

B. E. 38
3

Revista de EDUCACION

20

ALFREDO CERROLAZA: Analfabetismo y renta * ALFREDO ROBLES: La reforma de la carrera de Comercio * GARRIDO FALLA: Recuperación de destinos por los funcionarios sancionados del Ministerio de Educación Nacional * HUTCHISSON: El proceso educativo.

INFORMACION EXTRANJERA.—PEDRO ROSSELLÓ: El movimiento educativo mundial en 1952-53 * CASAMAYOR: El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de la Universidad de Maguncia.

CRONICAS.—CARNICER: La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona * HERNÁNDEZ-VISTA: El nivel cultural de los Institutos * SÁENZ DE HEREDIA: La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

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

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>		
España	20	POR ONCE NÚMEROS:	POR SEIS NÚMEROS:		
Hispanoamérica	25	España	200	España	110
Extranjero	30	Hispanoamérica	260	Hispanoamérica	150
Número atrasado	30	Extranjero	300	Extranjero	180

★ ★

DIRECCIÓN, SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)

Analfabetismo y Renta

ALFREDO CERROLAZA ASENJO

La lucha contra el analfabetismo, vieja preocupación desde Joaquín Costa, vuelve a estar de actualidad. El problema aparece en toda clase de publicaciones, desde las pedagógicas hasta las militares profesionales; pero para todos el problema es puramente de intensificación o perfeccionamiento de la actividad docente. Hay que obligar al niño o al adulto a que asista a la escuela, y para ello se propugnan todos los medios, desde la coacción hasta los subsidios, y principalmente a través del desarrollo de los centros de enseñanza, desde las escuelas hasta las academias regimentales. Quienes defienden esto están, desde luego, acertados. Pero el problema ¿es sólo éste o existen causas más profundas y complejas en el fondo de la cuestión?

El español es analfabeto, además, porque es pobre, porque para sus afanes diarios no necesita saber leer y porque la cultura es para él un lujo difícilmente accesible. Si alguna vez aprende a leer y a escribir, pronto, acuciado por la aspereza de su vida, olvida a fuerza de no usarla su titubeante lectura y su tosca escritura. Oigamos, por ejemplo, lo que el profesor Perpiñá Grau dice en su excelente *De Economía hispana* (1):

“El agricultor español es analfabeto porque el campo requiere pronto todos los brazos disponibles, y tanto mejor si son a precio de no adultos; es analfabeto porque no tiene ni puede tener horizontes de mejora, por el subconsciente convencimiento de que la instrucción no le haría mejorar el cultivo en sus tierras económicamente malas; es analfabeto porque ve su vida, si no emigra, destinada a tierras pobres, porque cultiva ya tierras marginales, unas por la calidad, otras por la lejanía a centros colectores o consumidores. Es, pues, analfabeto porque desde niño está consagrado al trabajo y porque no ve a su alrededor empleo alguno de sus facultades superiores.”

Si la estructura económica es uno de los principa-

les determinantes del desarrollo cultural—y no creo que a nadie se le ocurra ponerlo en duda—, no bastará el empleo de mejores técnicas de enseñanza para hacer desaparecer el analfabetismo, sino que además habrá que acudir a los medios de la política económica—rebasando ya la competencia del Ministerio de Educación Nacional—para modificar nuestra organización económica en lo que tenga de obstáculo para que la cultura llegue a todos los españoles.

EVOLUCIÓN

La evolución media del analfabetismo en España ofrece cifras favorables. En lo que va de siglo se ha reducido la cuantía relativa casi a la cuarta parte, con una aceleración mucho más acentuada en los diez últimos años, hasta haber alcanzado para el censo de 1950—según datos del Instituto Nacional de Estadística—la cifra media de 14,24 por 100 (mayores de diez años). En el siguiente cuadro se expresa este favorable desarrollo:

Años	Población Total	Analfabetos mayores de cinco años	Porcentaje
1900	16.019.842	9.293.716	58,01
1910	17.159.880	9.054.500	52,77
1920	18.675.706	8.487.026	45,44
1930	20.555.755	6.934.387	33,73
1940	23.095.544	6.041.197	26,16
1950	27.976.755	4.645.523 (*)	16,60

(*) Cifra estimada.

Nuestro coeficiente actual nos coloca entre las naciones en un lugar intermedio, a gran distancia en sentido favorable de países de baja civilización, como Egipto y la India; con cerca de la mitad de analfabetos, en números relativos, que Portugal; a la par de Italia y con mucho camino que recorrer para emparejarnos con los países europeos de más avanzado índice de cultura.

DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIAS

Pero no hay que dejarse llevar por el optimismo. En España, país de enormes contrastes en su estructura geográfica y social, las medias generales nunca

El presente trabajo del señor CERROLAZA, inspector técnico de Previsión Social, obtuvo uno de los tres primeros premios en el Concurso sobre “Causas y remedios del Analfabetismo”, convocado por la Junta Nacional de Analfabetismo el pasado año.

(1) ROMÁN PERPIÑÁ: *De estructura económica y economía hispana*, Ediciones Rialp, S. A., Madrid, 1952, pág. 351.

son significativas. Así, las provincias cantábricas, Castilla y León ofrecen índices semejantes a las medias de pueblos tan bien situados como Bélgica o Noruega, mientras que la proporción de iletrados en Extremadura y Andalucía es comparable a las de los países del Mediterráneo oriental. La estadística de analfabetos por provincias ofrece, pues, una dispersión enorme, que en el censo de 1950 va desde el mínimo del 2 por 100 en Alava hasta el máximo del 36 por 100 en Las Palmas, según se detalla en el cuadro siguiente, que compara los coeficientes del censo de 1940 con los de 1950, para mayores de diez años:

COMPARACIÓN DEL ANALFABETISMO EN LOS DOS
ÚLTIMOS CENSOS

PROVINCIAS	Analfabetos mayores de diez años por cada 100 habitantes		
	1940	1950	Disminución
Alava	4,6	2,0	-2,6
Albacete	42,3	26,0	-16,3
Alicante	31,6	17,2	-14,4
Almería	36,1	25,0	-11,1
Avila	16,9	10,2	-6,7
Badajoz	36,6	26,2	-10,4
Baleares	22,8	16,0	-6,8
Barcelona	11,5	7,4	-4,1
Burgos	9,4	2,8	-6,6
Cáceres	36,7	18,3	-18,4
Cádiz	30,2	21,5	-8,7
Castellón	34,3	18,9	-15,4
Ciudad Real	41,4	26,1	-15,3
Córdoba	55,0	25,1	-29,9
Coruña	24,7	13,0	-11,7
Cuenca	34,8	21,5	-13,3
Gerona	13,8	9,7	-4,1
Granada	39,0	25,4	-13,6
Guadalajara	17,2	11,5	-5,7
Guipúzcoa	8,7	3,4	-5,3
Huelva	34,7	24,1	-10,6
Huesca	18,5	10,2	-8,3
Jaén	42,9	29,4	-13,5
Las Palmas	36,1	36,0	-0,1
León	12,1	4,8	-7,3
Lérida	15,9	8,8	-7,1
Logroño	12,5	5,9	-6,6
Lugo	22,9	11,9	-11,0
Madrid	18,4	5,5	-12,9
Málaga	38,4	27,3	-11,1
Murcia	47,0	22,2	-24,8
Navarra	9,6	4,5	-5,1
Orense	24,9	13,2	-11,7
Oviedo	7,1	3,0	-4,1
Palencia	4,9	3,6	-1,3
Pontevedra	24,7	13,4	-11,3
Salamanca	12,1	4,4	-7,7
Santa Cruz	39,2	21,9	-17,3
Santander	5,9	3,2	-2,7
Segovia	8,3	3,6	-4,7
Sevilla	30,3	21,7	-8,6
Soria	9,1	3,9	-5,2
Tarragona	22,2	12,8	-9,4
Teruel	21,6	14,2	-7,4
Toledo	15,0	20,3	+5,3
Valencia	19,0	12,0	-7,0
Valladolid	11,8	6,0	-5,8
Vizcaya	6,8	3,5	-3,3
Zamora	17,0	7,4	-9,6
Zaragoza	16,6	9,5	-7,1
MEDIAS	23,6	14,2	-9,4

A falta de los medios que, para ser rigurosa, exige la moderna técnica de la investigación en las ciencias sociales, los coeficientes provinciales—con valores tan dispares—pueden ser útiles para demostrar cuáles son las causas que pesan más en el retraso cultural del país. Efectivamente, se observa que la distribución del analfabetismo se da, en general, con valores análogos dentro de cada región, lo que hace suponer que es debido al cuadro peculiar en cada una de ellas de los factores demográficos, económicos y sociales. Podemos, entonces, comparar las cifras disponibles que mejor expresen en cada provincia la importancia de estos factores, para que, una vez afirmado—siquiera sea por el elemental procedimiento de una simple correlación estadística—el paralelismo entre cada una de las series y la de los coeficientes de iletrados quede patente señalar cuáles son, en conjunto, los factores que determinan el analfabetismo.

Podemos ordenar las causas sociales que impiden la instrucción elemental en tres grupos: docentes, demográficas y económicas.

ANALFABETISMO Y ESCUELAS

Es lógico suponer que la intensidad en la labor docente sea el mayor enemigo de la incultura. La magnitud de aquélla es susceptible de medirse objetivamente por la abundancia de escuelas, los porcentajes de matrícula y la asistencia media de los matriculados. En el cuadro que sigue se expresan estos valores según las estadísticas de la enseñanza del año 1950:

Número de orden	PROVINCIAS	Analfabetos por 100 habitantes.....	Alumnos por maestro.....	Matrícula por 100 de la población escolar.....	Asistencia por 100 matriculados.....
1.	Alava	2,0	29	85,6	78,2
2.	Burgos	2,8	36	91,9	80,7
3.	Oviedo	3,0	48	59,8	62,7
4.	Santander	3,2	42	70,7	76,5
5.	Guipúzcoa	3,4	42	75,9	82,1
6.	Vizcaya	3,5	44	66,6	79,0
7.	Palencia	3,6	40	85,6	76,2
8.	Segovia	3,6	40	79,9	70,6
9.	Soria	3,9	30	91,6	82,0
10.	Salamanca	4,4	45	89,4	75,0
11.	Navarra	4,5	35	96,8	79,7
12.	León	4,8	39	82,6	74,0
13.	Madrid	5,5	52	75,0	80,7
14.	Logroño	5,9	42	90,5	75,8
15.	Valladolid	6,0	47	79,7	74,1
16.	Zamora	7,4	41	93,6	71,6
17.	Barcelona	7,4	47	67,3	86,7
18.	Lérida	8,8	29	78,3	76,2
19.	Zaragoza	9,5	41	83,4	78,8
20.	Gerona	9,7	32	80,6	81,5
21.	Avila	10,2	48	97,7	85,8
22.	Huesca	10,2	27	76,3	81,5
23.	Guadalajara	11,5	35	87,7	69,8
24.	Lugo	11,9	48	64,6	60,7
25.	Valencia	12,2	54	73,3	76,7
26.	Tarragona	12,8	33	86,2	78,1
27.	Coruña	13,0	76	57,3	62,3
28.	Orense	13,2	38	79,7	74,8
29.	Pontevedra	13,4	54	64,7	68,0
30.	Teruel	14,2	42	78,9	77,9
31.	Baleares	16,0	34	87,4	79,0
32.	Alicante	17,2	59	60,0	73,6

Número de orden	PROVINCIAS	Analfabetos por 100 habitantes....	Alumnos por maestro....	Matrícula por 100 de la población escolar.....	Asistencia por 100 matriculados.....
33.	Cáceres	18,3	64	65,4	43,2
34.	Castellón	18,4	39	87,6	77,9
35.	Toledo	20,3	79	58,6	71,1
36.	Cuenca	21,5	40	76,7	70,4
37.	Cádiz	21,5	82	49,9	75,3
38.	Sevilla	21,7	83	51,0	78,2
39.	Santa Cruz.....	21,9	40	52,5	74,4
40.	Murcia	22,0	66	56,7	66,9
41.	Huelva	24,1	63	59,3	71,3
42.	Almería	25,0	47	74,9	72,5
43.	Córdoba	25,1	87	49,0	68,8
44.	Granada	25,4	88	50,6	74,5
45.	Ciudad Real	25,0	92	48,2	69,9
46.	Albacete	26,0	89	49,4	66,9
47.	Badajoz	26,2	76	53,9	66,6
48.	Málaga	27,3	92	50,9	73,5
49.	Jaén	29,4	93	46,2	66,9
50.	Palmas (Las)	36,0	84	45,1	73,6
	MEDIAS	14,2	54	66,4	74,1

Para establecer la primera comparación relacionamos el número de maestros, tanto de enseñanza oficial como privada—hemos escogido la cifra de maestros y no la de escuelas por considerar aquélla mucho más expresiva—, con la población escolar estimada, a fin de conocer el número de niños a los que habría de dar clase, por término medio, un maestro en cada provincia de España.

Hay que observar que, debido a que las estadísticas sobre enseñanza privada son incompletas, por no haber enviado muchos Centros datos, los coeficientes que ofrezco son algo más pesimistas que la realidad. Pero, como precisamente en las provincias más iletradas hay menos escuelas particulares, ya que son las provincias menos ricas, el hecho carece de importancia para nuestra argumentación, y, en todo caso, la refuerza.

La media nacional es de 54 niños por maestro, un tercio más de lo que aconseja la vigente ley de Enseñanza Primaria, que en su artículo 17 dispone que se establecerán escuelas hasta que, por lo menos, haya una por cada 250 habitantes, es decir, por cada 35 niños aproximadamente. Coincide este hecho con la opinión general de que hay que crear 30.000 escuelas como mínimo inmediato.

En principio, se podría suponer que, puesto que nuestro país es de régimen administrativo centralizado—en su parte más importante—, la distribución de unidades escolares por el territorio nacional sería homogénea. La realidad es muy otra y es bien diferente la proporción entre maestros y población infantil en las distintas comarcas. Como ejemplos extremos tenemos Huesca, con 27 niños por maestro, y Jaén y Ciudad Real, donde cada uno de éstos enseña a 92 muchachos. En general, las provincias de Castilla y el Norte se acercan—y en algún caso mejoran—al óptimo de la ley, mientras que las meridionales, al ofrecer índices alarmantes, agravan el déficit medio de escuelas para toda la Península.

La correspondencia entre analfabetismo y escasez de escuelas queda, pues, de manifiesto. La elaboración

estadística de ambas series nos ofrece una fuerte correlación directa, según la que

$$r = +0,74$$

Si tenemos en cuenta lo dicho antes respecto a lo incompleto de esta estadística, resultará probablemente que la correlación alcanzaría un valor aún más elevado. Todo esto es lógico, ya que la escasez de escuelas, no sólo hace difícil la asistencia a ellas, sino que reduce notablemente la eficiencia del maestro, que debe actuar sobre clases demasiado numerosas para una labor pedagógica eficaz (2).

A pesar de lo incompleto de los datos, en la simple observación del cuadro anterior parece verse que hay también una correspondencia cierta entre analfabetismo y absentismo escolar, y que las provincias más cultas son aquellas en las que mayor porcentaje de población escolar está matriculada. La falta de cifras exactas—por ejemplo, Oviedo, provincia que sólo tiene un 3 por 100 de analfabetos, figura aquí con una matrícula del 60 por 100, cifra a todas luces inexacta—no nos ha permitido establecer este paralelismo estadísticamente.

También es lógico suponer que los conocimientos adquiridos dependen de la más frecuente asistencia a la escuela. Esta cifra, en su valor medio, no es demasiado elevada en España, y hay que aumentar este porcentaje del 71 por 100 de asistencia escolar. La consulta del cuadro anterior—para el que son válidas las observaciones del párrafo precedente—indica que hay una cierta homogeneidad en la asistencia, sin que se ofrezcan diferencias demasiado notables en los índices provinciales.

ANALFABETISMO Y POBLACIÓN

Es corriente oír que la instrucción se ve influida en su expansión por las características geográficas de cada región. Naturalmente se acude con más asiduidad a clase en las ciudades que en el campo, y mejor en los sitios de población concentrada que dispersa. Además, allí donde la población es más densa, y los núcleos sociales más importantes, se aprecia más el saber y se repudia el analfabetismo.

Dos series del Anuario Estadístico nos pueden medir la distribución de la población: los índices de densidad y los coeficientes de ruralidad.

Comparando el primero con el porcentaje de analfabetos, se ve que la relación entre densidad de población e incultura en España es inapreciable: Soria, que ocupa un lugar privilegiado en cuanto a instrucción, 3,9 por 100 de analfabetos, da casi la mínima en densidad de población, 16 habitantes por kilómetro cuadrado—la media de España es 55—; Vizcaya, con un coeficiente de alfabetización casi igual, tiene 263 habitantes por kilómetro cuadrado; Málaga, la penúltima provincia en cuanto a analfabetismo, 27,3 por 100, alcanza una densidad de 103 habitantes por kilómetro cuadrado.

(2) En *La ayuda técnica para el fomento económico*, UNESCO, Publicación 827, págs. 6 y 7, se señala cómo en los países con menos de un 5 por 100 de analfabetos hay cuatro maestros por cada 1.000 habitantes—óptimo de nuestra ley—, y que en aquellos donde el analfabetismo es más acusado, la proporción es de menos de dos.

Núm. de orden	PROVINCIAS	Analfabetos por 100 habitantes	Habitantes por km ²	Coefficiente de ruralidad
1.	Alava	2,0	39	56,7
2.	Burgos	2,8	28	69,3
3.	Oviedo	3,0	82	72,1
4.	Santander	3,2	74	59,8
5.	Guipúzcoa ...	3,4	98	35,3
6.	Vizcaya	3,5	263	31,5
7.	Palencia	3,6	29	60,8
8.	Segovia	3,6	29	74,3
9.	Soria	3,9	16	79,5
10.	Salamanca ...	4,4	33	65,6
11.	Navarra	4,5	37	49,2
12.	León	4,8	35	77,8
13.	Madrid	5,5	241	5,8
14.	Logroño	5,9	46	46,4
15.	Valladolid ...	6,0	42	46,3
16.	Zamora	7,4	30	75,9
17.	Barcelona	7,4	284	13,8
18.	Lérida	8,8	27	61,8
19.	Zaragoza	9,5	36	37,2
20.	Gerona	9,7	56	56,9
21.	Ávila	10,2	31	66,8
22.	Huesca	10,2	15	70,1
23.	Guadalajara .	11,5	17	82,5
24.	Lugo	11,9	51	86,6
25.	Valencia	12,0	123	18,0
26.	Tarragona ...	12,8	57	45,9
27.	Coruña	13,0	121	73,5
28.	Orense	13,2	67	88,7
29.	Pontevedra ...	13,4	153	79,7
30.	Teruel	14,2	16	71,7
31.	Baleares	16,0	84	21,0
32.	Alicante	17,2	108	28,8
33.	Cáceres	17,3	28	34,3
34.	Castellón	18,4	49	40,0
35.	Toledo	20,3	34	28,4
36.	Cuenca	21,5	20	57,9
37.	Cádiz	21,5	96	19,8
38.	Sevilla	21,7	78	11,4
39.	Santa Cruz....	21,9	121	58,8
40.	Murcia	22,0	67	46,2
41.	Huelva	24,1	36	21,7
42.	Almería	25,0	41	58,3
43.	Córdoba	25,1	57	21,4
44.	Granada	25,4	63	41,3
45.	Ciudad Real .	26,0	29	15,1
46.	Albacete	26,0	27	35,0
47.	Badajoz	26,2	38	17,8
48.	Málaga	27,3	103	26,0
49.	Jaén	29,4	57	23,0
50.	Palmas (Las) .	36,0	92	44,5
MEDIAS		14,2	55	39,4

Tampoco es muy significativa la comparación entre los índices de analfabetismo provinciales con los coeficientes de ruralidad, que expresan el número de habitantes que, de cada ciento de la población total, viven en entidades de menos de 2.000 habitantes. De la observación del cuadro no se deduce, como podía esperarse, que la población concentrada, y paralelamente la urbana, acuda en más número o con mejor provecho a la escuela.

En general, se puede sostener que, si bien las provincias de bajo analfabetismo pueden, indiferentemente, tener un índice de ruralidad grande o pequeño, las provincias más atrasadas culturalmente ofrecen, con constancia, una elevada concentración de la propiedad. Sin calcular un coeficiente estadístico, que daría valores despreciables, podemos sostener que la correlación entre analfabetismo y ruralidad se presenta, más bien, inversa.

ANALFABETISMO Y RENTA

Es evidente que, según aumenta la riqueza de un pueblo, hay más desahogo económico y, con ello, mayor cultura. En la publicación de la Unesco antes citada (3) se señala cómo en los países de renta nacional *per capita* mayor de 200 dólares anuales—estimación del año 1939—sólo el 5 por 100 de la población era analfabeta, mientras que en los menos desarrollados el porcentaje alcanza hasta el 78 por 100.

La comparación en España entre analfabetismo y riqueza tropieza con la ausencia de datos oficiales sobre distribución de la renta por provincias, ya que en los informes anuales que publica el Consejo de Economía Nacional aparecen sólo las cifras discriminadas por conceptos, pero sin señalar su atribución territorial. A falta de estimaciones oficiales, hemos acudido a los valores de las rentas provinciales que ha elaborado el economista Juan Plaza Prieto (4), que constituyen una evaluación de la riqueza por provincia y habitante y que, a pesar de todas las reservas del propio autor, ofrecen garantías suficientes para nuestra comparación.

La correspondencia entre analfabetismo y renta media por habitante en cada provincia es clara y de signo inverso, como era de esperar. Establecida la oportuna correlación, se ha obtenido el valor de

$$r = -0,831$$

que indica una relación fuerte y de signo contrario entre ambas series: a mayor riqueza por habitante, menos iletrados.

Hay, sin embargo, instructivas anomalías. Burgos, la segunda provincia de España en nivel cultural, ocupa el noveno lugar en cuanto a renta, detrás, por ejemplo, de Barcelona, situada con el número 17 en el orden creciente de analfabetos. Más asombroso es el caso de Soria, que, estando admirablemente situada en cuanto al analfabetismo (el 3,9 por 100), se ve retrasada en relación con su renta por habitante (4.100 pesetas), es decir, entre Castellón y Sevilla, provincias las dos de elevado analfabetismo. Las Palmas ostenta el último lugar en instrucción elemental, con el máximo de analfabetos, y, sin embargo, no va más allá del número 31 en la escala descendente de renta por habitante.

Esto nos sugiere que nuestro juicio es impreciso, y que no se dice bastante al afirmar que las riquezas de una región elevan el nivel cultural de la misma. Hay que llegar más lejos para descubrir que el factor vivamente operante sobre la sociedad no es la cuantía de la renta, sino su distribución.

Es decir, los resultados sociales de la acción del Gobierno pueden ser inferiores en una provincia rica con gran concentración de bienes y abundante en pobres, respecto a otra provincia estructuralmente deficiente, pero con mejor distribución de la renta, donde los pobres no sean tan pobres ni tan numerosos. Y esta influencia de la equidad distributiva se acentúa cuando se trata de difundir los conocimientos primarios. Por mucha que sea la coerción, hay que contar con la voluntad de aprender.

(3) Página 7.

(4) "El producto nacional de España y su distribución espacial: Un análisis hipotético", en *De Economía*, núm. 22, Madrid, enero-febrero 1953, pág. 26.

ANALFABETISMO Y DISTRIBUCIÓN DE LA RENTA

La demostración, con cierto valor objetivo, de que el analfabetismo no sólo depende de la renta, sino también de la distribución de ésta, tiene muchas dificultades.

Como se sabe, en España falta una estadística que evalúe la distribución cualitativa de las rentas, estadística que urge confeccionar para poder darnos cuenta de cuál es verdaderamente nuestra situación social. No hay, siquiera, datos sobre consumo lo suficientemente individualizados para que a través de la capacidad de compra de los grupos consumidores se puedan inducir sus ingresos.

La misma estadística de la Contribución sobre la Renta adolece, debido a la colosal evasión de este impuesto, de omisiones tales, con respecto a la realidad de las rentas individuales, que es imposible intentar calcular las "alfas" de Pareto, ya que el ajuste de las curvas se hace arbitrario por falta de "apoyos".

Recientemente, sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística ha confeccionado un trabajo de gran interés para la investigación económica y social: el "Censo de Edificios y Viviendas de 1950", donde se hallan datos con los que se puede intuir, con cierta validez, cómo es la distribución de la renta en cada provincia.

Uno de los signos externos que indican con mayor aproximación la situación económica de un sujeto es su vivienda. Para medir la importancia de ésta, y con ello poder comparar los ingresos del que la habita, se acude corrientemente en sociografía a la cifra de los alquileres. Esta en España no indica, hoy, nada; debido a que se encuentran bloqueados por causa de la Ley de Arrendamientos Urbanos. Sin embargo, en dicho Censo hay otro dato que nos ofrece también un indicio de rentas: la estadística de familias según el número de habitaciones que ocupan.

En términos generales, cabe suponer que aquellas familias cuyas viviendas tienen sólo hasta dos habitaciones—extensión insuficiente para una familia media de matrimonio y dos hijos—son gentes de un nivel de vida ínfimo; y que, por tanto, el porcentaje de familias que vivan en este tipo de casas, mide, con cierta aproximación, la proporción de rentas muy bajas en cada provincia.

La correspondencia entre analfabetismo y pobreza queda así establecida, al ofrecer la correlación estadística entre las series de iletrados y porcentaje de familias que viven en casas de una y dos habitaciones un valor de

$$r = + 0,594,$$

de evidente interés estadístico.

Para reforzar nuestra argumentación aún, hemos acudido a otro criterio. En el Censo ya citado hay un cuadro muy interesante, aquel que clasifica a las familias por la profesión del cabeza. Entre éstas aparece la de "obrero"—enfrentada con las de propietario, técnico, auxiliar, etc—, es decir, dándole un sentido amplio, que incluye tanto al asalariado industrial como al agrícola. El porcentaje que nos señala el número de familias obreras es también un índice de proletarización.

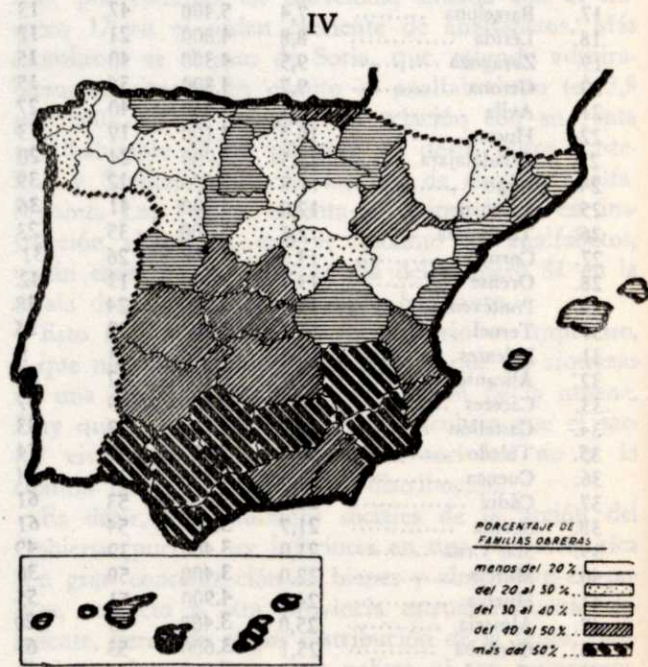
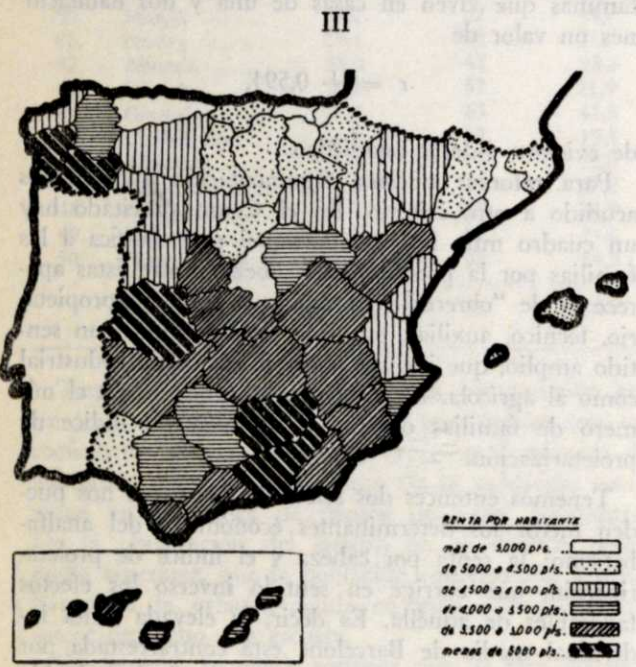
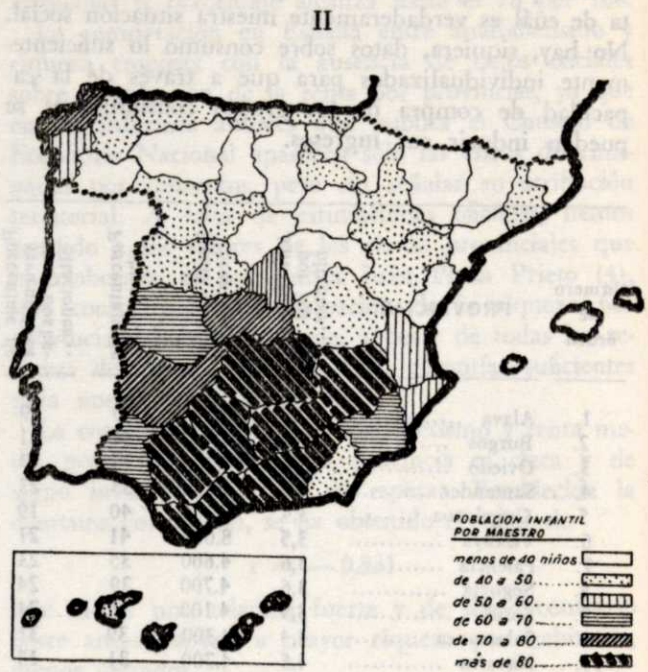
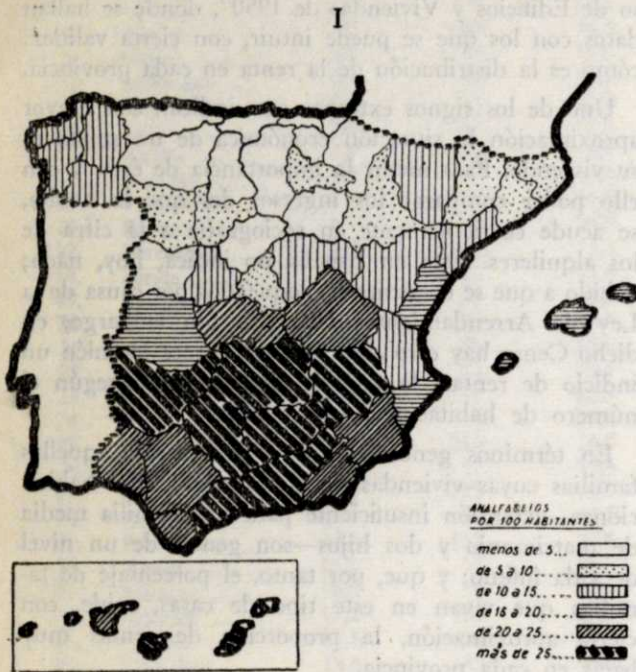
Tenemos entonces dos series de datos que nos pueden medir los determinantes económicos del analfabetismo: la renta por cabeza y el índice de proletarización, que corrige en sentido inverso los efectos favorables de aquélla. Es decir, la elevada renta individual media de Barcelona está contrarrestada por la alta proporción de obreros, en general, de reducida capacidad económica, y por ello el coeficiente de analfabetismo no es tan reducido como, dada la riqueza provincial, debiera esperarse. Por el contrario, provincias de baja renta como Soria, pero poco proletarizadas, indicio de una distribución homogénea, ofrecen un analfabetismo menor del que corresponden a la pobreza media de esta zona.

Número de orden	PROVINCIAS	Analfabetos por 100 habitantes.....	Renta por cabeza.....	Porcentaje de obreros.....	Porcentaje de viviendas de una y dos habitaciones..
1.	Alava	2,0	5,500	29	19
2.	Burgos	2,8	4,900	24	21
3.	Oviedo	3,0	6,100	35	33
4.	Santander	3,2	4,800	33	23
5.	Guipúzcoa	3,4	7,100	40	19
6.	Vizcaya	3,5	8,000	41	21
7.	Palencia	3,6	4,600	35	23
8.	Segovia	3,6	4,700	29	24
9.	Soria	3,9	4,100	16	24
10.	Salamanca	4,4	4,300	39	31
11.	Navarra	4,5	4,700	31	13
12.	León	4,8	4,100	22	31
13.	Madrid	5,5	5,500	40	19
14.	Logroño	5,9	4,700	32	28
15.	Valladolid	6,0	4,400	39	26
16.	Zamora	7,4	4,500	22	26
17.	Barcelona	7,4	5,400	47	13
18.	Lérida	8,8	4,800	21	12
19.	Zaragoza	9,5	4,300	40	15
20.	Gerona	9,7	4,800	36	15
21.	Avila	10,2	3,400	40	27
22.	Huesca	10,2	4,100	19	13
23.	Guadalajara	11,5	3,700	24	20
24.	Lugo	11,9	3,600	12	39
25.	Valencia	12,0	4,300	41	36
26.	Tarragona	12,8	5,200	35	23
27.	Coruña	13,0	4,200	26	31
28.	Orense	13,2	2,800	13	42
29.	Pontevedra	13,4	3,000	24	38
30.	Tuecel	14,2	3,500	19	16
31.	Baleares	16,0	4,500	34	9
32.	Alicante	17,2	3,700	42	36
33.	Cáceres	18,3	2,800	49	37
34.	Castellón	18,4	4,100	33	33
35.	Toledo	20,3	3,200	49	34
36.	Cuenca	21,5	3,300	37	24
37.	Cádiz	21,5	3,500	53	61
38.	Sevilla	21,7	3,700	54	61
39.	Sta. Cruz	21,9	3,400	39	49
40.	Murcia	22,0	3,400	50	30
41.	Huelva	24,1	4,900	51	55
42.	Almería	25,0	3,400	43	20
43.	Córdoba	25,1	3,600	53	63
44.	Granada	25,4	2,700	47	31
45.	Ciudad Real	26,0	3,400	49	49
46.	Albacete	26,0	3,500	50	40
47.	Badajoz	26,2	3,200	49	56
48.	Málaga	27,3	3,100	53	50
49.	Jaén	29,4	2,800	54	44
50.	Palmas (Las)	36,0	3,600	43	55
	MEDIAS	14,2	4.200	40	32

En confirmación de este criterio, hemos hallado una correlación parcial entre los porcentajes de analfabetismo y las rentas por habitante, manteniendo constante el porcentaje de familias obreras, con lo que hemos obtenido la sorprendentemente elevada correlación, poco frecuente en Estadística de

$$r_{xy.z} = -0,919$$

Es decir, que en el caso en que las rentas estuvieran uniformemente repartidas, su relación con el analfabetismo sería tal, que al aumentar aquélla disminuiría éste en un valor constante.



La comparación de los cartogramas demuestra, muy sintéticamente, el relativo significado de la renta por individuo (III) en la intensidad del analfabetismo (I). Resalta, en cambio, que si se superpone el mapa IV

(índice de proletarización) al III, el reparto geográfico de los analfabetos queda mucho mejor explicado, aclarándose algunas anomalías que los croquis II y III no podían resolver.

ANALFABETISMO Y LATIFUNDIOS

Debido a que las cifras más altas de iletrados se dan precisamente en aquellas provincias en que la mal repartida renta tiene un origen predominantemente agrario, cabe aún hacer otra comparación que robustezca la tesis de este trabajo. Basta enfrentar el analfabetismo con la extensión media de las parcelas en cada provincia, indicio palpable de la concentración de la riqueza agrícola.

Hemos acudido a la *Memoria de la Dirección General de la Contribución Territorial*, editada en 1930, publicación que no ha tenido sucesión y que se consulta con interés, aunque sus informes se contraigan sólo a las veintiséis provincias catastradas. De ellas hemos omitido solamente la de Madrid, donde es palmario que la riqueza, en conjunto, no guarda la menor relación con los predios rústicos. No nos hemos creído autorizados a más eliminaciones. Vale más aceptar algún dato perturbador que forzar las conclusiones.

Por otra parte, favorece nuestro trabajo el que no

Número de orden	PROVINCIAS	Analfabetos por 100 habitantes	Extensión media de las parcelas — Dm ²
1.	Palencia	3,6	62
2.	Segovia	3,6	77
3.	Soria	3,9	36
4.	Salamanca	4,4	132
5.	Valladolid	6,0	88
6.	Zamora	7,4	77
7.	Avila	10,2	81
8.	Guadalajara	11,5	51
9.	Valencia	12,0	173
10.	Alicante	17,0	84
11.	Cáceres	18,3	446
12.	Castellón	18,8	117
13.	Toledo	20,3	235
14.	Cuenca	21,5	90
15.	Cádiz	21,5	1.407
16.	Sevilla	21,7	83
17.	Murcia	22,0	312
18.	Huelva	24,3	441
19.	Almería	25,0	240
20.	Córdoba	25,1	506
21.	Granada	25,4	351
22.	Ciudad Real	26,1	472
23.	Albacete	26,0	305
24.	Badajoz	26,2	487
25.	Jaén	29,4	372
	MEDIAS	17,26	269

estén catastradas aquellas provincias, como las gallegas, en las que la excesiva división de la propiedad rústica peca de lo contrario, pues, también, la fragmentación exagerada de las fincas, por antieconómica, produce bajas rentas.

De esta manera, el resultado del cuadro siguiente, en el que aparece la extensión media de las parcelas provinciales medida en áreas, es de significación indudable.

La correlación entre ambas series es de

$$r = +0,71$$

He calculado, también, la correlación entre la den-

sidad escolar—número de alumnos por maestro—tal como está recogida en el cuadro núm. 3 y la extensión media de las parcelas y he encontrado la cifra de 0,70, de alto valor estadístico, que señala, huella evidente de un dañino caciquismo, que en las zonas de latifundios hay pocas escuelas. Instructiva lección de una pasada política cultural española.

Que una de las consecuencias socialmente más graves del latifundismo sea la analfabetización, no es descubrir nada nuevo, sino tan sólo repetir algo que siempre han sostenido los sociólogos, economistas y pedagogos españoles de todos los matices. José Antonio lo señaló en el Parlamento. Y, recientemente, en esta misma revista, lo ha expuesto Adolfo Maílo, más bellamente que aquí (5).

También la experiencia internacional confirma hasta qué punto están ligados analfabetismo y distribución de la renta, y en especial de la renta agrícola. Recientemente, publicó la Unesco una monografía titulada *Progress of literacy in various countries* (6). Tres países se confrontan como típicos por la significación de sus índices de alfabetismo: Egipto, Portugal y Finlandia. En Egipto, el progreso docente no absorbe el crecimiento demográfico; en Portugal, aquél se mantiene estacionario; en Finlandia, el analfabetismo tiende velozmente a la desaparición. Pues bien, el primer país es uno donde las diferencias de renta son más feroces y donde el Gobierno ha planteado la reforma agraria; el último, Finlandia, al igual que sus vecinos escandinavos, ofrece una homogeneidad ejemplar en el repartimiento de la renta nacional.

VALOR ECONÓMICO DEL PROBLEMA

En la conciencia de todos está la necesidad de resolver urgentemente la carga que representa el analfabetismo. Es, pues, ocioso que repita todas las razones que lo exigen, tanto en el orden moral como en el social y el político. Solamente, ya que dentro de estos límites se mueve este trabajo, quiero insistir sobre la primordial importancia económica que tiene la solución del problema.

Porque, igual que la población, la educación, desde el punto de vista económico, ofrece dos vertientes. Por un lado, es una forma de consumo que exige gastos y que necesita un bienestar económico para existir; pero, por otro, en cuanto que perfecciona la capacidad productiva del hombre, es una inversión que origina la creación de nuevas riquezas. Desarrollo económico e instrucción están profundamente unidos. Han sido las mejoras en los procesos técnicos, al aumentar en forma increíble la productividad, tanto industrial como agrícola, las que han intervenido decisivamente en la elevación del nivel de vida de los pueblos más adelantados. Pero, para alcanzarlo, es necesario que la población sea capaz de asimilar y llevar a la práctica los procedimientos tecnológicos nuevos, lo que exige previamente una cierta madurez cultural. Tan importante es esto, que en el informe sobre *Medidas para fomentar el desarrollo*

(5) "Los problemas de la educación popular", en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 12, julio-agosto 1953, págs. 11 y 12.

(6) UNESCO: *Monographs on fundamental education VI*, 1953, ED. 52 III. 6 A, págs. 26 y sigs.

económico de los países insuficientemente desarrollados (7), confeccionado por las Naciones Unidas, se considera que los conocimientos técnicos son un factor tan interesante para el progreso de los pueblos atrasados, como las disponibilidades de capital. Y la Unesco, en *La ayuda técnica para el fomento económico* (8), considera que muchas veces es más productivo, a la larga, formar maestros de escuela o buenos obreros que construir un pantano o un ferrocarril.

En España tiene hoy esto especial actualidad y relieve. Restablecida ya nuestra economía de las destrucciones de la guerra y contando, además, con las posibilidades de capitalización que ofrece la ayuda exterior, ha llegado el momento de emprender un serio plan de desarrollo económico que permita elevar nuestra limitada renta nacional. Para ello hay, ante todo, que aumentar la productividad total del sistema. La industria deberá perfeccionar los procedimientos técnicos, para lo que es imprescindible aumentar la capacitación de la mano de obra por una intensa formación profesional. En la agricultura ha de incrementarse la productividad por hectárea y hombre ocupado; pero como ésta es decreciente, para lograrlo habrá que reducir la población activa campesina y trasladarla a la industria, de manera que, aunque no aumente demasiado el rendimiento total agrícola, al conseguirlo con menos brazos, se pueda elevar el nivel de la clase campesina. La población agraria es, hasta hoy, la que da, con mucho, los porcentajes más elevados de analfabetismo—debido, sobre todo, a la baja renta y falta de estímulos en el medio rural—por lo que, para poder pasar a más complejas actividades con posibilidades de éxito, necesita adquirir una cierta instrucción que le permita colaborar eficazmente en el desarrollo nacional (9).

ANALFABETISMO Y POLÍTICA ECONÓMICA

La educación y, concretamente, el analfabetismo ocupan un lugar primordial entre los problemas de política nacional por resolver. Nos encontramos ante un caso que, en primer término, es de la competencia de los poderes públicos, y en el cual, por lo dicho, las inversiones públicas han de tener clara preferencia sobre las privadas. Hay que dedicar inexcusablemente los fondos que sean necesarios para la creación de las 30.000 escuelas, por lo menos, a que antes hemos hecho referencia, si bien esto debe hacerse con un criterio real, teniendo en cuenta en qué regiones el déficit, en relación con la población escolar, es más grave, hasta que desaparezca esa triste correlación entre densidad escolar y latifundios. El Ministro de Educación Nacional, sólo para construcciones escolares, ha hablado de cinco mil millones de

pesetas como cifra mínima necesaria. Ha señalado que se trata de una inversión cultural; pero también es una inversión económica a largo plazo y de primer orden.

Si, como ha quedado establecido a lo largo de este trabajo, son fundamentos del analfabetismo los bajos ingresos individuales a causa de un mal reparto de la renta nacional, es claro que para combatir aquél habrá que ir a una política de redistribución de ésta. Como dicen Allen y Brownlee, en *Economics of public finance* (10), son dos las causas dominantes que producen las diferencias de rentas: la desigual distribución de la propiedad y las cualidades personales de talento, habilidad y conocimientos de los sujetos encuadrados en las diversas profesiones.

Resultan así dos zonas en las que se puede actuar para mejor distribuir la renta. La primera, el régimen de propiedad, es susceptible de modificarse directamente, por una regulación forzosa del dominio, o indirectamente, por la política fiscal o la política antimonopolística. Aquella regulación, que, en cuanto a la propiedad rústica, constituye la llamada reforma agraria, alcanza en nuestro caso particular del analfabetismo una importancia esencial. Como hemos probado, el latifundio es el principal motivo de que en nuestras provincias meridionales el índice de analfabetos adquiera valores más propios del continente africano que de Europa Occidental. La otra forma, además de la lucha contra los monopolios, de modificar la propiedad, reside en la política fiscal, mediante un adecuado sistema de ingresos y gastos públicos, recaudados aquéllos entre los mejor situados, e invertidos éstos entre los económicamente débiles, no sólo en forma de subsidios, sino, lo que es mucho más importante, bajo el aspecto de servicios: higiene, enseñanza... Hay que cuidar, en este sentido, que el aumento del gasto público por el plan de fomento escolar no sea sufragado, a causa de un sistema tributario regresivo o una inadecuada política monetaria, precisamente por aquellos a quienes se intenta beneficiar, produciéndose entonces medidas de política económica de efectos contradictorios.

El segundo campo de los expuestos por Allen y Brownlee para conseguir la distribución de la renta, el de las cualidades personales, se hace fecundo con la actividad educativa. La educación eleva la habilidad y los conocimientos de la población activa, y cuando ofrece fácil acceso en sus diversos grados para toda la masa social, aprovecha las capacidades en potencia, colocándolas en igualdad de condiciones para optar a las profesiones más selectas y mejor retribuidas. "A cada uno su oportunidad" sería un lema tan beneficioso para la economía como para la cultura.

Porque la síntesis de nuestro estudio no es sino un estímulo para romper el círculo de hierro que mantiene invulnerable a la España sin letras: renta ínfima, miseria, ignorancia, productividad exigua. El ciclo se cierra sobre sí mismo. Hay que destruirlo en todos sus segmentos, porque cada uno conserva una fuerza de funestos engendros.

(10) ED. ALLEN y O. H. BROWNLEE: *Prentice-Hall, Inc.*, Nueva York, 1948, págs. 161 y sigs.

(7) Informe presentado por el Grupo de Expertos designados por el Secretario General de las Naciones Unidas, Publicaciones de las N. U., núm. 1.951. II. B. 2, págs. 29 y sigs.

(8) Página 3.

(9) Véase E. FUENTES QUINTANA y J. PLAZA PRIETO: "Perspectivas de la economía española", en *Revista de Economía Política*, vol. IV, núms. 1-2, mayo-septiembre 1952, en especial págs. 18 y sigs.

La reforma de la carrera de Comercio

ALFREDO ROBLES A. DE SOTOMAYOR

I

Antes que nada interesa anotar el dato del escaso relieve que ha tenido en la prensa y vida nacional la importante reforma de la carrera de Comercio. Al margen de retóricas de banquete y frases hechas, con vendría mirar de una manera directa y limpia la realidad antes de precipitarnos a edificar un fantástico edificio de palabras. Todos: profesores, graduados y estudiantes del sector de las enseñanzas mercantiles, sabemos—y el dato apuntado más arriba nos lo confirma—que durante muchos años un destino de silencio y olvido ha pesado sobre las Escuelas. Y no es menos sintomático, aunque no se eleve sobre su categoría de anécdota, como cuando se pretendía buscar el paradigma de la eficacia de la carrera se apelaba a unas cuantas ramas de la Administración Pública, olvidando que la gran mayoría de nuestros Centros, de nuestras Cátedras y de nuestros graduados arrastraban una vida lánguida, sin la menor ilusión. Y apuntemos de antemano la delicadeza y vidriosidad de estos temas, para que se entienda que lo aquí dicho va animado del mejor espíritu, que no puede excluir la sinceridad.

Interesa decir aquí también que es necesario que termine de una vez para siempre la ficción de que la carrera de Comercio, tal como la configuraba el plan de 1922, tenía posibilidades de subsistir. Este plan,

Don ALFREDO ROBLES A. DE SOTOMAYOR, catedrático de la Escuela de Comercio de Gijón, colaboró ya en el número de esta REVISTA (marzo-abril, 1952, páginas 21-25) con un artículo sobre los problemas y realidad de la enseñanza profesional mercantil. En el presente número firma un estudio de la reforma de la carrera de Comercio, en el que propone como medio de actualización de esta enseñanza un aumento de los recursos financieros disponibles, modificaciones del régimen actual de oposiciones a cátedras, creación de profesores adjuntos y de ayudantes de clases prácticas. Destaca el señor Robles los tres grandes grupos de asignatura en que la carrera se estructura en el nuevo plan de estudios: asignaturas "culturales", asignaturas "técnicas" y asignaturas "formativas". Por último, señala a la Inspección como instrumento eficaz de la reforma y subraya la aportación de los Colegios mayores y la incorporación de las energías sociales a tarea primordial de los educadores.

que nació viejo, recogía un estado precario de la vida de las Escuelas y pretendía, a través del amontonamiento de un conjunto de conocimientos sin unidad ni trabazón entre sí, formar los Titulares Mercantiles. Sin pensamiento directo, dominado por una manera típica del pensar décimonónico, esto es, fragmentario y parcial, creía que la maravillosa y ardua tarea formativa y educadora podía limitarse a la creación de esa especie de monstruo vitalmente imperfecto que es el puro técnico. En un gran porcentaje y de hecho, la carrera que debía pretender más ambiciosos fines se había transformado en una fábrica de contables, como si el dominar un arte (muy digno y respetable), pero nada más, pudiera satisfacer las exigencias de quien llega a un centro docente con un horizonte de más amplias y ricas posibilidades.

El contraste entre una concepción caduca y la realidad económica y social de nuestra Patria quedó patente en seguida. De una parte, había abundancia de retórica, proyectos en el papel e incluso algunas oficinas "modelo" de un encantador "modelo", desconocido en cualquier empresa de mediana eficacia. De otra, una situación anacrónica, con un profesorado olvidado y preterido en todas las reformas sustanciales de la Educación española, mal dotado de medios, forzado a vivir bajo un plan totalmente desvinculado de la realidad.

Era, pues, un imperativo de nuestro tiempo abordar con ánimo distinto la actualización de la carrera de Comercio. La posguerra española infundía un amplio afán de modernización a la economía nacional, impulsando el desarrollo mercantil e industrial. Desde el punto de vista de la Educación, se hacía preciso limpiar y mantener en forma el instrumento puesto al servicio de estas necesidades sociales, adelantándose al momento en que la fuerza misma de la rutina llegase a anquilosarlo, convirtiéndolo en algo muerto, sito al margen de la vida. Reconocer esta realidad, por perogrullesco que parezca, es y ha sido el punto neurálgico de la reforma. Las rutinas, las nostalgias, el miedo a todo lo que signifique cambio y renovación, actuaron aquí como influyen en toda vida humana. Transformar las viejas Escuelas de Comercio en una fuerza operante y viva, adaptada al ritmo de la época, no ha sido ni será tarea fácil. Pero no son las dificultades las que pueden obligarnos a posponer esta auténtica acción revolucionaria (en la más pura acepción de la palabra), ya que teníamos

que ser nosotros concretamente los que habríamos de afrontar la tarea.

Muchas veces se ha dicho en España que la Universidad vive al margen de los problemas nacionales. No es aquí el lugar oportuno para ocuparnos de ello. Pero estamos a tiempo para que no se haga afirmación paralela en lo que afecta a las Escuelas que tienen el campo abierto para dar el paso decisivo en la conquista de un nuevo estilo vital.

Es hora, pues, de adoptar ante el tiempo viejo una actividad decidida que proclame su irremediable decadencia. Separando cuidadosamente lo que sea tradición de lo que sea rutina, limpiaremos la faz añosa de las Escuelas, liberándolas de la pesada carga de los precedentes cuando éstos sean una rémora en vez de un acicate. Debemos reclamar para nosotros la pesadumbre de crear con absoluta originalidad el nuevo estilo de las enseñanzas mercantiles, afrontando, al mismo tiempo, las inevitables dificultades. El enrolarse bajo estas o aquellas banderas dará la medida exacta de quiénes (sin mayores escrúpulos sobre su edad) han pasado al bando del sesteo y de la abulia y de aquellos otros que, sabiendo que hay mucho por hacer, confían en que todo puede hacerse si a la crítica sustituye la colaboración, si a las palabras los hechos.

II

Durante muchos años un grupo de hombres olvidados han mantenido en vida las Escuelas de Comercio. En la oquedad de un silencio de lustros, el profesorado ha sufrido sueldos míseros, escasa relevancia social y una carencia total de los más elementales recursos que reclama una enseñanza de tipo profesional. Hubo períodos de más de diez años durante los cuales no se convocó una sola oposición a Cátedra, interrumpiendo el normal proceso renovador y la continuidad en el servicio docente. Y este detalle anecdótico pone de relieve el abandono en que vivía este importante sector social.

Los catedráticos y profesores tuvieron que hacer compatibles, en la medida de lo posible, sus tareas docentes con otras ajenas a la enseñanza, si no querían ver amenazada la pura subsistencia física. Y esto, importa repetirlo una vez más, no debe seguir así. Ni la Universidad, ni las Escuelas Especiales, ni cualquier grado o ramo de la Enseñanza se recobrarán hasta que los profesores puedan vivir decorosamente del producto de su esfuerzo. Es preciso comprender que la dispersión en múltiples actividades es un mal; pero un mal inevitable, que concurre con otras causas a dar nacimiento a las lamentaciones sobre nuestra esterilidad científica o nuestro atraso en tantos campos docentes. Como decía hace tiempo Fernández Carvajal, si tuviéramos fe, si fuéramos plantadores de árboles seculares, estrujaríamos el Presupuesto hasta el máximo para atender a esta necesidad obvia.

Es de justicia reconocer que el Ministerio de Educación ha hecho en estos últimos años todo lo posible para remediar esta situación, y que son otras dificultades y trabas las que le impiden conseguir un ideal que es preocupación constante de sus mandos. Pero también es preciso decir que obstáculos ajenos

a este buen deseo han impedido que una reforma aprobada y sancionada por las Cortes y la Jefatura del Estado obtenga, como sería lógico, los medios financieros que la definitiva solución del problema exige. Esperemos que esta situación paradójica se solucione en plazo breve para hacer viable el conjunto de proyectos que esperan solamente la financiación, por otra parte nada exagerada ni utópica.

Un interesante aspecto de la reforma es la modificación del régimen de oposiciones a Cátedras, adoptando el sistema seguido para las de Universidad. Con pleno acierto, se acentúa la valoración de la investigación científica y cabe esperar que el criterio de los Tribunales continúe en su línea de exigencia y rigor, incorporando a las Escuelas una auténtica selección de nuevos catedráticos, que, con su sentido moderno y actual de la labor, hagan mucho por la tarea común. El prestigio vendrá automáticamente como consecuencia del trabajo, de la elevación del nivel cultural de las Escuelas, de una tarea continua y abnegada, más que de la emisión de discursos de circunstancias en los actos académicos.

La creación de los profesores adjuntos es otra innovación que precisa destacar. Frente a posturas rutinarias y facilonas, hay que reiterar la necesidad de que el adjunto lo sea por tiempo limitado. A la esencia de este escalón del profesorado pertenece su interinidad, ya que los que lo forman deben estar acuciados por el deseo de dejar de serlo para pasar a catedrático. La temporalidad en el cargo impedirá el enquistamiento en los escalafones de personas cuya vinculación a la enseñanza sea puramente nominal, pues apartando el caso más frecuente y general de sacrificio y abnegación, en la gran mayoría del profesorado auxiliar, no podemos olvidar aquellos casos en que son otros los intereses, afanes y vocación del profesor.

En cuanto a los ayudantes de Clases Prácticas deberán tomar, de acuerdo con el espíritu de la reforma, una parte muy activa en las facetas vivas de la formación del estudiante, que ha de ser real y operante, nunca libresca y rutinaria.

III

Procede ahora apuntar alguna breve nota sobre el nuevo plan de Estudios. Es evidente que la formación que hoy concede el profesorado mercantil, suma la de un Bachiller universitario a un moderno plan de Formación Profesional del técnico de la Empresa. Se ha pensado que en la realidad española, junto al número relativamente escaso de grandes empresas, dominan nuestra economía las explotaciones de tipo pequeño o mediano. Con visión de la realidad de la estructura económica española, se evitó la fría acumulación de materias puramente técnicas, para yuxtaponer la formación cultural con el aprendizaje estrictamente profesional. De aquí el cauce natural por donde debe discurrir la reforma, que, sin embargo, provocó cierta sorpresa y revuelo, más por incompreensión que por otras causas.

La obtención del título de Bachiller por los estudiantes de Comercio que, además de las asignaturas del plan general, cursen el Latín y la Filosofía, viene

impuesta por la valoración del conjunto de conocimientos que adquieren, no porque se pretenda pasar de contrabando a unos bachilleres de nuevo cuño. El profesor Berlanga, director de la Escuela Central de Comercio, en sus declaraciones al periódico *YA*, ponía de relieve cómo esto en manera alguna rebaja la carrera y representa — decía — un progreso notable al otorgar con el título profesional el de Bachiller, cosa de importancia cuando se trata de muchachos que inician sus estudios a los diez años, y que al final de su carrera pueden sentir otra vocación o realizar otros estudios. Hoy día, el profesor mercantil, con el título de Bachiller, puede optar por cualquiera de las siguientes oportunidades:

- a) Ingresar en cualquiera de las Facultades Universitarias existentes.
- b) Obtener una sensible reducción en el tiempo y número de asignaturas a cursar en las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, pues está prevista la conmutación de varias asignaturas.
- c) Si no desea realizar más estudios, o sus circunstancias personales no lo permiten, ha obtenido, junto a una formación cultural tan amplia como la de cualquier otro Bachiller, un título profesional, que, en palabras de la Ley, representa el grado superior en el orden técnico de la contabilidad y administración de empresas, y faculta al que lo posea para realizar todas las actividades que de esta concepción se derivan.

IV

En el actual plan de la carrera de Comercio es posible separar en tres grandes grupos las asignaturas que lo integran, y dentro de éstos señalar los ciclos correspondientes a cada disciplina. Algunos de estos ciclos montan entre los grupos de asignaturas "culturales" y el grupo de "técnicas".

GRUPO DE ASIGNATURAS "CULTURALES"

Ciclo de Lengua y Literatura.—Ciclo de Geografía.—Ciclo de Historia.—Ciclo de Ciencias Naturales.—Ciclo de Idiomas.—Ciclo de Latín.—Ciclo de Filosofía.—Ciclo de Música y Dibujo.

GRUPO DE ASIGNATURAS "TÉCNICAS"

Ciclo de Matemáticas.—Ciclo de Contabilidad.—Ciclo de Economía y Estadística.—Ciclo de Derecho.—Ciclo de Hacienda.—Ciclo de Organización de Empresas.

GRUPO DE ASIGNATURAS FORMATIVAS

Ciclo de Religión.—Ciclo de Formación Política.—Ciclo de Educación Física.

* * *

En la nueva ordenación de las Enseñanzas Mercantiles se prevé la urgente atención a los aspectos prác-

ticos de la carrera. Es preciso acentuar la trascendencia que han de tener las prácticas de las asignaturas, destacándolas del fondo de humilde artesanía en que estaban relegadas. Si queremos vitalizar la carrera de Comercio, estas clases prácticas han de recobrar una fundamental importancia. No debe darse más el absurdo de profesores mercantiles agobiados ante un problema de simple mecánica contable o fiscal, a causa de los malos hábitos de una enseñanza libresca y rutinaria. Hemos de tener siempre presente que nuestra tarea es formar hombres al servicio de la Empresa y de la Administración Pública, no meros detentadores de un título apto para la decoración mural. Ello nos dará la medida exacta de lo que se nos pide y de la intensidad de nuestro esfuerzo. Y también de nuestra exigencia en medios, en dotaciones para laboratorios, bibliotecas, seminarios, etc.

V

Alguna vez se dijo que no existía la Universidad de Madrid, sino Cátedras en Madrid. Achaque ibérico es desde hace largo tiempo el afán partidista y la bandería, más propicio el español a lo que desune que a la vinculación a la tarea común. Esperamos que no se diga de nosotros que no existen Escuelas de Comercio, sino Cátedras aisladas esparcidas sobre la piel de toro hispánica. Todos hemos visto el caso de magníficas empresas (en el sentido que les daba nuestro Saavedra Fajardo) abandonadas por un grupo de hombres profundamente desunidos entre sí. Estas verdades elementales es difícil que penetren en algunas gentes, cuyo espíritu irremediablemente estrecho no ha llegado a comprender la generosidad que exige toda tarea colectiva y la alegría de la obra bien hecha.

Frente a la bandería y facción se alza la vigorización de la vida corporativa de las Escuelas, pues ni en su vida interna ni en su relación con el medio ambiente pueden nuestros centros aislarse, ni atomizar su esfuerzo. El profesorado, los alumnos, todos los que en ellas se "ayuntan" según la expresión del Rey Sabio, han de sentirse solidarios de la tarea común. Un claustro de profesores que se sienta entusiasta de la labor emprendida puede hacer verdaderos milagros. Unos hombres divididos llevarán, en cambio, el fracaso como una sombra a sus espaldas. Por ello, sería magnífica tarea promover esta unión a fondo, esta íntima solidaridad de todos los que en España profesan la misma vocación y sienten las mismas inquietudes.

En la nueva ordenación y en la realidad también, los claustros van a tener un papel de la más alta significación. Ya han tomado parte como voz colectiva en la redacción de los Cuestionarios presentados, no como la opinión personal de un profesor, sino como el contraste de puntos de vista de un grupo de catedráticos. De su seno ha de surgir el Consejo Asesor de la Dirección, así como todos los mandos de la Escuela, y son ellos los que han de presentar el cuadro de sugerencias capaz de ir renovando la figura actual de las Escuelas. El contacto frecuente hará que los hombres, como dice Maurois, se conozcan, y del conocimiento mutuo venga la estimación. Nada más

fecundo que el cambio de ideas, la aportación de iniciativas, la integración de todos los esfuerzos singulares en un plan armónico que redunde en bien de la enseñanza. Frente a la Cátedra, como isla desierta donde campea el insolidario Robinsón de su titular, se alza la nueva figura del Claustro como entidad vigorosa que asume la responsabilidad de la más alta orientación. Aceptar esta serie de misiones significaría un avance decisivo en la renovación de la vida corporativa de las Escuelas.

Quedarían incompletas estas notas si no nos refiriésemos al nuevo y ágil instrumento del Patronato, previsto en el decreto de 23 de julio de 1953, que puede crearse bien por iniciativa del Ministerio, bien por iniciativa de la misma Escuela. El Patronato significa la pieza móvil apta para la creación original. Ausente de la Ley la desusada idea de un centralismo administrativo en decadencia, cada Escuela puede, desde ahora, asomarse a la vida en torno, incorporando a sus problemas lo más representativo y vigoroso de la vida social de la provincia o región donde se asiente. Las grandes Instituciones bancarias, las Cámaras de Comercio, las grandes y medianas empresas, las autoridades, todo lo que en cierta cómica fraseología se llamaba años atrás "fuerzas vivas", descontando lo que dentro de estas "fuerzas vivas" es pura fantasmagoría, pueden y deben tutelar y proteger la Escuela de Comercio, siempre que ésta se proyecte con especial dedicación sobre los temas de la región o provincia. Las Escuelas, a su vez, no deben estar ausentes ni dejar de prestar su colaboración a todos los órganos de investigación, institutos económicos, cursillos de especialización, etc., que se den en la localidad. Este es el único camino para que alcancen el prestigio y la relevancia social que han de ganar por su propio esfuerzo, dejando de oír los cantos de sirena del sesteo y la abulia, lanzándose a pie enjuto al río fascinador de la realidad social.

VI

Aún no puesta en marcha, pero prevista en la reforma, la Inspección tiene a su cargo cometidos de gran trascendencia. Estamos a tiempo para evitar que se transforme en un organismo burocrático más, exangüe y cansado. La Inspección no puede ser ni un conjunto de ásperas personas empeñadas en descubrir enormes minucias administrativas, ni una "ayuda" económica para equilibrar el presupuesto familiar, pues cualquiera de estas interpretaciones daría al traste con su eficacia. Necesita recaer en un grupo de gentes entusiastas y bien preparadas, distantes de la fría mentalidad ejecutiva del funcionario y de su intrínseca neutralidad, ya que no es un organismo de mera verificación y vigilancia, sino una energía, un *élan vital*, capaz de impulsar el proceso de renovación y modernización de las Escuelas. La Inspección, que ha de velar por el cumplimiento de lo legislado en todos sus aspectos, ha de ser también el motor impulsor de la renovación en los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral y social. La función asesora de la Dirección General no puede ser sólo la de un eficaz repertorio de Legisla-

ción, sino que ha de dar todo el apoyo entusiasta a la enorme tarea que aún queda por realizar.

Bien utilizado este nuevo instrumento, proporcionaría una información directa e inmediata de los problemas de cada Escuela, de su situación docente, de sus deficiencias y de sus virtudes. La Inspección corregirá las faltas más visibles y pondrá fin a situaciones deficientes. Si se confía a hombres prestigiosos, dotados del necesario don de mando y ascendiente, puede ser una de las piezas esenciales de la reforma. Pero si cae en manos de gentes cansadas o abúlicas, si adquiere un tono exclusivamente administrativo, si se limita a tareas burocráticas, habremos levantado otro fantasma, sin conseguir nada efectivo ni real. Y en la mente de todos están algunas Inspecciones, creadas para impulsar y vigilar sectores importantísimos de la educación española, cuya eficacia en verdad puede ser puesta en duda.

VII

Hay que ir a la conquista de nuestros Colegios Mayores. Porque éstos, descontando fallos y errores, aun en su etapa de tanteo, son el mejor instrumento de formación y educación de hombres. Las grandes Escuelas de Comercio deben ir a la creación del Colegio Mayor, gracia y levadura de la carrera. Los Colegios Mayores pueden ser una de las bases de la nueva y ágil estructura de nuestros centros.

Sobre la gran masa del alumnado, los Colegios Mayores servirán de manera esencial para formar al grupo selecto de Titulares Mercantiles, dotándoles de un sentido político, social y religioso total. Si es ya tópico hablar de que es preciso formar minorías, y no menos tópico es asegurar que nuestro tiempo es la era de lo social, no podemos olvidar, como decía Ortega, que los tópicos no son sino verdades que han perdido su agudeza inicial. Y tampoco es necesario un exceso de argumentos en defensa de nuestra urgente necesidad de Colegios Mayores, "orientados" hacia los estudios económicos y comerciales.

Si somos capaces de hacer realidad esta sugerencia, habremos dado otro paso decisivo en la cohesión de una fuerza social operante, intensificando la labor de las aulas con el conocimiento directo e inmediato de nuestros mejores estudiantes, de los futuros dirigentes de las empresas españoles, de los hombres que van a tener en sus puestos las claves de la Economía, la Hacienda y las Finanzas. Importa que estos hombres no guarden un recuerdo meramente romántico de sus años juveniles, sino que se sientan vinculados a la obra tan dramáticamente humana del Colegio Mayor. Para el graduado joven que prepara oposiciones, para nuestros compañeros de Cátedra, de paso por Madrid, para los más brillantes estudiantes de las Escuelas de provincias, los Colegios Mayores serán la gran fuerza aglutinante. He aquí otra de las metas que debemos incorporar a la reforma, inyectándole un afán de radical originalidad. Hemos de lograr un "ideal de eficacia", la creación de una minoría egregia capaz de hacer vivir a nuestras masas el nuevo estilo. "No basta—decía Ortega—con que unas ideas pasen galopando por unas cabezas, es menester que socialmente se realicen, y para ello que se pongan resuel-

tamente a su servicio las energías más decididas de anchos grupos sociales."

VIII

Incorporar las energías sociales debe ser la amplia y bella tarea que ante nosotros se abre con inéditas perspectivas de futuro, capaz por sugestiva de atraer a todos los hombres de buena voluntad. No bastarán quienes esbocen el usual gesto de escepticismo ante lo dicho. Prefiero adelantarme a contestarles con palabras ajenas. "Nada es más frecuente que la habitual lamentación por la irrealizabilidad de los ideales—ha dicho Hegel en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia*—; los ideales que en el viaje de la vida naufragan o perecen sobre los escollos de la dura realidad no pueden por menos que ser aquellos sub-

jetivos pertenecientes al individuo, el cual ve en sí la realidad más alta e inteligente de todas. Ideales de este tipo puede ocurrir que no se traduzcan en realidad." Ahora bien: los ideales son serios y auténticos cuando se transforman en una acción dirigida a modificar el mundo en que vivimos, aun reconociendo la inevitable imperfección de toda obra humana. La acción debe estar precedida por un pensamiento en que se equilibren las metas ideales con el sentido de realidad. Sólo aquellos ideales que poseen fuertes raíces en el terreno de la experiencia humana y no los que sólo se apoyan en la veleidad o mera imaginación del que los construye, tienen garantías de permanencia y realización. Y en última instancia todo el progreso humano es un compromiso entre ideales y naturaleza humana, por tanto, inestable y sujeto a revisión. Es hora de comenzar en las Escuelas lo que hace siglos llamó Platón "la segunda navegación".

El problema de la recuperación de destinos por los funcionarios sancionados del Ministerio de Educación Nacional

FERNANDO GARRIDO FALLA

I

Nuestra guerra de Liberación dejó su huella, al igual que en tantos otros terrenos, en los cuadros de funcionarios al servicio de la Administración Pública. La aplicación de la Ley de 10 de febrero de 1939 sobre depuración por responsabilidades políticas dió lugar a que se abriesen muchos expedientes y a que, por consecuencia de lo en ellos actuado, hiciese su aparición una verdadera legión de "funcionarios sancionados".

Ahora bien: la posibilidad de revisión de las sanciones impuestas prevista en la propia Ley de 1939, en unos casos, y, en otros, el haber transcurrido el plazo por el que ciertas sanciones temporales fueron impuestas, planteó el dificultoso problema de la re-

cuperación de su antiguo destino por el funcionario que obtuvo tal revisión favorable o que cumplió la sanción. Tema central de las cuartillas que siguen es el estudio de los criterios jurisprudenciales que han presidido hasta ahora la resolución de los casos concretamente planteados.

II

Existe una nutrida jurisprudencia de agravios relativa a los maestros, inspectores de Primera Enseñanza y, en general, funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, que, sancionados por responsabilidades políticas, intentan recuperar sus antiguos destinos.

Por tratarse de supuestos distintos y por haberse llegado a soluciones diversas jurisprudencialmente, se ha de distinguir el caso de los sancionados que han cumplido ya la sanción que les fué impuesta y el de los sancionados que han obtenido la revisión de su expediente.

A) SANCIONADOS QUE HAN CUMPLIDO LA SANCIÓN

Hay una resolución de agravios que debe citarse como punto de arranque de la jurisprudencia sobre la materia: la contenida en el acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de octubre de 1948 (Boletín Ofi-

Don FERNANDO GARRIDO FALLA continúa su colaboración en la REVISTA con el presente artículo sobre la recuperación de destinos por los funcionarios sancionados que han cumplido la sanción o que han obtenido la revisión de su expediente, planteándose el mayor número de estos problemas en el ámbito del Magisterio Nacional y de la Inspección de Enseñanza Primaria. Catedrático de la Universidad de Zaragoza y jefe de la Sección de Recursos del M. E. N., Garrido Falla colaboró en el número 1 de nuestra REVISTA con un trabajo sobre sociología de la enseñanza laboral.

cial del Estado de 7 de noviembre de 1948) sobre el recurso de agravios interpuesto por doña María de la Paz Alfaya López.

El supuesto de hecho de la mencionada resolución era, en líneas generales, el siguiente: la señora Alfaya López, inspectora de Primera Enseñanza de la provincia de Madrid, en virtud de concurso-oposición, fué sancionada en expediente de depuración con traslado fuera de la provincia e inhabilitación para cargos directivos y de confianza. Transcurrido con exceso el plazo de cinco años por el que la sanción de traslado le fué impuesta, la señora Alfaya impugnó la adjudicación que de una plaza vacante en la Inspección de Madrid se hizo en turno de oposición a favor de la señora Limón Miguel. La jurisdicción de agravios sentó en aquella ocasión la doctrina de que, si bien no podía anularse la adjudicación de la vacante a la señora Limón, dado que ello se realizó en virtud de oposición y era el turno de oposición el legalmente procedente, debía "reconocerse a favor del reclamante en este recurso (señora Alfaya) el derecho a ocupar la primera vacante que se produzca en la Inspección de Primera Enseñanza de Madrid y que pueda corresponder a turno de traslado". Y ello en virtud de la consideración fundamental, que puede ser extendida al caso de cualquier sancionado, de que "una vez cumplido el plazo de cinco años que tenía la sanción de duración, la recurrente ha recuperado automáticamente su derecho a ocupar una plaza de Madrid, y únicamente cabe considerar la forma en que debe realizarse este derecho".

De la resolución que, en parte, se acaba de transcribir, resulta que cualquier inspectora o inspector de Enseñanza Primaria, sancionado con traslado temporal y siempre que el plazo haya transcurrido, debe esperar a que una vacante en el lugar de su antiguo destino sea convocada a turno de concurso, y, entonces, a través de dicho turno, puede alegar su derecho a ocupar la primera vacante.

Así lo entendieron también multitud de inspectores y maestros que se encontraban en condiciones análogas a las de la señora Alfaya; pero cuando pretendieron hacer valer sus derechos en la vía de agravios, se encontraron con una jurisprudencia, ligeramente corregida en cuanto a la terminología empleada, pero que suponía, en cuanto al fondo, un cambio radical de postura.

En efecto, bien pronto numerosas resoluciones de agravios vinieron a entender que ese derecho que se reconocía al sancionado para recuperar su antiguo destino, una vez cumplida la sanción, lo era solamente *en potencia*, y, por tanto, no implicaba preferencia alguna respecto del resto de los concursantes o solicitantes de la vacante cuestionada. Es más, planteada la cuestión por maestros sancionados que habían cumplido la sanción temporal que se les impusiera, ni siquiera entendió el Consejo de Ministros que la recuperación del antiguo destino pudiese verificarse a través del procedimiento privilegiado del concursillo de traslado que se regula en el artículo 52 del vigente Estatuto del Magisterio, que sólo se refiere a quienes "por revisión de su expediente de depuración o gubernativo hayan sido confirmados en sus cargos y Escuelas de procedencia". Resultado práctico: el derecho en potencia que se les re-

conoce para volver a sus antiguos destinos queda tan condicionado, que realmente se le sustrae todo contenido positivo.

Esta última doctrina se contiene, entre otras, en las siguientes resoluciones de agravios: acuerdo del Consejo de Ministros de 21 de julio de 1950 (*Boletín Oficial del Estado* de 7 de enero de 1951), en el recurso interpuesto por don Norberto Hernández Hernández y otros; acuerdo del Consejo de Ministros de 21 de julio de 1950 (*B. O. E.* de 9 de enero de 1951), en el recurso de doña Juana Elordi Darroyet; acuerdo del Consejo de Ministros de 10 de agosto de 1950 (*B. O. E.* de 13 de enero de 1951), en el recurso interpuesto por don Darvín Ballester Súñer y otros; acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de mayo de 1952 (*B. O. E.* de 11 de octubre de 1952), en el recurso interpuesto por don José González Peiró, etc.

El entender que el maestro sancionado, una vez que ha cumplido la sanción, no ostenta por consiguiente ninguna preferencia respecto de los demás maestros que con él concurren a la provisión de una vacante es también el principio que domina otras resoluciones de agravios que contemplan situaciones más específicas. Así, se ha planteado la cuestión relativa a si, al puntuar el tiempo de permanencia en la Escuela desde la cual se solicita tomar parte en concurso de traslados, debe tenerse en cuenta el tiempo con anterioridad servido en la Escuela de la que el maestro era titular antes de ser sancionado. La jurisprudencia de agravios también ha resuelto negativamente esta cuestión, y así, en los recursos antes señalados por don Norberto Hernández (*B. O. E.* de 7 de enero de 1951) y de doña Juana Elordi (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de enero de 1951), se repite la doctrina de que "en cuanto al cómputo de servicios a efectos de lo dispuesto en el artículo 71, apartado b), del Estatuto del Magisterio, que no procede abonar al recurrente más tiempo de servicios que los efectivamente prestados en la Escuela de Santo Domingo de la Calzada, ya que el mencionado precepto se refiere sin distinción alguno al *tiempo servido en propiedad en la Escuela desde la que se solicite*". Hay una materia, sin embargo, en la que, al menos, los dictámenes del Consejo de Estado comienzan a considerar de forma menos dura la situación de los sancionados con traslado por responsabilidades políticas: la relativa a la utilización del turno de consortes. De acuerdo con el artículo 73 del Estatuto del Magisterio (en la redacción dada por el decreto de 28 de marzo de 1952), los cónyuges que hayan sido separados, en virtud de expediente gubernativo, del lugar en que previamente se reunieron utilizando su turno especial, sólo podrán volverse a reunir en localidad distinta de aquella a que hubiese sido trasladado el cónyuge sancionado. Como puede verse, supone esto una restricción que pesa precisamente sobre los cónyuges separados por consecuencia de haber sido sometido uno de ellos a expediente gubernativo. En relación con los depurados por responsabilidades políticas, la cuestión que se planteaba entonces era la de determinar si el expediente de responsabilidades políticas era o no, a los efectos del citado artículo 73, un "expediente gubernativo". Pues bien: en esta materia ha entendido la jurisprudencia de agravios que, si bien estos expedientes son guber-

nativos desde el punto de vista del órgano que los instruye, están animados por finalidades que difieren sustancialmente de las características de un expediente sancionador, dada su motivación política, por lo que no cabía una interpretación extensiva del artículo 73 del Estatuto tantas veces citado.

B) SANCIONADOS QUE HAN OBTENIDO LA REVISIÓN DE SU EXPEDIENTE

Indudablemente se trata de una hipótesis distinta a la hasta ahora examinada. No es lo mismo, en efecto, haber cumplido la sanción que obtener una nueva declaración administrativa en la que se reconozca que no hay lugar a mantener aquella sanción, o que la misma fué indebidamente impuesta.

La posibilidad de estas revisiones se contiene, desde luego, en la Ley de 10 de febrero de 1939 sobre depuraciones, y el escollo que a la doctrina hubiese podido oponer la tradicional tesis de la firmeza del acto administrativo o de la cosa juzgada administrativa se obviaba en virtud de la ficción establecida por el artículo 11 de dicha ley: "todos los acuerdos que se adopten como consecuencia de lo dispuesto en esta Ley tendrán carácter de pronunciados y, en su consecuencia, con el fin de llegar a la mayor justicia en los fallos, se procederá a la reapertura de los expedientes cuando nuevos elementos de juicio pudieran aconsejar la modificación de la resolución adoptada".

La revisión no se produce, pues, necesariamente, como consecuencia de los supuestos extraordinarios que el recurso denominado por los diversos reglamentos de procedimiento administrativo, de "nulidad" o de "revisión" exige para la impugnación de las decisiones firmes. En la Ley de 1939 se configura un expediente de depuración que, a pesar de la sanción impuesta, no se considera definitivamente resuelto.

¿Quiérese decir con ello que, obtenida la revisión de un expediente de depuración, ha de estarse a la nulidad absoluta del acto sancionador? Precisamente esto es lo que quiso evitarse en el artículo 11 que se acaba de transcribir, y así lo ha entendido también la jurisprudencia de agravios en las resoluciones en que se ha planteado el problema. Así, ha declarado tal jurisdicción que "el nuevo pronunciado (el que resulte del expediente de revisión) no debe surtir efectos sino desde su declaración, *respetando las situaciones creadas durante la vigencia del pronunciado anterior.*" (Orden de la Presidencia de 30 de noviembre de 1949, B. O. E., núm. 362.) Y más tajantemente cuando dice que "el carácter de pronunciados no implica que no tengan plena eficacia (las anteriores resoluciones) en tanto no sean revisadas, y por tanto, el recurrente, mientras se ha mantenido el primer acuerdo, ha estado separado del servicio legalmente y a todos los efectos, sin que el segundo acuerdo, en que se readmite sin sanción, venga a declarar nula o injusta la Orden de separación". (Orden de la Presidencia de 23 de mayo de 1950, B. O. E. de 28 de mayo.)

La consideración que preside estas resoluciones, aparte de que así venga abonada por el tenor mismo de la Ley de 1939, estriba en que los expedientes de responsabilidades políticas que hoy se revisan son

enjuiciados con criterios más benignos que hace doce o catorce años, cuando tales sanciones se impusieron; lo cual no quiere decir, por supuesto, que aquellas sanciones fuesen necesariamente injustas, sino que hoy día, restablecida la normalidad en el país, puede ser inconveniente, impolítico e incluso injusto el mantenerlas.

Pero tampoco se debe deducir de aquí la imposibilidad de que en determinados casos la revisión efectuada lo sea con todos los efectos, por descubrirse que, efectivamente, la sanción primitivamente impuesta adolece de vicios sustanciales que la hacen radicalmente nula (nulidad absoluta), por ejemplo, si se descubre evidente error de hecho en la motivación de dicha resolución.

Esto determinó que en una serie de casos los funcionarios cuyos expedientes habían sido revisados se dirigiesen al Ministerio del que dependían para reclamar los haberes dejados de percibir durante el tiempo en que indebidamente estuvieron separados. Con carácter general, resolvió la situación la Presidencia del Gobierno por orden de 22 de junio de 1942, en la que, después de afirmarse que "los acuerdos en virtud de los cuales se dejan sin efecto sanciones en expedientes de depuración, no suponen el reconocimiento del derecho de los interesados a reclamar el pago de los haberes de que hubiesen estado privados durante la tramitación del expediente ni durante el tiempo de vigencia de la sanción que después se rectifica", lo cual se compadece perfectamente con la doctrina que sobre el pronunciamiento hemos dejado expuesta líneas atrás, se abría, sin embargo, en el número 2.º de dicha orden, la posibilidad de un tratamiento distinto para los casos de error o injusticia notoria padecida por el depurado. Decía así el número 2.º: "En las resoluciones que se dicten conociendo de revisiones de expedientes de depuración en los que se acuerde dejar sin efecto sanciones impuestas anteriormente de modo que en definitiva los expeditados resulten readmitidos sin sanción, los Ministerios o autoridades que adopten dichas resoluciones, cuando lo estimen justo, podrán hacer pronunciamiento razonado y expreso declarando el derecho de los interesados al cobro de los haberes de que hubieran estado privados. Este reconocimiento sólo podrá dictarse cuando en el expediente de revisión se declare que ésta tiene por base la rectificación de un *error evidente de la Administración.*"

A partir de este momento era claro que no todas las declaraciones de "reingresados sin sanción" tenían el mismo valor. Por ello, hubo que extender por analogía el criterio diferenciador a otras cuestiones secundarias que podían ser planteadas por los funcionarios revisados. Concretamente, y por lo que se refiere al Ministerio de Educación Nacional, la cuestión comenzó a plantearse en relación con el cómputo de los servicios prestados por los maestros en la escuela desde la que solicitan y a efectos de concursos de traslado. Ya hemos visto anteriormente cómo, en relación con este punto, se negaba por la jurisprudencia de agravios el cómputo de tales servicios a los maestros que habían cumplido la sanción temporal que les fuese impuesta. Ahora bien: para el caso de los readmitidos sin sanción, la Sección de Recursos del Ministerio ensayó el criterio de reconocer el tiempo de

servicios a quienes, al tiempo de ser repuestos en su cargo, se les reconoció el derecho a los haberes dejados de percibir. El mismo criterio ha sido mantenido con carácter general por la Dirección General de Primera Enseñanza en su Orden de 24 de abril de 1953 (B. O. E. de 12 de junio de 1953).

Estas diversas categorías de declaraciones de revisión, ¿habían de tener también trascendencia en el problema fundamental de la recuperación de destinos?

Se ha de estimar, desde luego, que si la revisión lleva anejo el reconocimiento de los haberes dejados de percibir, lo cual quiere decir tanto como el reconocimiento de la nulidad *ex tunc* del pronunciamiento que impuso la sanción y que éste nunca debió existir, ni producir efectos, entre ellos el de desposeer al sancionado de su destino de procedencia, entonces la recuperación del destino debe ser automática. Pero quedaba el caso de aquellos pronunciamientos de revisión que, sin hacer declaración expresa de reconocimiento de haberes, anulaban sin más la primitiva orden sancionadora e incluso confirmaban en sus cargos (aunque no se precisase si esto se hacía respecto del destino de procedencia). Hay que hacer notar que estos casos de revisión son los que con más frecuencia produce el Juzgado Superior de Revisiones del Ministerio de Educación Nacional.

Por lo que se refiere a los maestros, hay una base legal, el artículo 52 del Estatuto del Magisterio, y jurisprudencial, las decisiones de agravios interpretando dicho artículo, para entender que la situación de los maestros confirmados en sus cargos por revisión es, cuando menos, diferente a la de los maestros que han cumplido su sanción. Respecto de estos últimos, ya señalábamos al principio una nutrida jurisprudencia que entendía que el derecho en potencia a recuperar su antiguo destino que asiste a los maestros que cumplieron la sanción no les autoriza a utilizar el concursillo del artículo 52 del Estatuto; pero esta misma jurisprudencia sirve, de rechazo, para aclarar que el artículo 52 citado es de aplicación en los casos de maestros que, en trámite de revisión, han sido confirmados en sus cargos. El único punto que aún queda en el aire es el de determinar si para utilizar el tan repetido concursillo hace falta que el maestro revisado haya obtenido expresamente en la orden de revisión la fórmula "confirmado en su anterior destino" o simplemente se le haya anulado la orden sancionadora; aunque por razones anteriormente aducidas hay que estar a la exigencia de dicha fórmula expresa.

Por lo que se refiere a los inspectores e inspectoras de Enseñanza Primaria, puede entenderse a la vista de lo anterior que, a pesar de no existir para estos funcionarios un precepto análogo al artículo 52 del Estatuto del Magisterio, son dos supuestos distintos: el de la extinción de la sanción por cumplimiento de la misma y el de la extinción de la sanción por revisión del expediente de depuración. Ello da lugar a ciertas dudas y vacilaciones en la solución aconsejable, como ocurrió en el caso de la señora Gozalo Blanco. Esta inspectora de Primera Enseñanza fué sancionada con traslado forzoso, perdiendo, por consiguiente, su antiguo destino de Segovia. Por orden ministerial de 2 de enero de 1951, fué revisado su expediente de depuración y "confirmada en su cargo

de inspectora con todos sus derechos", por lo que solicitó del Ministerio ser reintegrada a su antiguo destino, lo cual le fué negado por la Dirección General. Presentado el oportuno recurso y aceptándose la propuesta de la Sección de Recursos, la Orden ministerial de 21 de abril de 1953 aceptó en parte sus pretensiones, declarando "su derecho preferente a ocupar plaza en Segovia una vez que se produzca vacante correspondiente al turno de concurso". Se entendió, de una parte, que ésta era la misma solución arbitrada por el Consejo de Ministros en el caso de Alfaya López y, sobre todo, que aunque la jurisprudencia posterior había convertido el susodicho "derecho preferente" en un simple "derecho en potencia que únicamente se puede hacer efectivo a través de los procedimientos reglamentarios", no era igual extinguir la sanción por cumplimiento de la misma que extinguirla por revisión del expediente. No obstante, el Ministerio publicaba días después en el *B. O. del E.* orden rectificatoria, subrayando que el que se concedía era un simple "derecho en potencia", como quería la jurisprudencia de agravios.

III

El mayor número de problemas planteados al Ministerio de Educación Nacional en la materia que nos ocupa se ha dado evidentemente en relación con el Magisterio Nacional y con la Inspección de Enseñanza Primaria. Pero indudablemente también se han tenido que resolver los relativos a catedráticos de Institutos, Universidades y otros Centros docentes. Ahora bien: seguramente un criterio distinto, generalmente más benévolo, de los de otras Direcciones Generales del Ministerio, ha tenido por consecuencia que el número de recursos tramitados en vía gubernativa, y después en la vía de agravios, sea mucho menos importante.

Aparte, pues, aquellos casos en que ante la petición de los sancionados de recuperar sus antiguos destinos fueron atendidos por las respectivas Direcciones Generales, nos vamos a referir al recurso planteado por el catedrático de la Escuela de Comercio de Bilbao señor Canivell Morcuende.

El señor Canivell había sido separado del servicio por consecuencia de expediente de depuración por Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1939. Esta situación fué revisada por la Orden Ministerial de 20 de julio de 1948, que le readmitió al servicio imponiéndole la pena de postergación en los escalafones a que pertenecía por término de cinco años. Con motivo de que entre tanto se sustanciaba su revisión había salido a concurso de traslado la cátedra que él había desempeñado antes de ser sancionado en la Escuela de Bilbao, interpuso recurso gubernativo y después de agravios, que dieron lugar a resolución de esta última jurisdicción en acuerdo del Consejo de ministros de 1 de junio de 1950, en la que se dice: "Considerando, por último, que revisado su expediente de depuración y acordada su vuelta al servicio activo, con otras sanciones distintas de traslado forzoso, no puede ser legalmente removido del lugar en el que desempeñaba su anterior destino, pues de otra manera vendría implícitamente a ser condenado a una pena

que no le ha sido impuesta y encontrándose reingresado en el Cuerpo de procedencia, y también sin destino como catedrático de la Escuela de Comercio de Bilbao, ya que el cargo que primeramente se le concedió, al concedérsele su reincorporación al servicio activo, le fué otorgado con error y debe estimarse anulado su nombramiento por el que luego se confirió legalmente [se refiere a la cátedra que había salido a concurso y que se adjudicó por este turno al señor Sáez Bretón], procede que por el Ministerio de Educación Nacional se resuelva a la mayor brevedad posible la situación anómala creada al funcionario en cuestión." Y en la parte dispositiva se dice: ...2.º, "que por el Ministerio de Educación Nacional se resuelva a la mayor brevedad posible la situación del señor Canivell Morcuende, adjudicándosele cátedra vacante en la Escuela de Comercio de Bilbao".

Como puede verse, el criterio que se sienta en esta resolución no se parece en nada al sustentado en la jurisprudencia relativa a la recuperación de destinos

en el Magisterio. Y ello es perfectamente comprensible. Tanto la jurisprudencia administrativa como la de agravios, al resolver los casos particulares que se han planteado en vía de recurso, se ha encontrado en la imposibilidad de sentar criterios uniformes, de una parte por la diversa legislación que rige la provisión de destinos en los distintos Cuerpos dependientes del Ministerio de Educación Nacional; de otra, por la peculiaridad de tratamiento que en ciertos casos venía impuesta por la existencia de ciertos destinos docentes cuya fundamental característica es la adscripción del funcionario a una *cátedra determinada*.

Se sigue de lo anterior que ni siquiera una completa recopilación de la jurisprudencia existente es suficiente a resolver los problemas planteados con criterios uniformes y justos. Así, pues, el Ministerio se encuentra en la necesidad de afrontar la solución del problema de la única forma que parece satisfactoria: preparando y dictando una disposición de carácter general.

El proceso educativo

HELMER HUTCHISSON (1)

COMENTARIO INTRODUCTORIO

El siguiente trabajo de Hutchisson es suficientemente claro y no necesita comentario. Por otra parte, no dudo que cada lector lo hará a su manera. No obstante, permítaseme algunas reflexiones.

Una cosa que me chocó bastante fué hallar este artículo sobre temas educativos en la revista de física *American Journal of Physics*. Pero, meditando un poquito acerca de este hecho, veo que, en realidad, no tiene nada de sorprendente. Por un lado, nuestro tiempo se caracteriza por el predominio de las cuestiones físicas. Pero, por otro, esos mismos científicos que hacen la ciencia más sutil y precisa, tienen en nuestro momento histórico una fuerte inquietud por los grandes temas del hombre. Muchas realidades dan razón de este fenómeno. Así pudo verse, por ejemplo, en la interesante conferencia de Samuel K. Allison, director del Institute for nuclear Studies, de la Universidad de Chicago. (Esta conferencia fué pronunciada por Allison al final del Ciclo de Problemas Contemporáneos de la Universidad Internacional de "Menéndez y Pelayo", en Santander.) Esta preocupación de los físicos actuales por las

cuestiones del espíritu justifica, pues, que se dé cabida en las páginas de la mencionada revista al presente trabajo de un educador.

Ofrece Hutchisson un esquema "matematizador" del proceso educativo. Tales esquemas tienen una finalidad más bien eurística. Su objeto primario es forjar una imagen de fácil manejo, que sirva para intuir certeramente algunos aspectos importantes del proceso educativo. Indudablemente, estas ideas marcan la ruta a posibles consideraciones, las cuales, a su vez, permitirían nuevos accesos a los problemas de la educación. La cosa estriba en descubrir la estructura matemática propia del proceso educativo. Y esto no quiere decir que haya que recurrir para tal menester a la matemática conocida. Tal vez la estructura correspondiente al proceso de la educación sea de tipo totalmente nuevo. Al expresarme así tengo en la mente el extraordinario libro de Von Neumann y Morgenstern *Theory of games and economic behavior* (Teoría de los juegos y del fenómeno económico.) En este libro magistral, quizá una de las obras más importantes de nuestro siglo, se acomete la ingente tarea de matematizar el proceso económico. El libro es, sin duda, una decisiva contribución al tema. Algo análogo cabría, tal vez, en el caso del proceso educativo. Claro que las dificultades son grandes y se requerirían, para llevar a feliz término la misión, un gran educador y un gran matemático, por lo pronto. Pues no parece

(1) El autor pertenece al Case Institute of Technology de Cleveland, Ohio, Estados Unidos. Este trabajo ha sido publicado en la revista norteamericana *American Journal of Physics*, volumen 21, núm. 7, octubre de 1953, páginas 532 a 536. La traducción y el comentario son de Ramón Crespo Pereira.

probable que esas dos personas se den en una sola.

Dejando de lado estas cuestiones fundamentales, reconozcamos que los esquemas y gráficos propuestos por el autor en su artículo han de ser de gran utilidad para los educadores. Pese a la enorme simplificación que suponen, tales esquemas permiten tratar algunos términos del proceso educativo con gran soltura. Hace ya tiempo que estoy alejado de cuestiones pedagógicas de índole teórica. Ignoro si las ideas de Hutchisson serán o no originales. Pero lo que puedo afirmar, como profesor de matemáticas, es que implican y expresan una gran familiaridad con problemas vivos de la enseñanza. Y que se trata aquí de cuestiones de actualidad lo prueba, entre otras cosas, la Crónica de Santander, de don Manuel Cardenal Iracheta sobre *la Educación en una sociedad de masas* (*Cuadernos Hispanoamericanos*, número 45, septiembre 1953). En este trabajo se expone, resumidamente, una conferencia del señor Ballarín acerca de temas característicos de la realidad pedagógica española. Las ideas del conferenciante sobre la preparación para el ingreso en las Escuelas Especiales son realmente atinadas. (Podemos verlo con claridad los que nos dedicamos a preparar alumnos para que ingresen en las citadas Escuelas.) Con palabras del mismo cardenal Iracheta: "Todos [*esos alumnos*] adquieren deformaciones mentales, un cansancio y un disgusto por el saber y el esfuerzo intelectual, que no puede por menos de reflejarse luego en la vida del funcionario y, por tanto, del país."

RAMÓN CRESPO PEREIRA

EL PROCESO EDUCATIVO

Hace algún tiempo me pidieron que hablase a un grupo de hombres de negocios sobre el "proceso educativo". Como llevo casi treinta años dedicado a cuestiones educativas, esta petición parecía completamente razonable, no sólo a los que a mí se dirigieron, sino—debo confesarlo un poco avergonzado—a mí mismo, cuando se me requirió para ello. Yo sabía que existe una bibliografía muy extensa sobre la educación y, en vista de ello, pensé que debería sumergirme durante una o dos horas en la biblioteca, absorber una poca filosofía pedagógica y proceder luego a exponerla doctamente a los negociantes reunidos para el caso. Pero no contaba con una gran sorpresa. Después de haber leído un centenar de páginas, me detuve para preguntarme: "Pero ¿de qué están hablando todos estos autores?" De una cosa podía estar verdaderamente seguro: ¡de que los maestros enseñaban y los alumnos aprendían! En ningún libro pude hallar una proposición clara y sencilla acerca de los problemas que implica la comprensión del proceso del aprendizaje, o de lo que realmente sabemos en la actualidad, o incluso, la más ligera indicación de que no sabemos nada en absoluto sobre el proceso educativo. Debo admitir que había muchas definiciones y multitud de hábiles combinaciones de las palabras previamente definidas, pero estaba seguro de que mis amigos se impacientaban, mucho más que yo mismo, si intentaba contarles, de segunda mano, lo que había leído.

Por tanto, decidí dejar de lado los grandes libros y comenzar por mi cuenta. Desearía poder decir que entiendo de verdad, siquiera sea en pequeña medida, el proceso educativo. Pero, desgraciadamente, todo lo que puedo hacer es presentar un punto de vista algo nuevo y que a mí, por lo menos, me descubre con más patencia los problemas que necesitan ser resueltos.

En su formulación más simple, la educación es una forma de crecimiento. Por tanto, podemos dibujar una curva de crecimiento, tal como la que muestra la figura 1. En tal curva, la abscisa no pre-

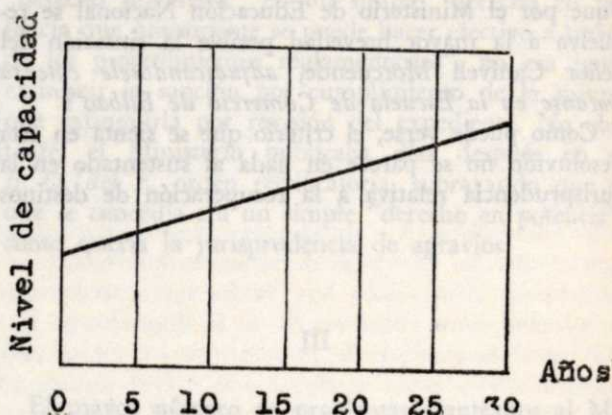


Fig. 1.

senta dificultades: medimos el tiempo en años y abarcamos así el intervalo que va desde el ingreso en la escuela hasta un nivel de madurez en el que la mayoría de los hombres se consideran completamente desarrollados. Más dificultades nos presentan las ordenadas. Desgraciadamente, no sabemos qué unidades elegir o, dentro de una materia, qué representar. Sin embargo, no nos estanquemos ante estas dificultades menores. Supongamos que en la educación existe un cierto número de capacidades o de aptitudes que pueden ser medidas y que, para simplificar las cosas, elegimos una de ellas y la representamos verticalmente en nuestro diagrama. Cada persona tendrá, desde luego, una combinación diferente de habilidades y nosotros podríamos, si tuviéramos un saber suficiente, describir el nivel educativo de cada persona en función de un perfil en que aparecerían sus varias capacidades, alcanzando cada una una altura apropiada.

Empero, por sencillez, en lo que sigue vamos a limitarnos a una sola capacidad. Advertiremos que, también para simplificar, he supuesto una relación lineal entre la capacidad y el tiempo (2). Pero como hemos sugerido que en realidad la educación es una forma de crecimiento, podríamos considerar otros dos ejemplos para determinar si la curva es cóncava o convexa. Si, por ejemplo, estuviéramos investigando la estatura de los niños, nuestro problema sería muy sencillo. Trazaríamos una gráfica de la estatura en el decurso del tiempo, tal como se indica en la figura 2. En este caso, la estatura del niño

(2) Es decir, expresable por una fórmula matemática de la forma $y = ax + b$, donde x representará el tiempo medido en años y la ordenada y habrá de medir la capacidad en cuestión. (Nota del traductor.)

crece mientras está en la escuela, pero pronto se nivela o estaciona. En cambio, su cintura parece conservarse estacionariamente durante los años de escolaridad, pero crece con frecuencia rápidamente entre los treinta y cuarenta años, y en la cuarentena la curva alcanza con rapidez los puntos más altos.

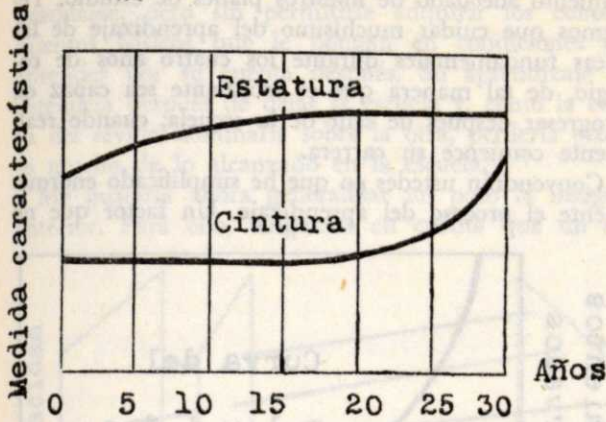


Fig. 2.

Y ¿qué hay sobre el crecimiento intelectual de nuestro estudiante? ¿Qué forma habrá de tomar esta curva? El psicólogo ha realizado experimentos que nos permiten una cierta penetración en este fenómeno. Por ejemplo, si consideramos un proceso de aprendizaje muy sencillo, tal como el de aprender sílabas saltadas, repitiéndolas una y otra vez, y representamos el porcentaje de las respuestas correctas frente al número de pruebas, obtendremos una curva en forma de S, tal como la de la figura 3. Esta

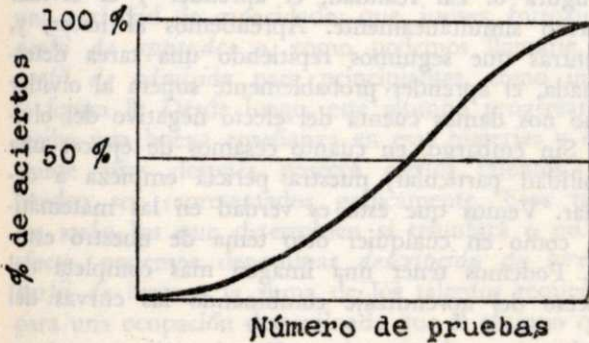


Fig. 3.

curva asciende primero lentamente, pasa luego por una región de rápido aprendizaje, y, finalmente, sube otra vez con lentitud al llegar a la perfección. Una curva análoga se obtiene para muchos procesos de aprendizaje sencillos, y por eso ha sido denominada la "curva del aprendizaje".

Desgraciadamente, una representación tan simple no es suficiente para la mayor parte de los temas que se estudian en el colegio. Algunos, sin embargo, pueden dividirse en una serie de regiones de complejidad creciente, de tal modo que quizá podemos lograr la curva de crecimiento ilustrada por la figura 4. Aquí el joven estudia una fase sencilla de la materia y gradualmente llega a dominarla. Cuando esto se consigue, emprende otra fase del tema algo complicada y la aprende. Así, sucesivamente, va estudiando temas cada vez más complejos. Como ejem-

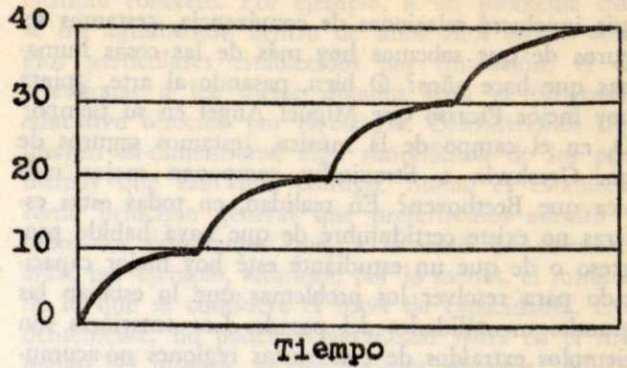


Fig. 4.

plo de este tipo de aprendizaje, podemos citar la matemática: se empieza por la aritmética, luego se estudia el álgebra, la geometría, la trigonometría, el cálculo, el cálculo superior, etc. En cada una de estas asignaturas, el alumno pasa por un período de rápido aprender y, conforme alcanza la perfección, puede pasar a otro nuevo tema de aprendizaje rápido que esté a un nivel ligeramente más alto. De esta manera, la curva resultante, más que una gráfica en forma de S, se aproxima de modo continuo a la curva ascendente postulada en primer lugar.

Lo que acabo de decir se aplica a muchas zonas del saber, las cuales se clasifican, generalmente, como acumulativas. Hay otras grandes zonas que podemos llamar no-acumulativas, en las que parece acontecer un proceso de aprendizaje algo diferente. Por saber acumulativo entiendo, sobre todo, aquellos campos en que el saber se acumula a través de los siglos. Un buen ejemplo de este tipo de conocimiento es la mecánica, en la que, por aplicación reiterada de la teoría y la práctica, nuestro saber del comportamiento de los cuerpos rígidos sometidos a varias fuerzas ha ido siendo perfeccionado gradualmente. Galileo mejoró las ideas de Arquímedes, Newton las de Galileo y Kepler, Einstein las de Newton, etcétera. El doctor J. B. Conant ha caracterizado al saber acumulativo como aquel en el que hay un acuerdo casi universal entre los entendidos de que existe progreso a lo largo del tiempo.

Otra característica del saber acumulativo es que, a pesar de un tremendo cúmulo de saberes logrados, hay también un proceso de simplificación mediante generalizaciones. Como consecuencia, un principiante que estudie hoy la mecánica puede resolver problemas que hubieran dado que hacer a Galileo o a Newton en su época. Esto no quiere decir, de ningún modo, que nuestros estudiantes medios tengan la capacidad intelectual de Galileo o Newton, sino que el asunto mismo ha sido ordenado de tal manera que un alumno medio aprende hoy, en un curso elemental, tanto como los estudiosos más avanzados hace doscientos o trescientos años.

¿Ha tenido lugar un proceso análogo de acumulación y de simplificación en todas las esferas del saber? Creo que convendrán todos ustedes conmigo en que hay muchas zonas en que nuestro inventario de saberes se ha ido acumulando, pero en que, a causa de la dificultad de ordenar las varias partes, no se ha realizado simplificación ninguna. Por ejemplo, ¿podemos mantener la paz con nuestros vecinos mejor que hace dos mil años? En una región

que involucre relaciones de convivencia, ¿estamos seguros de que sabemos hoy más de las cosas humanas que hace años? O bien, pasando al arte, ¿pinta hoy mejor Picasso que Miguel Angel en su tiempo? O, en el campo de la música, ¿estamos seguros de que Gershwin o Stravinsky componen mejor música que Beethoven? En realidad, en todas estas esferas no existe certidumbre de que haya habido progreso o de que un estudiante esté hoy mejor capacitado para resolver los problemas que lo estaban las grandes mentalidades del pasado. Los anteriores son ejemplos extraídos de esas vastas regiones no-acumulativas de que antes hablaba.

Me parece que el aprendizaje en esa clase de sabores debe ser completamente diferente que en las regiones acumulativas. Aquí tenemos que depender más de la experiencia que de una ordenación precisa del tema en zonas de nivel creciente. Tomemos otro ejemplo: el de adoptar una decisión en una empresa. Entonces la cualidad importante parece ser la experiencia y esa otra facultad, un tanto vaga, que llamamos buen juicio. Si estas cosas son importantes, debemos enseñárselas a nuestros muchachos en la escuela, proveyéndoles de suficientes experiencias, de modo que cuando se gradúen hayan adquirido, en cuatro años, tanta experiencia acumulada como adquirirían en muchos años de actividad en la em-

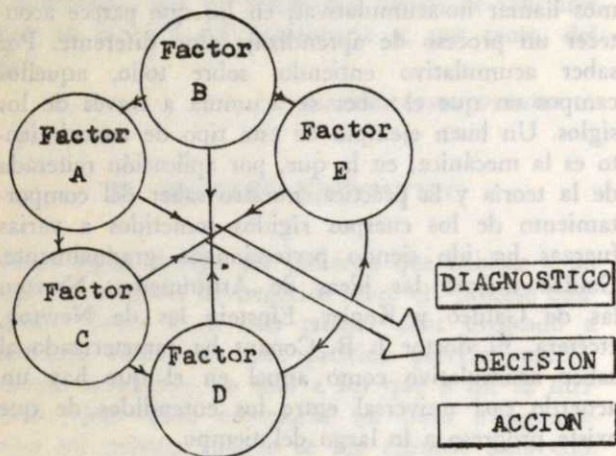


Fig. 5.

presa. La técnica que ha resultado más útil en proveer de experiencias ha sido el "método del caso". En tal método (véase fig. 5), el estudiante considera todos los factores conocidos, actuantes en una situación dada. Sopesa los hechos, y, finalmente, diagnostica la medula del problema y da su solución; formula la decisión y, por fin, actúa. Así, al aprender un tema relacionado con los negocios, un estudiante se va familiarizando con una sucesión de casos o de situaciones de empresa, tales como se le presentarían corrientemente a un hombre de negocios, pero sólo después de muchos años de experiencia efectiva. En cada caso sometido a estudio, el alumno examina cuidadosamente los hechos, los relaciona entre sí y toma al final una decisión que señala una acción definida. Al desarrollar nuestros programas, considero urgente que distingamos con todo cuidado las materias de tipo acumulativo y las no-acumulativas. En la región de lo acumulativo, debe subrayarse fuertemente la estructura lógica del

curso. En la esfera no-acumulativa, debe concederse gran atención a la parte desempeñada por el estudiante; ha de enseñarse al alumno a juzgar por su cuenta y a desarrollar convicciones firmes sobre sus creencias. En cada uno de estos campos podemos ver el crecimiento educativo mediante un desenvolvimiento adecuado de nuestros planes de estudio. Tenemos que cuidar muchísimo del aprendizaje de las ideas fundamentales durante los cuatro años de colegio, de tal manera que el estudiante sea capaz de progresar después de salir de la escuela, cuando realmente comience su carrera.

Convendrán ustedes en que he simplificado enormemente el proceso del aprendizaje. Un factor que no



Fig. 6.

he tenido en cuenta es el olvido. Desgraciadamente, al aprender todos olvidamos. El psicólogo nos dice que la curva del olvido es análoga a la que muestra la figura 6. En realidad, el aprender y el olvidar ocurren simultáneamente. Aprendemos al hacer, y, mientras que seguimos repitiendo una tarea determinada, el aprender probablemente supera al olvidar y no nos damos cuenta del efecto negativo del olvido. Sin embargo, en cuanto cesamos de ejercer una habilidad particular, nuestra pericia empieza a declinar. Vemos que esto es verdad en las matemáticas, como en cualquier otro tema de nuestro estudio. Podemos tener una imagen más completa del proceso del aprendizaje combinando las curvas del

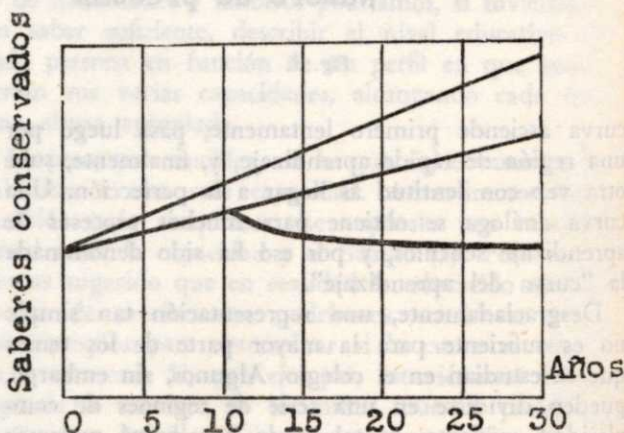


Fig. 7.

aprender y del olvidar, como indica la figura 7. En la curva superior hemos representado la clase de gráfica que resultaría si no se olvidase nada. La inferior tiene un punto de ramificación. La rama alta

corresponde a la clase de aprendizaje que se obtiene si en los cuatro años de colegio un muchacho aprende los hechos básicos que le permitirán una prolongación del aprendizaje después de abandonar la escuela. La rama inferior es la que resultaría aproximadamente si enseñásemos a un muchacho con el único objeto de que aprendiera ciertas cosas para graduarse, pero sin permitirle adquirir los conocimientos básicos que le pongan en condiciones de aprender por su cuenta después. Su aprendizaje se detendría después de dejar la escuela y, como la curva del olvido dominaría sobre la otra, perdería pronto mucho de lo alcanzado en la escuela.

Me gustaría ahora generalizar un poco la imagen anterior. Para ello, tengamos en cuenta que un es-

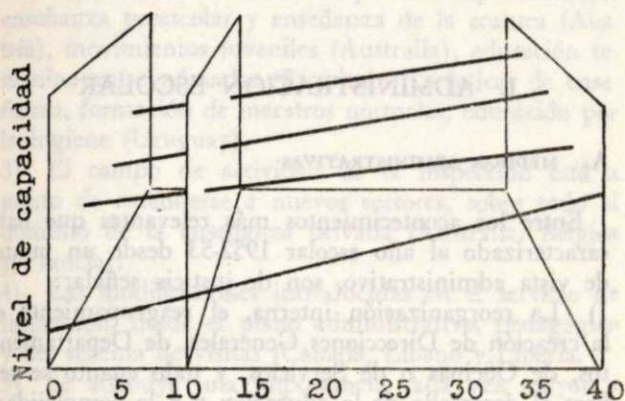


Fig. 8.

tudiante, en vez de poseer una sola aptitud al ingresar en la escuela, como ilustra la fig. 1, tiene una variedad de capacidades que, juntas, forman un *perfil de aptitudes* o, como podemos llamarle, un *perfil de admisión* para principiantes, como indica la figura 8. Desde luego, este alumno progresará si recibe una buena enseñanza en esas materias y unos veinte años después poseerá ciertos talentos, que pueden ser representados gráficamente. Esos talentos serán los que determinen si triunfará o no. En efecto, podemos denominar *descripción de tarea* o *perfil de tarea* a la suma de los talentos requeridos para una ocupación determinada que el alumno quiera luego emprender. En cada una de esas regiones, habrá que proveer al estudiante de un conocimiento básico, de tal modo que pueda proseguir el desarrollo conforme exijan las circunstancias. Sin embargo, si sus talentos han de ser usados a fondo, ha de enfrentar sus propias capacidades con las requeridas por la tarea particular en cuestión. Esto significa que nuestro graduado debe estar bien situado en la industria. Tal es, a mi juicio, una importante porción de nuestra responsabilidad como educadores. Todos estaremos de acuerdo en convenir que un joven bien cultivado es una de nuestras mayores riquezas.

Veamos ahora lo que este tipo descriptivo del proceso de la educación consigue. En primer lugar, proporciona una gran economía en el vocabulario. También resultan inmediatamente aparentes las lagunas de nuestro proceso educativo y se aclaran las diferencias en el aprendizaje de técnicas en los diferentes tipos de materias. La utilidad de esta descripción queda, además, ilustrada cuando la aplicamos a un

ejemplo concreto. Por ejemplo, a un problema que se irá agudizando dentro de unos años en los colegios particulares establecidos por fundación: el de seleccionar a los mejor dotados para el programa educativo ofrecido por el colegio. Consideremos una imagen bi-dimensional algo simplificada de los problemas que esto trae consigo. Bueno es establecer como principio general que preferiremos admitir a todos los estudiantes que, a la edad de cincuenta años, por ejemplo, alcancen, por lo menos, el mínimo de lo que se considere el nivel de capacidades. Evidentemente, no podemos garantizar nada en el momento del ingreso, ya que algunos alumnos "A" (3) comenzarán con mucho ímpetu, pero irán decayendo, poco a poco, después de unos años, y nunca alcanzarán el nivel mínimo. Otros, apenas conseguirán graduarse; pero, por efecto de una energía acrecida o de nuevas inspiraciones, conseguirán sobrepasar el término medio. Estos últimos son las "floraciones tardías".

En realidad, no podemos predecir, cuando admitimos alumnos en el colegio, si llegarán o no a graduarse. Podrá parecer a algunos que esto no ofrece dificultades, pues, en vista de mis diagramas, sólo será necesario establecer un tope (o examen de ingreso) que excluya a todos los que estén por debajo de un cierto nivel de capacidades. Empero, todos sabemos que los *tests* no permiten esa agudeza y que son algo así como el artificio de los dientes de sierra. Nosotros sólo podemos establecer que para una prueba determinada existe una curva de distribución en que, para cada nivel de habilidades, una cierta fracción pasará y el resto será excluido. Sin embargo, inclusive si dispusiéramos de un procedimiento de selección tajante, nuestro problema se complicaría por el hecho de que nuestros estudiantes ingresan en la escuela superior a niveles diferentes y que la diferencia entre un estudiante "A" y un estudiante "D" es más cosa de pendiente (coeficiente angular de aprendizaje) que de nivel de capacidad absoluta (4). Así, en vez de una prueba dada en un tiempo determinado, sería mucho mejor tener dos pruebas con intervalos de tiempo lo suficientemente separados para que pudiésemos formarnos una idea más certera del coeficiente de aprendizaje del alumno. Naturalmente, las fuentes más indicadas para esta información son los grados de la escuela superior y, en muchas instituciones, a ellos es a los que se da mayor importancia.

Hay otra multitud de conclusiones que resultan inmediatamente de esta clase de gráficos. Dejaré tales conclusiones para el futuro. El verdadero valor de esta representación es que nos ayuda a pensar en el proceso educativo.

(3) En los Colegios y Universidades de Norteamérica es frecuente calificar a los alumnos sobre 5. Pero también se usa la siguiente valoración: "A" quiere decir alumno "sobresaliente". "B" es un estudiante que sobresale con respecto a la media, es decir, un "notable". "C" es el alumno de tipo medio, el que podemos llamar "aprobado". "D" indica un trabajo pasable, pero por debajo de la media. Un estudiante "E" es aquel que no llega tampoco al nivel medio y, además, no es pasable. Por último, "F" es un alumno lamentable, o sea "suspenso". (Nota del traductor.)

(4) Es decir, dicha diferencia depende del cociente del incremento de la capacidad en un tiempo determinado por la medida de ese tiempo. (Nota del traductor.)

El movimiento educativo mundial en 1952-1953

EDUCACION COMPARADA

Desde el año 1933 en que se publicó por primera vez el *Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement*, se me ha ofrecido la ocasión de redactar anualmente, a guisa de introducción a dicha obra, un balance somero de los progresos realizados en el mundo en el transcurso de cada año escolar. Para este trabajo de síntesis he tenido a mi disposición los informes presentados todos los años por los Ministerios de Educación a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública de Ginebra, informes re-
producidos en el *Anuario*.

Creo que está demás confesar que, dadas sus proporciones ambiciosas, este panorama no puede por menos de ofrecer serias lagunas e imprecisiones. Es de esperar no obstante que, a pesar de sus imperfecciones y de la aridez de su presentación, este "condensado" de los hechos pedagógicos más salientes ayude a las autoridades escolares y a los educadores a discernir las grandes corrientes mundiales que condicionan la evolución de la educación en el momento actual.

Huelga también indicar que, para obtener mayores detalles sobre los acontecimientos enumerados, podrá consultarse el *Annuaire international de l'Education 1953*, en edición conjunta de la Unesco y el *Bureau International d'Education*.

En el número 16 de nuestra REVISTA (R. DE E., diciembre 1953, págs. 91-4), el subdirector del *Bureau International d'Education de Ginebra*, don PEDRO ROSSELLÓ, inició su colaboración en estas páginas con una crónica de la XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra del 6 al 15 de julio de 1953. Como profesor de Educación comparada, el señor Rosselló redacta anualmente una introducción al *Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement*, en la que se estudia brevemente el resultado de las actividades educativas mundiales desplegadas en el año escolar correspondiente. El presente trabajo es un extracto del balance del año 1952-53, y recoge los últimos datos facilitados por los Ministerios de Educación de 60 países. Nos hemos permitido introducir en notas a pie de página los datos concretos relativos al movimiento escolar español correspondiente a igual año.

I. ADMINISTRACION ESCOLAR

A. MEDIDAS ADMINISTRATIVAS

Entre los acontecimientos más relevantes que han caracterizado al año escolar 1952-53 desde un punto de vista administrativo, son de justicia señalar:

- 1) La reorganización interna, el reagrupamiento o la creación de Direcciones Generales, de Departamentos, de Oficinas o de Servicios, y todo cuanto se refiere al desarrollo de la educación y a la complejidad creciente de problemas que competen a las autoridades escolares (Australia, Bélgica, Cambodge, Canadá, Colombia, Cuba, Guatemala, Japón, Líbano, Suecia, Tailandia, Turquía y Unión Birmana).
- 2) La puesta en marcha o la reorganización de órganos consultivos o de coordinación, tales como Consejos de Educación o Comisiones Mixtas (Bélgica, Cuba, España (1), Guatemala y Japón).
- 3) Dar cabida en las Administraciones a servicios de carácter técnico llamados a coordinar, promover o emprender estudios o investigaciones de carácter educativo (Australia, Indonesia, Japón, Suecia y Tailandia).
- 4) Las disposiciones tomadas en favor de una mayor descentralización que reforzarán las atribuciones de las Administraciones regionales o locales (Australia, Japón, Líbano, Nueva Zelanda, Yugoslavia y Unión Birmana).
- 5) Las medidas orientadas, por el contrario, a una unificación mayor de la enseñanza (Israel) o a fusionar o a reagrupar en unidades administrativas más poderosas aquellas Administraciones escolares de importancia escolar más restringida (República Federal Alemana y Canadá).
- 6) La transferencia al Ministerio de Educación Nacional de establecimientos escolares o de funciones ejercidas hasta el presente por otros Ministerios o Administraciones (Noruega, Indonesia y Yugoslavia).
- 7) Las disposiciones concernientes a la enseñanza privada que se refieren a la reglamentación de la ayuda o de la intervención del Estado o bien a la coordinación de esta enseñanza con la enseñanza pública con el objeto de delimitar la competencia de ambos

(1) Se ha procedido a la reorganización del Consejo Nacional de Educación (Ley de 15-VII-53) y a la creación de una Comisión Nacional de educación de la infancia anormal (Decreto de 6-III-53). (N. de la R.)

sectores (República Federal Alemana, Inglaterra y País de Gales, Austria, Bélgica, Venezuela y Viêt-Nam).

B. CONTROL DE LA ENSEÑANZA

Si se consideran las disposiciones destinadas a reforzar o a mejorar el control de la enseñanza, que han sido adoptadas durante el año escolar 1952-53, pueden comprobarse los hechos siguientes:

- 1) Un acrecentamiento del número de plazas de inspectores (Austria, Camboya, Chile, Italia, Nicaragua, Noruega, Paquistán y Uruguay).
- 2) Ciertas enseñanzas o actividades preescolares se han sujetado al control de inspectores especializados: enseñanza preescolar y enseñanza de la costura (Austria), movimientos juveniles (Australia), educación femenina entre nómadas (Paquistán), prácticas de enseñanza, formación de maestros normales, educación por la higiene (Uruguay).
- 3) El campo de actividad de la inspección está a punto de extenderse a nuevos sectores, sobre todo al dominio de la enseñanza privada (Australia, Bélgica y Francia).
- 4) Las modificaciones introducidas en el servicio de inspección, desde el plano administrativo, pedagógico y del sistema de visitas (Canadá, Líbano y Liberia).
- 5) Se atribuye una importancia cada vez mayor a la formación y al perfeccionamiento de los inspectores escolares (Canadá, España (2) y Laos).

C. FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Quien quiera realizar un estudio comparativo de las subvenciones relativas al financiamiento de la educación, que figuran en los informes sobre movimiento educativo proporcionados por los Ministerios—aunque en este terreno cualquier generalización resulta difícil—, podrá llegar a las conclusiones siguientes:

- 1) Pese a la crisis económica, se ha registrado un aumento general de los presupuestos que afectan a la educación; solamente en un informe se acusa una reducción sensible; en otro no se registra cambio alguno, y en un tercer caso se ha efectuado un aumento del presupuesto en relación con el informe del año precedente, junto a una disminución de la proporción entre presupuesto de Educación Nacional y gastos totales.
- 2) Si en casos excepcionales el presupuesto de educación ha aumentado en un 70, 66 ó 42 por 100 por informe en relación con los del año precedente, esta mejoría registra un aumento medio del 11 por 100.
- 3) Algunos países han hecho mención de la proporción existente entre las partidas destinadas por el Estado a la educación y los gastos generales. Para estos países, esta proporción oscila entre el 8 y el 25 por 100, siendo la cifra más frecuente alrededor del 11 por 100.
- 4) Puesto que esta observación ha sido formulada

(2) Se celebró una semana de estudios para inspectores centrales de Enseñanza Primaria, sobre organización y control del trabajo escolar, perfeccionamiento del profesorado, enseñanza postescolar y obra social de la Escuela. (N. de la R.)

explícitamente una sola vez, es indudable que con frecuencia el efecto de los aumentos ha sido neutralizado en parte por la subida de precios.

- 5) Estos aumentos han respondido frecuentemente a un deseo de mejorar los sueldos del profesorado y de hacer frente a las exigencias que plantean las construcciones escolares.
- 6) En multitud de informes se precisa que la generalización de la Enseñanza Primaria absorbe una gran parte de los créditos que afectan a la educación (3).
- 7) Las autoridades centrales de ciertos países se han visto obligadas a proporcionar ayuda financiera a las autoridades locales y a aligerar sus cargas de orden educativo.

D. CONSTRUCCIONES ESCOLARES

- 1) La penuria general de edificios que atecta gravemente a la mayoría de los países no respeta tampoco al campo de la enseñanza, y el problema de la construcción, de la ampliación o de la reparación de los edificios escolares de los diversos grados continúa creando serias dificultades a las autoridades educativas y financieras.
- 2) La nueva necesidad de locales, resultado del aumento de la natalidad y del alza del alumbrado en todos los grados, se ha visto acrecentada en ciertos países por las destrucciones causadas durante este año escolar por los fenómenos naturales: ciclones (Cuba) e inundaciones (Países Bajos).
- 3) Pese al hecho de que las construcciones escolares han establecido en el año 1952-53 un ritmo de plusmarca en países como los EE. UU., o que han absorbido el crédito más elevado hasta la fecha (Irlanda), existe acuerdo al afirmar que la crisis no ha alcanzado todavía su punto cumbre y que el encarecimiento de los materiales auxiliares y el capítulo de las construcciones escolares continuarán, todavía por mucho tiempo, pesando gravemente en los presupuestos educacionales (4).
- 4) Hoy en día señalamos las siguientes iniciativas encaminadas a paliar estos obstáculos y a favorecer el desarrollo de las construcciones:

- a. una coordinación más estrecha entre las Administraciones interesadas (República Federal Alemana), unificación de las diferentes disposiciones que regulan las construcciones escolares de cada grado de enseñanza (Bélgica), control de trabajos de construcción efectuado por una Oficina especial (Honduras);
- b. inventariar las necesidades del país en locales escolares y presupuestar el monto de los gastos correspondientes (Francia e Italia);
- c. creación de Institutos de investigación de construcciones escolares (Dinamarca), nombramiento de

(3) El presupuesto del Ministerio de Educación Nacional español se eleva a 1.991.425.000 pesetas, más de cuya mitad es absorbido por la Enseñanza Primaria. (N. de la R.)

(4) Doscientos veinte millones de pesetas ha invertido el Ministerio de Educación Nacional español en 1952-53 en construcciones escolares (53 millones de subvención para las autoridades locales para la construcción de escuelas primarias, 88 millones para la enseñanza profesional y técnica (Institutos Laborales) y 80 para establecimientos del grado superior, como Facultades, Colegios Mayores). (N. de la R.)

Comisiones de expertos encargadas de establecer las normas a las que habrán de acomodarse las nuevas construcciones (Finlandia), designación de ciertas escuelas consideradas como modelo desde el punto de vista de la instalación (Japón), establecimiento de prototipos de escuelas muy simples y de fácil manejo (Viêt-Nam);

- d. creación de fondos de construcciones escolares (Bélgica, Egipto y Tailandia), préstamos a bajo interés autorizados por las autoridades federales (EE. UU.), subvenciones gubernamentales proporcionales a la participación de las comunidades locales (India);
- e. petición de ayuda a los terratenientes (Egipto), a los padres y a los habitantes (Hungría y Guatemala);
- f. recurrir a la instalación de edificios prefabricados (Australia, Indonesia y Unión Sudafricana).

II. ENSEÑANZA PRIMARIA

A. LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Es interesante conocer, al hilo de la recomendación número 32, concerniente a la escolaridad obligatoria y a su prolongación votada por la XIV^o Conférence International de l'Instruction Publique, las realizaciones y las tendencias registradas este año que se refieren a las medidas dirigidas a introducir el principio de obligación escolar, y los esfuerzos realizados para encaminar hacia la generación de la aplicación de este principio o, en un estado más avanzado, de la prolongación de la escolaridad.

- 1) En tanto que en ciertos países o regiones la introducción del principio de la escolaridad se ha previsto en etapas progresivas (Papua-Nueva Guinea en Austraria) o establecido luego de un período preparatorio de una cierta duración (Indonesia), en otros se han elaborado las leyes que determinaron la apertura de escuelas (Líbano).
- 2) Los estudios financieros previos (Pendjab en Paquistán), los planes quinquenales (India), las levas de niños en edad escolar (Viêt-Nam) se han realizado con vistas a una facilitación del principio de la escolaridad obligatoria.
- 3) En cuanto concierne a la prolongación de la escolaridad, se han promulgado nuevas disposiciones en Bélgica, Finlandia, Portugal, República Federal Alemana (Württemberg-Baden) y Suiza (Obwald).
- 4) Como complemento lógico de la obligatoriedad escolar, la gratuidad de la enseñanza se extiende dentro de los límites de la Enseñanza Primaria (Slesvig-Holstein en la República Federal Alemana y Egipto).
- 5) Iniciativas tales como las que facilitan el transporte (Australia) o la constitución de una Federación Nacional de Defensa (Japón) que tienden a eliminar las desventajas que, desde el ángulo de la igualdad del acceso a la educación, padecen los niños de las zonas rurales, sobre todo los de zonas de población diseminada.
- 6) La escolaridad obligatoria no debe hacer sentir sus efectos solamente sobre el plan de Enseñanza Primaria, sino que ha de comenzar a tener eco en las

Enseñanzas Media y Técnica (Bélgica), en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria (Finlandia) y en la Enseñanza Primaria complementaria (Tailandia).

B. ENSEÑANZA PREESCOLAR

El "acrecentamiento" de la enseñanza no se manifiesta únicamente por una ampliación del límite superior de la escolaridad. Como lo prueban los resultados numéricos observados y por razones tanto sociales como pedagógicas, asistimos hoy a un triunfo evidente del reclutamiento de niños en edad escolar. Junto a este desenvolvimiento cuantitativo cabe puntualizar otras circunstancias producto del ejercicio escolar 1952-53:

- 1) Decretos por los que se crean los jardines de la infancia (Laos), proyecto de creación de clases preparatorias (Finlandia) o de jardines de la infancia en el marco de la escuela primaria (República Federal Alemana, en Berlín y Bremen).
- 2) Elaboración de programas relativos a la educación preescolar (Ceilán y Japón) y la introducción de *tests* de inteligencia para todos los niños (Guatemala).
- 3) Disposiciones en favor de la formación del profesorado afecto a la enseñanza preescolar (Indonesia, Austria, Cuba e Israel) (5).

C. DESARROLLO CUANTITATIVO

La mayoría de los informes sobre el movimiento educativo en 1952-53 señala la inauguración de nuevas escuelas y clases primarias y un aumento de los efectivos en la Enseñanza Primaria. Esta clasificación del censo escolar no se manifiesta únicamente en los países en que la generalización de la escolaridad obligatoria es un hecho consumado, sino también en los restantes. En estos últimos, el desarrollo cuantitativo es una consecuencia del aumento de la natalidad, de la prolongación de la escolaridad, de la disminución del número de alumnos por clase, etc.

D. PROGRAMA Y MÉTODOS

La simple enumeración de países que han acometido o llevado a término las reformas de programas y de métodos primarios muestra que la cuestión del saber "qué" se ha de enseñar y "cómo" se ha de enseñar continúa en interrogante. En efecto, la necesidad de adaptar la enseñanza a un mundo donde la evolución no cesa de acelerarse origina dudas y provoca inquietudes alrededor de la más pequeña de las mudanzas.

- 1) En los informes de ciertos países se hace referencia a una reforma total o parcial de los programas primarios sin que, en el último caso (reforma parcial) se especifiquen las materias que han sido objeto de revisión (República Federal Alemana, tres provincias

(5) En España se han creado 318 nuevas plazas de maestros de Escuela materna (134 maestros y 184 maestras). (Nota de la Redacción.)

de Australia, Austria, Ceilán, Dinamarca, España (6), Finlandia, provincia de Pendjab en la India, Islandia, Israel, Italia, cantón de Ginebra en Suiza, Tailandia y Turquía). En otros, las reformas de programas primarios se han efectuado en las siguientes disciplinas:

- a. Aritmética (provincias de Nueva-Brunswick y de Ile du Prince-Eduard, en el Canadá),
- b. Lengua materna (tres provincias del Canadá, Egipto),
- c. Lenguas extranjeras (Ceilán),
- d. Historia (Inglaterra y País de Gales, Egipto),
- e. Geografía (Egipto),
- f. *social studies* (provincias de Nueva-Brunswick en Canadá, y de Victoria en Australia),
- g. Religión (Ceilán y Egipto),
- h. Educación física (Inglaterra y País de Gales, Irlanda del Norte y Yugoslavia),
- i. Higiene (tres provincias del Canadá),
- j. Música (provincia de Victoria en Australia),
- k. Enseñanza artística (Italia),
- l. Trabajos manuales (Ceilán y cantón de Zoug en Suiza),
- m. Costura (provincia de Victoria en Australia).

2) Los planes de estudios de las escuelas de primer grado se han enriquecido con nuevas materias:

- a. Instrucción cívica (Egipto y Yugoslavia),
- b. Moral (Yugoslavia),
- c. Lenguas extranjeras (28 Estados de los EE. UU.),
- d. Caligrafía (Yugoslavia),
- e. Trabajos manuales (Ceilán y Yugoslavia),
- f. Trabajos prácticos (Irak y Yugoslavia),
- g. Economía doméstica (Yugoslavia),
- h. Agricultura (Yugoslavia),
- i. Cocina y costura para muchachas (Unión Birmana).

3) La elaboración o la modificación de programas primarios compete a Comisiones especiales, a las Secciones pedagógicas y a funcionarios especializados que se ocupan de este trabajo a título temporal o de forma permanente (provincia de Terranova en el Canadá, Chile, Ecuador, Japón, Laos, Italia, Méjico, Nueva Zelanda, Panamá, Islanda del Norte, Unión Birmana y Uruguay).

4) Mientras que ciertos informes hacen mención de la difusión de técnicas pedagógicas generales tales como unidades de trabajo, centros de interés, globalización, trabajos en equipos, trabajo individual, escuela activa, etc., en otros se hace referencia a los progresos realizados en el ámbito de la didáctica especial: lectura (provincia de Victoria en Australia, Bélgica), Geografía e Historia (Austria), Historia (Bélgica) y Sociología (Austria).

5) El sistema de recurrir a experiencias o a ensayos previos a toda reforma de los programas o de los métodos tiende a generalizarse en numerosos países (República Federal Alemania, Costa Rica, Honduras, Méjico, Suecia, Tailandia y Venezuela).

(6) Se han elaborado nuevos programas y guías de didáctica, susceptibles de acomodarse a las condiciones sociales y al medio de cada provincia. Es de señalar que en este terreno se ha trabajado para introducir la *Cartilla de Escolaridad* en el año 1953-54, habiéndose editado asimismo unas *Normas de calificación escolar*. (N. de la R.)

6) En materia de exámenes se manifiestan diversas corrientes contradictorias: supresión de pruebas (Egipto), disminución del número de materias sujetas a examen (provincia de Queensland en Australia), restablecimiento de exámenes primarios provinciales (Bélgica).

III. ENSEÑANZA MEDIA

A. DESARROLLO CUANTITATIVO

Al igual que en la Enseñanza Primaria, los informes de los varios Ministerios insisten en el aumento del censo de escuelas o de clases de segundo grado, así como en el número de alumnos que las frecuentan. Comparadas a las cifras del año anterior, las de 1952-53 confirman el movimiento ascendente de la curva de desarrollo de esta enseñanza.

B. REFORMAS DE ESTRUCTURA

Desde el plano de su estructura, las modificaciones introducidas en la Enseñanza Media se refieren sobre todo a la duración total de los estudios o de cada uno de los ciclos inferior y superior sobre el carácter uniforme o diversificado en secciones, que presentan los estudios.

1) La duración de los estudios secundarios ha sido objeto de proyectos de reforma o de nuevas disposiciones, y en algunos países ya han sido puestos en vigor, como por ejemplo en la provincia del Prince-Eduard en el Canadá, en España (7), en China (Formosa), en Israel, en los Países Bajos y en la Unión Sudafricana.

2) Han sido objeto de cambios las secciones de los ciclos elemental y superior en Suecia, Tailandia y Francia.

3) A continuación de las reformas de estructura de la Enseñanza Media y de su repercusión en las enseñanzas limítrofes, la coordinación con las Enseñanzas

(7) En España se ha promulgado una nueva Ley de Enseñanza Media (26-II-53), que reduce de siete a seis años la duración de los estudios. El nuevo plan, ya puesto en marcha en el actual curso 1953-54, prevé dos ciclos: uno de cuatro años, que abarcan el Bachillerato elemental, y otro de dos, que proporciona el título de bachiller superior. La reforma se basa en tres principios esenciales: 1) Perfeccionamiento de la técnica docente. 2) Suscitación y desarrollo de valores sociales en el alumno; y 3) Fidelidad a la concepción cristiana de la vida y de la educación. La nueva Ley se caracteriza, además: a) Por una mayor flexibilidad en el conjunto de disposiciones. b) Por una simplificación de los programas. c) Por la orientación de los alumnos del ciclo superior según sus aptitudes. d) Por la modificación de los sistemas de examen; y e) Por la creación de una Escuela de formación del profesorado secundario. Sobre este tema pueden consultarse en la REVISTA DE EDUCACIÓN los siguientes trabajos: Luis Artigas: "Formación e información en el Bachillerato" (núm. 6, enero 1953, páginas 13-8); Editorial: "Una nueva Ley de Enseñanza Media" (núm. 7, febrero 1953, págs. 115-6); Temas propuestos: "Hacia un nuevo cuadro de asignaturas en el Bachillerato" (Ibidem, págs. 187-92); y el núm. 8 de la REVISTA, dedicado con carácter monográfico a temas de Enseñanza Media (marzo, 1953, págs. 215-86). Todos estos trabajos se relacionan directamente con la nueva Ley. También pueden consultarse las crónicas de *Enseñanza Media* en la Sección "La Educación en las Revistas", correspondiente a los números citados. (Nota de la Redacción.)

Primaria y Profesional se impone de forma creciente, sobre todo en cuanto concierne a los últimos años de la Primaria y a los primeros de la Media.

4) En ciertos países (Chile, Méjico e Indonesia) se insiste en un reforzamiento de los vínculos entre las Enseñanzas Primaria y Media.

C. PROGRAMAS, MÉTODOS Y EXÁMENES

1) Aparte de las revisiones en estado de proyecto o ya realizadas sobre el conjunto de los programas secundarios o sobre alguno de sus ciclos, secciones o años de estudios (República Federal Alemana, Australia occidental, Bélgica, provincias de Nueva-Brunswick y de Colombia británica en el Canadá, Islandia, Japón, Luxemburgo y Unión Birmana), es de justicia señalar:

- a. La limitación del número de disciplinas (República Federal Alemana), la reducción de materias teóricas (Finlandia) y la concentración de materias principales (Dinamarca);
- b. La introducción de cursos facultativos (República Federal Alemana, Noruega y Austria);
- c. Introducción de nuevas disciplinas: Agricultura (Australia occidental), Lenguas extranjeras (Indonesia), enseñanzas prácticas (Patiala en la India, Irak), enseñanza independiente de la Moral, Historia y Geografía en lugar de los *social studies* (Japón), Psicología, Química y Biología (Unión Birmana);
- d. Se concede mayor importancia a ciertas enseñanzas: agrícola, comercial, técnica y doméstica (provincias de Nueva-Brunswick y de Colombia Británica en el Canadá), trabajos manuales (Francia) y enseñanza social (Finlandia).

2) Las alusiones a la introducción o a la generalización de nuevos métodos figuran concretamente en los informes de la República Federal Alemana, Camboche, EE. UU., Finlandia, Francia, Italia, Reino Unido y Turquía o dan ocasión a múltiples observaciones acerca del empleo de métodos activos. En Dinamarca se han dado facilidades para experimentar en materia de didáctica de la Enseñanza Media.

3) Como viene ocurriendo en la Enseñanza Primaria, en la Media no se observa una tendencia uniforme en cuanto a exámenes. Mientras que en Bélgica se ha restablecido el examen general de Lengua materna y de Retórica grecolatina; que el sistema de exámenes en Hungría está todavía en evolución, y que los *tests* de selección se han aplicado por primera vez en Ceilán..., los exámenes a la terminación del primer ciclo secundario se han suprimido en Egipto, y el procedimiento de admisión se ha simplificado en la escuela secundaria danesa. También sufrieron modificaciones los exámenes en Baviera (República Federal Alemana), Assam (India) y en Turquía.

IV. ENSEÑANZA PROFESIONAL

Como último miembro incorporado al corpus general de la organización educativa, la Enseñanza Profesional da año tras año nuevas señales de su enorme

vitalidad y de sus posibilidades que se acrecientan de modo constante.

1) En Baviera (R. F. A.) y en Noruega se han promulgado nuevas leyes orgánicas relativas al aprendizaje. En Bélgica han sido presentados al Parlamento varios proyectos de leyes orgánicas sobre las Enseñanzas Técnica y Artística.

2) Los Consejos de Educación y las Comisiones especiales han sido encargados de estudiar los problemas relativos a la Enseñanza Profesional (República Federal Alemana), provincia de Terranova en el Canadá, India, Noruega, Países Bajos, Paquistán y Venezuela).

3) En desarrollo cuantitativo de la Enseñanza Profesional se traduce por la inauguración de nuevos Centros y por la progresión ascendente de los efectivos escolares: provincia de Nueva Gales del Sur en Australia, Chile, China (Formosa), Cuba, Egipto, España (8), Francia, Irán, Irlanda, Israel, Italia, Paquistán, Portugal, Siria, Turquía y Uruguay.

4) Paralelamente a la progresión del número de establecimientos relativos a las categorías ya existentes, se ha registrado la creación de nuevos tipos de escuelas, de secciones o de cursos, ampliando así el cuadro de profesiones por cuyo medio los jóvenes pueden iniciarse profesionalmente (Nueva Gales del Sur en Australia, R. F. A., Colombia, Cuba, Egipto, Liberia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Paquistán, República Dominicana, Reino Unido, Suiza, Tailandia, Turquía, Unión Birmana, Unión Sudafricana y Uruguay). En ciertos países, escuelas profesionales de un tipo dado se han transformado en centros docentes de otra categoría (Guatemala, Turquía y Tailandia, donde esta transformación se halla en etapa de preparación). En otros países se han fusionado las escuelas que no disponían de un número suficiente de alumnos (Yugoslavia).

5) En tanto que los planes de estudios de ciertos tipos de escuelas profesionales han sido objeto de revisiones o de experiencias (Bélgica, Cuba, Ecuador, España, Indonesia, Líbano, Luxemburgo, Panamá, Países Bajos, Filipinas, República Dominicana, cantón de Argovie en Suiza, Unión Sudafricana, Uruguay y Venezuela), la duración de ciertas enseñanzas ha sido prolongada en Indonesia, Nicaragua, Noruega y República Dominicana, y modificada en Yugoslavia. El contenido de algunos de los programas de estudios ha sido o está en trance de modificación (Austria, Bélgica, Países Bajos y Venezuela).

(8) El Ministerio de Educación fué autorizado para crear 50 Institutos Laborales en los años civiles de 1952 y 1953. El número de estos Centros de enseñanza profesional de segundo grado ha ido aumentando sensiblemente en el año escolar 1953-54 en sus modalidades agrícola, industrial, pesquera, ganadera y mixta. Por Decreto de 5-V-52 fueron creados Centros de experimentación, anejos a los Institutos Laborales. Sobre diversos aspectos de la organización de estos Institutos pueden consultarse: Fernando Garrido Falla: "Consideraciones sociológicas sobre la Enseñanza Laboral" (REVISTA DE EDUCACIÓN, número 1, marzo-abril 1952, págs. 3-9); Guillermo Vázquez: "Institutos y Centros Superiores Laborales" (núm. 4, septiembre-octubre 1952, págs. 20-2); Isidoro Salas: "Entronque de la Enseñanza Primaria con la Media, Laboral y Técnica" (núm. 7, febrero 1953, págs. 127-31); G. Vázquez: "El paro profesional y los Institutos Laborales" (núm. 12, julio-agosto 1953, páginas 69-70); Adolfo Mañlo: "Enseñanza Primaria y Enseñanzas Medias", en "Problemas de la Educación popular" (IV) (número 16, diciembre 1953, págs. 86-7), y Manuel Gargallo y Adolfo Mañlo: "La Enseñanza Media y Profesional" (número 18, febrero 1954, págs. 25-30). (N. de la R.)

6) Algunos informes presentados contienen iniciativas en favor de la formación profesional femenina (Colombia, Cuba, Ecuador, España (9), Indonesia, Luxemburgo, Noruega, Turquía, cantón de Argovie en Suiza, Venezuela).

VI. ENSEÑANZA SUPERIOR

1) En el momento en que la reforma de la Enseñanza Superior se ha ultimado en el Japón, y los estudios preparatorios están hoy en vías de una reforma general de las Universidades en el Irak, un proyecto de ley federal ha sido elaborado en Yugoslavia y se ha presentado al Parlamento de los Países Bajos un plan de reforma (10).

2) En el año 1952-53 se ha afirmado la tendencia en favor de una mayor autonomía universitaria en Bélgica, Israel, Países Bajos, Venezuela y Yugoslavia. En la India se concentraron todos los esfuerzos en una mayor coordinación de las actividades de las diversas Universidades.

3) En los informes se encuentran relativamente pocas alusiones al desarrollo cuantitativo de la Enseñanza Superior y al acrecentamiento del número de profesores y de estudiantes (China (Formosa), Francia, Hungría, Irán, Israel y República Dominicana), lo que no prueba en modo alguno que este movimiento ascendente no exista en ellos. Por lo contrario, se señala la inauguración de nuevos centros universitarios (Irán, Países Bajos y Viêt-Nam), de nuevos *collèges* (E.E. UU. y Paquistán), nuevas Facultades (Berlín y Hannover, en la R. F. A.; Israel, Paquistán, Portugal y Venezuela) y la creación de Cátedras (R. F. A., Irán y Unión Sudafricana).

4) En España se ha creado una nueva licenciatura (11). La duración de ciertos estudios universitarios

(9) Según Decreto de 27 de junio de 1952 han sido reorganizados los estudios de enfermeras, los cuales se efectuarán, a partir de esta fecha, en Escuelas reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación. Se ha creado una Comisión de estudios de enfermería, presidida por el director general de Enseñanza Universitaria, asistido por el decano de la Facultad de Medicina de Madrid. (*N. de la R.*)

(10) Sobre este plan de reforma holandés, llamado Plan Rutten por ser obra del actual ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes y Ciencias de los Países Bajos, F. J. Th. Rutten, el lector podrá encontrar una detenida información del mismo en nuestro número anterior (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 19, marzo 1954, págs. 88-91). (*N. de la R.*)

(11) El autor se refiere a la creación de la licenciatura en Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de Salamanca. Sobre la necesidad de esta nueva sección, el lector puede consultar: Antonio Tovar: "La enseñanza de lenguas modernas" (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 3, julio-agosto 1952, páginas 251-2). La nueva licenciatura consiste en lo siguiente: "Aprobados los dos primeros cursos de la carrera de Filosofía, los estudiantes podrán optar por la recién creada licenciatura. Comprende estudios de español y de otros dos idiomas, uno latino y otro germano, a elegir por el alumno; estudios que proseguirán durante los tres cursos restantes, y que abarcarán, aparte de la materia lingüística propiamente dicha, literatura, historia, arte y demás manifestaciones culturales del país a que corresponda el idioma elegido. Las enseñanzas están a cargo de un profesor extranjero y dos auxiliares para cada una de las secciones o idiomas.

"El título de Licenciado en Lenguas Modernas tendrá validez semejante a la de cualquier otro título universitario, y contribuirá a la mejor preparación profesional en diversas ramas: profesores de idiomas de Institutos y Escuelas de Comercio, lectores de español en el extranjero, diplomáticos." (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 4, septiembre-octubre 1952, pág. 112). (*N. de la R.*)

ha sido aumentada en Francia y en Cambodge. Y en el Uruguay y en Yugoslavia han sido elaborados nuevos planes de estudios y programas.

VII. PROFESORADO

A. PENURIA DE PERSONAL DOCENTE

1) En la mayoría de los países cuya penuria de maestros primarios está sobre todo en función del incremento de la natalidad, la crisis ha llegado a su punto crítico, y en la actualidad se observa una mejoría que se hará patente en un futuro próximo. En cambio, la amenaza se cierne hoy sobre la Enseñanza Media.

2) Como no podía ser de otra forma, la crisis persiste, entre otros, en los países en que la apertura de escuelas en el orden de la generación de la escolaridad obligatoria absorbe cada año nuevos contingentes de maestros primarios.

B. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

1) Los informes de los países siguientes mencionan las medidas relativas a la puesta en servicio de nuevos centros destinados a la formación del personal de Enseñanza Primaria: Dinamarca, Egipto, Finlandia, India, Irak, Israel, Paquistán, Turquía y Unión Birmana.

2) Pese a las reformas de estructura de la Enseñanza Normal, que tienden a la formación de maestros primarios en las instituciones de grado superior, es de señalar el informe de la Comisión encargada en Suecia de elaborar el proyecto de la primera Escuela Normal de nuevo tipo, y la inauguración en Thailandia del primer Instituto pedagógico que prepara para la obtención de grados universitarios. En Hamburgo (R. F. A.) también será la Universidad la que se encargue de la formación de futuros profesores de las Escuelas de Comercio (12).

3) En Hessen (R. F. A.) y en el Irán se han dictado disposiciones encaminadas a permeabilizar las barreras que, desde el punto de vista de su formación, separan el personal de Enseñanza Primaria del de la Media.

4) La prolongación de los estudios relativos a la formación de maestros primarios ha sido abordada o ya es una realidad en Costa Rica, Indonesia, Líbano, Nicaragua, Filipinas y en los cantones suizos de Schwyz y Grisons.

5) La preocupación en favor de una mejora en la formación del profesorado se extiende también a los grados o a las categorías de otras enseñanzas además de la primaria: Enseñanza Preescolar (Austria, Cuba y Luxemburgo), Enseñanza Primaria superior (Líbano), Enseñanza Secundaria (R. F. A., Bélgica, España (13), Finlandia y Francia), Enseñanza Universi-

(12) No es ésta la opinión del claustro de la Universidad de Munich. Véase sobre este punto "No habrá formación del profesorado en la Universidad de Munich", en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18, febrero 1954, "Actualidad Educativa", páginas 63-4. (*N. de la R.*)

(13) Los cursos de perfeccionamiento abarcan a: 1) los maestros encargados de clases de formación profesional; 2) los directores de Escuelas Primarias; y 3) las maestras de Escuelas Maternales. (*N. de la R.*)

taria (Uruguay), Enseñanza Profesional (Basse Saxe, Renania de Westfalia del Norte y Hamburgo en la R. F. A., provincia de Nueva Gales del Sur en Australia, Bélgica e Irlanda), Enseñanza Normal (Chile), directores de Escuelas-modelo (Chile), maestros suplentes (Francia) y maestros para niños anormales y superdotados (Turquía). También se ocupan estos informes de la formación de maestros y maestras especializados: enseñanzas del hogar (Irlanda y Luxemburgo), trabajos manuales (Thailandia), educación física (Escocia, Venezuela), artes plásticas (Bélgica), dibujo (Francia) y Bellas Artes (Irak).

6) Los planes de estudios y los programas han sido modificados y se encuentran en vías de revisión en Austria y en Bélgica, donde se ha promulgado una ley orgánica sobre Enseñanza Normal primaria; en la provincia de Québec (Canadá), donde los estudios normales se han unificado para los alumnos de ambos sexos; en Grecia, Honduras, Irak y Uruguay. Se atribuye una importancia creciente a los períodos de prácticas. Entre las materias introducidas como novedad en los programas o han sido objeto de revisión figuran el latín, la higiene mental, la orientación profesional, la estadística y los trabajos del hogar.

7) Pueden encontrarse alusiones al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en los informes de Costa Rica, Colombia, España (14), Francia, Guatemala, Hungría, Indonesia, Islandia, Liberia, Nueva Zelanda, Portugal, República Dominicana, Tailandia y Venezuela.

C. CONDICIONES DE VIDA

Estamos de acuerdo al estimar que sólo con la mejora del estatuto administrativo, del baremo de retribución y de las medidas de previsión social, se estará

(14) Por Decreto de 14-III-52, el Ministerio de Educación creó Centros docentes encargados de la formación y perfeccionamiento del profesorado de Enseñanza Media y Profesional. Este profesorado se destina a los Institutos Laborales, en los que ejercitarán una orientación científica, técnica y pedagógica. Véase sobre el tema, la *Memoria del primer Cursillo de perfeccionamiento para el profesorado de Enseñanza Laboral* (Dirección General de Enseñanza Laboral. Madrid, 1952. 190 páginas) y Guillermo Vázquez: "II Cursillo para el profesorado de Enseñanza Laboral" (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 4, septiembre-octubre 1952, págs. 70-5). (N. de la R.)

en condiciones de luchar con éxito contra la penuria de personal docente allí donde esta penuria se vuelve contra la profesión docente de hombres y mujeres que poseen las aptitudes y las calificaciones requeridas.

1) Se han introducido modificaciones favorables en el estatuto de los maestros de Berlín (R. F. A.), Austria, Bélgica (concesión de un estatuto sindical), Chile, Francia (profesores en el extranjero y en los territorios de ultramar), Filipinas y Unión Sudafricana (15).

2) Han sido creadas nuevas disposiciones que conciernen a procedimientos de nombramiento en Hesse (R. F. A.), Grecia y Japón (la Comisión de depuración de candidatos ha sido suprimida y el personal depurado recobró sus derechos). En Nueva Zelanda siguen en estudio los procedimientos de nombramiento.

3) Como en años precedentes, se han registrado en 1952-53 en gran número de países una mejoría en cuanto concierne a la retribución e indemnizaciones del personal docente de uno o de varios grados; R. F. A. (todos los Estados), Australia (todos los Estados), Canadá (todas las provincias), Suiza (la mayor parte de los cantones), Bélgica (continuación de la distribución equitativa de sueldos), Costa Rica, Chile, Ecuador, España, Francia (clasificación nueva del personal docente superior), Grecia, India (aumentos recomendados en el plan quinquenal), Irán, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Filipinas (fijación de un salario mínimo), República Dominicana, Reino Unido, Suecia, Tailandia, Unión Sudafricana (equiparación del baremo de retribución entre las provincias) y Uruguay.

4) En diferentes informes se anuncian nuevas medidas de protección social: pensiones y fondos de retiro, ayuda mutua (cuatro provincias del Canadá, Chile, Grecia, Honduras, Irán y varios cantones helvéticos), permisos de maternidad (Luxemburgo) y permisos por enfermedad (Países Bajos).

PEDRO ROSELLÓ

(15) En este informe no está recogida la importante mejora efectuada en el Magisterio español elevando el presupuesto de los honorarios de los maestros españoles en 118 millones de pesetas, lo que supone un aumento del 10 al 17 por 100, según categorías, de todos los maestros. Véase "El problema económico del Magisterio", en REVISTA DE EDUCACIÓN, número 15, noviembre 1953, págs. 26-7. Esta mejora se incluirá seguramente en el informe correspondiente al año 1953-54. (N. de la R.)

El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales

(Auslands- und Dolmetscherinstitut) de la Universidad de Maguncia

La ciudad renana de Maguncia (la *Mainz* alemana y la *Mayence* francesa), pese a sus 91.000 habitantes, posee una de las más acreditadas Universidades de la Alemania occidental, que es como decir, hoy por hoy, una de las mejores de la Alemania de nuestros días. Creada en 1477, ha pasado a lo largo de su fecunda historia por muchas vicisitudes de toda índole, saliendo muy malparada de la pasada guerra mundial. No obstante, y como un ejemplo más de la capacidad de recuperación física, intelectual y espiritual que han demostrado los alemanes a partir del desastre nacional de 1945, la Universidad de Maguncia ha surgido nuevamente entre escombros y depuraciones hasta alcanzar el rango que intelectualmente le corresponde en el censo educativo de la Europa occidental.

Entre las varias Facultades de la Universidad destaca el Auslands- und Dolmetscherinstitut, o Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales, anejo a la Johannes Gutenberg-Universität, de Maguncia.

El Instituto está instalado en Germersheim, pequeña localidad situada a 14 kilómetros de Spire, 42 de Karlsruhe, 58 de Heidelberg, 96 de Estrasburgo y 100 de Maguncia, donde ya existió la Escuela Oficial Superior de Intérpretes (Staatliche Dolmetscherhochschule), de la que procede desde 1949. Como decimos, este Instituto está anexionado a la Universidad de Maguncia como institución independiente, a las órdenes directas del Rector y Claustro universitarios. Existe un estatuto o reglamento que rige las relaciones, tanto de enseñanza como administrativas, entre la Universidad y el Instituto. El edificio es un primitivo cuartel de la Wehrmacht, con amplio terreno de instrucción militar, hoy convertido en estadio deportivo.

MISIÓN DE LA ESCUELA

El Auslands- und Dolmetscherinstitut de la Uni-

En la elaboración de este trabajo se han consultado, entre otras fuentes de información además de la directa, los planes de enseñanza, programas de estudios, horario de clases y relación de profesorado de las diversas Secciones, contenidos en los Personal- und Vorlesungsverzeichnis del "Wintersemester 1952/53", "Sommersemester 1952/53", el reciente "Wintersemester 1953/54"; el folleto sobre la organización del "Wohnheim" de Germersheim, y el publicado en tres idiomas sobre la contribución del "Dolmetscherinstitut" a la comprensión internacional. La REVISTA DE EDUCACION agradece al Director del Instituto el material y las informaciones facilitadas sobre el funcionamiento actual y planes futuros del "Auslands- und Dolmetscherinstitut" de la Johannes Gutenberg-Universität de Maguncia.

versidad de Maguncia en Germersheim, tiene por cometido proporcionar a los jóvenes estudiantes saberes fundamentales de idiomas modernos y ciertos conocimientos de determinados países, especialmente europeos. Pero estos estudios no tienen la intención de constituir la base de una formación profesional, sino que los conocimientos idiomáticos, geográficos, económicos, políticos, etc. que proporciona el Instituto han de servir en el futuro profesional del alumno como instrumento auxiliar en los campos de la industria y de la economía, en la diplomacia y en la ciencia, en la administración y en la profesión bancaria, en la política y en la prensa, en las redacciones de los grandes diarios, en la industria editorial de libros y revistas; en fin, en todas aquellas profesiones liberales para cuya realización perfecta los idiomas y el conocimiento y la comprensión de determinados países pueden ser de inestimable utilidad práctica. Además de estos estudios de tipo general, el Dolmetscherinstitut puede servir a la formación de futuros filólogos, los cuales asistirán a un curso de dos *Semester* como introducción a sus estudios generales. En este curso se les transmiten conocimientos lingüísticos prácticos y un saber internacional que han de serles muy necesarios y útiles para sus estudios posteriores en el grado superior.

Aparte de estos cursos generales, el Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de Germersheim dispone de una Sección Alemana, en la cual los estudiantes extranjeros pueden iniciarse en la cultura y en la lengua alemanas.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y PLAN DE ESTUDIOS

Los estudios de este Instituto lingüístico y de estudios internacionales abarcan cuatro *Semester* hasta el primer examen y seis *Semester* hasta el segundo, y consisten en la enseñanza de un idioma principal o "idioma primero", y de uno o varios idiomas.

Como idiomas primeros y secundarios se cursan el Francés, Inglés, Español, Ruso o Italiano, y circunstancialmente, sólo como idiomas complementarios, el Portugués, Sueco y Holandés.

La enseñanza del idioma primero consiste en una instrucción intensiva especializada en cuestiones lingüísticas. El alumnado se divide en pequeños grupos de estudio, que no han de sobrepasar los veinte alumnos. La formación lingüística se complementa con cursillos y lecciones especiales relacionados con la historia, geografía, cultura, economía y política del país

correspondiente. Como fundamentación de todos los estudios, se desarrollan varias lecciones de *studium generale* (formación general) sobre Filosofía, Ciencia del Derecho, Economía Política, Historia y Geografía. Estas lecciones corren a cargo, por lo general, de los catedráticos titulares de las Facultades que integran la Universidad de Maguncia. Los estudiantes tienen luego la posibilidad de iniciarse en algunas asignaturas comerciales (Contabilidad, Cálculo comercial) y en los conocimientos fundamentales de taquigrafía alemana y de idiomas extranjeros y en mecanografía. El Instituto dispone de un profesorado extranjero muy numeroso, así como de profesores alemanes elegidos previa selección muy rigurosa. Este profesorado atiende en especial a la formación idiomática fundamental y a la formación especial de intérpretes. También existe un profesorado especial para la instrucción de intérpretes y traductores especiales para reuniones internacionales y posee una instalación de cabinas para la práctica del sistema de traducciones simultáneas. Por otra parte, la Sección Alemana, dedicada únicamente a la enseñanza idiomática de estudiantes extranjeros, se rige por un plan de estudios especial.

PROGRAMA DEL "STUDIUM GENERALE"

Como ejemplo de la organización del plan de estudios del Auslands- und Dolmetscherinstitut de Gernersheim, extractaremos a continuación el programa de lecciones sobre el *studium generale* y el de la Sección Alemana para extranjeros.

El programa de "formación general" consta de 11 lecciones, a saber:

1. Corrientes filosóficas de la actualidad (dos horas).
2. Prácticas en conjunto, sobre Jaspers. Introducción a la Filosofía (una hora).
3. Introducción a la Historia. Primera parte: Origen clásico de la Historia de Europa (dos horas durante catorce días).
4. Lectura de textos seleccionados para la comprensión de la interpretación actual de la Historia de la Edad Media (una hora, catorce días).
5. Historia del mundo estatal europeo desde fin de la Edad Media hasta la caída del "Ancien Régime" (dos horas).
6. Historia del Derecho internacional moderno. Lectura de textos seleccionados de la Postescolástica hasta el Siglo de las Luces (una hora).
7. Un capítulo seleccionado de la Geografía de la Humanidad (Geografía Antropológica) (dos horas).
8. Derecho Constitucional alemán y extranjero (dos horas, catorce días).
9. Campos jurídicos más importantes de la vida pública (dos horas, catorce días).
10. Fundamentos y problemas principales de la ciencia de la Economía, con clases prácticas de conjunto (para el 1-3 *Semester*) (dos horas).
11. Coloquio sobre fundamentos de la Ciencia de la Economía y problemática general de la Economía Política (para el 4 al 6 *Semester*) (una hora).

* * *

A este programa de clases del *studium generale* es preciso añadir el de lecciones y prácticas para los

estudiantes de todas las Secciones que componen el Aulands- und Dolmetscherinstitut. Consta de las cinco lecciones siguientes:

1. Introducción general a la Fonética (una hora).
2. Psicología y técnica de la Lingüística (una hora).
3. Capítulo seleccionado de la Historia de la Literatura alemana (una hora).
4. Lectura de escritores alemanes modernos (una hora).
5. Educación de la voz y articulación de los sonidos para estudiantes alemanes (una hora).

PROGRAMA DE LA SECCIÓN ALEMANA PARA EXTRANJEROS

I. Lecciones

1. Historia de la Lengua alemana (una hora).
2. Capítulo seleccionado de la Historia de la Literatura alemana (una hora).
3. Introducción al conocimiento de Alemania, con coloquio general (dos horas, catorce días).

II. Prácticas

4. Lectura de escritores alemanes modernos (una hora).
5. Ejercicios de pronunciación alemana (una hora).
6. Instrucción elemental del Alemán para todos los extranjeros (dos horas).
7. Ejercicios de Conversación y de Discusión (una hora).
8. Ejercicios de Composición alemana (una hora).
9. Ejercicios gramaticales y estilísticos (una hora).
10. La Prensa alemana diaria (una hora).
11. Terminología comercial y económica alemana (una hora).
12. Ejercicios de traducción Francés-Alemán (una hora).
13. Ejercicios de traducción Inglés-Alemán (una hora).
14. Ejercicios de traducción Español-Alemán (una hora).
15. Ejercicios de traducción Italiano-Alemán (una hora).

A los estudiantes extranjeros que participan en los Cursos de esta Sección Alemana se les recomienda la asistencia a los cursos de las diversas Secciones en su idioma original para efectuar los ejercicios de traducción al Alemán y de interpretación. En este sentido, se les recomiendan los ejercicios siguientes:

1. Traducciones orales y escritas de textos tomados del lenguaje familiar francés al alemán (tres clases de una hora cada una), 1er. *Semester*.
2. Traducciones orales y escritas de textos tomados del lenguaje familiar francés al alemán (dos clases de una hora), 2.º *Semester*.
3. Ejercicios escritos de traducción de textos modernos en prosa del Francés al Alemán (una hora).
4. Traducciones improvisadas al Alemán, tomadas del lenguaje familiar francés (una hora), 3.º y 4.º *Semester*.
5. Traducciones escritas y orales al alemán del lenguaje francés económico y administrativo (una hora), 3.º y 4.º *Semester*.

6. Ejercicios escritos de traducción al Alemán de textos franceses modernos en prosa (una hora).
7. Traducciones escritas y orales al Alemán de textos franceses de todas las categorías (una hora).
8. Traducciones improvisadas del Francés al Alemán (una hora).
9. Ejercicios de traducción del Inglés al Alemán (a dos horas), para todos los *Semester*.
10. Ejercicios de traducción de vocabulario administrativo para traductores e intérpretes (una hora), a partir del 3er. *Semester*.
11. Ejercicios de traducción de terminología comercial y económica (dos horas), a partir del 3er. *Semester*.
12. Inglés técnico, lectura con comentarios y ejercicios de traducción (dos horas), a partir del 3er. *Semester*.
13. Curso de ampliación, con traducciones del Español al Alemán (dos horas).
14. Traducciones al Alemán de textos difíciles españoles (dos horas).
15. Ejercicios gramaticales en relación con versiones del Italiano al Alemán y traducción inversa (dos horas).

OTROS DETALLES DE LOS ESTUDIOS

Después de seguir los Cursos de cuatro *Semester*, el alumno puede pasar por un examen de carácter universitario, cuyo aprobado le supone el título de Traductor o de *Auslandskorrespondent* (especie de Licenciado en conocimientos internacionales). Con seis *Semester* puede optar el alumno al grado de Intérprete Diplomado (*Diplomdolmetscher*). Los alumnos extranjeros pueden conseguir además un "Certificado de conocimientos de Alemán" tras el curso de dos *Semester*.

Los estudiantes alemanes sólo podrán ingresar en este Instituto de Gernersheim si se hallan en posesión del *Reifezeugnis* o "Certificado de madurez". El ingreso en la Escuela se consigue previa presentación de este diploma. Se admite igualmente a alumnos que no tengan conocimientos previos de idiomas primeros. A la terminación del primer *Semester* se suele determinar si el alumno tiene condiciones suficientes para seguir los estudios del *Auslands- und Dolmetscherinstitut*. Si el alumno procede de una Facultad o de una Escuela Superior de Letras con rango de Universidad, se le podrán convalidar dos *Semester* de estudios filológicos. Es natural que para los estudiantes extranjeros rijan condiciones especiales, que serán determinadas por la Secretaría General del Instituto.

Las matrículas tienen validez única para cada *Semester*. Por tanto, a comienzos del *Semester* correspondiente se renovará la matrícula. Al ingreso en el Instituto, cada alumno llenará un impreso en el cual especificará diversos detalles relativos a su expediente, títulos académicos, secundarios o técnicos, diploma de madurez y un certificado de la Policía, este último en el caso de que el diploma universitario o de madurez haya sido expedido con anterioridad superior a los tres meses de solicitud de ingreso en el Instituto de Gernersheim.

Los estudiantes alemanes y los extranjeros se alojan por lo general en el *Wohnheim* u Hogar estudiantil del Instituto, con un coste diario de 0,50 marcos. El Hogar sirve asimismo las comidas reglamentarias a precios que establece, según las épocas, la "Mensa académica" o Comisión de régimen interior de la Escuela.

LA VIDA EN EL INSTITUTO

El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales ha querido obtener lo que las grandes Universidades alemanas no lograron realizar jamás hasta la fecha, debido principalmente a las condiciones particulares en que funcionan. Este Instituto ha tanteado la experiencia de reunir a jóvenes estudiantes de la misma edad, haciéndoles vivir una auténtica vida comunitaria. En este sentido, el *Heim* estudiantil alemán se asemeja en grandes rasgos a la vida social de internado que se practica en los *Colleges* ingleses, y tienen muchos puntos de contacto con el espíritu formativo integral que anima a nuestros Colegios Mayores españoles. En realidad, el *Wohnheim* de Gernersheim está organizado según el patrón un tanto *standard* de los *Colleges* anglosajones, esto es, de una parte, según el principio de una selección muy rigurosa que tiene en cuenta la edad y la personalidad de cada uno de los aspirantes a alumnos, y, de otra parte, según el principio de la libertad absoluta del estudiante. Cerca de 300 jóvenes estudiantes de ambos sexos, en número semejante, habitan en la actualidad en el internado. Este dispone de todas las instalaciones que hayan de facilitar la convivencia. El cuidado y limpieza de las habitaciones se deja a la iniciativa de sus ocupantes. Tres grandes salas de lectura con servicio de biblioteca y un revistero reservado a la prensa diaria y a las revistas proporcionan la oportunidad de trabajar con tranquilidad y silencio. La biblioteca cuenta ya con un fondo de más de 14.000 volúmenes, que continuamente va engrosando, y supone para los habitantes del *Heim* un precioso instrumento de trabajo, ya que ofrece las obras más importantes de las grandes literaturas europeas, así como las de crítica literaria, Historia, Derecho, Economía Política, biografías, ediciones facsimiles y toda clase de medios auxiliares que facilitan el estudio: microfilm, magnetófonos. Se dispone de dos comedores, sala de música, locales y campos de deportes, etc., y las imprescindibles instalaciones sanitarias (duchas, baños, enfermería...).

En el Instituto se asiste a una genuina vida espiritual. Aparte de las actividades digamos académicas, se cultivan esmeradamente las diversas manifestaciones de la creación artística humana. Famosos artistas alemanes dan conciertos; el Instituto posee su propia orquesta, una masa coral y un cine-club que proyecta los mejores *films* extranjeros, con coloquios al final de cada sesión. Los seminarios y coloquios se organizan y funcionan libremente, y están dirigidos por lectores alemanes y extranjeros. Las Secciones de Inglés y de Francés poseen su periódico propio, y el grupo teatral del Instituto ha representado muchas y escogidas obras del teatro clásico y contemporáneo. La

vida religiosa tiene también especial dedicación dentro de los términos confesionales.

Los creadores y organizadores de este Instituto han comprobado que las Universidades alemanas apegadas a antiguas fórmulas educacionales no constituyen actualmente ni la sola ni la mejor voz para instruir y educar a la juventud universitaria. A estos espíritus universitarios que viven por bajo de la altura de los tiempos les falta, ante todo, la posibilidad de una acción educativa directa sobre la juventud salida de los medios sociales más diversos, diferenciada al máximo por la edad, la experiencia y la formación primera. Se quiso reservar el acceso al Instituto a los más jóvenes estudiantes de las generaciones actuales. Después de muchas discusiones, y a pesar de las críticas numerosas llegadas, sobre todo de la Universidad, la edad límite fijada para el ingreso en el Instituto, que en un principio se estableció en los veintidós años, ha sido aumentada hasta los veinticinco, y, naturalmente, este límite puede sobrepasarse en casos excepcionales, entre los cuales se encuentran también los alumnos extranjeros para los cuales no se fija edad de ingreso. Con esta ampliación de la edad de ingreso se ha querido remediar la falta de homogeneidad que sufre la juventud alemana de nuestros días, creando una comunidad donde, gracias al estrecho contacto entre profesores y alumnos, los esfuerzos desarrollados puedan ser fecundos para una formación integral humana paralela a una formación profesional.

La Dirección del Instituto de Germersheim tiene también muy perfiladas sus ideas respecto al papel que desempeñan sus enseñanzas frente a la situación interna e internacional de Alemania. En un folleto redactado en tres idiomas (alemán, francés e inglés) que se facilita a todos los alumnos a su ingreso en el Instituto, se dice a este respecto lo siguiente: "A todo esto [a una formación humana y profesional conjuntamente] se ajustan nuestras actividades, superando toda intención política. Como reacción contra la época funesta del pasado nacionalismo, el Instituto tiene por deber primordial velar por que los estudiantes reciban un conocimiento exacto de los grandes países vecinos, transmitiéndoles un respeto real por su historia. ¿Cómo podríamos comprender un entendimiento entre los pueblos de Europa? ¿Cómo estos pueblos podrían llegar a conocer mejor y a ordenar pacíficamente sus diferencias en un esfuerzo común y necesario para salvar a la civilización occidental, gravemente amenazada? ¿Cómo podrían conciliarse objetivamente sus intereses políticos y económicos si no existiesen hombres cultivados, instruidos en las condiciones de vida de estos pueblos, de su trabajo, de sus capacidades, de sus instituciones, de su mentalidad?"

Lo cierto es que los desvelos de este Instituto ya comienzan a dar sus frutos en el campo internacional. Los escasos alumnos que iniciaron el primer curso autónomo en 1949 se han convertido hoy en millares de hombres que en Alemania y en diversos países de Europa y América ayudan desde sus puestos públicos y privados a una mejor comprensión internacional. En este éxito tiene no pequeña parte la convivencia suministrada por el *Heim* del Instituto de Germersheim.

GEMERSHEIM, AL SERVICIO DE LA COMPRENSIÓN INTERNACIONAL

Los esfuerzos aplicados en el sentido de conseguir un mejor entendimiento entre los pueblos, función que con un carácter menos pedagógico y práctico, quizá excesivamente administrativo o burocrático, viene desarrollando la Unesco, se han visto favorecidos notablemente por la presencia de lectores extranjeros cuyo número es hoy relativamente numeroso en el Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales. Por otra parte, Germersheim ha sido escenario sucesivo de numerosas *rencontres* internacionales, celebradas en 1947, 1948, 1949, 1951, 1952 y 1953. Incluso están previstas varias para la primavera y el verano próximos. A estas reuniones han asistido numerosos universitarios de diferentes países, además de los alumnos del Instituto. Entre estas reuniones destacan un curso de verano francoalemán y varios encuentros internacionales sobre temas educativos, profesionales, religiosos, políticos, etc.

Además, el Instituto ha comenzado una nueva labor: el envío al extranjero de 35 a 40 alumnos anualmente escogidos con todo cuidado, como sólo puede efectuarse en una pequeña comunidad estudiantil. Estos viajes parten de la concepción misma del Instituto de continuar enviando al extranjero todos los años a aquellos estudiantes que poseen un buen conocimiento de la lengua y las necesarias cualidades personales. En 1949, 18 estudiantes alemanes asistieron a cursos de varios meses en las Universidades francesas, con becas de estudios a cargo del Gobierno de Francia.

Pero quizá el paso decisivo que ha contribuido más generosamente a un buen servicio de la comprensión internacional desde el Instituto de Germersheim ha sido la creación de la Sección Alemana para estudiantes extranjeros. Estos estudiantes viven en común con sus camaradas alemanes y tienen con ella la posibilidad de familiarizarse con la lengua y con la cultura alemanas, y también con la vida del pueblo. Estos estudiantes no han de seguir necesariamente las mismas clases que los alemanes que desean conseguir la formación de un intérprete, a no ser que sea éste su especial deseo, sino solamente los conocimientos lingüísticos que han de facilitarles de modo evidente el dominio del idioma alemán y con ello una mejor comprensión del pueblo y de la cultura alemanas, ya que, como ha quedado dicho más arriba, se les recomiendan ciertas prácticas a cargo de profesores alemanes.

Después de uno o de dos *Semester*, estos estudiantes extranjeros no pueden todavía conseguir un diploma del Instituto; pero, según las circunstancias personales, sí un certificado de asistencia y hasta un título de aptitud conseguido después de un examen especial.

Los estudios se desarrollan siguiendo un empleo muy dúctil del tiempo, de modo que el estudiante pueda disponer del máximo de libertad para poder moverse por la ciudad y sus alrededores, tomando con Alemania el contacto vital indispensable.

El Instituto constituye, pues, una experiencia científica y pedagógica, y si bien todavía no parece haber encontrado su fórmula definitiva, está dando resultados excelentes.

La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona

La Universidad de Barcelona ha fundado una Escuela de Idiomas Modernos. La importancia del hecho—en cuyo proyecto y realización tuve la fortuna de intervenir—justifica el comentario que va a hacerse aquí. Pero antes de enumerar las características de la nueva institución, es preciso hablar de sus antecedentes y de las necesidades a que viene a servir.

Sería de todo punto superfluo exponer las deficiencias de que adolece el aprendizaje de lenguas modernas en todos los grados de la enseñanza oficial. Son muchos los graduados españoles que al término de su vida escolar se encuentran con el desconocimiento práctico de las lenguas a las que los planes de estudios asignaban una parte de su trabajo. Uno no ignora la buena voluntad, el tesón con que muchos profesores de lenguas cumplen su cometido, pero sus esfuerzos no se hallan respaldados por el valor que esos mismos planes deberían conceder a tales enseñanzas. Baste recordar que en el Examen de Estado no se exigían pruebas de idiomas modernos. Tampoco ha sido ajeno a ello esa especie de complejo o pereza que actúa sobre muchos españoles, consistente en la vaga conciencia de que es imposible dominar otra lengua que la propia y que se traduce en una admiración exorbitante hacia quien es capaz de conseguirlo.

Cuando el bachiller llega a la Universidad, se encuentra con que sin el conocimiento de las lenguas fundamentales su información complementaria de clase sobre las técnicas e investigaciones producidas en otros países, y reflejadas en libros y revistas especializadas, resulta imposible, por lo que ha de vivir a expensas de traducciones, que, en el mejor de los casos, llegan con un retraso que merma esa vitalidad estimulante de todo lo nuevo.

Para aliviar esta realidad vienen funcionando de antiguo en las Facultades de Filosofía y Letras unas clases voluntarias de lenguas cuya escasa eficacia conocemos todos. Por su voluntariedad, suelen ser clases carentes de plan, duración y objetivos precisos, que a menudo derivan hacia lo literario y analítico, cuando no hacia la mera divagación cultural o a la floritura filológica.

Otro intento de remediar esta situación consiste en la concesión de becas y bolsas de viaje en el extranjero. Pero el remedio a veces resulta vicioso. Y lo es porque la mayoría de los becarios no conoce la lengua a cuyo país va con la soltura suficiente para oír lecciones y conferencias y para conversar con los profesores y estudiantes con quienes ha de convivir. El estudiante que consume el tiempo de su beca con un cierto sentido de responsabilidad, lo más a que llega es a aprender con más o menos amplitud la lengua,

pero la finalidad teórica de la beca, es decir, la investigación y el estudio, queda enteramente incumplida. No hace mucho me contaban el caso de un becario que llegó a un país para conocer cierto proceso industrial. Las diligencias para lograr su acceso a las fábricas fueron bastante laboriosas por la relación que tenían con la industria de guerra. Pero el día en que se hizo la presentación del becario se vió que, si bien era capaz de traducir un texto escrito, no entendía una palabra de la lengua hablada, por lo que fué invitado a dedicar dos o tres meses a ello para volver más tarde y comprender las explicaciones que pudieran darle.

El estudiante, pues, ante la limitación que le impone la realidad aludida, se ve obligado a buscar la solución fuera de la enseñanza oficial, cosa que no siempre es posible. De una parte, porque no está al alcance de todos costearse las clases de un profesor privado. De otra, porque la asistencia a academias de idiomas donde no se hace una agrupación de alumnos de acuerdo con su dedicación, nivel cultural y aptitudes mentales acaba por disgustar al estudiante universitario y hacerle desistir de sus propósitos.

Queda sólo el estudiar sin profesor y a salto de mata para lograr traducir a duras penas o, lo que es más fácil, desentenderse del conocimiento inmediato de lo que pueda hacerse en otros países y malgastar energías en una investigación de horizontes limitados o en una erudición local inconexa y sin trascendencia alguna.

Por fortuna, tal estado de cosas ha entrado en una fase de atención de la que cabe esperar realidades efectivas. Sería injusto olvidar en este aspecto la creación de una licenciatura en lenguas modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca, de la que saldrá anualmente un grupo de licenciados bien preparados en la lengua y la cultura inglesa, alemana, francesa e italiana. Sin embargo, no resolverá lo que es un problema común a los universitarios de todas las Facultades.

A ello aspira la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona. La enseñanza de los idiomas que en ella se estudian se desarrolla a lo largo de tres cursos: elemental, medio y superior. A los alumnos que poseen conocimientos suficientes para prescindir del curso elemental, se les somete previamente a un examen igual al que al final del mismo se exigirá a los asistentes a aquél. Las clases se desenvuelven con arreglo a un criterio absolutamente práctico, atendido al estado actual de la lengua y sin más referencias históricas o filológicas que las estrictamente precisas. Esta finalidad práctica está ayudada

por el número moderado de alumnos que constituyen cada grupo. Al término de los tres cursos, los alumnos que hayan realizado con éxito los exámenes anuales y el final, obtendrán un diploma universitario en la lengua estudiada.

La creación de este diploma, además de la garantía oficial de la posesión de una lengua, podría ser el primer paso para ampliar las bases sociales y la esfera de acción de la Universidad, si algún día, por las autoridades a quienes compete, se decidiera facilitar el acceso a esta Escuela de otros estudiantes no universitarios. Por de pronto, se ha incorporado a ella en esta su primera etapa un número estimable de titulados de la Universidad y de otras instituciones oficiales del Estado.

Nuestra Universidad, en efecto, es demasiado hermética. En cualquier otro país, amén de los títulos de licenciado y doctor de las Facultades tradicionales, las Universidades otorgan una serie de diplomas y títulos secundarios que dan satisfacción espiritual a quienes, sin aspirar a una carrera facultativa, desean vincular su saber a la más alta institución cultural. Ello hace que la Universidad no resulte un organismo distante e inaccesible.

Este diploma, pues, además de remate y garantía del conocimiento instrumental de un idioma por parte de los universitarios, abriría a los no universitarios, y en determinados casos a ellos mismos, todo un conjunto de posibilidades profesionales carentes en la actualidad de regulación y refrendo oficiales: intérpretes de Asambleas y Congresos internacionales, traductores de editoriales, archivos, laboratorios y centros

de investigación, corresponsales comerciales y de prensa, etc. Estas modalidades, además de los tres cursos generales mencionados, podrían ser objeto de un curso complementario de especialización. Es decir, que para lo que hoy día puede ser patrimonio de la improvisación y de la insolencia, cuando no de la pura picardía, podría disponerse de un número suficiente de titulados provistos de un testimonio indudable de su preparación para tales menesteres.

En el curso actual de la Escuela de Barcelona, las lenguas enseñadas son solamente dos: Inglés y Alemán. A ellas se piensa añadir en el curso próximo el Francés y el Italiano. Las cuotas que pagan los alumnos son módicas, y los profesores han sido cuidadosamente seleccionados. Las clases tienen como complemento proyecciones de películas habladas en la lengua objeto de estudio.

La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona ha iniciado sus tareas con más de quinientas inscripciones, procedentes en su mayoría de las cinco Facultades y de las Escuelas de Arquitectura e Ingenieros, lo que la convierte además en zona de convivencia y relación entre los estudiantes de las diversas disciplinas.

Todo lo dicho hace ocioso ponderar la importancia de esta Escuela. Ese medio millar de alumnos que han acudido a su llamamiento, las necesidades a que obedece y el criterio de eficacia con que nació son garantía de la fecundidad de su quehacer.

RAMÓN CARNICER

El nivel cultural de los Institutos

Lo que está sucediendo en las oposiciones a cátedras de Instituto merece comentario aparte. Hacía ya tres años que no se celebraban; las correspondientes convocatorias sacaron a oposición un número de plazas desusados, pero que, en resumen, tenía amplia justificación en los años pasados sin celebrarse oposiciones; se trataba de una simple acumulación. Todo esto muy justo y razonable. Pero... ¿se ha producido una acumulación de opositores similar a la de plazas? Y entramos ahora en materia.

Estas oposiciones eran "antes"—el "antes" este es intemporal—de un alto nivel intelectual, a la par que reñidísimas. Hablemos algo acerca de algunas de ellas, en la actualidad en curso, sin que nadie vea en mis palabras otra cosa que juicios generales.

Se convocaron veinticinco cátedras de Matemáticas. Firmaron la oposición 108; empezaron 44. Durante el primer ejercicio se retiraron dos y fué eliminado uno. En el segundo ejercicio cinco retirados y once eliminados. En el tercero dos retirados y dos eliminados. Quedan ahora catorce unánimes y dos

por mayoría. Hay, pues, ya nueve cátedras desiertas. En Historia se convocan nueve plazas. Firman ciento cuatro. Empiezan 28. Tras el primer ejercicio quedan 22; tras el segundo, 18; tras el tercero, 17. Las oposiciones siguen. En Filosofía se convocaron doce plazas. Firmaron 67 y empezaron 28. Tras el segundo ejercicio quedan siete unánimes y nueve mayoritarios. En Latín, para 18 plazas, empezaron la oposición cuarenta y ocho. Tras el primer ejercicio fueron eliminados ya doce. La oposición está terminando en la actualidad con veinte opositores (1).

En todas estas oposiciones hay que observar el fenómeno de que se mantienen los programas con el rigor de siempre. Esto provoca una autoeliminación antes de comenzar, realmente desmesurada. Según juicio de los mismos actuantes, el criterio de los Tribunales es de benevolencia justa. A pesar de todo,

(1) En el momento de publicarse el presente número, estas oposiciones han terminado. En Matemáticas quedaron once cátedras desiertas; en Filosofía, una; en Latín se cubrieron, por último, las dieciocho. (N. de la R.)

ahí están las cifras. La deducción objetiva más inmediata es que, si se mantiene el nivel científico tradicional, no hay opositores, ni, por tanto, es posible una selección rigurosa. Y si el nivel baja no habrá oposición ni, por tanto, catedráticos.

Sin duda, se podrá objetar que lo importante no es el número, sino la calidad; que ésta no exige número. Lo cual es verdad en pura teoría. Librenos Dios de dudar de la de aquellos que dentro de poco serán de *iure*—de hecho, por su valía y actividad docente en centros oficiales o no oficiales, lo eran ya—compañeros míos. Lo único que queremos destacar es la escasa afluencia de opositores, que no se han acumulado en la proporción de las cátedras; que obligará a los Tribunales a dejar plazas vacantes, o a cubrirlas con benevolencia, dando por buena la suficiencia mínima, cosa que nunca se consideró suficiente en otras ocasiones. Simplemente, las Facultades que preparan para el profesorado medio, sobre todo la de Filosofía y Letras, acusan el golpe de la situación de ese profesorado: no tienen alumnos. Alumnas tienen muchas. Pero éstas, salvo valiosísimas excepciones, van buscando a la Facultad de Letras el valioso adorno para una futura madre de familia de una cultura delicada, o la ayuda entretenida para una situación de tránsito hacia un fin femenino; falta el sentimiento de una elevada misión cultural y profesional. Todo lo cual nos parece perfectamente natural y nada tenemos que reprochar. Solamente decimos esto: las Facultades de Filosofía y Letras no tienen alumnos, porque el profesorado medio no es salida y era la única. Acaso no falte quien opine que los catedráticos de Instituto no necesitan saber demasiado. De esta opinión sólo diremos que no nos parece honrada; por eso no la discutimos.

¿Cuál es la razón de esta situación? No hay que hacer cálculos profundos. La oposición a cátedras de Instituto ha sido hasta ahora, como decíamos, una de las más rigurosas y a la par, cosa singular, aceptablemente racional en su organización, comparada con otras de alto nivel.

Estas oposiciones, a pesar de todos los males y defectos del vigente sistema de oposiciones en general—habría que saber qué frutos daría en el solar del Lazarillo otro sistema antes de sustituir el vigente—, han creado un grupo profesional cuya categoría científica está atestiguada por la presencia viva en la vida cultural española de un número de miembros del mismo desproporcionado por lo crecido, si se compara con la totalidad del grupo, o con cualquiera otro grupo profesional, salvo la Universidad, cuyas Facultades de Ciencias y Letras se nutren en gran parte, a su vez, de esa misma fuente. Desde el punto de vista nacional, la existencia de un conjunto superclasificado es, sin duda, un gran bien. Por tanto, es la continuidad de esto lo que está en peligro. ¿Por qué? Sencillamente, porque el sacrificio que alcanzar ese nivel supone está en la actualidad compensado de una forma *irrisoria*. El vigoroso esfuerzo que supone está retribuido muy por bajo de lo que en otros Ministerios—no en el de Educación—u organismos se retribuye un puesto no ya vocacional o profesional, sino burocrático, cuya consecución es muchísimo más fácil. En estas condiciones, es claro que los buenos talentos, cuando están unidos a una vocación heroica,

pueden seguir este camino; como ésta es la tierra de Don Quijote, este caso es más frecuente de lo que habría derecho a esperar. O también seguirán esta senda espíritus sin energía, incapaces de romper un hábito mental, presos de su cortedad, para apuntar a otros objetivos; lo cual es pura mediocridad. *Maravillosamente todavía* el caso de la vocación heroica es corriente. También acaso se da esa reacción psicológica tan ibérica llamada espíritu de contradicción: sigo una vocación docente e intelectual a la vez, basta que haya quienes quisieran que no siguiéramos estos caminos. Pero todo esto es tentar a Dios. Y si hay buenos talentos que son capaces de seguir sin más móvil que el impulso interior esa vocación heroica, no es aventurado asegurar que son más los que la abandonan ya a la puerta misma de la Universidad: los padres y los profesores están obligados a explicarles la realidad pura, y de ordinario esto basta. De esta manera, la Patria adquiere un burócrata más—función que no exige de ordinario vocación, aunque hay casos de vocación administrativa que hacen altísima esta función, vocación ésta bien difícil, por cierto—, donde había madera y vocación para un buen intelectual, maestro o investigador. No se puede alegrar la pobreza nacional. Si las cifras oficiales están en lo cierto, la renta nacional es hoy superior por individuo a la de 1935; luego España es más rica. En cambio, este profesorado es tres veces más pobre. Se trata, por tanto, de una abdicación histórica más de orden interno. A fuerza de hablar de las abdicaciones de nuestros abuelos liberales, nos olvidamos de las nuestras.

A duras y amargas reflexiones se presta esta situación del profesorado medio, que sabemos preocupa vivamente a quien lleva el timón de nuestra educación, a cuyo afán por resolverla expresamos nuestra adhesión y ofrecemos el modesto estímulo de nuestro aplauso; quiera Dios que pueda vencer las dificultades que este Servicio a la Patria—luego lo veremos—le ofrece. Las líneas que siguen van, pues, dirigidas a quienes, apremiados por mil atenciones que se disputan la primacía, quisiéramos ver convencidos de que—aparte argumentos de jerarquía—el no dejar perder patrimonios valiosos y productivos se antepone incluso a la creación de otros nuevos. ¿Es que el Estado español se puede permitir el lujo de dejar que se destruya (las oposiciones son un claro aviso) un grupo profesional superclasificado, que le ha costado a España cien años construir? Y esta destrucción, ¿a cambio de qué? Ni siquiera los avances conseguidos en las leyes, en orden a una sana libertad de enseñanza, aparecen afianzados por un alto sentido de responsabilidad, que es su única garantía. ¿Es que le sobran a nuestra Patria gentes y menos aún conjuntos de calidad? ¿Pero se tiene idea de lo difícil que es llegar a conseguir un equipo de un millar de educadores con altura y homogeneidad? La Dictadura, en unos años, reorganizó materialmente España. Todo lo que sea técnica y técnicos es cuestión de dinero y nada más. Pero esto no: exige dinero, sí, menos que eso otro, pero además tiempo y tiempo, porque entran en juego factores humanos muy complejos. El Estado español está contrayendo una grave responsabilidad histórica de esas que no admiten escapatoria. No se trata de la economía particular de unos señores—valiosos y, además, españoles, ¿cómo

no van a flotar?—, lo cual, por imperativo cristiano y social, sería muy digno de atención; *se trata de una valiosa herencia que se está dilapidando irresponsablemente*. Y volvemos a preguntar: ¿a cambio de qué? El siglo XIX perdió definitivamente los jirones de una herencia corroída hacia mucho tiempo. El proceso por esa pérdida no ha terminado aún. Pues bien: también él nos dejó bienes. ¿O es que tenemos derecho a destruir los legados valiosos del siglo anterior simplemente porque hayamos rectificado sus errores? Quede, pues, la cuestión planteada desde el punto de vista del bien común.

Por una extraña asociación de ideas, me viene aquí a las mientes el artículo intitulado "La culpa, de los intelectuales", aparecido en el número 65 de *Revista* y 32-36 de *Alcalá*. Claro que se me dirá que esto no viene a pelo: los catedráticos de Instituto no son cuerpo intelectual, sino profesional de la docencia en su grado medio. Sí; sólo que la docencia en este grado, cuando se ejerce con honradez, exige un alto cultivo intelectual, sobre todo en quien debe dar la pauta científico-pedagógica de un saber, en el titular de una disciplina; el docente es, a la vez, intelectual en este

caso. Como no se concibe un intelectual que no enseñe. Por esa extraña asociación de ideas que decíamos, nos hormiguea cierta desazón. ¿Será que resulta inquietante un conjunto docente-intelectual en la enseñanza secundaria de un millar de hombres capaces de agitar las aguas dormidas del conjunto nacional sobre el que proyectan su tono elevado precisamente en el centro nervioso de clase media? En cuanto equipo intelectual, con la misión de difundir la cultura que le pertenece plenamente, nunca como hoy se pudo afirmar que todo ese grupo está al servicio de la verdad y de nuestra santa fe. Lo que hace aún más inexplicable situaciones como la que comentamos. ¿Será que hay quienes piensen que, puesto que la inteligencia es tan proclive al error, es casi preferible que no haya conjuntos intelectuales numerosos, buenos ni malos, a trueque de no correr el inevitable riesgo de que surjan extravíos?

Y la desazón interrogativa sigue mordiéndome. Preguntas a las que yo, como buen cronista, no digo ni sí ni no, sino todo lo contrario, que es contar lo que sé.

V. E. HERNÁNDEZ-VISTA

La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios ⁽¹⁾

PERMUTAS ENTRE MAESTROS NACIONALES:
ALCANCE DE LOS PRIVILEGIOS ESTABLECIDOS
EN FAVOR DE LOS CONSORTES

Recurso de agravios interpuesto por doña María Luisa Secades Corzo contra O. M. de 10 de junio de 1952. (Acuerdo del Consejo de ministros de 27 de febrero de 1953, B. O. del E. de 24 de febrero de 1954, página 1.032.)

Conforme al decreto de 21 de septiembre de 1951 (*B. O. del E. de 12 de octubre*), el maestro que desemeñe "en propiedad y en activo servicio" su destino y trate de hacer una permuta mediante la cual vaya a reunirse con su cónyuge está dispensado de las demás condiciones que con carácter general establece para permutar el artículo 83 del Estatuto del Magisterio. El fundamento del precepto es evidente. Como es sabido, todo régimen de permutas entre funcionarios está normalmente rodeado de un sistema de re-

quisitos *ad cautelam* dirigido a evitar que se desnaturalice mediante la conversión de los destinos en objetos de tráfico. Por eso las legislaciones exigen al que permuta una serie de condiciones que aseguren que lo hace por motivos dignos: similitud de censo entre las poblaciones respectivas, garantía de que los que realizan la permuta no van a jubilarse a continuación, etc. Ahora bien: todo esto sobra cuando de lo que se trata es de la reunión de un matrimonio de funcionarios en una misma localidad. El motivo es en ese caso tan justificado, que no importa que las demás condiciones no se cumplan para que no haya duda de que el fundamento del acto es aceptable, y ésa es la razón del decreto.

Pero, naturalmente, esto sólo se refiere al funcionario consorte. En cuanto al que permuta con él no hay razón ninguna para que el sistema de cautelas no sea observado. De ahí que la orden ministerial impugnada en el recurso de que se da cuenta entendiéndose que no procedía autorizar una permuta entre un consorte y otro maestro que no reunía las condiciones del artículo 83 del Estatuto, y que el acuerdo del Consejo de ministros la considerase ajustada "estrictamente a la legislación vigente en materia de permutas de maestros consortes".

(1) La crónica anterior (en el núm. 15 de esta REVISTA) recogía jurisprudencia aparecida hasta octubre de 1953. Desde entonces hasta marzo (inclusive) del año en curso, el *Boletín Oficial del Estado* sólo ha publicado los dos acuerdos que se recogen en la presente, ambos de 1954.

RECURSO DE AGRAVIOS: IMPUGNACIÓN DE DISPOSICIONES DE CARÁCTER GENERAL; LEGITIMACIÓN ACTIVA. TURNO DE CONSORTES EN LOS CONCURSOS DE TRASLADOS ENTRE MAESTROS NACIONALES: PREFERENCIAS

Recurso de agravios interpuesto por don José Luis de Valle Iturriaga contra decreto de 28 de marzo de 1952. (Acuerdo del Consejo de ministros de 27 de febrero de 1953, B. O. del E. de 9 de marzo de 1954, página 1.356.)

El decreto de 28 de marzo de 1952 (B. O. del E. de 21 de abril) modificó los artículos del Estatuto del Magisterio en que se establecen las preferencias entre los consortes en los concursos de traslados y sentó unas normas en virtud de las cuales tales preferencias se determinan fundamentalmente por la naturaleza de la función pública que ejerza el cónyuge del solicitante y secundariamente por las circunstancias personales de éste. El promotor de este recurso entendió que con ello se desconocía lo establecido en el artículo 57 de la ley de 17 de julio de 1945, que reconoce a los maestros el derecho a residir en la misma localidad que su consorte funcionario. Con esto, la jurisdicción de agravios hubo de plantearse tres cuestiones:

- Posibilidad de impugnar en agravios una disposición de carácter general. El acuerdo reiteró que "insistentemente ha manifestado esta jurisdicción que las resoluciones de carácter general son revisables en vía de agravios si en ellas se lesionan o desconocen derechos o intereses reconocidos a los reclamantes por normas de rango superior".
- Legitimación activa de los recurrentes. Entendió el acuerdo que, teniendo aquéllos la condición de "maestros y casados con funcionarios", "tienen evidentemente un interés personal, legítimo y directo, en que los derechos que, según ellos, les reconoce la ley de 17 de julio de 1945 en materia de traslados por turno de consortes no sean desconocidos".
- En cuanto a la cuestión de fondo planteada, después de recordar que el artículo 57 de la ley "necesitaba la puntualización y aclaración del principio en él contenido", y que en la antigua redacción de los preceptos del Estatuto modificados por el decreto recurrido se recogían "preferencias, si no idénticas, sí análogas a las que ahora se impugnan", el acuerdo pone de manifiesto que "en ninguna parte de la ley se contiene el principio, que el recurrente invoca, de que las preferencias para el turno de consortes han de fundarse en calidades personales del cónyuge maestro" que solicita.

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA

INDICE ALFABETICO POR MATERIAS

Ofrecemos a continuación un índice alfabético por materias de los acuerdos del Consejo de Ministros aparecidos en el *Boletín Oficial del Estado* durante los años 1952 y 1953. De los dos números, separados entre sí por un guión, que aparecen junto a los epígrafes, el primero corresponde al número de la REVISTA DE EDUCACIÓN en que apareció la reseña correspondiente; y el segundo, a la página.

CÁTEDRAS DE ESCUELAS DE COMERCIO

Provisión interina de cátedras vacantes: 15-35.

CÁTEDRAS EN GENERAL

Acumulaciones: *Concepto*: 6-51.

CATEDRÁTICOS DE UNIVERSIDAD

Concursos de traslados: *Requisitos de la propuesta de la Universidad*: 2-180.

Apreciación de méritos: 2-180.

La asiduidad en la cátedra como mérito preferente: 7-162.

Cátedras de la misma Facultad e igual denominación: 7-163.

Reingreso de excedentes: *Derecho a las resultas de los concursos*: 7-163.

Provisión de cátedras: *Determinación del turno correspondiente*: 15-34.

CONCURSOS EN GENERAL

La convocatoria, ley del concurso: 6-48, 15-36.

Impugnación de la convocatoria ilegal con posterioridad a la resolución del concurso: 6-48.

Concepto de "resulta": 7-163.

Aportación de documentos: 4-65.

CUERPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO DEL DEPARTAMENTO

Provisión de plazas de jefes de Administración de 3.ª clase:

Determinación del turno correspondiente: 11-302, 15-34.

DEPURACIÓN

Es materia excluida de la vía de agravios: 1-62, 4-63.

Abono de haberes durante la sustanciación del expediente: 1-62.

EX COMBATIENTES

Determinación del concepto: 1-63.

EXPEDIENTES GUBERNATIVOS

Caducidad: 1-62.

Facultad del Departamento para acordar su instrucción: 4-65.

Imputaciones no recogidas en el pliego de cargos: 1-62.

FUNCIONARIOS EN GENERAL

Adjudicación de destinos con error: 4-65.

Asignaciones por residencia: 11-229.

Efectividad de derechos económicos reconocidos: 11-299.

Excedentes forzosos: *Sanciones a los que se hallan en esa situación*: 1-63.

Incompatibilidad de cargos: *Opción*: 2-181.

Nombramientos de carácter temporal: *Prórrogas*: 6-47.

Situaciones transitorias: 6-47.

Sanciones: *A excedentes*: 1-63.

Traslados: *Cuándo han de considerarse producidos*: 6-50.

HABILITADOS DE MAESTROS NACIONALES

Interinos: *Procedimiento para su designación*: 15-35.

INSPECTORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Concursos de traslados: 15-36.

MAESTROS

Concursos de traslados en general: *Recuperación por el sancionado de su antigua condición a efectos de concurso*: 5-217.

Error en la solicitud, imputable al interesado: 6-46, 11-300.

Incapacidad para concursar de los sancionados con prohibición de hacerlo: 5-216.

Concursos de traslados, consortes: *Preferencias en consideración a la localidad en que sirve el cónyuge del solicitante*: 6-49.

Utilización del turno por segunda vez: 5-217.

Disparidad entre la forma en que se anuncia la vacante y los datos del Nomenclador: 4-64.

La separación de los cónyuges como criterio de preferencia: 1-61, 4-63.

Concepto de funcionario público a efectos de utilización del turno: 2-180.

Concursos de traslados a Graduadas anejas a Escuelas del Magisterio: *Requisitos para concursar*: 1-63.

Concursos de traslados a Direcciones de Grupos Escolares: *Director propietario que dejó de serlo por sanción*: 5-217.

Concursos de traslados: *Concepto de barrio o anejo*: 5-216, 6-48, 15-36.

Casa-habitación: *Indemnización a maestros de Auxilio Social*: 6-50.
Preferencias para la opción: 5-218.
Supuestos de aplicación del artículo 184 del Estatuto: 11-301.

Incompatibilidad de cargos: *Opción*: 2-181.

Licencias por enfermedad: *Coincidentes con un periodo de vacaciones*: 1-63.

Maestros del Cuerpo de Prisiones: *Situación escalafonal de los excedentes voluntarios*: 15-36.

Maestros del Protectorado, Colonias y Marruecos: 11-302.

Sanciones: *Canceladas por error*: 5-216.
Recuperación de destinos: 2-181, 5-217.

Toma de posesión: *Tiempo hábil*: 1-61.
Eficacia a efectos escalafonales: 1-62.

OPOSICIONES EN GENERAL

Revisión de la actuación del Tribunal: 4-65.

PRESUPUESTOS

Interpretación de epígrafe: *Sobre gratificación por acumulación de cátedras*: 6-47, 11-299.

PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

Aportación de documentos a expedientes: 4-65.

Acto administrativo interno: 7-162.

Actuación de oficio de la Administración: 7-163.

Competencia de las Direcciones Generales: 7-162.

Ordenes Ministeriales: *Requisitos de contenido*: 7-162.
Requisitos de tramitación: 7-162.

Rectificación de errores materiales por la Administración: 5-216.

Recursos: *Legitimación activa*: 6-48.
Audiencia del Consejo Nacional de Educación: 5-218.
Congruencia entre lo pedido y lo resuelto: 5-218.
Nulidad: 5-218.
Incompetencia: 5-218.

Silencio administrativo: *Cuándo se produce*: 11-300.
Solicitudes que no exigen resolución: 4-63.

PROFESORES DE ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Acumulación de cátedras: *Gratificaciones*: 6-47, 11-299.

RECURSOS DE AGRAVIOS

Inejecución de los Acuerdos que los resuelven: 1-61.

Resoluciones en materia de personal: 6-50, 11-301, 11-302.

Legitimación activa: 15-34.

TEORÍA GENERAL DE LA NORMA JURÍDICA

Aplicación de la Ley en el tiempo: 4-63.

Colisión entre normas de distinto rango: 6-48.

Interpretación: *Competencia para interpretar*: 11-299.
Interpretación auténtica: 6-46.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Son numerosas las glosas y comentarios del discurso de Su Excelencia el Jefe del Estado con motivo de la inauguración de dos Colegios Mayores madrileños, recogidos en el número pasado, que destacan la parte referente a que la Universidad española está hoy abierta a todos los españoles, frente a tiempos pasados, en que estuvo reducida a ciertas clases sociales (1). Igualmente, se destaca en toda la prensa el contraste de épocas: frente a los intentos de envenenar a los jóvenes con doctrinas krausistas, el dar el sentido de la responsabilidad patria (2). La afirmación de que la Universidad española, se insiste, es el faro intelectual que proyecta la cultura a todos los lugares de España, revela exactamente el sistema cultural de nuestro tiempo, lo cual luego el editorialista aplica a Salamanca (3). "Franco tiene de la Universidad el mismo concepto que de ella tiene la Falange. Y le atribuye exactamente la misma misión", basado en la misión de rectoría de los universitarios (4).

ORGANIZACIÓN

Con motivo de la estancia del director general de Enseñanza Universitaria en Zaragoza, una interviú informa de que la reunión que acaba de tener con la Junta de Gobierno de aquella Universidad tenía por objeto el mejor enfoque y la resolución de los problemas que afectan a la Ciudad Universitaria zaragozana: dotar a la Facultad de Ciencias de una instalación digna; revisión de la ley para que cobre toda eficacia (5). Con el mismo motivo, otra interviú, más extensa, informa de la plena satisfacción recibida por el resultado de la visita. "He podido comprobar que la Universidad de Zaragoza está en forma y el profesorado universitario responde y se halla a tono con su tradicional prestigio en la enseñanza." El problema más importante es la instalación de la Facultad de Ciencias, cuya construcción será llevada a efecto pronto, pues ya existe el acuerdo fundamental. El terreno a ocupar es de 22.000 metros cuadrados, de los cuales parte serán para la nueva Facultad y el resto para campos de deportes. Una segunda etapa comprenderá la edificación de la Casa del Rectorado, con la Biblioteca Central Universitaria. En una tercera etapa, un nuevo Colegio Mayor femenino. El coste aproximado de la nueva Facultad será de unos 50 millones de pesetas (6). Aproximadamente, los mismos datos son recogidos por un corresponsal (7).

Una breve nota pone de relieve la aportación de la Universidad de Granada a la cultura española: ciclo de conferencias

de la cátedra Francisco Suárez; aportación a las conmemoraciones del centenario de Gonzalo Fernández de Córdoba; los cursos sobre "Granada en la Cultura y en la Historia" y "Temas de la España musulmana", y las publicaciones (8).

Una interviú con el catedrático de Latín doctor Díaz y Díaz, de la Universidad de Valencia, destaca la presencia cultural de España en Italia. Respecto a los universitarios españoles, opina que son más jóvenes que en el extranjero, lo que hace que se estudie con criterio más entero: "¿No es verdad que con frecuencia se oye decir—y exigir, que es más grave—que el profesor debe poner libro de texto (en la Universidad), y cosas por el estilo? A ningún universitario europeo se le ocurriría"; sin embargo, nuestros estudiantes son buenos; trabajadores, cuando quieren serlo (9).

Un interesante elogio de los cursos de extensión universitaria, de la Universidad canaria, pone de relieve cómo vienen a suplir la falta de medios de cultura del archipiélago (10).

Una carta abierta al director de una revista insiste en que el doctorado carece de todo valor para el que no se dedique a cátedras universitarias: ni es tenido en cuenta para la enseñanza privada ni para las restantes oposiciones, ni es fácil publicar la tesis, ni ésta es decorosamente pagada (11).

CINE Y UNIVERSIDAD

En la clausura del Primer Curso de Estudios Universitarios de Cinematografía y Teatro, en Salamanca, patrocinado por la Dirección General de Cinematografía, el rector salmantino manifestó, en la conferencia final, su convicción de que haber abierto los claustros salmantinos a este curso ha sido una buena obra, destacando la conveniencia de incorporar los valores del cine a la Universidad. Un día causará extrañeza que en los planes universitarios actuales no se lo tenga en cuenta (12). Reiteradamente, es destacada la importancia del curso (13).

COLEGIOS MAYORES

Toda la prensa nacional ha publicado resúmenes, glosas y comentarios al discurso de S. E. el Jefe del Estado con motivo de la inauguración de dos Colegios Mayores madrileños, ya extractado. La mayor parte pone de relieve la importancia y trascendencia de esta obra. Una exposición de su historia próxima (14) y numerosos comentarios en torno a lo que es un Colegio Mayor, destacando su carácter eminentemente universitario, su función nacional en la educación universitaria, la importancia de la labor realizada (15); o bien se pone de re-

(1) Editorial: "La Universidad, al alcance de todos", en *Alerta* (Santander, 12-III-54); Ed.: "Más fácil acceso a la Universidad", en *Diario de Mallorca* (ídem); Ed.: "La Universidad, abierta a todos los españoles", en *Faro de Vigo* (14-III-54); Ed.: "La Universidad y su influencia nacional", en *La Gaceta Regional* (12-III-54); Ed.: "El acceso a la cultura", en *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 18-III-54); Ed.: "La juventud y la cultura", en *La Región* (Orense, 17-III-54); y Ed.: "La Universidad, al alcance de todos los españoles", en *Sur* (13-III-54).

(2) Editorial: "La Universidad liberada", en *Arriba España* (Pamplona, 13-III-54); Ed.: "La Universidad española y su función", en *El Progreso* (Lugo, 11-III-54); y Ed.: "Franco y los universitarios", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 10-III-1954).

(3) Editorial: "La Universidad, faro intelectual", en *El Adelanto* (Salamanca, 11-III-54).

(4) S. f.: "La Falange y la Universidad", en *Amanecer* (Zaragoza, 12-III-54).

(5) S. f.: "Llegó a Zaragoza el Director General de Enseñanza Universitaria", en *El Noticiero* (Zaragoza, 12-III-54).

(6) S. f.: "Va a ser abordado el problema...", en *El Noticiero* (13-III-54).

(7) M. L. Domínguez: "La Ciudad Universitaria de Aragón, en marcha", en *Arriba* (Madrid, 21-III-54).

(8) S. f.: "La Universidad de Granada en la cultura española", en *Iberis*, 24 (Granada, II-54).

(9) A.-F.: "La Universidad, el estudiante y la vida universitaria", en *Levante* (Valencia, 9-III-54).

(10) S. f.: "Extensión universitaria", en *Diario de Las Palmas* (17-III-54).

(11) G. M. Vivaldi: "Sobre la inutilidad del doctorado", en *Ateneo*, 54 (Madrid, 15-III-54), 39.

(12) *El Adelanto* (30-III-54); *La Gaceta Regional* (ídem).

(13) S. f.: "Curso de Estudios Universitarios de Cine", en *Arriba* (26-III-54); E. Salcedo: "Cine en la Universidad", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 17 y 28-III-54).

(14) Editorial: "Renacimiento de los Colegios Mayores", en *A B C* (Sevilla, 1-III-54).

(15) Editorial: "Los Colegios Mayores", en *Alerta* (Santander, 11-III-54); Ed.: "Los Colegios Mayores Universitarios", en *Baleares* (Palma, 12-III-54); Ed.: "Los Colegios Mayores, verdaderos focos de vida universitaria", en *Diario de Las Palmas* (9-III-54); Ed.: "Discurso del Generalísimo en la Ciudad Universitaria", en *Diario de Navarra* (Pamplona, 11-III-54); Com.: "Crédito perenne a nuestra juventud", en *Diario Regional* (Valladolid, 12-III-54); Ed.: "Trascendencia de los Colegios Universitarios españoles", en *El Adelantado de Segovia*

lieve especialmente su función aglutinadora de jóvenes de todas las clases sociales (16), o se resalta el contraste con las épocas de decadencia (17), o la decisión del Movimiento Nacional por esta obra de la Falange (18), la comunidad cultural hispánica (19); o las ventajas, incluso materiales, que reportan para el universitario (20). Muchos de estos editoriales reiteran los conceptos, por lo que es necesario detallarlos uno por uno. Un artículo compara los actuales Colegios Mayores con las pensiones del tipo de dómine Cabra (21).

Un artículo autobiográfico, en que se cuentan las primeras impresiones de un primer día en el Colegio Mayor (22); otro

(10-III-54); Com.: "Misión de la Universidad", en *El Comercio* (Gijón, 12-III-54); Ed.: "Trascendencia de los Colegios Mayores Universitarios", en *El Correo de Andalucía* (Sevilla, ídem); Ed.: "Los Colegios Mayores, piezas de una íntegra formación", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 13-III-54); Ed.: "Importancia de los Colegios Mayores Universitarios", en *El Correo de Zamora* (12-III-54); Com.: "Acceso a la cultura", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 13-III-54); Ed.: "Los Colegios Mayores", en *El Diario Palentino* (12-III-54); S. f.: "Colegios Mayores", en *El Noticiero* (Cartagena, 11-III-54); Ed.: "Colegios Mayores", en *El Noticiero* (Zaragoza, 11-III-54); Ed.: "Colegios Mayores de hoy", en *Extremadura* (Cáceres, 10-III-54); Ed.: "La luz de la Universidad", en *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 12-III-54); Ed.: "Colegios Universitarios", en *Hoy* (Badaíoz, 14-III-54); Ed.: "Revitalización de la Universidad", en *Imperio* (Zamora, 13 v 17-III-54); S. f.: "Los Colegios Mayores, pieza esencial de la vida universitaria", en *Información* (Alicante, 12-III-54); Com.: "Colegios Mayores", en *Juventud* (Madrid, 24-III-54); Ed.: "La Universidad, al alcance de todos los españoles", en *La Mañana* (Lérida, 14-III-54); Ed.: "Estudiantes", en *La Tarde* (Málaga, 9 v 11-III-54); Ed.: "Colegios Mayores", en *La Última Hora* (Palma de Mallorca, 12-III-54); Ed.: "Trascendencia de los Colegios Mayores", en *La Voz de Asturias* (Oviedo, 11-III-54); Ed.: "Unidad v cultura", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 17-III-54); Ed.: "Los Colegios Mayores", en *Lanza* (Ciudad Real, 17-III-54); Ed.: "Franco y los universitarios", en *Levante* (9-III-54); Ed.: "Revitalización de la Universidad", en *Libertad* (Valladolid, 3 y 17-III-54); Ed.: "Colegios Mayores", en *Ofensiva* (Cuenca, 15-III-54); Com.: "Por caminos firmes", en *Proa* (León, 11-III-54); Ed.: "La importancia de los Colegios Mayores", en *Sevilla* (16-III-54); v Ed.: "El actual sistema cultural de España", en *Yugo* (Almería, 16-III-54).

(16) Editorial: "La Universidad, faro intelectual", en *El Adelanto* (11-III-54); Ed.: "Los Colegios Mayores, timbre de gloria en la política cultural de Franco", en *Extremadura* (ídem); Ed.: "Trascendencia de los Colegios Mayores Universitarios", en *La Gaceta Regional* (ídem); Ed.: "Dos Colegios Mayores", en *Nueva España* (Huesca, 10-III-54).

(17) Editorial: "Nuestra cultura", en *El Adelanto* (10-III-54); Ed.: "Victorias por la cultura", en *Extremadura* (9-III-54); Ed.: "Igualdad cultural para todos los españoles", en *Falange* (Las Palmas de Gran Canaria, 13-III-54); Ed.: "Colegios Universitarios", en *Hoy* (Badaíoz, 14-III-54); S. f.: "Los Colegios Mayores y el tema universitario", en *La Tarde* (11-III-54); Ed.: "La juventud frente a la decadencia española", en *Mediterráneo* (Castellón, 25 y 27-III-54).

(18) S. f.: "La Universidad, faro intelectual", en *Ayer* (Jerez de la Frontera, 14-III-54); Ed.: "Colegios Mayores", en *Diario de Mallorca* (9-III-54); S. f.: "Los Colegios Mayores en la formación de la juventud", en *El Adelanto* (12-III-54); S. f.: "Los Colegios Mayores Universitarios, signo de la inquietud del movimiento respecto de la enseñanza", en *El Pensamiento Navarro* (14-III-54); Ed.: "La juventud universitaria, faro intelectual que debe iluminar toda España", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 12-III-54); Ed.: "Cimiento v estatua de la Ciudad Universitaria", en *Juventud* (17-III-54); S. f.: "Colegios Mayores Universitarios", en *La Mañana* (Lérida, 13-III-54); S. f.: "Colegios Mayores Universitarios", en *La Región* (11-III-54); Ed.: "Colegios Mayores", en *Lucha* (Teruel, 9-III-54); Ed.: "La Falange, en la Universidad", en *Nueva España* (11-III-54); v Ed.: "Franco y la Universidad", en *Región* (Oviedo, 12-III-54).

(19) Editorial: "La comunidad cultural hispánica", en *A B C* (Sevilla, 12-III-54).

(20) S. f.: "Colegios Mayores, en *Fotos* (Madrid, 13-III-54); S. f.: "La formación cultural de nuestra juventud", en *La Prensa* (Barcelona, 10-III-54); y Ed.: "Los Colegios Mayores", en *Ya* (13-III-54).

(21) A. Ortiz Muñoz: "De los dómynes Cabra...", en *Ya* (14-III-54).

(22) C. García Martín: "Hojas del Diario de un colegial", en *La Nueva España* (Oviedo, 12-III-54).

que destaca cómo el Colegio Mayor educa hombres (23), y una entrevistó con el profesor de Antropología de Valencia, con motivo de un curso de conferencias sobre esta materia en un Colegio Mayor, y que pasa a informar de los estudios de esta disciplina en España, reducidos al doctorado de Medicina (24).

ALUMNADO

Un articulista insiste en la necesidad de educar el espíritu crítico del joven, vacunándolo contra el desengaño y el enfriamiento (25).

Dos artículos tratan de las jóvenes universitarias. La mujer ha entrado decididamente en las aulas universitarias y escuelas especiales. Dadas las estadísticas, un millón de mujeres no podrán contraer matrimonio, por lo cual la mujer tiene derecho a buscarse su propia vida mediante una carrera, un empleo o un oficio. Ataca después a los que creen que una universitaria no podrá ser después una buena esposa, pues cree que nada tiene que ver una cosa con la otra. Por otra parte, pone de relieve que la mayor parte de las universitarias se casan (26). Otro artículo, referido a la Universidad de Santiago, pone de relieve el número importante y la calidad que se puede esperar cuando ya la región tuvo figuras femeninas egregias, aun sin estudios superiores. Finalmente, propone se creen algunas cátedras que lleven los nombres de aquellas damas ilustres (Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Rosalía de Castro) (27).

UNIVERSIDADES DE VERANO

El director general de Enseñanza Universitaria informó de la puesta en marcha de todo lo relativo al nuevo curso, consolidando la nueva estructura que ya se dió al último; poniendo en marcha y activando las obras, que deberán estar acabadas para este verano con la terminación del pabellón tercero del Sardinero, y complementando las instalaciones de los dos pabellones que ya funcionaron el pasado verano; en la Magdalena se terminarán las obras de consolidación y adecentamiento del palacio; en la misma Magdalena se acondicionará el pabellón llamado "La Playa", con capacidad para 120 residentes más (28).

Otro artículo informa de que el próximo verano los tres grupos en que se ordenan las actividades de la Universidad de Santander estarán regidos por tres rectores: Humanidades, por don Pedro Laín Entralgo; Ciencias Biológicas, por don Emilio Díaz Caneja, y Problemas Contemporáneos, por don Torcuato Fernández Miranda. Parece ser que la duración de los cursos se extenderá a los dos meses. Luego se informa de las obras ya detalladas (29).

Otro informa acerca del programa del próximo curso de la Universidad de Verano de Jaca, que durará dos meses, divididos en dos períodos (30).

Finalmente, Béjar ha ofrecido el palacio ducal a la Universidad salmantina, como sede de una futura proyección de verano de Salamanca en aquella ciudad (31).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(23) "Un Colegio Mayor es esto...", en ídem, ídem.

(24) S. f.: "Actividad cultural del Colegio Mayor...", en *Jornada* (Valencia, 20-I-54).

(25) J. Campmany: "La juventud y la función crítica", en *Juventud* (24-III-54).

(26) A. González Hernández: "Puntos de vista masculinos", en *Letras* (Madrid, III-54).

(27) V. García Martí: "Las mujeres en la Universidad de Santiago", en *La Noche* (27-III-54).

(28) E. Cuevas: "El Director de Enseñanza Universitaria habla...", en *A B C* (21-III-54).

(29) F. de Cáceres: "La Universidad Internacional Menéndez Pelayo...", en *Arriba* (30-III-54).

(30) S. f.: "Proyección a Jaca de nuestra Universidad", en *El Noticiero* (Zaragoza, 10-III-54).

(31) A. García: "Béjar ofrece su palacio ducal...", en *El Adelanto* (21-III-54).

ENSEÑANZA MEDIA

CUESTIONES GENERALES

En la revista *Atenas* (1) aparece un artículo en el que, a la luz de los recientes estudios sobre la psicología de la edad juvenil, se plantea el problema de la educación religiosa. Todos los educadores—comienza afirmando el articulista—están conformes en declarar que la adolescencia es la etapa más importante de la educación y de la formación del hombre. En ella se deben resolver los miles de problemas que implica, los cuales pueden compendiarse, desde el punto de vista educativo, en los cuatro siguientes:

- a) Primacía de la fe y de la razón sobre la voluntad y sobre los sentimientos.
- b) Dominio efectivo de la voluntad sobre los apetitos sensitivos.
- c) Formación de hábitos buenos o virtudes.
- d) Armonía y jerarquía entre los elementos psíquicos que constituyen el hombre completo.

Sin embargo, esta tarea se ve dificultada y amenazada por los pecados de los adolescentes contra la virtud de la castidad. (El padre Gemelli afirma que, según las estadísticas, se puede dar un 90 por 100.) Cuando la voluntad, basada en la reflexión y el razonamiento, entra en función, se encuentra ante un hecho psíquico insoluble: ésta se halla debilitada e incipiente frente a unas tendencias instintivas y fortísimas por sí mismas. La experiencia inicial del fracaso de la voluntad, y su impotencia en el dominio de los elementos instintivos y sensitivos, provoca en el adolescente una sensación de fatalidad y pesimismo. Esta situación determina una actitud de indiferencia en las cuestiones religiosas, agresividad y hostilidad hacia la Iglesia, y, por consiguiente, el decaimiento de la vida cristiana y, en muchos casos, la pérdida de la fe.

La necesidad de la religión para la formación del carácter, y la imposibilidad de lograr una educación completa sin la misma, es una verdad incuestionable. Se cita el ensayo de Foerster—educador no católico—para intentar una pedagogía laica, válida para todas las religiones, que acababa por concluir que el "autodominio", o sea el principal problema educativo, exigía la ayuda de la religión. En este sentido, la Eucaristía aparece como un factor fundamental. Hay que señalar en ella dos aspectos: el divino, o sobrenatural de la gracia, y el natural, o humano y psicológico. En lo que se refiere al primero, hay que distinguir la gracia santificante y la actual: aquélla infunde las virtudes teologales de la fe, esperanza y caridad, y nuevas capacidades de obrar. Todas ellas, convenientemente ejercitadas, ayudan de una manera eficazísima: en primer lugar, centra la vida del hombre en lo divino, que se contrapone al orden instintivo y sensitivo. En segundo lugar, quedan potenciadas las facultades, principios operativos buenos. La gracia actual, o sea el concurso divino que da existencia sobrenatural al acto—enseña la teología de la oración—, viene dada por los Sacramentos y la oración.

En lo que se refiere al aspecto natural o psicológico de la Eucaristía, es preciso recordar que la psicología de la adolescencia comprende varios capítulos:

- 1.º Descubrimiento de sí mismo: destaca la aparición de la reflexión u "ojo interior". Con este nuevo instrumento se explora el mundo interior, agrupado en las siguientes cuestiones: a) La cuestión del origen personal. b) El problema de la vida. c) El sentido y obligación de los deberes. d) La función social.
- 2.º Exigencia de intimidad y comunicación con los demás.

(1) Bruno Walter Dermota, S. D. B.: "La Eucaristía y la educación moral durante la adolescencia", en *Atenas*, 241 (Madrid).

En este sentido se busca a otro adolescente para confiarle sus descubrimientos. Los adolescentes son prácticamente unos enfermos mentales, y lo más natural es que un enfermo no se haga curar por otra persona de su misma inexperiencia, sino por un médico.

- 3.º Revisión de las creencias religiosas y morales. Lo que antes se practicaba por obediencia, ahora se quiere hacer reflexivamente, y se trata de justificar la propia actividad.
- 4.º La búsqueda de un ideal. En ésta influyen muchísimos factores, tales como el conocimiento de la vida y de las propias aptitudes, la generosidad, el desprendimiento de los intereses materiales y egoístas, la posibilidad del éxito en las luchas individuales y sociales, etcétera, etc.
- 5.º La formación de la voluntad.

Frente a este despliegue del mundo de la adolescencia se encuentra la Eucaristía, como medio principal de resolver convenientemente estos problemas. La necesidad de intimidad y el descubrimiento de sí mismo se verán ayudados eficazmente. El tercero y cuarto capítulos son situados, mediante esta ayuda, en un plano de limpieza. Y en cuanto a la formación de la voluntad, la Eucaristía reúne todas las condiciones favorables para su metódico y constante ejercicio. Las soluciones extracatólicas resultan insuficientes para obtener un medio seguro para la formación del carácter y de la personalidad.

CURSO PREUNIVERSITARIO

Continúan desarrollándose en la totalidad de los Institutos los programas confeccionados a este fin. En el colegio de la Inmaculada Concepción, de Vigo (2), el señor López Niño, inspector de Enseñanza Media del Distrito Universitario, cerró el acto de inauguración del curso declarando la necesidad y la importancia del papel de la educación para contribuir a la seguridad de los pueblos y al mantenimiento de una paz justa y duradera. Circunscribiéndose a España, señaló los distintos problemas que encierra la educación y el propósito existente de hacer llegar la Enseñanza Media, al menos en su grado elemental, a todos los españoles. Destacó la importancia del curso preuniversitario y la responsabilidad que pesa sobre cuantos profesores y alumnos actúan como protagonistas en esta primera experiencia.

El Instituto Nacional de Enseñanza Media "Milá y Fontanals" tiene un curso preuniversitario, integrado por veintitrés bachilleres. El plan seguido es el siguiente: en la clase de Religión se comenta el Evangelio en lección semanal, manejando los alumnos las diversas versiones del *Nuevo Testamento* en la edición concordada del cardenal Gomá, para comparar las distintas lecturas. El inspector del Frente de Juventudes ha desarrollado conferencias sobre temas vocacionales. En la cátedra de Filosofía se han emprendido dos tipos de trabajo: lectura de textos filosóficos y un cursillo sobre Derecho Natural y Sociología. Respecto al primero, se trata de interesar a los alumnos y hacerles pensar y tener ideas claras sobre problemas fundamentales. Se quiere suscitar inquietudes para que busquen en la prensa algo más que la sección deportiva y la cartelera de espectáculos. Existe además una clase de oratoria, en la que los profesores adiestran diariamente a los alumnos en la exposición de temas preparados por ellos mismos, algunos de los cuales han sido desarrollados en plan de conferencias a los alumnos de cursos inferiores. Todo ello acompañado de ciclos de conferencias y de las restantes precisiones que hacían las disposiciones ministeriales.

(2) S. f.: "El curso preuniversitario en el colegio de la Inmaculada Concepción", en *El Faro de Vigo* (21-III-54).

EDIFICIO PARA INSTITUTO EN GIJÓN

Un diario gijonés (3) da cuenta de los resultados de la visita del director general de Enseñanza Media a la región asturiana. Como consecuencia de ella se informa del estado en que se encuentra el proyecto de construcción del nuevo edificio del Instituto "Jovellanos". Los solares miden 12.300 metros cuadrados, y aunque ahora parecen estar algo alejados, dentro de unos años se convertirán en lugar céntrico. En estos terrenos se levantarán las dos alas de construcción moderna, que formarán el Instituto masculino y el femenino, con servicios comunes en el pabellón central. También se harán viviendas para el profesorado, y quedará amplio espacio para los campos de deporte correspondientes. Las obras comenzarán este mismo año, y estarán terminadas en un plazo máximo de dos. El presupuesto de obras es superior a los seis millones de pesetas, y los solares están adquiridos por el Ministerio. Las condiciones son que el Estado cede al Ayuntamiento de Gijón el actual Instituto, a cambio de los terrenos y de una aportación para la construcción que realizará el Municipio, que importará una tercera parte de lo presupuestado.

LOS EXÁMENES DE GRADO

En un boletín de Instituto (4) aparece un interesante artículo, en el que se estudia estadísticamente los resultados del examen de grado. Un Tribunal de Examen de Grado Superior examinó, el pasado diciembre, 126 escritos, de los que aprobó 96. Pasó, pues, el 76 por 100, y es de advertir que los alumnos eran oficiales y libres del Instituto Nacional.

Realizados los orales, resultaron:

Sobresalientes	3
Notables	15
Aprobados	53
<i>Total</i>	<u>71</u>

O sea el 56 por 100 de los presentados.

En el alumnado libre se enrolan todos los estudiantes incontrolados y los que obtuvieron dispensa de escolaridad del Ministerio sin intervención de los claustros. El Instituto, en realidad, sólo puede responder de los alumnos oficiales.

Exentos del examen escrito hubo 42, de los que fueron aprobados 16, o sea el 38 por 100. Ante el Tribunal desfilaron once colegios no regidos por religiosos. El resultado fué el siguiente:

<i>Colegio A:</i> Examinados de escrito	10
Lo aprueban y pasan al oral	5
Superan el oral	4

O sea el 40 por 100.

<i>Colegio B:</i> Examinados de escrito	16
Aprueban y pasan al oral	12
Superan el oral	8

O sea el 50 por 100.

<i>Colegio C:</i> Examen escrito	13
Aprobados escrito	13
Aprobados oral	12

O sea el 92 por 100.

<i>Colegio D:</i> Examinandos	9
Aprobados escrito	5
Aprobados oral	3

O sea el 33 por 100.

<i>Colegio E:</i> Examinandos	5
Aprobados escrito	2
Aprobados oral	0

(3) Arcadio: "Entrevista con el director general de Enseñanza Media", en *Voluntad* (Gijón, 14-III-54). Se alude a esta misma cuestión en la "Actualidad Educativa" del presente número.

(4) F. L. B.: "La realidad del primer examen de grado", en *Acasio*, Boletín del Instituto de Enseñanza Media "Milá y Fontanals", 43 (Barcelona, primer trimestre de 1954).

<i>Colegio F:</i> Examinandos	14
Aprobados escrito	14
Aprobados oral	11

O sea el 78 por 100.

<i>Colegio G:</i> Examinandos	15
Aprobados escrito	8
Aprobados oral	6

O sea el 40 por 100.

<i>Colegio H:</i> Examinandos	4
Aprobados escrito	2
Aprobados oral	1

O sea el 25 por 100.

<i>Colegio I:</i> Examinandos	10
Aprobados escrito	5
Aprobados oral	3

O sea el 30 por 100.

<i>Colegio J:</i> Examinandos	2
Aprobados escrito	1
Aprobados oral	0

<i>Colegio K:</i> Examinandos	1
Aprobados escrito	1
Aprobados oral	1

O sea el 100 por 100.

RESUMEN DE LOS COLEGIOS

Examinados de escrito	99
Lo pasan y sufren el oral	68

O sea el 68 por 100.

Aprueban el oral	49
------------------------	----

O sea el 49 por 100.

RESUMEN DEL INSTITUTO Y COLEGIOS

Examinados de escrito	225
Pasan y sufren el oral	164

O sea el 72 por 100.

Aprueban el oral	120
------------------------	-----

O sea el 54 por 100.

RESUMEN TOTAL, INCLUIDOS LOS EXENTOS

Examinados	267
Pasan	136

O sea el 50 por 100.

En cuanto a la puntuación media dada por los jueces:

INSTITUTO (OFICIALES Y LIBRES)

Nota media del profesor de Religión.	6,5
Catedrático A del Instituto	6,6
Catedrático B del Instituto	5,7
Media de catedrático de Instituto	6,1

NOTAS MEDIAS DEL PRESIDENTE Y DE LOS CATEDRÁTICOS INSPECTORES

Asignatura A	5,4
Asignatura B	4,9
Asignatura C	4,6
Asignatura D	3,2
Media	4,5

COLEGIOS

Colegio A:

Nota media del profesor de Religión.	5,4
Nota media profesores Centro	7,5
Nota media presidente e inspectores.	5,9

Colegio B:

Religión	6,9
Profesores Centro	7,5
Presidente e inspectores	4

Colegio C:

Religión	6,6
Profesores Centro	8
Presidente e inspectores	5,5

Colegio D:

Religión	5
Profesores Centro	7,3
Presidente e inspectores	3,4

Colegio E:

Religión	6
Profesores Centro	7,5
Presidente e inspectores	3,1

Colegio F:

Religión	6,3
Profesores Centro	7,7
Presidente e inspectores	4,2

Colegio G:

Religión	5,7
Profesores Centro	8
Presidente e inspectores	4,5

Colegio H:

Religión	6,5
Profesores Centro	8,2
Presidente e inspectores	3,6

Colegio I:

Religión	6,2
Profesores Centro	6,2
Presidente e inspectores	4,4

En resumen, los alumnos procedentes de colegios obtuvieron las siguientes calificaciones:

Del profesor de Religión	5,9
De sus propios profesores	7,6
Del presidente y catedráticos inspectores.	4,2

Las consecuencias, siendo los mismos examinadores para todos, son las siguientes:

- 1.^a Que en Religión respondieron mejor los alumnos del Instituto que los de los colegios.
- 2.^a Que pasó lo propio en las materias que juzgaba el presidente y los inspectores.

No siendo los mismos jueces en otras disciplinas, se deduce:

- 1.^a Que respondieron mejor los alumnos de los colegios que los del Instituto, o que sus jueces fueron mucho más benévolos (punto y medio más).
- 2.^a Que la diferencia entre la puntuación de los catedráticos del Instituto y los jueces ajenos a la casa fué sólo de 0,6, mientras que la diferencia entre la puntuación de los profesores de los colegios y los jueces ajenos fué de 2,6.

Con todo se pretende demostrar—concluye el articulista—la peligrosidad de este sistema de exámenes y la necesidad de que se eleve el nivel cultural y moral de la Enseñanza Media.

JUAN DE LUIS CAMBLOR

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

MONOPOLIOS EN LAS PROFESIONES TÉCNICAS

Con este título, el ingeniero industrial don Víctor de Buen publica un artículo (1), en el que se refiere a la opinión que sostiene: que actualmente invaden las secciones de Química de las Facultades de Ciencias una avalancha de alumnos que debía encauzarse hacia las Escuelas de Ingenieros Industriales, porque pretenden dedicarse a la ingeniería química. El encuentra paradójica esta opinión, porque—dice—la enseñanza merece cuando el número de alumnos es excesivo.

Rechaza también la opinión de que los ingenieros industriales se obstinan en mantener ciertos monopolios de la ingeniería industrial. Ignora totalmente qué disposiciones atribuyen a los ingenieros industriales el menor privilegio en el campo del libre ejercicio de las actividades técnicas en la industria, cosa que, en cambio, todo el mundo sabe que hay industrias regentadas por toda clase de titulados, técnicos o no, e incluso por personas que no poseen ningún título profesional. Acábase ya con ese mito del monopolio de los ingenieros industriales. Cuanto se alega para justificar que todo o parte de él debiera

transferirse a otros, obliga a pensar que no se tienen sólidos argumentos en que apoyarse si es preciso hacerlo sobre algo que no existe.

Pero, realmente, la cuestión que se plantea es, en el fondo, un caso particular de otro más general y, por consiguiente, de mayor interés: la orientación de las carreras y el campo de actuación de los que poseen un título.

Para examinar el problema hay que partir de dos premisas básicas: que, con sus virtudes y defectos, habrán de ser hombres los que ostenten los títulos que el Estado otorgue, y que la creación y delimitación de estos últimos ha de ajustarse a las necesidades específicas en cada país del sector de actividades que tratan de cubrir.

“Si nos limitamos al caso particular de la industria, los que se han ocupado de estudiar sus necesidades coinciden en distinguir tres misiones básicas que precisan cubrirse, a las que el ilustre doctor en Ciencias e ingeniero industrial don Pedro Puig Adam ha denominado, con gran acierto, de realización, de dirección y de creación. A ellas corresponden tres tipos de cualidades, y que rara vez se asocian, ni siquiera dos de ellas, en una sola persona. La propia intuición popular califica al creador, y como prototipo del mismo, al sabio, como hombre que está al margen de las realidades de la vida cotidiana, las

(1) Víctor de Buen: “Monopolios en las profesiones técnicas”, en *La Vanguardia* (edición aérea) (Barcelona, 28-III-54).

que, en cambio, ha de conocer profundamente quien haya de ejercer una misión directora, y, como consecuencia, no sólo manejar técnicas, sino también hombres.

"Para que la industria progrese adecuadamente, es necesario que coexistan y colaboren estrechamente hombres formados para poder cumplir con las tres misiones apuntadas, y, por consiguiente, que existan tres clases de enseñanzas destinadas a conseguirlo. Cada una de estas enseñanzas reclama un modo específico de prestación. En la formación del técnico realizador, que ha de limitarse a ejecutar proyectos ajenos, no existe una extensa base teórica y sí una orientación práctica y especializada; la del técnico directivo reclama una buena información teórica y científica; pero fundamentalmente al extender ampliamente su campo de visión, sin especializaciones *a priori*, ya que los problemas generales de las industrias no son de un matiz determinado, sino que abarcan tanto los químicos como los eléctricos, los mecánicos o los sociales, económicos, estadísticos, etc.; finalmente, los creadores, a los que ha de infundir la invención de nuevos procesos y nuevos métodos, requieren una solidísima formación teórica y científica, y el que se forme en ellos una constante inquietud por la investigación de los hechos, rodeándolos de un ambiente que facilite su especialización completa. La necesaria modulación de las enseñanzas exige que los centros en que se presten se adapten a la misión específica que a cada uno de los tres tipos de técnicos corresponde, y si los directivos debieran formarse en centros que—como mera hipótesis de razonamiento—se denominarían Escuelas Especiales, y los creadores en otros llamados Universidades, nunca en las primeras se debieran formar directivos-creadores ni en las segundas creadores-directivos, porque en estas condiciones, y por la incompatibilidad que he apuntado con la constitución psíquica normal del hombre, no se tendrían ni los unos ni los otros y sí una poco útil amalgama de ambos."

Un último problema es el de saber si a cada uno de estos tres tipos de enseñanza o carreras ha de otorgársele un campo privativo de actuación. Parte el autor de una afirmación que estima justísima: que en la elección de los estudios debe decidir la aptitud de los estudiantes y no el deseo de los padres y su capacidad económica; estas dos últimas razones determinan con demasiada frecuencia el porvenir profesional.

"Como contrapartida, el amplio campo que cubren las carreras superiores permite a cada uno desplazarse hacia las zonas más afines a sus cualidades. Es más: profundos investigadores han salido de escuelas de técnica aplicada, y geniales directores de grandes empresas industriales recibieron enseñanzas básicamente teóricas en Facultades universitarias, dando con ello prueba de que, cuando la inteligencia es poderosa, puede superarse una equivocada orientación de los estudios. De esta preponderancia esencial del factor humano pueden entresacarse algunas consecuencias; una de ellas es que no es la profesión, ni el título a ella anexo, los que hacen al hombre, sino éste el que los prestigia y enaltece, quitando justificación a esas luchas por conseguir el que en las tarjetas de visita figure un nombre profesional determinado; otra consecuencia es que, siendo preciso admitir la posibilidad de inadaptación de los estudios a las aptitudes, debería eludirse el establecimiento de campos privativos en las profesiones técnicas para no malograr preclaras inteligencias a fuerza de ponerles trabas. Claro es que, para poder conseguir este último resultado, se precisaría que, en el campo de la libre actividad industrial, al que siempre he venido refiriéndome, todos los titulares estuviesen en el mismo plano de igualdad, y, por consiguiente, que en lugar de fomentar la creación de zonas monopolizadas, se debieran, por el contrario, suprimir todas las que actualmente existan; entiéndase bien: todas. Mientras así no se piense y así no se obre tendremos que seguir siendo un poco indulgentes con los egoísmos colectivos, siempre que no dañen legítimos intereses y, sobre todo, no redunden en perjuicio del pujante crecimiento que manifiesta nuestra industria."

ARQUITECTOS Y PERIODISTAS

El diario de la tarde *El Alcázar*, de Madrid, da la noticia de haberse creado por el Colegio de Arquitectos de Madrid tres premios para periodistas (2). Hay un primer premio y dos accesorios, con los que se premian trabajos publicados, y que

(2) S. f.: "El Colegio de Arquitectos de Madrid establece tres premios para periodistas", en *El Alcázar* (Madrid, 5-III-54).

se refieren a cualquier materia en relación con la arquitectura propiamente dicha.

No queremos limitarnos—dice *El Alcázar*—a la publicación escueta de esta convocatoria sin expresar nuestra satisfacción, y concretamente nuestra gratitud, al Colegio de Arquitectos de Madrid por esta plausible decisión, que incorpora el noble arte de la arquitectura a las tareas diarias de la prensa nacional. Nunca omitió ésta, en cualquiera de sus manifestaciones y en su diversa periodicidad, comentarios laudatorios, sugerencias e incluso muchas veces razonadas críticas en torno a la labor de los arquitectos, tan estrecha y sustancialmente vinculada a la vida de la nación y tan entrañablemente incorporada, de un modo concreto, a los problemas municipales, que tan específicamente interesan a los periódicos, como eficientes portavoces de la pública opinión.

Sinceramente nos congratulamos de este acuerdo del Colegio de Arquitectos, que constituirá la positiva sanción de nuestra tarea y la prueba más fehaciente del reconocimiento oficial de los profesionales de la arquitectura hacia la tarea de difusión de su actividad, que, llevada con idoneidad y buen sentido, puede servir de eficaz colaboración en la exposición y resolución de problemas en los que todos, prácticamente, nos hallamos interesados.

EL AULA DE INTENDENCIA DE LA ESCUELA CENTRAL SUPERIOR DE COMERCIO

La Escuela Central Superior de Comercio de Madrid ha establecido el aula de la Intendencia, destinada a mantener, a través de un ciclo de conferencias, contacto con sus titulares.

El Mundo Financiero, al recoger la noticia de la inauguración (3), dice que ésta fué presidida por el director general de Enseñanza Profesional y Técnica en representación del ministro de Educación Nacional, acompañado por el director de la Escuela, el subgobernador del Banco de España y el vicedecano de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. Trata de resumir el discurso del director de la Escuela, en que éste dijo que "el aula de Intendencia" abre sus puertas a todos los técnicos de la economía de la empresa; reseña extensamente la conferencia inaugural, a cargo de M. François Perroux, del que ya dimos noticias en una crónica anterior.

LA ESCUELA DE COMERCIO DE ZARAGOZA

Un extensísimo artículo de *El Heraldo de Aragón* (4) se refiere a la principal tarea realizada por este centro de enseñanza profesional. Dedicamos palabras de elogio al que fué director de la misma, don Antonio Mompeón Motos, y hace historia de la misma.

"La Escuela de Comercio de Zaragoza fué creada por decreto del año 1888, e instalada en unos modestos bajos de la calle de Teruel. Allí vivió durante el último decenio del siglo XIX, pues al comenzar el actual una modificación habida en el régimen docente la llevó a formar parte del Instituto de Segunda Enseñanza, que entonces tenía la denominación de General y Técnico.

"A comienzos del año 1907 recibió una nueva organización, y recobró su personalidad bajo el nombre de Escuela Superior de Comercio, que luego cambió por el de Profesional, que en la actualidad ostenta.

"Don Basilio Paraíso, que a la sazón presidía la Cámara de Comercio, y que fué el alma de la Exposición hispanofrancesa de 1908, uno de los acontecimientos que más han influido favorablemente en la vida zaragozana, hizo gran hincapié en que uno de los edificios construídos para aquel Certamen se dedicara a alojamiento de los Centros de Cultura Técnica de Zaragoza. Y, efectivamente, vió satisfecha su aspiración, ya que uno de aquellos fué destinado a Escuela de Comercio y a Escuela de Industrias y Artes y Oficios.

"Lo que entonces—año 1909—parecía una instalación buena, hoy no lo es, no solamente por el peso de los años y el enorme trabajo a que se halla sometida, sino también porque carece de las condiciones esenciales para el enorme desenvolvimiento de la labor docente.

(3) "La Escuela Central Superior de Comercio inauguró el aula de Intendencia", en *El Mundo Financiero* (Madrid, 1-I-54).

(4) "La Escuela profesional de Comercio y la gran labor que realizó", en *El Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 7-III-54).

"Hoy, el espacio destinado a Escuela Profesional de Comercio resulta insuficiente.

"En el mismo edificio se alojan varios Centros dedicados a la enseñanza de muy distintas materias: la Escuela de Peritos Industriales y de Trabajo, la de Artes y Oficios y la Profesional de Comercio, dando también cobijo a una Biblioteca Pública denominada Sección Popular "Miguel Artigas".

"El inmueble se ha quedado pequeño y sus pasillos son lóbregos.

"No obstante—dice—, teniendo en cuenta la antigüedad de la Escuela y sus muchos alumnos, aquélla no presenta un aspecto deplorable, ni mucho menos; la Sala de Profesores, el Museo Comercial, el Laboratorio y la Oficina de Contabilidad, están magníficamente instalados."

El autor del artículo se entrevistó con el actual director, don Félix Correa, quien dijo que hacía falta que la Escuela tuviera más superficie. Da también unos interesantes datos sobre la matrícula, que era de 648 alumnos (varones y hembras) en el curso 1933-34; suben a 1.074 en el año lectivo 1940-41, y a 1.442 en el pasado curso. Al preguntarle el periodista qué necesidades satisfacen el peritaje y el profesorado mercantil, dice que "el área del profesional mercantil queda definida en la ley de reforma de los estudios mercantiles. La contabilidad constituye lo específico de la definición. Hablamos de la contabilidad en su amplio sentido, desarrollada en su doble vertiente de ingresos y costes; en el análisis detenido del proceso de la producción y de la financiación, como instrumento de política económica".

Dice también que las Empresas privadas solicitan titulares mercantiles con mucha frecuencia para colaborar en sus Empresas, bien en cargos de responsabilidad y dirección, bien en empleos secundarios. Muchos de los que realizan sus estudios en el Centro lo hacen para capacitarse en la administración de sus propios negocios. También el asesoramiento de Empresas mercantiles e industriales, en sus aspectos contable y económico-financiero, absorbe las actividades de buen número de profesores mercantiles. Todo ello sin contar los que ingresan en diversos organismos de la Administración del Estado, para los que se exige, entre otros, título mercantil. Tales son los de profesores mercantiles al servicio de la Hacienda Pública, Cuerpo de Contabilidad del Estado, Interventores y Depositarios de Administración Local, Escalas técnicoadministrativas de diversos Ministerios, Interventores del Estado en Ferrocarriles, Intervención del Aire, Aduana, Estadística, etc., etc. En las oposiciones recientemente terminadas para cubrir 90 plazas del Cuerpo de Depositarios de Administración Local, han obtenido cinco de ellas alumnos que fueron de la Escuela de Zaragoza. Por último—dice—quiere hacer resaltar el interés que desde el Ministerio de Educación Nacional y desde la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, organismo del cual dependen las Escuelas de Comercio, han tenido los señores Ruiz-Giménez y Durán. Su presencia en dichos cargos ha sig-

nificado, para las Escuelas y para el profesorado, una suma de atenciones y beneficios a los que no estábamos acostumbrados. De desear es que no se haga un año en el camino emprendido.

También hace resaltar de una manera especial la acción de la Cámara de Comercio y de la Industria de la provincia de Zaragoza. Desde hace años, y muy especialmente desde que se halla al frente de la misma el antiguo alumno de la Escuela don Antonio Blasco del Cacho, no ha cesado de dar muestras de su interés por esta Escuela. La Oficina de Contabilidad y el Museo Comercial se deben, en gran parte, a la generosa aportación de la Cámara.

Algunas otras ayudas ha tenido la Escuela, y sería muy de desear que esta colaboración social se hiciera cada vez más fecunda, porque, al fin y al cabo, la labor que hace la Escuela es en beneficio de todos los que asisten a sus clases, y de lo que luego, en una u otra forma, se han de aprovechar de los conocimientos adquiridos por éstos. A todos, pues, interesa que un Centro de tantos alumnos, y que no hace distinciones en acogerlos, tenga los mejores medios para desenvolver su acción. En este momento está tratando de la adquisición de un proyector de cine sonoro, debido a la generosidad de un ilustre médico zaragozano, hijo de un catedrático recientemente fallecido.

NUEVOS INGENIEROS DE MINAS

Recoge *Ya* (5) el acto de entrega de títulos a la nueva promoción de ingenieros de Minas. Presidieron el subsecretario de Educación Nacional, señor Royo Villanova; los directores generales de Minas, Enseñanza Técnica y Enseñanza Militar; el vicepresidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, señor García Siférez; el director de la Escuela, señor Marín de la Bárcena; jefe nacional del S. E. U. y otras personalidades.

Tras unas palabras del director de la Escuela, les fueron entregados sus títulos a los nuevos ingenieros, en un total de 37. La promoción que ahora termina sus estudios está compuesta por 50 ingenieros. En primer lugar, el subsecretario entregó el título al número 1 de la promoción, don Carlos Conde Sánchez, y a continuación a los demás, por orden alfabético. El alumno—ya ingeniero—don Gabino Villalba Andrés recibió además un diploma y un premio en metálico de manos del señor Vereterra, de la Unión Española de Explosivos, por un trabajo de investigación sobre esta especialidad.

Finalmente, pronunció unas palabras el subsecretario de Educación Nacional, señor Royo Villanova.

JOSÉ M.^a LOZANO

(5) "Entrega de títulos a la nueva promoción de ingenieros de Minas", en *Ya* (Madrid, 24-III-54).

ENSEÑANZA LABORAL

ASPECTOS GENERALES

El corresponsal de *Arriba* en Buenos Aires se refiere en su crónica al eco que ha despertado el viaje del director general de Enseñanza Laboral por diversos países de América. La profunda metamorfosis social que se está produciendo en el continente americano conviene que sea observada por quien, a su vez, viene a dar noticia exacta de lo acaecido en España en la materia, y que puede servir y servirá de módulo y orientación de todo lo que sea humanización del obrero y del cultivo de su inteligencia. Cuba, Méjico, Perú, Chile y Argentina son los países de ese itinerario. Las impresiones no pueden ser mejores, según atestiguan las declaraciones del propio director general: "Tuve ocasión de presentar en el V Congreso Interamericano de Educación Católica de la Habana, adonde asistí como único delegado europeo, una interesante ponencia

de nuestro compatriota el profesor Láscaris Comneno, de la Universidad de Madrid. Pude conocer en aquella inolvidable nación hermana las principales instalaciones docentes de carácter técnico y laboral." Continúa su referencia a Méjico, donde funciona el Instituto Tecnológico, creado y sostenido por la industria privada con meritorio esfuerzo. Y en Perú y Chile, el Politécnico "José Pardo", la Universidad Técnica de Santiago y la Fundación Santa María del Paraíso, que son dignos de todo elogio. En Argentina se ha mostrado admirado de las realizaciones sociales llevadas a cabo, particularmente la Universidad Obrera, cuyas modalidades le han llamado poderosamente la atención. En cuanto a los frutos del viaje, asegura el cronista, no serán pocos, ya que éste tendrá una repercusión en los países de América, y no significa sino la experiencia en el campo social, dramático en tantos países, y que en España se ha afrontado con éxito personalísimo al dar al

obrero emancipación espiritual e intelectual lejos de la demagogia marxista (1).

Con motivo de una Orden ministerial acerca de las "salidas" del Bachillerato Laboral, un articulista (2) cree conveniente aclarar algunas cuestiones de índole pedagógica, de interés para los que creen solamente en el aspecto profesional de esta enseñanza y no dan mérito ninguno a la parte humanística. No se niega que las enseñanzas comunes al Bachillerato Universitario y al Laboral se estudian con menor intensidad en éste por su distinta finalidad, encaminada al perfeccionamiento cultural y técnico. No obstante, la Ley previene que aquellos alumnos que se encuentren en condiciones por su capacidad intelectual tendrán acceso a la Universidad o a estudios superiores. Por tanto, el Bachillerato Laboral podrá ampliarse con las enseñanzas del Universitario, y terminar en los mismos Centros los estudios para pasar a la Universidad. Concretamente, eso quiere decir—sigue el articulista—que en Barbastro se podrá estudiar en el Instituto Laboral todo el Bachillerato Universitario, y hasta es posible que el curso preuniversitario. Así, pues—termina—, hay una doble finalidad en el Bachillerato Laboral: una, técnica, y otra, universitaria. Preparación técnica muy suficiente, para que aquellos estudiantes fracasados que dejan los estudios en el primer año de la Facultad no encuentren cerrado el camino en su vida.

Asimismo, B. Roselló (3) se refiere a la finalidad del Bachillerato Laboral, haciendo recaer el acento en el aspecto técnico. La nueva modalidad didáctica no es exclusivamente de formación cultural, a semejanza del Bachillerato Universitario. Se aspira a conseguir una iniciación técnica que ponga al alumno en condiciones de emprender con éxito cualquier oficio que quiera ejercer. Esta es, sin duda, la mejor salida. Se refiere, no obstante, a la previsión de la Ley, que abre a los dotados las puertas de la Universidad y carreras especiales.

En *Agrobox* (4) se estudia la razón de los Institutos Laborales. Mientras en las capitales de provincia la juventud disponía de medios para adquirir una cultura superior a la primaria, los muchachos que habitaban en los pueblos sólo disponían de dos caminos a seguir, según las circunstancias económicas familiares: trasladarse a la capital en régimen de internado o pensión, lo que suponía a veces grandes sacrificios económicos, o ser los eternos desahuciados de la Fortuna. En el primer caso, la media docena que podían económicamente costear estos estudios se convertían, concluidos éstos, en los caciques del lugar, siguiendo la tradición familiar.

Las consecuencias eran funestas: se malograban inteligencias, y la técnica agrícola y la industrial permanecían estancadas. Había que hacer frente a esta situación, porque un gran contingente de personas huía hacia las grandes ciudades. Buscaban "el puestecito fijo" a través de una cultura improvisada, y muchos, al cabo de varias oposiciones, no sabían desempeñarlo por falta de práctica. Había que dar una solución a este problema educacional, y nacieron los Institutos Laborales. Tres grupos de estudiantes pueden considerarse en estos Centros. En primer lugar, aquellos que desean, sobre la base de una formación general humana, instruirse en la práctica de las enseñanzas profesionales modernas. Después, los que aspiran a ingresar en otros estudios especiales técnicos, para los que se requieren solamente los primeros años del Bachillerato. Y, por último, los mejor dotados intelectualmente, que podrán completar su Bachillerato Laboral con el Universitario, cursando los estudios superiores para los cuales demostraron especial aptitud.

Un diario español (5) publica un editorial, en el que se refiere al problema de la mano de obra especializada como factor que influye en la productividad. Se lamenta del abultado censo del peonaje, y considera que es difícil derrumbar de un manotazo viejos vicios, y uno de nuestro proletariado fué su poca ambición para mejorar su condición social y económica por su esfuerzo laboral. Esperaron su redención en las concesiones patronales, que si la mayoría de las veces son

de justicia, muchas veces, ateniéndose al rendimiento obtenido, son graciosas. Persiguieron mejoras de salario al margen del trabajo. Este vicio será muy difícil de corregir, pero es necesario que desaparezca. Pueden contribuir a extirparlo, mejor que nadie, el magisterio primario nacional y privado, siempre que los maestros se dediquen a explorar la vocación de sus alumnos y les inicien en los más elementales principios de las profesiones u oficios más corrientes. Esta campaña daría como fruto el incremento de la matrícula en los Centros docentes profesionales. En este aspecto es también importante la ayuda de las Empresas si toman contacto con las Escuelas y Centros profesionales, para extraer de ellas sus aprendices u oficiales, y que no se dé el caso desconcertante de que un alumno que ha obtenido el campeonato nacional de cerrajería no encuentre trabajo. A ellas, más que a nadie, interesa la perfección de la mano de obra, y, por tanto, deben favorecerla.

Sobre el mismo problema de la educación técnica se publica un artículo en *Murta* (6), en el que se reflexiona sobre el modo de existencia de los pueblos, cuyas riquezas naturales son en unos fabulosas y cuyo nivel de vida es mediocre, y, en cambio, otros, con muy poco suelo cultivable y sin apenas riqueza mineral, mantienen un bienestar económico comparable a los más altos del mundo.

No se trata—sigue—de milagros económicos, sino que es función de la capacidad y del esfuerzo de las gentes. Y si queremos en España una situación semejante, no hay otro camino sino el de la educación para la capacidad técnica y el esfuerzo. Educación necesaria a todos los niveles de la producción, porque una gran cantidad de obreros trabaja mal y poco. Es, pues, imprescindible dotar al obrero de una conciencia técnica que le impulse a aprender más de su trabajo y a mejorar su rendimiento. El dirigente técnico que se limita a seguir durante años y años el mismo proceso industrial está contribuyendo muy eficazmente a la pobreza de su patria. El jefe comercial y el empresario que no se identifican con los problemas técnicos e incluso científicos de su industria están ciegos para ver los caminos de su progreso.

Hay en España un divorcio entre empresarios y técnicos de la industria, cuya causa reside en la escasa cultura técnica del empresario y, en parte también, en la falta de formación económica de los técnicos. La subordinación del técnico a una clase dirigente, cuya mentalidad se basa en un falso concepto de la economía de empresas, ha sido una de las causas del gran retraso industrial de nuestro país. En los Estados Unidos, los más altos puestos ejecutivos de la industria están recayendo en técnicos titulados o en personas formadas para identificarse con los problemas que plantean aquéllos.

Hay que educar al español en el espíritu del trabajo auténtico. Hacerle sentir la responsabilidad de cada minuto que pasa.

Por último, en *Tempero* (7) se publica una carta abierta, en la que, dirigiéndose a los delegados locales del Frente de Juventudes, se exponen razones semejantes a los anteriores articulistas y se hace ver que no es el hombre, como antes, quien ha de ir, quizá penosamente, hacia la cultura, sino que ésta viene a buscarle amorosamente a través de toda la serie de medios que el Ministerio de Educación Nacional brinda. Medios que no siempre son justipreciados ni aprovechados por aquellos a quienes se dirigen. Más bien los rodea una depresiva indiferencia por quienes prefieren seguir trabajando la tierra con el arado romano. Pero esto, asegura, no causa grandes preocupaciones, porque es imposible pretender enderezar en poco tiempo el árbol educativo, torcido bajo el peso de casi cuatro siglos nefastos. Lo esencial, la meta, se halla en las juventudes, en los hombres del mañana.

INSTITUTOS LABORALES

En *Mar Adentro* se recogen numerosas sugerencias respecto a las relaciones entre el Municipio y los Institutos (8). Los componentes de su claustro han de conocer y sentir las necesidades e inquietudes del lugar donde desarrollan su mi-

(6) E. Primo: "Educación técnica", en *Murta* (Instituto Laboral de Alcira). (Octubre-diciembre, 1953.)

(7) S. f.: "Carta abierta", en *Tempero* (Hoja Informativa del Instituto Laboral de Medina del Campo). (Diciembre, 1953.)

(8) S. f.: "Municipio e Instituto", en *Mar Adentro* (Hoja Informativa del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Sanlúcar de Barrameda). (Febrero, 1954.)

(1) I. de Santiago: "El viaje del director general de Enseñanza Laboral", en *Arriba* (Madrid, 5-III-54).

(2) F. Bernal: "El problema de las salidas del Bachillerato Laboral", en *Nueva España* (Huesca, 26-II-54).

(3) B. Roselló: "Finalidad del Bachillerato Laboral", en *Laboral* (Hoja Informativa del Instituto Laboral de Felaténix). (Marzo, 1954.)

(4) J. Comino: "El porqué de nuestros Institutos", en *Agrobox* (Boletín Informativo del Instituto Laboral de Albox). (Marzo, 1954.)

(5) Editorial: "Mano de obra especializada", en *Hoy* (Badajoz, 16-III-54).

sión para no convertirse en fríos funcionarios que desempeñan sin alma sus tareas. Concretamente, en el Instituto de Sanlúcar se hace resaltar la contrapartida del apoyo generoso y comprensivo que presta el presidente del Patronato Laboral y primera autoridad municipal en relación con una obra que cree trascendental para el futuro de la ciudad que rige.

No se trata sólo de una aportación material del Municipio, sino de un constante interés y desvelo por cuantas tareas se emprenden, lo que constituye un clima moral más importante aún que el satisfacer y allanar dificultades prácticas.

Habla en general de las actividades de los Institutos Laborales un suelto de un diario (9), haciendo ver que no se limitan al cumplimiento de un plan docente ajustado a unos programas, sino que extienden su tarea a muy diversos sectores de la cultura y el deporte, sin olvidar, muy por el contrario, con atención preferente, la formación espiritual de los jóvenes. Menciona las publicaciones de los Centros, así como el gran número de conferencias que han tenido lugar con motivo de la festividad de Santo Tomás, actos culturales que ponen en movimiento el esfuerzo y entusiasmo del profesorado de los Centros.

Informaciones comenta la gran labor del Instituto Laboral de Daimiel (10), uno de los primeramente creados y el primero instalado de nueva planta. Establecido en una ciudad eminentemente agrícola, se enseña esta modalidad, habiéndose incrementado notablemente la matrícula cuando la realidad se ha impuesto a las suposiciones erróneas en cuanto a la no utilidad de los títulos expedidos por esta clase de Centros de instrucción profesional, como lo prueba el hecho que de quince alumnos que asistieron el primer año se ha alcanzado la cifra de ochenta. Como complemento a las enseñanzas del ciclo oficial se realizan visitas a establecimientos industriales, granjas agrícolas, fábricas, etc., y se han dedicado cursillos monográficos a la avicultura y apicultura, así como a viticultura y enología. El Instituto está dotado de una magnífica biblioteca, con libros para toda clase de consultas. Su perfecta instalación ha merecido la felicitación del director general de Archivos y Bibliotecas, que ha prometido una prestación de libros relativos a las materias que en él se explican. Una de las aspiraciones para el presente curso es organizar el segundo cursillo de extensión cultural, orientando la enseñanza de los varones hacia la práctica del taller en horas compatibles con sus habituales trabajos.

Los alumnos de cuarto curso del Instituto Laboral de Santoña, según nos informa un diario del Norte (11), han realizado un viaje de estudios por las provincias de Vizcaya y Guipúzcoa con los propósitos de visitar las Escuelas de Aprendices y talleres de las industrias más importantes en las cuales los alumnos pudieron recoger importantes enseñanzas. Visitaron la General Eléctrica Española, la Firestone, la Balcock Wilcox, las fábricas de armas de Eibar, etc., viaje de estudios que significa un complemento muy interesante a las explicaciones docentes.

Otro diario (12) recoge la noticia que demuestra cómo va penetrando en el espíritu social español la necesidad de las enseñanzas profesionales. En esta ocasión se trata del propósito del financiero ovetense don Pedro Masaveu de crear una fundación para la enseñanza laboral, dirigida por los padres salesianos, y cuya instalación y edificación se calcula en unos veinticinco millones.

(9) S. f.: "Actividades formativas de los Institutos Laborales", en *Arriba* (Madrid, 13-III-54).

(10) Ramírez Morales: "Gran labor pedagógica en el Instituto Laboral de Daimiel", en *Informaciones* (Madrid, 29-III-1954).

(11) S. f.: "Santoña al día", en *El Diario Montañés* (Santander, 18-III-54).

(12) S. f.: "Fundación para enseñanza laboral en Oviedo", en *Arriba* (Madrid, 24-II-54).

CURSOS Y CONFERENCIAS

Son innumerables las reseñas de conferencias que nos llegan a través de la prensa española y de las hojas informativas de los Centros. Con motivo de la festividad de Santo Tomás, varios Centros han escuchado a distintos conferenciantes. Así, en el de Medina (13) disertó don Ignacio Sánchez sobre "Política colonial"; en el de Huércal-Overa, el padre Solís Fernández sobre "La esperanza en Santo Tomás...". En el Instituto Laboral de Vera, dentro del ciclo de conferencias, doña Trinidad León disertó (14) sobre "Gibraltar y Marruecos en la Historia de España"; en el de Alcira, López Rosat sobre el tema "En torno a la personalidad del hombre"; en el de Tamarite dió fin al tercer ciclo de conferencias don Mariano Ramón con su conferencia sobre "Producción de leche y Centrales Lecheras" (15); en el de Albos, sobre el tema "Profilaxis del tracoma", disertó don José Martín Gil (16); en Noya, sobre el tema "Fertilidad de los mares", don Tomás Pascual Rodríguez, etc., etc. Es, en realidad, tal la actividad de los Centros Laborales, que esta crónica se convertiría en una simple relación si hubiésemos de citar todas y cada una de las actividades particulares de cada uno de ellos.

Un diario gallego nos informa de la marcha del curso para profesores laborales (17), que a finales de febrero visitaron Galicia, escuchando conferencias especializadas de los técnicos regionales, tales como la "Ordenación de las masas forestales", que pronunció el jefe de los servicios forestales de la Diputación Provincial.

Se ha iniciado, a cargo de los profesores del Centro, un importante cursillo de divulgación en el Instituto Laboral de Santoña (18), que comenzó el 13 de marzo y terminará el 7 de mayo, y en el que se tratarán temas tan de actualidad como el de "la barrera del sonido y el piloto automático" y "el teatro nacional español".

UNIVERSIDADES LABORALES

Pueblo (19) resume la conferencia que sobre las Universidades Laborales pronunció Víctor de la Serna; comenzó exponiendo el concepto de previsión tutelada por el Estado u obligatoria. La novedad del Estado español es sacar de su absoluta indefensión al trabajador frente a las contingencias de la vida y llevarle escalonadamente, y por natural selección, a participar en el mando y en el Poder. Como instrumento de previsión ofensiva para alcanzar este fin, se encuentran las Universidades Laborales.

Hay gran expectación hacia la Universidad Laboral de Sevilla. Un diario (20) publica una extensísima información sobre las obras a realizar, características de la Universidad y su coste, que se calcula en unos 400 millones de pesetas.

Igualmente, como realidad más inmediata, se refiere otro diario a la de Córdoba (21); comenta la urgencia de su construcción, en la que todos los plazos señalados han sido adelantados con exceso por estos trabajadores que están levantando su propia Universidad.

LUIS ARTIGAS

(13) S. f.: "La fiesta de Santo Tomás en el Instituto Laboral de Medina", en *Diario Regional* (Valladolid, 10-III-54).

(14) S. f.: "Conferencia en el Instituto Laboral de Vera", en *Yugo* (Almería, 23-II-54).

(15) S. f.: "Instituto Laboral de Tamarite", en *Nueva España* (Huesca, 24-III-54).

(16) S. f.: "Conferencia en el Instituto Laboral de Vera", en *Yugo* (Almería, 23-III-54).

(17) S. f.: "El curso para profesores laborales", en *Faro de Vigo* (25-II-54).

(18) S. f.: "Un importante cursillo de divulgación...", en *Alerta* (Santander, 24-III-54).

(19) S. f.: "Las Universidades Laborales", en *Pueblo* (Madrid, 13-II-54).

(20) S. f.: "Gayarre y Garrido, S. L., y las obras de la Universidad Laboral", en *Aján* (19-II-54).

(21) S. Morillo: "La Universidad Laboral de Córdoba, realidad inmediata", en *Arriba* (Madrid, 27-III-54).

ENSEÑANZA PRIMARIA

DELEGACIONES ADMINISTRATIVAS
DE EDUCACIÓN NACIONAL

La prensa española se ha ocupado durante varios días de las inquietudes que los delegados administrativos de Enseñanza Primaria han aportado a su Primera Asamblea, motivada por "la importancia que siempre tuvieron estos Organismos y que cada día se incrementa con la acumulación de nuevos e importantes servicios" (1).

La trascendencia de estas reuniones es considerada en los siguientes términos por un editorialista: "Nos parece interesantísima esta Asamblea, porque siempre hemos dado gran importancia a la parte administrativa en toda organización, hasta el punto de considerarla básica para la eficacia de todos los demás trabajos. Parecerá exagerado a muchos que consideremos como una base lo administrativo, hasta el punto de llevar esta palabra al título del presente artículo; pero es porque no se reflexiona bastante en la trascendencia que, a la larga, tiene para la eficacia de todas las organizaciones el funcionamiento perfecto o imperfecto de estos trabajos, que no son de relumbrón, que pasan la mayor parte de las veces inadvertidos y que, sin embargo, de ellos dependen el orden y la tranquilidad necesarios para que lo demás alcance la eficacia debida" (2).

Las ponencias estudiadas en las respectivas Comisiones fueron:

- 1.ª Reglamentación general.
- 2.ª Competencia de las Delegaciones.
- 3.ª Coordinación de las Delegaciones con otros Organismos y Entidades.
- 4.ª Organización de las Delegaciones.
- 5.ª Régimen jurídico administrativo de los funcionarios:

- a) De las Delegaciones. b) Del Cuerpo Técnicoadministrativo.
- c) De los adscritos a las Secretarías de los Centros docentes.

De la elaboración de estos temas y de las comunicaciones presentadas han surgido las conclusiones que la Asamblea ha elevado al Ministerio de Educación, buscando una mejora del funcionamiento administrativo de la enseñanza en el ámbito nacional. Estas conclusiones son:

"1.ª Las actuales Delegaciones Administrativas de Enseñanza Primaria deben convertirse en Delegaciones Administrativas de Educación Nacional, encomendándoseles formalmente el conjunto de funciones a realizar por el Ministerio en cada provincia, y que no sea de la competencia de los actuales Centros docentes. Dependerán directamente de la Subsecretaría.

2.ª Se considera necesaria una desconcentración de funciones regladas o que suponen la mera aplicación automática de preceptos legales a favor de los delegados administrativos, sin perjuicio de la ulterior revisión en vía de recurso del ejercicio de estas funciones.

3.ª Es urgente la publicación de un Reglamento de régimen interior y procedimiento para las Delegaciones Administrativas de Educación Nacional. En este sentido se eleva a la superioridad un proyecto de Reglamento para que considere la oportunidad de su publicación.

4.ª Se propone la centralización en las Delegaciones Provinciales de habilitaciones y pagadurías de obras, subvenciones, etcétera, para lograr una mayor garantía del servicio.

5.ª Se considera urgente una revisión de las competencias del Ministerio de Educación Nacional en la esfera provincial, en orden al ejercicio del protectorado sobre fundaciones bené-

ficodocentes, sobre la base de órganos propios y la debida intervención de las Delegaciones Administrativas.

6.ª Es necesaria la reorganización de las Comisiones Permanentes de Educación Nacional sobre la base de lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, atribuyendo la presidencia de la misma al director de la Escuela del Magisterio masculina.

7.ª Las Delegaciones Administrativas serán dotadas del personal administrativo y auxiliar necesario para atender a los nuevos servicios que se les han encomendado. A tales efectos se entienda que este Ministerio habría de gestionar y obtener del de Hacienda los créditos correspondientes.

8.ª Los delegados administrativos y demás personal de las Delegaciones deberán ser equiparados, en cuanto a su tratamiento económico y consideración honorífica, a los jefes de sección y personal de análoga categoría administrativa con destino en la Secretaría del Ministerio. En este punto se considera conveniente sea resuelto, con carácter general, por la superioridad el problema de dotar a los delegados administrativos de casa-habitación.

9.ª Las gratificaciones con cargo a la Caja Especial del Departamento deberán abonarse a las Delegaciones Administrativas en consideración al personal que constituya sus plantillas, y con independencia de las posibles vacantes, a los efectos de que, con cargo a estos créditos, los delegados puedan retribuir al necesario personal de carácter temporero.

10. La Inspección Central de Servicios Técnicoadministrativos debe funcionar en la medida prevista por las disposiciones actualmente en vigor, extendiendo su acción a los servicios administrativos de los Centros dependientes de este Ministerio, incluso fundaciones benéfico-docentes. Coordinará la labor de las Delegaciones Administrativas y propondrá a la Subsecretaría, de la cual dependerá directamente, las circulares y medidas que convengan al mejor funcionamiento de aquéllas.

La Sección de Fundaciones benéfico-docentes del Ministerio dirigirá la acción investigadora, que en la esfera provincial podrá atribuirse a las Delegaciones Administrativas."

SE REFORMA LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El proyecto de ley remitido a las Cortes sobre modificación del artículo 20 de la Ley de Educación Primaria sobre Escuelas Mixtas ha sido debidamente justipreciado por las revistas profesionales, y al que han dedicado su atención los editorialistas, centrandó el problema en torno a la breve reseña obtenida de la referencia general del Consejo de Ministros, celebrado el día 5 de marzo.

La revista profesional *Escuela Española* plantea el problema a cuya solución aspira la reforma en los términos que siguen: "En el mencionado artículo (3), como es sabido, sólo hay dos afirmaciones generales en torno a este tipo de Escuelas: la de su funcionamiento en aquellas localidades "cuya población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años", y la de su regencia por maestra exclusivamente. Y como no parece que pueda mejorarse el primero de los extremos como no fuera para modificar los topes de edad o de número de alumnos, cosa que favorecería seguramente y aun exigiría la presencia del maestro en este tipo de Escuelas, todo nos hace confirmarnos en la seguridad de que la reforma ha de afectar, más que nada, directamente al segundo de los aspectos señalados" (4).

Es este segundo aspecto el que dejaba todas las Escuelas Mixtas en manos de maestras; el que de modo indirecto provocaba una gran baja en el número de estudiantes varones en las Escuelas del Magisterio, dado el escaso porcentaje de

(1) S. f.: "Los delegados administrativos no se hallan reunidos nunca", en *Sur* (Málaga, 12-III-54).

(2) Editorial: "La base administrativa", en *Escuela Española*, 682 (Madrid, 4-III-54).

(3) Ley de Educación Primaria: art. 20, párrafos 3.º y 4.º

(4) Editorial: "Se reforma el artículo 20 de la Ley", en *Escuela Española*, 683 (Madrid, 11-III-54).

plazas que salían a oposición relacionado al número de aspirantes que se presentaban; esto repercutía en el problema "de la disminución universal del número de candidatos al Magisterio, hasta el punto de que hubiera ya países en los que la enseñanza primaria se realizaba exclusivamente por maestras" (5).

Llega, pues, la reforma que se proyecta a satisfacer una necesidad desde hace tiempo reconocida, y de cuya trascendencia en el futuro no dudamos. Era considerada urgente esta reforma, puesto que "tenemos que prevenirnos contra un fenómeno que se presenta con carácter general, y que se registra no sólo en España, sino con mayor intensidad en otros países. El fenómeno en cuestión es que los opositores masculinos tienden a disminuir, mientras que los femeninos aumentan progresivamente. Ya hay países donde la Enseñanza Primaria se está convirtiendo en una profesión de mujeres, lo que supone, indudablemente, una laguna considerable en la educación, ya que los niños deben ser, en general, educados por varones, y las maestras deben concretarse, en general también, a la educación de las niñas" (6).

La influencia que esta reforma pueda tener sobre la población de las Escuelas del Magisterio masculinas es considerada en términos optimistas por el editorialista arriba citado: "Nos alegra pensar en la beneficiosa repercusión de este Decreto-Ley sobre las Escuelas del Magisterio masculinas, despertando un mayor estímulo en su alumnado, cuyos horizontes se colorean con nuevos tintes de optimismo, y sobre las propias Escuelas y los pueblos de España, cuya voluntad, claramente expresada por las Juntas Municipales al manifestar, en una proporción del 70 por 100, su preferencia por maestros, será así noble y legalmente reconocida" (7).

Indudablemente, un gran número de plazas incrementará las posibilidades de los opositores en sucesivas convocatorias, ya que, como expresa *El Magisterio Español*, "hay que tener en cuenta que se acercan a las once mil Escuelas Mixtas, que son precisamente, por su índole, las que más se mueven en la provisión por estar enclavadas, en su mayoría, en localidad de servicio incómodo" (8).

LA AUTORIDAD DE LA INSPECCIÓN

La autoridad que a la Inspección de Enseñanza Primaria correspondía ejercer quedó perfectamente definida en la Ley de julio de 1945, "cuando dijo que era misión suya la de hacer cumplir las disposiciones dictadas en materia de educación" (9). Se sabía lo que era preciso hacer; lo que se ignoraba era cómo hacerlo. La teoría se conocía; pero se carecían de medios para llegar a una ejecución efectiva de los principios; esto es lo que viene a decir el editorialista de *Escuela Española* bajo el título "Un decreto trascendental": "El principio quedó resuelto y sin asideros, como simple expresión de una necesidad y de un buen deseo. Faltaba, y con ello faltaba todo, la posibilidad de su aplicación" (10).

Para hacer efectivo lo que en la Ley se preceptúa se dictó el Decreto de 7 de noviembre de 1953 (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de marzo de 1954), cuyo propósito es "intensificar hasta el máximo la acción educativa, a fin de lograr no sólo que desaparezca totalmente el analfabetismo, sino que la masa popular posea la capacitación cultural y el nivel moral que debe exigirse a un pueblo de tan nobles tradiciones espirituales como el nuestro". Continúa diciendo el Decreto: "Para ello considera imprescindible—el Gobierno—dotar de toda la autoridad precisa a la Inspección de Enseñanza Primaria." Pero la aplicación del citado principio de la Ley "tenía que hacerla quien extendiese sus atribuciones fuera del estrecho recinto de las aulas, hasta el ancho campo en que se debaten las grandes cuestiones sociales, quien pudiera hacerlo sin ser discutido ni por los de dentro ni por los de fuera" (11).

Ha sido el Jefe del Estado quien, en el citado Decreto, ha

(5) *Ibidem*.

(6) A. Siero Fernández: "Oposiciones para ingreso", en *El Progreso* (Lugo, 25-III-54).

(7) Editorial: "Se reforma el artículo 20 de la Ley", en *Escuela Española*, 683 (Madrid, 11-III-54).

(8) Editorial: "Las Escuelas Mixtas", en *El Magisterio Español*, 8.215 (Madrid, 12-III-54).

(9) Editorial: "Un decreto trascendental", en *Escuela Española*, 684 (Madrid, 18-III-54).

(10) *Ibidem*.

(11) *Ibidem*.

proporcionado la posibilidad del ejercicio de este principio de autoridad, que sólo ahora puede comenzar a ser efectivo y real.

La posibilidad de una verdadera realización de la autoridad que a la Inspección de Enseñanza Primaria le ha sido concedida, queda asegurada gracias a esta disposición oficial, como dice el editorialista citado: "El derecho nos coloca, pues, ante una etapa nueva, de la que cabe esperar grandes cosas, que pueden ir desde el respeto que merecen los derechos que a los maestros concede la Ley, hasta la efectividad de la asistencia escolar obligatoria."

EL PROBLEMA DE LA CASA-HABITACIÓN DE LOS MAESTROS

Varias veces ha sido tocado, en este mes de marzo, por las revistas especializadas el problema de cómo iba a solucionarse el pago de la casa-habitación a los maestros enclavados en localidades inferiores a los 20.000 habitantes, o la prestación de vivienda, que, en diciembre último, han dejado de ser carga para no pocas Corporaciones municipales.

Como ya escribíamos en nuestro número de enero del actual año, "los comentaristas de la prensa especializada fueron un tanto alarmistas desde los primeros momentos". Ha sido esperada con inquietud la nota oficial que aclarase y diese fin al compás de espera impuesto por la disposición del Ministerio de la Gobernación, que suspendía el cumplimiento de la base adicional 4.^a de la Ley de 3 de diciembre de 1953.

Antes de publicarse el Decreto-Ley de 12 de marzo, *Servicio* expresaba la postura del Magisterio: "Fórmula exacta y definitiva: ése es nuestro deseo. La importancia del tema mismo así lo exige. No olvidemos que el problema de la vivienda constituye hoy en el mundo preocupación de Gobiernos y regímenes" (12). También *Escuela Española* hacía notar la importancia que la solución dada tendría en el futuro: "La solución, en principio, es francamente satisfactoria, porque encauza dentro de las cuestiones nacionales un asunto limitado antes a la esfera municipal. Pero por ser de mucho volumen, la aplicación necesita ser muy pensada y muy madurada, ya que no hay que olvidar que las bases que se sienten han de servir de orientación y fundamento a las futuras liberaciones en los Municipios cuyo censo sea superior al citado" (13).

La inquietud que la esperada solución producía en todo el Magisterio radicaba en "lo que ha de sufrir la enseñanza si la norma esperada no tuviese la generosidad y fuerza que todos aguardamos. Porque afecta el problema, de momento—no se olvide a la hora de los cálculos—, a más de sesenta y cinco mil educadores, ya que en España no pasan de dos o tres centenares los pueblos que cuentan con más de 20.000 habitantes" (14).

Esta inquietud se ha visto colmada y satisfecha con la publicación en el *Boletín Oficial del Estado* (15) del Decreto-Ley que concede el crédito extraordinario para dotar el propio Estado aquellos servicios que, hasta el 31 de diciembre de 1953, correspondían a las Corporaciones municipales inferiores a 20.000 habitantes. En este concepto global se incluyen las indemnizaciones por casa-habitación, que "al aprobar la nueva Ley de Régimen Local, habían quedado sin un claro encaje y sin una obligación preceptiva y concreta". "Los problemas de casa-habitación pasan—continúa el editorialista de *Servicio*—al Estado, y toman, por consiguiente, no hay duda, dimensiones y rango análogos a los propios sueldos y emolumentos de carácter personal. Compréndase, por tanto, la suprema categoría del Decreto-Ley, y estemos prontos a subrayar, admirativamente, la generosidad del Estado español, que incorpora a su gigante volumen de obligaciones este crecido capítulo de la casa-habitación" (16).

Las inquietudes que, en múltiples ocasiones, vivían los maestros de las pequeñas localidades, por los roces que con las Corporaciones municipales sufrían a causa de la indemnización por la vivienda, son salvados en esta nueva situación; por ello, "los maestros nacionales, desde ahora, se sienten tranqui-

(12) Editorial: "Más sobre la casa-habitación", en *Servicio*, 477 (Madrid, 3-III-54).

(13) S. f.: "Cooperación de los Ayuntamientos", en *Escuela Española*, 684 (18-III-54).

(14) Editorial: "Más sobre la casa-habitación", en *Servicio*, 477 (3-III-54).

(15) *Boletín Oficial del Estado* del 22 de marzo de 1954.

(16) Editorial: "El Estado y las obligaciones municipales", en *Servicio*, 479 (17-III-54).

los. Su problema, fuente a veces de interferencias y roces de tipo local, ha ascendido hasta el Estado. Subió, pues, de categoría y de independencia, que vale más. Es innegable que la casa-habitación produjo molestias y contrariedades al Magisterio. No nos referimos, claro es, a la totalidad de las Corporaciones municipales, que las hay excelentes, preocupadas con sus deberes de signo escolar. La recordamos aquí para ejemplaridad y estímulo" (17).

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La inquietud que siempre ha existido entre los medios docentes en torno al problema del analfabetismo ha cristalizado en estos últimos tiempos en una serie de campañas que en toda España vienen realizándose con gran aprovechamiento, y cuyos frutos no tardarán en hacerse notar. Pero esta campaña no ha de considerarse acabada en la adquisición de unos medios, sino que el objetivo principal ha de ser el de desarrollar en el espíritu de quienes tales medios adquieren unas inquietudes y un impulso vital a continuar adquiriendo una verdadera formación, que les permita integrarse normalmente a la vida social.

Leemos en el diario de Ciudad Real *Lanza* (18) la entrega a quienes iniciaron su formación de "unos paquetes... conteniendo cada uno de ellos un libro del Quijote, un libro de Evangelios, un mapa de España, un bolígrafo, papel y sobres". Este sencillo acto da el pulso de lo que con el aprendizaje

(17) *Ibidem*.

(18) "Clausura de las clases de analfabetos", en *Lanza* (Ciudad Real, 23-III-54).

de la lectura y escritura se pretende: que sea una puerta abierta a una formación íntegra.

En los diarios de Badajoz *Hoy*; *La Región*, de Orense, y *Las Provincias*, de Valencia (19), leemos noticias alentadoras en cuanto al fruto que de estas campañas se espera conseguir, así como de la postura que la población adopta ante dichas campañas, lo que abre la posibilidad de una penetración verdadera a organismos cuya misión específica sea la extensión de la cultura entre todos aquellos que podrían considerarse "analfabetos de segundo grado", ya que "peor mil veces que el analfabeto que no sabe leer, es ese otro que a propio intento se olvida de que ha sabido, y en vez de leer, mira y escucha" (20).

En *El Correo Gallego* leemos un artículo, cuyas ideas fundamentales, al juzgar el analfabetismo en España, dista no poco de la común opinión: "Hasta cierto punto, la verdad es que estamos hinchando un maniqueo para darnos el gusto de combatirlo", puesto que "más que una realidad, el analfabetismo del pueblo español es un tópico alimentado por unas estadísticas hechas de cualquier forma. Para honor de España—concluye el articulista—y para honra del Magisterio español, no es tan fiero el león del analfabetismo como le pintan las estadísticas" (21).

FONSECA-DEBÓN

(19) S. f.: "La campaña contra el analfabetismo en nuestros pueblos", en *Las Provincias* (14-III-54); "La lucha contra el analfabetismo", en *La Región* (26-III-54); "Campaña contra el analfabetismo", en *Hoy* (28-III-54).

(20) J. A. Cabezas: "Analfabetos de segundo grado", en *España* (Tánger, 9-III-54).

(21) E. Ubeda: "El analfabetismo", en *El Correo Gallego* (7-III-54).

BELLAS ARTES

MÚSICA Y UNIVERSIDAD

En nuestra crónica anterior recogíamos documentación acerca de la formación espiritual del hombre íntegro en los Colegios Mayores a través de la música (1). El editorial segundo de la revista *Música* se atenía significativamente a este jugoso tema. Las secciones musicales de estos Colegios Universitarios siguen realizando una extraordinaria labor de difusión musical y, sobre todo, de "enquadramiento cultural de la música". Además del contacto diario de nuestros artistas con el elemento humano de la Universidad, se logra la formación de una minoría, que empujará nuestra vida musical nueva por caminos de mayor ambición. Y una recomendación a los Conservatorios: atender al Colegio Mayor más próximo, poniéndose al servicio de aquellos estudiantes que deseen adquirir un mínimo de formación técnica. En un futuro se podrá organizar—termina el citado editorial—dentro de los Conservatorios una enseñanza oficial y especial dedicada a la formación completa de los universitarios.

El tema iniciado en los editoriales de *Música*, como reflejo de las actividades musicales de los Colegios Mayores, se ha extendido a otros órganos de la letra impresa. *A B C*, de Madrid (2), en una nota de Fernández-Cid sobre "Música en los Colegios Mayores Universitarios", destaca la intensa labor de estos hogares formativos estudiantiles, señalando que en una ocasión determinada—la festividad de Santo Tomás de Aquino—se celebraron tres importantes conciertos en los Colegios Mayores de San Pablo, Jiménez de Cisneros y José Antonio, los tres en la Ciudad Universitaria de Madrid. Destaca también la coordinación de esfuerzos entre estos Colegios Mayores de Madrid y de provincias con los realizados por las Ju-

ventudes Musicales Españolas, con sus programas de las treinta y dos sonatas beethovenianas; de música pianística moderna a cargo de Manuel Carrá; un ciclo sobre la historia del *lied*, dirigido por Lola Rodríguez de Aragón, etc.

Como "Crónica de una mañana musical en la Universidad de Madrid", la nota de Enrique Franco en *Arriba* (3) señala esa temperatura de entusiasmo universitario por la música que sienten los universitarios actuales ante las lecciones de la cátedra "Manuel de Falla", que regenta en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid el compositor Joaquín Rodrigo. Es ésta una de las obras de la nueva política cultural del Ministerio de Educación, pues sus más altos responsables "han hecho profesión de fe musical". Las palabras del ministro—en el momento de conferir a Rodrigo la Orden de Alfonso X—"no se han dirigido a un mundo de profesionales, sino que han invadido de música el vivir cultural de España, la formación de los bachilleres y de los doctores".

En su sección dominical del diario *Arriba*, Federico Sopena se refiere a la enseñanza del gregoriano entre la juventud estudiantil española de nuestros días (4). Se refiere a la labor del padre Altisent al frente de un grupo de cursillistas de la Sección Femenina en la Escuela de El Pardo. Altisent es "uno de estos músicos catalanes que han aprendido y enseñan una pedagogía de la liturgia... y que ha montado un sistema de enseñanza del gregoriano". Setenta muchachas de la clase media, con alumnas de la Universidad y del Conservatorio de Música, realizan ejercicios de dirección en quironimia y cantan todo el programa de memoria, recuperando para la liturgia y para la sensibilidad juvenil los acentos musicales y religiosos que contiene el canto gregoriano.

El diario tangerino *España*, bajo el título de "Nuevo curso

(1) Editorial: "Colegios Mayores", en *Música*, 6 (Madrid, octubre-diciembre, 1953), 8.

(2) Antonio Fernández-Cid: "Música en los Colegios Mayores Universitarios", en *A B C* (Madrid, 26-I-54).

(3) Enrique Franco: "Crónica de una mañana musical en la Universidad de Madrid", en *Arriba* (Madrid, 24-I-54).

(4) Federico Sopena: "Una tarde gregoriana", en *Arriba* (Madrid, 31-I-54), 18.

universitario" (5), informa de la incorporación a los cursos de extensión cultural de un curso de Música dentro de las actividades de la enseñanza superior. Luego de quejarse del apartamiento que sufre la música de las cátedras de Historia del Arte, el autor de la nota no propugna una enseñanza musical en sí, pues para este oficio están los Conservatorios, sino la enseñanza universitaria de la Historia de la Música, "con toda la enorme significación que tiene en el campo del arte y de la cultura". No puede haber formación completa en estas ramas—continúa—si no se conoce tan fundamental manifestación del espíritu humano de todos los tiempos. Y así lo han comprendido las autoridades académicas sevillanas, organizando durante este curso un ciclo musical por vía de ensayo. El curso tiene carácter monográfico, siendo el aspecto más interesante la orientación de las conferencias por derroteros poco conocidos del arte musical. Los clásicos y los románticos son conocidos a través de los conciertos comunes. Los movimientos posteriores escapan a gran número de entendidos, y, con mayor causa, al público normal y, sobre todo, "a la clase estudiantil, que es la primera beneficiada con estas enseñanzas".

El tema general del curso versa sobre "Grandes oradores de la música moderna", clasificados por escuelas, dividido en diez lecciones. En las siete primeras se analizarán las corrientes fundamentales de la música europea contemporánea: César Frank, como punto de partida; Debussy, Ravel y el impresionismo; nacimiento del nacionalismo musical español y su apogeo universal; Igor Strawinsky; "los seis"; las escuelas renovadoras en la Gran Bretaña y Centroeuropa, con mención especial de la música americana; Méjico y las Antillas; Brasil y el Río de la Plata, y EE. UU.

Sopeña viene publicando en *Arriba* una serie de artículos bajo el título general de "La nueva generación". A nuestros propósitos conciernen hasta la fecha los señalados con los números IV y V, cuyo contenido extractamos seguidamente. En el primero de ellos se refiere a "la música y la Universidad". Al hacer historia de la música española de los últimos años, habla de la generación de músicos, tanto de compositores como de intérpretes, con espíritu universitario. Señala la diferencia de las relaciones existentes hace veinte años y ahora entre la Universidad y la música; la desatención del intelectual por el arte de la música, hasta el extremo de que ésta ni aparecía tímidamente siquiera en las páginas de las grandes revistas culturales. Entonces no había música en la Universidad, ni el Conservatorio tenía nada que ver en el mundo cultural en torno. Salvo los atisbos de la Residencia de Estudiantes y los esfuerzos aislados de Adolfo Salazar, la música ha tenido que esperar a nuestros días para realizarse universitariamente. Por ahora, "el peso específico de la música lo dan los universitarios". Porque nunca alcanzó el arte en España una mayor proyección universitaria", pues existen el instinto y la estimación de lo auténtico (6).

En el segundo de los artículos citados (7) se refiere a Manuel Carrá, al que se le denomina "el pianista universitario", porque lo es por sensibilidad, lecturas, preocupaciones y hasta por amarguras, y por saber el tiempo en que se vive. Por algo es considerado justamente como un gran intérprete de Hindemith y de Béla Bártok.

QUINCE AÑOS DE MÚSICA ESPAÑOLA

Durante un mes largo, diversas revistas españolas se han dedicado a recoger los frutos de un diálogo sobre el estado actual de la música española en los últimos quince años en contraste con los mismos años inmediatos al comienzo de nuestra guerra civil. Naturalmente, referidos también a la música española. Se inició el diálogo en la revista madrileña *Ateneo* (8), en su serie de revisión cultural de la España de ante y de posguerra (1936-39), en cuyas páginas publicaron sendos artículos Enrique Franco (9), Federico Sopeña (10) y Ataúlfo Argenta (11), con dos cuadros esquemáticos estructurados por orden cronológico, en los que se señalan las principales obras musicales que caracterizaron ambos períodos (12).

El diálogo, mantenido luego en términos de polémica, se inició con el trabajo del director de la Orquesta Nacional, Ataúlfo Argenta, titulado "La música española en el mundo". En el apartado referente a 1939-53, escribe Argenta: "Engañaría a los lectores si dijese que nuestra producción musical 1939-53 ha sido brillante ... pues atraviesa su punto más bajo desde que España empezó a contar en el mundo musical con Albéniz y Granados." Y viene a continuación el párrafo que ha provocado muchas respuestas: "Joaquín Rodrigo, al que se llama en España "músico representativo de nuestra época", no ha conseguido en el mundo un puesto directivo." Y agrega: "Yo sé cuánto cuesta imponer sus obras en el extranjero, exceptuando el *Concierto de Aranjuez*." El último párrafo del breve artículo de Argenta resume: "¿Nuestro puesto en la producción mundial? Por el momento, casi nulo. Lo mismo puede decirse en el campo instrumental. Nuestros procedimientos son viejos, viejísimo, y sólo queda un remedio: renovarse. Y una alternativa: renovarse o morir."

Es curioso señalar que en los trabajos que acompañan al ya referido de Argenta, sus autores se expresan simultáneamente como sigue con respecto al compositor Joaquín Rodrigo: "J. R. mantiene día a día el fuego sagrado del riesgo, de la modernidad, de la inquietud. No es sólo su contribución musical; lo es también su significación como figura central de todo un movimiento renovador. Ha reunido los más valiosos afanes juveniles, y ha sostenido actualidad y españolismo, nacionalismo y universalidad para nuestra música..." (Enrique Franco: "Dos orillas y un puente de silencios en la música española"). Y dos páginas más adelante, escribe el director del Real Conservatorio de Música de Madrid: "Nada nuevo hubiera dicho esta época [1939-53] sin la música de Joaquín Rodrigo, que viene a llenar todos los huecos; que perteneciendo a una línea musical que no reniega del calor humano y la expresión, se cuida muy mucho de mantener a punta de riesgo la audacia, hecha lírica, de la música europea. Es un período que logra su punto máximo de clamor público y de reconocimiento oficial con el estreno de su "música" para un códice salmantino."

Estos artículos, aparecidos juntos el 14 de febrero de 1954, tuvieron continuación en otros dos, firmados por sus protagonistas principales—Argenta y Rodrigo—, que se publicaron, simultáneamente también, en dos diarios matutinos de Madrid el 24 de febrero. El aparecido en *Ya* (13) consiste en una entrevista con Argenta, en cuyo preámbulo se dice que el director de la Orquesta Nacional ha provocado comentarios sobre su "desajuste de tono o acaso de tino" en sus declaraciones. Para dar una oportunidad a Argenta de defenderse de estos comentarios, se le brinda en *Ya* esta entrevista, en la que dice que sus palabras, "acaso precipitadas", no han tenido la intención de "causar molestias a nadie ni desconocer los legítimos valores actuales". Habiéndosele preguntado por el papel de la producción musical española en el extranjero en dos épocas delimitadas, "hago referencia—aclara Argenta—a un determinado grupo, porque me parece justo no ignorar las cosas valiosas del pasado. Ciertamente que he olvidado citar a algunos compositores que ya no forman bloque, y seguramente no he redondeado y aclarado las cosas. Mi intención—continúa—era estimular a los compositores españoles, a los que reconozco su gran capacidad. Acaso echara de menos esa fuerza que da el estar agrupados, ya que actualmente existe entre estos compositores cierta dispersión, que hace más difícil su contacto con el extranjero. Contacto que les permitiría caminar paralelamente con las corrientes actuales y usar un lenguaje adaptado a los últimos avances técnicos, a los que el público extranjero está ya habituado." Y termina: "Esto es lo que yo he podido recoger en los ambientes musicales de fuera de España."

El artículo de Joaquín Rodrigo se titula "Sobre un tema musical contemporáneo" (14), en el que el autor de *Ausencias de Dulcinea*, luego de definir el talento que todo crítico de buena voluntad ha de ganar para el juicio inmediato, a falta de la necesaria perspectiva recomienda "el antídoto de la

(11) Ataúlfo Argenta: "La música española en el mundo", en *Ateneo*, 52. Pág. 12.

(12) "Programa de anteguerra" y "Programa de posguerra", en *Ateneo*, 52. Págs. 11-2.

(13) V.: "No desconozco los legítimos valores actuales...", en *Ya* (Madrid, 24-II-54).

(14) Joaquín Rodrigo: "Sobre un tema musical contemporáneo", en *Arriba* (Madrid, 24-II-54).

(5) E. S. P.: "Nuevo curso universitario", en *España* (Tánger, 27-I-54).

(6) Federico Sopeña: "La nueva generación", IV, en *Arriba*, 6.651 (Madrid, 7-III-54), 18.

(7) Federico Sopeña: "La nueva generación", V, en *Arriba*, 6.657 (Madrid, 14-III-54), 18.

(8) "Quince años de anteguerra junto a quince de posguerra", en *Ateneo*, 52 (Madrid, 15-II-54), 11-4.

(9) Enrique Franco: "Dos orillas y un puente de silencios en la música española", en *Ateneo*, 52. Pág. 11.

(10) Federico Sopeña: "Clave y tono para treinta años de música española", en *Ateneo*, 52. Págs. 12-3.

generosidad". Y agrega luego, refiriéndose ya a los puntos concretos de la polémica con Argenta: "Por todo ello me ha parecido errónea la postura de ... Argenta, al tener para todos los compositores e intérpretes españoles de estos últimos años expresiones tan severas, apreciaciones tan injustas." (Es de señalar que Argenta, en la entrevista ya citada del diario *Ya*, afirma: "Quiero aclarar que mi artículo se refería a determinados aspectos perfeccionables de la composición musical, y no a los intérpretes...") Y termina J. R.: "Si el más representativo de nuestros intérpretes [Argenta] debe ser exigente, también se es con él; pero debe ser, se es también con él, generoso. Que puedan mañana sonreírse—eso no importa—de su fe en la música de su tiempo y, sobre todo, de su fe en la música de su patria. Mantenerla es su deber de español, de músico y de camarada."

A los dos días, "Argenta explica" (15) en el mismo diario *Arriba* su actitud, ya que se trataba únicamente de "opiniones personales lanzadas sin ánimo ni pretensión de que resulten acertadas". Y en cuanto a matices de orden "nacional", a los que algunos participantes de la polémica se han referido, Argenta dice, entre otras protestas: "Considero el más alto honor cuando voy al extranjero ser el director de la Orquesta Nacional de nuestra España ... y sirvo de corazón, personal y profesionalmente, a la labor musical de un régimen que es el mío."

Ateneo, en su número siguiente, recoge varias cartas dirigidas a su director, entre las que destacamos tres. En la primera, Joaquín Rodrigo vuelve a la carga, esta vez en aclaración de posturas personales (16). Su carta da una relación de interpretaciones de sus obras en el extranjero, titulada "Breve e incompleta estadística del número de audiciones en el extranjero de algunas obras de J. R.", motivadas, evidentemente, por la frase de Argenta "... yo sé cuánto cuesta imponer sus obras [las de J. R.] en el extranjero, exceptuando el *Concierto de Aranjuez*." De estas obras, "prescindiendo del *Concierto de Aranjuez*, varias veces centenario", se han ejecutado: *Concierto heroico* (cinco veces, ninguna dirigida por Argenta), *Concierto de estío* (quince, dirigida una de ellas por A., con grabación en microsuro por la Deca.), *Concierto in modo galante* (seis, cuatro bajo A.), *Ausencias de Dulcinea* (dos, ninguna bajo A.), *Zarabanda lejana y villancico* (edición de la obra en Francia, agotada; partitura de orquesta y materiales. Número de ejecuciones, imposible de controlar. Ninguna bajo A.), *Ho-*

(15) S. f.: "Argenta explica", en *Arriba*, 6.643 (Madrid, 26-II-54), 5.

(16) Joaquín Rodrigo: "Sobre nuestros quince años en la música", en *Ateneo*, 53 (Madrid, 1-III-54), 23.

menaje a "La Tempranica" (ejecuciones en Portugal, Francia, Alemania, Turquía, Grecia, América, Estados Unidos; disco "La Voz de su Amo", de Londres. Ninguna bajo A.), *Dos Berceuses* (Portugal, Francia, Alemania, Grecia. Una bajo A.) y *Cinco piezas infantiles* (Portugal, Francia, Holanda. Ninguna bajo A.). Y termina: "Prescindo del gran número de ejecuciones de obras para canto, piano, etc., de las ejecuciones no controladas y de las audiciones radiofónicas."

Sigue a esta carta de Rodrigo otra firmada por Ignacio María Sanuy (17), en la que se refiere primero a la valoración de la música de este compositor actual hecha por Argenta. "La verdad, en términos absolutos, le ampara, aunque sorprende su juicio por una serie de vinculaciones y cuestiones personales. Naturalmente, Rodrigo no es Manuel de Falla. Ello no impide que su música tenga un cierto y positivo interés, interés y valor que todos hemos ponderado, aunque algunas veces exageradamente." Luego de referirse al hecho de que hoy interesa más que nunca servir a la música, aboga por la personalización de estos problemas, y concluye: "El artículo de Argenta tiene unas omisiones que demuestran cómo un director español no está demasiado enterado de la música de su país o que, al menos, tiene una memoria flaca. Me parece clarísimo que Federico Mompou es un músico tan importante, al menos, como Esplá o Rodrigo, aunque sólo escriba para piano."

Para terminar, la tercera carta a *Ateneo*, que firma Jaime de Vera (18). Su autor requiere un examen más detenido de las dos épocas de creación musical de antes y después de nuestra guerra. Contra la opinión de Argenta de que "el período 1922-36 es mucho más brillante" que el posterior, Vera escribe: "De la llamada generación de la República no se puede decir seriamente que haya producido una obra de proyección universal", si se exceptúan los casos de Falla, Esplá y Ernesto Halffter, que siguen teniendo vigencia en el segundo período. Habla el autor de los numerosos y magníficos intérpretes españoles que han triunfado en el extranjero, de los estudios del folklore realizados entre 1936 y 1953, de la labor de los Coros y Danzas y, en fin, de las nuevas promociones de músicos "rodeados de la atención de grupos universitarios—Colegios Mayores, Juventudes Musicales, S. E. U.—. Y rubrica Vera: "Este promotor espectáculo bien merece algo más que el triste, desesperanzado, hosco silencio."

ENRIQUE CASAMAYOR

(17) Ignacio María Sanuy: "Sr. Director de *Ateneo*". *Ibidem*.

(18) Jaime de Vera: "Sr. Director de *Ateneo*". *Ibidem*.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA PARA NIÑOS

En un interesantísimo trabajo publicado en el último número de la revista *Biblioteconomía* (1), aparece la más completa bibliografía que hasta el presente hemos visto sobre libros para niños, abarcando más de 1.500 títulos, todos ellos a cual más conveniente. Su autora, bibliotecaria por la Escuela de Barcelona, nos dice en un preámbulo a la obra: "Cuando me decidí a redactar una bibliografía de la literatura infantil, no me equivoqué; ha sido un trabajo agradable, que, además, me ha permitido y obligado a visitar numerosas bibliotecas, todas aquellas que podían tener un fondo infantil de literatura: populares, privadas, escolares y, naturalmente, la Biblioteca infantil de la Santa Cruz. Esta bibliografía—aclara acertadamente la ensayista—se circunscribe a los libros editados en Barcelona entre los años 1900 y 1950. La producción editorial de este último medio siglo ha sido verdaderamente muy im-

(1) María Carmen Illa Munné: "Bibliografía sobre libros para niños", en *Biblioteconomía*, 38 (Barcelona, julio-diciembre 1953).

portante. He aceptado aquellos libros que han sido editados por una Editorial no barcelonesa, pero impresos en Barcelona. He consultado también los catálogos de bibliografía y de propaganda, aunque aquéllos no me daban el número de páginas y los últimos ni el pie de imprenta. Esta bibliografía no es, actualmente, exhaustiva; es incompleta en los últimos años, porque en las Bibliotecas no se hallan todas las obras modernas." "Habría sido oportuno hacer un pequeño comentario de cada uno de los libros para orientar sobre las obras aquí anotadas; pero el trabajo era muy extenso y no había tiempo."

Sobre este mismo tema de libros infantiles nos dice otro autor: "Una de las cosas que nos diferenciaron de los muchachos de la generación anterior a la nuestra es que aquéllos, entre los diez y quince años, poco más o menos, se entregaron a la lectura de las llamadas novelas de "folletón", y nosotros, en cambio, a edad edad, devoramos novelas "de aventuras". Sin embargo, recuerdo que nuestras primeras lecturas particulares fueron hechas a base de varios folletones sustraídos de la biblioteca paterna. Eran novelas largas, publicadas a veces por entregas, cuya acción solía dividirse en episodios. De

pronto, Emilio Salgari nos fascinó. Nos descubrió un mundo nuevo, y enseguida le admiramos sin reservas, de un modo entusiástico. El fué quien despertó en nosotros el amor al mar. Julio Verne fué otra gran experiencia. Al leer sus primeros libros, nuestra imaginación se avivó como esas hogueras a las que de pronto se arroja un haz de ramas secas. *Los hijos del capitán Grant* y *El país de las pieles* nos ofrecieron la imagen de unas tierras insospechadas..." (2).

También sobre las Bibliotecas infantiles, aunque con un matiz de problema eminente, ente local, nos habla otro articulista regional (3): "En el solar que hoy ocupa la capilla del Pilar, podría el Excmo. Ayuntamiento, con cargo al presupuesto especial del Año Santo, y como uno de los mejores festejos de esta anualidad jacobea, edificar la Biblioteca infantil, que por su situación y orientación de magnífica solana tendría el más adecuado emplazamiento. En todo tiempo es un espectáculo impropio de Santiago, y más en los días que se avecinan, contemplar esos enjambres de chicos, saciando su curiosidad de incipientes lectores, en esas "Bibliotecas taxis" de portal, donde, además de escapar a todo control formativo, encuentran estos chicos el mejor campo de cultivo de gérmenes, que amenazan constantemente la salud infantil."

BIBLIOTECAS EXTRANJERAS

Como nota informativa de las Bibliotecas no españolas traemos hoy una reseña de varios Centros bibliotecarios, cuya organización puede ser de interés para nosotros. Empezaremos por las de Suecia y Noruega (4): "En Suecia se perciben las huellas de aquel gran movimiento cultural que representó el siglo XVIII, época de erección de monumentos, creación de bibliotecas, formación de museos y gabinetes, publicación de actas y memorias y plantación de jardines botánicos, así como fomento de colecciones varias, movimiento en el que monarcas y magnates tuvieron la mayor parte, amparando en honorables mecenazgos las iniciativas privadas y académicas. En las bibliotecas, mientras en unas se respira el ambiente dieciochesco—la Real, por ejemplo—, en otras se advierten las más modernas corrientes de la biblioteconomía y del concepto de las bibliotecas." A continuación describe el autor minuciosamente los detalles técnicos de los Centros más importantes de este tipo en Suecia y Noruega, y termina su artículo diciendo: "Como climas húmedos, no se ven libres las bibliotecas nórdicas de fauna bibliófaga. El panorama bibliotecario de la península escandinava, como se ha podido ver a través de estas líneas, es magnífico: grandes y modernas bibliotecas—modernas por sus instalaciones, bien que antiguas muchas de ellas por sus orígenes—pueden parangonarse con las mejores de Europa y América. Ambos países han sabido incorporar los progresos de la técnica a la tradición europea, a la que son fieles y en la que tan destacado lugar ocupan."

La Unesco, por su parte, ha publicado un documento (5) especial de educación, en el que desarrolla las bases y normas a las que se ajusta la Biblioteca pública de Delhi, fundada por el Gobierno de la India con ayuda de la Unesco, como proyecto piloto que marcara el camino y sirviese como modelo para las Bibliotecas públicas al servicio de la educación fundamental y de adultos en toda la India y demás países del Asia del Sur. Consta de un prefacio y tres capítulos, y es el principal proyecto de Biblioteca modelo publicado hasta el

(2) Tristán La Rosa: "Lecturas de nuestra infancia", en *La Vanguardia* (Barcelona, 30-III-54).

(3) Juan de la Calle: "La iglesia del Pilar y la Biblioteca infantil", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 26-III-54).

(4) Felipe Matéu y Llopis: "Las Bibliotecas de Suecia y Noruega", en *Biblioteconomía*, 38 (Barcelona, julio-diciembre 1954).

(5) Frank M. Gardner: "La Biblioteca pública de Delhi: un proyecto piloto", en *Unesco* (París, 17-XII-53).

presente por la Unesco. Dicha Biblioteca ha sido un éxito en el primer año de su existencia, gracias en parte al decidido apoyo que ha tenido del Gobierno de la India.

Como una de las obras hispanistas más importantes de Mr. Huntington, publica el reverendo padre D. David Rubio un interesante artículo (6) referente a la Biblioteca del Congreso de Washington, en el que, entre otras cosas, dice: "Este gran hispanista y generoso mecenas de todo lo español, el año 1927 donó a la Biblioteca del Congreso cien mil dólares, con cuyos réditos se debían comprar libros de Arte, Literatura, Historia y Cultural general publicados en España y Portugal y en cualquier otro país y lengua, con tal que se refirieran a los dos pueblos de la Península. Más tarde, por mi intervención, se incluyeron en esta cláusula los demás pueblos de habla hispana y portuguesa. Estos libros, según otro requisito de la donación, tenían que haber sido publicados diez años antes de la fecha de pedido, o, en otras palabras, libros modernos, porque los antiguos los compraba la Hispanic Society de Nueva York, como es bien sabido, fundación suya también."

Sobre las Bibliotecas municipales de París, nos cuenta un corresponsal (7): "La villa de París tenía para sus atenciones bibliotecarias un total de 22 millones de francos en 1950; pero en el año en curso dispone ya de 40 millones, la mayor parte de ellos para adquisición de nuevos libros. Las distintas Bibliotecas municipales suman ya la respetable cifra de cerca de ochocientos mil volúmenes... Por estas y las demás razones aludidas en este artículo, queda probado que París no es sólo una ciudad de placeres, juergas y frivolidades, sino que lo otro, lo serio, lo importante, lo que da valor espiritual, es lo culto, ese afán de leer e ilustrarse de la gran masa del pueblo. Es es mejor elogio de París."

LA III REUNIÓN DEL CONSEJO DE INSPECTORES

Convocada por el ilustrísimo señor director general de Archivos y Bibliotecas, y bajo su presidencia, comenzó el día 11 de enero, en la Biblioteca Nacional, la III Reunión del Consejo de Inspectores (8). Las conclusiones más importantes se han referido a las siguientes materias: Decreto orgánico; Depósito legal; Bibliotecas Primarias y Escolares; Ayudantes técnicos; Clasificación de Bibliotecas; Comisión de Tablas; Exposiciones; Préstamo; Amigos de la Biblioteca; Bibliotecas Universitarias; Archivo gráfico y documental; Expurgos; Reglamento de los Archivos de Hacienda; Archivos históricos. Terminadas las sesiones, el ministro de Educación Nacional se reunió con el Consejo de Inspectores, y el señor Pérez Bua, como decano del Consejo, pronunció un discurso, en el que dijo, entre otras cosas: "El tiempo de gobierno de V. E. tiene ya perspectiva suficiente para que pueda considerarse como un período revolucionario en la historia corporativa, período que se llama Congreso de Santander, Congreso Iberoamericano y Filipino, Exposición del Milenio, Boletín de la Dirección, numerosas publicaciones, nuevos y mejores servicios, entronque con otras Direcciones del Departamento, etc." El señor ministro agradeció estas palabras, y manifestó que la mejora económica obtenida para el Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, era sólo el primer paso, ya que él tiene el proyecto de que los miembros de un Cuerpo cuya capacidad científica está sobradamente demostrada, y cuya representación social es grande, estén remunerados debidamente.

VICENTE SEGRELLES

(6) David Rubio, O. S. A.: "La fundación hispánica de la Biblioteca del Congreso de Washington", en *A B C* (Madrid, 9-II-54).

(7) Carlos de Martín: "Las Bibliotecas de barrio en París", en *El Noticiero Universal* (Zaragoza, 18-III-54).

(8) S. f.: "La tercera reunión del Consejo de Inspectores", en *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, enero 1954).

ESPAÑA

RELACIONES CULTURALES
HISPANOARGENTINAS

La reciente visita a España de los rectores de las Universidades argentinas, presididos por el director general de Intercambio Cultural Universitario de la Argentina, doctor don Bernardo Juan Guilhé, ha sido seguida con atención por la prensa de las diversas capitales universitarias. Destacamos, por su valor informativo, las dos entrevistas hechas al doctor Guilhé por José de las Casas Pérez en *A B C*, de Madrid (18-III-54), y por Emilio Salcedo en la *Gaceta Regional*, de Salamanca (27-III-54). "En cuanto a intercambio de profesores—dijo el señor Guilhé, respondiendo a una pregunta de la primera entrevista—, conviene distinguir entre aquellos que llamaremos "consagrados", y a los que no podríamos movilizar por mucho tiempo ni con frecuencia, y cuyas actuaciones, por tanto, han de ser breves, y las de aquellos otros, también valiosos, pero todavía en formación, que deberían desarrollar tareas más extensas. Por lo que afecta al intercambio de estudiantes, nosotros tenemos ya resuelto, y con medios para ejecutarlo, que cien estudiantes argentinos vengan anualmente a España, en grupos de veinticinco, a fin de establecer esos contactos intelectuales y humanos que todos consideramos eficaces. Ello exige, naturalmente, reciprocidad. ¿Cuándo empezamos? Estos planes tienen la simpatía y el apoyo resuelto del general Perón y de su ministro de Educación, señor Méndez San Martín."

"En la Argentina—transcribimos de la *Gaceta Regional*—celebramos reuniones mensuales con los agregados culturales acreditados en el país, y es en estas Juntas donde se plantean los posibles viajes de intercambio universitario, correspondiendo su ejecución a una gestión ministerial." Respecto a España, no está establecido aún el procedimiento; pero "el viaje del señor Sánchez Bella a la Argentina favoreció notablemente la posibilidad de incrementar el intercambio. Posteriormente, se celebraron conversaciones con el ministro de Educación español, y, finalmente, cuando S. E. el Jefe del Estado nos recibió, se mostró entusiasmado con el proyecto". El intercambio no estará ceñido a ninguna especialidad, sino que abarcará tres grupos: uno de rectores, decanos y profesores universitarios significados en las disciplinas que expliquen; otro de profesores que deseen ampliar estudios, y el tercero de estudiantes.

Es norma del intercambio argentino que los pensionados visiten todas las Universidades del país y elijan la Universidad que más pueda favorecer sus tareas intelectuales. Incluso, si no encuentran lo que desean, se les facilita el regreso.

Respecto a la correspondencia docente

y mutua validez de títulos, el señor Guilhé recordó que "en la Argentina está reconocido como válido el Bachillerato español, y entre los planes culturales del Presidente Perón figura un programa de correspondencia de estudios superiores entre Argentina y España". Sin embargo —precisa el señor Fernández Moreno, decano de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, al que también entrevistó el señor De las Casas juntamente con don Juan Guilhé—, "no es posible, de pronto, acordar la reciprocidad de los titulares en Derecho españoles y argentinos para que actúen indistintamente en los dos países. ¿Por qué? Los motivos están en la misma superficie del asunto. Hay asignaturas comunes; pero el derecho positivo es diferente, y resulta necesario que los graduados de una y de otra orilla realicen previamente aquellos estudios complementarios, específicos, de cada país. A esto se debe llegar. A esto, sin embargo, no se puede llegar sino por un camino leal de conversaciones y acuerdos concretos. La precipitación no sería aconsejable".

V JUEGOS UNIVERSITARIOS
NACIONALES

El sábado, día 3 de abril, se iniciaron los V Juegos Universitarios Nacionales, que fueron clausurados el día 10 siguiente. Las anteriores competiciones de este tipo tuvieron lugar en los años 1942, 1945, 1952 y 1953; las tres primeras en Madrid y la última en Barcelona. El distrito de Madrid fué vencedor de las tres primeras y el de Barcelona vencedor de la última.

El número de participantes en estos V Juegos ha ascendido a 2.125, pertenecientes a los doce distritos universitarios de España (en los Juegos III y IV, los distritos habían sido únicamente once, por ausencia de los universitarios canarios de La Laguna), frente a los 1.700 del pasado año, a los 1.675 de 1952, a los 1.950 de 1945 y a los 960 de la competición inicial.

El número total de deportes practicados entre las categorías masculina y femenina fué de catorce. Los universitarios, atletismo, baloncesto, balonmano a siete jugadores, balonmano a once, esgrima, fútbol, tenis, hockey sobre hierba, hockey sobre patines, pelota y rugby. Las universitarias, baloncesto, balonmano a siete, balonvolea y tenis. Todos los equipos participantes fueron campeones en los torneos universitarios de distrito celebrados desde el mes de octubre hasta, cuando más, la última quincena de marzo.

Los Juegos Universitarios Nacionales son, por su número e importancia, la máxima competición deportiva de España.

En estos últimos se ha proclamado nuevamente vencedor absoluto el equipo de Madrid, con 303 puntos de clasificación final, seguido por Barcelona, con 287,5. En la clasificación por equipos, ocupó Madrid el primer puesto de la primera categoría, con 140 puntos, y Barcelona el segundo, con 96. En la segunda categoría logró el primer puesto Barcelona, con 100 puntos, y el segundo Valladolid, con 65,5.

DECLARACIONES DEL DIRECTOR
GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Después de la visita al Instituto de Torrelavega, reseñada en otro lugar de esta Sección, el director general de Enseñanza Media, señor Sánchez de Muniaín, siguió viaje a Gijón y a Oviedo. En Gijón inspeccionó los terrenos ofrecidos por el Ayuntamiento para la construcción de un nuevo Instituto en la Avenida de Fernández Ladreda. Se trata de un solar de 12.300 metros cuadrados, bien situado. El edificio tendrá dos alas: una para Instituto masculino y otra para Instituto femenino, cuerpo central de servicios comunes y campos de deportes. En Avilés visitó también el Instituto. En Oviedo, además de inspeccionar los dos centros de su dependencia, hizo unas declaraciones al diario *Región* (14-III-54), que dicen así:

"El objeto de mi viaje ha sido visitar varios Institutos del Norte de España y comprobar sobre el terreno sus necesidades y problemas. Hasta ahora he estado en Santander, Torrelavega, Gijón, Avilés, y mañana jiraré una inspección a los dos Institutos de esta capital. Los de necesidades más apremiantes son los de Torrelavega y Gijón. Es el primero uno de los más deficientes de aquella zona. En cuanto al de Gijón, también se encuentra en no muy buenas condiciones, puesto que carece no ya de campos de deportes, sino incluso de patios, y los alumnos de uno y otro sexo se ven obligados a desarrollar sus estudios conjuntamente, razones por las cuales se hace necesario devolver al Ayuntamiento de aquella villa el edificio, a fin de que se lleve a cabo la construcción de otro nuevo en la zona del ensanche.

"Otro de mis objetivos al iniciar este viaje—sigue diciendo el señor Muniaín—ha sido el de cambiar impresiones sobre el curso preuniversitario, verdadera novedad en la enseñanza de España, que está dando magníficos resultados, y en cuyas ventajas coinciden las más prestigiosas figuras de nuestra docencia.

"Los chicos se muestran encantados con el nuevo sistema, que ha despertado en ellos gran interés, pues (la experiencia de Madrid lo demuestra) asisten a numerosas conferencias, de las que ex-

traen lecciones y experiencia que, más tarde, aplican a sus estudios.

"Dentro de estos cursos preuniversitarios se descubren hombres de personalidad acusada en muchachos que han dado escaso rendimiento durante sus estudios de Bachillerato.

"En las pruebas universitarias no se preguntará sobre materias de Bachillerato ya aprobadas, sino que aquéllas serán de madurez. Consistirán en pruebas comunes, en las que el alumno realizará un extracto esquemático de conferencia oída de viva voz, redactará un tema de cultura general o de una experiencia personal o de sus gustos y aficiones, para ver cómo discurre, cómo ordena las ideas y las expresa posteriormente, y, por último, realizará una traducción, con diccionario, de un texto algo extenso, pero fácil, de cualquier idioma que elija el propio alumno.

"Respecto a los ejercicios especiales, éstos comprenderán la traducción de latín, para los inclinados hacia las Letras, y una prueba de matemáticas aplicada a la Física, para aquellos que sientan predilección por las Ciencias.

"Por el momento no es posible levantar el Instituto femenino de Oviedo, aunque se tratará de que en el próximo ejercicio económico pueda ya incluirse un presupuesto para su construcción. Ahora, eso sí, atenderemos las demandas y peticiones que se nos han hecho de mobiliario y material escolar.

"No somos partidarios del texto único, pues es imposible establecer para todos los profesores, por diversas razones, un mismo texto.

"En este sentido, la política ministerial se basa en: primero, rigor en la aprobación de los libros de texto, rigor que afectará al contenido doctrinal, al valor pedagógico, a la claridad tipográfica y al precio; segundo, libertad entre los que merezcan aprobación, y tercero, premios importantes para los textos mejores.

"Próximamente se creará la Inspección de Enseñanza Media, encargada de corregir los abusos que, precisamente sobre los libros de texto, se han producido. Próximamente se instituirá también una nueva figura jurídica y pedagógica de Centro: el Centro de Patronato, en el que colabore el Estado con el provincia, con el Municipio o con una Orden religiosa."

GRUPOS ESCOLARES EN LA PERIFERIA DE MADRID

Entre los acuerdos últimamente adoptados por la Comisión Municipal Permanente del Ayuntamiento de Madrid figuran varios relacionados con las actividades municipales de orden docente, de las que ya dimos varias referencias en anteriores números. Han sido aprobados los proyectos, presupuestos y pliego de condiciones para la construcción de cinco Grupos Escolares. Uno, en el antiguo matadero de Carabanchel Bajo; otro, en la calle de España, de Chamartín de la Rosa; dos, uno de niños y otro de niñas, en las calles de López Recuero y Doctor Salgado. Las obras correrán por mitad a cargo del presupuesto de capitalidad y del Ministerio.

Asimismo se aprobaron los proyectos

y pliegos de condiciones para realizar obras de reparación general en los Grupos Escolares "Fernando el Católico", "José Antonio", emplazado en el kilómetro 10 de la carretera de Francia, y el emplazado en el barrio del Progreso de Carabanchel Bajo.

INAUGURACION DE LA NUEVA FACULTAD DE DERECHO EN SEVILLA

La Universidad de Sevilla, alojada en mezquinos locales de la calle de Laraña, tenía desde hace tiempo pendiente el problema de una decorosa instalación. Para resolverlo se iniciaron, en noviembre de 1950, obras de reforma en el enorme edificio de la Fábrica de Tabacos sevillana, construido a mediados del siglo XVIII. Aprovechando en su totalidad la estructura (en la fachada no se observa otra mutación que un cambio en la forma de las ventanas de la planta baja), se ha modificado profundamente la distribución. La magnitud del edificio permitirá que todas las Facultades queden instaladas conjuntamente. En el acto inaugural de la Facultad de Derecho, primera que por ahora ocupa la nueva sede, celebrado solemnemente el día 4 de abril, el señor Hernández Díaz, vicerrector y presidente de la Junta de Obras, hizo historia de las gestiones y dificultades vencidas para llevar a cabo el proyecto. La Facultad dispone tan sólo de una tercera parte de su definitivo espacio. Es necesario, para concluir la instalación, que se acelere la construcción de la nueva Fábrica de Tabacos y se desalojen las viviendas de los funcionarios de la Tabacalera.

Acto preliminar de las fiestas inaugurales fué el traslado del Santísimo Cristo de la Buena Muerte, de la Cofradía de los Estudiantes, desde la iglesia de la Universidad a la nueva Facultad; por la noche fué reintegrado a su sede. El cardenal Segura bendijo los locales, y recordó el origen pontificio que tiene esta Universidad, constituida en 1508 por Bula de Julio II. En una de las aulas de la planta principal se reunió el claustro, con el ministro de Educación, el director general de Enseñanza Universitaria y las autoridades locales. El jefe provincial del S. E. U., Ariza, hizo reseña de las realizaciones próximas del Sindicato (un campo de deportes, cuya construcción, en cuatro millones de pesetas, ya ha sido aprobada, y un Colegio Mayor) y expresó la satisfacción de los estudiantes por la nueva Universidad de que disponen. Después del señor Hernández Díaz, a cuyas palabras ya se aludió, el rector, don Carlos García Oviedo, señaló cuánto esta inauguración importa en la vida universitaria hispalense. Aposentada la Universidad en el antiguo edificio de la Compañía de Jesús, después de la expulsión de ésta, no tenía espacio para crecer ni comodidad de servicios. La Ley Universitaria de 1943; la iniciativa feliz del ministro de Hacienda, don Joaquín Benjumea, y el apoyo decidido de don José Ibáñez Martín, secundado por el sevillano don Luis Ortiz Muñoz y el rector don José Mota, hicieron posible el traslado. Seguidamente, el decano de la Facultad, don Alfonso Cossío, al que el rector entregó simbólicamente las nuevas

aulas, hizo hincapié en la responsabilidad que al profesorado impone un instrumento de trabajo tan perfecto.

El ministro impuso la Gran Cruz de Alfonso el Sabio al rector. En su discurso comentó las etapas históricas de la Universidad hasta los Reyes Católicos, que le dan constitución definitiva; recordó al antiguo rector, doctor Mota Salado; la valiosa aportación del conde de Benjumea; la actividad eficaz de la Junta de Obras. El acabamiento de éstas se hará con la rapidez máxima. El ministro anunció su propósito de volver a Sevilla en el otoño próximo para inaugurar la nueva Facultad de Ciencias.

OTRO COLEGIO MAYOR EN SALAMANCA

Coincidiendo con la clausura de las conmemoraciones del Centenario, a que alude otra noticia de esta misma Sección de *Actualidad Educativa*, será inaugurado en Salamanca el Colegio Mayor "Fray Luis de León". Las obras del mismo pasaron por diversas vicisitudes, derivadas de la dificultad de entroncar la nueva construcción con el bellísimo patio de las Escuelas Menores y de la insuficiencia de las consignaciones presupuestas. Las obras se reanudaron en 1950, y, nuevamente interrumpidas, prosiguen en 1953. El nuevo Colegio, frente al "San Bartolomé", hace esquina a la calle de La Plata, y está precisamente situado en el rincón del antiguo "Desafiadero". De las construcciones antiguas se conservan una portada y un ventanal, de gran valor artístico. Una noble escalera comunica el vestíbulo con el patio de las Escuelas Menores. El Colegio tiene capacidad para 82 colegiales; la Universidad es su propietaria, y el S. E. U., por delegación, se encargará de organizarlo. Será su director el catedrático de Ciencias don Felipe Lucena.—*El Adelanto* (15-IV-54).

OBRAS ESCOLARES

La barriada zaragozana del Arrabal, con 18.000 habitantes, sólo dispone de una parroquia, atendida por dos sacerdotes, y del Grupo Escolar "Cándido Domingo", insuficiente para la población escolar. Por fortuna, los Padres Franciscanos, que tienen su residencia en el camino de Vado, realizan una eficiente labor escolar y apostólica, a la que corresponde la construcción de unas nuevas escuelas. En la primera quincena del mes de abril, junto a la iglesia de los Franciscanos, se colocó la primera piedra. El nuevo Grupo Escolar, con presupuesto superior al millón de pesetas, tendrá tres plantas, con ocho aulas, capaces cada una para cincuenta niños, y, además, salón de actos y patio de deportes. Se espera que muchas personas de la barriada y de la ciudad contribuyan a esta obra con sus aportaciones voluntarias.

* * *

El día 5 de abril se inauguró en Villarubia de los Ojos (Ciudad Real) un nuevo Grupo Escolar con cuatro secciones, levantado por el Ayuntamiento y

la Obra Social del Movimiento. Su coste ha sido de ciento noventa mil pesetas.

• • •

Después de una prolongada interrupción se reanudarán las obras del Grupo Escolar de la calle de Salas, en una de las zonas de ensanche de Burgos con mayor censo escolar. Con la terminación del Grupo del Solar de Milicias, en otra zona de la capital, quedarán relativamente cubiertas las necesidades escolares burgalesas.

• • •

Según informa *El Correo Catalán* (24 marzo 1954), la barriada marítima de la Barceloneta va a tener en breve un nuevo Grupo Escolar, que construirá el Ayuntamiento. El contraalmirante jefe del Sector Naval y el teniente alcalde delegado de Cultura visitaron el pasado día 23 de marzo los solares.

• • •

En la reunión de la Comisión Municipal Permanente de Tarragona del día 27 de marzo se dió cuenta de una comunicación de la Dirección General de Enseñanza Primaria, según la cual está informada favorablemente la construcción y consiguiente subasta de adjudicación del Grupo Escolar conmemorativo "Jaime I el Conquistador".

• • •

En Crucero del Río, sierra de Outes (La Coruña), la Sociedad Residentes de Outes en Buenos Aires y el Ministerio de Educación español han construído un nuevo Grupo Escolar, que lleva el nombre del que fué embajador de España en Buenos Aires, don Emilio Navasqués. Este ha asistido a la bendición e inauguración del edificio.

• • •

El día 11 de marzo se inauguró en Villamuera de la Cueva (Palencia) una nueva escuela, a la que han contribuído los vecinos.

• • •

El gobernador civil de Burgos y otras autoridades han inaugurado, en el pueblo de Tosantos, una nueva escuela y dos viviendas para maestros, con presupuesto total de 218.000 pesetas. La Obra Social del Movimiento, el Ministerio de Educación Nacional y la Diputación han contribuído a las obras.

• • •

El día 2 de marzo se inauguró en Capdesaso, pueblo próximo a Sariñena, un nuevo Coto Escolar Agrícola. A la inauguración se asoció todo el pueblo.

• • •

El día 1 de marzo se inauguró en el pueblo de San Agustín, en la provincia de Teruel, un nuevo Grupo Escolar y dos nuevas casas de maestros, construídos por el Ayuntamiento. Se trata de un

edificio amplio con dos escuelas, una de niños y otra de niñas. El coste de las obras, incluídas las viviendas, ha sido de 388.000 pesetas, de las cuales aportó 120.000 el Ministerio, y el resto, el propio pueblo.—*Lucha* (3-III-54).

• • •

El gobernador civil de Navarra ha hecho entrega al Ministerio de Educación Nacional del anteproyecto de un nuevo Instituto Laboral en Alsasua.

• • •

En la barriada salmantina de Los Pizarrales se ha levantado un nuevo Grupo Escolar, con dos plantas y ocho aulas y otras dependencias, que se destinarán a ropero y comedor escolar. El Grupo, para enseñanza de niñas, ha sido construído por el Ayuntamiento con la ayuda del Estado. Evitará el desplazamiento a las escuelas de la capital de las alumnas de la barriada.

• • •

El día 9 de abril se inauguró en Alcobillas (Ciudad Real) unas escuelas de párvulos, anejas al Grupo Escolar.

• • •

En octubre de 1952 se colocó la primera piedra del Grupo Escolar conmemorativo "División Azul", de Granada. Ahora, publicado el anuncio de subasta, comenzará la construcción, con presupuesto aproximado de dos millones y medio de pesetas. El Grupo tendrá seis grados de niños y seis de niñas, y se levantará en solar del Ayuntamiento. Las clases, de 42 alumnos, tendrán iluminación diferenciada, mediante huecos de superficie total igual a un tercio de la clase. En un ángulo del edificio habrá un museo-biblioteca.

• • •

Posiblemente dentro de este año, según declaraciones del alcalde de Gijón al diario *Voluntad* (9-III-54), serán sacadas a subasta las obras del Grupo Escolar conmemorativo "Simancas".

JUNTA CONSULTIVA NACIONAL DEL S. E. U.

El día 22 de abril se celebró en el Colegio Mayor "Santa María", de la Universidad de Madrid, la constitución de la Junta Consultiva Nacional del S. E. U. con veinticuatro miembros estudiantes, dieciséis de ellos elegidos por los distritos universitarios y Jefaturas del S. E. U. El Jefe Nacional resaltó la creciente participación de los estudiantes en diversas obras universitarias a través de los Congresos Nacional y Regionales de Estudiantes, Consejo Directivo de la Mutua del Seguro Escolar, etc.

OBRAS EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

El diario zaragozano *Amanecer* (13 marzo 1954) publica una entrevista de

Adrián Guerra con el director de Enseñanza Universitaria, señor Pérez Villanueva. La recogemos a continuación en casi todos sus extremos.

—¿Qué impresión ha sacado, señor director general, de la Universidad de Zaragoza?

—Excelente. En mi visita he comprobado la magnífica impresión que el Ministerio tiene de esta Universidad, tanto por lo que respecta al profesorado, lleno del mayor estímulo, como en lo tocante a las condiciones generales, que la sitúan en forma de cumplir plenamente su cometido. Ello justifica que el Ministerio ponga gran interés en apoyar a esta Universidad y en resolver sus problemas.

—¿Qué problema es más acuciante?

—El que plantea la Facultad de Ciencias, a la que, por su tradición y prestigio, hay que instalar debidamente en un nuevo edificio.

—¿Cuándo se dará comienzo a la obra?

—Tengo la autorización del señor ministro para contraer ante la Universidad de Zaragoza el compromiso de que pronto comenzarán las obras de la nueva Facultad de Ciencias. Se construirá en una parte de los terrenos de la Hípica, gracias al acuerdo, ya casi definitivo, a que han llegado el Ramo de Guerra y el Ayuntamiento, correspondiéndole al Ministerio la entrega de una indemnización al Ramo de Guerra, del orden de ochocientas mil pesetas, por las instalaciones deportivas allí existentes.

—¿Presupuesto aproximado de la nueva Facultad de Ciencias?

—Pasará de los cincuenta millones de pesetas. Ya existe proyecto de la misma, pero habrá que actualizarlo.

—¿Qué otras obras se realizarán en la Ciudad Universitaria?

—En el orden de preferencias, se acometerá, dentro del año actual, la construcción de instalaciones deportivas en terrenos municipales contiguos al Colegio Mayor "Cerbuna", con lo que se logrará un estadio polideportivo universitario.

—¿Se ha pensado en instalar el Rectorado y Junta de Gobierno de la Universidad en edificio propio?

—También es propósito del Ministerio construir ese edificio, en el que se instalaría una gran biblioteca central, que se nutriría inicialmente con la de la vieja Universidad, trasladada provisionalmente a la nueva Facultad de Filosofía y Letras.

—¿Puede decirnos algo en relación con el Hospital Clínico?

—Es éste otro de los problemas que se pretende resolver, en beneficio de la enseñanza médica. Y estoy seguro de que se llegará a una fórmula que concilie los intereses, nunca contrapuestos, sino comunes esencialmente, de la Beneficencia y de la Medicina docente.

—¿Ha encontrado suficientemente atendida de materiales docentes la Facultad de Veterinaria?

—Hemos de ayudar también a esta moderna Facultad, modelo en su género. Está necesitada de material científico y de laboratorios, y habrá que facilitárselos cuanto antes, en la medida de nuestras posibilidades.

NUEVA PROMOCION DE MEDICOS ESCOLARES

El ministro de Educación Nacional, acompañado del director general de Enseñanza Primaria, ha recibido la nueva promoción de médicos escolares, primera después de veinte años. El ministro expresó la esperanza de que pronto existan Inspecciones médicoescolares en todas las provincias españolas.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN CORDOBA

Un panorama general sobre el problema de la construcción de escuelas en Córdoba, y de los esfuerzos actualmente en curso para resolverlos, vemos en un reportaje del diario *Córdoba* (8-IV-54), firmado por F. M. C. Recogemos sus extremos más importantes:

"El problema es éste: cerca de ochocientas escuelas hacen falta en estos momentos en la provincia para que no haya ningún muchacho en edad escolar (59.900 en total) sin recibir instrucción. Necesidad que, por lo que a la capital respecta, se extiende—datos contenidos en un informe elaborado por el Ayuntamiento sobre esta cuestión—a 10.613 niñas y niños cordobeses sin posibilidad, por el momento, de ir a la escuela, porque el número de estos Centros en funcionamiento no es suficiente.

Sin embargo, la labor hecha en este terreno después de la Cruzada ha sido notable, ya que la cifra de 500 escuelas que contaba la provincia en 1936 se ha duplicado en los años de posguerra, y solamente en los dos años últimos se han creado 300 escuelas. Más aún: por un arreglo con el Ministerio de Educación Nacional han sido provisionalmente creadas, en bloque, todas las escuelas que la provincia necesita, creaciones que serán definitivas cuando los Ayuntamientos cedan su parte de los solares en los que hayan de edificarse, así como de la mitad del coste de su construcción, primera instalación del mobiliario y casahabitación para los maestros encargados.

La Inspección Provincial de Primera Enseñanza, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Córdoba se preocupan por la solución de este problema, e igualmente participan de tales afanes otras instituciones, como los Patronatos de San Alberto Magno, del Obispado; Santa Teresa, de la Jefatura Provincial del Movimiento; San Fernando, del Frente de Juventudes; Auxilio Social y el Instituto Nacional de Colonización.

La Ley de Cooperación Social en la enseñanza, de 22 de diciembre de 1953—eminentemente descentralizadora en el orden de la creación de escuelas—, inicia una nueva etapa, que viene a favorecer los planes de extensión educativa y cultural en Córdoba. En virtud de ella se crea en cada provincia la Junta de Construcciones Escolares, que preside el gobernador civil. Es vicepresidente el presidente de la Diputación, y vocales de ella el inspector-jefe de Primera Enseñanza y representantes de los Municipios y de las entidades culturales y económicas. Con la creación de estas Juntas se obtendrán los beneficios de una mayor rapidez, ya que ellas administra-

rán las subvenciones estatales para estos fines, y tendrán a su cargo toda la gestión directa y tramitación burocrática de las construcciones, que antes realizaba directamente el Ministerio.

Otro beneficio que se deriva de las nuevas normas legales a este respecto podrá ser, dado el carácter tutelador de las Juntas, el apoyo a obras íntimamente relacionadas con la escuela—talleres de iniciación profesional y de artesanía femenina, comedores y roperos escolares, etcétera—, y que ahora funcionan en pequeña escala, en algunos casos sólo impulsadas por el celo y la voluntad de competentes maestros, aunque con grandes limitaciones económicas. Estas obras, convenientemente revitalizadas y consolidadas, desempeñarían un gran papel como complemento de la escuela, especialmente los comedores y roperos.

Aunque la obligación de dotar con edificios adecuados a la Enseñanza Primaria recae directamente sobre los Municipios, la Diputación Provincial, que tiene organizada voluntariamente, desde hace tiempo, en sus Centros aquella enseñanza para la numerosa población en ellos acogida, decidió por propia iniciativa ejercer una función supletoria y tuteladora por medio de un plan de edificios de nueva planta para fines docentes. Las construcciones se han planteado en un régimen de colaboración, para compartir la carga económica que su realización trae consigo entre la Diputación y los Ayuntamientos de la provincia afectados por el plan, dentro de un convenio firmado con el Ministerio de Educación Nacional para la construcción de edificios escolares, que serán sufragados por mitad por el Ministerio y la Diputación en nombre de los Municipios cordobeses.

El 27 de noviembre de 1952 se celebró una reunión de alcaldes de la provincia, convocada por la Diputación, para poner en marcha el plan constructivo, que comprende aquellas edificaciones que se destinan a escuelas ya creadas que carezcan de local, así como algunas viviendas para maestros en un grupo de escuelas enclavadas en aldeas.

Para su financiación, el Estado hace una aportación a fondo perdido del 50 por 100 del coste de los proyectos, excluido el valor de los solares y los honorarios de los técnicos, que, junto al otro 50 por 100, han de ser aportados por los respectivos Ayuntamientos. La Diputación, por su parte, corre con la gestión de un empréstito del Banco de Crédito Local por el total de las aportaciones que corresponden a los Ayuntamientos. Estos se obligan, mediante acuerdo formal, a reintegrar a la Diputación la cantidad que por ésta les haya de ser suplida—de 100.000 a 300.000 pesetas, según los casos—en un plazo máximo de veinticinco años por cuotas anuales.

El plan, de inminente realización, afecta a treinta pueblos de la provincia, y comprende la construcción de cien escuelas por un importe total de unos ocho millones de pesetas.

El Ayuntamiento de Córdoba, por su parte, ha acometido de frente el problema con un plan propio de construcciones escolares, aprobado en abril de 1949 y refrendado el 18 de febrero del año actual, el cual, en armonía con la Ley

ya citada de 22 de diciembre de 1953, y mediante convenio con el Ministerio de Educación Nacional para edificar escuelas con una aportación municipal del 50 por 100 más solares, se propone construir veinte Grupos Escolares y 150 viviendas para maestros.

A este respecto, Córdoba ha sido dividida en los siguientes sectores: 1, Alcázar Viejo; 2, Catedral; 3, San Francisco; 4, la Fuensanta; 5, San Miguel; 6, Santa Marina; 7, San Lorenzo; 8, Marrubial; 9, Barrio Cañero; 10, Hospital Militar; 11, Barrio del Naranjo; 12, Carretera del Brillante; 13, Puerta de la Reina; 14, Margaritas; 15, Cercadilla; 16, Barrio de Occidente; 17, Ciudad Jardín, y 18, Campo de la Verdad. Además se incluyen en este plan las barriadas anejas de Alcolea, Barrio de los Angeles, Cerro Muriano, El Higuero, Torres Cabrera, Villarrubia y Santa María de Trassiera.

El emplazamiento de las escuelas ha sido previsto en forma tal que permita la normal asistencia de los alumnos, sin necesidad de desplazamientos superiores a un kilómetro. La empresa consta de tres etapas: la primera, de carácter urgente, que incluye los sectores de Villarrubia, Torres Cabrera, El Higuero, Alcolea, Hospital Militar, Santa Marina, Barrio del Naranjo y Alcázar Viejo. Las viviendas han sido planeadas en tres bloques: uno de 40, en el Haza de los Aguijones; otro de 60, en el Marrubial, y un tercero de 40, entre el camino de Almodóvar y la carretera de la puesta de riego.

El primero de los grupos, el situado en el camino de los Sastres, entre la Victoria y Ciudad Jardín, se encuentra totalmente terminado. Un segundo grupo está a medio construir: el de la Huerta Nueva, y el tercero, situado en la Huerta del Naranjo, comenzará a construirse en breve.

Un grupo conmemorativo "Gran Capitán" será erigido a expensas del Estado en los terrenos de la Huerta del Rey, cedidos a este fin por el Ayuntamiento, para conmemorar el V centenario de Gonzalo Fernández de Córdoba. Constará de trece secciones, y el proyecto se encuentra en el Ministerio, pendiente de definitiva aprobación, tras la que comenzarán inmediatamente las obras."

HOMENAJE UNIVERSITARIO A PILAR PRIMO DE RIVERA

El día 6 de marzo recibió la Delegada Nacional de la Sección Femenina de F. E. T., Pilar Primo de Rivera, la beca de Colegial de Honor del Colegio Mayor "Santa María del Castillo", adscrito a la Universidad de Valladolid.

UN NUEVO COLEGIO MAYOR EN OVIEDO

Próximas ya a finalizar las obras de la Facultad de Ciencias en los terrenos anejos al Campo de Maniobras, una nueva edificación docente va a ser levantada, con destino al Colegio Mayor Hispanoamericano para los hijos de Asturias residentes en América. Fueron realizados los primeros trámites para su realización hace pocos meses, con ocasión de visitar

la provincia el director general de Enseñanza Universitaria. Se espera que las obras estén terminadas en 1957.

RELACIONES CULTURALES ENTRE EL PARAGUAY Y ESPAÑA

La Vanguardia Española, de Barcelona (15-IV-54), publica una entrevista con don Juan José Soler, que fué embajador de su país en Méjico y EE. UU. y decano de la Facultad de Derecho de Asunción, y ahora continúa dictando en ella una cátedra. El señor Soler viene a España para "estudiar la organización de las Universidades españolas y formular luego un proyecto de reestructuración de las Universidades paraguayas". El actual Gobierno paraguayo de don Federico Chaves se preocupa por los temas universitarios. "Conozco el deseo de que las Repúblicas de nuestra lengua construyan en la Ciudad Universitaria de Madrid Colegios Mayores. Le anticipo que propondré y defenderé con entusiasmo que el Paraguay levante el suyo."

CURSO DE VERANO EN CADIZ

Durante los meses de julio y agosto próximos se celebrará en Cádiz el V Curso de Verano. Es rector de estos Cursos don José María Pemán, y colaborarán este año los profesores López Estrada, Perea Morales, Gil Munilla, Cascante Navarro, Moreno Báez, Hernández Díaz, Arellano Catalán, Aznar Reig, Martínez Rovía, Carrasco Guerrero, Capote Porrúa, Servando Pérez-Delgado, Viñas y Sánchez Pedrote; director de la Escuela de Bellas Artes de Cádiz, don César Pemán; pianistas Cubiles y Lucas Moreno y el propio rector, que tiene a su cargo temas de teatro y oratoria. Se dictarán lecciones sobre literatura medieval y renacentista, novela española moderna, romanticismos europeo y español, problemas del pensamiento español contemporáneo, pintura y música españolas. En la Sección de Medicina, radiomorfología de las extremidades, obesidad, etc.

FRANCIE HUFFMAN VISITA MADRID

La prensa madrileña ha dado noticia, a mediados del mes de marzo, de la visita a Madrid de la pequeña Francie Huffman, de Canton (Ohio), que recorre Europa para conocer sus centros docentes y convivir con sus escolares. Francie Huffman permaneció unos días en el Instituto de Lope de Vega. El propósito de esta educadora de trece años es escribir una serie de artículos sobre las materias de su dedicación en la prensa norteamericana.

CLAUSURA DEL CURSO PARA EXTRANJEROS EN GRANADA

El día 10 de marzo, bajo la presidencia del rector, se clausuró en la Universidad de Granada el Curso para Extranjeros, con una conferencia del decano de la Facultad de Filosofía y Letras, don Emilio Orozco, sobre "Sánchez Cotán y la Cartuja granadina". Seguidamente, el rector entregó los diplomas a los cursillistas.

ESCUELA ELEMENTAL DE TRABAJO EN TUDELA

La Diputación Foral de Navarra, a través de su Patronato de Formación Profesional Obrera, ha costeado una nueva Escuela Elemental de Trabajo en Tudela. Se trata de un edificio amplio, con dos plantas, en el que recibirán enseñanza diurna 200 alumnos y enseñanza nocturna otros 200. Habrá clases de electricidad, agricultura, carpintería, ebanistería y mecánica, y también cursos de cultura general y religión. El montaje ha costado más de dos millones y medio de pesetas. Las clases correrán a cargo de los Padres Jesuitas. Fué inaugurado el nuevo Centro el día 19 de marzo.

ESCUELA DE ORIENTACION PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN REQUENA

Desde noviembre de 1951, fecha en que fué inaugurada por el director general de Enseñanza Laboral la Escuela de Orientación Profesional y Aprendizaje de Requena, viene desarrollando una fructífera labor, cuyos extremos reseñan un reportaje de Ramón Guijarro en el diario valenciano *Jornada* (10-III-54).

En la creación de la Escuela colaboró, en primer lugar, el Ayuntamiento, que cedió un edificio situado en la Avenida del General Varela, con naves espaciales, donde se instalaron talleres y aulas. Posteriormente se han construído nuevos locales, y hoy se trabaja en la conclusión de otros. En breve plazo quedarán atendidas todas las necesidades de material, maquinaria y espacio. También ha contribuído la Corporación Municipal con subvención de 40.000 pesetas; el Ministerio, con 50.000, y los requenenses, con aportaciones voluntarias, que ascendieron a 71.000 pesetas. El mantenimiento del Centro se hace con ayudas ministeriales, municipales, de la Diputación Provincial, Hermandad Sindical de Labradores y cuotas voluntarias de socios protectores. Los derechos académicos y prácticas de taller son muy exiguos, y existen además becas, distribuídas por el Centro y el Patronato rector del mismo, en cuantía de 15.770 pesetas. En el primer curso de 1951-52 se matricularon 323 alumnos; en el siguiente, 319, y en el tercero, 325. Se espera que en cursos sucesivos pasen de medio millar. Hasta la fecha, por falta de medios, no pudieron atenderse todas las instancias.

En la Escuela se dictan clases teóricas y prácticas de taller de cerrajería y forja, carpintería y ebanistería y electricidad. Además, enseñanzas de corte y confección y labores. Hay un primer curso de orientación y otros dos de aprendizaje. A los alumnos que cursan con aprovechamiento todas las materias se les otorga el título de oficial tercero en el ramo elegido.

Para alumnos no matriculados se han creado clases complementarias de dibujo, pintura artística, cultura general y cálculo y contabilidad. Dirige este Centro el licenciado en Ciencias Químicas señor García Viana.

NUEVAS CLASES EN CIUDAD REAL

Están en marcha, o son de realización

inminente, nuevas obras escolares en Ciudad Real que suman a las muchas ya cumplidas durante los meses últimos y reseñadas en esta Sección oportunamente. Antes del día 1 de octubre se inaugurarán en la provincia más de sesenta locales escolares, que con los veinticuatro abiertos en lo que va de año, dos viviendas para maestros, seis viviendas más en los anejos de Porzuna y Escuela de Sordomudos de la Diputación, hacen un total de ochenta y cinco nuevas construcciones, ocho viviendas y una Escuela Especial. No se incluyen en el recuento otras obras que, por su mucha envergadura, posiblemente no se terminen para la indicada fecha.

El gobernador civil y la inspección preparan actualmente un plan, que será elevado al Ministerio, tendente a erigir nuevas construcciones y dotar las ya existentes.

CREDITOS PARA CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN LA ZONA DEL PROTECTORADO

Un dahir de la Administración del Protectorado español ha aprobado recientemente el plan de revalorización trienal, que incluye un presupuesto extraordinario, en el que se dedican 3.000.000 de pesetas para adquisición de solares con destino a escuelas y otros centros de enseñanza; 9.900.000 pesetas para escuelas primarias musulmanas en el medio rural; 6.000.000 de pesetas para la instalación de estas escuelas, y 1.500.000 pesetas para la instalación de las escuelas urbanas.

El plan incluye, además, otros créditos para la revalorización agrícola y ganadera, repoblación y mejora forestal y viviendas.

PROYECTO DE UNIVERSIDAD DE VERANO EN BEJAR

Un artículo de A. García, publicado en *El Adelanto*, de Salamanca, informa sobre la renovación de ciertos proyectos, que datan ya de 1937, relacionados con la instalación en el antiguo palacio ducal de una Universidad de Verano, en conexión con otra de carácter laboral. Recientemente, en el pleno de la Corporación Municipal bejarana, del día 16 de marzo, se aprobó una moción del delegado de Cultura, ordenada a ofrecer nuevamente a la Universidad salmantina el histórico palacio de los Zúñigas. Se señala en esta moción que la Escuela de Peritos Industriales de la ciudad ya ha organizado en pasados años cursos de verano con franco éxito. El pleno acordó nombrar una Comisión, que se ponga al habla con las autoridades académicas de Salamanca y con las gubernativas de la provincia.

VENEZUELA CONSTRUYE UN GRUPO ESCOLAR EN ESPAÑA

En Puebla de Bolívar, lugar de la provincia de Vizcaya, de donde es oriunda la familia del caudillo de la Independencia americana, Simón Bolívar, se construirá próximamente un Grupo Escolar, sufragado por el Gobierno venezolano.

Su embajador en Madrid, don Simón Becerra, hizo entrega de un cheque de diecisiete mil dólares al ministro español de Asuntos Exteriores, en un acto celebrado en el Salón de Embajadores del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid.

ASAMBLEA DEL PROFESORADO DE ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS

Se ha celebrado en el salón de actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la presidencia del jefe del Servicio Español del Profesorado de Enseñanzas Técnicas, señor Rodríguez de Valcárcel, la Asamblea constitutiva de la Asociación Nacional del Profesorado de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, a la que han asistido representantes de la mayoría de las Escuelas de España, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Instituto de Enseñanza Profesional de la Mujer y Escuela del Hogar y de Formación Profesional de la Mujer. Quedaron aprobados los Estatutos de la nueva Asociación y elegida su primera Junta directiva bajo la presidencia de don Luis de Sala. Es secretario el señor Marcos Pérez.

CURSO PARA EXTRANJEROS EN PALMA DE MALLORCA

Bajo la dirección de la Universidad de Barcelona y el Estudio General Luliano se ha organizado en Palma de Mallorca un curso de Lengua española, Historia y Arte, con destino a estudiantes extranjeros. Estos serán, principalmente y por orden de número, alemanes, suizos, franceses, ingleses y suecos.

UN MUSEO EN SANTA ISABEL

La Dirección General de Marruecos y Colonias ha dispuesto la creación en Santa Isabel, capital de los Territorios españoles del Golfo de Guinea, de un Museo Colonial formado por instrumentos y objetos de artesanía indígena.

NUEVOS SERVICIOS DEL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO

El Museo de Arte Contemporáneo de Madrid ha inaugurado un servicio de biblioteca y hemeroteca, con reproducciones de obras de arte y revistas extranjeras y españolas. Estará abierto al público de nueve de la mañana a dos de la tarde.

ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS EN ARANDA DE DUERO

El día 10 de marzo se inauguró en Aranda de Duero una nueva Escuela de Artes y Oficios, construida por la Obra Social arandina "Padre Damián Janáriz, C. M. F.". Esta obra ha sido fundada por el P. Alberto Barrios, en recuerdo del caritativo y popular corazonista que, siendo profesor en el Colegio de Padres Misioneros del Corazón de María, en Aranda, desarrolló una gran la-

bor social. En el acto inaugural, celebrado en el salón de actos del Colegio, el P. Barrios explicó la historia y finalidades de esta obra. Realización de ella es la Escuela de Artes y Oficios, que cuenta además con una subvención municipal. El día 12 de marzo dieron comienzo las clases de mecánica, electricidad, carpintería y albañilería, todas nocturnas.

INSTITUTO LABORAL EN VALLS

El presupuesto del Instituto Laboral de Valls, ya aprobado, asciende, en números redondos, a 2.200.000 pesetas, de las que el Ayuntamiento aportará un tercio. Se invertirá dicha cantidad en obras de adaptación del local ocupado actualmente, que será alzado en una planta, y completado por un observatorio meteorológico. El Instituto dispondrá además de un hogar para el Frente de Juventudes, gimnasio con patio de recreo cubierto, campos de deportes y salas de exposiciones y actos y laboratorios. Las obras, por sistema de administración, han sido ya iniciadas.

CLAUSURA DEL COMEDOR ESCOLAR DE CACERES

El día 5 de abril se clausuró por el presente curso el Comedor Escolar de Cáceres, de cuya fundación dimos ya noticia. En el período del 18 de enero al 5 de abril, el Comedor sirvió 10.240 comidas y 8.640 cenas. Diariamente han asistido 320 niños. El importe por plaza, incluidos cena y comida, es de ocho pesetas, aparte los gastos de personal, comestibles y menaje. El Comedor ha conseguido, además, regularizar la asistencia escolar, de tal modo que algunos Grupos han conseguido, durante los meses de enero, febrero y marzo, una asistencia media del 95 por 100 de la matrícula. Colaboran en esta institución la Inspección de Enseñanza Primaria y la Delegación de Auxilio Social.

NUEVOS CENTROS ESPAÑOLES EN EL EXTRANJERO

La Dirección General de Relaciones Culturales, según declaraciones del señor director general, García de Llera, se propone fundar un Instituto de cultura española en Munich y otro en algún punto de los Estados Unidos.

PROXIMA CLAUSURA DE LOS ACTOS DEL CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Durante el mes de mayo se clausurarán en Salamanca los actos conmemorativos del centenario de la Universidad, cuya primera fase, de la que ya dimos cuenta desde estas páginas, se celebró en el mes de julio del pasado año. El 8 de mayo de 1954 se cumplen siete siglos de la existencia formal de la Universidad de Salamanca, aunque es seguro que la docencia universitaria comenzó en la ciudad años antes. Pero en esa fecha otorgó Alfonso el Sabio, en Toledo, una

carta constitucional, que instituyó y dotaba a cargo del erario regio una cátedra de Leyes, otra de Decretos, dos de Lógica, dos de Gramática, dos de Física o Medicina y una de Música, y confiaba a un estacionario o bibliotecario el cuidado de los libros.

Como final de los actos conmemorativos, la Universidad salmantina investigará de doctores *honoris causa* a varios profesores extranjeros: el doctor Monteiro, rector de Oporto y catedrático de Anatomía; Max Leopold Wagner, sabio lingüista; Michel Lejeune, de la Universidad de París; Dabelow, rector de Maguncia; Mendoza, penalista de la Universidad de Caracas, y Honorio Delgado, de la Universidad de Lima.

MISIONES CULTURALES PARA APRENDICES EN ZARAGOZA

Se han clausurado en Zaragoza, a principios de abril, cinco Misiones culturales organizadas por el Frente de Juventudes para aprendices, y un cursillo de precapacitación social.

LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE PUERTO REAL

Según una crónica de *A B C*, de Sevilla (10-III-54), las Escuelas Profesionales "Virgen del Carmen", de Puerto Real (Cádiz), inauguradas hace cuatro años, alcanzan ya un número de alumnos próximo a 500. De los 160 que iniciaron sus estudios en el primer curso, casi todos han concluido su formación y están ya bien colocados en diversas Empresas.

CONSIGNACION PARA EL INSTITUTO DE TORRELAVEGA

En reciente visita a Torrelavega, el director general de Enseñanza Media, señor Sánchez de Muniaín, ha visitado el Instituto de Enseñanza Media "Marqués de Santillana", para el cual se acaban de consignar 580.000 pesetas, destinadas a obras de reparación.

El señor Muniaín tuvo un cambio de impresiones con el claustro de profesores, autoridades civiles y Junta de Padres de Alumnos. Anunció que las obras se iniciarán en el próximo mes de junio, y felicitó a los profesores y padres por el espíritu de colaboración existente entre ellos.

FALTAN ESCUELAS EN MORA DE TOLEDO

El director del Grupo Escolar "Fernando Martín", de Mora de Toledo, don Eulalio Velasco, describe, en declaraciones al diario *Alcázar* (4-III-54), la situación escolar de aquel pueblo. Para atender a los 1.100 niños de cada sexo, existen dieciséis clases: siete de maestros y nueve de maestras. Las de varones son: una graduada, que lleva el nombre de "Fernando Martín", benemérito maestro fallecido hace cinco años, y tres unitarias más; y las maestras, una graduada

da, dos unitarias, tres de párvulos y otra unitaria parroquial. "Casi todas ellas están instaladas en edificios *ad hoc*, de moderna construcción, aunque carentes de material, pues es lógico que con menos de 200 pesetas anuales de consignación no se puedan pedir milagros. Únicamente esta graduada (la de "Fernando Martín"), por particulares circunstancias, se haya bastante bien surtida, con material geográfico, varios aparatos de física, productos químicos para experimentos, colecciones de ejemplares minerales; tenemos un microscopio de 650 aumentos, recuerdo de la habilidad técnica del ma-

logrado compañero antes citado; una máquina de escribir y una pequeña biblioteca escolar, lo que permite tener establecidas las clases de mecanografía y el servicio de lectura a domicilio entre los alumnos de la escuela."

Además de estas dieciséis clases, regidas por maestros nacionales, hay en el Colegio Teresiano otras cinco de niñas y párvulos, tres de ellas subvencionadas por el Ministerio. Con todo, el número de escuelas llega escasamente a la mitad de las que deberían existir. Únicamente pueden albergarse los cursos escolares dada la gran inasistencia.

POSTGRADUADOS MEXICANOS EN ESPAÑA

Don Ignacio Uslé Fernández, español residente en Méjico, ha creado una fundación destinada a activar el intercambio cultural entre España y Méjico. Dicha fundación patrocina los estudios en España de un grupo de distinguidos estudiantes mejicanos, que cursan preferentemente doctorado y carreras técnicas. El señor Uslé se propone ahora ampliar su fundación, prestando ayuda a un grupo de universitarios españoles que, previa selección, visiten a Méjico.

IBEROAMERICA

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN IBEROAMERICA

El último número de la revista *Noticias de Educación Iberoamericana*, que edita en Madrid la O. E. I., publica un interesante trabajo sobre "La Enseñanza Superior en Iberoamérica", con cuadros estadísticos que expresan los elementos componentes de la Enseñanza Universitaria iberoamericana hasta el año 1953, su crecimiento desde 1939 a esta misma fecha y la orientación vocacional de los estudiantes según su distribución en las distintas ramas de la Enseñanza Superior en porcentaje estimado sobre los datos de 1949-1952. Damos a continuación, en resumen, una visión primera y provisional de la Enseñanza Superior en Iberoamérica según los datos que expresan estos cuadros estadísticos:

Para facilitar la valoración de los datos contenidos en los cuadros y gráficos que tratan de dar una *primera y provisional* visión de la Enseñanza Superior en Iberoamérica, resumimos algunos aspectos de su examen en las siguientes anotaciones:

1. Más de medio millón de estudiantes y cerca de cuarenta mil profesores constituyen los efectivos de la Enseñanza Superior en Iberoamérica. En el cuadro I se han separado los datos de los países americanos de los de España, Portugal y Filipinas. Esto nos permite observar: *a)*, que la mitad de los estudiantes corresponden a los países no americanos; *b)*, que los estudiantes filipinos constituyen la tercera parte del total del bloque; *c)*, que en el conjunto de los países americanos hay un profesor para cada diez estudiantes; *d)*, que en los países no americanos de nuestra comunidad hay un profesor para cada veinte alumnos; *e)*, que en la Argentina, donde se registra el mayor número absoluto de estudiantes, dentro de los países americanos, hay un profesor para cada veinte alumnos.

2. El hecho más sobresaliente en la Enseñanza Superior consiste en el aumento de su potencial humano dentro de los últimos quince años. Se trata de un fe-

nómeno universal que afecta a todas las regiones. Antes de la última guerra, la media mundial de la densidad estudiantil era de 124; en la actualidad es de 285 (entendiendo por *densidad estudiantil* el porcentaje de alumnos matriculados por cada 100.000 habitantes). En Iberoamérica, durante los tres últimos lustros, se ha duplicado el número total de estudiantes y de profesores americanos. Ese crecimiento se ha producido en forma desigual, ya que algunos países han triplicado, cuadruplicado y quintuplicado sus efectivos (Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana); en otros, el aumento se ha realizado con menor aceleración (Brasil, Costa Rica, Méjico y Paraguay). El crecimiento de los efectivos se produce, simultáneamente, con la multiplicación de las ramas o especialidades facultativas y técnicas y con el aumento de los créditos financieros por parte de los Estados.

3. Igualmente se ha tratado de dar una idea aproximada de las preferencias de los estudiantes iberoamericanos. La falta de datos actuales sobre la distribución por grupos de enseñanzas en Cuba, El Salvador y Filipinas, podrá alterar en algo el cuadro general, pero no invalidar la apreciación global, pues al hacer la estimación se ha tenido en cuenta datos orientadores, cuyas cifras no se publican por ser parciales o anticuadas. De los resultados obtenidos se desprende que:

a) Los estudios médicos gozan de la preferencia de los estudiantes iberoamericanos. *b)* Solamente en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Puerto Rico, España y Uruguay el estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales predominan sobre las médicas. *c)* El grupo de disciplinas que corresponden a las Humanidades, pese a que en él se han incluido las Ciencias de Educación, va siendo abandonado progresivamente, con excepción de Costa Rica, Panamá y Puerto Rico. *d)* Las Ciencias Exactas, Físicas, Químicas y Naturales—a las cuales hemos agregado Farma-

cia—, atraen a una masa cada año mayor de estudiantes, sobre todo en Argentina, Brasil, Honduras, Perú y Portugal. *e)* En los últimos diez años, las llamadas Ciencias Políticas y Económicas solicitan poderosamente la dedicación de los estudiantes. *f)* Las carreras de Ciencias, ya sean incluidas en el Grupo IV (Matemáticas, etc.), como las que integran el Grupo V (Políticas, etc.), ejercen un poderoso atractivo sobre las nuevas generaciones y, reunidas, reclutan a un tercio del total de los estudiantes. *g)* Las inscripciones en las Facultades y Escuelas de Ingeniería crecen en forma paulatina y menor que en los países de Europa Central y Oriental y que en los Estados Unidos. Los mayores porcentajes se observan en los países de industrialización reciente. *h)* Los estudios de Agronomía y Veterinaria mantienen una inscripción relativamente estacionaria y sólo se siguen en 17 países iberoamericanos. *i)* Los Grupos VIII y X (Bellas Artes y los "estudios varios" sin tradición académica) inscriben al 6 por 100 de los estudiantes. Los estudios de Bellas Artes no están oficializados más que en 12 países, de los cuales España es el que ofrece un mayor porcentaje de alumnos. Los "estudios varios" no tienen carácter oficial más que en 10 países. *j)* La carrera de Arquitectura—cuyas estadísticas son tan difíciles de ajustar, como lo hemos señalado al comienzo de este trabajo—ocupa el último lugar en la escala de preferencias. Solamente en 14 países la carrera de arquitecto se sigue en Facultades o Escuelas especializadas.

4. Una estimación, bastante aproximada a la realidad sobre los efectivos totales de la Enseñanza Superior en el mundo, nos da la cifra de cinco millones y medio de estudiantes. Pero para la obtención de ese número no hemos tomado los datos correspondientes a la U. R. S. S. (775.000 estudiantes, según cálculos de 1949), a Alemania Oriental (28.000 estudiantes, estimación para el año 1951), a los establecimientos de Enseñanza Superior con sede en las posesiones coloniales de Europa en África, Asia, América y Oceanía (que totalizan 13.000 estudian-

tes). Tampoco se han sumado los efectivos de la Enseñanza Especial que en países como Alemania, Austria y Renania alcanzan a 173.000 inscriptos. Al añadir todos estos elementos obtendríamos una cantidad total de seis millones y medio de estudiantes. Pero, aparte de la imposibilidad actual de ceñir los datos omitidos a una definición precisa de Enseñanza Superior del mundo, no representan elementos con capacidad comparativa para los métodos, formas y estilos de la Enseñanza Superior en Iberoamérica.

5. La media mundial de la densidad estudiantil es de 285. Para Estados Unidos es de 1.510, y en sus establecimientos se administra el 48 por 100 de la Enseñanza Superior del mundo. Las grandes masas asiáticas proporcionan el 20 por 100; Europa, el 18 por 100, e Iberoamérica, el 9 por 100. Si aplicáramos un criterio simplemente geográfico, y reuniéramos bajo el título de *Europa* a España, Portugal y el Reino Unido, tendríamos un aumento de su porcentaje, llegando al 25 por 100. La observación del cuadro de densidad de población estudiantil nos muestra que cuatro países iberoamericanos están por encima de la media mundial (Filipinas, Puerto Rico, Argentina y Uruguay); 18 países están por debajo de la media de Iberoamérica, y que 11 de nuestros países superan la media asignada a la Comunidad Británica. Las cifras de Filipinas y Puerto Rico son las que elevan la media de Iberoamérica fijada en 225, a la cual no alcanzan ni España ni Portugal.

6. El sostenimiento de la Enseñanza Superior en Iberoamérica se financia en forma muy desigual, aun dentro de un mismo país. A simple título de muestra hemos reseñado los datos enviados por 40 establecimientos de Enseñanza Superior. En los países americanos, el Estado es el contribuyente principal, cuando no el único. En Filipinas, la iniciativa privada costea gran parte de los establecimientos. El importe de las matrículas de los alumnos sólo, excepcionalmente, puede sostener los gastos de enseñanza, y aun cuando ese arbitrio se utiliza como complemento de otros ingresos, va predominando la tendencia de extender a la Enseñanza Superior los beneficios y gratuidad ya implantados en la Enseñanza Primaria y Media de casi toda Iberoamérica (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 28. Madrid, enero-febrero 1954.)

13.514 ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA EN EL CURSO 1953-54

La Secretaría General de la Universidad de la Habana ha hecho público el número exacto de alumnos oficiales matriculados en las diversas Facultades y Escuelas superiores de la Universidad de la Habana durante el año académico 1953-54. Damos a continuación la distribución numérica de matrículas por Facultades:

Filosofía y Letras	274
Ciencias	204
Educación	2.752
Ingeniería Agronómica y Azucarera	290

Ingeniería	755
Arquitectura	532
Medicina	3.401
Farmacia	908
Odontología	348
Veterinaria	161
Derecho	947
Ciencias Sociales y Derecho Público	1.112
Ciencial Comerciales	2.828
TOTAL	13.514

De la matrícula oficial, el 40 por 100 es gratuita, según está determinado por las leyes educacionales cubanas. La misma Secretaría se refiere a la situación actual de la Universidad cubana en su aspecto económico, especialmente en relación con el número de estudiantes matriculados y la falta de profesores como consecuencia de la estrechez del presupuesto actual universitario, que obliga a que las cátedras no dispongan de los necesarios sistemas modernos de enseñanza, obligando, además, a cada profesor a atender a un número excesivo de alumnos.

Según un informe, aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de la Habana, aparecido en el *Boletín Oficial*, el número actual de profesores es el siguiente:

Filosofía y Letras	24
Ciencias	48
Ingeniería y Arquitectura	51
Educación	22
Ingeniería Agronómica y Azucarera	21
Derecho	29
Ciencias Sociales y Derecho Público	20
Ciencias Comerciales	21
Medicina	157
Farmacia	20
Odontología	23
Veterinaria	19

Estas cifras alcanzan un total de 455 profesores, con un aumento de 26 en los últimos trece años, siendo normal que un solo profesor o a lo sumo dos tengan a su cargo la enseñanza de 300-400 alumnos, y no es raro el caso de un catedrático que tenga a su cargo más de un millar.

En contraste con la Universidad de la Habana, las Universidades oficiales de Oriente y de las Villas han determinado, en sus estatutos y reglamentos, la limitación del alumnado a un máximo de 40 por asignatura en tanto no pueda ampliarse el número de profesores. La de la Habana, con sus 16.000 matriculados, necesitaría un mínimo de 1.450 profesores para solucionar, sólo en parte, el grave problema de la plétora del alumnado. (*Boletín Oficial de la Universidad de la Habana*, diciembre de 1953.)

CONFERENCIA NACIONAL DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN MANILA

En los últimos días de diciembre se celebró en Manila la Primera Conferencia Nacional de Profesores de Español, en la que 162 maestros de Escuelas públicas y privadas de Filipinas discutie-

ron ampliamente las medidas que el desarrollo y mejora de la enseñanza de la lengua española tienen planteadas en aquel país. La Conferencia, que había sido organizada por el consejo técnico del departamento de Instrucción, señoría Belén Argüelles, que inauguró el doctor Putong, secretario de Instrucción, y a la que asistió un representante de la Embajada de España, rehusó en sus debates las consideraciones de tipo general y se ocupó, acertadamente, de informar sobre cuestiones concretas. Dos clases de problemas constituyeron la base de su actividad: aquellos que plantea la enseñanza propiamente y los que se refieren al profesorado.

Una de las cuestiones más importantes era la confección de un programa de estudios que evitara las imprecisiones del vigente. Tras interesantes debates, fué aprobado, por unanimidad, el programa del P. Joaquín Lim Jaramillo, que por sus cualidades didácticas facilitará de forma notable la labor docente. Como su eficacia está obstaculizada por la excesiva aglomeración de alumnos, se decidió limitar a 40 el máximo de estudiantes por clase. También fueron objeto de especial consideración los libros de texto, siendo la opinión favorable a los escritos por autores filipinos.

Uno de los inconvenientes para el desarrollo de nuestra lengua en Filipinas ha sido la escasez de maestros de español. Contándose hoy con número suficiente de profesores, solicita la Conferencia que la asignatura de español se dé en los cursos tercero y cuarto de la High School, cosa que hasta ahora se hacía con carácter facultativo.

Para impulsar y perfeccionar estos estudios se pide al Gobierno la constitución, en el Departamento de Instrucción, de una Oficina de Español que se encargue de atender los problemas técnicos y las consultas que plantee esta enseñanza.

Se decidió crear la Asociación Nacional de Profesores de Español, que, con una doble misión, tanto de defensa del profesorado como de asesoramiento en las cuestiones escolares y docentes, represente a los 10.000 maestros que en aquellas Islas luchan por la conservación del idioma castellano.

EL ANALFABETISMO EN EL BRASIL

Según los últimos datos facilitados por el departamento de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública brasileño, el estado actual del analfabetismo en el Brasil arroja los datos siguientes:

	HABITANTES
Población total	51.944,397
Población de más de cinco años de edad	43.443.435
Alfabetizados	18.564.609
Porcentaje nacional	42,78 %

Algunos de los Estados que integran la federación brasileña presentan un porcentaje de analfabetismo inferior notablemente al porcentaje medio expresado. Por ejemplo, el Estado de Pará tiene un 42,30 por 100 de analfabetos; Minas Geraes, 38,24 por 100; Pernambuco, 27,50

por 100, y Alagoas, el 20,25 por 100. (*Diario de Noticias*. Río de Janeiro, enero 1954.)

CIFRAS DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Durante el año académico 1952-53, las Facultades de Filosofía y Letras de Colombia matricularon solamente a 200 alumnos oficiales y libres. En contraste con esta baja cifra, en el mismo año lectivo terminaron sus carreras 250 ingenieros agrónomos, 236 abogados, 238 médicos, 102 odontólogos, 135 ingenieros de diversas especialidades, 38 alumnos de las secciones diversas de Filosofía y Letras, 21 de Teología, 13 de Farmacia, 30 de Ciencias Químicas, seis de Ciencias Económicas y seis de Veterinaria. Comparando estos datos, la revista de Madrid, *Noticias de Educación Iberoamericana*, acusa el escaso interés que la juventud colombiana manifiesta por las ciencias del espíritu, ya que dan cifras bajísimas de graduados en relación con las carreras técnicas. Dentro de este fenómeno global, es de justicia exceptuar el casi nulo interés que el colombiano siente por la Veterinaria, pese a tratarse de una carrera técnica de gran porvenir profesional como consecuencia de la gran riqueza ganadera colombiana. (*Boletín de la Dirección de Estadística*. Bogotá, enero 1954.)

LAS ESCUELAS EN PUERTO RICO

La Subsecretaría de Instrucción Pública de Puerto Rico ha facilitado a la Prensa del país un detallado informe acerca de la situación de la enseñanza en Puerto Rico durante el año lectivo 1952-53, con cifras relativas al número de alumnos matriculados en las diferentes escuelas. Los datos facilitados arrojan un total de 505.000 alumnos con matrícula oficial en las Escuelas públicas y privadas, en edad escolar comprendida entre los seis y dieciocho años. El porcentaje mayor de alumnado corresponde a las escuelas públicas con un total de 496.000 alumnos. La distribución por grados arroja las cifras siguientes: escuelas elementales, 372.500 alumnos; escuelas secundarias, 123.400 alumnos. La asistencia escolar se ha incrementado notablemente. En 1940, la escuela elemental matriculaba solamente el 58 por 100 de la población escolar (niños comprendidos entre los seis y los doce años); en 1953, la asistencia escolar ha ascendido hasta el 78 por 100.

El número de maestros en ejercicio es de 10.377 en las escuelas públicas (2.234 maestros y 8.143 maestras). Obsérvese la mayoría del profesorado femenino en las escuelas, tanto públicas como privadas puertorriqueñas, llegando hasta alcanzar el 80 por 100 de los efectivos totales del magisterio elemental y secundario. (*Informe de la Subsecretaría de Instrucción*. San Juan de Puerto Rico, 1954.)

ACTIVIDADES DE LA OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA

Secretaría de la Asamblea de Universidades.—La Asamblea de Universidades

Hispánicas resolvió otorgar a la Oficina de Educación Iberoamericana el carácter de Secretaría Permanente de la misma. La O. E. I. ha aceptado desempeñar tan honroso cometido y poner en ejecución los distintos acuerdos de la Asamblea. De acuerdo con el espíritu que ha presidido su creación, y con los métodos de trabajo experimentados desde entonces, la Oficina de Educación Iberoamericana interpreta el mandato de la Asamblea a través de las consignas expresivas de su tarea: *informar, documentar, coordinar*.

Desde enero de 1954 ha comenzado a funcionar en la Secretaría de la Oficina de Educación Iberoamericana una sección especializada para atender a la información y documentación relacionada con la vida universitaria iberoamericana. Esta es la ocasión para agradecer a las autoridades de las distintas Universidades los materiales informativos que nos están enviando. Por otra parte, *Noticias* comienza, desde su núm. 28, a dar uno de sus espacios a la presentación de datos sobre la Universidad. La amplitud de ese espacio estará determinada por los elementos que vayan llegando a la Oficina de Educación Iberoamericana, dentro de los cuales se seleccionarán aquellos que tengan un interés general para todas las Universidades de España, Filipinas e Iberoamérica.

Legislación Escolar Comparada.—Desde 1952, la O. E. I. ha pensado en la posibilidad de crear un Centro de Legislación Escolar Comparada, en el cual se reunieran los documentos relacionados con la ordenación jurídica y administrativa de la enseñanza iberoamericana en todos sus grados. A ello respondió el acuerdo suscrito, el 4 de diciembre del año 1953, por la O. E. I. y el "Centro per lo studio e il coordinamento dell'istruzione nei paesi latini", con sede en Roma. Vencidas las dificultades prácticas y circunstanciales que hicieron aplazar la constitución del Centro, éste quedará instalado dentro de unos días. Creemos que el referido Centro es una obra típica de cooperación intelectual y técnica. Sin la colaboración de las autoridades gubernamentales que rigen la educación en nuestros países, de los directivos de las instituciones de enseñanza y de los educadores, el Centro no podrá contar con el fondo de documentos legales imprescindibles para su buen funcionamiento. Esperamos, con optimismo, que esa colaboración nos será brindada, ya que no significa más esfuerzo que el envío sistemático a la Secretaría de la O. E. I. de dos ejemplares de cada una de las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones legales referentes a la ordenación educativa o de los boletines y publicaciones que se editen sobre la materia. El Centro ha organizado una clasificación muy completa, pero ágil y de fácil manejo, de la documentación que reciba, a fin de ponerla a disposición de los interesados de una manera rápida y eficaz. Los Ministerios de Educación, los legisladores, las autoridades docentes, los educadores y los estudiosos, tendrán a su libre y entera disposición los servicios del Centro, el cual subsanará una de las más serias deficiencias en el orden de la información educativa: la falta de conocimiento sobre las distintas soluciones dadas en los países de Iberoamérica a los

problemas de organización educativa que se presentan de modo semejante en cada país. Pensamos que la actividad del Centro podrá ahorrar esfuerzos, intercomunicar resultados, aunar soluciones y evitar la repetición de experimentos.

La Secretaría Permanente de la Asamblea de Universidades Hispánicas y el Centro de Legislación Escolar Comparada significan una ampliación de los servicios de la O. E. I., que, en esta forma, queda obligada a nuevos esfuerzos y a una ordenación interior distinta. Ordenación que esperamos sea eficaz y nos permita convocar para este año, en Hispanoamérica, el II Coingreso Interiberoamericano de Educación. (*Noticias de E. I.*, 28. Madrid, enero-febrero 1954.)

NOTICIA DE LOS MAESTROS EN IBEROAMERICA

De diversas publicaciones extractamos noticias referentes a varias cuestiones relativas a la situación actual de los maestros en los países iberoamericanos. Esta documentación procede principalmente del *Bulletin du Bureau International d'Education* y del *Studentenspiegel*.

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL BRASIL

Aunque el Brasil ha sido uno de los primeros países de América dotado de una escuela normal financiada por los Poderes públicos, la dispersión de la población (52 millones de habitantes para una superficie de 18 millones y medio de kilómetros cuadrados), a cuya causa han de agregarse otros factores de orden administrativo, económico y social, constituye todavía un gran obstáculo para la formación profesional de Enseñanza Primaria. Ello implica que en tanto en el Estado de Sao Paulo todos los maestros de las escuelas públicas son diplomados, en ciertos Estados poco favorecidos desde el punto de vista geográfico el número de maestros con título no pasa del 20 por 100.

LOS MAESTROS ARGENTINOS PODRÁN ENSEÑAR EN EL PARAGUAY

Gracias a un decreto promulgado recientemente, los títulos de maestro de Enseñanza Primaria y de profesor de Enseñanza Secundaria argentinos serán considerados como equivalentes a los títulos paraguayos. En consecuencia, las escuelas del Paraguay se abrirán al profesorado argentino. El mismo decreto prevé nuevas medidas con objeto de facilitar el intercambio de publicaciones entre los dos países.

EL DERECHO AL RETIRO EN HONDURAS

Merced a una disposición tomada por el Parlamento hondureño, el número de años de servicio exigidos al personal de Enseñanza Primaria de Honduras, para tener derecho a la pensión de retiro, ha quedado fijado entre los treinta y los treinta y cinco.

DÍA DEL MAESTRO EN EL PERÚ

Cada día son más numerosos los países de Iberoamérica que honran la misión de los educadores consagrandoles un "Día del Maestro", en consideración al relieve importante de la misión que les confía la sociedad. El Ministerio de Instrucción Pública peruano ha fijado por medio de un Decreto la fecha del 6 de julio para la celebración anual del "Día del Maestro en el Perú. Esta fecha conmemora el aniversario de la Orden por la que se creó, en 1822, la primera escuela normal peruana.

LOS MAESTROS URUGUAYOS

Con ocasión del "Día del Maestro", se ha celebrado en Montevideo la primera Exposición de obras científicas y literarias debidas a la pluma de los maestros primarios. Esta exposición ha permitido comprobar el lugar que les corresponde a los educadores uruguayos en las diferentes manifestaciones de la producción cultural del país desde la creación de la Escuela Nacional hasta nuestros días.

ESCUELAS DE FRONTERA EN MEJICO

El Ministerio Federal de Educación de Méjico se ha dirigido a la Comisión Administrativa del Programa Federal de Construcciones Escolares, transmitiéndole el encargo de construir una serie de escuelas en las localidades mejicanas de la frontera septentrional del país, con el fin de evitar que los alumnos mejicanos se vean obligados a asistir a las escuelas del país vecino. (*B. I. E.*, 110.)

LAS "GRANDES UNIDADES ESCOLARES" PERUANAS

Con el nombre de "Grandes unidades escolares", se han creado en el Perú numerosos establecimientos docentes de Enseñanza Media que constituyen una especie de correspondencia con el papel que representan los "Núcleos escolares campesinos" en la Enseñanza Primaria. Desde 1949, estas escuelas secundarias imparten una enseñanza de segundo grado multilateral: universitaria, comercial, industrial y, en parte, agrícola. Una de las características de las "Grandes unidades escolares" consiste en que ejercen su jurisdicción, en nombre del Ministerio de Instrucción Pública, sobre las escuelas privadas que se encuentran en la zona que se les ha asignado. (*B. I. E.*, número 110)

LA NUEVA LEY UNIVERSITARIA ARGENTINA

Los miembros de la Federación Universitaria argentina han manifestado públicamente su protesta contra la nueva ley universitaria. Los estudiantes opinan que la ley no marca paso positivo alguno hacia la autonomía universitaria, meta a la que pretenden llegar desde hace varios años, sino que se intenta dar con ella un estado legal y llevar a sus últi-

mas consecuencias una situación de hecho. Entre otras cuestiones, la nueva ley dispone que el rector de la Universidad será nombrado por el Poder Ejecutivo, y que los decanos serán elegidos por el rector. La ley establece, asimismo, que los estudiantes tendrán una representación en los Consejos Directivos de cada Facultad por medio de un delegado de "entidad gremial reconocida". (*Federación Universitaria Argentina*. Buenos Aires, 1954.)

LOS EXAMENES DE SUBSANACION EN EL PERU

El ministro de Educación Pública del Perú ha firmado una ley derogando el artículo segundo de la ley número 10.554 de abril de 1946 por la que se reglamentaban los exámenes de subsanación. El nuevo Decreto dispone, entre otras cosas:

1. Todo alumno, cualquiera que sea el grado de enseñanza que curse, tendrá derecho a rendir examen de subsanación hasta un máximo de tres asignaturas.
2. Para el caso de la subsanación, se considerarán como un solo curso las asignaturas de Dibujo, Música y Canto e Iniciación Técnica y Trabajo manual, de manera que el alumno pendiente de otras dos asignaturas y algunos de estos cursos o todos ellos tiene opción para subsanarlos, debiendo rendir cada materia por separado.
3. La subsanación de tres materias procede únicamente en los casos siguientes:
 - a) Cuando se adeuden cursos por cambio de planes de estudio.
 - b) Cuando se requiera completar certificados de años de estudio, una vez que se hayan cursado años más avanzados.
 - c) Cuando por aplazamiento queden pendientes hasta tres asignaturas, siempre que haya transcurrido un año escolar, a partir del último examen rendido.
4. No procede la subsanación para los alumnos que están obligados a seguir los cursos vacacionales, de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 209 del Reglamento de Educación Secundaria.
5. Los alumnos que suspendieron sus estudios por uno o más años escolares y que tengan pendientes hasta tres asignaturas, pueden acogerse a los exámenes de subsanación. (*Nueva Revista de Educación*, 65. Lima.)

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN CHILE

La Enseñanza Secundaria chilena depende directamente de las decisiones del Ministerio de Educación Pública. La Dirección General de Enseñanza Secundaria fija los programas de estudio, inspecciona los exámenes y autoriza o no al paso del alumno de un curso al superior. Los Institutos secundarios privados reciben una subvención del Estado y están sujetos a una cierta reglamentación. Estas instituciones privadas han de pagar a sus profesores según un baremo determinado por la ley; han de contar con un cierto número de profesores titulados y presentarán los títulos y certificados justificativos al Ministerio.

UN INSTITUTO DE ORIENTACION MATRIMONIAL EN LIMA

Desde 1952 funciona en la capital del Perú un Instituto de Orientación Matrimonial Familiar para alumnado femenino. Los cursos (Psicología general, Caracterología, Sociología, Biología, Organización y administración del hogar, Trabajos culinarios y dietéticos, Educación de la infancia, Puericultura, Estudio de las relaciones conyugales, etc.), que son teóricos y prácticos, tienen la duración de un año. Un *Kindergarten* anejo al Instituto permite a las jóvenes alumnas una familiarización con los niños. (*B. I. E.*, 110.)

LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE MANILA

El rector de la Universidad de Manila ha presentado un anteproyecto para la creación de una Ciudad Universitaria en las instalaciones de la University of the Philippines, en Biliman. El anteproyecto cuenta con el apoyo de la Asociación Filipina de las Naciones Unidas. De llevarse a efecto el proyecto, sería realizado tomando como modelo la Cité Universitaire de París, y se transformaría en el centro de formación universitaria más importante del Sudeste asiático. (*The Asian Student*. San Francisco de California.)

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE BOLIVIA

En nuestro número anterior se daban noticias de los estudios llevados a cabo por la Comisión de Reforma Educacional de Bolivia, que dirige el escritor Fernando Díez de Medina. En la actualidad esta Comisión sigue recibiendo constantes sugerencias, planes y conclusiones de organismos y educadores bolivianos. La Comisión de Reforma Universitaria, creada por acuerdo del Consejo Universitario de la Paz en la sesión de 20 de marzo de 1953, ha entregado, después de siete meses de trabajo, el proyecto de Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Andrés. Al elaborar el proyecto se han tenido en cuenta las normas vigentes en las restantes Universidades bolivianas—especialmente las de Chuquisaca y Oruro—y en las de los países hispanoamericanos—particularmente las de Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, Méjico y Perú—. También se han tenido en cuenta los principios contenidos en la Carta de la Unión de Universidades Lationamericanas. Son de destacar, en el proyecto, algunas proposiciones, como las que establecen la libertad de cátedra, el cogobierno estudiantil con paridad de representación, y el seguro social universitario; este seguro social universitario será "obligatorio para la protección bioeconómica de profesores, estudiantes y empleados de la Administración", y "cubrirá los riesgos de enfermedad, accidentes, defunción y retiro, y será financiado con aportes de la Universidad, de los asegurados y del Estado. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 28. Madrid, enero-febrero 1954.)

ESCUELA DE VERANO DE LA HABANA

El Consejo de Directores de la Escuela de Verano de la Universidad de la Habana se reunió recientemente para determinar el programa de la 14.^a sesión de esta Escuela, que se inaugurará en los primeros días del próximo mes de julio. Fueron examinados los programas de nuevos cursos, en particular sobre problemas contemporáneos sobre la base de las experiencias realizadas en el año anterior sobre estos temas. Paralelamente a estos nuevos cursos se continuarán los cursos de Español, Inglés, Educación, Medicina, Farmacia, Odontología, Ciencia bibliotecaria, Psicología aplicada y Técnica de propaganda, Educación física, Dietética, Asistencia social, Ingeniería y Economía. (*Vida Universitaria*, 42. La Habana, enero 1954.)

JORNADAS BIBLIOTECOLÓGICAS EN LA HABANA

El rectorado de la Universidad de la Habana anuncia para el presente mes de abril las Segundas Jornadas Bibliotecológicas cubanas. Con el objeto de ocuparse de todos los trabajos preparatorios de estas Jornadas, se constituyó una Comisión organizadora, compuesta por los siguientes miembros: Fermín Peraza, presidente; Andrés Alonso, vicepresidente; Carmen Rovira, secretaria; Juana Fernández, vicesecretaria; Regina Trobo, tesorera; Raquel Robes, coordinadora de trabajos; Blanca Bahamonde, coordinadora de propaganda; María Teresa Freyre, Jorge Aguayo, Dolores Robirosa, Audry Mancebo y Elena Vérez, vocales. La Comisión está trabajando activamente en los últimos detalles para la confección del temario y distribución de los trabajos que se han presentado. (*Vida Universitaria*, 42. La Habana, enero 1954.)

CONCLUSIONES DEL CONGRESO DE EDUCACION CATOLICA DE LA HABANA

Por su interés particular, reproducimos a continuación las Conclusiones aprobadas en el reciente IV Congreso Interamericano de Educación Católica, celebrado en la Habana.

COMISION I

I. EL MAESTRO IDEAL

- 1) Nuestro ideal sobre la persona del maestro es el ideal de perfección humana y cristiana.
- 2) Rechazamos las concepciones del maestro propugnadas por el socialismo, el comunismo y el individualismo, porque rebajan la dignidad de la persona humana y deforman el concepto cristiano del maestro.
- 3) Cualidad importantísima del maestro cristiano en su intenso espíritu sobrenatural, manifestado en su vida de fe, apostolado y amor a su misión.
- 4) Dado el influjo del buen ejemplo, debe el educador ser modelo viviente de las virtudes cristianas y naturales. De especial importancia son: la constancia

en el cumplimiento de su deber, la justicia y el amor hacia sus educandos.

5) Debe tener el maestro la capacidad intelectual suficiente para adquirir los conocimientos inherentes a su profesión, así como un buen juicio práctico.

6) Como la tarea del educador implica una íntima relación con sus alumnos y una preparación de éstos para sus propias relaciones con los demás, es cualidad indispensable en todo educador el poseer un verdadero y permanente control emocional.

7) Cualidad básica del maestro es también una profunda orientación social, que le lleve a comprender, simpatizar, interesarse, sacrificarse por sus educandos. Esta orientación comprende asimismo influir sobre el educando para hacerle sentir los problemas sociales contemporáneos y amar la doctrina social de la Iglesia, única solución posible de ellos.

8) Debe el maestro poseer una adecuada competencia profesional, que se reflejará:

- a) Aptitud para enseñar.
 - b) Capacidad para despertar en el alumno el interés y entusiasmo por los valores culturales y para suscitar en él ideales de superación.
 - c) Habilidad para orientar a los educandos, capacitándoles, gradual y prudentemente, para que puedan por sí mismos solucionar sus problemas.
- 9) El educador, finalmente, deberá poseer la salud y cualidades físicas necesarias para el eficaz cumplimiento de sus labores profesionales y el decoro exterior que corresponde a su dignidad.

II. SELECCIÓN DEL MAESTRO

10) Es deseable emplear en la selección del futuro maestro las técnicas modernas de evaluación.

11) Consideramos conveniente someter al maestro a un período de prueba antes de su aceptación definitiva.

12) Dada la complejidad de las técnicas empleadas hoy día en la selección de personal, se pide a la VII Comisión la formación de un Comité Permanente que estudie científicamente el problema. Este Comité, después de consultar a las Federaciones Nacionales sobre el asunto, dará, en un plazo máximo de seis meses, un informe al respecto.

III. EL PROFESOR SEGLAR

13) Debe haber una selección esmerada en la designación del profesorado seglar.

14) Los colegios católicos asegurarán al profesor seglar el salario, las ventajas y prestaciones que reclama la justicia social cristiana.

15) Debe el profesor seglar, una vez incorporado al establecimiento, ser considerado como un colaborador de alta importancia y de carácter permanente.

16) Es necesario hacerle sentir que es parte integrante de la institución docente. Por tanto, debe intervenir activamente en las labores pedagógicas.

17) Es necesario que los establecimientos educacionales proporcionen a sus profesores seglares todas las oportunidades posibles para su perfeccionamiento cultural y sobrenatural.

COMISION II

I. EL MAESTRO DE ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR

1) El maestro de enseñanza pre-escolar deberá poseer, por lo menos, los conocimientos de cultura general que se imparten en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

2) Como equipo de especialización, el maestro de enseñanza pre-escolar deberá poseer conocimientos suficientes en psicología general e infantil, anatomía, fisiología e higiene, psicotecnia, organización de ocupaciones y juegos, música, dibujo, trabajos manuales, literatura infantil y arte de narrar. Además, se le deben exigir prácticas supervisadas.

II. EL MAESTRO DE ENSEÑANZA PRIMARIA

3) El maestro de enseñanza primaria deberá poseer conocimientos suficientes de ciencias de relación humana, como Filosofía, Psicología, Religión y Ciencia social.

4) Asimismo deberá conocer la Lengua patria con perfección, la Historia, Geografía, Ciencias Físicoquímicas, Naturales, Matemáticas y Bellas Artes.

5) Como conocimientos propios de su profesión ha de poseer la Pedagogía, Metodología, Legislación y Administración escolares.

6) Es indispensable para el maestro de enseñanza primaria la práctica escolar supervisada.

III. PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

7) El profesor de enseñanza secundaria deberá ser graduado universitario o normalista superior, poseer amplia formación humana y enseñar las asignaturas para las que le capacite su especialización académica.

8) Deberá poseer conocimientos suficientes en Pedagogía y conocer a fondo la didáctica de su especialidad.

9) Además deberán poseer todos los profesores un conocimiento adecuado de la religión católica y vivir vida cristiana y ejemplar.

10) El maestro católico deberá poseer un conocimiento profundo de la historia, la literatura, la geografía las tradiciones y el folklore nacionales; asimismo deberá conocer el ambiente social, problemas y realizaciones del país donde trabaja. De esta manera quedará capacitado para inspirar a sus alumnos un auténtico y noble amor a la patria.

COMISION III

EQUIPO FILOSÓFICO DEL EDUCADOR

1) Todo educador necesita una sólida formación filosófica desde un doble punto de vista, a saber: para su propia formación personal y para el ejercicio de su magisterio.

2) Todo educador debe conocer en su totalidad la Filosofía perenne y tradicional; el de primaria, al menos en sus tesis fundamentales; el de secundaria, de modo que pueda demostrarlas y defenderlas, y el de Universidad, profundí-

zando, además, aquellos aspectos pertinentes a su cátedra.

3) El educador católico debe conocer filosofía de la educación, de manera proporcionada al nivel de sus enseñanzas; inspirar en sus principios toda su actividad educacional y procurar estar al día en los avances de esta ciencia.

4) Para la integridad de su formación filosófica, el educador necesita sólidos conocimientos religiosos, científicos y literarios.

5) Los educadores católicos deben conocer y rechazar los errores del naturalismo y del marxismo materialista, que amenazan invadir el campo de la educación católica.

6) En la formación y elección de sus profesores de Filosofía, pongan sumo esmero los Centros de formación de maestros de guardar las prescripciones del Derecho Canónico y las recientes disposiciones de la Santa Sede.

7) El V Congreso Interamericano de Educación Católica recomienda a las Universidades católicas y Escuelas Normales que, en sus programas de estudios, incluyan un sólido curso de formación filosófica. Pide asimismo respetuosamente a los excelentísimos señores obispos y superiores religiosos cedan generosamente a sus súbditos cuando sean solicitados para la docencia de la Filosofía en los centros de formación de maestros.

8) Elaboren y propaguen las Confederaciones Católicas de América programas y textos de Filosofía perenne o tradicional, de Filosofía de la Educación, de la Historia de la Filosofía y de la Pedagogía, adaptados a los diversos niveles de la enseñanza, y trabajen por hacer incluir estos programas en los planes oficiales de estudio y para que se reconozcan también como oficiales los textos por ellos elaborados.

9) Promuevan las Federaciones Nacionales cursos de vacaciones para la capacitación filosófica de los maestros.

10) Familiarícense los profesores con las Encíclicas y Directivas Pontificias, de preferencia: *Divini Illius Magistri*, *Divini Redemptoris* (marzo 19, 1937); *Non abbisimo bisogno* (junio 29, 1931); *Mit Brennender Sorge* (marzo 14, 1937) y *Humani Generis* (agosto 12, 1950), en las que, con sólidas razones filosóficas, se condenan los errores del materialismo, idealismo, nacionalsocialismo, relativismo y existencialismo ateo.

COMISION IV

EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

CONSIDERANDO:

- 1) La responsabilidad de los educadores católicos en la formación integral de sus alumnos;
- 2) Que esta formación integral no se puede llevar a cabo si no se posee una sólida formación pedagógica;
- 3) Que la Santa Sede ha expresado

en repetidas ocasiones el deseo de que los educadores católicos posean la capacitación correspondiente,

ACUERDA:

1) Pedir respetuosamente a las autoridades eclesiásticas y recomendar a los Superiores de Ordenes y Congregaciones religiosas que a los sacerdotes y religiosos que se han de dedicar a la enseñanza se les dé toda clase de facilidades para hacer la carrera correspondiente antes de emprender el magisterio.

2) El educador católico deberá persuadirse de que la noble misión a que está dedicado exige de él continuo esfuerzo de preparación y estudio a lo largo de toda la vida. Para facilitar el perfeccionamiento pedagógico de los educadores, la C. I. E. C. y las Federaciones Nacionales organizarán cursos de post-graduados.

2 b) Organícense cursos de capacitación pedagógica para aquellos maestros en ejercicio que no hayan podido tener cursos completos de pedagogía en las Escuelas Normales ordinarias.

CULTURA GENERAL Y ESPECIALIZACIÓN

3) El maestro y profesor católico procurará conjugar la especialización a que se dedique dentro del magisterio con una sólida formación general y con una vasta cultura humanística.

TRADICIÓN Y MODERNIDAD

4) El educador católico procurará afianzar su magisterio sobre los principios y espíritu de la tradición cristiana; pero de las corrientes modernas se esforzará por incorporar todo aquello que signifique un positivo avance en cuanto al conocimiento del niño, y a la técnica y procedimientos generales de la enseñanza.

PRE-PRIMARIA

5) Dada la importancia de la educación pre-primaria, se aconseja la fundación de Escuelas Normales especiales para la formación de maestros de esta rama; donde ello no fuere posible, organícense, al menos, cursos especiales de pre-primaria, tanto para las maestras graduadas en Escuelas Normales generales, como para aquellas que poseen el grado de Bachillerato.

CONTENIDO

6) Dentro de la carrera de magisterio, la Religión debe ser el principio integrador de todas las asignaturas. Destáquese especialmente la doctrina del Cuerpo Místico de Cristo, como fecunda fuente de integración, tanto para la vida personal como para la vida social.

7) Todo educador católico—aunque no haya hecho su carrera en Escuelas

Normales o Institutos pedagógicos—deberá poseer básicos conocimientos de Psicología Evolutiva, de Psicología Pedagógica, de Caracterología aplicada a la educación, de Pedagogía experimental y nociones generales de Psicopatología y Orientación Profesional.

8) En las Escuelas Normales católicas deberán establecerse cursos sobre Escuela Tradicional y Escuela Nueva comparadas; igualmente, acerca de las doctrinas y prácticas psicoanalíticas.

9) A fin de asegurar la organización técnica de nuestros colegios, el educador deberá estar al corriente de la legislación, tanto nacional como extranjera, en materia de educación, así como de los principios y normas de la Administración Escolar.

10) Dada la irradiación social que debe ejercer el colegio católico, el maestro procurará poseer sólidos conocimientos de Sociología general y Sociología educativa, y deberá estar en íntimo contacto con los problemas ambientales que rodean a la niñez y juventud de nuestro tiempo.

ENCUESTAS

11) Promuévase, a través de los organismos de la C. I. E. C., estudios acerca de la adolescencia, utilizándose para ello el sistema de encuestas-cuestionarios, cuyos resultados se publiquen en la REVISTA DE EDUCACIÓN.

ACERCA DEL PSICÓLOGO ESCOLAR

12) Las Congregaciones religiosas y demás instituciones dedicadas a la docencia destinen algunos de sus miembros a recibir una preparación especializada en Psicología aplicada, mediante la cual se capaciten para ejercer eficazmente el cargo de psicólogos escolares, especialmente en lo que se refiere a la organización de un programa de guía personal y orientación profesional de los alumnos.

13) En todo colegio o, mientras esto no fuera posible, en cada Federación o grupos de colegios, haya por lo menos un psicólogo escolar que esté libre de las labores docentes ordinarias para que pueda dedicarse por entero a la investigación de los casos de desajuste escolar y a la orientación de todos los estudiantes hacia su futura carrera, poniendo de este modo las más modernas técnicas de la ciencia aplicada al servicio del maestro, del director espiritual, de las autoridades del colegio y del alumno.

14) Las Universidades católicas y los centros católicos de estudios superiores se preocupen por crear Departamentos de Psicología, o al menos por incluir en sus Escuelas de Filosofía, Pedagogía o Humanidades, un número de cursos de psicología suficientemente amplios, como para facilitar la debida preparación a todos aquellos que deseen trabajar como psicólogos escolares.

EXTRANJERO

LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN LOS ESTADOS UNIDOS

En el curso de los últimos cincuenta años, según un artículo de Gabriel Nahas en *Le Monde* (31-III-54), la Medicina norteamericana se ha orientado hacia el estudio de los fenómenos biológicos, y ha atribuido importancia mayor en la docencia a las Ciencias Físicas y Naturales. De ser arte, la Medicina norteamericana ha pasado a ser ciencia. A principios de siglo, los médicos americanos venían a estudiar en Francia, Inglaterra o Alemania, donde estaban los jefes de escuela. Ahora, en cambio, es más frecuente el viaje a Norteamérica de los estudiantes europeos.

Los educadores americanos justifican los cambios indicados por las siguientes razones: en primer lugar, la práctica de la Medicina moderna no puede apoyarse en tanteos intuitivos, sino que necesita la comprensión de los múltiples factores, internos o externos, que influyen en los procesos patológicos. En segundo lugar, habida cuenta de las rápidas y considerables innovaciones clínicas, nadie puede practicar la Medicina, tal como la ha aprendido en la Facultad, sino durante un escaso número de años. Solamente los prácticos que comprendan los procesos fisiológicos y bioquímicos fundamentales, pueden ser capaces de asimilar y utilizar tales progresos.

Así, pues, la comprensión de los problemas de la Medicina clínica depende de un conocimiento previo de la Fisiología, Bioquímica y otras ciencias biológicas. La necesidad de que el estudiante esté en condiciones de asimilar estas ciencias ha supuesto una completa refundición de los programas de enseñanza, divididos ahora en dos partes: una primera parte preclínica, con asistencia a laboratorios y aulas, y una segunda parte clínica, que se desarrolla en un hospital generalmente anejo al edificio de la Facultad. Los educadores americanos consideran imposible, por tanto, dar simultáneamente al estudiante una formación científica biológica avanzada y una formación clínica, con criterio contrario al que todavía predomina en Francia.

La Anatomía, ciencia premedical por excelencia hace medio siglo, no se enseña hoy más que durante tres meses; ha cedido su puesto a la Fisiología, la Farmacología, la Bioquímica. Algunas nuevas materias, como la Psiquiatría y la Medicina preventiva, han ingresado en los programas.

Se caracteriza esta enseñanza preclínica por su orientación experimental. Las horas de laboratorio igualan, y rebasan incluso, las horas de clase. Únicamente la observación personal puede infundir sentido experimental al estudiante, capacidad de circunscribir con precisión los proble-

mas biológicos, evitando generalizaciones apresuradas.

Se precisa, para cumplir este plan, vastos locales y numerosos maestros. En los laboratorios de Fisiología, por ejemplo, hay un asistente para cada diez alumnos. El número de estudiantes por curso, consecuentemente, debe limitarse a 125. La "lección magistral" ha desaparecido, y los alumnos pueden interrumpir a su profesor para pedirle explicaciones suplementarias.

El número relativamente restringido de estudiantes permite la formación de un espíritu de cuerpo en cada clase. Los educadores americanos se esfuerzan en desarrollar el sentido de responsabilidad de sus alumnos, que deben participar por sí mismos en la fijación del programa de estudios. Lecturas, investigaciones y experiencias ajenas a los cursos contribuyen también a acrecentar su interés por ciertas materias.

Después de los dos años preclínicos, los estudiantes son admitidos en el hospital universitario, donde cumplen funciones equivalentes a las de un médico externo, y, a la par, siguen cursos, conferencias y demostraciones bajo la dirección de médicos y cirujanos, que dedican al hospital universitario toda su jornada. Esta enseñanza es intensiva; el estudiante llega a las ocho de la mañana al hospital y lo abandona a las seis de la tarde. La correlación entre la enseñanza preclínica y clínica es facilitada por la proximidad del hospital y de la Facultad, y por los cambios que pueden hacerse entre los miembros de los diversos departamentos.

Un año de internado para todos los estudiantes termina el ciclo de enseñanzas. La concesión de plazas de internos se hace sobre la base de los expedientes escolares de los candidatos y calificaciones obtenidas durante los tres primeros años de escolaridad. En general, los estudiantes hacen su internado en un hospital universitario diferente de aquel donde cursaron sus estudios, y esto les da posibilidad de entrar en relación con nuevos maestros y nuevos ambientes. La camaradería que existe entre los estudiantes del mismo curso hace luego más fácil la cooperación entre los futuros médicos, preparados ya para la "práctica médica en grupo", cada día más popular en el país. El régimen de oposiciones o concursos impide la formación de un clima semejante a éste en otros países.

Desde el comienzo de los estudios se realiza una vigorosa selección. El práctico, que se establecerá acaso por su cuenta o será uno de los líderes de la comunidad, no precisa tan sólo cualidades profesionales, sino también condiciones de organizador y espíritu cívico. La admisión a la Facultad de Medicina se basa en tres factores: la escolaridad del candidato en el curso de sus estudios pre-

medicales, su participación efectiva en la organización y dirección de los numerosos grupos religiosos, deportivos o culturales que florecen en la Universidad americana y finalmente el juicio que sobre él hace, en el curso de la conversación, los profesores de la Facultad de Medicina.

Hay por cada plaza disponible cinco candidatos. En la Universidad de Rochester se presentan 1.200 solicitudes, y únicamente se atienden 65.

El principio del *full-time* es admitido hoy en todas las ramas de la Medicina. La enseñanza es tarea difícil, que exige gran preparación y esfuerzo. Y con la investigación ocurre algo semejante.

Junto al *full-time* debe señalarse igualmente la influencia de la Universidad. Como en Europa, las Facultades de Medicina se desarrollaron en torno a hospitales, sin gran relación con las Universidades en sí mismas. Pero es interesante observar, en el curso de los cincuenta últimos años, la influencia, de día en día más importante, ejercida por las Universidades sobre las mejores Facultades de Medicina de los Estados Unidos: Harvard, Johns Hopkins, Filadelfia, Columbia, Cornell son Facultades de Medicina estrechamente vinculadas a la Universidad que las creó.

La enseñanza de la Medicina es muy compleja, y no puede confiarse a un grupo de clínicos reclutados siempre dentro de un mismo estrecho círculo. Necesita ella la aportación de los que se distinguen en las ciencias fundamentales, y necesita también el apoyo de los dirigentes universitarios, impuestos en los problemas de organización y administración planteados por todos los Centros de enseñanza.

La enseñanza y la investigación están ligadas, y esta ligazón presenta numerosas ventajas: por una parte, una enseñanza impartida en un departamento donde se investiga, siempre está viva, a la moderna; se beneficia de los descubrimientos recientes. Por otra parte, los investigadores se enriquecen con el contacto de los estudiantes y con las preguntas que ellos les plantean. Durante una parte del año, el investigador puede interrumpir su tarea y enfrentarse de nuevo con problemas de orden práctico; la enseñanza en las Facultades médicas está organizada de tal modo que no ocupa al profesor más de cuatro a seis meses por año. El resto de su tiempo se consagra a la investigación enteramente.

Una de las grandes ventajas de las Facultades de Medicina acogidas al seno de una Universidad, de cuya vida participan, es el poder beneficiarse del conjunto de los trabajos científicos que allí se desarrollan. Dentro de estos marcos, la cooperación entre médicos y sabios puede fácilmente establecerse. Los progresos de

la Fisiología y de la Bioquímica son utilizados por los clínicos que tratan los enfermos, y que utilizan estos conocimientos nuevos para el estudio de esta enfermedad. Ejemplo clásico de esta colaboración es la del doctor Kendall, bioquímico, y el doctor Hench, clínico, en la Clínica Mayo. El doctor Kendall aisló la cortisona, y el doctor Hench la aplicó a la terapéutica del reumatismo.

En las mejores Facultades de Medicina existe también una íntima vinculación entre la enseñanza premédica y la enseñanza clínica del "hospital universitario". Integrar ambas enseñanzas no es siempre fácil; este problema es objeto de preocupación constante en muchos decanos. Los servicios clínicos disponen de sus propios laboratorios de investigación, en los que trabajan los clínicos con la ayuda de expertos no médicos, que han alcanzado su doctorado en Ciencias en los departamentos preclínicos.

La enseñanza clínica está desempeñada por educadores de jornada completa, asistidos por médicos prácticos capaces de plantear a los estudiantes problemas de Medicina práctica. Se considera esencial, y ocupa un bien definido lugar en los programas de estudios, tal participación de los prácticos en la formación del futuro médico.

Debe añadirse que la mayor parte de los educadores médicos tienen un común rasgo: su sencillez. Pocos se hacen llamar profesor. Son, tan sólo, "doctores". Los más jóvenes gustan de que se les llame por su propio nombre, y ello facilita el clima de camaradería y colaboración.

Es evidente que tal programa resulta costoso. Los derechos de inscripción cubren solamente el 25 por 100 del coste de la enseñanza. Estos derechos, que parecen elevados a los europeos, son de 70.000 francos por año en las Instituciones del Estado, y 350.000 francos en las Instituciones privadas. El número de estudiantes es restringido, y para una Facultad, el coste de la enseñanza médica, y por lo demás aumenta de día en día, es de 700.000 francos por estudiante al año.

Hay aquí un serio problema para las numerosas Facultades de Medicina privadas, cuyo funcionamiento se asegura mediante donativos y legados, no aumentados en proporción directa con los gastos. Muchas inscripciones repugnan solicitar subvenciones del Gobierno Federal, por temor a que tales subvenciones lleguen a limitar algún día su libertad y den lugar a un control de los estudios.

Las Facultades de Medicina se esfuerzan por colmar sus déficit, apelando a los establecimientos industriales, antiguos alumnos y fundaciones privadas. Acaba de establecerse un organismo que se ocupa esencialmente de reunir fondos para financiar la Enseñanza Médica.

Después de un año de internado, el joven médico puede, si lo desea, hacerse "médico residente" u obtener un *fellowship* en las Ciencias preclínicas o clínicas. La especialización le exigirá un mínimo de tres años. Está establecido que haya tantos médicos en curso de especialización como estudiantes en las Facultades. Estos jóvenes médicos y cirujanos, cuya mayor parte permanece durante un año en un laboratorio, contri-

buyen poderosamente a la investigación y a la enseñanza.

Para los prácticos de regiones donde no existen Facultades de Medicina, se organizan cursos de perfeccionamiento de cinco a diez días. Una docena de cursos de esta clase, seguidos por varios centenares de médicos prácticos, ha organizado, en 1953, la Universidad de Minnesota.

La práctica médica en grupo, cada día más extendida en los Estados Unidos, permite a un importante número de médicos ausentarse para concurrir a cursos de perfeccionamiento.

CONGRESO EDUCACIONAL EN ALEMANIA

La Europa-Haus (Casa de Europa), de Marienberg/Westerwald (Alemania Occidental), ha convocado para los días 14 a 24 de abril de 1954 un Congreso de estudios educativos de carácter internacional, con objeto de definir los campos de competencia de la enseñanza desde un punto de vista práctico y de desarrollar al máximo las posibilidades pedagógicas de cada enseñanza. Sobre este plan de estudios destaca el deseo de los organizadores del Congreso de poner en contacto tanto al profesorado como a los alumnos de diversos países europeos, con el propósito de llegar a un estrecho conocimiento mutuo que neutralice los prejuicios nacionales que impiden un robustecimiento de los vínculos culturales entre los pueblos europeos. Los organizadores del Congreso opinan que una Unión Europea no es posible sin una fundamentación intelectual educativa previa, y, en consecuencia, pretenden desarrollar el contenido actual de la enseñanza hacia una mejor comprensión internacional y, sobre todo, europea de las relaciones intelectuales.

Durante los tres primeros días del Congreso, el programa prevé cuatro conferencias, que servirán a título de introducción en las actividades de las diversas Comisiones. Los congresistas podrán inscribirse con carácter voluntario en una de estas cuatro Comisiones:

1. Comisión primera: *Enseñanza de la Historia.*
2. Comisión segunda: *Enseñanza de la Geografía.*
3. Comisión tercera: *Enseñanza de la Lengua y de la Literatura.*
4. Comisión cuarta: *Enseñanza de la Formación Política.*

El programa continúa, en contacto con los resultados de las actividades de las Comisiones, con coloquios de carácter general sobre los temas siguientes: "¿Cómo utilizar nuestros libros de texto?"; "¿Cómo organizar una excursión escolar?"

A continuación de estas reuniones generales, los congresistas conversarán con las autoridades locales de Marienberg, realizando luego una excursión por la ciudad, con posibilidades de aplicación práctica de los resultados de las conversaciones.

Otro tema de coloquio versará sobre "¿Cómo instalar a la enseñanza en el período histórico en que vivimos?".

El programa anuncia otras actividades culturales, como, por ejemplo, un viaje de estudios de un día de duración a Bonn, en cuyo curso los congresistas tomarán contacto con miembros de los partidos políticos alemanes y se relacionarán con funcionarios de los Ministerios de la República Federal.

Toman parte en este Congreso numeroso profesorado de casi todos los países europeos, miembros de Asociaciones estudiantiles, universitarios que se preparan en la actualidad para cátedras, funcionarios de los Ministerios de Educación, etc. El Congreso está presidido por el profesor Paul Matis. (*Bildung und Erziehung*, 4. Francfort, abril 1954.)

EL DEPORTE UNIVERSITARIO EN SUIZA

Informa la Federación Universitaria de Deportes suiza que un número considerable de estudiantes participa de forma activa en las clases de educación física y de deportes en general en las Universidades. Los universitarios helvéticos pueden elegir entre un gran número de clases: atletismo, esquí, natación, tenis, esgrima, boxeo, tiro, equitación, golf, vela, remo, aviación y juegos en equipo. Durante las vacaciones semestrales, a la terminación de los semestres de invierno y de verano, se organizan regularmente competiciones para alpinistas y vuelos a vela. No obstante esta profusión de posibilidades deportivas, se han comprobado diversos obstáculos que se oponen al futuro desarrollo de la vida deportiva universitaria en Suiza. Lo cierto es que solamente un pequeño número de Universidades disponen de campos de deportes y gimnasios propios. Y como el movimiento deportivo universitario se concentra con predilección en las horas de la tarde, al acabar las lecciones, es frecuente encontrar dificultades para conseguir gimnasios y pistas libres. Por otra parte, el aumento y concentración de los planes de estudio llevan consigo, como consecuencia, que los universitarios dispongan de muy poco tiempo, a lo largo de cada semestre, para practicar los deportes. (*Zofinger Tagblatt*, Zofingen, febrero 1954.)

ORIGEN SOCIAL DE LOS UNIVERSITARIOS YUGOSLAVOS

Según los últimos datos proporcionados por la Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública yugoslavo, durante el año académico 1952-53 la procedencia social de los estudiantes de la Universidad de Laibach se distribuyó como sigue: Hijos de agricultores, 14,2 por 100; hijos de trabajadores, 10 por 100; hijos de funcionarios, 61,2 por 100; hijos de comerciantes, 8,2 por 100; otros oficios, 6,4 por 100. El alto porcentaje de hijos de empleados se explica porque la ciudad de Laibach no es industrial, sino centro administrativo en alto grado. Entre los estudiantes que tuvieron que interrumpir sus estudios por razones económicas abundan los procedentes de familias de trabajadores y de agricultores. Por otra parte, son muchos los tra-

bajadores yugoslavos que no sienten ilusión por que sus hijos cursen estudios superiores. (*Studentenspiegel*, Berlín, 28 febrero 1954.)

CURSOS NOCTURNOS EN LA UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN

La *Freie Universität*, o Universidad Libre de Berlín-Dahlem, que fué fundada por las jerarquías educacionales de la Alemania Occidental en 1948, pondrá en práctica el próximo semestre estival un proyecto, largamente elaborado, de cursos nocturnos. En principio, se darán únicamente conferencias en las secciones de Ciencias Económicas y de Filosofía. Cada uno de estos cursos nocturnos abarcará un período de seis semestres de estudios. Una vez finalizados éstos, el estudiante podrá seguir un curso diurno de tres o cuatro semestres, hasta rendir, finalmente, el examen oficial, que le llevará al título académico. (*Colloquium*, Berlín, abril 1954.)

CHOQUES ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD DE VIENA

El claustro de la Universidad de Viena ha autorizado nuevamente a los estudiantes ligados a las diferentes Asociaciones universitarias a utilizar como distintivo social las bandas y gorras tradicionales, en el ámbito de la Universidad. Sin embargo, esta licencia no autoriza a los también tradicionales choques entre las Asociaciones estudiantiles rivales. A los pocos días de hacerse pública esta autorización, se produjo, inevitablemente, el primer encuentro. Un grupo de las Corporaciones estudiantiles católicas intentó penetrar en la Asociación de Estudiantes Libres Austríacos (Föst), con el propósito de interrumpir la votación de un jefe de distrito de la Föst. A consecuencia del choque tuvo que intervenir la Policía, efectuando algunas detenciones. (*Colloquium*, 4. Berlín, abril 1954.)

CONFERENCIA DE ESTUDIANTES EN BERLÍN

Un grupo de treinta y dos estudiantes de la Universidad de Tubinga, entre los cuales se encontraban algunos extranjeros, se reunieron en Berlín, del 28 de febrero al 6 de marzo pasados, para establecer un cambio de impresiones respecto de la situación actual de la educación en la ciudad berlinesa, y en especial de la *Freie Universität*. (*Colloquium*, 4. Berlín, abril 1954.)

CUATRO AÑOS DE VIDA ESCOLAR EN BELGICA

Con este título se ha publicado un folleto, en el que se recogen fotografías, informaciones y estadísticas. Durante los últimos cuatro años, el Ministerio de Instrucción belga, a cargo de M. Pierre Harmel, ha cumplido una labor docente digna de toda atención. Comisiones paritarias de la Escuela oficial y de la Escuela libre han estudiado los problemas de la enseñanza en un clima de

colaboración y concordia, y el Ministerio ha contado para llevar a cabo sus planes con grandes recursos. En 1950, el presupuesto era de cinco mil millones y medio; en 1954, de ocho mil millones y medio. Tan sólo para las construcciones de la Enseñanza Media estatal se elevan los gastos anuales a más de trescientos millones. En 1948 no llegaban a ciento setenta. Paralelamente, el régimen de subvenciones a la enseñanza libre, sometida a control, fué extendido a la Enseñanza Media. El alumno libre le cuesta hoy al Estado las dos quintas partes de lo que le cuesta el alumno oficial; si las escuelas libres se clausuraran, habría que arbitrar para suplirlas más de seiscientos millones al año. La prolongación de la obligatoriedad escolar, la extensión de los servicios de orientación profesional y la lucha contra el *surmenage* infantil, como consecuencia del recargamiento de deberes y programas, han sido otras preocupaciones principales de esta etapa.

Con respecto a los padres, el Ministerio se ha preocupado de prolongar la gratuidad de los estudios populares, de carácter profesional y técnico, entre los doce y los quince años, y de reducir el coste de los estudios, aumentando considerablemente la suma global de becas, ascendida de veinte a treinta millones en cuatro años. Los padres tienen representación en diversos órganos docentes, como el Consejo Superior de Orientación y la Comisión Nacional de Enseñanza.

Por lo que respecta al cuerpo docente, se ha tendido a asegurar a cada maestro o profesor un sueldo adecuado a su categoría; a garantizar la seguridad y estabilidad de la carrera; a igualar, dentro de cada grado docente, salarios y pensiones. Los aumentos de sueldo han supuesto más de mil doscientos millones. Las remuneraciones que hoy día perciben los docentes belgas son excelentes, y están a la cabeza en Europa.

En los aspectos de reorganización general, cada una de las ramas escolares ha sido objeto de una ley orgánica, que precisa los derechos y deberes de todas las escuelas. El Estado no crea un nuevo Centro, ni subsidia los de iniciativa libre, sino mediante ciertas previas y precisas condiciones. También se han realizado esfuerzos considerables en el terreno de la educación popular, principalmente a través de la Asociación Arte y Trabajo.

Para una nueva etapa están previstas las tareas siguientes: extensión de la inspección médica escolar, desarrollo sistemático de las Asociaciones de padres, revisión de la Ley que regula la situación económica de los maestros, instauración de un régimen para los profesores laicos de Enseñanza Media libre, atribución de un mínimo de subsidios de funcionamiento a las escuelas primarias adoptables, reforma de la Pedagogía, promoción cultural.

NUEVOS LICEOS EN LA PERIFERIA DE PARÍS

Con objeto de evitar la plétora de estudiantes de Enseñanza Media en los liceos del casco de la capital, el Ministerio de Educación Nacional francés ha

instalado o construido veintinueve centros secundarios. Provisionalmente dependen de los liceos parisienses, pero pronto tendrán autonomía. El anexo del liceo Fenelón, que ha recibido el nombre de liceo Jorge Sand, recibirá en el próximo octubre 1.200 alumnos de los distritos del Sur. Dos mil cuatrocientos nuevos estudiantes tendrán cabida en él cuando estén concluidas las obras.

No obstante, el número de estas realizaciones todavía resulta insuficiente. En Anterre, anexo del liceo Condorcet, se han tenido que instalar en el patio clases metálicas desmontables. Sesenta unidades de este tipo circulan hoy día a través de Francia, en carretera o por ferrocarril, para hacer frente a las necesidades más urgentes. Tales procedimientos—comenta B. Delpech en *Le Monde* (25-III-54)—son inevitables cuando el ritmo de las construcciones no puede seguir el ritmo demográfico, y cuando el mapa escolar no se corresponde con la real distribución geográfica de la población. En muchas regiones hay tal fluctuación de efectivos que no pueden hacerse construcciones durables.

EISENHOWER Y LA EDUCACION

En su mensaje al Consejo del 7 de enero de 1954, Eisenhower se refirió a la educación con estas palabras: "La juventud (nuestro mayor recurso) está siendo descuidada seriamente en su aspecto vital. La nación, en su conjunto, no prepara maestros y edificios escolares con la rapidez suficiente para enfrentarse con el aumento de nuestra población. La preparación de los maestros, y, por supuesto, el control y la dirección de la política de educación pública, es un asunto de la competencia de los Estados y de las comunidades locales. Sin embargo, el Gobierno Federal debe de estar preparado para ayudar a los Estados cuando se demuestre que ellos no pueden levantar suficientes edificios escolares. Con el fin de enfrentarse a las necesidades en esta materia, yo espero que en este año haya en cada Estado una Conferencia de Educación previa, que culmine en una Conferencia Nacional. Gracias a estas Conferencias, todos los órganos del Gobierno—desde el Gobierno Federal a las Local Authorities—obtendrán la información necesaria para atacar esta serie de problemas. (*The American School Board Journal*, 12. Nueva York, diciembre 1953.)

DOS CONGRESOS UNIVERSITARIOS EN FRANCIA

Los estudiantes de Letras de la Universidad de Estrasburgo han celebrado, en el pasado mes de marzo, un Congreso, cuyos temas versaban sobre la reforma de la enseñanza en su Facultad. En los debates se ha puesto de relieve la insuficiencia del año propedéutico, en cuanto no dispensa los instrumentos y métodos de trabajo necesarios para la enseñanza superior.

Tres proposiciones de reforma se siguieron de la reunión de Estrasburgo:

1. Vincular la enseñanza secundaria a la vida literaria e intelectual de la época presente. La generación anterior a la actual tenía maestros; no es éste, con raras excepciones, el caso de la actual. Es increíble que los bachilleres no aprendan a leer con provecho las obras de un gran autor contemporáneo o un periódico literario, ni sepan criticar con discernimiento un *film* o una obra de teatro.

2. Elección orientada de obras de consulta, distintas de las que se indican en los programas. Se trata de pasar de la disciplina de "cuadro cerrado" a la de francotirador. Debe el estudiante estar en disposición de constituirse él mismo un repertorio de libros de tercera mano, que le muestre, a través de diversos autores, los varios aspectos de la misma cuestión.

3. Conocimiento de las fuentes del saber y de sus métodos.

También este Congreso del *Office des Lettres* se ha interesado por los que en el argot escolar se llaman "capesianos", esto es, por los que cursan el C. A. P. E. S., cuya preparación de seis meses es prácticamente ineficaz.

Los estudiantes de Medicina de Burdeos solicitan en sus conclusiones que se instituyan *préstamos de instalación* para los nuevos médicos, y que se cree una *Comisión demográfica médica* para una mejor repartición de las clínicas profesionales. La cuestión dominante, sin embargo, ha sido la de la incorporación del P. C. B. a la Facultad de Medicina, o sea la modificación del régimen actual del año propedéutico. Tampoco los estudiantes de Medicina se muestran, pues, conformes con los resultados de estos estudios.

SIMPOSIO POLITICO EN LA UNIVERSIDAD DE MAGUNCIA

Se ha creado en la Universidad de Maguncia un Simposio, en el que participan grupos estudiantiles en torno a temas políticos y educativos. En la actualidad toman parte activa en estas reuniones y coloquios los grupos estudiantiles democristianos, Estudiantes Libres, Asociación Estudiantil Socialista de Alemania y los Grupos de Trabajo. (*Colloquium*, 4. Berlín, abril 1954.)

NOTICIAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El nuevo plan de estudios secundarios, elaborado en la mayor parte de los Estados que componen la República Federal alemana, se esfuerza por aligerar y simplificar el grado superior, por limitar la superabundancia de materias de estudio y por hacer más simple y asequible esta enseñanza. En el Estado de Hessen se ha establecido, a título experimental, un curso de estudios comunes para todos los alumnos, que comprende Religión, Alemán, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, un idioma extranjero, Educación Física, Música y Bellas Artes. Este curso de comunes se completa con una instrucción más especializada, en la que, a voluntad de los alumnos, se insiste particularmente en las lenguas ex-

tranjeras, las matemáticas o las Ciencias Naturales. Se han efectuado otros ensayos, consistentes en reunir las dos clases superiores (12.º y 13.º años escolares) en un solo curso de dos años, el cual, junto a un curso común para todos los alumnos (ocho horas semanales), ofrece un cierto número de materias principales (diez horas semanales) y de materias complementarias (diez horas semanales). Los nuevos planes de estudios de los Estados de Basse-Sachse y de Schleswig-Holstein, están siendo objeto de modificaciones análogas.

* * *

La Comisión de Educación Secundaria de la India ha publicado recientemente un informe-recomendación, que será examinado por el Gobierno Federal, por las autoridades provinciales y diversos organismos oficiales antes que estas recomendaciones puedan ser objeto de consideración. La Comisión preconiza la escolaridad secundaria de siete años, dividida en tres años de Escuela Media de Base y cuatro años de Escuela Secundaria Superior. Los programas de Escuela Secundaria Superior serán diversificados, y la Comisión recomienda la creación por lo menos de algunas escuelas "multilaterales". La importancia de las Escuelas de Agricultura, Escuelas Técnicas y Escuelas de Comercio se ha subrayado de modo especial, precisándose además la nueva orientación y el cometido de las escuelas rurales.

Respecto a los otros puntos señalados, cabe citar la importancia atribuida a la Educación Física y a la Higiene, a la formación de hábitos para la vida en comunidad, al desarrollo de las facultades creativas en la infancia y a la educación artística y de artesanía.

* * *

En Pendjab (Paquistán) se contaba, en 1952, con 1.720 escuelas medias y 316 escuelas secundarias superiores. En el curso de los tres próximos años, se prevé la creación de un cierto número de escuelas secundarias. Se trata de un nuevo tipo de escuela, que sería el resultado de una acomodación entre la escuela secundaria y el *college* universitario. Durante este mismo período se inaugurarán treinta escuelas medias y una escuela secundaria técnica. En Sind, el número de escuelas secundarias ha pasado de 19 a 21, y se han establecido nuevas divisiones en las escuelas existentes. Tres escuelas medias y dos secundarias se han inaugurado en las regiones rurales de Belouchistán, y cuatro escuelas primarias han sido elevadas al rango de escuelas medias elementales. En el distrito federal de Karachi se ha aumentado en un 40 por 100 el número de escuelas secundarias, frecuentadas actualmente por 21.455 alumnos.

* * *

La enseñanza secundaria en el Viêt-Nam se compone de un ciclo de siete años de estudio (de la clase de séptima a la clase de primera). Los cuatro primeros años pueden ser elegidos entre dos secciones: la Sección A, o clásica, que re-

serva un lugar preponderante al estudio de la lengua nacional clásica y a los caracteres chinos, y la Sección B, que comprende el estudio de dos lenguas vivas extranjeras. A la terminación del cuarto año de estudios, los alumnos que lo deseen podrán pasar un examen para conseguir un "Título de Enseñanza Secundaria, primer ciclo". En el segundo ciclo, los estudios se caracterizan por un principio de especialización, disponiéndose facultativamente de cuatro Secciones: a) Estudios clásicos. b) Lenguas vivas. c) Ciencias A (Ciencias experimentales); y d) Ciencias B (Matemáticas). (*B. I. E.*, 110. Ginebra, primer semestre 1954.)

LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN FRANCIA

En el próximo otoño se implantará en Francia un nuevo plan de estudios de Derecho, que es la primera reforma profunda introducida, desde la conclusión de la guerra mundial, en el campo de la enseñanza francesa, ya que la institución del año propedéutico en las Facultades de Ciencias y Letras no puede considerarse que haya tenido gran éxito. (Sobre el año propedéutico francés, en relación con los intentos semejantes realizados en otros países, puede verse el trabajo de Eduard Fueter "Studium Generale", publicado en los números 5, 6 y 7 de esta misma revista.)

La reforma de la docencia jurídica supone, en primer lugar, una mayor duración de los estudios; la licenciatura ya no se podrá obtener, como ahora, en tres años, sino en cuatro años. Pero este año suplementario está consagrado a los aspectos más generales del Derecho. No constituye, pues, un típico año preparatorio, como el famoso y denostado "año propedéutico", sino que forma parte de la enseñanza profesional propiamente dicha.

El proyecto de decreto supone una triple reforma de programas, de docencia y de exámenes. Veamos sumariamente, y por separado, cada uno de estos tres aspectos:

a) *Reforma de programas.*—Los estudios de Derecho comprenderán, de ahora en adelante, dos ciclos de igual duración: uno común a todos los estudiantes, sin distinción de especialidades futuras, y otro de formación especializada. El primero se sancionará mediante un examen. Los alumnos que lo aprueben recibirán el título de "bachilleres en Derecho". Este ciclo se consagrará, en conjunto, al estudio de las instituciones, y se incluirán en él ciertas enseñanzas, hoy relegadas a los años terminales, como el Derecho Internacional y el Derecho de Trabajo.

El segundo ciclo impartirá una enseñanza ya especializada, y se subdividirá en tres secciones: Derecho privado, Derecho público y Ciencia política y Economía política.

b) *Reforma de la enseñanza.*—Tiene de introducir, sin perjuicio de la enseñanza teórica tradicional, la enseñanza práctica, mediante el sistema de trabajos prácticos. En los exámenes se tendrá en cuenta la calificación obtenida en estos trabajos prácticos.

Esta formación práctica obligatoria se

completará en cuarto año con permanencias. Por ahora, únicamente se han admitido éstas en principio, a reserva de su desarrollo en los programas de estudio.

c) *Reforma de los exámenes.*—Las pruebas escritas correspondientes a cada uno de los cuatro años versarán, por una parte, sobre las lecciones del programa de enseñanza técnica; por otra, tendrán carácter de ejercicios prácticos (comentario de textos, decisiones de jurisprudencia o estudio de documentos). Desaparecerá el actual sistema de sacar los temas a suerte, sustituyéndolo por la libre opción de los examinandos.

Este proyecto ha tropezado con naturales oposiciones por parte de los estudiantes, que se resisten a admitir un curso más. Los futuros juristas, reunidos últimamente en Biarritz, han pretendido demostrar que, recortando un poco las vacaciones universitarias y disponiendo de manera más racional e intensiva programas y cursos, se lograrían la mayor parte de los beneficios a que aspira la reforma. Sin embargo, habida cuenta de que el actual proyecto asegura a la par una mejor formación intelectual y una revalorización de los diplomas, le han prestado a la postre su conformidad. Pero exigen que el Gobierno conceda suficientes medios materiales para poner en práctica la aplicación real de la reforma y para compensar los sacrificios que la mayor duración de la carrera supone a los estudiantes y a sus familias.

Precisemos que la reforma, para llevarse a cabo, necesita aún la aprobación del Consejo de Ministros. Parece, de todos modos, que el proyecto presentado, tal como lo aprobaron, en 1953, el Consejo de Enseñanza Superior y el Consejo Superior de Educación Nacional, tiene absolutas probabilidades de éxito; la reforma no supondrá alteraciones presupuestarias considerables, y algunos créditos ya han sido acordados en el presupuesto de 1954. (Cf. *Combat*, 10-III-54, et al-tera.)

LA ESCUELA EN EE. UU. Y LOS MAESTROS DE COLOR

El problema planteado por la presencia de maestros negros en escuelas para niños blancos, ha dado origen en tres escuelas a una encuesta sobre la opinión de los padres ante el hecho de que sus hijos blancos fueran educados por personal docente de color. El resultado fué el siguiente:

Número de familias preguntadas, 132. Se oponen a que sus hijos sean educados por maestros de color, 87; no se oponen, 42; sin opinión, 3. (*The American School Board Journal*, 12. Nueva York, diciembre 1953.)

LA SITUACION MATERIAL DE LA ESCUELA EN EL MUNDO ACTUAL

El secretario general de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, M. Robert Michel, de Lausanne, ha hecho a la *Gazette de Lausanne* (12-II-54) unas declaraciones que, dada la buena información de su autor y el interés del tema, creemos interesante recoger.

I. Ocho años después de concluidas las hostilidades en Europa, la escuela se resiente aún de modo grave por las consecuencias de la guerra. Desde 1939, los Gobiernos, solicitados de modo urgente e imperioso por otras atenciones, no han consagrado mucho dinero a las construcciones escolares. Los edificios destruidos aún no se han construido en todas partes, y el crecimiento general y considerable de la natalidad, sensible en el plano escolar desde el año 1951, plantea problemas insolubles por el momento en lo que se refiere a locales escolares, equipo material de las clases y reclutamiento del personal docente.

Ahora bien: la guerra estalló en un momento en que se proyectaban en todas partes reformas profundas: aumento y mejora de las escuelas primarias, disminución de efectivos, prolongación de la escolaridad en algunos países, mejor preparación de los docentes. En todas partes, las asociaciones de maestros luchan para atraer sobre la escuela y la juventud la atención de las autoridades y del público. Pero en muchos países existen maestros mal preparados y mal pagados, a cuyo cargo están demasiados alumnos, con material de enseñanza irrisorio y en locales privados de confort e higiene.

II. En Francia, la insuficiencia del presupuesto de educación nacional ha provocado la huelga de 9 de noviembre último. El número de estudiantes aumentará mucho en el curso de los tres próximos años; serán necesarias 22.600 clases nuevas de 40 alumnos.

En Inglaterra, la *Education Act* (Enseñanza secundaria universal y gratuita) corre peligro de quedar en letra muerta. Mil clases cuentan con más de 50 alumnos, y serían necesarios 50.000 maestros más para reducir a 30 el promedio efectivo.

En la Alemania Occidental, el problema no es fácil de resolver. Más de cinco millones de niños alemanes han perdido su hogar, un millón y cuarto son huérfanos de padre, 100.000 viven en barracas, 65.000 han comparecido ante los Tribunales Tutelares de Menores, 85.000 han sido detenidos como vagos y el 10 por 100 de los enfermos afectados por enfermedades venéreas son niños que no tienen todavía catorce años.

Incluso en los Estados Unidos, donde las altas escuelas están espléndidamente equipadas y donde abunda la riqueza material, faltan locales escolares en algunos Estados, los salarios son bajos y se necesitarían 116.000 maestros más para abastecer las escuelas elementales únicamente.

III. Detrás del telón de acero, los problemas de la educación se plantean en los mismos términos. En la Unión Soviética y en China, sin embargo, parece que el personal docente goza de una consideración mayor y percibe un salario equivalente al de los ingenieros y los médicos. Se proclama también que "los nuevos regímenes de los países del Este han dado a la escuela una situación privilegiada, y puesto al niño en primer plano de las preocupaciones del pueblo y del Gobierno". Pero han de tenerse en cuenta cuáles son las finalidades que la escuela y la enseñanza se proponen

en estos países. (Sobre el tema, véanse los trabajos "Directrices educacionales en la Alemania Oriental", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 18, págs. 15 a 19; "La enseñanza democrática en la Alemania Oriental", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, número 12, págs. 57-9, y "Sistema de enseñanza escolar en la U. R. S. S.", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núms. 15 y 17, páginas 18 a 22 y 169 a 172, respectivamente.)

Los *rappports* periódicos de la Oficina Internacional de Educación son mucho menos sombríos, pues se redactan sobre la base de las informaciones oficiales dadas por los Gobiernos, que dan cuenta de sus realizaciones, mientras que los profesionales de la docencia ponen el acento en lo que queda por hacer.

FALTA DE ENLACE ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS EN MAGUNCIA

En una Conferencia de Prensa, convocada por el *Asta*, de la Universidad de Maguncia, se ha hecho patente que las relaciones escolares y humanas entre catedráticos y alumnos se van enfriando progresivamente. En la Conferencia se ha lamentado este alejamiento, precisamente cuando la administración autónoma de la Universidad, a cargo de los estudiantes, tiene justamente su origen en una voluntad firme, activa y eficaz de colaboración entre el profesorado y los alumnos. La Comisión de estudiantes hizo público que es sumamente necesario, ante todo, que el profesorado joven inicie un contacto más estrecho con las organizaciones estudiantiles. Durante la Conferencia de Prensa, el rector de la Universidad de Maguncia convocó a una reunión, que elaboró las propuestas siguientes:

1.ª El claustro universitario nombrará a un miembro de confianza entre el profesorado, a propuesta de la Comisión estudiantil. Este miembro podrá ser consultado confidencialmente por la Comisión estudiantil, y será encargado de establecer contacto entre el claustro y los alumnos, comunicando a aquél los problemas que planteen las organizaciones estudiantiles.

2.ª La Comisión de estudiantes pondrá un delegado para cada una de las Facultades. Estos delegados colaborarán en los trabajos que interesen a los estudiantes. (*Nachrichtenblatt der Bonner Studentenschaft*, Bonn, marzo 1954.)

FALTAN MAESTROS

Es un fenómeno universal la falta de maestros calificados. Desde el final de la pasada guerra mundial ha aumentado inmensamente la población escolar del mundo, se han puesto en primerísimo plano las actividades económicas y técnicas, ha cundido un cierto pesimismo respecto a la eficacia de la acción docente. Estas tres principales razones, dosificadas diversamente, explican el fenómeno aludido. A él consagra recientemente un número la publicación *Nouvelles de la C. M. O. P. E.*, órgano de la Confederation Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (enero de 1954).

Para el próximo mes de julio tiene convocada esta organización una Asamblea en Oslo, y en ella se intercambiarán los resultados de una encuesta acerca del tema, que abarca las siguientes preguntas:

1.ª ¿Es totalmente imposible a los Ministerios de Instrucción Pública, en las circunstancias actuales, arbitrar fondos suficientes para el desarrollo de un programa moderno de instrucción? En caso afirmativo, ¿qué conducta debería seguirse? En caso negativo, ¿de qué modo las organizaciones docentes podrían asegurarse el apoyo de la opinión pública, con vistas a obtener de los Gobiernos una adecuada aportación?

2.ª ¿Cuál ha sido, en realidad, el valor de los sistemas abreviados de preparación profesional de maestros? ¿Deberían implantarse obligatoriamente cursos suplementarios obligatorios para los docentes que únicamente tienen una preparación "de urgencia"?

3.ª ¿Cuántos docentes diplomados abandonan cada año su profesión? ¿Qué medidas podrían adoptarse para retener a los que tuvieran acreditada competencia?

4.ª ¿Acaso las escuelas no infunden un suficiente "potencial profesional", acorde con las exigencias de los diversos campos? ¿Acaso, por el contrario, se requieren cualidades superiores a las que hoy, por término medio, se obtienen?

5.ª ¿Cómo puede lograrse que la profesión docente sea una carrera atractiva? ¿Por qué métodos pueden mejorarse los salarios, la posición social, el espíritu de cuerpo, las condiciones de trabajo, la orientación profesional en el seno de la administración escolar?

6.ª ¿Cuál es la responsabilidad de las organizaciones profesionales docentes, desde los puntos de vista internacional y nacional, en lo que respecta al problema de la falta de maestros?

Ilustra la situación actual una antología de textos extractados de revistas pedagógicas y profesionales, que el *Boletín de la Confederación* publica después de las anteriores preguntas. Según manifestaciones del doctor John W. Taylor, miembro de la U. N. E. S. C. O., en mayo de 1953, de los 86 países y territorios comprendidos en las estadísticas de la organización, 36 tienen un 50 por 100 de analfabetos y 15 llegan al 80 por 100. Los habitantes del mundo que saben leer y escribir no llegan a la mitad de la población total. Si la preparación de los maestros no se adapta al aumento de la población, es de temer que el número de analfabetos continúe creciendo. El número de niños en las escuelas elementales varía, según los países, de 2 a 150 por 1.000 habitantes, y la proporción de maestros varía entre 1 por 19 y 1 por 115.

En Inglaterra, durante el año de 1952, casi la mitad de los escolares (algo menos de tres millones) excedían de la normal capacidad de las clases. En otros términos: de dos a tres millones de niños nunca podrán alcanzar en su vida escolar el nivel docente que los niños de su misma edad disfrutaban en 1950. (*Schoolmaster*, enero de 1954.)

En Escocia, el 62,5 por 100 de los educadores eran diplomados. Hoy, como consecuencia de la introducción del sis-

tema de preparación intensiva, únicamente el 25 por 100 tiene certificado docente. En Australia del Sur, únicamente el 14,8 por 100 son diplomados (*South Australia Teachers Journal*, noviembre 1953.)

En Estados Unidos preocupa enormemente a los educadores la superpoblación de las escuelas públicas. El Departamento de Investigaciones de la National Education Association ha publicado un informe, del que se desprende que los más fundamentales valores educativos están siendo sacrificados ante el creciente número de alumnos. (*Nea Journal*, diciembre 1953.) En Haití, las escuelas primarias de la capital están repletas; los directores se ven obligados a despedir alumnos. (*Voix de l'Unih*, octubre 1953.) Y en el Transvaal, el problema ofrece caracteres graves; los representantes de la industria minera y de la Banca visitan las escuelas secundarias para reclutar personal, con lo que el número de vocaciones al Magisterio cada día disminuye más.

Como puede deducirse de la variedad de localizaciones geográficas, la escasez de maestros es problema universal; y también serán, en consecuencia, universales las repercusiones a largo plazo de esa escasez en nuestra civilización.

FRACASO DE LA FACULTAD DE AGRICULTURA EN LEIPZIG

Según comunica recientemente la *AGSF*, de Berlín, la Universidad de Leipzig ha acusado un rendimiento muy insuficiente de las Facultades de Agricultura y Facultades Obreras (sobre estas Facultades, véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18, Enrique Casamayor: "Directrices educacionales en la Alemania Oriental", págs. 15-9). Se asegura que la capacitación de estos estudiantes no alcanza ni siquiera el nivel medio de los alumnos de la *Mittelschule*, o escuela secundaria. En previsión de este mal, que tiene caracteres crecientes, las autoridades educacionales de la Alemania soviética se proponen aumentar en un 60 por 100 el porcentaje de los estudiantes obreros y agricultores para el año lectivo de 1954-55. Sin embargo, son muchas las personalidades docentes de la Alemania Oriental que no se recatan en decir que será difícil alcanzar dicho aumento, pues las Comisiones de propaganda del estudio de "Obreros y Agricultores" han comprobado un desinterés creciente en sus visitas a fábricas y medios rurales. El hecho cierto es que las nuevas Facultades obreras y agrícolas, que fueron creadas en 1945, no despiertan el interés de las masas obreras de la Alemania proletarizada. Se ha observado asimismo que la mayor parte de los licenciados de estas Facultades se orientan en el estudio de las Ciencias Naturales, y con el objeto de evitar una saturación de estos técnicos, las jerarquías educacionales pretenden, por todos los medios coercitivos a su alcance, fomentar el ingreso del alumnado agrícola y obrero en otras Facultades científicas, limitando en lo posible la admisión de nuevos estudiantes en estas nuevas especialidades. (*AGSF*, Berlín, febrero 1954.)

LOS ESTUDIANTES DE GOTTINGA SE DAN DE BAJA DE LA V. D. S.

El Consejo estudiantil de la Universidad de Gottinga resolvió, el pasado 17 de febrero, darse de baja de las *Verband Deutschen Studentenschaften* (Unión Nacional de Estudiantes Alemanes). La causa de esta separación, que ha de tener consecuencias en el presupuesto de la Unión Nacional si el ejemplo de los estudiantes de Gottinga halla eco en otras Universidades alemanas, radica en un aumento del aporte estudiantil a la Unión Nacional, previsto este aumento por estudiante y semestre en medio marco. Este aumento será propuesto al Congreso de miembros de la Unión Nacional, que habrá de celebrarse al próximo 6 de mayo. Los estudiantes de las Universidades alemanas han pagado hasta la fecha entre 0,26 y 0,30 marcos alemanes por estudiante, en cantidades que oscilan según la categoría administrativa de las respectivas Universidades. Los universitarios de Gottinga están dispuestos a una aportación que no sea superior por término medio a los 0,35 marcos. De no ser así, se anuncia su baja definitiva de la Unión Nacional de las V. D. S. (*Das Nebelhorm*, Hamburgo, febrero 1954.)

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA RURAL DE FRANCIA

Que la escuela es fruto de la ciudad, y con frecuencia resulta inadaptada al medio rural, es cosa harto repetida. Un intento de resolver esta inadaptación son las "Casas Familiares de Aprendizaje rural", ya en número de 254. M. Duffaure, inspector nacional de la Unión de Casas Familiares, plantea los principales problemas de la enseñanza rural en artículo que sintetiza *Le Figaro* (9-III-54).

Los padres de los alumnos campesinos y los maestros de enseñanza post-escolar, comprobaban a cada paso la insuficiencia de los conocimientos de los alumnos, en función de su vida profesional. Una encuesta publicada en 1950 por el Instituto de Estudios Demográficos revela que los niños de origen campesino tienen aptitudes intelectuales medias inferiores a las de los niños de origen urbano. Se explica esto por las condiciones de vida del campo: población diseminada, necesidad de costosos y largos traslados (más de un millón de niños de seis a catorce años acuden a la escuela todas las mañanas y repasan por la noche el mismo camino), aislamiento de la vida social, dificultad de expresión verbal sobre temas extraños al mundo vegetal y animal, inclinación instintiva a observar y actuar solo. En compensación de estas desventajas, los jóvenes rurales disponen, gracias a la primera educación concreta que reciben en el seno familiar, conocimiento de la naturaleza y buena voluntad para el trabajo. Pero el hecho es que la escuela no sabe siempre sacar partido de esta formación preescolar. A veces la contraría incluso; lo que debía ser continuación y complemento de la enseñanza inicial, no es sino yuxtaposición y antagonismo.

La encuesta antes aludida resalta igualmente que la proporción de retrasados

escolares aumenta en función de la edad, en particular entre los alumnos de medio rural. Las causas de este fenómeno son fáciles de descubrir. La mitad de la población francesa vive en el campo, en 36.000 municipalidades de importancia desigual. Cada una de ellas tiene su escuela rural; pero 24.000 cuentan con una única aula de veinte o treinta alumnos mixtos, colocada bajo la autoridad de un único maestro.

La clase única no hace que la enseñanza sea necesariamente deficiente, pero grava extraordinariamente al maestro, y éste se inclina a ocuparse con preferencia de los alumnos más brillantes. El éxito de los viejos maestros rurales debe buscarse en su vinculación al terruño. Hoy, la escuela campesina está con frecuencia excesiva confiada a debutantes, y ni las posibilidades escalafonales, ni el deseo de que sus hijos cursen el Bachillerato, ni su trabajo en una clase dividida en excesivas secciones, les incitan a permanecer en el campo. Incluso aquellos que se interesan por las cosas de éste, suelen abandonar la enseñanza estrictamente "primaria" para ocuparse más bien de los cursos postescolares agrícolas.

La prolongación de la escolaridad en el campo, promulgada en 1936, ha entrado, bajo ciertos aspectos, en colisión con la finalidad de conseguir mejor formación primaria, que, naturalmente, perseguía el legislador. No sólo apenas ha sido elevado el nivel del Certificado de Estudios Primarios, sino que la proporción de alumnos presentados al finalizar los estudios fué la misma en 1933-1936 que en 1949-1952, y con porcentajes de éxito casi semejantes.

Estos resultados mezquinos deben atribuirse, en criterio del inspector Duffaure, a que no se ha modificado realmente la estructura escolar ni readaptados los programas, sobre todo en lo que respecta a la clase de fin de estudios, más heterogénea aún que las precedentes por la coeducación de ambos sexos. El resultado es claro: los alumnos repiten curso, y retrasan de este modo su acceso a los cursos complementarios o a los estudios de Enseñanza Media.

La escuela rural siempre ha reivindicado la organización de las actividades culturales y recreativas en el Municipio. Pero en el espíritu de los campesinos no tiene hoy día prestigio mayor del que gozaba a finales del siglo pasado. Muchas veces porque el maestro se entrega a actividades políticas, con lo cual no se le juzga ya desde el punto de vista de su competencia profesional.

Además, se deprecia la escuela por la enseñanza que en ella se da. Contribuyen a ello programas y métodos pedagógicos. La pedagogía nueva, que tiene tan valiosas aplicaciones dentro del marco rural, no ha sido siempre utilizada de modo feliz. Iniciativas como la clase-paseo, impuesta a unos niños que ya han recorrido para acudir a la escuela varios kilómetros en pleno campo; la libre iniciativa o el juego en ciertos ejercicios favorecen la opinión de los que dicen que "en la escuela ya no se trabaja".

"La democratización del saber, el cine, la radio, el periódico, también han depreciado el prestigio del maestro. Antaño podía parecer la cima de la ciencia; hoy no es más que el primer esca-

lón." Estas frases de un editorialista de prensa nos abocan a la verdadera y fundamental vocación de la enseñanza primaria: ser, ante todo, un grado preparatorio.

En suma, no se ofrecen a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo intelectual y de formación. Se imponen las siguientes soluciones prácticas:

a) *Métodos nuevos*: para favorecer el desarrollo intelectual normal del estudiante campesino es indispensable utilizar métodos concretos.

b) *Renovación de los programas*: hay que desescombrarlos de materias inútiles para la formación elemental, y revalorizar los ejercicios de aplicación y, particularmente, los ejercicios de memoria.

c) *Reforma de estructura*: descargar a la escuela primaria de las clases de fin de estudios.

d) *Escuela y familia*: la creación de clases para alumnos de doce a catorce años permitiría dar a estos últimos una enseñanza menos dependiente de las contingencias locales, en estrecho vínculo con las familias, que tomarían parte en la orientación de los niños y en la buena marcha de las clases.

Ayudar a cada niño a adquirir memoria, saber claro y preciso, gusto por la búsqueda, el estudio y el trabajo: estos modestos objetivos, esenciales y a todos asequibles, deben ser los de la escuela rural.

EDUCACION DE LOS EX COMBATIENTES EN EE. UU.

De acuerdo con la Ley de Educación de 1944, relativa a reincorporación de los ex combatientes norteamericanos a las actividades civiles, más de dos millones de estudiantes han acudido a las Escuelas y a las Universidades. La nueva Ley de 1952 les concedió una subvención directa, que cubre sus gastos de mantenimiento y de enseñanza. La duración de los beneficios de la Ley es de una vez y media la del servicio activo del beneficiario. El Estado Federal concede importantes subvenciones para que se creen organismos especiales encargados de ayudar y controlar los establecimientos de enseñanza en que los estudiantes desmovilizados cursen sus nuevos estudios. La Ley prevé asimismo la concesión de becas para quienes deseen continuar su educación en el extranjero. (*The American School Board Journal*, 12. Nueva York, diciembre 1953.)

ESTUDIANTES-OBREROS

Aparte de las noticias ya reseñadas, relativas a la situación de los estudiantes-obreros en las Facultades de Agricultura y del Trabajo de la Universidad de Leipzig (Alemania Oriental), llegan otras noticias sobre las actividades y situación de los estudiantes de extracción obrera en diversos países. Recientemente se ha fundado en Amsterdam una Liga de Estudiantes-obreros. Esta Liga pretende defender los intereses materiales de sus miembros, dándoles facilidades para el pago de contribuciones y proporcionándoles reducciones de precios en las gran-

des Empresas. Hasta la fecha existían en Amsterdam algunas Asociaciones, como Kriterion (Cine Estudiantil) y Pallas (Oficina de Colocaciones para clases particulares), las cuales no establecieron contacto entre sí. Con objeto de agrupar fuerzas en beneficio de los estudiantes-obreros, la Universidad de Nijmegen ha resuelto organizar una oficina de cuestiones estudiantiles. Esta nueva oficina, en colaboración con la de colocaciones para estudiantes-obreros, ya existente, atenderá con preferencia a los problemas sociales de los estudiantes holandeses. (*Nieuwe Rotterdamse Courant*, Rotterdam, abril 1954.)

CONGRESO DE UNIVERSIDADES EN BELGRADO

En los días 13 y 14 del pasado mes de febrero se celebró en Belgrado una Conferencia General de Universidades y Escuelas Superiores, en la que intervinieron delegados de todos los Centros de Enseñanza Superior yugoslavos. Las conclusiones de esta Conferencia han revestido carácter de recomendación, y se han transmitido a todos los claustros universitarios, Juntas de Facultades y restantes órganos educativos del Estado. En la Conferencia se hicieron, entre otras, numerosas propuestas, encaminadas a garantizar la economía de las Universidades por medio de una nueva Ley universitaria.

También se estudió las diferencias observadas entre los planes de estudios de las diferentes Universidades del país, y se sugirió la convocatoria de una Conferencia, a la que asistirían representantes agrupados por Facultades, con el objeto de estudiar una posible uniformación de los planes de estudio. Los conferenciantes rechazaron por unanimidad la admisión ilimitada de estudiantes, ya que las Universidades carecen de capacidad suficiente para atender a todas las instancias. Las nuevas admisiones e ingresos sólo podrán efectuarse mediante concurso especial. Antes del ingreso de los nuevos universitarios en la Enseñanza Superior, serán sometidos a un examen médico, eliminándose, en consecuencia, a los no aptos físicamente. Los licenciados de las Escuelas Especiales serán sometidos a examen de ingreso para su matriculación en una Universidad. (*Narodni Student*, Belgrado, marzo de 1954.)

ESTUDIANTES EUROPEOS EN EL EXILIO

Recientemente se ha celebrado un Congreso de diferentes grupos de estudiantes europeos en el exilio en el Hogar estudiantil del castillo de Annaberg (Alemania Occidental). En el Congreso se estudió detalladamente la grave situación en que se encuentran los numerosos estudiantes que huyeron de los países bálticos, Bulgaria, Polonia, Rumania, Checoslovaquia, Hungría y Ucrania, estudiándose diversos problemas comunes a su situación actual. Como presidente de la comunidad de trabajo en las Federaciones estudiantiles en el exilio fué elegido Nikolay Paul, de la Universidad de

Bonn. (*Arbeitsgemeinschaft der Exilstudentenverbände*. Tubinga, febrero 1954).

La Conferencia de delegados de la V. D. S. (Unión Nacional de Estudiantes Alemanes), que se celebró en Hannover en los días 11 a 13 de febrero último, ha resuelto dar facilidades a los estudiantes refugiados de la zona soviética alemana con respecto a la convalidación de su título de licenciado. Los estudiantes en el exilio podrán concluir en dos semestres los estudios que le faltan para concluir la Licenciatura. La Conferencia de delegados solicitó al mismo tiempo de la Presidencia de la V. D. S. que se procure que los estudiantes que simultanean los estudios universitarios con actividades laborales puedan deducir los gastos de matrícula de la contribución general. La Conferencia estudió asimismo diferentes medidas relacionadas con una posible reorganización de las V. D. S. (*Studentenspiegel*, 53. Berlín, 28-II-54.)

Veintisiete estudiantes en el exilio, que actualmente se encuentran en Holanda, podrán continuar sus estudios en diversas Facultades de los Países Bajos gracias a la ayuda de los fondos de asilo de las Universidades holandesas. Durante el presente año académico, solamente tres estudiantes se han beneficiado de estos fondos, como consecuencia de una reducción en 4.000 florines de los fondos de asilo que fueron asignados para el curso 1952-53. No obstante, se prevén importantes aumentos para años venideros. (*Nijmeegs Universiteitsblad*. Nijmegen, abril 1954.)

FALTAN 116.000 MAESTROS EN EE. UU.

De acuerdo con las estimaciones formuladas por la Sección de Investigaciones de la Asociación Nacional de Educación, las cifras que expresan el estado de la enseñanza en los Estados Unidos para el curso 1952-53 son las siguientes:

A) Enseñanza Primaria y Secundaria (pública):

Número total de maestros y profesores	981.000
Alumnos matriculados	27.500.000
Enseñanza Primaria	20.200.000
Enseñanza Secundaria	7.600.000

Sueldo medio de los maestros: 3.205 dólares anuales.

Sueldo medio de los profesores de Enseñanza Secundaria: 3.795 dólares anuales.

Gastos públicos para la educación: 7.500.000.000 de dólares.

B) Enseñanza Superior:

Número de alumnos	2.400.000
-------------------------	-----------

La construcción de edificios para escuelas y otros Centros de Enseñanza ha continuado a un ritmo acelerado durante los últimos años. Solamente en 1952, EE. UU. ha invertido 1.400 millones de

dólares en escuelas públicas (Primarias y Secundarias) y unos 400 millones en escuelas privadas y colegios universitarios.

Como en otros países, continúa el problema de escasez de maestros. No en la Enseñanza Secundaria ni menos en la Universitaria, pero sí en la Primaria, donde se calcula que son necesarios 116.000 nuevos maestros. Desgraciadamente, en 1953 solamente se han graduado 45.700 alumnos del Magisterio, lo que supone un déficit de 70.000, que se trata de remediar por varios procedimientos. (*The American School Board Journal*, 12. Nueva York, diciembre 1953.)

VIAJES DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DEL SARRE

El Instituto de Estudios Europeos de la Universidad del Sarre ha organizado un viaje de estudios a Estrasburgo para alumnos que terminaron el segundo año de estudios europeos. El grupo estudiantil participará en una sesión ordinaria, en el parlamento de la Montan Union. Como consecuencia de este viaje de estudios, los universitarios quedarán ligados, en cierto modo, a las actividades del Consejo de Europa, y recibirán todas las publicaciones al quedar establecido un intercambio de las mismas con la Universidad del Sarre. Los estudiantes dispondrán asimismo de pases para utilizar los servicios de la Biblioteca del Consejo de Europa. (*Mitteilungsblatt der Universität des Saarlandes*. Saarbrücken, febrero 1954.)

DOS MILLONES DE CORONAS SUECAS PARA BECAS DE ESTUDIO

En el nuevo presupuesto del Ministerio de Educación sueco figura una partida de 1.962.000 coronas, que servirán para atender a diversas becas para el presente año de 1954, con lo que se han duplicado las cifras destinadas a este fin en relación con los presupuestos de 1953. Estas cantidades, puestas a disposición de los fines educativos por el Gobierno sueco, suponen que un 12 por 100 del total de los estudiantes suecos podrá beneficiarse de estas becas. Hasta la fecha, sólo el 4 por 100 de la masa estudiantil se beneficiaba de las ayudas estatales. Sin embargo, este aumento considerable en el capítulo de becas, solamente representa la tercera parte de la cifra total solicitada por las Federaciones estudiantiles suecas, las cuales pretendían elevar la cantidad a los cinco millones de coronas suecas (unos 37 millones de pesetas). (*Gaudeamus*. Estocolmo, febrero 1954.)

LA ENSEÑANZA DEL HOGAR

En Dinamarca se han efectuado modificaciones en la Enseñanza del Hogar. Se han creado cursos intensivos de 18 a 20 lecciones de tres horas cada una, a propuesta de una Sociedad femenina. Estos cursos acogen especialmente a los estudiantes de ambos sexos de las Escuelas de Comercio y de las Escuelas Técnicas, y en ellos aprenden un mejora-

miento de la manera de vivir durante los años escolares.

Después de 1953, el diploma de "Profesor de Enseñanza del Hogar" en Francia comprende dos partes: la primera (Estudios generales) abarca pruebas escritas y orales. Los candidatos han de haber cumplido los veinticinco años, se hallarán en posesión del título de Bachiller, sea de carácter superior o el diploma de fin de estudios secundarios, o el curso abreviado de la Escuela Nacional. Además, en menos de un año habrá de conseguir el título de "Monitor de Enseñanza del Hogar familiar"; habrá asistido a seiscientas horas de clases de esta enseñanza en un establecimiento público o privado. Las modalidades de la segunda parte del título serán fijadas ulteriormente.

Los participantes del VIII Congreso Internacional de Enseñanza del Hogar, reunidos recientemente en Edimburgo, han formulado, a la terminación del Congreso, un cierto número de peticiones concernientes a la formación del profesorado de Enseñanza del Hogar en los diferentes países, así como sobre la utilización de los métodos activos en esta Enseñanza, la actitud de la mujer en el hogar, los aspectos internacionales de la Enseñanza del Hogar, las carreras abiertas a esta Enseñanza, cursos para adultos, etc. (*B. I. E.*, 110. Ginebra, primer trimestre 1954.)

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Más del 97 por 100 de la población de los Estados Unidos mayor de trece años de edad sabe leer y escribir. El analfabetismo ha sido eliminado prácticamente por medio de la enseñanza obligatoria y por la creación de un sistema de escuelas públicas subvencionadas mediante impuestos generales. Ningún lugar de la República transatlántica, por aislado que se encuentre, carece de escuela pública gratuita. Todos los jóvenes deben asistir a la escuela hasta que lleguen a una determinada edad, fijada por algunos Estados en los dieciséis años, con la particularidad de que, aproximadamente, las tres cuartas partes del censo juvenil asisten a la escuela hasta los diecisiete.

Al abandonar las escuelas elementales, un 20 por 100 del alumnado busca trabajo y un 80 pasa a la Enseñanza Media. De este porcentaje, el 45 por 100 se incorpora a las labores del hogar y otras ocupaciones; el 40 por 100 pasa a los Institutos de enseñanza superior, y el 15 por 100 restante marcha a las profesiones especializadas.

En los Estados Unidos existen alrededor de 155.000 escuelas elementales, de las que el 90 por 100 son gratuitas y subvencionadas por los Gobiernos de los Estados o por las comunidades locales. (No se olvide que la enseñanza pública gratuita en la República norteamericana ha constituido siempre un problema vinculado específicamente a cada uno de los Estados y a las comunidades locales.)

En las áreas rurales, las oportunidades son menos numerosas que en los centros urbanos, si bien ellas se hallan en incremento. Así, en una publicación oficial de los Estados Unidos, anótase que las antiguas escuelas rurales con una sola aula desaparecen al ritmo de 5.000 por año, siendo reemplazadas por un menor número de edificios de mayor capacidad y mejor localización.

Y acudamos a un testimonio de notorio valor. El Presidente Eisenhower, en su Mensaje sobre el estado de la Unión, indicaba lo siguiente: "La juventud—nuestro mayor recurso—está siendo descuidada seriamente en un aspecto vital. La nación como un todo no está preparando maestros y edificando escuelas lo bastante rápidamente para ponerse a tono con el incremento de nuestra población." Y añadía: "La preparación de maestros, como el control y la dirección de la educación pública, es una responsabilidad estatal y local." Pero advertía: "Sin embargo, el Gobierno federal debe estar presto a asistir a los Estados que justificadamente no puedan proporcionar suficientes edificios escolares." Y Eisenhower resaltaba su esperanza de que en el año actual sea tenida en cada Estado una conferencia sobre educación con el objeto de apreciar las necesidades, culminando en una conferencia nacional. En fin, el Presidente norteamericano conceptúa este asunto de "serio problema".

Pues bien, aludiremos al tema de las escuelas elementales. Y, en este sentido, registraremos algunos hechos. La *Saturday Review* ha dedicado sus comentarios a la *Public School Crisis: 1953* (en su número de 12 de septiembre). La Macmillan Company resume las dificultades de la instrucción primaria en estos tres apartados: clases atestadas, pocos maestros, libros de texto inactuales. *La Escuela Elemental Americana*, una publicación de la John Dewey Society, editada por Harold

G. Shane, proporciona no pocos aleccionamientos, haciendo sugerencias para mejorar y modernizar la enseñanza elemental norteamericana.

En el año escolar actual la escuelas elementales, públicas y privadas, han ingresado un millón y medio más de discípulos que en el curso 1952-53. Adviértese que el contingente total de alumnos de la Escuela Primaria se eleva a 26.931.000 con 23.369.000 en las escuelas públicas.

En el presente año académico se necesitan 116.000 nuevos maestros para atender a los adicionales alumnos y a fin de llenar los vacíos naturales. En septiembre de 1953, las escuelas precisaban 72.000 maestros como mínimo. Con una salvedad: el déficit del curso anterior fué de 53.000 maestros, evidenciando un agravamiento indiscutible.

More and Better Teachers (Más y mejores maestros) es la consigna actual. Y un educador norteamericano concreta en tres puntos el remedio de esta situación:

- 1.º Hacer más atractiva la ocupación del maestro, impidiendo la huída de los dotados hacia mejores oportunidades.
- 2.º Imprimir un sentido de responsabilidad a esta clase docente.
- 3.º Mejoramiento de la administración y de la organización de la educación.

Ahora bien: aunque pudiera disponerse del número preciso de maestros, los problemas estarían lejos de solucionarse. No existen suficientes aulas para la enseñanza. Las estimaciones oficiales señalan la provisión, para 1960, de 425.000 nuevas clases. Pero en la actualidad, sólo 36.000 clases se encuentran en construcción, con lo que tres de cada cinco aulas estarán atestadas.

No obstante, se han registrado avances concretos. El comisario estadounidense de Educación, Lee M. Thurston, señala que "el pueblo norteamericano está haciendo por la educación de los niños mucho más

de lo que se ha hecho hasta el presente". En 1953, la nación norteamericana aportó con impuestos para mejorar las escuelas unos 500 millones de dólares sobre la suma gastada en 1952. Por otro lado, la proporción de los salarios en el personal docente, aunque todavía a un nivel bajo, fué incrementada de 3.240 dólares a 3.400. Un mayor número de ciudadanos muestra interés activo por el mejoramiento de las escuelas. No estará demás recordar que las *Parent-Teacher Associations* cuentan ahora con 7.953.000 miembros—más del doble que en 1936—. Y conviene tener presente que los *Comités* de ciudadanos trabajan—en cooperación con los *Boards* escolares y con los educadores—en ocho mil comunidades.

Respecto de la *nueva educación*, para unos, la misión de la enseñanza es "aprender haciendo". (Recuerde la famosa observación de John Dewey: "We learn to do by doing.") Otros hablan de "aprender siendo—así la doctora Bárbara Biber—. (Las conexiones de estas aserciones son claras: problema de los *estudios formativos*, cuestiones de los *estudios prácticos*.)

El profesor de Texas Maurice R. Ahrens dice: "Casi todos los educadores son conscientes de que la enseñanza no ha alcanzado la perfección. Hay muchos problemas que resolver y continuarán existiendo; pero esta situación no es única. Lo mismo ocurre en la industria, en la Medicina, en el Derecho. La industria y la Medicina luchan incesantemente por mejorar sus productos y sus servicios, a través de vastas inversiones de dinero en investigación. Ellos precisan las mejores escuelas posibles con el mismo celo y entusiasmo que la industria ha evidenciado en el mejoramiento de los hogares y de los automóviles, y que la ciencia médica ha demostrado en su desenvolvimiento en estos últimos tiempos."—LEANDRO RUBIO GARCÍA.

LA ENSEÑANZA DEL FOLKLORE

El folclore es un elemento esencial de la cultura de un pueblo. En el campo de la educación, el folclore puede ser utilizado como un medio para enseñar a los niños su propia historia y valores. Este artículo discute la importancia del folclore en el currículo y ofrece sugerencias para su integración en las aulas. El folclore puede ser enseñado a través de cuentos, canciones, danzas y juegos tradicionales. Esto no solo ayuda a los niños a comprender su cultura, sino que también les permite desarrollar habilidades creativas y de pensamiento crítico. El autor sugiere que los maestros deben buscar formas de incorporar el folclore de manera significativa en sus lecciones, utilizando recursos como libros, películas y actividades prácticas. El folclore es un patrimonio invaluable que debe ser preservado y enseñado a las nuevas generaciones.

LA ENSEÑANZA DEL FOLKLORE

El folclore es un elemento esencial de la cultura de un pueblo. En el campo de la educación, el folclore puede ser utilizado como un medio para enseñar a los niños su propia historia y valores. Este artículo discute la importancia del folclore en el currículo y ofrece sugerencias para su integración en las aulas. El folclore puede ser enseñado a través de cuentos, canciones, danzas y juegos tradicionales. Esto no solo ayuda a los niños a comprender su cultura, sino que también les permite desarrollar habilidades creativas y de pensamiento crítico. El autor sugiere que los maestros deben buscar formas de incorporar el folclore de manera significativa en sus lecciones, utilizando recursos como libros, películas y actividades prácticas. El folclore es un patrimonio invaluable que debe ser preservado y enseñado a las nuevas generaciones.

Reseña de libros

PEDRO LAÍN ENTRALGO: *Sobre la Universidad Hispánica*. Ediciones Cultura Hispánica. Madrid, 1953. 53 págs.

La ya extensa y densa serie de estudios de Laín Entralgo, Rector de la Universidad de Madrid, sobre la Universidad, su concepto, su misión, su estructura y su fundamentación educacional, se ha visto completada con la presente obra, que contiene el texto del discurso que pronunció en la sesión inaugural de la Primera Asamblea de Universidades Hispánicas, que tuvo lugar, el día 5 de octubre del año pasado, en la sede del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid.

Es bien sabido que si la dignidad de Rector universitario representa una función educacional, Laín Entralgo, por ser el gran doctrinario español actual en el tema universitario, es lo que podríamos llamar un Rector auténtico; el concepto del Rector como figura decorativa ha cedido ante la necesidad, ante el hecho del reentramiento de la Universidad en sí misma y de la búsqueda de una mayor autenticidad educativa. Regir una Universidad es labor eminentemente pedagógica, que exige una preparación y una vocación; Laín, por haber reelaborado la visión de las Universidades españolas, había mostrado su capacidad y vocación; con su dedicación y la prosecución de sus estudios educativos, ha manifestado estar a la altura de esta difícil misión en la lucha por poner la Universidad española en las condiciones de rendimiento que los tiempos exigen.

Hace poco tiempo que, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, señalaba cómo lo que la famosa conferencia de Ortega y Gasset sobre la Universidad representó en cuanto a clarificación de conceptos, lo representa la aportación de Laín a una nueva clarificación de conceptos en relación con la Universidad, especialmente en el plano de la Universidad Hispánica. La Universidad española se ha dado cuenta de que posee una dimensión, oscuramente sentida con anterioridad, que supera los límites peninsulares. La estructuración de esta dimensión es el objetivo del presente estudio de Laín Entralgo en concreto, como nueva etapa de su labor de doctrinario pedagógico.

La comunidad de las Universidades Hispánicas se define y afirma por la categorización de los deberes genéricos de los universitarios. Deberes que obligan al universitario en cuanto tal en todo tiempo y los que conciernen por el encuentro en una época determinada de la historia de Occidente. Laín concreta los primeros: 1, servir por oficio a la verdad, aceptándola con gusto, cualquiera que sea su origen, enseñándola sin tregua; 2, distinguir humilde y esforzadamente en la enseñanza lo verdadero de lo probable y lo probable de lo simplemente posible; 3, enseñar día a día, para que los discípulos superen en el modo de ser "hombres de verdad". Los deberes

que corresponden al universitario por su momento histórico son consecuencia de la crisis de la Universidad, que debe ser vista como de superación, por igual que todas las crisis de crecimiento que ya ha vencido; esta crisis obedece a la irrupción de la masa en el seno universitario (que obliga a revisar seriamente los módulos de la institución), la penetración de la política en medida creciente (lo cual es un estar en contacto con la realidad, en tanto que no desfigure su servicio a la verdad) y la mutación en el modo de entender lo que la inteligencia sea, pues el intelectual ha llegado a encontrarse confuso, desorientado y descontento consigo mismo.

Todo ello lleva al planteamiento de un deber específico, centrado en el cultivo como hombres hispánicos de lo que define en esta condición; ello lleva a una revisión de qué sea lo hispánico. Por el análisis de las posturas de Menéndez Pelayo y de Unamuno, llega a la conclusión de que ni la creyente instalación en el fin absoluto de la existencia, ni la entrega al puro goce inmediato y sensorial de la realidad, son suficientes para el hombre que en verdad quiere ser intelectual y universitario. De la indagación de la actitud vital subyacente a la ciencia moderna, se llega a la consideración de sus supuestos antropológicos, éticos e incluso de creencia, concretados en una vivencia concreta y específica: la vivencia de lo relativo como si fuera absoluto.

Laín Entralgo analiza seguidamente tres actitudes humanas ante el problema: el problematismo, el temporalismo y el accidentalismo. El primero puede ser una fruición deportiva ante el problema como tal, la opción por el camino hacia la verdad por sobre la verdad misma, con lo que la ciencia queda en una sucesión de incitantes problemas. Por temporalismo entiende el gusto por la conquista de saberes, cuya validez está previamente condenada a perecer, con lo que el científico se instala alegremente a vivir en lo provisional. El accidentalismo, aceptación gustosa de verdades a la vez parciales y particulares, produce el especialismo científico, la renuncia a un saber total y fundamental, con la aparición del trabajo intelectual en equipo.

La primaria actitud vital de la ciencia moderna, la vivencia de lo relativo como absoluto, se ha realizado según cuatro formas principales: la forma agónica o angustiada, cuando la comunicación con lo absoluto no se ve como inteligible; la forma panteísta, por la reducción de lo absoluto a lo aparentemente relativo; la forma escindida, cuando el problematismo de la realidad y la creencia en el fundamento último de la realidad quedan cual compartimientos estancos, y la forma itinerante, en que lo relativo es visto cual relumbre y camino hacia la Divinidad.

Todos esos modos de entender la realidad presuponen una altísima estimación de la ciencia humana y de la dedica-

ción a ella, al oficio de la ciencia. Por ello hay que luchar porque la excepción en el ámbito hispánico venga a ser lo usual: "Hacer que la excepción deje de serlo, conseguir que entre nosotros se constituya en hábito social la decorosa dedicación a la ciencia, es, creo, el más importante deber específico a que estamos obligados los universitarios hispánicos" (pág. 42). La solución a este problema fundamental estará en superar dos posturas: la conversión absoluta a la modernidad y la reiteración estricta de las viejas formas. Ni renuncia del pasado, ni actitud meramente defensiva. La solución está en la complementariedad de tres modos de vida individual y social: 1, la convivencia social de ambas tendencias por una colaboración de los investigadores; 2, por la convivencia, dentro de una misma alma, de las actitudes científica y religiosa; y 3, por la armónica conexión del saber científico y la fe religiosa en el alma del intelectual.

"¿Se nos dará a los universitarios el ámbito de libertad, confianza y holgura vital que por su propia esencia requieren las obras de creación intelectual? ¿Llegará a existir en nosotros, los intelectuales universitarios, la abnegación suficiente para entregarnos a una tarea tan espinosa como inacabable?" "Permitidme soñar que nos movemos, efectivamente, hacia esa encumbrada meta; dejadme creer que nuestros pueblos quieren de veras marchar hacia ella conforme a las tres vías antes señaladas" (página 49).

La concreta realidad nos muestra que las actuales Universidades son insuficientes por falta de fuerza individual y de mutua trabazón orgánica, lo que llevó a Laín a planear el vínculo que orgánicamente las aúne, estableciendo la entidad corporativa de las Universidades hispanoamericanas o lusohispanoamericanas. Este tema, brindado a la Asamblea por Laín Entralgo, fué objeto de caluroso estudio en la misma.—C. LÁSCARIS.

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA GRAN BRETAÑA

En la Gran Bretaña, el estudio de las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la matemática se hace desde bastantes años (1). Numerosos libros ingleses están consagrados al tema.

(1) No sólo en Inglaterra, también en muchos países. Como ejemplo, ahí está el folleto titulado *Special Reports on Educational Subjects*, el cual contiene nada menos que 34 artículos excelentes sobre diversos puntos de la didáctica matemática escolar, preparados por eminentes especialistas. Este trabajo, patrocinado por la International Commission on the Teaching of Mathematics, fué publicado en 1912.

En lugar destacado figuran los que, apadrinados por la Mathematical Association, han ido viendo la luz en el decurso de varios lustros. Dedicaremos hoy la atención a este tipo de publicaciones. Son unos libritos (en su mayoría breves folletos de una docena de páginas) que, en reducido espacio, contienen el resumen de las discusiones, realizadas en el seno de una fructífera convivencia, entre profesores de matemáticas seleccionados expresamente para tal tarea por la Asociación Matemática. Los citados folletos se han ocupado hasta ahora de los siguientes temas: la geometría elemental (la 3.^a edición de este informe es de 1929), la aritmética, el álgebra, la mecánica, la trigonometría (en un librito de un centenar de páginas, 1950), el cálculo infinitesimal (1951), la geometría superior (1953) y el cine en la enseñanza de la matemática (1953). Otros folletos abordan el tema de la didáctica general de la matemática en las escuelas técnicas secundarias, las escuelas secundarias modernas (*Secondary Modern Schools*) y la preparación de profesores para las mismas. Como muestra del carácter de estos libritos, publicados por la Mathematical Association y editados por G. Bell & Sons, Ltd, Londres, pasaré revista a uno de los folletos anteriormente indicados: el que lleva por título *The Teaching of Mathematics in Secondary Modern Schools*. Es el informe preparado por un Subcomité compuesto por una docena de profesores, miembros de la Asociación Matemática, aprobado por el Teaching Committee el 13 de marzo de 1948. El trabajo se extiende a lo largo de diez páginas, y considera, muy atinadamente, muchos de los problemas que plantea la enseñanza de la matemática. El informe surge como una primera respuesta a este nuevo tipo de educación, concebida, todavía tal vez algo vagamente, para satisfacer las necesidades formativas de los alumnos de más de once años, bastante numerosos, que no van a cursar estudios en las *Grammar Schools*. Se parte de un reconocimiento, cada vez más ampliamente compartido, de que la educación proporcionada por estas últimas escuelas no es adecuada para los niños ordinarios, cuyas aptitudes no son fundamentalmente intelectuales. El problema es ver cómo se llena el cuestionario con materias que resulten interesantes, en sustitución de las que integran los programas tradicionales de las *Grammar Schools*.

En lo que se refiere al papel que haya de desempeñar la matemática en las escuelas secundarias modernas (E. S. M.), el informe admite que se requiere una alteración radical en el contenido y en el espíritu de las enseñanzas matemáticas. En el planteamiento de los problemas y en las soluciones aportadas, se nota grandemente la influencia saludable de A. N. Whitehead, cuyo discurso presidencial: "The aims of education" (1916), se ve que dejó sembradas fructíferas semillas en las mentes de los educadores ingleses. Por ejemplo, cuando se afirma que es imposible dar recetas generales, y que cada escuela ha de establecer niveles propios, "diferentes, aunque no inferiores, a los de las escuelas técnicas y *Grammar Schools*".

El trabajo continúa con unas consideraciones generales sobre la educación. También aquí se advierte el impacto de Whitehead. Así en el siguiente párrafo, interesante en todo extremo: "El conocimiento apropiado para un niño debe surgir de la experiencia, como respuesta a sus necesidades infantiles inmediatas; pero ha de formar asimismo la base de una experiencia tal que le permita hacer frente a sus necesidades futuras. Esto es cosa, claro está, que reconoce el profesor, pero de la que el niño no suele percatarse."

El apartado que se ocupa del lugar de las matemáticas en las E. S. M. es muy interesante. Subraya atinadísimas observaciones acerca de la didáctica matemática. Desgraciadamente para el niño, se suele insistir con exceso en la faz lógica de la matemática. Las disquisiciones sutiles—muy oportunas para el profesional o para el enamorado de tal ciencia—son recibidas por el alumno corriente con muestras de desinterés, aburrimiento y desatención. Vitalmente, esas discusiones parecen al alumno tiquismiquis que no llevan a ninguna parte. El informe aconseja, por ello, hacer hincapié en esos casos en la intuición del alumno, la cual le presenta como obvias y evidentes verdades que matemáticamente están necesitadas de prueba rigurosa en la marcha normal de la ciencia. Aun así, el maestro, en lugar de combatir esta predisposición hacia lo intuitivo, debe aprovecharla en bien del estímulo que ello puede reportar, pues ciertos alumnos, por ese medio, serán capaces de llegar a la captación de verdades pertenecientes incluso a la matemática superior, y que, de seguir una ruta "lógicamente impecable", no alcanzarían jamás. El informe destaca el interés que ha suscitado en los escolares de las nuevas escuelas el teorema de Pascal relativo al exágono inscrito en una cónica. Aparte de la curiosidad que suscitan en el niño propiedades insospechadas e inesperadas, hay que consignar, como dato favorable, la satisfacción que en el alma infantil produce el hecho de que esas propiedades "resulten ciertas, sean verdad". En este caso, lo que importa, didácticamente, son los ventanales que se abren a la mente de los alumnos. Lo demás ya vendrá luego, si ha de venir.

Otro párrafo trata de los intereses del niño. Se considera el sentimiento de frustración que aparece con frecuencia en el escolar sometido a pruebas que rebasan sus aptitudes y experiencias. De aquí el siguiente objetivo aconsejable: enseñar matemáticas sin que el alumno se dé cuenta de ello. Para esto, lo primero que tiene que hacer un profesor—según el informe que comentamos—es estudiar a cada alumno, uno por uno, independientemente del número de alumnos que haya en la clase, para descubrir lo que realmente le interesa. Después de esta indagación, el profesor está en condiciones de elaborar un plan de estudios conjuntos que, dentro de su orgánica estructura global, integre los intereses sentidos por la clase. Por ejemplo, en vista de que el deporte atrae universalmente la atención de los estudiantes de más de doce años, los análisis aritméticos de las tablas de las Ligas, las Copas, los promedios de goles,

etcétera, pueden servir para proporcionar a los alumnos conocimientos matemáticos relacionados con esas "importancias". Esto tiene, además, la ventaja de que los escolares no creerán estar estudiando matemáticas, sino fútbol.

El informe que comentamos se extiende asimismo sobre el tema de las técnicas y los saberes, distinguiendo entre saber automatizado—tal el que surge al dominar el mecanismo de las operaciones aritméticas—y otros saberes, en que la vigilancia consciente de la inteleción no ha llegado al grado del automatismo.

Al final, un apartado se ocupa de la organización de las E. S. M. Aquí también, como en otros numerosos pasajes del informe, se percibe la influencia de Whitehead. Se insiste en el error que constituye un programa único para todas las escuelas: los planes de estudio han de acomodarse a las circunstancias de cada escuela y a las características de los alumnos. Toda homogeneización es siempre perturbadora e inoperante. Por eso se sugiere que se organicen centros de interés que proporcionen trabajo para todo un curso. (El centro de interés debe ser suficientemente amplio para que ocupe a todos los alumnos, pero no tanto que el alumno se peca de que no puede realizar ni siquiera una mínima parte de lo que se le pide.) Puesto a ejemplificar algún centro de interés, el informe supone que la clase haya elegido los ferrocarriles. Este tema tiene abundantes ramificaciones, que pueden ser tratadas matemáticamente. Por ejemplo, lo que se refiere al movimiento de los trenes: se pueden plantear problemas de espacios, de velocidades, de sentidos de recorrido de los trayectos, de razones entre velocidades, etc. La construcción de una gráfica representativa del recorrido de un determinado tren es enormemente aleccionadora. El estudio de las velocidades lleva, de modo natural, al peralte de las vías, lo cual conduce, a su vez, a consideraciones trigonométricas, etcétera. Las líneas ferroviarias permiten excursiones en el campo de la confección de mapas y planos, la geometría del triángulo, y así sucesivamente...

El interesante trabajo que estamos reseñando termina con el reconocimiento de que esta nueva organización escolar afecta a un aspecto tradicional de la enseñanza: los exámenes. Indudablemente, no se puede olvidar que también en las nuevas escuelas secundarias los alumnos tienen que alcanzar un cierto nivel. Pero la libertad en la fijación de niveles diferentes para alumnos distintos viene acompañada de complicaciones, tanto en la enseñanza como en el trabajo de los profesores. Sin embargo, téngase en cuenta que el tipo de educación que las E. S. M. se han fijado como norte estaba todavía en sus albores en el tiempo en que se redactó el aludido Informe. No se desdeñe tampoco el hecho de que el Subcomité especialmente designado por la Mathematical Association para la investigación del tema había estado dilucidando el asunto durante tres años. En una palabra, téngase presente que los anteriores extractos sólo insinúan las líneas generales según las cuales se ha abordado la cuestión.—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

RICARDO NASSIF: *La pedagogía fenomenológica de Ernesto Kriek*. (En torno a *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*.) Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Año I, número 1, 1953. Separata serie D: Instituto de Pedagogía. Págs. 211-228.

La reimpresión en Buenos Aires de la versión castellana del *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, cuya primera edición se publicó en Madrid en 1928, ha dado motivo a este estudio de Nassif, que bien merece un comentario. En primer lugar, por la sobriedad con que está realizado, así como por su deseo de comprender la doctrina del pedagogo alemán, que, desde su puesto de maestro primario, accedió directamente, sin otra prueba que la publicación de su *Philosophie der Erziehung* (1922), a la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Heidelberg.

Nassif lleva a cabo una exposición muy metódica y completa del contenido del *Bosquejo*; pero nos parece que yerra en dos puntos capitales. Primeramente, al asignar a la pedagogía de Kriek una filiación estrictamente fenomenológica; luego, al apuntar tímidamente reparos que delatan una concepción anclada en fondos poco actuales.

Es cierto que la base de partida del pedagogo alemán fué la filosofía de Husserl, no sin añadirle, como bien apunta Nassif, bastantes aportaciones procedentes de la psicología comprensiva, diltheyana. Pero una cosa es el punto inicial del vuelo teórico de un pensador y otra, muy diferente, la trayectoria y perfil de su obra, llegada a sazón de madurez. Tanto más se diferencian arranque y despliegue cuanto más rica sea la personalidad de aquél y más poblada de tensiones la época en que le tocó vivir. Porque ambos factores se han dado en el caso presente, la doctrina de Kriek, por lo menos la correspondiente a aquella madurez que se inicia con la cuarentena, en manera alguna puede ser considerada como fenomenológica.

Ya en el propio *Bosquejo*, aunque campease vigorosamente el anhelo de captar la esencia del hecho educativo, lo que sirve de base para su enjuiciamiento al profesor argentino, lucía un saber antropológico y etnológico que le llevaba a centrar sobre la sociedad, como una de sus radicales manifestaciones, la tarea de formación de las nuevas generaciones. He aquí por qué tiene razón Luzuriaga al encuadrarle dentro del campo de la Pedagogía sociológica (*Pedagogía contemporánea*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1942). El método fenomenológico sirvió a Kriek para buscar la esencia del fenómeno educativo; pero, al encontrarlo en la comunidad, como función y condición de la misma, y, sobre todo, al dislocar su fundamento último del individualismo y del subjetivismo, en que lo creyó encontrar Rousseau, para referirlo al "pueblo", entendido como "comunidad vital" (*Volksgemeinschaft*), entró de lleno en la órbita sociológica, frente a la cual yerguen todavía sus construcciones los pedagogos teñidos de liberalismo, aunque tengan influencias diversas, como es el caso, por ejemplo, de

Eduardo Spranger, que, no obstante ser discípulo y continuador de Dilthey, milita en las filas de los devotos de la "personalidad", esa seudodivinidad ya definitivamente arrumbada por la marea de los acontecimientos históricos.

Pero la preponderancia que Kriek da, ya desde el *Bosquejo*, a la realidad social sobre la componente individual, propia del liberalismo pedagógico, no le inducía, como Nassif afirma, a "destruir el prejuicio de la educación escolar", quitando "toda importancia al proceso educativo consciente". "No sería esto lo más grave—dice Nassif—si ese sociologismo pedagógico no atentara en contra de la fuerza creadora del individuo." Decir eso revela la fidelidad del profesor argentino a los males del individualismo liberal, de raíz rusoniana, que los hechos se están encargando de refutar en toda la anchura del mundo, aunque una gran parte de intelectuales rezagados se cieguen ante la realidad, patente a nuestros ojos. La desvinculación del "yo", vía Kant, vía Fichte o vía Rousseau, del complejo social que le determina, le condiciona y le hace posible, concibiéndole como un Robinsón que a él sólo debe cuanto llega a ser, es una abstracción en que ha creído el Occidente, un mito que ha hecho derramar torrentes de sangre, y al que se deben tanto la situación caótica que actualmente ofrece el mundo como aquella "autonomía" de los territorios culturales, que ha desembocado en una algarabía científica y vital, en la que no pueden florecer la síntesis ni el sosiego.

Es justamente la concepción sociológica, ya clara en el *Bosquejo*, junto a los avatares padecidos por Alemania a partir de 1918, lo que llevó a Kriek a su concepción definitiva, la que, en verdad, conviene a la madurez de su mente, y por la que pasará a la historia de la Pedagogía. Que no será la de matiz racista, como Nassif apunta, sino *políticonacional*. Aunque rindió pleitesía—en grado mucho menor de lo que suele decirse—al *hecho nazi*, que, en el ángulo educativo, espera aún un enjuiciamiento cabal.

No acierta uno a explicarse que en América se crea, como dice Nassif, que el *Bosquejo de la ciencia de la educación* y el artículo "La educación como función de la comunidad" son las únicas obras de Kriek publicadas en nuestra lengua. En 1941, la Editorial Labor dió a luz la versión española de la *Nationalpolitik Erziehung* con el título de *Educación Política Nacional*, brillantemente traducida por Hilario Gómez. Aun purgada esta edición de algunos excesos racistas, no se puede asentir a todos sus asertos; pero no cabe duda de que constituye una de las obras más importantes de la bibliografía pedagógica contemporánea.

Las relaciones entre política y educación; la acerada y justísima crítica de la concepción formalista y subjetivista de la Cultura, como *reino en sí*, y de los "intelectuales", como *élite* alejada de la problemática viva de la comunidad en que vive; sus argumentaciones brillantísimas contra las "comunidades escolares libres", la educación sexual, la literatura y el arte deshumanizados, por haberse desentendido del llamamiento de los hechos y de

la circunstancia sociológico-histórica; los apóstrofes que dirige a la Universidad, que labora para una "Cultura" abstracta, esotérica y desvinculada; sus apelaciones a la vida real, como fuente de estudio y de enseñanza—¡tan cerca en esto de Decroly!—; pero, sobre todo, la cohesión robusta de unos principios antiliberales, a los que llega por el camino de la inmersión en las necesidades del "pueblo", entendido a la manera de nuestro Rey Sabio, como "ayuntamiento de todos los homes comunamente, de los mayores, et de los menores, et de los medianos" (Partida 2.^a, Título X, Ley 1.^a), son ideas que deben ser meditadas objetivamente, pese a las anteojeras que impone por doquier una "democracia" empecinada en la cuadratura de círculo que supone construir el *demós* partiendo de individualidades desvinculadas, olvidando, como ya aseguraba el viejo Aristóteles, "que el todo es anterior a las partes".—ADOLFO MAÍLLO.

La Télévision dans le monde. Colección "Rapport sur les moyens techniques de l'information". Unesco. París, 1954. 204 págs.

La Unesco ha publicado en francés e inglés los resultados de una encuesta sobre la estructura y desarrollo de la televisión en el mundo. Figuran en la misma las respuestas recibidas de 45 países, y en ellas se anota el detalle histórico, legislativo y económico que condujo al auge de la televisión en los últimos años. El movimiento ascendente queda cifrado, por lo que se refiere a los Estados Unidos, por un total de 139 estaciones en funcionamiento y 21.500.000 receptores.

El caso de España queda mencionado en este libro con los proyectos de instalación de emisoras en Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao y La Coruña. Si bien es cierto que los países industrializados fueron los primeros en organizar empresas de este tipo, hoy en día numerosos países siguen el mismo camino. En Cuba se cuenta un aparato por cada 55 habitantes, y Méjico, Brasil y Argentina están llevando a cabo programas de expansión. La Universidad de Méjico emplea la televisión en color para las clases de Anatomía, con grandes resultados, por la facilidad con que se pueden exponer y estudiar los órganos y sistemas del cuerpo humano.

En el prefacio del libro y en los informes de Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña, se mencionan los reparos de moralistas, sociólogos y maestros, inquietos por la influencia que la televisión tiene en la vida del hogar y en la vida social. En todo caso, todavía no se han encontrado fórmulas definitivas para su empleo en la enseñanza, y la Unesco trata de fomentar los intercambios entre los países a fin de acelerar la utilización de este nuevo medio de información pública.

El presente libro, que pertenece a la serie de "Rapports sur les moyens techniques de l'information", incluye un capítulo muy interesante acerca de la estructura de la televisión, en el que se estudia su desarrollo, en un cuadro comparativo; la

parte económica de la organización de la televisión según los sistemas de conveniencia y de monopolio; el financiamiento a través de la publicidad, subvenciones oficiales y privadas; los sistemas mixtos, como, por ejemplo, el practicado por la R. A. I. italiana, a base de fondos provenientes de la difusión de emisoras publicitarias y de los impuestos que percibe el Gobierno sobre la venta de materiales de radio y de televisión. El capítulo se refiere también a las relaciones entre la televisión y otros medios de gran difusión (radio, prensa, cine), y abarca con amplitud los problemas relativos a la creación y al funcionamiento de un servicio de televisión, a la cooperación internacional y a los programas de las diversas emisiones, en particular sobre las dedicadas exclusivamente a fines educativos.

La *educación en el mundo* contiene a continuación un estudio detallado de las condiciones en que se desarrolla la televisión en África, en Norteamérica, América del Sur, Asia, Europa y Oceanía, dedicando dos capítulos: uno a la organización de la televisión en la U. R. S. S. y otro a la aplicación del sistema en la Organización de las Naciones Unidas.

Como términos comparativos, es curioso estudiar los datos que este interesante libro de la Unesco incluye respecto de la organización de la televisión en las dos Alemanias de hoy: la República democrática y la República federal. En la comparación sale ampliamente perdedora la primera, pues en la actualidad sólo funciona la emisora de Berlín-Este, y únicamente se sabe de proyectos de realización indefinida en las ciudades de Dresde, Erfurt, Leipzig, Salzwedel y Stralsund. Sin duda, Leipzig es la primera ciudad de la Alemania comunista llamada a poseer una estación televisora.

La República Federal posee cinco grandes cadenas de televisión: Hamburgo, Langenberg, Colonia, Hannover y Berlín. En la actualidad funcionan las siguientes comisiones, destinadas a un desarrollo y control de las actividades de la televisión alemana occidental. Entre estas organizaciones citaremos:

1. La Comisión Católica de la Televisión, que se consagra a la organización de emisiones religiosas desde los estudios de Hamburgo.

2. La Comisión de Televisión de la Iglesia Protestante, que ha declarado, como justificación de sus actividades, que "la Iglesia luterana debe participar en las responsabilidades relativas al desarrollo de este importante medio de difusión cultural, esforzándose por que la televisión se instale en una vía constructiva y educadora, eliminando toda posibilidad de ejercer una influencia perniciosa".

3. Las *Volkshochschulen*, o Universidades populares, han creado y sostienen círculos de estudios de la televisión y de grupos telespectadores. Sus publicaciones llaman la atención sobre la importancia de la televisión en la enseñanza escolar y en la educación de adultos.

4. La Comisión alemana de la Unesco, que ha constituido un Comité de televisión con objeto de contribuir al desarrollo de la televisión alemana con fines educativos y culturales.—E. C.

FLETCHER G. WATSON: *A Crisis in Science Teaching*, en *Scientific American*, febrero 1954. Nueva York, 1954. Páginas de la revista, 27-29.

En este artículo, Fletcher G. Watson, astrónomo que ha dejado la observación de los mundos estelares para dedicarse a la ciencia de la educación—en la actualidad es profesor de la Harvard Graduate School of Education—, se enfrenta valientemente con la escasez de profesores, de científicos e ingenieros que se padece en los EE. UU., y explica esta carencia remontándose hasta la escuela elemental.

No sólo en Inglaterra y en otros países; también en los Estados Unidos americanos—tierra de abundancia—se carece de algo, en este caso de algo importante: de hombres de ciencia. Hay, en efecto, escasez de científicos. Cosa que, si bien se mira, no debía de extrañar a los observadores actuales, que consideran pavoroso el espectáculo. Se olvida—o parece olvidarse—que la ciencia es un hacer humano sobremanera problemático e indomeñable. Se necesita de espíritu generoso, despreocupado, hasta heroico, en los egregios aventureros de los mundos fantásticos que son los hombres de ciencia, para que pueda haber ciencia. Se exige un amor entrañable para la realidad, y este amor, a veces, lleva a un cierto olvido de las cosas mundanas más próximas. Pero dejemos ahora el análisis de tan delicada situación. Empecemos con el artículo de Fletcher.

He aquí cómo plantea el mencionado profesor el problema que ahora se yergue en el horizonte como un rascacielos gigantesco y amenazador. El foco crítico del problema—dice Fletcher—está en las escuelas secundarias, ya que durante los años cruciales de la enseñanza que en ellas se recibe, se perfilan las vocaciones, se inician las trayectorias vitales que conducen a la profesión o a la forma de vida que va a seguirse luego. En la actualidad, hay unos seis millones de estudiantes en las escuelas norteamericanas (*high schools*). El cálculo estadístico prevé que, en 1960, esa población estudiantil habrá crecido hasta nueve millones. En 1966 se espera que haya once millones de niños para recibir enseñanzas en las escuelas de Norteamérica. Frente a este futuro, una de las primeras preguntas que podemos hacernos es la siguiente: ¿Hay maestros y profesores en número suficiente para satisfacer las necesidades de ese contingente escolar en perspectiva? Al parecer, no. Porque los 340.000 profesores que ahora trabajan en las *high schools*, a duras penas pueden atender a los alumnos que tienen a su cargo. ¿De dónde se sacarán, entonces, los 520.000 profesores que un cálculo elemental hace ver que serán precisos en 1966?

Esto, en lo que respecta a la totalidad de los profesores. Si fijamos la atención en los que se dedican a la enseñanza de la ciencia, el panorama—dice Fletcher—es verdaderamente alarmante. De los 67.000 profesores existentes ahora, se habrá de pasar a 100.000 en 1966, ya que cada año se necesitan 7.000 profesores de ciencias más. Dentro de poco serán precisos 10.000. Lo terrible del caso

es que las graduaciones en ciencias decrecen, o, por lo menos, no aumentan en la medida que deberían para poder salir al paso de las exigencias futuras. No sólo esto. El número de personas capacitadas para enseñar va decreciendo mucho más rápidamente que el de nuevos licenciados en ciencias. En matemáticas, el decrecimiento es del orden del 41 por 100. En las otras ciencias, del 48 por 100. Por otra parte, algunos graduados que podrían dedicarse a la enseñanza se pasan al campo de la industria, de la investigación o de la Universidad.

Ahora bien: el caso es más pavoroso de lo que puede dar a entender una simple consideración cuantitativa. Queda la calidad. Esta tiene que dejar algo que desear si se tiene en cuenta que, en veintinueve de los Estados de la Unión, está autorizado para enseñar *cualquier* ciencia todo aquel que esté graduado en una determinada rama científica. Aparte de esto, el artículo de Fletcher precisa que un número considerable de personas que enseñan ciencias en escuelas secundarias de algunos Estados de la Unión no tienen títulos adecuados para ello. El 20 por 100 de todos los profesores de las *high schools* enseñan una o más ciencias, aunque sólo la mitad estén graduados en ciencia. De los que poseen títulos científicos, muchos no han profundizado en la ciencia que tienen que enseñar, etcétera, etc. Baste decir que los instructores de educación física reciben a veces el encargo de dar clases de ciencias, de las que, desgraciadamente, no saben nada. Lo terrible es que la gran penuria en el personal docente obliga a recurrir a estas medidas, evidentemente desorbitadas.

El artículo que reseñamos es sobre manera objetivo y clarividente. Señala el mal y las fallas donde las hay. Es indudable que la situación deja mucho que desear. Hacen falta profesores de ciencias con formación lo suficientemente sólida y fundamental para que su enseñanza resulte eficaz y educativa. En vista de que es corriente el caso de que un profesor tenga que enseñar materias no incluidas en sus estudios universitarios—y las estadísticas realizadas en los colegios de varios Estados declaran que ése es el caso más frecuente—, Fletcher indica, con excelente acierto, que es deseable que los profesores de ciencias tengan una preparación suficiente en cada una de las ciencias más importantes. En este sentido, agrega, es indeseable la especialización que algunos Centros exigen. Esta amplitud extensiva va, naturalmente, en detrimento del saber profundo, que proporciona el verdadero estudio de una esfera concreta; pero hay que aceptar esa pérdida de hondura temática si se quiere que la enseñanza resulte educativa.

La profesión docente no es lucrativa en Norteamérica. Esto suena raro; pero así parece ser la realidad, según el trabajo reseñado. En 1953, el sueldo anual medio de los profesores de los EE. UU. fué de 3.530 dólares. Esta cantidad es reducida para poder hacer frente a los gastos de la vida actual, y en vista de eso, muchos profesores tienen que buscarse otras ocupaciones suplementarias durante el curso—a pesar de que el promedio de horas semanales de clases y de trabajos que la enseñanza trae consigo es de cerca de cincuenta—. En el

Indice Legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS Estrictamente PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B), y de las que se refirieran a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICO DOCENTES (Serie C).

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Decreto de 22-I-54 por el que se ratifica la vigencia del Decreto 101 de la Junta Técnica del Estado sobre préstamos a funcionarios públicos para costear los estudios de sus hijos. (B. O. E. 6-II-54. B. O. M. 1-III-54.)

Decreto de 6-IX-53 sobre el ejercicio de la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria. (B. O. E. 9-III-54. B. O. M. 22-III-54.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 5-II-54 por el que se nombra jefe sup. de Adm. Civil a don Rafael Pérez López. (B. O. E. 14-II-54.)

Decreto de 15-I-54 por el que se cede en usufructo a la Prov. española de la Orden Benedictina el Monasterio de El Paular. (B. O. E. 23-II-54. B. O. M. 8-III-54.)

Decreto de 29-I-54 por el que se declara jubilado a don Trinidad Ibáñez Rodríguez, jefe. sup. de Adm. Civil.

Decreto de 29-I-54 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Angel Arrué Astizarán. (B. O. E. 14-II-54. B. O. M. 15-III-54.)

Decreto de 19-II-54 por el que se concede el título de jefe sup. de Adm. Civil, honorario, a don Andrés Fernández Fernández.

Decreto de 26-II-54 por el que se declara jubilado al jefe sup. de Adm. Civil don Emilio Melero Delicado. (B. O. E. 9-III-54. B. O. M. 22-III-54.)

SUBSECRETARÍA

Sección de Asuntos Exteriores.—Sobre los expedientes de conv. de est. extranjeros que pasan a dictamen de la Adm. Consultiva. (B. O. M. 22-III-54.)

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de marzo último, ordenadas según la nueva modalidad de este periódico.

En el número correspondiente al día 15 de marzo se incluye el índice general del segundo semestre de 1953.

—Crédito para gastos que se indican en la Esc. española de Casablanca. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 12-II-54 por el que se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para la adquisición de un inmueble con destino al Col. Mayor "San Francisco Javier". (B. O. E. 23-II-54.)

Estatutos.—Modificando los de la Esc. de Dermatología de la Fac. de Med. de la Univ. de Madrid.

Col. Mayores.—Sobre la supresión del "Jaime Balmes", de la Univ. de Barcelona.

Presupuestos de resultas.—Aprobando los de las Univ. de Madrid, Barcelona y Valladolid.

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se expresan. (B. O. M. 1-III-54.)

Decreto de 5-II-54 por el que se aprueba el proyecto de obras para la nueva Fac. de Ciencias en la Univ. de Sevilla. (B. O. E. 14-II-54.)

Presupuestos de resultas.—Aprobando los correspondientes a las Univ. de Oviedo y Sevilla.

Estatutos.—Aprobando los que han de regir en el Col. Mayor "San Clemente", de la Univ. de Santiago. (B. O. M. 8-III-54.)

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doct. en la Fac. de Ciencias de la Univ. de Valencia. (B. O. M. 15-II-54.)

Constituyendo el Patr. de la Cat. de "Extensión Cultural", de Málaga. (B. O. M. 22-III-54.)

Adscripción de enseñanzas.—Las que se citan en las Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Zaragoza y Derecho, de Valencia.

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Univ. que se expresan. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Presupuestos.—Instrucciones para la redacción de los correspondientes a Inst. Nac. de Ens. Med.

Subvención.—La que se menciona al Inst. "Beatriz Galindo", de Madrid, considerado centro modelo. (B. O. M. 1-III-54.)

—Al Inst. de Requena para las atenciones que se citan.

Créditos.—Para Insp. de Enseñanza Media e Insp. de Esc. del Hogar. (B. O. M. 15-III-54.)

Cuestionarios.—Aprobando los propuestos por la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S.

Determinando la distribución de las tasas que se perciban por el libro de calificación escolar. (B. O. M. 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Asignaturas.—Aprobando el cuadro indicador de las que han de quedar a cargo de cada prof. titular y grupos vacantes en la Esc. Esp. de Ing. Ind. de Madrid. (B. O. M. 1-III-54.)

Decreto de 12-II-54 sobre el ingreso de los Bach. elementales y laborales en las Esc. de Peritos Ind., Agr. y Aparejadores. (B. O. E. 2-III-54.)

Derechos de matrícula.—Unificando los de ingreso en la Esc. Esp. de Ing. de Montes.

Clases de permanencia.—Autorizando su implantación en las Esc. de Com. de Valladolid y Las Palmas. (B. O. M. 15-III-54.)

Títulos académicos.—Sobre los que han de exigirse en las oposiciones al prof. de Esc. de Com. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Const. lab.—Aprobando el proyecto de campos de prácticas correspondiente al Centro de Alcira. (B. O. M. 1-III-54.)

Decreto de 5-II-54 por el que se crea un Centro de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola y ganadera en Villanueva de la Serena (Badajoz).

Otro ídem íd. íd. en Amposta (Tarragona).

Otro ídem íd. íd., de modalidad industrial y minera en Sabiñánigo (Huesca). (B. O. E. 14-II-54. B. O. M. 8-III-54.)

Decreto de 29-I-54 por el que se autoriza la implantación de la modalidad minera en el Centro de Enseñanza Media y Profesional de Guía, de Gran Canaria. (B. O. E. 14-II-54. B. O. M. 15-III-54.)

Decreto de 26-II-54 por el que se autoriza la creación de un Centro de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola y ganadera en Villarrobledo (Albacete). (B. O. E. 9-III-54. B. O. M. 22-III-54.)

Const. lab.—Aceptando las ofertas y declarando creados los Centros de Enseñanza Media y Profesional de Villanueva de la Serena (Badajoz), Sabiñánigo (Huesca), Constantina (Sevilla), La Carolina (Jaén), Lalín (Pontevedra) y Amposta (Tarragona). (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Prov. de Esc.—Dando normas para la provisión de Esc. de régimen especial. Creación de Esc.—Disponiendo normas para solicitar subvenciones con destino a comedores escolares.

—Idem íd. para colonias escolares. (B. O. M. 1-III-54.)

Ens. del Mag.—Aprobando los cuestionarios para la prueba final y examen de conjunto de alum. del Mag.

Const. esc.—Sobre aplicación de la disposición transitoria primera de la Ley de Construcciones Escolares de 22-XII-53. (B. O. M. 8-III-54.)

Decreto de 19-II-54 por el que se modifica la composición de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

Decreto de 27-XI-53 (rectificado) por el que se crea un Grupo Escolar conmemorativo, "Padre Ancheta", en San Cristóbal de La Laguna. (B. O. E. 1 y 2-III-54.)

Ens. del Mag.—Concesión de la cantidad que se especifica a la Esc. Esp. de Form. de maestras de Internado.

Creación de Esc.—Autorizando las denominaciones que se citan a las Esc. que se expresan.

—Sobre aplicación de la disposición transitoria segunda de la Ley de Construcciones Escolares de 22-XII-53.

Ens. Prim. Priv.—Concediendo las subvenciones que se indican a los Col. que se mencionan. (B. O. M. 15-III-54.)

Decreto de 29-I-54 por el que se crea un Grupo Escolar conmemorativo, "Alfonso X el Sabio", en la ciudad de Salamanca, con ocasión del VII Centenario de su Universidad. (B. O. E. 9-II-54.)

Esc. del Mag.—Disponiendo que con antigüedad y efectos económicos de 1.º de enero último se otorgue el sueldo de entrada en el Mag. Nac. a los maestros que se detallan. (B. O. M. 22-III-54.)

Creación de Esc.—Autorizando las denominaciones solicitadas para edificios escolares por los Ayunt. que se citan. (B. O. M. 29-III-54.)

Decreto de 19-II-54 por el que se dispone el cese, por pase a otro destino, de don Juan de Contreras y López de Ayala en el cargo de pres. de la Junta de Patr. del Museo Nac. de Arte del siglo XIX.

Otro ídem íd. por el que se nombra director del Museo de Arte del siglo XIX a don Enrique Lafuente Ferrari.

Otro ídem íd. por el que se dispone el cese de don Julio Cavestany y Anduaga en el cargo de director del Museo Nac. de Arte del siglo XIX, por pase a la Pres. de la Junta de Patr. del mismo.

Decreto de 15-I-54 por el que se constituye otra Junta para cuidar de los actos conmemorativos de la fundación de Cádiz y de las obras de interés arqueológico en dicha ciudad. (B. O. E. 8 y 10-III-54. B. O. M. 22-III-54.)

de los Centros enclavados en capitales de prov.

Concurso.—Nueva convocatoria entre los prof. procedentes de los cursillos de 1933. (B. O. M. 22-III-54.)

Pers. docente.—Lista definitiva de los prof. cursillistas de 1936. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Mario Petit Monserrat.

Esc. Esp. de Ing. Ind. Textiles de Tarra-sa.—Movimiento de escala en la de prof. numerario.

Esc. Esp. de Ing. de Minas.—Autorizando viaje de prácticas.

Esc. Esp. de Ing. Navales.—Cese de don Felipe Garre Comas en su cargo de director interino.

—Nombramiento de don Carlos Codino Gil para el cargo de director interino.

—Autorizando viaje de prácticas para los alumnos de los cursos primero, segundo y cuarto.

—Nombramiento de personal docente.

Esc. de Com.—Corridas de escalas en las de personal docente.

—Nombramiento de prof. interino para las Esc. que se citan. (B. O. M. 1-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Reglamento.—Aprobando el correspondiente al Centro Coordinador de Bibliotecas de la provincia de Madrid. (B. O. E. 17-II-54. B. O. M. 22-III-54.)

S E R I E B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieren a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de reposición.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por doña Alicia Pilar Valdés Yanguas. (B. O. M. 1-III-54.)

Rec. de alzada.—Declarando improcedente el interpuesto por el Ayunt. de Nulles (Tarragona).

Prov. de esc.—Elevando a definitiva la adjudicación provisional de destinos de Navarra.

—Dando cumplimiento a las OO. MM. que se citan por resolución de recursos.

Esc. del Mag.—Publicando la tercera categoría (maestros) del Esc. general del Mag. (B. O. M. 8-III-54.)

Ens. del Mag.—Ascenso de pers. docente en cumplimiento de lo preceptuado en la Ley de 22-XII-53 por la que se fijan nuevas plantillas.

Esc. del Mag.—Publicando la tercera categoría (maestras) del Esc. general del Mag. (B. O. M. 15-III-54.)

Ens. del Mag.—Nombramiento de pers. docente que se cita para las Ens. del Hogar.

—Movimiento de personal en la escala de insp. de Ens. Prim.

—Corrida de escala en virtud de reforma de plantillas. (B. O. M. 22-III-54.)

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por las señoras maestras que se expresan.

Ens. del Mag.—Ascenso de personal docente femenino en cumplimiento de la Ley de 22-XII-53 por la que se fijan nuevas plantillas.

Esc. del Mag.—Publicando la cuarta categoría (maestros) del Esc. general del Magisterio.

SUBSECRETARÍA

Personal adm.—Ascensos de escalas en el cuerpo técnico administrativo del Departamento. (B. O. M. 8-III-54.)

—Ascenso de escala en el cuerpo técnico administrativo.

—Ídem íd. en el cuerpo auxiliar del Departamento. (B. O. M. 15-III-54.)

Caja Unica Esp.—Estableciendo una gratificación para los del. adm. de Enseñanza Primaria.

Canc. y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores que se expresan.

Cargos directivos.—Ceses, destino y nombramiento de jefes de Departamento en favor de los señores que se mencionan.

Personal adm.—Ascensos de escala en el cuerpo técnico administrativo del Departamento. (B. O. M. 29-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Sección de Inst.—Determinando las remuneraciones que han de percibir los cat. por acumulaciones y horas extraordinarias.

—Ídem la remuneración especial que ha de percibir el prof. adj. y esp. de los Centros enclavados en poblaciones no capitales de prov. ni de distrito universitario.

—Ídem la gratificación que ha de percibir el prof. adj. de Dibujo y Religión

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 5-II-54 por el que se declara monumento histórico-artístico la cruz de término denominada "Crutziaga", en la villa de Durango.

Otro ídem íd. por el que se declara monumento histórico-artístico la Casa de Berga, en Palma de Mallorca (Balears).

Decreto de 12-II-54 por el que se reconoce oficialmente como Conservatorio Elemental de Música el Conservatorio Provincial de Música de Albacete. (B. O. E. 23-II-54.)

Fom. de las Bellas Artes.—Fijando el plazo de presentación de obras para la Exp. Nac. de Bellas Artes. (B. O. M. 1-III-54.)

Decreto de 5-II-54 por el que se declara monumento histórico-artístico la Casa de los Pinelo, llamada también de Abades, de Sevilla. (B. O. E. 23-II-54. B. O. M. 8-III-54.)

Decreto de 12 de febrero de 1954 sobre ingreso de los Bach. elementales y laborales en las Esc. Central y Sup. de Bellas Artes. (B. O. E. 2-III-54. B. O. M. 15-III-54.)

Decreto de 26-II-54 por el que se nombra pres. de la Junta de Patr. del Museo Nac. de Arte del siglo XIX a don Julio Cavestany y Anduaga.

Otro ídem íd. por el que se dispone el cese, por pase a otro destino, de don Juan Contreras y López de Ayala en el cargo de pres. de la Junta de Patr. del Museo del Pueblo Español.

Prov. de Esc.—Aprobando las oposiciones restringidas a Secciones de Graduadas anejas.
—Idem íd. las correspondientes a Esc. Maternales y de Párvulos de 1953. (B. O. M. 29-III-54.)

S E R I E C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE Y A FUNDACIONES BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

- Fund.* "Maestría de Erice". Erice (Navarra).—Sobre transmutación de fines.
- Fund.* "Escuela de Niños". Vivero (Lugo). Aprobando la transmutación de fines de la Inst. (B. O. M. 1-III-54.)
- Fund.* "Escuelas Aguirre". Cuenca.—Sobre inversión del producto obtenido en la venta de inmuebles.
- Fund.* "Escuela de Primera Enseñanza". Villalón de Campos (Valladolid).—Aprobando el pliego de condiciones para la constr. de edificios escolares. (B. O. M. 15-III-54.)
- O. M. por la que se acepta a beneficio de inventario la herencia de don Francisco Pereira Bote a favor del Estado. (B. O. M. 22-III-54.)
- Fund.* "Museo Cerralbo". Madrid.—Sobre renuncia de un miembro del Patr.
- Fund.* "Escuela de Niños". Guecho (Vizcaya).—Autorizando la ampliación del nombre de la Inst.
- Fund.* "Escuela de Párvulos". Valmaseda (Vizcaya).—Aprobando los estatutos de la Inst. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Pers. docente.*—Nombramiento de prof. adj., en virtud de concurso-oposición, para las Fac. que se citan.
 - Becas.*—Convocatoria para las instituidas con el nombre de "Matías Montero". (B. O. M. 1-III-54.)
 - Pers. docente.*—Nombramiento de prof. adj., en virtud de concurso-oposición, en favor de don Vicente Romero Muñoz.
 - Cátedras.*—Anuncio y convocatoria de oposición para la de "Estomatología Médica" en la Fac. de Med. de la Univ. de Madrid. (B. O. M. 22-III-54.)
 - Pers. docente.*—Nombramientos, en virtud de concurso-oposición, de prof. adj. para las Fac. que se expresan.
 - Prof. adj.*—Convocatorias para proveer plazas en la Fac. de Med. de la Univ. de Sevilla. (B. O. M. 29-III-54.)
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA
- Sección de Inst.*—Adjudicación de premios a los alumnos que se expresan por los trabajos presentados al concurso anunciado con motivo del Cent. de los Reyes Católicos. (B. O. M. 1-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

- Esc. de Com.*—Anuncio y convocatoria de oposición para las Cátedras que se señalan. (B. O. M. 1-III-54.)
- Esc. Esp. de Ing. de Montes.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso-oposición.
- Esc. Esp. de Ing. Aeronáuticos.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso-oposición.
- Esc. Esp. de Ing. Navales.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso-oposición.

- Esc. Esp. de Ing. de Minas.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso-oposición.
- Esc. Esp. de Ing. Agrónomos.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso-oposición.
- Esc. de Com.*—Nombramiento de personal docente en virtud de concurso oposición para las Esc. que se citan. (B. O. M. 15-III-54.)
- Esc. Esp. de Ing. Industriales de Bilbao.*—Nombramiento de prof. adj. en virtud de concurso-oposición. (B. O. M. 22-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

- Constr. laborales.*—Resolviendo el concurso convocado para adquisición de maquinaria. (B. O. M. 1-III-54.)
- Ens. laboral.*—Convocatoria de concurso para plazas de prof. titulares en los Centros de Alfaro y Haro (B. O. M. 22-III-54.)
- Constr. laborales.*—Anuncio de concurso para la adquisición de mobiliario y material pedagógico y de trabajo en talleres.
- Convocatoria para la adquisición de maquinaria agrícola con destino a los Centros de esta modalidad. (B. O. M. 29-III-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- Ens. del Mag.*—Nombramiento de personal docente, en virtud de oposición, para las Esc. que se mencionan. (B. O. M. 15-III-54.)
- Constr. escolares.*—Resolviendo el concurso para la adquisición de aparatos de cine con destino a Esc. de Ens. Prim. (B. O. M. 22-III-54.)

NUMERO 30 (ABRIL, 1954)

NUMERO 19 (MARZO, 1954)

Páginas

Páginas

INDICE

ESTUDIOS:

Cerrolaza Asenjo (Alfredo): <i>Analfabetismo y Renta.</i>	153
Robles Alvarez de Sotomayor (Alfredo): <i>La reforma de la carrera de Comercio</i>	161
Garrido Falla (Fernando): <i>El problema de la recuperación de destinos por los funcionarios sancionados del Ministerio de Educación Nacional</i>	165
Hutchisson (Helmer): <i>El proceso educativo</i>	169

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Rosselló (Pedro): <i>El movimiento educativo mundial en 1952-53</i>	174
Casamayor (Enrique): <i>El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de la Universidad de Maguncia</i>	181

CRÓNICAS:

Carnicer (Ramón): <i>La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona</i>	185
--	-----

Hernández-Vista (V. E.): <i>El nivel cultural de los Institutos</i>	186
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.</i>	188

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:

<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	191
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Camblor)	193
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José M.ª Lozano)	195
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	197
<i>Enseñanza Primaria</i> (Fonseca-Debón)	200
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	203
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	204

ACTUALIDAD EDUCATIVA:

<i>España</i>	206
<i>Iberoamérica</i>	212
<i>Extranjero</i>	218
RESEÑA DE LIBROS	227
ÍNDICE LEGISLATIVO	232

Indice general del volumen VII

NUMERO 18 (FEBRERO, 1954)

NUMERO 19 (MARZO, 1954)

	Páginas
ESTUDIOS:	
Tovar Llorente (Antonio): <i>Presente y futuro de los estudios clásicos</i>	1
Oñate Guillén (Carmelo): <i>Las pruebas escritas en los exámenes de Grado</i>	7
Fernández-Carvajal (Rodrigo): <i>Reflexiones sobre la Formación Política</i>	10
Bayo (Manuel J.): <i>La enseñanza del español y los idiomas modernos</i>	12
 INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Casamayor (Enrique): <i>Directrices educacionales en la Alemania Oriental</i>	15
Schlufter (Karl): <i>Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas</i>	19
 CARTAS A LA REDACCIÓN:	
<i>La Enseñanza Media y Profesional</i> (por Manuel Gargallo y Adolfo Mafillo)	25
 CRÓNICAS:	
Nofuentes (Manuel): <i>Prestación por enfermedad en el Seguro Escolar</i>	31
Hernández-Vista (V. E.): <i>Una conferencia del profesor Johnson</i>	36
 LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	39
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Cambor)	41
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José M. ^a Lozano)	42
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	44
<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a Ortiz de Solórzano)	46
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	47
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	50
<i>Extranjero</i> (C. L. C.)	51
 ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	54
<i>Iberoamérica</i>	56
<i>Extranjero</i>	59
RESEÑA DE LIBROS	65
ÍNDICE LEGISLATIVO	70

	Páginas
ESTUDIOS:	
Láscaris Comneno (Constantino): <i>La Enseñanza elemental</i>	73
Plans (Pedro): <i>La Geografía en el nuevo Plan del Bachillerato</i>	76
Casanovas (José): <i>La enseñanza de la Oftalmología</i>	81
Pérez-Rioja (José A.): <i>Penetración social del concepto "biblioteca"</i>	84
 INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
<i>La reforma de la enseñanza en Holanda, según el Plan Rutten</i>	88
Schlufter (Karl): <i>Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas (y III)</i> ...	97
 CRÓNICAS:	
Llanos (José M. ^a de): <i>La enseñanza de la Religión en la Universidad. (Experiencia de un fracaso personal)</i>	100
Alonso García (Manuel): <i>Sobre el Curso preuniversitario</i>	102
<i>El programa del Curso preuniversitario en el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid</i>	105
Soler (Carolina): <i>Las Escuelas de temporada</i>	111
 LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	115
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Cambor)	117
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José María Lozano)	119
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	120
<i>Enseñanza Primaria</i> (José M. ^a Ortiz de Solórzano)	123
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	125
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	128
<i>Extranjero</i> (C. L. C.)	130
 ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	132
<i>Iberoamérica</i>	137
<i>Extranjero</i>	141
RESEÑA DE LIBROS	147
ÍNDICE LEGISLATIVO	150

NUMERO 20 (ABRIL, 1954)

Páginas

Páginas

ESTUDIOS:

Cerrolaza Asenjo (Alfredo): *Analfabetismo y Renta* 153
 Robles Alvarez de Sotomayor (Alfredo): *La reforma de la carrera de Comercio* 161
 Garrido Falla (Fernando): *El problema de la recuperación de destinos por los funcionarios sancionados del Ministerio de Educación Nacional* 165
 Hutchisson (Helmer): *El proceso educativo* 169

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Rosselló (Pedro): *El movimiento educativo mundial en 1952-53* 174
 Casamayor (Enrique): *El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de la Universidad de Maguncia* 181

CRÓNICAS:

Carnicer (Ramón): *La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona* 185

Hernández-Vista (V. E.): *El nivel cultural de los Institutos* 186
 Sáenz de Heredia (Salvador): *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios* 188

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:

Enseñanza Universitaria (Láscaris Comneno) 191
Enseñanza Media (Juan de Luis Cambor) 193
Enseñanza Profesional y Técnica (José M.^a Lozano) 195
Enseñanza Laboral (Luis Artigas) 197
Enseñanza Primaria (Fonseca-Debón) 200
Bellas Artes (Enrique Casamayor) 202
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles) 204

ACTUALIDAD EDUCATIVA:

España 206
Iberoamérica 212
Extranjero 218

RESEÑA DE LIBROS 227

ÍNDICE LEGISLATIVO 232

Robles (Alfredo)
 Roger (Juan)
 Roselló (Pedro)
 Rubio (Luis)
 2
 Schuster (Karl)
 Segrelles (Vicente)
 Sola (Guillermo)
 T
 Tour (Antonio)
 Tripero (Francisco)
 V
 Varda (M. C.)

García (Manuel)
 Garrido Falla (Fernando)
 H
 Hernández-Vista (V. E.)
 Hutchisson (Helmer)
 J
 Lázcaris (Constantino)
 Lozano (José María)
 Luis Cambor (Juan de)
 LL
 Lozano (José María de)

Índice de colaboradores del volumen VII

A
 Alonso García (Manuel).
 Artigas (Luis).

B
 Bayo (Manuel).

C
 Carnicer (Ramón).
 Casamayor (Enrique).
 Casanovas (José).
 Cerrolaza (Alfredo).
 Crespo (Ramón).

F
 Fernández-Carvajal (Rodrigo).
 Fonseca-Debón.

G
 Gargallo (Manuel).
 Garrido Falla (Fernando).

H
 Hernández-Vista (V. E.).
 Hutchisson (Helmer).

L
 Láscaris (Constantino).
 Lozano (José María).
 Luis Cambor (Juan de).

LL
 Llanos (José María de).

M
 Mañllo (Adolfo).

N
 Nofuentes (Manuel).

O
 Oñate (Carmelo).
 Ortiz de Solórzano (J. M.*).

P
 Pérez-Rioja (J. A.).
 Plans (Pedro).

R
 Robles (Alfredo).
 Roger (Juan).
 Rosselló (Pedro).
 Rubio (Leandro).

S
 Schlufter (Karl).
 Segrelles (Vicente).
 Soler (Carolina).

T
 Tovar (Antonio).
 Tripero (Francisco).

V
 Varela (M. C.).

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

- * Otras publicaciones
- De inmediata aplicación
- Obras en prensa
- Publicaciones periódicas

OBRAS PUBLICADAS

- 14. *Estudios de Catedráticos numerarios de Universidades (Bole. ROEA)*
- 15. A. Martínez Daru: *Archivo Histórico de Huesca* (AMARILLA)
- 16. J. Pérez Espig: *1000 obras para los jóvenes* (AMARILLA)

PARA EL PROXIMO NUMERO 21 (MAYO, 1954)

Entre otros originales,

- Primería (ROIA)
- Notas Bibliográficas de la Biblioteca Nacional (AMARILLA)
- Teófilo Martín Escobar: *La formación profesional y la productividad*.
- José Todolí: *La formación religiosa en la Universidad*.
- Ramón Crespo Pereira: *La enseñanza de la matemática*.
- José Perdomo: *La educación formal en la Universidad*.

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

- La Enseñanza Media en los Estados Unidos. Estructuración de la nueva Universidad del Sarre.*
- Publicaciones periódicas de la Biblioteca Nacional (AMARILLA)
- Revistas de Extranjía (AMARILLA)

CRÓNICAS:

- La matización regional en los Institutos Laborales.*
- La reforma de los cuestionarios de dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes.*
- Educación de los sordomudos.*

CARTAS A LA REDACCIÓN:

- La enseñanza de la Religión en la Universidad.*

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

COLECCIONES DEL P. E. N.

- 1. *Estudios de Historia y Técnica.*
- 2. *Estudios de Estadística e Interpretación.*
- 3. *Estudios de Bibliografía de la U. D. G. de Archivos y Bibliotecas.*
- 4. *Estudios de Extranjía.*

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION

1942: Publicación trimestral.
1953: Publicación trimestral.

LABOR

Boletín Mensual de Estudios Laborales

MUSICA

Revista trimestral de la Conservatorio Español

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Publicación Mensual

LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA ★ ANUARIO ★ CONSERVATORIOS ★ RECONSERVACIONES ★ NOTAS

Boletín y Noticias: SAN BERNARDO, 44
Conservatorio: Atocha, 34 - MADRID

BOLETIN OFICIAL

Del Ministerio de Educación Nacional
Publicación Mensual

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

▣ *De inmediata aparición.*

● *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

★ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*

▣ DE INMEDIATA APARICION

1. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
2. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*

● OBRAS EN PRENSA

1. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
2. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
3. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el número 6 (octubre-diciembre de 1953)

Editoriales. ★ Enrique Franco: *La música en los EE. UU.* ★ García Matos: *Folklore en Falla (II)* ★ Delás-Franco: *Hugo Wolf* ★ Andrade de Silva: *La música de cámara* ✧ López Chávarri: *La música en un Instituto: las experiencias en el "Ramiro de Maetztl".*

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL

Del Ministerio de Educación Nacional.

№

Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •