudios. La Academia ha intervenido progresivamente en la reglamentación y transformación de la vida escolar rusa); los diversos decretos adoptados para mejorar la calidad y la inspección de la instrucción y del rendimiento escolares; la atención especial dedicada a las escuelas nocturnas para la juventud y a los cursos técnicos; la abolición de la coeducación; la construcción en 1951 de 8.000 nuevas escuelas, que alojarían a un millón de niños, y la inauguración o construcción de 1.570 *Kindergarten*; por último, la decisión tomada por el Congreso del Partido Comunista de 1954 de reemplazar en todos los grandes Centros de enseñanza el ciclo escolar de siete años por un ciclo de diez, así como la incorporación del *Komsomol* (juventud comunista) a la vida escolar, en la que la actividad y los poderes políticos habían comprometido gravemente la disciplina escolar. Durante este período, la escuela sufrió las repercusiones de la nueva política religiosa (con el reconocimiento de la Iglesia por el Estado en 1943) y familiar (decreto de 1944 por el que se fijaba el nuevo derecho familiar). Esta nueva política del Soviet permitió el retorno de la escuela rusa a una forma más tradicional.

Al final de la obra, Luigi Volpicelli hace recapitulación de las conquistas positivas y negativas de la pedagogía soviética, y señala los grandes problemas que fueron preocupación en el Partido Comunista, en particular los relativos al papel que habría de desempeñar la instrucción politécnica en la futura política de la U. R. S. S. Según Lenin—añadimos nosotros—, "la enseñanza debe ser una preparación para la vida profesional, preparación realizada por las vías del trabajo manual, del estudio de las ciencias, del humanismo socialista". Pero hay que tener en cuenta que—como ya observó Friedman en 1938—"la escuela soviética ha zigzagueado a la búsqueda de una ordenación siempre definitiva y siempre nueva".

En conclusión, el autor confirma que la escuela soviética, aunque se haya remitido a la tradición humanista, se presenta "falta de una base indispensable: el espíritu crítico". "En el punto en que hoy se encuentra—termina Volpicelli—, la escuela rusa tiene necesidad de libertad, necesidad y esperanza de toda la vida soviética."

Pese a esta gravísima objeción, la impresión que se desprende de la lectura de esta obra es la de un esfuerzo gigante en beneficio de la enseñanza general y de la formación profesional de las masas, esfuerzo que ha conseguido despertar las ambiciones de los jóvenes ciudadanos, aletargadas desde hace muchos años por las medidas coercitivas de la política del Soviet, permitiendo a éste la explotación de las inmensas riquezas del país.—E. C.

Datos y cifras. Analfabetismo, educación, bibliotecas, museos, libros, periódicos, papel de periódico, cine, radio y televisión. Unesco, 1955.

El subtítulo de esta publicación da idea de su contenido. Se trata de una serie de datos estadísticos sobre las actividades de la mayor parte de los países del mundo en orden a la educación y la cultura.

La primera edición de *Datos y cifras* se publicó, en inglés y francés, el año 1952; la segunda, en inglés, en 1954. Esta aparece en francés y español, con lo que el público de nuestra lengua tendrá a su disposición cifras interesantes para multitud de estudios comparativos en orden a la cultura de los distintos países.

En relación con el analfabetismo, se dan los porcentajes correspondientes a 115 países y territorios, según datos de los censos correspondientes a partir de 1930. El cuadro relativo a la enseñanza primaria ofrece datos de 191 países y territorios, especificando la duración de la escolaridad, los alumnos matriculados y el porcentaje de niñas. En cuanto a los maestros primarios, se consigna el total existente en cada país, el porcentaje de maestras y los alumnos por maestro. Datos análogos a los relacionados con la enseñanza primaria se incluyen para la secundaria general y profesional, así como un cuadro muy instructivo sobre la matrícula escolar total (primaria y secundaria) y la proporción de alumnos matriculados en relación con la población escolar, lo que permite estimar globalmente el estado de la llamada "educación general"—ya que la tendencia universal es declarar obligatoria la segunda enseñanza—en casi todo el mundo.

De semejante modo, se consignan los datos relativos a la enseñanza superior, añadiéndose un cuadro muy interesante relacionado con "los estudiantes extranjeros que reciben enseñanza superior en países distintos al suyo", que encierra enseñanzas importantes en orden a las naciones que ejercen el papel de "matrices culturales" respecto de otras.

Seguidamente se ofrecen las cifras ex-

presivas de "los fondos públicos destinados a educación" en 163 países y territorios, tanto globalmente como la cantidad por habitante. No hace falta señalar el enorme interés de este cuadro para determinar el "interés público real" hacia la educación. Un baremo inserto al final del folleto permite la conversión de las monedas locales a dólares americanos, con lo que tenemos una base común de referencia.

He aquí los datos relativos a unos cuantos países, expresados por los fondos públicos destinados anualmente a educación por habitante, en dólares:

Portugal	1,77
España	7,21
Italia	8,16
Panamá	9,90
Unión Sudafricana	8,68
Holanda	12,09
Alemania Occidental ...	12,61
Yugoslavia	14,40
Francia	15,73
Finlandia	16,06
Inglaterra	23,80
Chile	24,22
Suecia	50,95
Estados Unidos	57,00

En lo que se refiere a bibliotecas, se da el número de ellas, su carácter, sus fondos bibliográficos, los lectores y los préstamos realizados en 99 países. En cuanto a museos, se trata de un intento de compilación internacional de datos relativos a 53 países.

Respecto a libros, se consignan los títulos publicados en 46 países en 1953, así como las traducciones lanzadas al mercado en cada uno de ellos, dato importante para determinar la permeabilidad de las culturas nacionales a las corrientes de fuera.

Las publicaciones periódicas son estudiadas en 136 países, dándose el número de ellas en cada uno, número de ejemplares de tirada total y el de periódicos por mil habitantes. Se incluye un cuadro sobre el consumo anual de papel de periódico, globalmente y por habitante, en 101 países.

De modo análogo, se dan las cifras correspondientes al número de cines, aparatos de radio y televisión en las naciones civilizadas.

Anotemos la discrepancia entre la cifra de analfabetos que da este folleto para España en el censo de 1950 (17) y la publicada por el Instituto Nacional de Estadística (14,24). Creemos que la diferencia se debe a normas de cálculo distintas, pues mientras nuestro Instituto divide el número de analfabetos multiplicado por 100 por el total de la población nacional, la Unesco toma como divisor solamente la población de edad

igual o superior a diez años. Entendemos que responde más a la realidad el último procedimiento.

En suma, *Datos y cifras* es una publicación llena de interés para cuantos se preocupan en el mundo por la educación y la cultura. Lo que no quiere decir que hayamos de caer en la "superstición de la cifra", tomándola como un absoluto; mas no puede negarse la enorme utilidad de una comparación de las actividades culturales de los distintos pueblos, tanto para un conocimiento más cabal de sí mismos como para abrirse a las influencias de los demás, en una eficaz colaboración por la universalidad de la cultura.—A. M.

ADOLFO MAÍLLO: *Luz*. Libro de lectura activa para párvulos. Ed. H. de Santiago Rodríguez. Burgos.

Son muchos los libros escritos para niños pequeños, libros de iniciación a la lectura y libros que sirvan de apoyo en los primeros pasos del lector; pero siempre se han escrito con criterio de adulto sobre el pensamiento del niño y empleando unas veces un vocabulario que, por su elevación, nada dice al niño, o el que, queriéndose acomodar a sus intereses, queda por bajo de éstos a fuerza de un infantilismo creado y extraño a la preocupación del niño.

En *Luz* se marca una nueva ruta dentro del grupo general de la globalización, y, con el acierto de las cosas sencillas, lleva Maíllo a la escuela de párvulos las figuras en movimiento que tanto ilusionan a los pequeños lectores y que justifican el interés que éstos sienten por los periódicos infantiles, aun antes que sean capaces de descifrar su contenido.

En este libro de iniciación a la lectura se busca que el niño comprenda lo que lee desde el primer momento, no sólo por la identificación con la imagen, íntimamente unida a la palabra, sino por la lógica relación existente entre unos y otros ejercicios y la incorporación de juegos y recitaciones sacadas de la popular tradición infantil española, garantía del agrado que ha de sentir el niño cuando logre leer en las páginas de *Luz* lo que le es conocido en su ambiente familiar.

Por último, las instrucciones metodológicas que el autor acompaña a cada ejercicio suponen una ayuda interesante para el maestro, que le permitirá dar a éstos la actividad necesaria y precisa para que el interés que seguramente ha de despertar en los niños no decaiga.

Es un nuevo éxito de don Adolfo Maíllo, autor que con tan excepcional amor a la escuela española tiene dedicado a ésta lo mejor de su vida y de su obra.—J. SALAZAR.

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la organización y funcionamiento de los servicios administrativos y Centros docentes, con exclusión de las correspondientes a personal, recursos, concursos de material, subastas y oposiciones y concursos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el reglamento de las pruebas para seleccionar al profesorado de Religión en los Centros docentes oficiales de grado medio y de grado superior. (B. O. E. 11-VIII-1955. B. O. M. 10-X-1955.)

Decreto de 2 de septiembre de 1955 por el que se reorganiza el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnica y las Delegaciones Provinciales y Locales del mismo. (B. O. E. 5-X-1955. B. O. M. 17-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cursos monográficos.— Autorizando su implantación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla. (B. O. M. 3-X-1955.)

Decreto de 22 de diciembre de 1955 por el que se completan los preceptos del de 11 de noviembre de 1943 sobre directores de los Colegios Mayores.

Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se crea una Sección de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

Junta rectora.— Creando la de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Bilbao en la Universidad de Valladolid.

Cursos monográficos.— Disponiendo su implantación en las Universidades que se expresan. (B. O. E. 16 y 18-X-1955. B. O. M. 31-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Decreto de 8 de julio por el que se reconoce, a efectos civiles, el Reglamento de la Inspección Eclesiástica en Centros de enseñanza media, según la ley de Ordenación de este grado docente.

Decreto de 15 de julio de 1955 por el que se complementa el de 10 de agosto de 1945 sobre convalidación de es-

tudios realizados en Seminarios y Centros religiosos de formación. (B. O. E. 11-VIII-1955. B. O. M. 10-X-1955.)

Rectificación.— De las lecciones que se especifican de los cuestionarios de las enseñanzas de hogar para Bachillerato. (B. O. M. 13-X-1955.)

Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se crea un Instituto Nacional de Enseñanza Media de carácter experimental en Madrid.

Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se crea un Instituto nocturno de Enseñanza Media en Madrid. (B. O. E. 17-X-1955. B. O. M. 31-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Decreto de 10 de agosto de 1955 sobre reorganización de las Escuelas Oficiales de Aparejadores. (B. O. E. 9-IX-1955. B. O. M. 3-X-1955.)

Escuelas de Comercio.— Cuadro de asignaturas que ha de tener a su cargo durante el curso 1955-56 el profesorado de Escuelas de Comercio, como consecuencia de la implantación total del Plan de Estudios de 23 de julio de 1953. (B. O. M. 13-X-1955.)

Decreto de 10 de agosto de 1955 (rectificado) sobre reorganización de las Escuelas Oficiales de Aparejadores. (B. O. E. 2-X-1955. B. O. M. 17-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 2 de septiembre de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Enseñanza Media y Profesional, de modalidad agrícola y ganadera, en Carballo (La Coruña).

Decreto de 2 de septiembre de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Enseñanza Media y Profesional, de modalidad agrícola y ganadera, en Villalba (Lugo).

Decreto de 2 de septiembre de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Enseñanza Media y Profesional, de modalidad marítima y pesquera, en Santa María de Ortigueira (La Coruña).

Decreto de 15 de julio de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Enseñanza Media y Profesional, de modalidad agrícola y ganadera, en Mora (Toledo). (B. O. E. 11-VIII, 24 y 25-IX-1955. B. O. M. 10-X-1955.)

Decreto de 10 de agosto de 1955 (rectificado) por el que se declara de interés social la construcción de los edificios e instalaciones de la Escuela de Aprendices Mecánicos de la Obra Diocesana de Formación Profesional de Victoria. (B. O. E. 1-X-1955. B. O. M. 17-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Escuelas nacionales.— Creando las que se citan. (B. O. M. 3-X-1955.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de construcción de un edificio con destino a Escuelas del Magisterio, Delegación Administrativa e Inspección de Enseñanza Primaria, en Oviedo.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de construcción de un edificio con destino a Escuelas del Magisterio, en Toledo.

Escuelas nacionales.— Aprobando definitivamente el arreglo escolar de Madrid (capital). (B. O. E. 11-VIII-1955. B. O. M. 10-X-1955.)

— Creando las nacionales y de patronato que se mencionan. (B. O. M. 13-X-1955.)

Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Primaria. (B. O. E. 17-X-1955. B. O. M. 31-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 21 de julio de 1955 por el que se aprueba la adquisición de un inmueble en Segovia, denominado "Palacio de San Juan de los Caballeros", para instalación del Museo Zuloaga. (B. O. E. 11-VIII-1955. B. O. M. 13-X-1955.)

SERIE B

PERSONAL, CONCURSOS Y FUNDACIONES

Incluye esta Serie todas las disposiciones de Personal, Recursos, Concursos y Oposiciones, Concursos de material, Subastas y Fundaciones benéfico-docentes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Excmo. Sr. D. José Cartañá y Anglés, obispo de Gerona.

Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Rafael Bernal Jiménez.

Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Rvdo. P. Javier Baeza, S. J.

Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Edgar Rego dos Santos.

Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de octubre de 1955.

la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Rvdo. P. B. Velloso Rebello, S. J. Decreto de 1 de octubre de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Alejandro Gallinal Heber. (B. O. E. 1-X-1955. B. O. M. 20-X-1955.)

SUBSECRETARÍA

Personal.—Disponiendo la publicación del Escalafón de los funcionarios que integran el Cuerpo Auxiliar del Departamento. (B. O. M. 10-X-1955.)

Cargos directivos.—Nombramiento de los jefes de Sección que se citan, en la Secretaría General Técnica del Departamento. (B. O. M. 13-X-1955.)

Fundaciones benéfico-docentes.—Sobre recurso de alzada promovido por la Fundación "Santa Elena", de Valencia. (B. O. M. 24-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Nombrando director del Colegio Mayor "Fernando el Católico", de la Universidad de Zaragoza, a don Pascual López Lorenzo. (B. O. M. 3-X-1955.)

Recurso de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don José Agulló Marcos, referente a convalidación de estudios. (B. O. M. 13-X-1955.)

Cargos directivos.—Cese y nombramiento de secretario de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago. (B. O. M. 17-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Recurso de reposición.—Desestimando el promovido por don Cándido F. Fernández Anadón sobre resolución de permuta.

—Resolviendo el interpuesto por don Antonio González Reyes, relativo a las pruebas que han de realizar los profesores cursillistas de 1936. (B. O. M. 3-X-1955.)

Cargos directivos.—Nombramiento de directores de Institutos Nacionales de

Enseñanza Media de los señores que se citan. (B. O. M. 17-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Cargos directivos.—Por jubilación, cese del director de la Escuela de Comercio de Santander.

—Nombrando director de la Escuela de Comercio de Santander a don Manuel Rodríguez Rodríguez. (B. O. M. 13-X-1955.)

Personal docente.—Publicando los Escalafones de profesores numerarios de la Escuela Especial de Ingenieros Textiles de Tarrasa y el de Auxiliares numerarios de Escuelas de Peritos Industriales. (B. O. M. 20-X-1955.)

Cargos directivos.—Ceses y nombramientos para los Centros que se mencionan. (B. O. M. 31-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Cargos directivos.—Nombramiento de los señores que se citan. (B. O. M. 17-X-1955.)

—Nombramiento de los señores que se expresan. (B. O. M. 20-X-1955.)

—Nombramientos de los señores que se mencionan. (B. O. M. 27-X-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Recurso de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Eugenio Rodríguez Arias referente a sanción gubernativa.

Recurso de reposición.—Resolviendo el promovido por don Luis González Peiró sobre concursillos de traslados en el Magisterio. (B. O. M. 3-X-1955.)

Recurso de alzada.—Declarando improcedente el interpuesto por don Aristides Margenat Fernández contra orden de la Dirección General que le impone sanción.

—Desestimando el promovido por don Jesús Climent Melo sobre percepción de haberes.

Personal docente.—Elevando a definitivo el concurso especial de traslados en

localidades de más de 10.000 habitantes, de Navarra.

—Concursillo de traslados para maestras de Auxilio Social. (B. O. M. 6-X-1955.)

—Adjudicación definitiva de escuelas renunciadas en el concurso general de traslados. (B. O. M. 10-X-1955.)

Recurso de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña Esperanza Motilla Ortega referente a la elevación a definitivos de los nombramientos hechos por concursillos de traslados del Magisterio Nacional.

—Declarando improcedente el promovido por doña Francisca Masso Aluja relativo a expediente disciplinario. (B. O. M. 13-X-1955.)

Personal docente.—Sobre maestros que sirven escuelas de régimen especial. (B. O. M. 17-X-1955.)

Recurso de agravios.—Estimando el promovido por don José María Plana Sala sobre expediente disciplinario.

Personal docente.—Confirmación definitiva de maestros de Escuelas de Orientación Agrícola. (B. O. E. 1-X-1955. B. O. M. 24-X-1955.)

Recursos de agravios.—Resolviendo los promovidos por don Matías Bonas-tra París referentes al concurso especial de traslados entre maestros nacionales de escuelas de localidades de más de 10.000 habitantes.

Recurso de alzada.—Desestimando el interpuesto por doña Emilia Barros Muñón contra orden de la Dirección General de 26 de febrero de 1954.

—Desestimando el promovido por doña María Hernández Sanz relativo a sustitución en la situación de excedencia ordinaria por la especial para maestras casadas.

Recurso de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don Antonio Claverol Casténs sobre convocatoria de concurso de traslados entre directores de Grupos escolares.

Recurso de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña Elvira Mateos Tejedor sobre indemnización por casa-habitación.

—Desestimando el promovido por doña Rosalía Ezcurra Blanco contra orden ministerial de 2 de febrero de 1955 que desestimó su anterior de alzada. (B. O. E. 2 y 3-X-1955. B. O. M. 27-X-1955.)

INDICE

	Páginas		Páginas
HOMENAJE A DON JOSÉ ORTEGA Y GASSET:		CRÓNICAS:	
Zaragüeta (Juan): <i>El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset</i>	65	Puig Adam (Pedro): <i>La Comisión Internacional para el estudio y el mejoramiento de la enseñanza matemática</i>	96
Mañilo (Adolfo): <i>Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset</i>	71	Nofuentes G. Montoro (Manuel): <i>Régimen disciplinario en el Seguro Escolar</i>	97
ESTUDIOS:		LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
Gambra (Rafael): <i>La vigente Ley de Enseñanza Media. Una interpretación de sus tendencias implícitas y de los cauces de su aplicación</i>	78	<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.)	100
Alvarez Casado (Adolfo): <i>La enseñanza del Inglés</i> ...	85	<i>Enseñanza Media</i> (M. A. G.)	102
Alonso García (Manuel): <i>El recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media</i>	87	<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José M. ^a Lozano)	103
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		<i>Enseñanza Laboral</i> (Flor de Colmenares Juderías) ...	105
Artigas (Luis): <i>La reforma de la Enseñanza Elemental y Media en Italia</i>	92	<i>Enseñanza Primaria</i> (José María Ortiz de Solórzano). ..	106
Ortiz de Solórzano (José M. ^a): <i>Datos sobre la Instrucción Técnica y Profesional en Italia</i>	93	<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	108
		<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Consuelo de la Gándara)	111
		ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
		<i>España</i>	112
		<i>Iberoamérica</i>	119
		<i>Extranjero</i>	123
		RESEÑA DE LIBROS	132
		ÍNDICE LEGISLATIVO	136

EN EL PROXIMO NUMERO 39 (ENERO 1956)

ENTRE OTROS ORIGINALES

EDITORIAL: *Realizaciones educacionales de España en 1555.*

ESTUDIOS:

- Manuel Utande: *Intereses públicos y particulares en la enseñanza estatal.*
 Juan B. Manyá: *Para una mayor eficacia de la enseñanza de la Religión.*
 José A. Pérez-Rioja: *Las clases de Bibliografía en el Curso Pre-universitario.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Samuel Gili Gaya: *Problemas generales de la Enseñanza Media en el mundo actual.*

Rodrigo Fernández-Carvajal: *Estado e Iglesia en la enseñanza italiana.*

José María Castán Vázquez: *La Universidad de Estrasburgo y sus instituciones complementarias.*

CRÓNICAS:

- J. Viana Martín: *El cine en la enseñanza y en la investigación científica.*
 Julián Juez: *Reunión del Comité Internacional de Cine Educativo y Cultural en París.*
 José Angel Valente: *Aplicación didáctica de la investigación literaria actual.*
 R. E.: *Misión cultural en Las Hurdes.*

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ CRONICA LEGISLATIVA ★ TEXTOS LEGISLATIVOS

Indice de colaboradores del volumen XIII

A

Alonso García, Manuel.
Alvarez Casado, Adolfo.
Amaro, Francisco T.
Anaya, Gonzalo.
Artigas, Luis.

C

Carnicer, Ramón.
Casamayor, Enrique.
Colmenares, Flor de.
Crespo, Ramón.

F

Fuente, A. de la.

G

Gambra, Rafael.
Gándara, C. de la.

L

Láscaris, Constantino.
Lozano, José María.

M

Maíllo, Adolfo.
Majault, J.

N

Nofuentes, Manuel.

O

Olivar, Rafael.
Ortiz de Solórzano, J.

P

Plans, Pedro.
Puig Adam, Pedro.

S

Salazar, J.

Z

Zaragüeta, Juan.

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

REVISTA DE EDUCACION

En sus doce números anuales el lector podrá encontrar:

1. El estudio directo de la realidad actual de los problemas docentes españoles: administrativos, políticos, didácticos...
2. La exposición objetiva y detallada de estos mismos problemas en el extranjero.
3. Crónicas al día sobre materias de legislación, jurisprudencia, administración, así como la exposición comentada de los acontecimientos de la vida educativa española.
4. Un extracto ordenado de cuanto se haya escrito de interés y con solvencia en Revistas y Prensa nacionales sobre los temas educativos más vivos.
5. Notas de actualidad de España, Iberoamérica y el extranjero.
6. Recensiones y reseñas de libros recientes.
7. Un resumen de las más destacadas disposiciones legales aparecidas últimamente en el B. O.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO

Aparece todos los lunes y jueves

Serie A.—Legislación de carácter orgánico.

Serie B.—Personal administrativo y docente.

Serie C.—Oposiciones, concursos y Fundaciones benéfico-docentes.

Administración y venta de ejemplares: Los Madrazo, 17. Teléfono 219608.

Suscripción: Semestre, 100 pesetas; año, 200; ejemplar corriente, 3 pesetas; atrasado, 4 pesetas; especial, 6 pesetas.

LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín
Informativo
de Enseñanza
Laboral

ALGUNAS PUBLICACIONES RECIENTES

CUESTIONARIOS

<i>Carrera de Comercio</i>	6 ptas.
<i>Enseñanzas del Hogar, Formación del espíritu nacional y Educación física para alumnas del Bachillerato</i>	6 ptas.

LEYES

<i>Educación Primaria</i>	15 ptas.
<i>Enseñanza Media</i> (con Cuestionarios y Plan vigente de Estudios)	40 ptas.

LIBROS DE TEXTO (relación de obras aprobadas)

<i>Institutos de Enseñanza Media</i>	6 ptas.
<i>Escuelas de Comercio, Ingenieros Civiles y Peritos Industriales</i>	6 ptas.
<i>Escuelas del Magisterio</i>	3 ptas.

ESCALAFONES

—Catedráticos de Universidad	3 ptas.
—Funcionarios Técnicos y Auxiliares Administrativos.	3 ptas.
—Catedráticos de Enseñanza Media	3 ptas.
—Profesores de Escuelas de Peritos Industriales	3 ptas.
—Inspectores de Enseñanza Primaria	3 ptas.
—Profesores de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.	3 ptas.

MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En los números 12-13 (abril-septiembre 1955)

ESTUDIOS.—Oscar Esplá: *Discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes* ★ Federico Sopena: *De viaje con Mr. Baring.*

TÉCNICA Y ENSEÑANZA.—Carlos Gómez Amado: *La enseñanza de la Historia de la Cultura y la Historia y teoría de la Literatura para los alumnos de composición del Real Conservatorio de Música.*

CRÓNICA DEL EXTRANJERO ★ CRÓNICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •