

580  
3

# Revista de EDUCACION

21

*Clausura del VII Centenario de la Universidad de Salamanca*

JUAN B. MANYÁ: La enseñanza de la Religión ★ CRESPO PEREIRA: La enseñanza de la Matemática ★ JOSÉ PERDOMO: La educación formal en la Universidad.

*INFORMACION EXTRANJERA.*—PIERRE JACCARD: La Enseñanza Media y Superior en Francia, Estados Unidos y Suiza ★ CASAMAYOR: La Universidad Internacional del Sarre.

*CARTAS A LA REDACCION.*—HERNÁNDEZ-VISTA: La enseñanza de la Religión en la Universidad.

*CRONICAS.*—GUILLERMO VÁZQUEZ: Las reformas de los cuestionarios de Dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes ★ IGNACIO SÁNCHEZ: La matización regional en los Institutos Laborales ★ FRANCISCO T. AMARO: Educación de los sordomudos.

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



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

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

★ ★

DIRECCIÓN, SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)



## Clausura del VII Centenario de la Universidad de Salamanca

### Discurso del Magnífico Rector, D. Antonio Tovar

“Señor, excelentísimos señores, señoras, señores:

Henos aquí, llegados al solemne día de la clausura de nuestra conmemoración centenaria. Durante un año, diversas reuniones y fiestas han recordado al mundo entero que la Universidad de Salamanca, que fué durante siglos una de las mayores luminarias de la Cristiandad, celebraba el centenario de su reorganización. Nacida en los albores del siglo XIII por decisión del rey Alfonso IX de León, confirmados sus privilegios en 1243 por San Fernando, ascendía, hoy hace justamente siete siglos, gracias a la generosidad y mecenazgo del Rey Sabio, a tener medios extraordinarios para aquellos tiempos y a convertirse, por obra de sabios primero, en gran parte olvidados y anónimos, en el centro principal de cultura y enseñanza en toda la Península, puesto que había de conservar indisputado durante seis siglos. Recordemos algunos conceptos del áureo documento que hoy hace setecientos años se firmaba en Toledo. Son los escolares, tanto maestros como discípulos, los que piden al rey la reorganización. El rey se ocupa de reglamentar la vida de los estudiantes, de cuidar que nada les falte, de que la Universidad dependa directamente de la jurisdicción real, de que se guarde la paz entre escolares y habitantes de la ciudad de Salamanca. Pero principalmente el rey dotaba con regia munificencia a la Universidad: duplica el número de sus cátedras, traza lo que podríamos llamar un plan de estudios. Las ciencias profanas: Leyes, Cánones, Lógica y Gramática, Medicina, Música, obtienen sus cátedras. Un estacionario cuidaba de una biblioteca que comenzaba. Así surgía el estudio general, en que, como dice la Partida II, “hay maestros de artes, así como de gramática e de lógica e de retórica e de aritmética e de geometría e de astrología, e otrosí en que hay maestros de decretos e señores de leyes”. Al siguiente año, el Sumo Pontífice Alejandro IV, el 6 de

abril de 1255, confirma a Salamanca como Estudio General.

En la inolvidable lectura de mensajes de todas las Universidades del mundo, en los discursos y conferencias pronunciados en el pasado octubre en este mismo ámbito, pudo verse cuánto del glorioso pasado surgido de aquella fundación resuena todavía en labios de los hombres. Los juristas y astrónomos que colaboraron con Alfonso el Sabio; los teólogos que crearon la conciencia católica de unidad de la raza humana, y mediante ello, con grandeza sin igual, prepararon la formulación de los dogmas de Trento y de las leyes de la comunidad internacional de pueblos; los maestros que de Salamanca fueron llamados a enseñar en otras partes, como Pedro Ciruelo las matemáticas a París, y Bartolomé Ramos de Pareja la música en Bolonia; los varones que formados en estas aulas rigieron la Iglesia y el Estado en los grandes siglos de España; los poetas y los pensadores, las cumbres de nuestra literatura, desde Juan de la Encina a Unamuno, todo fué recordado en todas las lenguas y por hombres venidos de los cuatro puntos cardinales. Aquí resonó el mensaje de tantas Universidades hijas de la nuestra, que en las de ellas calcaron sus constituciones primeras y que de Salamanca se llevaron a Lima, a Santo Domingo o a Bogotá, a las altas mesetas de los aztecas, los primeros maestros, para fundar lo que luego serían nuevas patrias. Todavía estos arcos de piedra están cargados de los ecos de mundial fama y gloria que nos llegaban, al cabo de los siglos, devueltos por el aplauso y consenso de las más ilustres Universidades del mundo. Nuestro orgullo es decirnos, excelentísimo señor, ya que no tuvimos el honor de que nos presidierais en las solemnidades de octubre, que poquísimas son las Universidades que hubieran podido reunir tan ilustre concurso. En estos bancos del estrado se sentaban en la magna sesión del 12 de octubre sólo representantes de escuelas con más de cuatrocientos años.

*Reproducimos el texto íntegro de los dos discursos pronunciados el día 8 de mayo en el paraninfo de la Universidad de Salamanca por el Magnífico Rector de la Universidad y S. E. el Jefe del Estado, en la investidura de doctor honoris causa de este último. Acerca de la clausura del Centenario de la Universidad, cuyo acto principal fué esa solemne ceremonia, informamos en la sección de “Actualidad educativa”.*

No podía faltar en la Universidad de Nebrija la conciencia del instrumento universal de nuestra cultura, la lengua que hablamos. En las Jornadas de Lengua y Literatura Hispanoamericanas aquí celebradas en los finales de junio del pasado año, se acordó solemnemente que “la literatura que se produce en lengua castellana en los distintos países hispánicos es una y la misma, y que, por tanto, y para evitar posi-



bles escisiones, debe ser enseñada en su integridad en las historias de la literatura y considerada como una sola por antólogos y editores de textos clásicos”.

Todo el pasado de la Universidad de Salamanca se ha levantado para exigirnos, a quienes indignamente formamos su Claustro docente en este Centenario, que intentemos hacernos merecedores de nuestra ejecutoria y logremos para Salamanca un puesto de honor en la enseñanza de la juventud y en el cultivo de la ciencia.

En medio de los horrores que ensombrecen nuestra época, como hombres, hemos de enorgullecernos de las magníficas conquistas de la ciencia occidental en nuestro siglo. Está de moda entre nosotros el desprecio hacia estas conquistas, el considerarlas cosa diabólica y peligrosa, el enorgullecernos de que España tenga en tales progresos escasa parte. Y, sin embargo, como universitarios, debemos tener conciencia de cuán necesitados estamos del cultivo desinteresado y puro de la ciencia. Si en el siglo pasado la Universidad alemana fué la base de un poder político de significación mundial, en el presente, en los poderosos Estados Unidos, es en los laboratorios de las Universidades donde se trabaja con los más espléndidos inventos para la dominación de las tremendas fuerzas de la Naturaleza hasta ayer ocultas al poder del hombre. Precisamente en el máximo del rigor científico desinteresado y libre reside el más eficaz servicio a la sociedad y al Estado.

En esta Universidad de Salamanca la guerra de la Independencia representó el fin de su significación nacional y universal. Tras la retirada de los invasores, las ruinas se extendían por los barrios de la ciudad, y llegó a no estar inscrito, en el año infausto de 1813, ni un alumno en los cursos de la Universidad. Todavía una zona de Salamanca lleva el nombre popular de “Los Caídos”, los edificios caídos que en sus ruinas recuerdan el destino de mártir que Salamanca hubo de soportar. La reorganización de España que después de la catástrofe hubieron de emprender los Gobiernos liberales estaba inspirada por el centralismo. La Universidad de Salamanca, decaída de su antiguo esplendor, privada de sus mejores maestros, que fueron llamados a la Central al ser creada ésta, quedó ordenada alfabéticamente entre las demás españolas, sin jerarquía ninguna, reducida en cuanto al número de Facultades, privada de sus bienes, expropiados o destruidos sus Colegios, empobrecida y aislada en una región que de centro de cultura de primer orden había pasado a ser un rincón rural en los decenios oscuros del siglo XIX.

V. E., señor, al devolver a la Universidad de Salamanca los manuscritos que la Ilustración, precursora también de los liberales en el centralismo, se había llevado a Madrid, inicia por el principio la labor de restauración de esta vieja Universidad. Hay en la fachada plateresca de esta Escuela un medallón delicadamente trabajado en el que los cinceles renacentistas, siguiendo la moda del tiempo, rodearon a las efigies de Isabel y Fernando de este mote escrito en griego: LOS REYES A LA UNIVERSIDAD, LA UNIVERSIDAD A LOS REYES. Esta dedicatoria mutua quiere decir que la Universidad de Salamanca, que no está situada en una gran ciudad, ni en una región

con especial sensibilidad, ni cerca de grandes y ricas provincias, ni puede ofrecer hoy particularidades que atraigan a los maestros y estudiantes, sólo en el apoyo del supremo poder del Estado puede soñar para rehacer su antigua grandeza. Ni una industria, ni grandes ambiciones de progreso material pueden aquí impulsar el renacimiento de una gran Universidad. En todo el siglo XIX unos pocos nombres es lo que puede presentar la Universidad de Salamanca. El paso de ciertos maestros es lo único que ha hecho que nuestras bibliotecas en algunas materias sean suficientes y aun ricas, y que alguno de nuestros laboratorios sean decorosos; pero la Universidad de Salamanca no ha obtenido todavía la posibilidad de ofrecer a sus mejores maestros atractivos que los retengan en ella, y así puedan prestarle su nombre y su prestigio.

La Partida II (y permitidme que en este Centenario de una carta del Rey Sabio acuda de nuevo a él para corroborar mis palabras) nos dice que “para ser estudio general cumplido cuantas son las ciencias tantos deben ser los maestros que las muestren, así que cada una de ellas haya un maestro a lo menos”. Las ciencias modernamente se han multiplicado, pero las Facultades más puramente especulativas, las de Ciencias y Letras, mantienen en las provincias de España su especialización en secciones, su división en parcelas, que, sin contacto con sus vecinas, son incompletas y menos útiles de lo que debieran ser. La Química no puede rendir lo debido si no tiene al lado biólogos o físicos o geólogos; como la Filología necesita confrontar sus datos con los de la Psicología o la Historia.

Las antiguas Facultades no pueden ofrecer sus frutos si no se convierten en Facultades completas, abiertas a todas las novedades, capaces de despertar en nuestra juventud la ilusión científica que la haga eficaz servidora de la patria en sus más inmediatas necesidades. Otras Facultades, como la de Medicina, en un momento como el presente en que el signo de lo social se impone inexcusablemente, están en peligro de perder la supremacía de medios que corresponde a la investigación y a la enseñanza. El porvenir científico está en la Universidad, y sólo allí serán fructíferos los medios materiales para la continuidad en la ciencia, para la transmisión a las nuevas generaciones y para el progreso en los estudios.

Amplios son los horizontes que ante nuestra Universidad se abren al colmar sus primeros setecientos años. Permitidme, señor, que en este día en que se cumple el acuerdo de Claustro de 9 de junio de 1948 y se celebra vuestro doctorado *honoris causa*, que tan estrecha, e iba a decir santamente, os liga a nuestra *Alma Mater*, contemplemos, no el amplio panorama de la educación nacional, a la que tan celosamente dedica sus desvelos el señor Ministro de Educación, sino el marco concreto, accesible, limitado, aunque tan inmenso, de la Universidad de Salamanca. No vamos a pedirnos en este día, en primer lugar, bienes materiales. La largueza vuestra ha sabido restituir delicadamente a la Universidad el tesoro de los manuscritos de sus Colegios, ese cancionero de Palacio, que es el archivo de la música salmantina; ese manuscrito del arcipreste, que está escrito por un ilustre eclesiástico, colegial del Mayor de San Bartolomé; esos códices griegos y esos cartapacios de apuntes y



estudios que son la mejor ejecutoria de nuestro pasado.

No os vamos a pedir medios materiales que en mayor proporción corresponden a otras Universidades de España, más jóvenes que la de Salamanca, pero situadas en capitales más pujantes y grandes. Pero sí vamos a pedirlos que, haciendo uso del vínculo establecido por el juramento que habéis hecho, nos permitáis acudir directamente a vos para que la personalidad tradicional de Salamanca logre su debido relieve. Media docena, diez o quince maestros insignes, situados en Salamanca con medios suficientes para trabajar en sus respectivas especialidades, bastarían para devolver a Salamanca su antiguo esplendor. La conciencia de su responsabilidad e importancia devolvería a nuestro Claustro el orgullo de regir un Centro de enseñanza primordial en el mundo hispánico. Si en el siglo del centralismo el azar ha traído a Salamanca alguna personalidad de primer orden en el campo de nuestras letras que ha hecho reverdecir en el mundo los viejos laureles de la escuela de fray Luis de León, haced, señor, que en vuestro siglo una prudente vigilancia vuestra sobre estos Claustros haga cosa de la deliberación y no del azar el que, como decía el Rey Sabio, de cada una de las ciudades, de

las ciencias hoy vivas y vitales, haya "un maestro a lo menos". En la Universidad, más que una disposición legal, vale un hombre adecuado a la gran responsabilidad de enseñar dignamente a las nuevas generaciones una ciencia.

Tal vez la forma más sana y fecunda que podemos imaginar para remover la rutina y para hacer una revolución nacional en la Universidad sea esta de probar nuevos sistemas, de ensayar situaciones legales, de librarnos de tantos prejuicios y supersticiones burocráticas que hacen pintoresca e inactual nuestra vida universitaria. En nuestro Caudillo está la esperanza de que se nos permita hacer un ensayo.

Nos hemos honrado, señor, al investiros con el grado de doctor en Derecho e incorporaros a nuestro Claustro. Este día inicia en la Universidad una nueva era que como español pido sea digna de la de setecientos años que hoy se cierra. Si el medallón de los Reyes Católicos proclamaba: LOS REYES A LA UNIVERSIDAD, LA UNIVERSIDAD A LOS REYES, permitidme, señor, que en este año de 1954, al veros investido con el tradicional ropaje de los hombres de Letras y Ciencias, proclame: EL CAUDILLO PARA LA UNIVERSIDAD, LA UNIVERSIDAD PARA EL CAUDILLO, que es decir PARA ESPAÑA."

## Discurso de S. E. el Jefe del Estado, Francisco Franco

"Rector Magnífico de la Universidad de Salamanca y señores profesores, señoras y señores:

Habéis querido que en esta efeméride gloriosa, en que se cumplen siete siglos de la Real Cédula por la que el rey Alfonso X el Sabio confirmó y dió vida con su Carta Magna a la Universidad salmantina, se llevase a cabo mi investidura de doctor *honoris causa* de vuestra Facultad de Derecho. Comprenderéis la emoción que me embarga al sentir en estos momentos la responsabilidad de contarme, por vuestra benevolencia, entre los doctores de vuestro Claustro, en el mismo lugar que elevaron sus voces los cerebros más preclaros de aquel Siglo de Oro de nuestra Historia. Os va a hablar, pues, este nuevo y modesto doctor, al que habéis querido, sin duda, premiar su espíritu de servicio al progreso de la cultura.

### HERMANDAD ENTRE LAS ARMAS Y LETRAS

Los que por la responsabilidad en que la vida nos colocó venimos haciendo historia al enfrentarnos con la tarea trascendente de levantar a España del caos en que había caído, para volverla a los caminos gloriosos de que un día se desvió, y para ello nos comprometimos a acaudillar la revolución nacional que estos años vivimos, podemos ver mejor desde nuestra altura, libres de ataduras y convencionalismos, la perspectiva de nuestro tiempo. Sin duda, el mismo espíritu animó a aquellos caudillos reales que en

nuestro siglo XIII, en los descansos de su victoriosa Reconquista, sentaron los pilares sobre los que había de levantarse la gloriosa Universidad de Salamanca, que llenase el vacío que sentían en aquella patria que, por sus esfuerzos, se ensanchaba; días aquellos en que las armas victoriosas de los reyes de León y Castilla habían llevado la reconquista española desde la meseta castellana hasta las riberas de nuestros mares, al tiempo que se forjaban las ejecutorias de nuestras stirpes hidalgas. La hermandad entre las armas y las letras encuentra en nuestra patria una encarnación visible y espléndida en todas las horas de plenitud. Parece como si hubiera querido marcarse una solidaridad entre el triunfo militar y la afirmación de la función rectora de la inteligencia para el gobierno de los pueblos. Así, bajo el imperio de los Reyes Católicos, no sólo son confirmadas y adquieren vigor las Universidades de Salamanca y Sevilla, creadas por sus antecesores, sino que, como nueva gloria de aquel tiempo, el cardenal Ximénez de Cisneros crea la nueva Universidad de Alcalá, que liga a los nombres de Isabel y Fernando.

Desde los mismos terrenos de la guerra y desde los propios campamentos militares, se ocupan nuestros guerreros de organizar los hogares del saber universitario. No sin emoción se lee en el testamento de aquel gran capitán y político que fué Hernán Cortés, un día estudiante de Salamanca, aquella cláusula en la que ordena "que en la villa de Coyoacán se edifique y haga un Colegio para estudiantes que estudien Teología, Derecho Canónico y Civil, para que haya personas doctas en la Nueva España".



PROYECCIÓN CULTURAL  
EN AMÉRICA

Esta proyección de la cultura española en las tierras recién descubiertas es la ejecutoria más grande de la Universidad española. Las primeras de las Universidades en las tierras de América creadas, cuales las de Santo Domingo, Lima y Méjico, nacieron como hijas directas de Salamanca y Alcalá, echando las raíces de una fe y de una cultura comunes que, como un símbolo de fidelidad, nos unirán al correr de los tiempos. Por eso no es de extrañar que al iniciarse el pasado 12 de octubre las fiestas conmemorativas del VII Centenario de la fundación de esta Universidad, se convocase una Asamblea de Universidades hispánicas, que congregó aquí a los Rectores y representantes de las Universidades de nuestra lengua, y que en ella se llegase a conclusiones fundamentales en el espíritu de unidad y en los hechos que dan fisonomía propia a la comunidad de nuestros pueblos. La presencia en este nuevo acto de los señores Ministros de Educación del Perú y de Colombia, a quienes afectuosamente saludo, brinda otra excelente ocasión para poner de manifiesto, una vez más, la vinculación de Salamanca con las Universidades de las naciones hispanoamericanas.

APOYO DE LOS PONTÍFICES

Si el favor real en los tiempos gloriosos había de acompañar con sus cédulas y privilegios la grandeza de la Universidad, otro factor poderosísimo le iba a acompañar, cual era el apoyo que los Pontífices dispensaron a la Universidad salmantina, que, con la concesión de nuevas constituciones y subvenciones, compensaron y sostuvieron sus necesidades más imperiosas en épocas de decadencia o de abandono de sus príncipes. Bulas pontificias daban su aprobación para la erección de Colegios Mayores, y los mismos Papas concedían grandes indulgencias a los colegiales, como aquella de poder absolverse de cualquier excomunión o aquella otra de que, visitando la capilla del Colegio, se pudiesen ganar las mismas indulgencias que en la Basílica Mayor de Roma.

LA UNIVERSIDAD,  
AL LADO DEL MOVIMIENTO

El Movimiento Nacional, que el 18 de julio de 1936 había de cambiar la ruta de España haciéndole recorrer la conciencia de su destino, forzosamente había de conmover a la Universidad. Y mientras sus aulas se vacían para nutrir las filas de las unidades combatientes y formar los cuadros de oficiales de nuestros Ejércitos, el entonces Rector de Salamanca, don Miguel de Unamuno, dirige un manifiesto a todas las Universidades del mundo expresando, con palabra clara y rotunda, las altas razones del Movimiento Nacional en defensa de nuestra civilización cristiana de Occidente, constructora de Europa, frente a un ideario oriental aniquilador. Ciento veinte universitarios salmantinos que dieron su vida en la Cruzada, y cuyos nombres figuran en una lápida del Claustro de

esta Universidad, refrendaron con su sacrificio la defensa de nuestra civilización.

Desde los primeros momentos dimos a la Universidad de Salamanca la importancia que tiene en una obra como la que en el 18 de julio acometimos. Todo régimen político trascendente para la historia de un pueblo necesita disponer no sólo de órganos ejecutivos de poder, firmes y unidos, sino de otras fuerzas sustanciales: la adhesión iluminadora de las minorías consagradas a los más altos saberes de la cultura humana y la adhesión general del pueblo, es decir, de todos los sectores que orgánicamente integran a la nación. Por eso, desde los primeros momentos, contamos con la colaboración de las mejores inteligencias universitarias, de aquellos hombres que hacen de sus mentes el mejor instrumento de servicio a la grandeza de su patria.

Aquel espíritu selecto de tanta finura intelectual, y a quien tanto el Movimiento debe, José Antonio Primo de Rivera, mártir de nuestra guerra y universitario ejemplar, clamaba muchas veces por esa función rectora de la inteligencia que impide que la acción pueda caer en la barbarie. Todo verdadero gobernante debe contar con la cooperación de las minorías consagradas por la vocación al cultivo de los saberes humanos para lograr aquella función ordenadora en que han de coincidir el hombre de Estado y el hombre de ciencia, como decía el más alto pensador de la Grecia antigua.

REVALORIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Si, por otra parte, nuestro Movimiento entrañaba una revolución que enderezase los caminos de España, no podía quedar la Universidad fuera de nuestra obra transformadora. Nos importaba mucho que las Universidades vuelvan a tener todo el peso iluminador que tuvieron en los siglos grandes de la historia española. Es, para nosotros, urgente que las Universidades no solamente estén a la altura de los tiempos en cuanto a su capacidad de investigación científica y de formación profesional, sino que sean también los hogares donde toda inquietud noble tenga su asiento y donde todo problema vivo de la nación encuentre un eco. Quisiéramos que de nuestras Facultades de Ciencias salieran hombres capaces de resolver el aprovechamiento creciente de las riquezas potenciales de nuestra patria y que cada vez más nombres españoles prolonguen la gloriosa aportación a la historia de la ciencia, que con tanto amor nos reseñaba don Marcelino Menéndez Pelayo, y que al fin y al cabo que la sangre española se siente caliente circular por el cuerpo de España, produzca en la Universidad la floración de una constante primavera.

Si tanto nos inquieta el progreso científico que haga posible la transformación económica de nuestra patria, no es menor el que nos inspira el progreso en estas Facultades de Letras en que se practica el servicio de la verdad y la sistematización de la justicia.

HACIA LA JUSTICIA CRISTIANA

Es tan rápida y profunda la evolución que el mundo está sufriendo en este período de transición entre



dos eras, que urge grandemente que el cuadro de nuestras leyes se perfeccione con la vista puesta en el ideal de una justicia total, plena de exigencias cristianas. Que se llene el gran vacío que se acusa en el Derecho moderno; no en vano se han abierto caminos nuevos, principios y deberes sociales hasta ayer desconocidos o no practicados. Se acusa una necesidad de codificación y sistematización del Derecho en el ámbito de lo económico, de lo social, de lo industrial y lo agrario, de lo sindical y de tantas especializaciones nuevas que en servicio de la equidad y del bien común han tomado ya carta de naturaleza en nuestra legislación.

Es menester que, además del conocimiento de la razón histórica de nuestras juventudes para el ejercicio profesional, se inculquen dos sentimientos fundamentales: el del respeto a la seguridad jurídica, es decir, a la jerarquía ordenada de las normas de que habla nuestro Fuero de los Españoles, que todo español se sienta protegido por un orden jurídico firme y que este orden lo hagan cumplir sería y objetivamente los órganos de la Administración de Justicia. Que las garantías éticas de nuestro concepto católico de la vida se confirmen cada vez más en garantías jurídicas encarnadas en leyes elaboradas por las Cortes, sin mengua de la eficacia que debe tener la actuación del Poder ejecutivo para la resolución de los problemas nacionales.

#### JUSTICIA DISTRIBUTIVA

No se trata de que florezca de nuevo un mal sentido de juridicidad que algunos preconizaron como puerta para que las fuerzas materialistas pudieran entrar a saco cómodamente en el sagrado patrimonio de la nación. El Derecho no puede servir jamás para la destrucción de los valores fundamentales sobre los que se apoya una nación, sino cabalmente para todo lo contrario. Jamás admitiremos que se invoque el Derecho para acabar con toda posibilidad de vida legal, de vida bajo el imperio del único Derecho verdadero: el de servir a la justicia bajo la Ley eterna de Dios.

Pero, en cambio, sí queremos que en nuestras Facultades de Derecho se forje ese sentido del respeto profundo a la Ley, que importa mucho extender a todos los ciudadanos. El respeto a las leyes fiscales, única manera de hacer posible una justicia distributiva de los gastos públicos y la recaudación de los ingresos, necesaria para el sostenimiento de los servicios y la satisfacción de las exigencias de toda índole... El respeto a las leyes institucionales, a las grandes leyes fundamentales del Estado, como la Ley de Cortes, el Fuero del Trabajo, el de los Españoles y la Ley de Sucesión, refrendadas en referéndum nacional, que sostendremos y defenderemos con toda la fuerza del Estado, porque así nos lo exige el cumplimiento de nuestro deber y el mandato imperioso de los que murieron para que España siga viviendo y afirmándose en el concierto de los pueblos libres.

#### DERECHO DEL PUEBLO A LA PERFECCIÓN DE LAS LEYES

Este pueblo español, tan heroico en 1808 como en 1936, tan abnegado y sufrido a través de su historia, tan lleno hoy de esperanzas en el futuro, no ya sólo merece, sino que tiene derecho a exigir que las leyes se perfeccionen incesantemente para que una solidaridad profunda en el beneficio y en las cargas se produzca entre todos los hombres de España. Así, cuanto más justas sean nuestras leyes, más podremos exigir a todos los gobernados el respeto, la lealtad y la eficacia en su cumplimiento. Porque al hacerlo tendremos toda la conciencia no sólo de estar respetando aquella órbita legítima de derechos que a cada hombre corresponden, sino también el conjunto de exigencias de justicia que corresponden a la comunidad nacional como un ser vivo, orgánico y total, y las que en definitiva debemos a Dios, que es fuente y razón de toda ley, de todo poder y de todo derecho.

#### EL DERECHO DE LA PERSONALIDAD HUMANA

Es importante que hagamos una parada en este concepto tan trascendental para la vida de la Universidad. Si analizásemos sus etapas de gloria y de decadencia, encontraríamos que sus alternativas llevan una marcha paralela al predominio de la Ley de Dios y de los principios católicos, o al divorcio de los principios religiosos y de los valores éticos que un día la presidieron. En un afán de novedades, y por contagio exterior, llegamos a olvidarnos de lo que en su libertad y en sus derechos debe el hombre a nuestra fe católica; que la abolición de la esclavitud y el derecho de la personalidad humana establecido sobre principios de igualdad y libertad, considerando al hombre portador de valores eternos, solamente a la fe católica se lo debemos. Hablamos y encomiamos el Derecho romano levantado sobre el egoísmo de un mundo anticristiano y olvidamos que el cristianismo es el que lo transforma y humaniza; que precisamente la hermandad y la fraternidad entre los hombres, que el Evangelio cristiano extiende, obra el proceso natural que abrió el camino al derecho de gentes. Que es precisamente la reforma protestante la que, al introducir el principio de la subjetividad, favorece el proceso de la omnipotencia del Estado, así como con la ruptura de la unidad religiosa se quebrantan los principios morales y comienza la subversión de la sociedad moderna frente a los principios divinos. Que la Revolución francesa vino a completar la obra destructora al establecer el principio de la independencia del individuo y la absoluta libertad exterior, quebrando el orden moral estatuido, extendiendo la subversión de ideas, que hace que el orden social, falto del principio de autoridad que lo reglase, caiga bajo la anarquía del criticismo. Pese al buen espíritu de nuestro pueblo, no pudo nuestra nación independizarse de la moda exterior, y pese a la victoria nacional en nuestra guerra de Independencia, fatalmente había de alcanzar a nuestra Universidad a través de masones y afrancesados.



FRANCISCO DE VITORIA,  
CREADOR DEL DERECHO INTERNACIONAL

Si al plano del Derecho internacional nos trasladamos, se aprecia más la catástrofe a que ha conducido el abandono de los principios éticos, y nunca mejor lugar que este del VII Centenario de la fundación de la Universidad de Salamanca para evocar en la figura de Francisco Vitoria la cuna del Derecho internacional entre los pueblos y su inimitable doctrina sobre el derecho de gentes natural y positivo. Jamás el Derecho internacional se alzó a alturas tan elevadas como a las que le llevó su pensamiento. El formó escuela y tuvo legión de seguidores, hasta el punto que todos los tratadistas posteriores han venido a beber en las fuentes católicas y cristalinas españolas.

Si el Derecho internacional alcanzó próspera vida, lo fué por el principio católico y de unidad moral y hermandad entre los hombres que entrañaba. En cambio, cuando, por el contrario, el laicismo trasciende a la vida social y se traslada al plano de lo internacional, olvidados los principios católicos, se abre el período de los grandes atropellos internacionales, el de la ley ciega del más fuerte, que predomina hasta nuestros días.

Rindamos, pues, tributo a los hombres preclaros que crearon y cultivaron este Derecho y pidamos a Dios que ilumine las mentes de los que por un apartamiento de la Ley divina pueden ser la causa del hundimiento de toda una civilización, confiando en que, pese a la obra torpe de los hombres, existe un poder en las alturas que rige los destinos de los pueblos y derrama sobre ellos bienes y tribulaciones. Por ello necesitamos enderezar nuestros pasos para merecer su benevolencia, y si esto ha de ser una exigencia general para la nación, mucho más necesaria es para la Universidad si ha de ser el faro que proyecte la luz de su cultura sobre toda la nación y de ella han de salir las minorías rectoras de nuestro futuro. De aquí la gran responsabilidad que a la Universidad alcanza en estas horas y que yo desearía restaurar en su antigua gloria.

#### PREOCUPACIÓN DEL GOBIERNO POR LA UNIVERSIDAD

El Gobierno de España viene preocupándose del perfeccionamiento de sus Universidades en todos los órdenes, pese al esfuerzo ingente de la reconstrucción material en que estamos empeñados y al aislamiento internacional producido por la segunda guerra mundial y sus consecuencias; por encima de todos estos factores adversos, el Estado viene dedicando recursos crecientes para las obras de acondicionamiento y progreso de los Centros de cultura.

Hemos contraído el compromiso moral de intensi-

ficar este esfuerzo incansablemente y con ritmo acelerado, pero todo esto sería inútil si nos olvidásemos de construir sobre sólidos cimientos. Podríamos tener magníficos laboratorios, soberbios edificios, buenos alojamientos y eruditos profesores; pero podría ser una Universidad sin alma que se consumiese en el fuego destructor de su propia soberbia sin proyectarse beneficiosamente sobre los hombres y sobre las tierras de la patria.

Aspiramos a que el profesor universitario con verdadera vocación sea espejo en que el alumno se mire y encuentre en la Universidad su ocupación primaria y, a ser posible, exclusiva, y que no le falten medios ningunos para la tarea de investigación científica ni para sus misiones de enseñanza, con cuadros de profesores adjuntos y ayudantes y con la colaboración formativa de los Colegios Mayores Universitarios. Que el buen signo de nuestra reconstrucción económica y la mejoría de nuestra Hacienda, espero hagan que esa posibilidad sea venturosa realidad muy pronto, e iremos dotando a las Universidades de los créditos complementarios. Y en esto no podemos prescindir de lo prosaico de la vida y del íntimo enlace de lo económico y lo cultural: pues si lo cultural trasciende a lo económico, la situación económica es básica para la realización de nuestras aspiraciones culturales. Conocemos las escaseces materiales en que nuestro profesorado se debate, y agradecemos la abnegación con que han trabajado en estos años de dificultades, y les decimos que la nación española no olvida ese esfuerzo y que el Estado sabrá corresponderles con atención redoblada.

#### PALABRAS A LOS ESTUDIANTES

No podría cerrar esta oración en este Centro de formación universitaria de nuestras juventudes sin dirigir unas palabras a los estudiantes, a los que quisiera transmitir estas ambiciones de grandeza y de servicio para nuestra patria.

La juventud posee una especial sensibilidad para percibir cuanto de bueno y de malo sucede en torno suyo. Vive la edad de la buena fe y de la generosidad, presta también a la rebeldía y a la exigencia; pero, por estas mismas características, suele ser blanco predilecto de los maliciosos. Por eso la juventud debe estar despierta, y, sin hacer dimisión de independencia y de legítimas inquietudes, poseer de manera muy acusada el sentido de su propia responsabilidad. Todas las esperanzas puestas en el futuro se truncarían si faltase ese sentido de responsabilidad de la juventud, que debe estar consciente que de su conducta depende la continuidad en la marcha de la nación, por la que dió su vida la flor de las generaciones que les precedieron.

He dicho."



## En torno a un fracaso reconocido

(SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN)

REV. JUAN B. MANYA

### I

El P. José M.<sup>a</sup> de Llanos, S. J., ha publicado en REVISTA DE EDUCACIÓN, número 19, páginas 100 y siguientes, un artículo sobre "La enseñanza de la Religión en la Universidad (Experiencia de un fracaso personal)". Son dolorosas, pero son esperanzadoras, las confesiones que de varias partes, aun oficiales u oficiosas, vemos surgir sobre el particular en nuestros días. Ellas plantean un problema de responsabilidad gravísima para los que ejercen el profesorado de Religión. Y aún podemos decir que la importancia del problema desborda el mismo tema propuesto en el artículo y trasciende a la esencia misma de la enseñanza en nuestros días: sus derivaciones pueden ser del más alto interés, especialmente para países como el nuestro de tradición religiosa unitaria.

Esto nos ha decidido a comentar dicho artículo. Empezamos con un aplauso de viva simpatía a la sinceridad valiente y noble humildad del articulista y de adhesión a muchas de las consideraciones que dicho artículo sugiere. Por lo demás, nuestro comentario no tiene la pretensión de resolver adecuadamente el problema difícil y complejo del tema. Se reduce a unas indicaciones que quisieran llegar a la raíz o a una de las posibles raíces del problema. Dejamos al superior criterio de los que lo hayan de resolver la apreciación de la oportunidad y aun del valor de nuestras consideraciones; pero sentimos la necesidad de expresarlas con todo respeto y modestia, por si pudieran servir a la mejora de los estudios religiosos, a los cuales hemos dedicado las actividades y los entusiasmos y las reflexiones de toda nuestra vida.

*El doctor don JUAN BAUTISTA MANYÁ ALCOVERRE, arcediano de la catedral de Tortosa y profesor de Religión de su Instituto de Enseñanza Media, comenta en este artículo la crónica del P. José María de Llanos "La enseñanza de la Religión en la Universidad (Experiencia de un fracaso personal)" (R. DE E., número 19, páginas 100 a 102, y apunta algunas causas del desinterés que respecto a la enseñanza religiosa muestran muchos de nuestros escolares. El doctor Manyá es autor de varias obras de Teología y Espiritualidad: Theologumena, La agonía de Jesús y Meditaciones Marianas, El Talent, etc.*

*En este mismo número se publica una carta abierta al P. Llanos del catedrático señor Hernández-Vista.*

Con certera visión, el P. Llanos señala como causa fundamental del fracaso el desinterés de los alumnos por la enseñanza religiosa. Y al inquirir sobre las causas de tal desinterés encuentra como principal el ambiente, "que no es ateísmo, ni mucho menos, ni despreocupación, sino todo lo contrario, que es cansancio de las formas, fatiga de los rollos, desasosiego, turbación". Exacto. Pero ¿es el ambiente, el ambiente social, las condiciones de la vida contemporánea, la causa verdadera, profunda, de este desinterés por la enseñanza religiosa? ¡Si es precisamente en épocas o situaciones de la vida como las actuales, que son de mal-estar, inquietud, de fracaso, de aspiraciones insatisfechas, cuando el interés religioso se reafirma y se impone como esperanza suprema, infracasable!

Los efectos de una enseñanza son *per se* proporcionales al interés que sobre ella el maestro suscita en los alumnos. Y en ningún espíritu reflexivo cabe la monstruosa suposición de que el tema religioso sea incapaz de interesar a la conciencia humana. Podrá ésta bajo ciertas presiones de la vida no sentir gran interés en momentos dados por las cuestiones religiosas o por el estudio de ellas; pero en la conciencia humana es continuo el cambio de vivencias, de presiones, de puntos de vista, de intereses. Es necesario saber aprovechar estas variantes favorables y aun suscitarlas oportunamente.

En el fondo del alma humana hay, más o menos consciente, un interés cardinal vivísimo, apasionante, por las grandes cuestiones religiosas, pues son ellas al fin y al cabo las grandes cuestiones de la vida. Los indiferentes lo son o bien por escepticismo o bien por inconfesables motivos de conducta. El escepticismo religioso se combate con la contundencia de una doctrina que se imponga a la conciencia por su sinceridad, claridad, evidencia. La otra indiferencia, la que se funda en la conducta moral, no se combate directamente, propiamente, desde una cátedra; pero téngase en cuenta que esta indiferencia es más ficticia que real, más afectada que sentida sinceramente. Y el profesor de Religión puede contribuir a destruirla robusteciendo y avivando convicciones teológicas, que al fin y al cabo son incompatibles de por sí con una conducta inmoral.

El profesor de Religión ha de contar además, y aun principalmente tal vez, con otro interés más relacionado con el trabajo de su profesión; un interés específicamente intelectual. Los alumnos de una clase de Religión se dividen en dos grupos: el de aquellos que han recibido la religión en el seno de la familia y el



de los que no han tenido esta suerte. Los primeros, la gran mayoría entre nosotros, viven pacíficamente su fe durante la infancia; pero cuando se despierta en ellos el sentido crítico de la vida, cuando quieren saber el porqué de las cosas, es su fe, es su ideario religioso el primer objeto de la crisis. Las lecturas, los contactos con amigos más o menos religiosos que ellos, el mismo espíritu de autonomía juvenil, les plantea inevitablemente la cuestión: "Todo esto que yo creo y que me impone deberes tan pesados, ¿es verdad o no?" Desde los últimos años de bachillerato el profesor de Religión tiene la misión de justificar la respuesta afirmativa a la pregunta crucial de la juventud religiosa. Y si lo consigue veréis el interés que despiertan sus lecciones en la conciencia del alumno, la satisfacción con que éste constata la verdad esencial de las enseñanzas religiosas de su madre, la seguridad triunfal con que sabrá responder a las objeciones e ironías de sus compañeros incrédulos, el placer de contar con un criterio seguro y firme para orientarse entre los futuros percances y vaivenes inevitables de la vida que se le abre.

Estos aspectos pesarán fatalmente sobre su conciencia y producirán en ella un interés de orientación de la vida, de polémica, de pretensiones intelectuales tan propias de la juventud, etc. Y entonces las explicaciones de un profesor que sepa encajar con estas vivencias, lejos de ser aburridas, harán vibrar de interés y de entusiasmo las mentes de los discípulos, admirándolas y aceptándolas o bien discutiéndolas y rebajándolas y aun negándolas. Un profesor de altura recibe siempre con complacencia paternal todas estas actividades de sus alumnos, y las fomenta, o por lo menos da todas las facilidades para que se produzcan con entera libertad.

En cuanto al segundo grupo, el de aquellos que pertenecen a familias irreligiosas, el efecto puede ser doble. Algunos, ante las explicaciones sinceras y claras del profesor de Religión, ante las respuestas convincentes que da a las objeciones y prejuicios familiares, reaccionan noblemente en favor de la fe y llegan a convicciones sinceras y arraigadas, que determinan la orientación de su vida. Es el gran triunfo de la cátedra de Religión. ¿Raro, diréis? Tal vez no tanto como pensáis. Si conserváis el contacto con vuestros ex alumnos veréis cosas muy consoladoras. Pero admitamos la rareza de tales casos. Es que también los otros, aquellos pocos que no habéis logrado cautivar al yugo de la fe cristiana, han recibido de vuestras explicaciones una influencia muy saludable. Esta: que la fe católica es algo muy bien pensado, un sistema doctrinal sólido, armónico, racional, consecuente, conocedor perfecto del pensamiento y del psiquismo humanos. Quien quiera impugnarlo ha de ir con pies de plomo; ha de estudiarlo a fondo si no quiere caer en ridículos espantosos, si no quiere descalificarse como pensador, como intelectual. ¿Os parece pequeño este triunfo, obtenido sobre los espíritus más refractarios a vuestra influencia docente?

Es un pesimismo exagerado limitarse a constatar los fracasos de una gestión sin registrar también los éxitos, aunque sean parciales y relativos. Exagerado primeramente porque el desinterés de nuestros jóvenes en el estudio de la religión no es tan cierto, ni profundo,

ni universal; exagerado además porque no es un mal incurable. Veámoslo.

Para curar la raíz de un mal precisa primero determinar su causa. El P. Llanos señala algunas de ellas con criterio de observador objetivo y fino; pero a nuestro parecer hay otra más honda y más vieja, aunque un tanto disimulada entre los repliegues de nuestra Historia. No radica en los alumnos, sino en los profesores de Religión. Me refiero a la formación teológica que hemos recibido en nuestros estudios eclesiásticos. No aludo a ningún establecimiento concreto ni a ninguna institución religiosa; menos aún a persona determinada. El haber sido España por varios siglos un país de uniformidad religiosa católica es, sin duda, un bien grande; pero entre sus efectos hay algunos que están lejos de ser beneficiosos. Me refiero ahora concreta y exclusivamente a la marcha que han tomado los estudios teológicos. Practicados bajo el signo de la unidad católica, sin la vecindad de adversarios que nos acuciasen con sus objeciones y contraposiciones, discurrían tranquilamente como una fórmula que cumplir, sin afectar agudamente nuestra conciencia; tesis tras tesis, argumentos y distinciones y objeciones y textos tradicionales inmutados servían como para cumplir un expediente escolar; pero no nos hacían vibrar de entusiasmo ni nos preocupábamos de llenar sus vaciedades y desaciertos. De todo aquello no nos llegaba gran cosa al alma. Aquellos estudios podían tener alguna utilidad para lucir en un acto académico, para unas oposiciones a canónigo, quizá para un sermón. Y casi nada más. Eran estudios indispensables para la carrera eclesiástica, pero aburridos, carentes de todo interés personal y aun colectivo: una vez terminados eran abandonados sistemáticamente. Y sistemáticamente se inculcaba que la formación intelectual del sacerdote no había de ser a base de disquisiciones de teología especulativa, sino de moral casuística, de investigaciones históricas, de cuestiones sociales, etc.

Tal vez el cuadro peque de simplista y exagerado en algún aspecto. Hay que admitir, y lo hacemos de buen grado, excepciones honrosas, tanto más honrosas cuanto más escasas y más desconectadas del ambiente general; pero el cuadro, en sus líneas esenciales, es real. Los que lo hemos vivido y padecido sabemos la influencia que ha ejercido en nuestras vivencias teológicas, en el curso de nuestra vida intelectual.

Cuando modernamente se impuso la asignatura de Religión en los altos centros de enseñanza del Estado era fácilmente previsible que una teología anquilosada y sin interés vital, administrada así a los jóvenes estudiantes de una carrera civil, estaba destinada al fracaso más o menos rotundo. No es que nuestros jóvenes no se interesen por las cuestiones teológicas. El mismo P. Llanos cita algunos detalles que podemos confirmar y aumentar todos los que nos dedicamos a la enseñanza de los jóvenes: la existencia de Dios y sus atributos fundamentales, la precencia y la predestinación en sus relaciones con la libertad, el dogma del pecado original, las cuestiones de la gracia, los novísimos, especialmente el infierno; la orientación religiosa en el futuro de su vida, etc. Estos y otros muchos puntos de filosofía religiosa excitan en cualquier aula de jóvenes un interés infalible, proporcional a las cualidades del maestro que los propone. Y si éste sabe encajarlos con las vivencias de sus discípulos, no sólo con



los de su conducta o porvenir moral, sino también con sus pretensiones intelectivas, estimulando su talento a sacar ideas claras y profundas, y aún más si pueden ser personales, descubriréis sorprendidos que habéis excitado un interés y un entusiasmo no sólo entre los de talento superior, sino aun entre las medianías. Y os abrumarán con sus consultas y objeciones y preguntas ampliativas o cerciorativas, señal infalible de que la palabra del profesor ha caldeado, no sólo ha interesado, las almas de los jóvenes discípulos. Sobre todo si el profesor sabe dar al alumno la sensación de que es capaz de discurrir por cuenta propia y al mismo tiempo sabe educar las iniciativas de los jóvenes... Yo os aseguro que será escuchado con interés, con avidez, con usura... Quiero decir que el alumno no despreciará ni una de sus palabras, y cuando por algún obstáculo insuperable haya de faltar a la clase lo lamentará y os dará toda clase de satisfacciones y procurará recoger de donde pueda las explicaciones perdidas.

No se crea que con esto intentamos desvalorizar la teología escolástica de los estudios eclesiásticos; por el contrario, nos complacemos en reconocer su valor ontológico y... pedagógico; reconocemos el acierto con que generalmente consigue armonizar la fe con la razón y reconocemos también su eficacia para formar las inteligencias, adiestrándolas finamente para el estudio filosófico, como lo reconocía Descartes en sí mismo y daba por ello gracias al Altísimo. Pero el fondo muchas veces inmovible de la teología escolástica se presenta revestido de formas propias de su tiempo y hoy anticuadas e inadaptadas a nuestra mentalidad, las cuales hay que modificar vivificándolas con el soplo de una modernidad racional, haciéndolas inteligibles y adaptadas a nuestro estilo de pensamiento, de cara a las preocupaciones e intereses, convicciones y dudas del pensamiento moderno. Esta labor la practica espontáneamente la sinceridad del hombre de talento dedicado a los estudios teológicos. Necesita estudiar las viejas y densísimas fórmulas de la escolástica, pasándolas por el tamiz de una crítica personal rigurosa. Y las acepta, o las rehusa, o las discute desde el punto de vista independiente y severo de una revisión a fondo. La consecuencia de esta labor es una asimilación, una adaptación vital de la teología al pensamiento personal del estudiante. El que llega a conseguirla siente la doctrina teológica como una vivencia de su espíritu, y cuando la expone lo hace con aquella naturalidad, con aquella sincera convicción, con aquel calor y entusiasmo que infaliblemente se comunica a sus oyentes. Pero el que no ha llegado a obtener en su espíritu esta asimilación feliz, aquel para el cual la teología se limita a las viejas fórmulas cien veces repetidas y jamás entendidas hasta el fondo ni discutidas imparcialmente; aquel para cuyo espíritu la teología no es una vivencia sentida, sino una superposición más o menos artificial en sus vivencias e intereses mentales, podrá tal vez hacer una disertación más o menos erudita, una conferencia más o menos digna de admiración auténtica, un sermón más o menos deslumbrante de elocuencia relativa; pero lo que no hará jamás es atraer el interés de los que viven su vida, sobre todo su vida joven, exuberante, hacia los problemas que la teología plantea a un espíritu reflexivo; no provocará jamás en sus oyentes un calor mental del que carece él mismo. El resultado de su cátedra será el desvío respecto de su estilo y per-

sonalidad mental de la asignatura inútil y pesada, y Dios quiera que no sea la rebaja o anulación del aprecio intelectual de la religión misma.

Hablamos en teoría, impersonalmente, lo repetimos, y aun bajo la advertencia expresa de que presentamos un esquema simplificado y teórico. La realidad es más compleja; oscila con infinitas variantes entre estos dos tipos extremos que hemos presentado esquemáticamente.

Una *objeción* final, que sin duda surgirá espontánea en la mente de muchos: este tipo de profesor de Religión que sabe interesar así a sus discípulos e inyectarles sus entusiasmos teológicos es un tipo excepcional, es el hombre de genio. De nada sirve, por tanto, para solucionar una cuestión ordinaria y común; los genios, los hombres excepcionales no abundan, sino que escasean fatalmente; no llegan ni con mucho a poder cubrir todos los casos de enseñanza religiosa.

Respondemos:

a) La objeción tal vez exagera las condiciones que se requieren para ser un buen profesor. Son indispensables indudablemente ciertas cualidades intelectivas (claridad, contundencia lógica, adaptación, sinceridad ante las pruebas y las objeciones, etc.) y también algunas de índole afectiva que no enunciaremos, porque las podemos reducir todas al cariño paternal, tal vez amical, hacia los alumnos. Nos parece que estas condiciones son indispensables para la función docente. Y no nos cansaríamos de inculcar la responsabilidad de los que eligen el personal para esta función. El personal docente es el *quid* de toda cuestión pedagógica. Pero no nos parece ser tan difícil hallar personas dotadas de tales condiciones, si no siempre en el grado supremo al menos en grados inferiores que se aproximen al ideal todo lo posible. No insistimos sobre el particular, porque no somos nosotros los encargados de esta selección.

b) Primero, pues, la selección del personal docente. Pero si se quiere llegar a una solución radical y estable se impone empezar por la reforma del espíritu teológico en los altos estudios, sobre todo por la selección del personal docente. La teología no debía ser en dichos estudios una asignatura, sino una vivencia predominante, absorbente; no un conjunto de tesis y argumentos en sí profundos, pero anquilosados desde algunos siglos, mal comprendidos por los estudiantes jóvenes, sin repercusiones agudas sobre los problemas del pensamiento moderno; debía ser una teología *humanizada*, en contacto vivo con el pensamiento y con la conciencia y con el ambiente de la intelectualidad humana de cada tiempo. Una teología que ahondando y discutiendo los principios y tesis de la teología antigua saque de ella lo mucho que tiene de bueno y dé cara a la intelectualidad, lo levante como algo seguro y sólido en medio de tantas fluctuaciones e inseguridades y por lo menos se haga acreedora al respeto sincero y a la admiración de los que ejercen dignamente la función de pensar y escribir.

Con razón se ha dicho que son los intelectuales los que determinan el pensamiento popular. Lo que ayer pensaba la selección intelectual es lo que hoy piensa la masa, y lo que hoy piensa la intelectualidad será mañana el pensamiento comunitario. Con profesores competentes en nuestras instituciones de enseñanza religiosa tendremos alumnos aprovechados, intelectuales creyentes, y de ellos el tesoro de la fe pasará espontáneamente a la conciencia popular. Tenemos la suerte de



que nuestro ideario cristiano católico posee una superioridad manifiesta sobre todos sus opositores. Aprovechemos de esta feliz superioridad; hagámosla sentir y triunfar; incorporémosla a los postulados fundamentales de la intelectualidad humana de todos los tiempos, concretamente de los nuestros.

## II

Después de haber señalado una causa, ésta de parte del profesorado, que nos parece fundamental para explicar el desinterés y, por tanto, el escaso rendimiento de los alumnos en el estudio de la religión, vamos ahora a señalar otras que también nos parecen fundamentales, de parte del alumno y aun de la materia misma de estudio.

I. Señalamos en la conciencia juvenil tres clases de interés posible que corresponden a tres necesidades de su espíritu: *a)* interés formalmente intelectual, necesidad de cerciorarse por sí mismo y no por imposiciones formularias de la verdad cristiano-católica; *b)* interés moral, necesidad de fijar la conducta de la vida con relación al gran problema de nuestro destino eterno; *c)* interés por la religión como mera asignatura ante la necesidad de aprobarla.

II. El interés *a)* es, aunque no lo parezca, el más operante en la conciencia juvenil, sobre todo en los jóvenes de talento, que son los que conviene conquistar preferentemente.

El alma del joven está poseída del deseo de autonomizarse en todos los órdenes de la vida, especialmente en el del pensamiento. Quiere ser autor, o controlador por lo menos, de sus ideas, y se rebela espontáneamente, aunque a veces no lo manifieste, contra las imposiciones del protocolo, de la rutina, de la sujeción. Estas imposiciones las reputa el joven apropiadas para el niño y para los espíritus débiles: él quiere saber la razón de lo que piensa o cree, sobre todo en el orden religioso, y quiere juzgarlo por su propio criterio, con independencia y con sinceridad. Y esta actitud crítica de la juventud se presenta con una pretensión, con una virulencia si se quiere, especial y notoria en nuestros días. Los aires que corren por la sociedad actual son de independencias, de revisiones sinceras y de actitudes decididas en cuanto a superar lo caduco e inútil y adoptar formas vivas y realistas para la vida. Y estos aires modernos cuajan perfectamente con las pretensiones de la psicología juvenil, y es aquí donde llegan a exigencias más francas y a veces más violentas. La enseñanza religiosa de la juventud en nuestros días que no tenga en cuenta, y muy principalmente, esta vivencia de los discípulos, fracasará en su aspecto principal, que es el interés del alumno.

III. El interés *b)*, aunque no sea despreciable ni mucho menos, no es tan vivo y constante en la conciencia del joven. El cual, situado en la euforia segura del vivir y en un ambiente psíquico de ilusiones para su futuro próximo, no suele preocuparse, más que en momentos fugaces, de las futuras realidades eternas, que le parecen aún muy lejanas; le interesan más las posibilidades inmediatas de la vida, que se le abre ahora con perspectivas, sin duda ilusorias en gran parte, pero fuertemente sugestivas. Por

tanto, este interés *b)*, aunque sea aprovechable para el estudio de la religión, no constituye una razón suficiente de constancia y de continuidad perenne en el alma del joven estudiante. Un buen profesor sabe aprovecharlo oportunamente cuando se presenta espontáneo o excitado intencionadamente; pero no puede confiar en él como causa que basta para mantener vivo y operante el interés por sus explicaciones a través de todo el curso. Hay que recurrir a vivencias más constantes y apasionadoras y más naturales en el alma del joven: las que constituyen el interés *a)*.

IV. En cuanto al interés *c)*, es evidente su insuficiencia (no hablamos aquí tampoco de inutilidad) para fundar un interés pedagógico. Cuando en el alma juvenil no hay más interés por el estudio de la religión que el de mera asignatura, el fracaso final es inevitable si entretanto no se ha conseguido despertar otros intereses más elevados. Después de haber obtenido el *aprobado*, el interés por la religión desaparece: su estudio es abandonado como una imposición inútil y odiosa. ¿Es éste el caso de muchos estudiantes? Mi experiencia personal me inclina a rechazarlo; pero aunque lo fuera, no legitimaría pesimismo excesivos. Un buen profesor, con preparación y alma de tal, sabrá despertar en sus alumnos que solamente ven en el estudio de la religión una asignatura más (¡entre tantas y tantas!) un interés vivo, el interés *b)* cuando haya oportunidad o, por lo menos, el interés *a)*, tan propio de la psicología juvenil.

V. ¿Conviene o no que los alumnos estudien *toda* la teología, un tratado *completo* y sistemático de religión, o sería mejor escoger algunas partes, las más importantes y las más interesantes para la vida y para la psicología del joven? En abstracto, es evidente la conveniencia de un estudio integral. Toda cuestión religiosa tiene un interés humano inevitable. Pero ni el tiempo de que disponen nuestros estudiantes ni su preparación mental inmediata aconsejan el estudio completo. Hay, pues, que seleccionar entre las cuestiones de la teología aquellas que sean más importantes y despierten un interés en las almas jóvenes de nuestros días.

VI. Para hacer la selección es indispensable fijar sus términos. Prescindiendo aquí de lo que podríamos llamar preliminares que se estudian en los primeros años del bachillerato (Catecismo, Historia Sagrada, etcétera), el estudio de la religión en los restantes cursos del bachillerato y en los universitarios se puede reducir a tres aspectos capitales: el dogma, la moral y la apologética. No queremos entretenernos ahora en fijar y discutir la distinción adecuada entre estos tres aspectos: los aceptamos aquí tal como los presentan los programas oficiales con objetos formalmente distintos: la fe, la conducta, la valorización racional de entrambos.

Es indiscutible la importancia del dogma y de la moral: son ellos la esencia, toda la esencia, de nuestro sistema religioso: *res fidei et morum*. Pero en su enseñanza de cara a nuestra juventud hay que proceder bajo un aviso de importancia trascendental. Si reducimos el estudio del dogma y de la moral a *reseñar* los datos y normas teológicas y no ensayamos al alumno a *razonar* sobre ellos, discutiéndolos y aquilatándolos con libertad y franqueza, no conseguiremos interesarle, sino aburrirle. Hay que enseñar al alumno



a discurrir en materias teológicas, y después dejarle discurrir bajo el control del profesor.

¿Peligros de esta libertad? Los hay en todas las cosas humanas, aun en las mejores. Por esto hemos indicado el *control del profesor*: muy fácil de ejercer durante el curso, y aun después, ya que los alumnos lo buscan espontáneamente. Hablamos por experiencia propia y prescindimos de algún caso, raro, de aversión religiosa irreductible.

Y no temáis de ahondar en las cuestiones importantes. Si el profesor, como se supone, ha pasado su vida estudiando la materia profundamente, y con ello ha conseguido aquella simplicidad y claridad de ideas propia de las inteligencias elevadas, excitará en sus alumnos un interés y conseguirá unos resultados que le infundirán nuevos optimismos para éxitos futuros en el ejercicio de su profesión. Por lo demás, el profesor, poseído del valor de sus vivencias teológicas y de su actualidad siempre antigua y siempre nueva, está inmunizado de pesimismo enervantes, renueva incansable su optimismo profesional y obtiene siempre éxitos, no pocas veces insospechados.

VII. El estudio de la apologética *formal* (digo *formal* para atenerme a lo que diremos en seguida y acabamos de insinuar: al espíritu apologético que debe informar el estudio del dogma y de la ética) *per se* encaja perfectamente en el interés *a*), que es el más aprovechable. La discusión religiosa de cara al ateísmo y materialismo, la discusión cristiana de cara a la incredulidad o indiferencia racionalistas, la discusión católica de cara al protestantismo (el tema protestante se va poniendo de moda cada día más vivamente), son materias de interés infalible cuando son propuestas por un profesor que sabe llegar fácilmente

al fondo de las cuestiones y habla un lenguaje imparcial y sincero. El alumno, ejercitado así en la apologética, se siente en posesión de la verdad y de la superioridad de su ideario religioso, y vibra de entusiasmo por defenderlo contra los que lo impugnan.

Por esto opinamos que el estudio de la religión en los centros docentes de la juventud ha de tener siempre este carácter apologético, combativo diríamos, para ser interesante. Pero, desde luego, el estudio apologético sería inútil, sería perjudicial, si las razones no fueran contundentes y sinceras, objetivas, imparciales. En el plan antiguo del bachillerato se cometió el error de asignar la apologética al cuarto curso, cuando los alumnos, niños todavía mentalmente, son incapaces de profundizar sus razones y aun de comprender su interés. En la reforma actual, el error ha sido agravado con la exclusión de la apologética. A no ser que se intente incorporarla al dogma o a la moral, o bien asignarla a los estudios universitarios (invitaríamos a discutir esta conveniencia), el estudio de la religión carecerá de interés vivo y operante; se reducirá a una reseña, a una lista de temas teológicos, aburrida, pesada, odiosa para los jóvenes alumnos.

Estas insinuaciones no tienen la pretensión de ser programas o métodos ultimados: son insinuaciones que valdría la pena discutir para fijar o corregir posiciones en la enseñanza de la religión. Ha sido puesto en manos de la Iglesia española un medio de eficacia insuperable para la penetración en los medios intelectuales. Es lamentable, es tristísimo, es sintomático de decadencia espiritual, que hayamos de confesar el fracaso; pero la responsabilidad sería mucho mayor si el fracaso continuase después de la triste experiencia confesada tan sinceramente.

## La enseñanza de la Matemática

RAMON CRESPO PEREIRA

### I

Hablar de enseñanza de la matemática obliga a considerar, por lo pronto, tres realidades:

*Don RAMÓN CRESPO PEREIRA, licenciado en Matemáticas, ex becario del Instituto "Jorge Juan", del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y subdirector de la revista Theoria, colabora en la Gaceta matemática, en la Revista matemática hispanoamericana y otras revistas más. Ya ha colaborado en la REVISTA DE EDUCACIÓN con varias reseñas de libros y la traducción del trabajo "El proceso educativo", de Helmer Hutchisson (véase núm. 20). Con el presente inicia una serie de artículos sobre la enseñanza de la matemática. En este que ahora publicamos establece una serie de conceptos generales necesarios para el planteamiento de la Didáctica matemática.*

- 1.<sup>a</sup> La matemática en cuestión.
- 2.<sup>a</sup> El profesor que tiene que enseñarla.
- 3.<sup>a</sup> Los alumnos que la han de aprender.

Pero estas partes de un todo—la enseñanza de la matemática—no están desintegradas, sino en relación funcional. Cualquier estudio serio del tema debe tomar en cuenta los elementos del proceso didáctico en su conexión.

Ahora bien: cada uno de los términos anteriores, considerados aisladamente, debe tomarse de la manera más concreta posible. Decir por ejemplo *matemática* es algo enormemente vago y abstracto. Cuando se habla de la enseñanza de tal ciencia se presuponen muchas cosas. No es momento de investigarlas a fondo. Pero podemos indicar que enseñar matemática, sin más, puede ser muchas cosas. Antes de saber qué quiere decirse con ello, conviene partir de



una situación que resulte inmediata e inteligible. Pues siempre partimos de una determinada situación vital y, cuando hablamos, cada uno de los interlocutores está a un cierto nivel de significatividad, según la acertada idea de Luis Rosales. Es decir, cada hablante entiende las significaciones de las palabras desde su nivel. La evanescente realidad humana que es la matemática cobra contenidos distintos según los casos, y hablar de ella supone un tiempo concreto, dentro del cual adquiere sentido histórico. Por otra parte, la matemática no está clausa, es decir, es un hacer en marcha, el cual se presenta necesariamente desde una perspectiva. O sea, ofrece al espectador una o varias de sus múltiples caras. Puede verse, pues, que irrumpimos en plena filosofía matemática cuando pronunciamos el término "matemática", y por fuerza pensamos en un contenido de tal vocablo.

Pero fijemos ahora la atención brevemente en otro de los términos fundamentales: el profesor que enseña la matemática. Nos enfrentamos así con una gran cantidad de dificultades, acaso más arduas que las que hemos visto insinuarse al palpar el cuerpo vivo de la matemática. Ahora tenemos que habérnoslas con hombres. Estos se nos aparecen un tanto estilizados—permítaseme esta metáfora artística—. Porque no son los hombres en toda su integridad los que se nos muestran en el papel de profesor, sino un esquema de hombre. Pues el que enseña matemáticas no es sólo profesor. Como tal, puede saber mucha matemática, ser investigador insigne o carecer de talento para la creación científica; poseer dotes de exposición didáctica o, cual un mal violinista, pulsar las cuerdas de la enseñanza de manera repelente y fea; puede saber atraer las vocaciones de los discentes o bien les ahuyenta de toda faena de espontánea dedicación a la ciencia. Los profesores pueden ser hombres que sienten inquietud por los problemas humanos o meros especialistas que se desinteresan por lo que no sea la especialidad que cultivan; quizá poseen una visión atinada de lo que representa la enseñanza dentro de un marco más amplio de vida humana o, deformados por su ciencia, su mentalidad es miope para lo que no tiene relación inmediata con ella.

Por último, el alumno no es un estudiante cualquiera. Ante todo, es un español, un inglés, un alemán o un francés. Es niño, adolescente, joven o ya hombre maduro. Tiene talento para la matemática o no lo tiene. Estudia con placer la matemática o la considera tediosa, aburrida o incluso insostenible. Tiene tal vez vocación decidida por otro hacer humano—por ejemplo, la pintura o la música—y estudia matemática porque así lo considera necesario su familia, la cual opina que ser pintor no basta en esta vida y quiere hacer del estudiante un arquitecto o un ingeniero. Este alumno puede tener mala salud y fatigarse mucho con los libros, o bien es un tipo atlético y robusto. Puede estar dudando entre estudiar esto o lo otro, y va al Instituto o a la Facultad de Ciencias para poder tomar una decisión o para ver si encuentra algo atrayente y decisivo que le lleve a adoptarla. Etc.

Creo que basta tocar, aunque sólo sea con la yema del dedo, cualquiera de estas realidades, acabadas de esquematizar somerísimamente, para reconocer que un estudio a fondo de la cuestión obliga a enfocar

el tema con aprestos muy cuidadosos. Pero las cosas se complican todavía más si observamos que esos tres términos del todo ya dicho no están aislados, no forman islotes que flotan en un piélago fantasmal de naturaleza etérea, sino que están íntimamente ligados por relaciones funcionales de interdependencia. El profesor no lo es sino frente a unos alumnos y enseñando una determinada parte de la matemática. Y ello acaece dentro de un determinado ámbito cultural, es decir, en un concretísimo momento de la Historia. Cualquier estudio que aspire a profundizar en el proceso didáctico que es la enseñanza de la matemática debe fijar la atención en lo que de relacional hay en el mismo.

Ahora bien: lo dicho hasta aquí—preludio obligado en el acto de ponerse en comunicación con un público—se presta a múltiples observaciones. En primer lugar, puede decirse que casi todo es válido para cualquier otro proceso educativo. Permútese la palabra "matemática" por otra cualquiera correspondiente a otra rama del saber, y todo lo dicho resultará igualmente inteligible. Además, la enseñanza de la matemática encaja dentro de la didáctica general, y presupone, junto a consideraciones particulares propias de la pedagogía, otras que deben tener a la vista la formación completa del hombre. En estas consideraciones más, sin embargo, no podemos abordar el estudio amplio del papel de la matemática dentro de la cultura actual y de la formación del hombre. Daremos por conocidos los problemas que tal realidad supone, y enfocaré exclusivamente el problema planteado por la enseñanza de la matemática en la hipótesis, evidentemente injustificada, de que no guarda relaciones con otras esferas del saber. (Algún día valdría la pena de plantearse el problema de averiguar si esta desatención radical es atinada.) Restringido así el tema, todavía debemos delimitar más el objeto de este artículo. Ni que decir tiene, lo que procede es tratar de la enseñanza de la matemática en España en este período preciso que ahora vivimos: segunda mitad del siglo xx. Aun así, todavía quedan muchas posibilidades de reticulación: estudiar la enseñanza de la matemática en las distintas etapas de su desarrollo didáctico. A saber: la escuela primaria, el Instituto de Segunda Enseñanza, las Escuelas Especiales de Ingenieros y las Facultades de Ciencias. Convendrá, pues, subdividir este estudio en varias partes. Con todo, antes de acometer el plan del trabajo—que se irá escalonando en artículos distintos, pero ensamblados en un conjunto unificado—, será menester decir algunas cosas previas a todo buen entendimiento de lo que va a seguir. Comienzo con unas consideraciones generales sobre la matemática.

#### LA MATEMÁTICA

Ignoro si el lector que ahora me lee en este concretísimo acto—usted, lector, que posa su mirada inquisitiva sobre estos párrafos mal hilvanados—está familiarizado con las matemáticas y, caso de estarlo, hasta qué punto le interesan y le gustan. Sería preciso averiguarlo. Pero esto es formalmente imposible. Por ello es inevitable soslayar esta circunstancia. Usaré, por tanto, un lenguaje asequible—hasta donde sea hacedero—para un lector medio. En este sen-



tido conviene explicitar algunas precisiones sobre la ciencia cuya enseñanza nos ocupa. En primer lugar, *la idea que la matemática es*. En lo que a mí respecta, declaro que considero a la matemática, entendida en toda su enorme amplitud significativa, como un hacer humano que participa de las propiedades de toda obra de creación y, por tanto, próxima a la creación artística. Lo de menos es que el matemático se exprese con unos materiales generalmente abstrusos y de un marcado carácter simbólico. Lo importante es subrayar lo que en la obra matemática hay de creación. El pintor realiza su cuadro con lienzo y color; el músico, con sonidos que proceden de instrumentos musicales. El novelista, con ese instrumento maravilloso que es la palabra humana. El matemático, a su vez, opera con unos objetos de huidiza realidad, cuyo esquemático "cuerpo" se sustrae a la manipulación de los sentidos y que requieren, sin remedio, unos símbolos. (No importa ahora especular sobre la naturaleza de estos símbolos.) ¿Dónde están las cosas que inquietan la mente del matemático? ¿Cuál es la consistencia de la obra que de ese modo se construye? Para posibilitar una respuesta, sería necesario emprender una investigación sobre el "ser" de la matemática. Es decir, hacer filosofía. Pero no hace falta ir tan lejos. De momento, bástenos tomar a nuestro hacer matemático como la obra de unos ciertos hombres que, por gusto o por lo que sea, se han fatigado la mente a lo largo de su vida en busca de objetos matemáticos, a la caza de sus propiedades y estructuras. Lo que quiero dejar bien consignado—porque ello será de importancia fundamental para el resto del presente trabajo—es que la matemática es fruto, agraz o maduro, del trabajo vocacional de ciertos hombres. Inclusive puede llevarse la afirmación hasta confines más remotos, subrayando enérgicamente que la matemática—como el gran arte—es la obra de los grandes matemáticos. Según esta concepción, los demás, los matemáticos de filas secundarias, contribuirían desde luego a la gran empresa, pero sólo en cuestiones de detalle. Las grandes rutas, las ideas decisivas y fecundas, serían cosa de los genios matemáticos. Sin embargo, este invento conceptual ha irrumpido en la corriente histórica y ha llegado a tener, en muchos casos, interés para una determinada comunidad humana. En nuestra época, la matemática se ha convertido en un saber de primer rango. Obsérvese, empero, que aprender lo hecho por otros es algo muy distinto que hacer originalmente esa cosa. No se aprende lo mismo cuando necesitamos saber, porque el curso de nuestra vida depende de ello, que cuando el saber nos viene *impuesto* por otros. En este último caso, la acción de aprender no brota de nuestra intimidad y no queremos ganar saberes llenos de fervido entusiasmo. Incluso dentro de la misma matemática puede darse el caso de que no nos interese averiguar la solución de un determinado problema, que consideramos vano e inútil ejercicio de ingenio.

También puede suceder que no nos importe en absoluto saber esas cosas porque a nosotros nos interesa fundamentalmente resolver *nuestros problemas*. El caso es análogo al que representa la pintura. El gran pintor—El Greco, Velázquez, Goya—pinta de una determinada manera; crea su estilo y su mundo pictórico. Imaginemos ahora un pintor actual. ¿Deberá

tal pintor ponerse a repetir cuadro por cuadro las geniales creaciones de aquellos pintores egregios? Sólo el intento de imaginarlo resulta repelente. Indudablemente, el pintor actual no deberá dedicarse a la copia, por muy genial que sea la obra pretérita. Sin embargo, en el caso de la matemática a veces se pretende que el alumno se interese por problemas que inquietaron en su día a los matemáticos, pero que tal vez ya no nos interesan a nosotros. Sobre todo, en el caso de que se quiera hacer del alumno un matemático investigador. En el caso de un estudiante que solamente deba aprender ciertas técnicas y darse cuenta de las estructuras más importantes, resulta todavía más inadecuado. Ha bastado, como es visible, ahondar en la realidad que es la matemática para constatar una polifurcación de los accesos al gran tema de su enseñanza. Pero ello nos vuelve a incitar a que prestemos nueva atención al discente. Echemos una ojeada a tan abstracto sujeto, que, no obstante, en cada caso, es de la máxima concreción humana.

#### EL ALUMNO DE MATEMÁTICAS

No hay alumno sin profesor, y recíprocamente. Por ello no debe nunca imaginarse como entidad aislada al estudiante. El discente cobra pleno valor en el proceso completo de la enseñanza de la matemática. En este sentido, el dato que se me aparece como de más peso es el afán que ponga el alumno en aprender. En nuestro caso concreto, el estímulo que lleve a querer aprender matemáticas es muy diferente según la edad del alumno. Un niño no ve la matemática como un joven o un adulto. Pero, sin embargo, hay un *factum* de la máxima trascendencia: la disposición previa del estudiante hacia la matemática depende estrechamente de la valoración estimativa que se tenga por esta ciencia en el ámbito social y cultural en donde vive. Por otra parte, y en medida no desdeñable, la visión que el niño vea proyectarse en la escuela primaria sobre el asunto influye enormemente en las ideas que, en el decurso de su vida, se forme de la matemática. Tal vez no haya otro hacer que se preste tanto a la precocidad como la ciencia de que nos ocupamos. Los casos de Gauss y de Pascal son en esto paradigmáticos. El hallazgo en matemáticas no exige gran experiencia de la vida. De aquí que sea de vital importancia que no se deforme la estimativa de los alumnos. Pero de este tema será preciso tratar por separado en el apartado que dediquemos a la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Lo que ahora quiero dejar sentado sólidamente es que *si desde niño el alumno oye hablar de los problemas matemáticos de manera adecuada, es fácil que se aficione a ellos*. Lo demás puede venir como consecuencia lógica de las semillas vocacionales plantadas en su alma y en su espíritu. Todavía se agudiza más este aspecto del proceso en la enseñanza secundaria. Y no digamos en la Universidad. Pero no veo mejor método para lograr los objetivos de una buena educación matemática que un conocimiento directo y preciso de la condición de los discípulos. De nada valen planes magníficos si a la hora de llevarlos a la realidad didáctica se tropieza con alumnos que no pueden comprender vitalmente lo que se quiere de ellos. En este sentido, no tengo más remedio que ejempli-



ficar algunos trabajos aparecidos en la revista *Bordón*. Puesto a citar, remito al lector con sumo gusto al artículo de Esteban Villarejo "Iniciación al cálculo aritmético", que revela un conocimiento muy atinado de la realidad discente. ¿Cómo va a enseñar con fruto el profesor de Matemáticas—cualquiera que sea el estadio de la enseñanza—si ignora *qué es lo que realmente puede exigir* de sus alumnos? Es cierto que se trabaja activamente en la didáctica correspondiente a la escuela primaria. Pero ¿puede decirse otro tanto en lo que respecta al Instituto de Segunda Enseñanza y a las Facultades de Ciencias? Desgraciadamente, a

partir de mis experiencias personales, contesto negativamente. No es frecuente que el profesor, en los grados superiores de la enseñanza, se ponga a meditar sobre los métodos didácticos más adecuados a sus alumnos. La relación entre alumnos y profesores suele, por otra parte, quedar reducida a la que representan los exámenes. Y el profesor, en estos casos, más es juez que maestro. La cátedra se muestra entonces a la mayoría de los estudiantes más como tribunal de "justicia" que como ámbito cordial estimulante de vocaciones. Pero esto exige un estudio a fondo. Será el objeto de los próximos artículos.

## La educación formal en la Universidad

JOSE PERDOMO GARCIA

### LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA INFORMACIÓN MATERIAL

La Universidad corre el peligro de "materializar" su estructura impartiendo una serie de ciencias y descuidando la preparación y capacitación para cada ciencia. En la organización medieval de los estudios universitarios no se había producido aún esta escisión entre las disciplinas científicas materiales y formales que hoy caracteriza la generalidad de los planes de estudios. El estudio conjunto de las ciencias y de las artes permitía una formación armónica del hombre, integrando en su inteligencia diversos saberes y al mismo tiempo perfeccionando el mecanismo de relaciones en que consiste toda asimilación de conocimientos. Pero ha sido al desintegrarse los planes de estudios de la Universidad moderna, separándose las ciencias y las artes en un proceso de desvertebración que terminó con una contrapartida de ciencias y artes, cuando se ha puesto de relieve la diferencia radical entre una ciencia formal y una ciencia material. La distinción es capital para Otto Willmann, que habla de una educación material centrada en la instrucción de las ciencias, y de una educación formal que comprende el aprendizaje de las artes. La ciencia formal está orientada a lo que Heyne llama "el cul-

tivo general de la inteligencia"; la ciencia material, al conocimiento de las cosas. J. C. Greiling, ya en 1793, dentro de una línea kantiana, nos habla en *Ueber den Endzwecke der Erziehung* de una "educación formal", que "consiste en el propio pensar", y de una "educación material", que estriba en una "provisión de conocimientos". La separación está ya claramente fundamentada en el kantiano Niemeyer en su *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, en 1796, pasando a la pedagogía idealista poskantiana del siglo XIX y al "neohumanismo" del XX. La distinción, de un tan reiterado sabor neokantiano, ha sido restituida por Otto Willmann a su justo sentido aristotélico.

La ciencia material, o ciencia *in sensu strictus*, consiste en un repertorio de meras representaciones cuyo aprendizaje es obra conjunta de claridad y orden, de retención y comprensión. La ciencia material informa a la inteligencia poniendo a su disposición un conjunto de enunciados con los que aquélla opera. Las ciencias formales, algunas de las cuales aparecen designadas por los escolásticos como "artes", consisten en un sistema de conexiones representativas que perfecciona y actualiza el funcionalismo de la inteligencia. Su aprendizaje permite acoplar la función intelectual a su acto propio, eliminando actos extraños al de la pura actualización de la inteligencia, y la precisión hace que la función de la inteligencia se ordene directamente a su funcionalismo, sin altos ni rodeos innecesarios. La ciencia *sensu stricto* aporta los elementos materiales de la formación en un saber; la ciencia formal, en cambio, adiestra en el mecanismo mental en que consiste el aprendizaje y el ejercicio de cualquier ciencia por la inteligencia.

El fallo educativo de la Universidad actual consiste en la exclusión de una formación formal, eliminada inconscientemente sin caerse en la cuenta que, conforme sea mayor el grado de complicación y complejidad

"El objetivo central del *Studium Philosophicum*" estriba en plasmar el ideal de formación que se considera hoy como necesariamente previo a todo estudio superior de enseñanzas especiales." Con estas palabras puede resumirse el presente trabajo sobre la educación formal y la información material en la Universidad. JOSÉ PERDOMO GARCÍA, doctor en Filosofía y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, es colaborador de la Revista de Filosofía, ex becario del C. S. I. C. y autor de un estudio sobre Pascal, actualmente en prensa.



de las ciencias naturales, más necesidad hay de ejercitar el mecanismo formal de la inteligencia que las hace posible. Tiene plena razón Schleiermacher cuando afirma que "todos los conocimientos verdaderos son sólo resultado de ejercicios y actos". Por eso, voces autorizadas vienen desde hace tiempo poniendo de manifiesto la necesidad de acoplar a los planes de estudios universitarios al uso nuevas enseñanzas que, bajo diversos nombres, llenen este vacío, y hagan comprensible el fenómeno de la ciencia desde un punto de vista genético. El saber no está constituido por una colección de enunciados oscuros y fríos. Todas sus afirmaciones están formuladas de un modo vivo, en función de unos supuestos y en razón de unas circunstancias. Cuando las conocemos en relación con los antecedentes que las han originado, poseemos un tipo de saber mucho más profundo, más claro y preciso.

¿Qué es lo que se busca con esta formación formal? La respuesta es fácil: poner en forma la inteligencia para el ejercicio perfecto de su actividad específica. Para ello hay que ejercitar la capacidad de comprensión en el análisis rápido y exacto de un objeto o idea; hay también que desarrollar la facultad conexiva que señala las relaciones lógicas entre las cosas, los hechos y sus representaciones, y, por último, perfeccionar la aptitud para la inferencia de los principios y las consecuencias. Este tipo de formación formal se relaciona en cierto modo con lo que los alemanes llaman pensar aperceptivo. La formación material, en cambio, adiestra en otro tipo de pensar, en el pensar perceptivo.

Para alcanzar esta formación formal hay que escoger un núcleo de disciplinas formales fundamentales que hagan posible una educación básica universitaria sobre la que se superponga la pura formación material científica. El número de esas disciplinas formales tiene que ser reducido, ya que para alcanzar el objetivo que se propone basta con aceptar un limitado ciclo de estudios que positivamente forman la inteligencia y la voluntad.

Paul Barth, en su *Pedagogía*, habla de una triple educación formal: la educación preparatoria para la investigación del mundo subjetivo del espíritu, que también designa reflexiva; la educación preparatoria para la investigación del mundo objetivo de la naturaleza o educación formal objetiva, y la educación preparatoria para el orden lógico en la esfera total de la realidad o sistemática. Los dos primeros ciclos, junto con la iniciación en el tercero, forman el período de la enseñanza media o secundaria. El tercer ciclo es el que específicamente podría constituir el curso preparatorio de educación formal fundamental que aquí se propone. P. Barth, como disciplinas formales sistemáticas, considera preceptivas las Matemáticas, relegando la Lógica formal y la Metafísica a un segundo plano por su dificultad. Desde nuestro punto de vista, es en la Filosofía donde hay que cimentar un plan orgánico de formación formal fundamental. Veamos por qué.

La Universidad tiene asignado el cumplimiento de un fundamental objetivo de formación plena e integral. A la Universidad corresponde la fabricación del hombre en aquello que le define como hombre, como ser radicalmente pensante. El hombre en su paso por la vida no es más que un proyecto en principio, y

muchas veces no se queda más que en eso. No es esencialmente necesario el que todos los hombres ejerciten su inteligencia en toda su plenitud, y de hecho hay grandes sectores de la Humanidad que pasan por la vida como si no pensarán. Pero, pese a todas excepciones, siempre hay quienes no pueden renunciar a la pura vida del espíritu. Cuando ese proyecto que es el hombre se realiza, la actualización del potencial que germinaba en su ser es progreso y evolución. "El hombre, ha dicho Kant en su tratado *Ueber Pädagogik*, sólo puede llegar a ser hombre por la educación. El hombre a través de la educación en cierto modo se hace, y al hacerse crea nuevas concepciones, nuevos instrumentos y artefactos. Aunque suene a paradoja, es cierto aquel dicho de Erasmo de que los "hombres no nacen, sino que se forman". Lo que hace que el hombre se haga es precisamente esa capacidad conversiva de la formación, por la que sobre la primera naturaleza de instintos, deseos, sentimientos, sentido común, se sobrepone una segunda naturaleza de hábitos, apetencias e ideas.

Con esto no queremos decir que la "formación" lo es todo, que todo lo hace; pero es indudable que es condición previa para cualquiera otra actividad. Sin incurrir en la ingenua creencia del racionalismo moderno de que la formación todo lo puede, hay que decir que ella es el principio de las cosas posibles. Aquella fe ciega en el poder omnipotente de la educación, en que se incurrió en los siglos XVII y XVIII, partía de un error inicial: el creer que la única realidad posible era la de la razón. El "siglo de las luces", que en la evolución del hombre de Occidente representa, según Kant, "la salida del hombre de su culpable menor edad", centró en el cultivo y desarrollo de la razón la renovación del hombre.

La función formativa de la Universidad recae, por tanto, sobre aquella actividad que esencialmente define al mismo tiempo al hombre. Si aislamos el funcionalismo de la Universidad de esta actividad, la convertimos en un compartimento estanco, desconectado del curso de la vida y de la evolución de las ideas. A la Universidad corresponde la actualización y el ejercicio de una de las funciones más trascendentales de la vida: la del espíritu. La Universidad es un órgano creador de vida intelectual. Pero al mismo tiempo que mantiene vivo y en acción el ejercicio del espíritu, hace posible a la larga la renovación y transformación del repertorio de ideas y concepciones que en último término rige la vida de los pueblos. El espíritu no opera con productos ya digeridos y requeteeasimilados. Los emplea como materiales, y a partir de ellos recrea una nueva visión de la realidad y del mundo. El espíritu no es estático, como la materia inanimada; es esencialmente dinámico. No es de extrañar que Hegel considere en sus *Lecciones de filosofía de la historia* que "la historia del mundo, con todas las cambiantes escenas que sus anales presentan, es este proceso del desarrollo y la realización del espíritu". La vida entera es un camino ascendente del espíritu. El proceso entero de la historia refleja el progreso de la inteligencia hacia lo absoluto. Dentro de esta concepción, la Universidad, órgano puro del espíritu, es el motor de esa evolución ascendente.



La formación propuesta por la Universidad debe servir a la Universidad, ya que en ella logra plasmar su verdadera proyección y continuidad en el tiempo. Ahora bien: la Universidad existe sustantivamente porque permite el pleno desarrollo de la vida del espíritu creando ciencia, arte y técnica, y dialécticamente porque permite unificar los saberes en una imagen armónica de la realidad. Una formación plena del hombre sólo puede alcanzarse dentro de la Universidad ordenada a estos dos fundamentales requisitos previos. Una formación universitaria correcta y adecuada debe aspirar a permitir crear investigadores puros de la verdad y del bien, y al mismo tiempo hombres que dominen un repertorio de conocimientos fundamentales mínimos para integrar una imagen coherente del mundo en que viven. La Universidad no puede reducirse a formar técnicos o especialistas con un sentido exclusivista. Ambas cosas pueden ser un resultado indirecto, pero no un fin inmediato.

El puro profesional, o el puro técnico, relega a un segundo plano la fundamentación racional de sus conocimientos, y se limita a aplicar a los problemas concretos de un modo rutinario fórmulas, recetas o procedimientos. Tiene atrofiada la pura capacidad comprensiva por un "desuso" de su inteligencia. El especialista, en cambio, a fuerza de estrechar el campo visual sobre el que concentra su actividad escudriñante, pierde de vista el mundo en el que se inscribe esa parcela de la realidad, deja de percibir el horizonte circunscribiente que enmarca todas las cosas y pierde noción del límite. El técnico es producto de una educación concentrada; el especialista es el resultado, por el contrario, de una educación parcial, unilateral. Con la división atómica del trabajo propuesta por el técnico se pierde noción del trabajo ajeno; con la eliminación de parcelas de saber de las que se prescinde por no interesar, viene el especialista a simplificar la realidad. En ambos casos, tanto en la sociedad como en el ámbito de la ciencia, se forman círculos cerrados, desconectados de toda relación. Por eso el técnico se convierte en un rutinario ininteligente, y el especialista en un pedantesco hombre fatuo que todo lo sabe sobre una nadería, y nada sabe de todo.

Cuanto llevamos dicho no quiere decir que el especialista y el técnico no tengan una función útil en la organización actual del saber. Como productos históricos de una determinada conformación de la ciencia, tienen pleno sentido y justificación en su ámbito. Lo que aquí atacamos es al especialista y al técnico como "especimen" de una posible y no desconocida situación en la que el especialista es sólo especialista y el técnico sólo técnico. Si Theodor Geiger, en su *Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft* (Stuttgart, 1949), revela la importancia del especialista en el estado actual de la ciencia, Alexis Carrel, años atrás, ha puesto de relieve su ineficacia.

La formación de puros técnicos y especialistas es la muerte de la Universidad. Se pueden alcanzar dentro de ella tecnicismo y especialización, sin descuidar la profundidad y la necesaria universalidad de los conocimientos. Si el técnico peca contra la profundidad, el especialista lo hace contra la extensión de su

saber. Para salvar el riesgo de estas deformaciones es preciso que la Universidad sepa encauzar al universitario hacia el conocimiento y dominio de los objetos que se proponen a estudio, y al mismo tiempo no perder de vista que la realidad estudiada en la ciencia es un todo único y compacto, desintegrado por imposición de una limitada función del órgano intelectual con que la conocemos.

La Pedagogía universitaria ha perdido de vista el principio de jerarquía que debe presidir la ordenación de las enseñanzas. Descentrada la Universidad de su función formativa, para limitarse a la mera preparación de profesionales, el principio del orden ha sido desplazado y pospuesto por el de la utilidad de las enseñanzas en función del fin práctico asignado. Interesaba más la utilidad inmediata que la eficacia, sin advertirse que el aprendizaje incluso de esas disciplinas pragmáticas era deficiente sin una previa ejercitación de la inteligencia en disciplinas que perfeccionan su actividad. La avidez por alcanzar pronto y rápidamente resultados visibles ha hecho relegar el ejercicio del acto intelectual a un segundo orden y sólo centrar la educación en el desarrollo de la función intelectual por cauces ya trillados. Pronto se ha visto que este camino no conduce más que a un atrofiamiento de la vida intelectual, porque es del todo ineficiente la aproximación de los productos de la inteligencia—ciencias, artes o técnicas—sin una previa preparación de la inteligencia para el ejercicio de su función. De nada sirve un continuo ejercicio funcional del intelecto si previamente no se ha procurado adaptar el órgano para un tipo particular de actividad. El hecho es de una capital importancia en el caso de la Universidad, ya que la Universidad no se propone una mera y formularia "toma de contacto" del universitario con la ciencia, sino una recreación de la misma siempre desde nuevos puntos de partida, desde distintos puntos de vista.

El grado de creciente complicación del sistema de las ciencias ha convertido la dedicación a la ciencia en una profesión absorbente y exclusivista. La ocupación y preocupación por la ciencia venía en la imagen clásica del sabio condicionada por una vocación y requería el ocio como circunstancia. Hoy es imposible cultivar la ciencia sin una consagración total y absoluta que ata y religa al hombre sin poderse salir y escapar de su trabajo, y que le obliga a renunciar a todo lo que no sea la parcela particular que cultiva. No sólo tiene que concentrarse y limitarse a una absorbente actividad concreta, sino que incluso para su dedicación tiene que prepararse con el dominio de una técnica de investigación que no aprende en las aulas ni en los libros. Como dice Max Weber en su libro *Wissenschaft als Beruf*, "hoy la ciencia es una profesión explotada por los especialistas al servicio del autoconocimiento y de la ciencia de los nexos causales positivos". La profesión que le corresponde al científico es la de investigar con arreglo a unos procedimientos técnicos más o menos manuales unos concretos y singulares problemas sin salirse nunca de la órbita que le marca la índole de esas cuestiones. Su misión consiste en fabricar ciencia, no crearla, de un modo en cierta forma análogo a como se fabrica una casa o un artefacto. La anómala inclinación a constreñir el funcionalismo de la Universidad al cum-



plimiento de un simple imperativo de formación profesional está muy arraigada, y será difícil cambiar las cosas en un plazo breve. La Universidad es algo más que un simple centro preparador de determinadas profesiones, mucho más que eso, y de ella hay que esperar tareas más decisivas e interesantes; pero para llevar su funcionalismo a su verdadero cauce hay que poner los medios adecuados.

#### EL "STUDIUM PHILOSOPHICUM"

Es del todo imprescindible, por tanto, centrar la pedagogía universitaria en una preliminar formación de las facultades intelectuales para la función que ulteriormente ha de ejercitarse. El primer efecto de esta preparación del órgano intelectual es fácilmente registrable: un aumento de la eficacia de la docencia de las disciplinas científicas materiales en los ulteriores cursos de especialización y un mayor rendimiento de la función intelectual.

El "Studium Philosophicum" en este sentido viene a ser un curso previo de las ciencias generales y universales previo a la profundización en las ciencias especiales y particulares. "Lo que abrumba a nuestra enseñanza superior—dice Otto Willmann—no es la falta de saber del maestro, sino hacerse cada uno inaccesible a los intereses del compañero y a los fines comunes de la escuela; y el remedio de todo esto no se encuentra en las ciencias especiales ni en las particularidades metódicas, sino en la teoría general de la formación." Esa formación general es la que nosotros propugnamos en el "Studium Philosophicum", centrandolo en la Filosofía la base de toda la formación fundamental.

El prejuicio de que esta introducción general pudiera equivaler a una estéril divagación por el nebuloso reino de lo confuso y abstracto, o a una inútil e innecesaria pérdida de tiempo, producto más bien de una excesiva desconfianza en nuestras facultades que buscan subterfugios para no tirarse de una vez a la cima de la especialización, tiene fácil réplica. Basta con considerar que en la evolución contemporánea de las ciencias particulares, en una época en la que han ido apareciendo ciencias como la Bioquímica, la Biomatemática, la Patología Psicosomática, etc., el contacto de esas ciencias especializadas con las ciencias generales, sea la Filosofía, la Lógica, la Historia o las Matemáticas, ha sido fecundo, dando lugar a las más sugestivas y vivificantes influencias. Ha sido precisamente en el ámbito científico donde ha surgido la sospecha de que esa introducción y esos contactos más que superfluos son necesarios, y que conviene intensificar estas relaciones para un desarrollo más fecundo de determinadas parcelas del saber o para un esclarecimiento de determinadas lagunas de la ciencia. Todas las ciencias en su originación partieron de problemas filosóficos, y al término de su máxima dispersión han vuelto su mirada a la Filosofía.

A través del "Studium Philosophicum" sería posible restablecer el orden armónico que existe en todas las ciencias. Ese ideal unitario del saber estaba siempre presente para el hombre antiguo. Cicerón, en el *De Oratore* (III, 6), nos habla del absurdo que supone el intentar desarticular la interna armonía y con-

cordancia de las ciencias ("omnium quasi consensus doctrinarum concentusque"). El buen orador, a su juicio, no podía conformarse con sólo el estudio de la Gramática, de la Retórica o de la Lógica. Necesitaba de otros saberes más universales aquí no implicados. Vitruvio desarrolla el mismo pensamiento al afirmar que todas las disciplinas mantienen entre sí una relación e intercomunicación objetiva (*conjunctiones rerum et communicationem*).

Cicerón habla del estudio de la Filosofía como un cultivo del espíritu y un alimento proporcionado a la condición humana (*animi cultus et quasi quidam humanitatis cibus*). El fin de la formación general propuesta consistía en una reconstrucción armónica de nuestra representación del mundo, sobre la que fundar nuestra propia edificación interior. Como medio para alcanzarla se ofrecía el estudio de la Filosofía. Mientras se mantuvo el aprendizaje de la Filosofía vertebrando el estudio de todas las ciencias, fué posible la unificación del saber y la realización plena de un ideal formativo integral. Cuando la enseñanza de la Filosofía se ahogó en medio de las enciclopedias cumulativas, a que tan dados fueron los siglos XVII y XVIII, poco a poco se fué perdiendo ese sentido de orden y armonía. Por esta vía llegamos hasta la negación de la Filosofía. Eliminada la Filosofía de los estudios como ciencia inútil, ha permanecido en absoluto "ostracismo" durante todo ese período. El ataque contra el saber general lo iniciaron los escépticos del siglo XVI, sobre todo Charron, Montaigne y Francisco Sánchez. El último golpe contra la Filosofía lo enajaron el positivismo y el materialismo al considerar a la Filosofía como una jerga poética de vaciedades y expresiones oscuras. Ha sido al entrar en crisis el concepto contemporáneo de la ciencia cuando los mismos científicos han vuelto los ojos hacia la Filosofía. Esta sistemática inclinación y acercamiento de la ciencia moderna hacia la Filosofía es una consecuencia del reconocimiento de la insuficiencia de un concepto de ciencia tan artificiosamente elaborado por varios siglos de racionalismo y positivismo.

La Filosofía, por tanto, permite no sólo una articulación coherente de las ciencias, sino que además forma al hombre en aquello que específicamente le define como hombre. En esta reconstitución del hombre en su verdadera naturaleza hay que tener muy presente los fines esenciales del ser humano. En este punto, en lo fundamental, pocas divergencias encontramos desde Platón a Aristóteles, desde Kant a Hegel. El hombre, según Aristóteles, busca la verdad y el bien. El mismo Kant establece que los fines generales de la vida humana son la propia perfección y la felicidad ajena. En el ideal de la propia "perfección" comprende Kant el desarrollo de las inclinaciones y disposiciones que le llevan al bien y a la verdad "para ser digno de la Humanidad en que vive". Hay que centrar, por tanto, esta formación fundamental en una educación base de las facultades intelectuales y volitivas, cuya puesta a punto permitirá ulteriormente una profundización más penetrante en las creaciones intelectuales de las ciencias, las artes y la técnica.

El "Studium Philosophicum" resuelve una situación de crisis en que se encuentra la Universidad en un doble plano objetivo y subjetivo. Objetivamente, el "Studium Philosophicum" viene a imponer una



idea de unidad en la diversidad de los conocimientos. En el orden subjetivo, el "Studium Philosophicum" desarrolla y ejercita aquello que específicamente define al hombre: su inteligencia. El trabajo de la inteligencia es precisamente unificador, al saltar por encima de la multiplicidad de los aspectos sensibles de las cosas y sólo destacar el sistema de relaciones que permita ordenar aquel abigarrado tráfago de impresiones. La mirada escudriñante y penetradora de la inteligencia resbala por el mundo de los sentidos y se centra en un atento examen de los elementos comunes y necesarios de la realidad. Ello equivale a una reducción de la multiplicidad sensitiva de las impresiones en una unidad intelectual, o, lo que es lo mismo, una unificación de opiniones y conocimientos sobre la base de un tipo de saber más profundo y serio. El principio platónico de que "el que está dotado para dominar las cosas de una ojeada está dotado para la especulación, tiene más sentido entendido en estos otros términos: la visión especulativa de las cosas capacita para una consideración del conjunto. No sólo condiciona la Filosofía a las ciencias en el sentido de fundamentarlas y darles sentido, sino que también introduce claridad y precisión en ellas al poner de manifiesto el mecanismo formal que se ha seguido en su formulación. El "Studium Philosophicum" equivale, por tanto, a una introducción general válida para cualquier forma de saber.

Desde el punto de vista objetivo, esa unificación del saber puede lograrse a través de tres disciplinas: la Filosofía Natural, la Metafísica y la Teología. La Filosofía Natural ofrece una formulación del repertorio de principios que vertebrada la estructura de las ciencias naturales. La Metafísica, por el contrario, nos permite acercarnos a la serie de enunciados que desde el punto de vista de los últimos principios y causas ordenan la superestructura del saber en general. La Teología, en última instancia, introduce sentido teológico y escatológico en el funcionalismo de la inteligencia.

Desde el punto de vista subjetivo, la generalización de la función intelectual se alcanza por medio del ejercicio de dos disciplinas estrictamente formales: la Lógica y las Matemáticas, y de otras dos disciplinas normativas: la Historia de la Cultura y de la Ciencia y la Ética. Lo que interesa desde este plano es poner en ejercicio el entendimiento en su doble dimensión de entendimiento teórico y práctico, ordenado a la contemplación de la verdad y a la realización de actos. Tanto la Lógica como las Matemáticas ponen en acto el ejercicio de la razón. La Historia y la Ética suministran un repertorio de normas y ejemplos que deben regir la conducta humana. El conjunto de estas disciplinas forman lo que podíamos llamar la base de la educación formal propuesta.

La función del "Studium Philosophicum" no es enciclopédica; para nada le interesa el simple amontonamiento de conocimientos, sino una función orgánica, esto es, tiende a organizar el cuadro de las ciencias en un sistema en el que se articulen todos los conocimientos y destrezas adquiridos o por adquirir.

No se trata, por tanto, de conjuntar enseñanzas diversas ni de establecer conexiones entre ciencias distintas. El "Studium Philosophicum", como ha visto con claridad A. Wenzl, no es un puente de comunicación montado sobre el aire entre las diversas Facultades de la Universidad. Es, antes al contrario, una vía firme y sólida abierta hacia una formación más profunda, precisa y completa del investigador y del especialista.

El "Studium Philosophicum" constituye el curso de formación básica fundamental común a todos los estudios universitarios. A través de él se alcanzaría lo que Hegel define como objetivo de los estudios lógicos-gramaticales: con él "comienza la inteligencia misma a ser enseñada, al hacerse conscientes las categorías de la inteligencia que en nosotros existen". Para emplear las mismas metáforas hegelianas, con su estudio se tendría "el baño espiritual" que prepara el alma para la recepción y el ejercicio de la ciencia pura.

El objetivo central del "Studium Philosophicum" estriba en plasmar el ideal de formación que hoy se considera como necesariamente previo a todo estudio superior de enseñanzas especiales. Con esta formación se prepara y dispone al espíritu para esos trabajos ulteriores de incorporación de conocimientos particulares. Esta formación básica nada tiene que ver con lo que genéricamente en el siglo XVIII se llama "erudición universal". El siglo XVII es igualmente muy aficionado a este tipo de saber acumulativo que recibe los nombres de "Polihistoria", "Polimatía", "Panmatia", "Pansofía". El saber profundo que postula el "Studium Philosophicum" está precisamente contrapuesto a este "saber de todo", a este tipo de investigación enciclopédica o erudición en todas las direcciones, como propugnaba nuestro Feijoo. Comprende lo que podría designarse el núcleo de estudios comunes al círculo de las enseñanzas universitarias. Como dice Otto Willmann, estos "estudios formativos se dedican a los elementos que dominan por encima de los estudios especiales; la tendencia formativa se dirige por encima del círculo de saber y poder, tal y como lo exige la profesión, no respetando la división impuesta por el trabajo cultural".

El "Studium Philosophicum" es tan necesario en ciencias que en el seno mismo de la Filosofía ha comenzado a desmembrarse de ella, como en el caso de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología o la Política, porque en la Filosofía encuentran todos estos saberes su fundamentación y sentido. Lo es también en los estudios teológicos, porque dentro del mecanismo de esta ciencia es un órgano de conexión. La conclusión teológica es el resultado de una premisa de fe y de una premisa de razón. Pero esta necesidad se hace más perentoria en el caso de la formación del médico, del jurista, del historiador, del físico, del químico o del naturalista, porque es aquí donde es más imprescindible la vertebración y articulación de conocimientos. Las distintas disciplinas filosóficas tienen su orden y su sistematización en la estructuración misma del saber filosófico; el resto de las ciencias lo toma de la Filosofía.



## El desarrollo de la Enseñanza Media y Superior en Francia, Estados Unidos y Suiza

Todos los años, en otoño, el Ministerio de Educación Nacional francés da noticia del número de alumnos matriculados en las escuelas públicas al abrirse de nuevo las clases. En 1952 había en ellas 6.882.000 alumnos, o sea medio millón más que en 1950. Este invierno han ascendido a 7.237.000. El aumento es regular: unos 300.000 por año.

La consideración de estas cifras sugiere el consabido comentario sobre el desarrollo de la natalidad debido al nuevo régimen de ayudas familiares. En efecto, después de la guerra, el número de nacimientos se ha elevado mucho en Francia: de 513.000, en 1941, ha pasado a 867.000, en 1947, y desde entonces se mantiene en este nivel. Pero en el movimiento de los efectivos escolares hay otro factor operante, además del crecimiento de la población. Al fenómeno demográfico se añade un fenómeno social de la mayor importancia: la afluencia de alumnos a los establecimientos de enseñanza secundaria. De 1944 a 1951, los alumnos ingresados en liceos y colegios pasan de 49.000 a 67.000. Los porcentajes de escolarización en la enseñanza secundaria (es decir, la relación entre el número de ingresados y el número de nacimientos ocurridos once años antes, puesto que a los once años se hace generalmente el ingreso) se ha elevado del 7 por 100 al 12 por 100. Todo hace prever que esta proporción rebasará pronto el 15 por 100. Significa ello que un niño entre cada seis de la misma edad tiene acceso a los estudios secundarios. Hace solamente algunos años este privilegio estaba reservado a un niño entre catorce.

Comentando este hecho, escribía así el cronista de una gran revista francesa: "Esta sed de una ciencia superior sería reconfortante si se pudiera atribuir únicamente al cuidado del espíritu" (1). ¿Por qué buscar móviles oscuros o intereses sórdidos en este movimiento hacia la educación, tan característico de nuestra época? Veremos que se trata de un fenómeno

(1) *Hommes et Mondes*, núm. 87 (octubre, 1953), pág. 312. Se encontrarán observaciones más acertadas sobre esta materia en el artículo de B. D., en *Le Monde*, 9 de julio de 1952.

El presente trabajo del doctor PIERRE JACCARD, profesor de Sociología en la Universidad de Lovaina, ha aparecido en la *Schweizerische Hochschulzeitung*, de Zurich (núm. 2, de 1954), y se reproduce aquí con autorización de esa revista. Esperamos dar a nuestros lectores en uno de nuestros números próximos una información semejante a ésta, concretamente referida al desarrollo de la Enseñanza Media y Superior en España desde fines del siglo pasado hasta la actualidad.

muy general en sus manifestaciones, y que puede observarse en todos los países civilizados. Las consecuencias económicas y sociales de este movimiento serán, seguramente, de una amplitud que la mayor parte de la gente apenas sospecha; pero sólo serán "inquietantes" si se descuida preverlas o integrarlas en nuestros planes futuros. En los Estados Unidos, en Gran Bretaña y en Francia, Comisiones oficiales y grupos privados se esfuerzan, precisamente, por determinar los *trends*, es decir, las corrientes dominantes o tendencias más significativas de la vida económica y social de nuestro tiempo. Extraeremos de sus voluminosos informes algunos datos y previsiones referentes al tema que aquí nos ocupa.

### 1. FRANCIA

Veamos primero lo que ocurre en Francia. Bajo el título de *Vue sur l'économie et la population de la France jusqu'en 1970*, acaba de publicarse en París una importante obra. El profesor Jean Bénard ha condensado en ella los resultados de una vasta encuesta, proseguida en 1951-52, con ayuda de varios especialistas. Después de evaluar las necesidades actuales y futuras de la nación en el plano del consumo privado y en el de las exigencias colectivas, los expertos consignán ciertos datos que nos interesan de modo especial. Algunas páginas se refieren a los "servicios públicos y sociales": enseñanza y salud pública (2).

Para facilitar los cálculos y hacer posible las comparaciones internacionales, los autores han incluido en el ciclo primario todos los alumnos de cinco a trece años, comprendidos los de clases inferiores de liceos y colegios. El ciclo secundario, conforme a la misma norma, agrupa todos los adolescentes de catorce, quince, dieciséis y diecisiete años, inscritos en las clases primarias superiores, liceos o escuelas técnicas.

En la enseñanza pública francesa, los efectivos del segundo grado, así definido, se han duplicado dos veces de 1850 a 1950, o sea con cuarenta años de intervalo; y después una vez en el período de veinte años, de 1930 a 1950. Si el ritmo anual de crecimiento, que ha pasado del 1,75 por 100 al 3,50 por 100, se mantiene en el futuro, el número de escolares com-

(2) Cuaderno 17 de los *Travaux et Documents* del Instituto Nacional de Estudios Demográficos. Prefacio de Jean Fournier. Introducción de Alfred Sauvy. P. U. F., París, 1953. Un volumen en octavo de 308 págs., con bibliografía. Véanse especialmente las páginas 68 a 72.



prendidos entre catorce y diecisiete años se elevará desde 1.050.000 en 1950 a 1.480.000 en 1960 y a 2.100.000 en 1970. Es, sin embargo, probable que el aumento sea aún mayor, sobre todo si la edad límite de la escolaridad obligatoria se fija en los dieciocho años, conforme al "plan Langevin" de reforma. En tal caso, los efectivos escolarizables del grado secundario ascenderían en 1960 a 2.221.000 y a 3.105.000 en 1970. Aunque para disminuir gastos se calculen 40 alumnos por clase, solamente la partida de construcciones, en segundo grado, se elevaría a 325 millones de francos actuales. Y además habrá de añadirse al presupuesto de Instrucción Pública un enorme suplemento anual para sufragar los sueldos de los nuevos maestros y los gastos de funcionamiento (3).

En la enseñanza superior, que se destina a alumnos de dieciocho y más años, el crecimiento del número de estudiantes en Francia es todavía más notorio. Desde 1900, los efectivos, por término medio, se doblan cada veinte años. Ha habido, no obstante, por imperio de las circunstancias, períodos de menor aceleración, seguidos de incrementos rápidos. En 1920 había 45.000 estudiantes en las Universidades francesas. Este número se eleva a 76.000 en 1930, y desciende a 69.000 en 1939 y 61.000 en 1940. Desde la liberación, el ascenso se acentúa en grado extremo: 124.269 en 1947 y 139.553 en 1951, o sea, el doble de 1939. En noviembre de 1953 se han realizado 147.000 matrículas. Este crecimiento se debe, en mucha parte, a la afluencia de alumnas, que forman actualmente la tercera parte de los efectivos universitarios; pero el número de alumnos es también mucho más elevado que antes de la guerra (4).

Sobre la base de que la progresión no acelere el ritmo de los cincuenta años últimos (efectivos doblados cada veinte años), Jean Bénard y sus colaboradores hacen las siguientes previsiones para 1960, 1965 y 1970: 209.000, 233.000 y 272.000 estudiantes. Pero puede pensarse que el crecimiento sea más fuerte. Muchos alumnos del Bachillerato, indudablemente, se enrolarán a los dieciocho años en la industria, el comercio o la administración pública o privada; pero creemos, sin embargo, que la marea ascendente de los bachilleres inundará también las Universidades; quieran o no quieran, éstas deberán extenderse y multiplicarse. Lo que ocurre a este respecto desde hace treinta años en los Estados Unidos es significativo; debemos dedicarle aquí alguna consideración.

## 2. ESTADOS UNIDOS

Si se compara, desde nuestro punto de vista, la situación de Francia con la de los Estados Unidos, se comprueba que el desarrollo actual de la enseñanza en

(3) Estas previsiones se encuentran justificadas por las cifras, más arriba consignadas, de las inscripciones escolares en el otoño de 1953. El número total de escolares de las clases maternas, primarias y secundarias, que era de 6.400.000 en 1950, se ha elevado a 7.237.000, y sobrepasará probablemente en siete años la elevada estimación de Jean Bénard y sus colaboradores: 9.951.000.

(4) En el fascículo de abril de 1952 de la revista *Esprit* (página 547) se encontrará el detalle de la distribución de los estudiantes en las diversas Universidades de Francia y la indicación de los efectivos correspondientes, entre 1920 y 1951, a las cinco Facultades de Derecho, Letras, Ciencias, Farmacia y Medicina.

Francia se limita a compensar parcialmente un retraso considerable. Mientras que en los Estados Unidos la edad escolar varía en torno a los dieciocho años (extremo éste que determina la Administración de los diferentes Estados), en Francia es inferior a los quince años. En 1940, el 63 por 100 de los jóvenes de diecisiete años estaban inscritos en las *High-schools*, es decir, en los Centros de grado secundario, tal como lo hemos acotado. Ahora bien: según Jean Fourastié, esta proporción, en Francia y en la misma época, alcanzaba un máximo de 21 por 100, o sea exactamente la tercera parte (5). Este hecho explica que todavía en 1931 niños menores de quince años y adolescentes de quince a diecinueve ocuparan, respectivamente, el 2,14 por 100 y el 14 por 100 de los empleos asalariados de Francia.

La crisis de crecimiento que conoce ahora la escuela francesa del grado secundario (no en lo que respecta a la calidad de su enseñanza, de la que aquí no hemos de ocuparnos, sino en la amplitud de su influencia sobre la juventud) ya la han conocido los Estados Unidos en el período de entreguerra. Como *Swiss Fellow* en Nueva York y después profesor en Ohio, desde 1927 a 1943, he podido seguir de cerca esta evolución; en el curso de estos años, y a despecho de la crisis económica de 1929 (o quizá incluso como efecto de ella), el aumento del número de alumnos en las clases secundarias ha rebasado el 40 por 100.

El alza se había hecho ya sentir a comienzos de siglo, y no ha cesado desde entonces hasta nuestros días. En 1900, los diplomados secundarios en los Estados Unidos llegan a 95.000, lo cual representa tan sólo el 6,4 por 100 de los jóvenes de diecisiete años (2 por 100 en 1870). Ahora bien: en 1940 tal proporción es de 51 por 100, y puede calcularse que habrá rebasado el 60 por 100 en 1950 si se tiene en cuenta que el número de laureados de las *High-schools* se ha elevado a 1.200.000. Habida cuenta de los numerosos abandonos en último año, debe estimarse que el 70 por 100 de los jóvenes de ambos sexos permanecen en la escuela después de cumplidos los diecisiete años. Tal proporción, que apenas era del 10 por 100 en 1900 y del 63 por 100 en 1940, es considerable; ella explica el no menos extraordinario desarrollo de la enseñanza superior, del que pasamos a ocuparnos (6).

Interesa señalar que en 1880 la proporción de jóvenes que se beneficiaban de la enseñanza universitaria era igual en Estados Unidos que en Francia: en torno al 1 por 100 en cada edad. En Francia esta proporción se eleva lentamente al 2 por 100 en 1910, al 4 por 100 en 1940 y al 6 por 100 en 1950, como consecuencia de la aceleración de la posguerra. En Estados Unidos, el ascenso ha sido más intenso y rápido: 4 por 100 en 1900, con 250.000 estudiantes, y

(5) *L'Economie française dans le monde*, 1945, pág. 32; *La Civilisation de 1960*, 1947, págs. 22-24 (dos volúmenes de la colección "Que-sais je?", en las P. U. F., París).

(6) Se basan nuestras estimaciones en los cuadros estadísticos comunicados al Congreso Internacional de Sociología de Lieja, a finales de agosto de 1953, por Paul C. Glik, del U. S. Bureau of Census. Sobre el espíritu y la organización de la enseñanza secundaria y superior en los Estados Unidos, véase el folleto de Francis Millet Rogers *Higher Education in the United States*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1952, o el artículo de René Rapin "Les écoles américaines" (*Etudes de Lettres*, Lausana, XXV, febrero 1953), págs. 1-24.



1 por 100 en 1940, o sea, cuatro veces más que Francia en este mismo año (1.500.000 estudiantes).

El movimiento se ha ampliado después de la guerra última: 20 por 100 en 1945. En la época de mi última estancia en una Universidad americana, en 1948-49, había en el país más de 2.500.000 estudiantes de uno y otro sexo, es decir, el 25 por 100 de los jóvenes correspondientes a cada nivel de edad. Verdad es que un importante número de estos estudiantes eran todavía beneficiarios del *G. I. Bill*. Como es sabido, el temor del paro después de la guerra indujo al Congreso a votar leyes concediendo gratuidad de estudios, e incluso pensiones personales y familiares, a todos los antiguos movilizados aptos para recibir formación universitaria. Muchos de estos "veteranos" terminaron o interrumpieron sus estudios al año siguiente; pero, pese a ello, el número total de estudiantes fué el mismo hasta el verano de 1951. En este momento se hicieron sentir las consecuencias de la guerra de Corea: restablecimiento del servicio militar obligatorio desde los dieciocho años con pocas dispensas por razón de estudios. El número descendió a 2.225.000 en 1951-52.

¿Es acaso esta avalancha de estudiantes hacia la Universidad, cuya amplitud no imaginamos en Europa, efecto de un capricho pasajero? Nadie lo cree así en los Estados Unidos. Por el contrario, todo el mundo espera y prepara una nueva alza de la edad media de fin de escolaridad e ingreso en la vida profesional hasta los diecinueve o veinte años. Deseoso de saber a qué atenerse acerca del tema, el Presidente Truman encargó en 1946 al profesor George F. Zook, Presidente del American Council on Education, la constitución de una Comisión de encuesta destinada a fijar en la medida posible las futuras perspectivas de la enseñanza superior.

Esta Comisión publicó en diciembre de 1947 un informe titulado *Higher Education for American Democracy* que causó sensación. Acogiendo los resultados del *test* general de clasificación del Ejército, al que se habían sometido 10 millones de reclutas durante la segunda guerra mundial, los expertos declaran ante todo que el 49 por 100 de los americanos de dieciocho años tienen capacidad intelectual suficiente para seguir con aprovechamiento los dos primeros cursos del programa de estudios superiores, y el 32 por 100, capacidad para continuar más adelante. *Tests* complementarios demostraron que los jóvenes no estaban en proporciones inferiores a las señaladas. En consecuencia, los expertos solicitan que la nación se prepare para recibir, en 1960, 4.600.000 jóvenes de uno y otro sexo, cuando menos, en los establecimientos de *Higher Education*. Es decir, el tercio de los que tengan dieciocho o más años (proporción doble de la de 1940). Prácticamente, esta masa de estudiantes se distribuiría del siguiente modo: 2.500.000 en las dos clases inferiores (dieciocho y diecinueve años); 1.500.000, en las clases superiores (veinte y veintiún años), y 600.000, en las *graduate Schools* (veintidós y veintitrés años).

Las previsiones de este informe han debido ser corregidas como consecuencia de la guerra de Corea, que ha sido costosa y mortífera para los americanos. Sin embargo, el número de estudiantes sigue siendo considerable, y los gastos docentes aumentan sin ce-

sar. En 1947, los expertos estiman que la nación consagraba 1.000 millones de dólares por año a la enseñanza del grado superior, y preveían que estos gastos serían de 3.250 millones en 1960. Ahora bien: en 1952 se han elevado ya a 1.800 millones. Los miembros de la Comisión, para posibilitar a la juventud la prosecución de sus estudios según las indicadas normas, habían hecho dos proposiciones, que están hoy en franca vía de realización: en primer lugar, la creación de un gran número de *junior colleges*, instituciones públicas que aseguran la enseñanza gratuita en los dos años inferiores del ciclo universitario, y, en segundo lugar, multiplicar las bolsas de estudios que faciliten el acceso a los antiguos Centros, un gran número de los cuales son de fundación privada y exigen a sus alumnos elevados derechos de inscripción. En 1949-50, último curso del que se poseen actualmente datos concretos, se distribuyeron 124.223 *scholarships* (bolsas para *under graduates* de dieciocho a veintiún años) y 131.659 *fellowships* (bolsas para estudiantes avanzados de las *graduate schools*), lo cual representa una subvención total de 37 millones de dólares. Hoy día, el 22 por 100 de los estudiantes de los Estados Unidos reciben bolsas de esta clase o pensiones del Estado que les liberan de preocupaciones materiales durante sus años de estudio (7).

### 3. SUIZA

Jean Fourastié da en sus libros algunas indicaciones, desgraciadamente detenidas en 1940, sobre el desarrollo de la enseñanza secundaria superior en Suecia y en la U. R. S. S. Estos dos países parecen haber realizado progresos notables en el curso de los treinta últimos años (8). En Italia, pese a las desfavorables condiciones económicas, el número de estudiantes universitarios se ha doblado, como en Francia, después de la guerra: 281.000 matriculados en 1939 y 504.000 en 1952. Incluso en la aristocrática Inglaterra, después que la nueva Education Art de 1954 ha extendido al segundo grado la gratuidad de estudios de las escuelas públicas, el número de alumnos en las clases secundarias, y de rechazo en la Universidad, ha aumentado notablemente. ¿Puede decirse lo mismo de Suiza? Los lectores de Fourastié podrían pensar así se observan que la curva de dicho país queda constantemente por encima de la francesa en el diagrama donde se comparan los índices de frecuentación de escuelas secundarias en Suiza, Francia y Estados Unidos. En verdad, si el avance de aquel país en el grado secundario parece haber sido real hasta 1930, se ha amortiguado después de tal modo, que hoy no se puede hablar de él. La gratuidad de la enseñanza secundaria y algunas reformas sociales han provocado en Francia, desde antes de la guerra última, un movimiento que en Suiza no hemos conocido.

Entre nosotros, lo único que preocupa a la opinión pública es el aumento del número de alumnos en

(7) Un proyecto de ley presentado al Congreso el año pasado solicita para todos los hijos e hijas de militares fallecidos en acto de servicio una pensión que les permita proseguir sus estudios hasta los veintidós años. Nuestras informaciones sobre estas materias proceden de publicaciones americanas recientes.

(8) *La Civilisation de 1960*, págs. 19-24; *Machinisme et Bien-être*, París, 1951, pág. 170.



el grado primario. Estamos acostumbrados, desde el comienzo del siglo, a ver cómo este número descendía cada nuevo año. Pero ahora tal tendencia se ha invertido, como en Francia, después de la guerra. Tal cambio ha sido muy fuerte, sobre todo en las ciudades donde se operan concentraciones rápidas de población. En Lausana, por ejemplo, el número de clases infantiles y primarias ha pasado de 192 a 305 entre 1933 y 1953; lo cual supone un aumento del 60 por 100 en veinte años. Mientras que en 1945 se habían inscrito 1.120 escolares principiantes, casi 2.000 se han inscrito en la primavera de 1953. Las primeras grandes bandadas de alumnos han llegado en 1948 a las clases infantiles, y en 1950 a las clases primarias. Ahora ya toman al asalto los locales exigüos de los colegios secundarios, y es necesario, desgraciadamente, rechazarlos mediante exámenes de admisión cada vez más severos, por no haber previsto de antemano su llegada en masa.

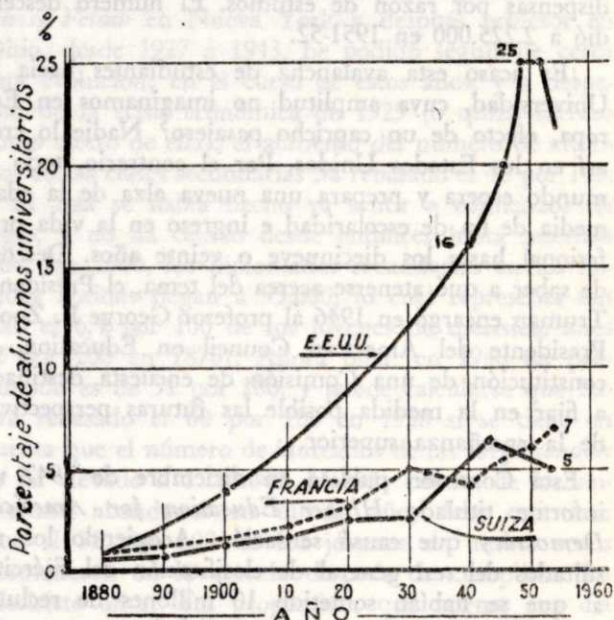
Puede decirse, en términos generales, que la enseñanza secundaria ha experimentado desde hace cincuenta años una gran extensión en Suiza. En el cantón de Vaud una tercera parte de los niños concluyen su escolaridad obligatoria a los dieciséis años en establecimientos que tienen exigencias superiores a los de la escuela primaria. Pero, desgraciadamente, la tendencia hacia una más completa educación se quiebra en este límite de edad; las estadísticas federales, referidas al conjunto de Suiza, muestran que, pese al nuevo aflujo de escolares en las clases inferiores, la frecuentación de los colegios y gimnasios declina, particularmente desde hace algunos años. Esta tendencia, tan contraria a la que se observa en Francia y en los Estados Unidos, nos parece alarmante, y merece ser examinada de cerca.

El *Anuario Estadístico de Suiza* (9) nos da abundantes datos sobre la materia. Pero la utilización de estas cifras es, sin embargo, difícil. Mientras que las estadísticas americanas, seguidas por Jean Bénard en Francia, incluyen en el grado secundario todos los escolares de catorce, quince, dieciséis y diecisiete años, nuestros servicios cantonales y federales agrupan bajo esta denominación establecimientos muy diversos, algunos de los cuales reciben alumnos de diez u once años. Por otra parte, excluyen a los muchachos y muchachas obligados a frecuentar las escuelas de hogar (*classes ménagères*) o de orientación profesional del grado primario hasta los quince o dieciséis cumplidos. En las escuelas secundarias así definidas, el *Anuario* distingue dos ciclos: el *ciclo inferior*, que agrupa los alumnos hasta la conclusión de su décimoquinto año, y el *ciclo superior*, que agrupa los "gimnásticos" de dieciséis, diecisiete y frecuentemente de dieciocho años.

Paralelamente, en el ciclo inferior se encuentran dos especies de escuelas: por una parte, las *Sehnd-schulen* de la Suiza alemana y las "primarias superiores" de la Suiza francesa, unas y otras bastantes semejantes a las *High-schools* americanas; por otra parte, los *Progynamsien* y los "colegios" de tipo comparable a los liceos franceses. Desde 1942 a 1952, la evolución de los dos grupos de este ciclo inferior se

ha hecho en sentido opuesto: el primero, que recibe en número igual alumnos y alumnas, ha progresado lentamente (desde 49.252 a 56.186); el segundo, al que concurren por término medio 10 alumnas por 14 alumnos, ha pasado de 24.492 alumnos en 1942 a 25.539 en 1947, para declinar después regularmente hasta 24.041 en 1952 (10).

El retroceso del segundo grupo vuelve a encontrarse, todavía más acentuado, en el ciclo secundario "superior", es decir, en los antiguos gimnasios literarios y científicos, en los que el número de alumnos ha disminuído durante los diez últimos años desde 11.279 a 10.659. Si el número de muchachas, antes muy limitado en estos centros, no se hubiera elevado en más de mil unidades la regresión habría sido todavía más fuerte. Añadamos que el número de bachilleratos y certificados de madurez otorgados en Suiza ha bajado igualmente desde hace tres años, y está apenas por encima de los niveles anteriores a la guerra, no obstante el creciente número de muchachas que se presentan a estos exámenes.



Proporción de alumnos universitarios en relación con el número total de jóvenes de su misma edad.

Siendo entre nosotros el bachillerato más bien título de acceso a la Universidad que diploma de fin de estudios, no nos asombraremos de ver cómo descende igualmente el número de los estudiantes suizos (no nos ocupamos de los extranjeros) en los establecimientos de enseñanza superior. Hasta 1920, sin embargo, el crecimiento observado en Francia ocurría también en Suiza: efectivos doblados en veinte años. Desde 1920 a 1930 se produce un primer descenso, tanto en la Escuela Politécnica Federal como en las Universidades cantonales: el número total de matriculados descende de 7.000 a 6.000. Inmediatamente después, una lenta mejora del reclutamiento eleva esta

(10) En el cantón de Vaud, por excepción, la tendencia es contraria: los efectivos de la escuela primaria superior no han aumentado desde hace veinte años, y los efectivos de los colegios se han elevado en un 32 por 100 desde 1910 a nuestros días (el crecimiento de la población residente ha sido del 20 por 100 durante el mismo período). Véase sobre el tema: *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur l'enseignement secondaire*, publicado en Lausanne en diciembre de 1953, págs. 4 y 15.

(9) Véase la edición de 1952, publicada en diciembre de 1953 por el Bureau Fédéral de Statistique, págs. 433-448: *Ecoles publiques et Universités*.



cifra a 10.000 en 1949. Durante la guerra, el alza fué más fuerte, y en 1946 se alcanzó el máximo de 14.000 estudiantes. Desde entonces la baja es continua: 12.400 en 1950 y 11.668 en el invierno de 1952 a 1953.

Con relación a Francia, el retraso de nuestro país se evidencia en el cotejo de estas cifras: 140.000 estudiantes franceses para 42 millones de habitantes y 12.000 estudiantes suizos para 4,7 millones de habitantes. En el grado superior de la enseñanza la comparación internacional es más fácil, pues la admisión en la Universidad se hace en todas partes a los dieciocho años. Todavía falta calcular exactamente los porcentajes de estudiantes en el conjunto de los jóvenes de ambos sexos en cada país. En Suiza disponemos de datos precisos sobre la materia, merced a las investigaciones del doctor A. Koller, de la Oficina Federal de Estadística. De él tomamos la siguiente tabla, en la que hemos tenido que modificar las cifras relativas a 1941:

ESTUDIANTES SUIZOS Y CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN (11)

AÑOS	SUIZOS 20-24 AÑOS		ESTUDIANTES NO MATRICULADOS		PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES %	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1888....	105.272	113.857	1.903	26	1,8	0,0
1900....	123.434	129.983	2.772	113	2,2	0,1
1910....	123.298	129.822	3.892	244	3,2	0,2
1920....	152.977	159.195	6.507	595	4,2	0,4
1930....	162.360	164.881	5.463	685	3,4	0,4
1941....	157.945	155.594	9.782	1.317	6,2	0,8

(11) *Les Etudiants de Suisse. Enquête de 1946. Contributions à la statistique suisse*, 17 fascículo; Bureau Fédéral de Statistique, Berna, 1947, pág. 14. Únicamente se cuentan los estudiantes matriculados en las siete Universidades suizas, en la Escuela Politécnica Federal y en la Escuela de Altos Estudios Comerciales de St.-Gall. Hemos descartado las cifras dadas por el doctor Koller para 1941 por haber utilizado este autor las respuestas al cuestionario del censo federal. Muchas personas se declaran estudiantes en el censo sin serlo verdaderamente. Por

Del presente cuadro se deduce que en 1930, en Suiza, apenas un 2,5 por 100 de los jóvenes de uno y otro sexo en edad universitaria estaban inscritos en nuestras Universidades. Esta proporción se eleva en 1941 al 4,5 por 100, y al 5 por 100 si incluimos algunos Institutos libres cuya enseñanza tiene nivel universitario. Diversos cálculos nos permiten fijar en el 6 por 100 esta proporción para 1946, estimación que se corrobora con la encuesta anual realizada en los exámenes de los reclutas. En 1952 habían recibido éstos la formación escolar siguiente: escuela primaria solamente, hasta los catorce, quince o dieciséis años, 48,5 por 100; escuela secundaria o gimnasio, hasta los dieciséis, diecisiete o dieciocho años, 35,5 por 100; escuelas profesionales, 8 por 100; enseñanza superior, 8 por 100. Si se tiene en cuenta que un cierto número de jóvenes se libran del servicio militar y que estas cifras no incluyen a las jóvenes, se alcanza una proporción de un 6 por 100 de universitarios para el conjunto de la juventud suiza después de la guerra. Hoy esta proporción habrá descendido al 5 por 100.

Todos los datos estadísticos concernientes a la enseñanza superior que hemos recogido, homologados dentro de lo posible según criterios comunes, nos permiten matizar, y sobre todo concretar, el cuadro original y sugestivo trazado por Jean Fourastié en su pequeño libro sobre *La Civilisation de 1960*, publicado en 1946. En nuestro esquema las líneas correspondientes a los Estados Unidos y a Francia se prolongan desde 1940 a 1953, y hemos introducido además la curva correspondiente al alumnado universitario suizo. En cotejo con los países extranjeros estamos en nuestro país muy retrasados y llenos de ilusiones sobre el esfuerzo que realizamos en este campo particular. ¿Por qué? Trataremos de responder a esta pregunta en un próximo artículo.

otra parte, será preciso aumentar las proporciones indicadas por el doctor Koller, pues mientras éste las ha calculado sobre cinco clases de edad, los estadísticos americanos y franceses tienen en cuenta únicamente cuatro.

## La Universidad Internacional del Sarre

### 1. TOPOGRAFÍA

La ciudad de Sarrebruck, llamada por los alemanes Saarbrücken o "Puentes del Sarre", es la capital de ese debatido territorio fronterizo que nació de la nada por el Tratado de Versalles. Su historia es equívoca y agitada: sumisa a la Sociedad de Naciones entre 1920 y 1935, fué incorporada al III Reich alemán como consecuencia del plebiscito de 1936, pasando a depender económicamente de Francia al ser ocupada por los aliados en 1945. Ha disfrutado de cierta autonomía desde la Constitución de 1947, y en la actualidad vive parecidos destinos a los de Alemania.

La situación geográfica de Sarrebruck, con sus ciento diez mil habitantes y la pequeña ciudad de Hombourg con veinte mil, ha favorecido sin duda el incremento actual de esta zona tan solicitada de Europa. La capital está situada en la gran línea férrea que va de París a Hamburgo. Los mapas geográficos la muestran equidistante de varios centros culturales europeos, y si se considera con atención esta circunstancia aparece la calidad "fronteriza" del Sarre, que ha influido tanto en el desarrollo político como en el cultural y, en nuestro caso, en el universitario sarrés.

Desde este último ángulo consideraremos el Sarre en nuestra exposición documental. Es indudablemente



de importancia que la Universidad del Sarre no se halle próxima a ninguna otra Universidad. Comprobemos distancias por ferrocarril entre Sarrebruck y las ciudades universitarias más próximas:

	Kilómetros
Estrasburgo . . . . .	115
Nancy . . . . .	120
Heidelberg . . . . .	153
Maguncia . . . . .	174
Francfort . . . . .	218
Bonn . . . . .	260

La Universidad del Sarre ocupa 103.000 metros cuadrados de terreno flanqueado por un muro de gres. Grandes edificios de tres plantas acogen las instalaciones del Rectorado y la Administración central, la biblioteca universitaria, las Facultades de Letras, de Derecho y de Ciencias, así como un Instituto de Intérpretes, un Instituto de Estudios Europeos y un gran Instituto de Investigaciones Metalúrgicas. Uno de los edificios sirve de hogar estudiantil y de comedor universitario. Recientemente se ha inaugurado una biblioteca al servicio del Instituto de Estudios Europeos, y están muy avanzadas las obras de construcción de una nueva Facultad de Letras y de un Instituto de Pedagogía Profesional, que han de finalizarse en el curso del presente año académico. En la misma Universidad se hallan las viviendas o departamentos del rector y de varios miembros del profesorado y de la Administración, campos de deportes, talleres y garajes.

Esta ciudad universitaria está situada a unos dos kilómetros y medio de la periferia de la ciudad y a unos cuatro del centro. Una línea de autobuses (la número 2) asegura el fácil acceso desde la metrópoli a la Universidad, con un horario de circulación adaptado a las necesidades escolares. Podría pensarse, sin embargo, que esta situación de la ciudad universitaria no favo-

*Para la redacción de esta crónica sobre la Universidad del Sarre se han utilizado, entre otros varios materiales, la Mitteilungsblatt der Universität des Saarlandes, en sus números 4.057 y 4.581; las comunicaciones oficiales de la Universidad sobre las siguientes materias: "Das Studium der Romanistik an der Universität des Saarlandes", "L'Institut d'Interprètes de l'Université de la Sarre", "Institut d'Études Européennes", "Studien und Examina an der Universität des Saarlandes", "Le caractère démocratique et européen de l'Université de la Sarre", "Entwicklung des Lehrkörpers", "Veröffentlichungen der Universität des Saarlandes" y "Einschreibungen zum Studienjahr 1953-54". De otras publicaciones, R.-G. Pressis: "Un test: l'Université Internationale de Sarrebruck". (Le Monde, París, 16 de marzo de 1954), Claude Delmas: "L'Université de la Sarre" (Combat, París, 13 de enero de 1954), Michel Salmon: "La Universidad de Sarrebruck, puente entre dos grandes culturas europeas" (El Correo de la Unesco, París, enero de 1954), P. G. P. Werner: "Dos Universidades de posguerra" (Tribune de Genève, Ginebra, 18 de enero de 1954), y s. f.: "Europa Institut der Universität des Saarlandes", Schweizerische Hochschulzeitung, 5 (Zurich, 1953).*

rece un contacto directo entre la población y la Universidad, pero son mucho mayores las ventajas que compensan grandemente este relativo aislamiento: la tranquilidad y la belleza de la floresta que circunda los terrenos de la Universidad y sobre todo la armonía de las instalaciones, que permiten una relación viva entre los diferentes Institutos y Facultades y facilitan una organización de la vida universitaria que tiene ciertas analogías con las de un *college* inglés.

Los Institutos y las Clínicas de la Facultad de Medicina se han instalado en las cercanías del Hospital Regional de Hombourg, con unos treinta pabellones, dotados de soberbios jardines en las afueras de la población. Esta Facultad tiene asegurada asimismo una intensa vida de relación entre profesores y alumnos.

## 2. PEQUEÑA HISTORIA, 1945-1954

La Universidad del Sarre nació de entre las ruinas que fueron la triste herencia de la segunda guerra mundial. Y nació de una doble necesidad, a la vez regional y europea. En otoño de 1945 los bachilleres y estudiantes universitarios sarreses no pudieron proseguir sus estudios. De un lado, las Universidades francesas no les ofrecían aún posibilidad alguna; de otro, las alemanas, muy sobrecargadas de alumnado, no admitían nuevos estudiantes, hecha de excepción de aquellos con varios semestres de estudios aprobados o que pertenecían a determinadas regiones. El punto de arranque se conectó con el Hospital Regional de Hombourg, por sus grandes dimensiones y sobre todo por su bien ganada fama de centro modelo de investigaciones médicas y científicas, algo equivalente en España a nuestra Casa de Salud Valdecilla, de Santander.

Con el año 1946 se iniciaron los primeros cursos de Medicina clínica. El 8 de marzo de 1947 se inauguraba un Instituto de Estudios Superiores. El éxito de este centro docente, la labor incansable de sus miembros y el papel activo que siempre desempeñaron los estudiantes reclamaban ya una organización más amplia. Y en el semestre de invierno del curso 1947-48 el Instituto de Estudios Superiores se transforma en una Universidad que cuenta con cuatro Facultades.

Pronto faltó espacio vital en Hombourg. Y como no había posibilidad de construir nuevos edificios no hubo más remedio que resolverse a instalar las Facultades de Letras, de Derecho y de Ciencias a 30 kilómetros más al Oeste, en las proximidades de Sarrebruck, para lo cual se dispuso de un cuartel construido en 1938, con ocho grandes edificios emplazados en una zona boscosa. Y así fué como las tres Facultades se instalaron en las postrimerías de 1948, y por vez primera el Sarre se veía en posesión de un gran centro universitario llamado a plasmar una nueva vida cultural.

La actividad siempre en aumento de la Universidad empequeñece todas las conquistas anteriores. El alumnado crece año tras año y las necesidades y perspectivas educativas se desarrollan a ritmo acelerado. Sin esperar a la terminación de la nueva biblioteca, en enero de 1954, las jerarquías universitarias se decidieron a comenzar las obras de construcción de las ya citadas instalaciones de la Facultad de Letras y del Instituto de Pedagogía Profesional, próximas hoy a ultimarse.



### 3. ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD

Los fundamentos jurídicos de la Universidad sarrense se encuentran en el artículo 33 de la Constitución del Estado del Sarre, que prevé la creación de una Universidad, y en el Convenio cultural francosarrés, que defiende positivamente el principio de la participación de ambos Gobiernos en las cargas correspondientes. Contiene importancia especial el decreto concerniente a la "creación de una Universidad del Sarre en tanto que organismo público sarrés", con su autonomía financiera. Este decreto, promulgado en la primavera de 1950 por el Gobierno del Sarre, contiene un Estatuto que fija en cien artículos las reglas de la administración y determina la estructura interna de la Universidad, así como los derechos y deberes de todos sus miembros.

Al frente de la Universidad se sitúa un Consejo de Administración, formado por representantes de las autoridades y organismos directamente interesados en el desarrollo de la Universidad. Este Consejo está formado a partes iguales por representantes franceses y sarreses. Según el Estatuto, completan los miembros de la Universidad el Rector, el Vicerrector, el Secretario general y el Consejo o Claustro universitario, del que forman parte todos los Decanos y Vice-decanos con representantes de todas las Facultades e Institutos. Respecto a la misión de la Universidad del Sarre, sobre lo cual nos ocuparemos más adelante, los artículos 3.º y 4.º del Estatuto de la Universidad son de gran importancia, ya que precisan su carácter internacional. Ambos artículos estipulan claramente que "profesores de todas las nacionalidades podrán ser llamados a enseñar en la Universidad del Sarre; que ésta está franqueada a estudiantes de todos los países, y que las lenguas alemana y francesa están situadas en plano de igualdad en cuanto concierne a la enseñanza y a los exámenes". Los estudiantes están facultados para escoger la lengua en la cual quieren rendir examen.

En la actualidad, 11 países están representados en el cuerpo docente, y existen en sus aulas estudiantes de 26 nacionalidades diversas. De tal modo, que la Universidad del Sarre puede reivindicar con toda justicia el título de Universidad europea, y en muchos aspectos puede considerarse ampliamente superior al Collège d'Europe, o Universidad Europea de Brujas.

### 4. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El acceso a los estudios universitarios depende en esta Universidad de la posesión de un título de estudios secundarios—*Reifeprüfung* (Alemania), *Baccalauréat* (Francia), Bachillerato superior—. En cuanto a la confección de programas de estudios y de reglamentos de examen, no sólo se ha buscado el satisfacer a las necesidades de los estudiantes sarreses, sino que se ha cuidado asimismo de precisar ciertas condiciones que permitan un intercambio activo de estudiantes con los países limítrofes.

Más que la preocupación de hallar una solución de compromiso entre los ciclos de estudios y los sistemas de examen alemanes y franceses—lo cual hubiera per-

mitido únicamente una solución con limitación estricta al Sarre, expuesta a hacer perder a cada sistema su originalidad y sus peculiaridades—, los Estatutos universitarios conceden a los estudiantes la opción entre uno u otro sistema. La coexistencia en casi todas las Facultades de ambos sistemas de estudios y de exámenes ha facilitado grandemente el reconocimiento de equivalencias de ambas partes y ha permitido acoger no sólo a estudiantes venidos de Alemania y de Francia, sino también de países de origen que tienen en vigencia sistemas de estudio equivalentes.

Sin embargo, no todo han sido facilidades. El empleo del sistema del bilingüismo ha planteado delicados problemas. Los cursos se daban en el idioma original del profesor correspondiente, y en principio el profesorado se agrupaba en la proporción de 2/3 de cuerpo docente alemán por 1/3 de francés. No obstante, las dificultades resultantes de la aplicación del bilingüismo se han resuelto en parte con los cursos de lenguas para estudiantes no sarreses, con los resúmenes en multicopista, con las explicaciones o comentarios en otro idioma y con el acuerdo de hacer general la presencia junto al profesor de cada materia de un asistente o ayudante de otra lengua. De los conflictos provocados por el bilingüismo en la Universidad del Sarre y por la mayoría del profesorado alemán se deduce que las jerarquías francesas no veían con buenos ojos este predominio, siquiera numérico, de una Alemania vencida en los campos de batalla.

La Universidad ofrece además múltiples ventajas en cuanto concierne a las condiciones materiales de los estudios. Los derechos de matrícula ascienden a 2.000-2.500 francos franceses por año, suma a la cual hay que agregar las cuotas insignificantes de los seguros sociales (1.000 francos anuales) y de la Asociación Autónoma de Estudiantes (300 francos). Esta matrícula incluye también los derechos particulares, semejantes a los "Kollegelder" o derechos de profesorado alemanes, para los diferentes cursos o prácticas.

Como los hogares estudiantiles permiten a los universitarios alojarse en gran número y buenas condiciones en las "Cités Universitaires" o "Wohnheime", y el Gobierno sarrés consagra todos los años importantes sumas a becas de estudio, puede asegurarse con justicia que la Universidad del Sarre se inspira en los grandes principios sociales de esta época de democratización. La fuerte proporción de estudiantes que provienen de clases sociales modestas (27 por 100, obreros; 20 por 100, empleados modestos y pequeños artesanos), son el mejor testimonio del éxito de este esfuerzo mancomunado.

En cuanto a la misión de la Universidad, sus Estatutos subrayan expresamente que el "Alma mater saraviensis", renovada por la posguerra, no debe ser únicamente un Centro de investigación y de enseñanza, sino que contribuirá también a extender la comprensión entre los pueblos, especialmente entre los europeos. La Universidad ha tomado en consideración este difícil cometido y sigue inspirándose en todos los terrenos que le son propios, obteniendo hasta la fecha buenos resultados, tales como la composición internacional y equilibrada del cuerpo docente; la



igualdad de derechos entre profesores o entre estudiantes, cualesquiera que sean sus países de origen; el uso efectivo y mutuo de dos lenguas como mínimo, y los progresos realizados en el complejo campo de la organización de los estudios y de las convalidaciones. La Universidad del Sarre pretende impartir una enseñanza y servir a la ciencia, que no conoce fronteras, y sus puertas quieren estar abiertas a los sabios y a los estudiantes de todas las naciones.

##### 5. LAS CUATRO FACULTADES

En la actualidad, el grado de evolución de las cuatro Facultades de la Universidad (Letras, Derecho y Ciencias Económicas, Ciencias y Medicina) es tan suficientemente avanzado, que permite a los estudiantes presentarse a todos los exámenes habituales y preparar en cada disciplina una tesis doctoral o una tesis de habilitación (doctorado que califica para el acceso a la docencia universitaria).

Aunque estaba prevista para 1954 la consecución de la casi totalidad de los objetivos propuestos por la Universidad en un plan de cinco años de trabajo, lo cierto es que estos objetivos tope se han limitado únicamente al reclutamiento de profesorado. La evolución prosigue en otros campos con la intención de crear nuevas cátedras a las que incumbirán la enseñanza de nuevas disciplinas. Damos brevemente a continuación una nota del funcionamiento de cada una de estas cuatro Facultades.

a) *Facultad de Letras*.—En esta Facultad se siguen las siguientes asignaturas: Filosofía, Sociología, Pedagogía y Psicología, Lingüística comparada, Filología clásica, Lengua y Literatura alemanas, Lengua y Literatura francesas, Lengua y Literatura romances, Lengua y Literatura inglesas, Literatura comparada, Historia, Geografía, Arqueología clásica, Historia del Arte y Musicología. Muchas de estas disciplinas son enseñadas en lengua alemana y en lengua francesa, según el origen y la especialidad de los profesores.

El carácter internacional de la Universidad del Sarre se revela sobre todo en el campo de las lenguas modernas. Es evidente que estas disciplinas van encaminadas a favorecer el estudio de la Lengua y de la Literatura francesas para estudiantes alemanes, y la Lengua y la Literatura de Alemania para los estudiantes franceses. Los estudios ingleses corren a cargo de profesorado anglosajón.

La Facultad de Letras prepara para el examen de aptitud para la enseñanza en los Centros secundarios sarreses (*Staatsexamen*) y para un doctorado que comprende un examen y la defensa de una tesis.

Los estudiantes pueden solicitar la obtención de certificados de asiduidad (*Seminarscheine* alemán) o una Licenciatura en Letras, con ciertos certificados que tienen validez en Francia (con un máximo de tres para la Licenciatura de docencia): Estudios generales de Literatura (propedéuticos), Estudios prácticos de Alemán, Filología alemana y Literatura comparada. El título de Estudios Superiores otorgado por la Universidad es igualmente válido en Francia, bajo ciertas condiciones, para los candidatos a la "agrégación"

de cátedra. Además, la Facultad asume la preparación docente para un diploma de Psicología (ocho semestres de estudios).

En el reciente semestre de invierno de esta Facultad se ha celebrado un curso de Romanística entre el 4-XI-53 al 27-II-54, realizado en dos idiomas, con una serie de 19 conferencias, un Seminario general compuesto de tres reuniones, siete clases de Seminario particular y 11 lecciones prácticas. Los certificados y diplomas extendidos en este *Semester* serán reconocidos en las Facultades de Letras de Alemania y de Austria.

b) *Facultad de Derecho y de Ciencias Económicas*.—Esta Facultad está dividida en dos secciones: Sección Jurídica y Sección Económica. En la Jurídica, con enseñanza del Derecho alemán, se dedica especial atención a los problemas del Derecho comparado, cuya docencia está asegurada por un profesorado de diferentes nacionalidades. La enseñanza de la Sección Jurídica está sancionada por una Licenciatura en Derecho y el correspondiente doctorado. Los estudiantes sarreses pueden presentarse también a un examen de reválida (*Staatsexamen*) que abre camino hacia algunas carreras administrativas y privadas.

En un país tan industrializado como el Sarre es natural que las Ciencias Económicas tengan una consideración especial en los estudios. Los estudios de la Sección Económica terminan en una Licenciatura en Ciencias Económicas (mención de economía privada o mención de economía pública), con un Diploma de Estado de profesor de Enseñanza Comercial, y en el doctorado.

c) *Facultad de Ciencias*.—Los Institutos de esta Facultad están instalados en dos grandes edificios. El primero acoge a los Institutos de Química y de Física, y el segundo, a los de Matemáticas, de Mineralogía, de Geología, de Botánica, de Biología animal y de Zoología. Todos los Institutos están instalados según las exigencias más avanzadas de la técnica moderna.

Los estudiantes pueden obtener una Licenciatura en Ciencias comparable por su estructura a la *Licence* francesa (Francia reconoce la equivalencia de tres certificados de propedéutica: P. C. B. (*Année Propédeutique*), M. P. C. y S. P. C. N., y de la casi totalidad de otros certificados hasta un máximo de dos para la Licenciatura docente) y un título de ingeniero químico o metalúrgico, de físico o de geólogo de tipo alemán, o bien el doctorado. La Facultad prepara igualmente para el examen de reválida (*Staatsexamen*), dando acceso a las funciones de profesor en la enseñanza secundaria sarresa.

d) *Facultad de Medicina*.—Esta Facultad tiene la ventaja de disponer de las grandes instalaciones del Hospital Regional de Hombourg, lo cual favorece mucho sus posibilidades de formación profesional. Estas excelentes instalaciones se han transformado en clínicas universitarias estructuradas, como de ordinario, en diferentes servicios. Funcionan asimismo diversos Institutos dotados de moderno material en las siguientes especialidades: Anatomía, Histología, Fisiología, Bioquímica médica, Electro-radiología, Farmacología, Patología, Higiene y Bacteriología, Ciru-



gía, Cirugía experimental, Obstetricia y Ginecología, Otorrinolaringología, Dermatovenerología, Pediatría, Medicina general, Ortopedia, Psiquiatría y Neurología y, para responder a las necesidades particulares del Sarre, Medicina laboral. La actividad científica, la formación médica y los estudios exigidos se corresponden en todo con los usos de los países limítrofes: Alemania reconoce los *Semester* aprobados en el Sarre y Francia convalida el *Année propédeutique* (P. C. B.) y admite la posibilidad de seguir dos años de estudios en la Universidad del Sarre.

## 6. LOS INSTITUTOS

La Universidad Internacional del Sarre cuenta, además de sus cuatro Facultades, con otros Centros docentes especializados que cubren necesidades formativas de la juventud sarresa y europea en general. Entre estos Institutos figuran el de Estudios Europeos, el Instituto de Intérpretes, semejante a los *Dolmetscherinstituten* alemanes (véase REVISTA DE EDUCACIÓN número 20, abril 1954, págs. 181-4, Enrique Casamayor: "El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de la Universidad de Maguncia"), el Instituto de Criminología y el Instituto de Investigaciones Metalúrgicas, que cumple una función en consonancia con la peculiaridad industrial del territorio sarrés. Describiremos brevemente cada uno de estos Centros docentes especializados.

a) *El Instituto de Estudios Europeos*.—Este Instituto fué creado en 1951 con el propósito de participar en la formación de una Europa unida mediante una enseñanza científica europea, iniciando a los universitarios de todos los países en las realidades del Viejo Continente con una introducción en una perspectiva europea en todas las disciplinas de la enseñanza (véase a este respecto R. DE E., núm. 17, enero 1954, pág. 202). Los estudios de este Instituto tienen una duración de dos años, el segundo de los cuales está dedicado especialmente a la formación pedagógica de quienes se dedican a la enseñanza. El primer año da derecho a un "Certificado de Estudios Superiores Europeos", y el segundo a un "Diploma de Estudios Superiores Europeos". Estos exámenes se componen de pruebas escritas y orales junto con la defensa de una tesis o memoria de carácter científico. Las clases se dan en francés y en alemán, imperando aquí también el bilingüismo característico de la Universidad sarresa, y los alumnos han de ser capaces de comprender ambos idiomas. El Instituto organiza anualmente viajes de estudios por diversos países europeos (véase también R. DE E. núm. 20, página 225, "Viajes de estudios en la Universidad del Sarre"), y la Universidad convoca anualmente varias becas, además de las ofrecidas por el Gobierno sarrés, consistentes en 15.000 francos franceses mensuales. En la actualidad está en vías de construcción un Centro de Documentación sobre cualquier clase de cuestiones europeas, junto con un Centro de Investigaciones Científicas. (Sobre la organización del ya citado Collège d'Europe, de Brujas, muy semejante en intención y puesta en práctica a este Instituto de Estudios Europeos del Sarre, véase la crónica "La

Universidad Europea de Brujas" en R. DE E. núm. 2, páginas 176-9.)

Para ingresar en este Instituto, el aspirante ha de certificar como mínimo ocho semestres de escolaridad en una Universidad.

b) *El Instituto de Intérpretes*.—Este *Dolmetscherinstituten* de la Universidad del Sarre está en estrecha vinculación con la Facultad de Letras, y prepara a los estudiantes para la obtención de un Diploma de Traductor (después de cuatro semestres de estudios), y para el Diploma de Intérprete (con seis semestres). Entre las asignaturas que se cursan en él figuran el Alemán, Francés, Inglés y Español. El Instituto de Intérpretes presenta la ventaja de disponer de profesores que pertenecen a diversas nacionalidades, que dan los cursos en la correspondiente lengua materna. La enseñanza de idiomas ha cobrado en el Sarre un valor tanto más grande cuanto que responde a las necesidades peculiares resultantes de la situación geográfica y económica del país.

Este Instituto fué fundado en diciembre de 1948, y tiene ya en su haber la formación de un Cuerpo de traductores y de intérpretes muy capaces que han encontrado cargos de importancia en la industria, en el comercio y en el periodismo. La enseñanza de idiomas tiene carácter genuinamente práctico, con aplicaciones a la correspondencia comercial y estudios complementarios de taquigrafía. Los estudiantes realizan asimismo traducciones de textos clásicos (científicos, jurídicos, administrativos y comerciales). Aunque la mecanografía no constituye materia de examen, los estudiantes deben dominarla, y en este sentido se les da toda clase de facilidades para el aprendizaje por medio de cursos nocturnos en la ciudad de Sarrebruck, con tarifas muy reducidas. Estos cursos no olvidan tampoco la formación general: traducción de textos literarios, cursos sobre la cultura del país en cuya lengua se inicia el estudiante, Derecho comercial y eventualmente Derecho civil.

El Diploma de Traductor exige un mínimo de dos idiomas (una lengua principal y otra secundaria), y el de Intérpretes, una sola, tras un año de especialización. Existe también una sección de Español, con dos clases: una para principiantes y otra para estudiantes más avanzados. El Instituto extiende un Certificado de Lengua española luego de un examen que pueden sufrir los candidatos que justifiquen una escolaridad de cuatro semestres de español.

c) *El Instituto de Criminología*.—El plan de estudios de este Instituto abarca dos años, y comprende materias que tratan de los fenómenos criminales y también de cuanto concierne a la doctrina de la represión de los crímenes. Esta enseñanza se dirige a quienes se sienten vocados a la justicia penal o a la policía criminal, y también para los estudiantes de medicina o de psicología que deseen especializarse en estas materias.

d) *El Instituto de Investigaciones Metalúrgicas*.—Es uno de los Centros científicos más importantes del Sarre. Desde el aspecto administrativo, es independiente de la Universidad, aunque el director y algunos de sus colaboradores pertenezcan al cuerpo do-



cente de la Universidad. El Instituto, que está dotado de las más modernas instalaciones científicas (microscopio electrónico, etc.), comprende diversos servicios: Química, Metalografía, Aplicación de rayos X y Tecnología. Vinculado a la Facultad de Ciencias, forma a ingenieros metalúrgicos diplomados (*Diplom-Ingenieur für Werkstofftechnik*), muy solicitados en las industrias del "Kombinat" carbón-acero. Es natural que la Universidad del Sarre no escape a la inevitable fatalidad de su geografía y a los imperativos de sus riquezas en carbón y en altos hornos. Como muy significativas reproducimos las palabras de un profesor de este Instituto Metalúrgico: "Debemos tener la ambición de formar sobresalientes técnicos de minas y de la metalurgia. Ocupamos en Europa una situación privilegiada; tenemos una experiencia secular de la que podrán sacar provecho los estudiantes del mundo entero. Nuestra Universidad podría llegar a ser para las industrias mineras y sus derivadas el equivalente en Europa de lo que son Princeton para la Matemática o John Hopkins para la Medicina en los Estados Unidos."

#### 7. OTRAS INSTITUCIONES

a) *La biblioteca universitaria*.—Fundada en 1950, contiene en la actualidad 150.000 volúmenes y 1.500 revistas, que acaban de instalarse en el nuevo edificio de doce plantas recientemente levantado en el campo universitario, que podrá acoger hasta un fondo de 750.000 volúmenes. Aparte de las publicaciones científicas editadas después de 1951, cada una de las cuatro Facultades publica una revista bilingüe titulada *Annales Universitatis Saraviensis*, de periodicidad trimestral. Estas revistas han despertado gran interés y favorecen los contactos científicos y permiten el intercambio con numerosas publicaciones universitarias del extranjero.

b) *La Escuela de Deportes*.—En las proximidades de los nuevos edificios de la biblioteca y de la Facultad de Letras, el Gobierno sarrés ha comenzado la construcción de una Escuela de Deportes, en la que los estudiantes dispondrán de un campo de deportes moderno, una piscina, pistas de tenis y gimnasios.

c) *Hogares estudiantiles*.—Dentro de la proyección social de la Universidad, la del Sarre se esfuerza por ofrecer a sus estudiantes las condiciones de vida más favorables a su trabajo. Alrededor de 200 universitarios y 100 universitarias se alojan en dos "Cités universitaires" u hogares estudiantiles emplazados en Sarrebruck, en los terrenos de la Universidad. Por su parte, la Facultad de Medicina en Hombourg acoge a 120 estudiantes. Los edificios cuentan con un comedor universitario, salas de lectura y alcobas. Las comidas en el restaurante se sirven a precios módicos:

Desayuno . . . . .	25 francos
Almuerzo . . . . .	100 —
Comida . . . . .	65 —
<b>Total . . . . .</b>	<b>190 francos diarios</b>

d) *Organizaciones estudiantiles*.—El número de estudiantes no ha dejado de crecer. En 1948-49 se re-

unieron en la Universidad unos 600 alumnos; en el semestre estival de 1953 ya eran más de 1.400. Proceden 1.500 del Sarre, 150 de Alemania, 120 de Francia y el resto se reparten entre 23 nacionalidades.

Todos los estudiantes son miembros de la Asociación Autónoma de Estudiantes. Esta Asociación organiza regularmente actos culturales (teatro, cine, conciertos, exposiciones); participa en la vida pública por medio de la emisión radiofónica "Universitas" y del boletín *Studiosus*. Pero en el sentido habitual, en esta Universidad no existen corporaciones estudiantiles según el sistema inglés, austríaco, alemán o norteamericano. De importancia especial es la Sociedad Amigos de los Estudiantes Europeos, que agrupa en torno a un núcleo inicial formado por Sarrebruck, Aix-Marsella y Hamburgo, a las Universidades de Oxford, París (Institut des Sciences Politiques), Nancy, Berlín (TU.), Tubinga y Leyden. Los miembros de estas Asociaciones se reúnen mensualmente para tratar cuestiones de la vida estudiantil, cultural y política.

#### 8. ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS

Damos a continuación algunos datos estadísticos muy recientes facilitados por la Secretaría General de la Universidad del Sarre sobre la situación actual del alumnado, cuerpo docente, actividades de la Universidad en cifras relativas al año lectivo 1953-54 en su semestre invernal, en comparación con las mismas alcanzadas en el curso anterior de 1952-53. Estas últimas cifras, las correspondientes a 1952-53, se citan entre paréntesis.

##### 1. INSCRIPCIONES PARA EL AÑO 1953-54 (SITUACION EN 10-XII-53)

a) <i>Inscripciones</i> .....	1.550	(1.266)
b) <i>Matrículas oficiales</i> .....	1.502	(1.246)
Alumnos .....	1.038	(889)
Alumnas .....	464	(347)
c) <i>Religión:</i>		
Católicos .....	1.128	(871)
Protestantes .....	341	(337)
Ortodoxos .....	3	(1)
Disidentes .....	4	(12)
Judíos .....	2	(2)
Islamitas .....	1	(3)
Mahometanos .....	6	(4)
Budistas .....	1	(1)
Sin religión .....	15	(15)

##### d) *Distribución por Facultades, Institutos y nacionalidades:*

	Sarre	Francia	Alemania	O. N.	TOTAL
Facultad de Letras.	241 (197)	83 (48)	36 (27)	4 (2)	364 (274)
Facultad de Derecho y de Economía:					
<i>Sección Jurídica.</i>	217 (151)	1 (1)	26 (27)	2 (1)	246 (180)
<i>Sección de Economía</i> .....	248 (260)	3 (")	35 (33)	3 (2)	289 (295)
Facultad de Medicina .....	83 (76)	4 (6)	24 (23)	21 (9)	132 (114)



Année Propédeutique o <i>Studium generale</i> .....	26	"	"	"	(26)
Facultad de Ciencias .....	152	26	29	5	212
	(132)	(28)	(29)	(3)	(192)
Instituto de Interpretes .....	87	28	17	3	135
	(68)	(16)	(7)	(4)	(95)
Instituto de Pedagogía .....	67	"	1	"	68
	(56)	(")	(1)	(")	(57)
Instituto Estudios Europeos .....	13	11	12	20	56
	(6)	(6)	(9)	(18)	(39)

<i>Total de matrículas oficiales</i> .....	1.108	156	180	58	1.502
	(946)	(105)	(156)	(39)	(1.246)

e) <i>Alumnos libres</i> .....	6	(2)
f) <i>Alumnos eliminados:</i>		
— por razones universitarias .....	43	(38)
— por causas particulares .....	2	(8)
<i>Total</i> .....	45	(48)

2. PROFESION DEL PADRE

Las cifras de la columna de la izquierda (en cursiva) corresponden al total de los estudiantes, y las de la derecha (en redondo), únicamente a los estudiantes del Sarre.

A) EMPLEADOS:

1. De la Administración y de los establecimientos públicos .....	20	19
2. Mineros .....	85	73
3. Industriales .....	123	113
4. Varios .....	19	15

B) FUNCIONARIOS Y EMPLEADOS DE SUELDO MEDIO:

1. Funcionarios y empleados subalternos de la Administración y de los establecimientos públicos .....	354	282
2. Comerciantes .....	112	93
3. Compañías de Seguros y Banca ...	11	6
4. Industriales .....	45	37
5. Varios .....	8	7

C) FUNCIONARIOS Y EMPLEADOS RELATIVAMENTE ALTOS:

1. a) Jefes de Administración y de establecimientos públicos .....	73	50
1. b) Catedráticos .....	216	145
2. Dependientes superiores del comercio .....	10	6
3. Aseguradores y Banca .....	8	7
4. Industriales .....	1	1
5. Varios .....	6	2

D) PROFESIONES LIBERALES, COMERCIANTES, INDUSTRIALES Y ARTESANOS:

1. Médicos y farmacéuticos .....	63	41
2. Abogados y notarios .....	15	11
3. Arquitectos e ingenieros .....	71	36
4. Intermediarios e industriales .....	16	8
5. Artesanos independientes .....	51	42
6. Comerciantes .....	102	69
7. Varios .....	93	45

E) ESTUDIOS DEL PADRE:

No universitarios .....	331	1.002
	(85%)	(90,5%)
Universitarios .....	63	106
	(15%)	(9,5%)

3. FINANCIAMIENTO PRINCIPAL DE LOS ESTUDIOS

a) A cargo de la familia .....	1.262
b) Bolsas y becas de estudio .....	158
c) Por medios propios .....	240
d) Estudiantes que obtuvieron una beca en el curso anterior .....	132

4. NACIONES REPRESENTADAS

Alemania .....	180
Austria .....	2
Bélgica .....	3
Canadá .....	1
Egipto .....	3
España .....	5
Estonia .....	2
Francia .....	156
Grecia .....	2
Holanda .....	5
Hungría .....	2
Inglaterra .....	8
Irak .....	1
Irán .....	2
Israel .....	2
Italia .....	3
Letonia .....	1
Lituania .....	1
Luxemburgo .....	3
Rumania .....	1
Sarre .....	1.108
Suecia .....	1
Suiza .....	1
Turquía .....	1
Vietnam .....	1
Yugoslavia .....	2
Apátridas .....	7

5. ESTADISTICA POR NACIONALIDADES (DE DIC. 1949 A DIC. 1953)

	1949	1950	12-XII-51	6-XII-52	10-XII-53
Sarre .....	724	929	981	963	1.108
Alemania .....	175	122	136	157	180
Francia .....	25	50	59	107	156
Otras naciones ...	8	10	14	39	58
<i>Totales</i> .....	922	1.111	1.190	1.266	1.502

6. PROFESORADO DEL CURSO 1953/54

POR PAÍSES:	POR CARGOS ACADÉMICOS:
Francia .....	62
Alemania .....	62
Sarre .....	104
Inglaterra .....	4
Bélgica .....	3
Austria .....	4
Hungría .....	1
España .....	1
Suiza .....	3
Polonia .....	1
<i>Total</i> .....	245
Rector .....	1
Prof. honorarios .....	3
Prof. ordinarios .....	46
Prof. extraordinarios ...	24
Jefes de Estudios .....	13
Ayudantes y auxiliares.	82
Lectores .....	7
Encargados de curso...	69
<i>Total</i> .....	245

ENRIQUE CASAMAYOR



## La enseñanza de la Religión en la Universidad

MEDITACION CON EL P. LLANOS

Su artículo, padre Llanos, del número 19 de la REVISTA DE EDUCACIÓN me ha conmovido hondamente. No es que fuera para mí algo nuevo; el fracaso de la enseñanza religiosa en la Universidad—y en la misma Enseñanza Media—había sido voceado desgarradamente hace mucho tiempo. Pero esa sinceridad desnuda, y luego el tono amargo y, acaso, la sensación de impotencia que por él discurre, es lo que hierde el ánimo violentamente. Ese final, en que parece como si usted se cruzara de brazos y dijera “esperemos sin saber qué”, es lo que provoca el salto. No es que yo vaya a resolver nada; en realidad, no tengo una experiencia directa y actual de esta enseñanza; los seglares no enseñamos religión—¿será esto un acierto?—. Bien es verdad que no es ésta la primera vez que hablo de temas religiosos, ni aun de este tema. Pero insisto en que no podré resolver nada; lo que sí quedará patente es que, en el peor de los casos, habrá que empezar donde usted termina, padre Llanos; y también intentaré dejar planteado el problema con claridad, que es lo primero para resolverlo.

Bajo tres aspectos puede ser considerada su crónica:

1.º En cuanto experiencia personal. En este sentido, le pertenece a usted enteramente; los que enseñan Religión, los que viven problemas religiosos, lo único que deben hacer es agradecer el análisis frío y objetivo que hace usted de una experiencia indudablemente ingrata.

2.º En cuanto supone un modo de entender el objetivo de esa enseñanza. En este sentido se plantea el problema mismo de su finalidad, que debe quedar formulado explícitamente y con claridad.

3.º En cuanto formulación de conclusiones generales. En este sentido nos afecta a todos, y es una invitación a la meditación casi inexcusable.

Por lo que al primer aspecto se refiere, nuestra actitud no puede ser, como hemos dicho, sino de aceptación de su declaración y de gratitud. Mis palabras girarán sobre las otras dos cuestiones. Procuraremos mantenernos en una posición también objetiva, sin propugnar una u otra solución, sino exponiendo las exigencias o dificultades que plantea cada posible posición ante esta materia.

Comencemos, pues, por el punto 2.º La Religión en la Universidad—y en la Enseñanza Media—o es una asignatura más, o no es una asignatura más, ni aun quizás “una asignatura”. (Hablamos de la Religión como saber.) Esto es lo primero que debe decirse. Si es una asignatura más—y conste que he visto defender esta postura a algún excelente profesor de la

misma—, el propósito de esa asignatura ya se sabe cuál es: que el alumno asimile unos conocimientos previamente determinados por un programa; la asignatura tiene una finalidad informativa.

Desde el punto de vista del profesor, las exigencias se limitan a su adecuada formación científica y a los problemas especiales didácticos que la materia le plantea. Y luego, a exigir el programa. El profesor de Religión, en este caso, como tal profesor al menos, no tiene un cometido apostólico; su labor en este sentido será accidental. Desde el punto de vista del alumno, la Religión será una asignatura más que soportar y estudiar, como tantas otras, le interese o no. Para obtener el título hay que saber de “eso”, como de otras cosas, porque así está mandado.

No cabe duda que este modo de entender las cosas simplifica mucho. El estado de espíritu del alumno no cuenta, salvo en su perspectiva didáctica. El argumento positivo de esta postura es que “interés” por una disciplina (es decir, afán por incorporar al propio espíritu los problemas de un saber, de modo que éste llegue a “operar” sobre la propia vida espiritual—en este caso cultural y religiosa—) no lo tiene casi nadie; esto es algo reservado para una élite muy reducida (1). La inmensa mayoría de los estudiantes estudia a la fuerza; la Universidad es para ellos un lugar de tránsito, lleno de molestos obstáculos para alcanzar una situación de ventaja; el saber, como medio de perfección de la propia personalidad, y no digamos como vía de salvación, les es ajeno. Conclusión: la situación de la Religión como disciplina intelectual es, ni más ni menos, la de otras asignaturas, y no hay que pretender otra cosa.

Una dificultad sería se opondría a esta actitud: el saber que ha de suministrar la asignatura de Religión rebasa los límites en que está incluido, pues constituye en realidad una Facultad, la de Teología. En tal caso, habría que decidir claramente si se pueden tomar ciertas parcelas y cuáles.

Pero son muchos, seguramente la mayoría, los que no están conformes con este modo de pensar; entre ellos, creo entender, está el padre Llanos. Entonces vamos a la segunda parte de la disyuntiva: la Religión en la Universidad no es una asignatura más,

(1) Seguramente, el caso se da también en casas religiosas y Seminarios, lo que no es obstáculo para que en esos mismos se den buenas vocaciones. Y es que yo creo que esa vibración del espíritu al contacto con la ciencia es algo que casi siempre escapa a la voluntad del individuo: se produce el fenómeno en unos pocos individuos y no se produce en otros; en esos pocos despierta algo que estaba en ellos; en éstos, no despertará nada, porque nada dormía.



puede que ni una asignatura. En este caso, la enseñanza de la Religión en la Universidad se definiría por su fin: se propondrá no tanto dar un conocimiento científico, como crear (o fortalecer) en los jóvenes una conciencia religiosa certera, que le impulse a conducirse en su vida pública y privada como buenos cristianos. La Religión será asignatura informativa sólo subsidiariamente; principalmente será formativa.

El plantear así la cuestión, vinculando la disciplina intelectual a la vivencia religiosa, suscita graves problemas que no hay más remedio que afrontar. El problema capital es el de la adhesión íntima, que, dada la edad que el alumno tiene, debe ser supuesto previo; esto explica bien que el padre Llanos eche la culpa al ambiente. Problema conexo es el de la forma de nuestro catolicismo, en la cual lo religioso se manifiesta corrientemente como algo puramente íntimo, como una inquietud personal de conciencia, que se resuelve en ritos rutinarios, sin llegar a trascender a la vida pública o privada; de modo que una sociedad católica o dirigida por católicos no difiera en nada de otra neutra, salvo en ciertas exterioridades y accidentes. Quizás esas rutinas agravan la cosa al actuar de sedantes de las conciencias. Es posible que la situación ambiental a que el P. Llanos alude sea ésta.

Entremos ahora en el punto tercero y meditemos un poco. Tras situarla en este grupo y esbozar los dos problemas capitales que suscitan—que se resuelven en suma en uno solo, análisis crítico de nuestro catolicismo—, quiero detallar un poco. A dos causas achaca el fracaso de esta enseñanza, formulando conclusiones generales, el P. Llanos: primero, el ambiente, causa que considera capital; segundo, causas que expresan unas dificultades características en la misma docencia religiosa. Sin duda esta causa es capital también. Después señala usted otras causas, las más de las cuales derivan claramente de una metodología equivocada: desprestigio de la enseñanza oral, enseñanza anterior mal orientada; otra de raíz más honda, cuyo exponente es el ambiente señalado: practicismo rutinario, utilitarismo general. Todas juntas se manifiestan en una actitud: desinterés absoluto. Por eso usted, P. Llanos, termina echando la culpa a “doña Ambiente”; es decir, que lo que aquí fracasa es “la pre y la circa-Universidad”. Y aquí termina. No seré yo quien discuta esta afirmación, máxime que estoy exponiendo. Lo que digo es que esto es trasladar el problema; que entonces hay que empezar exactamente donde usted termina. Aceptada esa afirmación, las preguntas saltan solas: ¿Por qué emplear el esfuerzo vanamente en la tarea docente universitaria, en vez de emplearlo en la transformación del ambiente, ya que éste es un dato previo? Y entonces, ¿cómo romper ese cinturón ambiental? Con la educación y enseñanza religiosas. Pero ésta necesita un ambiente previo... Entramos en un círculo.

La cuestión no va por ahí. ¿No habrá causas más hondas que expliquen ese ambiente? ¿Por qué ese cansancio de formas, esa fatiga de que usted habla? Y todas las cuestiones desembocarían en una necesidad de revisar nuestra vida católica. En nuestra guerra civil ganamos un Estado católico, vehículo magnífico, instrumento eficaz. Todo eso y nada más. ¿Se habrá confundido acaso el medio con el fin?

Antes de seguir adelante recogeremos la nota que, por una casualidad, aparece en el mismo número de

esta REVISTA, página 143. Es una polémica en torno a la enseñanza de la religión en Zurich. La explicación del fenómeno del fracaso de esta enseñanza en aquellas latitudes es casi idéntica a la del P. Llanos; se diría que el artículo del Zürcher Spiegel y su crónica son gemelos. La diferencia reside en la parte positiva, que en usted falta o está implícita y allí está explícita; simplemente se continúa extrayendo consecuencias lógicas desde el punto en donde usted suspende su juicio. Pero es el caso que la situación es muy distinta allá que aquí; nosotros tenemos un Estado católico militante, con todo lo que esto significa. Si el resultado es idéntico, ¿qué es lo que aquí falla? Y lo que sea es alarmante. Porque este Estado, que para los que tenemos más de treinta años es un hecho básico incommovible, va a necesitar pronto una justificación para las generaciones que ya empujan, que no sea la puramente histórica; justificación que no consiste sino en que cumpla con eficacia su carácter de medio, imprimiendo ampliamente en la sociedad española sus propios caracteres; alcanzado esto, estarán conseguidos los objetivos capitales y el Estado nacido de la guerra se identificará con el Estado producto de una paz hija de la unidad. Si en alguno de los rasgos característicos no hubiera avance, lo sensato sería rectificar.

Las soluciones que dicho periódico suizo propugna, y algunas que añadiremos, son válidas, sea cualquiera la formulación de fines que para la enseñanza religiosa se admita. Helas aquí:

1.º La pedagógica. Sin duda hace falta un profesorado de Religión bien equipado para su tarea. Claro que esto no modifica la situación con respecto del alumno, si se admite que ha de venir “preparado”.

2.º La motivación de la vida religiosa y la exposición grata en el primer ciclo (se refiere al Bachillerato); en el segundo, la tarea sería exponer los grandes problemas religiosos con su raíz histórica. Aún se pueden añadir más soluciones, operando siempre en el supuesto de que la enseñanza religiosa supera un propósito informativo.

3.º La ejemplaridad de la vivencia apostólica. Si la raíz última del desinterés está en el pragmatismo utilitarista, al alumno han de ofrecérsele vivos ejemplos de espiritualidad y entrega apostólica. El sacerdote ajetreado, “profesionalizado”, aunque sus ajetreos tengan su esfera en la vida religiosa, se presenta a los ojos del alumno en una situación parecida a la de su propio padre.

4.º No estaría mal ensayar el que seculares, cuando fuera posible, colaboraran en la docencia religiosa, al modo, por ejemplo, como lo hacen a través de la Acción Católica. No quiero decir seculares-profesores de Religión; quiero decir seculares prestigiosos en sus cátedras—o en otras esferas—que reunieran condiciones adecuadas. El problema de la ejemplaridad tendría aquí un sentido bien diferente: el estudiante entiende bien lo que es un padre de familia, con todos sus quehaceres interesados; vería en estos casos cómo la espiritualidad entronca con una vida de mundo atareada.

Aunque usted no haya excluido la Enseñanza Media de responsabilidad especial, debe de haber mucho que hablar en esta zona. Ese hartazgo de ciencia y prácticas religiosas, mal adobado y peor digerido, viene muchas veces de ahí. Miles y miles de adolescentes



viven sus años de Enseñanza Media presionados y coaccionados para que se entreguen a unas prácticas todo lo piadosas que se quiera; pero que no son indispensables para una vida cristiana. Más aún, que el día de mañana no podrán realizar, salvo los héroes de la santidad. No es de extrañar que para muchos el fin del bachillerato sea una liberación y para otros, los menos valientes, la religión se reduzca a un ritual cómodo, purificador y sedante.

Resumiendo: hay que definir una cuestión capital: finalidad de la enseñanza de la Religión en la Universidad. Posiciones posibles:

- a) Es una disciplina informativa. Esta posición elimina muchos problemas, aunque suscita el de si su contenido no superará los límites de la asignatura. El estado del alumno no cuenta aquí.
- b) Es una disciplina formativa, destinada a fortalecer la vida cristiana. Los problemas surgen aquí en madeja:

1) La información se convierte en algo subsidiario.

2) Tendrá un aspecto cultural y espiritual a la vez; el alumno enriquecerá su espíritu y lo conformará con este saber al hacerlo suyo.

3) No es posible prescindir del estado previo del espíritu del alumno. Si es hostil, indiferente, ajeno, todo será vano; ni siquiera la parte informativa servirá de nada al faltar el necesario espíritu de receptividad. Es en este aspecto en el que entiendo está incluida la experiencia del P. Llanos. Buceando en los motivos, formula la idea de que la culpa es del ambiente. Y no añade más. Nosotros creemos que partiendo del principio formativo no se puede terminar ahí, sino empezar.

4) Echar la culpa a la pre y circa-Universidad es simplemente trasladar el problema. Esto supone propugnar que el alumno debe llegar a la Universidad "preparado", como condición para la eficacia de la enseñanza en ella. Luego—conclusión lógica—habría que orientar el esfuerzo hacia esa "preparación" y no perder tiempo en lo que resulta condicionado; luego habrá antes que transformar el ambiente católico español; luego lo que falta es algo más hondo que la enseñanza universitaria de la Religión, acaso la forma de obrar y producirse de nuestro catolicismo, dadas las ventajosas condiciones en que opera desde hace quince años.

Claro es que a mí me queda en pie una duda: aun suponiendo un ambiente propicio e impelente al estudio de la Religión, ¿se dará ese interés vivo, ese afán por incorporar al propio espíritu los problemas del saber religioso, no ya en la mayoría, sino en una aceptable minoría de estudiantes? Si decimos que no, resultará que todos los problemas de esta enseñanza son imaginarios; no quedará en pie más que un problema, que no es el de la enseñanza religiosa, sino de nuestro catolicismo en general: saber si las nuevas generaciones que van llegando traen una conciencia religiosa capaz de modelar su vida pública y privada en un sentido hondamente cristiano. Parece que esto no se ha logrado, según se deduce de muchas afirmaciones. Pero entonces ni usted, ni ningún profesor de Religión de la Universidad tienen la clave del problema como tales profesores. La revisión tendría un mayor alcance.

V. EUGENIO HERNÁNDEZ-VISTA



## La reforma de los cuestionarios de dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes

El pasado mes de febrero se ha clausurado, en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid, la primera Exposición de carteles de divulgación organizada por la Dirección General de Enseñanza Laboral entre profesores de los Institutos Laborales. Doce originales se admitieron, y, conforme a las bases del concurso, se han premiado dos. Importa destacar que los seleccionados reúnen óptimas condiciones—sobre todo uno de ellos—para servir a su difícil cometido.

La importancia que los carteles y anuncios publicitarios tienen en nuestros días sirve, en muchos casos, para introducir una nueva técnica o una atrevida forma de pintar—que de otro modo al autor le sería difícil le aceptarían en una Exposición—, cuyo fin principal será llamar la atención del público, suggestionarlo y convencerlo por medio de la imagen a obedecer la llamada o invitación que contiene. Rudi Bass, el famoso dibujante americano, señala seis condiciones al anuncio: que cause la sensación de un impacto; identifique; cubra con igual efecto todo el lienzo, sin dejar espacios libres; pese sobre el público; sea una llamada universal y tenga valor educativo (1). No son fáciles de conseguir, y cada artista o grupo mantiene una posición distinta respecto a la forma de alcanzar estos efectos según su personalidad, experiencia, distinta cultura y diferente ambiente social en que se desenvuelve.

Un grupo europeo—Celestino Piatti, Jacques Nathan, Jan Lewitt, George Him, Saul Steinberg—estima más eficaz la calidad artística intrínseca del cartel que su fuerza sugestiva. El italiano Giovanni Pintori y el holandés Leo Lionini consideran que debe tener un lenguaje personal en una obra pensada y fuertemente sentida como imagen.

Sin dejar a un lado estas opiniones, creemos que el cartel ha de estar concebido y realizado con una técnica moderna en la que fácilmente se aprecie la calidad del artista y un fuerte sentido de atracción.

Un dato curioso: el italiano Antonio Pellizari ha afrontado el problema de su propia publicidad con unos anuncios, en blanco y negro, muy simples y fáciles de reproducir.

La regla de oro del cartel—un poco cursi, quizá—determina que el rojo significa alegría y el violeta, sueño. Sobre los efectos de estos colores y otros, la investigación científica da a conocer que el rojo es visible en 226/10.000 de segundo; el verde, en 371/10.000; el gris, en 434/10.000; el azul, en

598/10.000; el amarillo, en 963/10.000, y el anaranjado goza de una visibilidad excepcional (1).

El anuncio, que es un medio de comunicación entre el comerciante y el público—dice Cassandre—, distrae en Francia 4.000 millones anuales de francos. De los dos millones que al año aparecen en Francia, 1.500.000 animan las calles de París, donde el más modesto cartelista cobra 50.000 francos por cada obra, mientras que a Savignaz hay que alcanzarle con 350.000.

Contra lo que pudiera creerse, el cartel mural en América no tiene vida. En la enorme y cegadora actividad de los luminosos de sus ciudades, la pintura—aun con sus más vivos colores—no conseguiría destacar. Los diarios y revistas—millones de vueltas en la rotativa—publican algunos anuncios de originales pintados; sin embargo, la reproducción fotográfica en colores, inmejorable, ocupa lugar preferente.

\* \* \*

Estas consideraciones llevan a la conclusión de que el cartel necesita unas condiciones especiales. Es, sin duda, un producto artístico, pero especial, para el que deben prepararse nuestros profesores de dibujo y las Escuelas Superiores de Bellas Artes, reformando el plan de estudios de las enseñanzas artísticas, en la actualidad con el siguiente contenido:

CURSO PREPARATORIO: Dibujo del antiguo y ropajes. Liturgia y Cultura cristiana. Preparatorio de colorido. Preparatorio de modelado.

PRIMER AÑO: Dibujo del natural, primer curso. Anatomía artística. Colorido. Procedimientos pictóricos.

SEGUNDO AÑO: Dibujo del natural, segundo curso. Colorido y composición, primer curso: Perspectiva. Historia general de las Artes. Plásticas.

TERCER AÑO: Dibujo del natural en movimiento. Colorido y composición, segundo curso. Teoría e historia de la pintura. Paisaje.

PROFESORADO DE DIBUJO: Pedagogía del dibujo. Dibujo geométrico y proyecciones. Dibujo decorativo. Ampliación de Historia de las artes plásticas en España.

Independientemente de estas enseñanzas, pueden cursarse con carácter voluntario las disciplinas de Grabado calcográfico (tres años). Pintura mural. Restauración de cuadros y dibujo de ilustración.

(1) *Sele Arte*, Revista trimestrale di cultura, selezione informazione artistica internazionali, 8.

(1) *Paris Match*, 243. "L'affiche".



Creo que hoy se forman los alumnos de estas Escuelas con unas materias que posiblemente no se acomodan para lo que en lo futuro hayan de destinarse.

He elegido, en principio, el tema del cartelismo, pero puede aplicarse también, como luego veremos, a otras facetas. El alumno que cursa su carrera en una Escuela Superior de Bellas Artes recibe, al terminar sus estudios, el título de profesor de Dibujo. Este supone unos conocimientos que puede utilizar principalmente en dos formas: dedicándose a la pintura artística o aplicando sus conocimientos a dar a conocer, por medio de la enseñanza, un elemento imprescindible en cualquier sistema pedagógico eficiente: el dibujo y la pintura.

En el primer caso no necesita más que vocación y genio. La materia de que dispone, si hay calidad, le servirá para desenvolverse en estas actividades profesionales.

Pero en un Centro docente, excluidos los de Enseñanza Primaria, este profesor de Dibujo tendrá que luchar para salir adelante aprendiendo lo que le es necesario y no ha estudiado. Por esto creo conveniente que al graduarse tenga un conocimiento completo de su futuro. La propaganda, los carteles anunciadores, la publicidad artística, no se resuelven con un curso de rotulación. El dibujo en las Escuelas de Comercio, según el Decreto de 23 de julio de 1953, en sus aspectos lineal y artístico, "cumplirá no sólo un fin formativo, sino el de la preparación para la publicidad y propaganda".

El profesor no puede, ni tampoco se pretende esto, formar un dibujante publicitario durante los estudios, pero sí iniciar en él a los alumnos y que éstos conozcan, para su futuro profesional, cuáles son las normas a que debe ajustarse una eficaz propaganda comercial, sin apartar a aquellos que, con vocación, escojan el camino de la pintura para, en las Escuelas de Bellas Artes, formarse debidamente.

Pasemos ahora a otros tipos de enseñanza:

#### BACHILLERATO PREUNIVERSITARIO

El dibujo artístico que ocupa los dos primeros cursos no supone preparación específica alguna que no sea la de estos titulares, pero en el tercer curso hay una iniciación del dibujo lineal; en quinto, "dibujo técnico", "escalas", "proyecciones", "arquitectura clásica", "planos de maquinaria" y "representación geométrica de cuadros estadísticos"; en sexto, "nociones de dibujo topográfico" y "perspectiva cónica"; "nociones sobre trazados de luz y sombra". Si bien es cierto que en quinto y sexto curso puede optar el alumno entre las citadas materias y el dibujo artístico, no importa este extremo, pues el profesor habrá de encargarse de los dos grupos.

**BACHILLERATO LABORAL:** Excepto el primer curso, destinado a dibujo a mano alzada, a partir de éste y hasta el quinto, el alumno ha de trabajar sobre el dibujo industrial, lineal, y tiene además, según las modalidades, dibujo topográfico, de construcciones rurales; dibujo hidrográfico y de máquinas y barcos.

**ESCUELAS DE PERITOS AGRICOLAS:** El dibujo lineal y la rotulación de planos se exige ya en el ingreso y en los cursos, además, el industrial y el topográfico.

**ESCUELAS DE PERITOS INDUSTRIALES:** Para ingresar hay un fuerte programa de dibujo geométrico que, a través de los cursos, se intensifica y acompaña de los correspondientes ejercicios de dibujo industrial.

En los Centros superiores, Escuelas de Arquitectura y de Ingenieros, el dibujo es, como puede suponerse, de características análogas a las citadas, pero se intensifica mucho más en el aspecto técnico. No es necesario detallar los estudios.

\* \* \*

Con los anteriores datos se evidencia la necesidad de reformar los cuestionarios de Dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes, a no ser que se pretenda formar en ellas—según su denominación—pintores y dibujantes artísticos y no profesores, cosa que, por otro lado, no parece deducirse de aquéllos, pues en el último año aparece, por primera vez y tímidamente, el dibujo geométrico y proyecciones, sin duda porque al aprobarse los planes se consideraba suficiente para las exigencias de entonces esta tenue iniciación técnica.

Entiendo que al considerar la vigente legislación a los titulados por las Escuelas de Bellas Artes, profesores de Dibujo, con igual categoría que los catedráticos en las restantes disciplinas, debe reformarse el actual plan de estudios, ya que si bien es cierto que después de cinco años de estudios tienen suficiente base para iniciarse en cualquier rama de su materia, la preparación para las oposiciones que han de darles acceso a su categoría docente les llevará un intenso esfuerzo, que de otra forma no les sería necesario realizar, y para el cual habrán de acudir a la colaboración de organismos o entidades privadas o autoenseñarse, ya que no hay ningún Centro oficial destinado a estas actividades.

Una iniciación en dibujo geométrico, topográfico, industrial y de propaganda a partir del primer año, y un desarrollo progresivo en los tres siguientes, son imprescindibles para que estos titulados estén en la cátedra al nivel que la exigencia actual solicita. Habrá alumnos a quienes no interesen estas disciplinas, por querer solamente una formación artística: incluir las citadas asignaturas con carácter voluntario resolvería este punto.

Me permito sugerir que debe atenderse también por estas Escuelas—cambiando su denominación o complementándola—, la formación de delineantes proyectistas y rotulistas mediante unos breves cursos, al final de los cuales se concederá un certificado o diploma que acredite sus estudios e impida se confundan con los de las innumerables academias cuyos anuncios ocupan gran espacio de las páginas de publicidad de nuestros diarios, lo que declara la necesidad de estos profesionales—de otro modo no existirían estas academias—, pero no garantiza que actualmente tengan una eficiente preparación.



## La matización regional en los Institutos Laborales

La pujante vitalidad de la Enseñanza Laboral sigue alumbrando Centros por los burgos de España. El ritmo creciente, pero equilibradamente ponderado, con que esta creación se va produciendo hace presentir el nacimiento inminente de nuevos Institutos de la modalidad agrícola y ganadera en esta región castellana, incorporando equipos de jóvenes profesores con la vocación a los que ya militan desde hace uno, dos o tres años en la tarea de infiltrar en los estadios inferiores de nuestro mundo laboral una mentalidad superior. Pensando en estos compañeros que pronto han de formar en nuestras filas, me he atrevido a recoger en unas líneas, especialmente destinadas a ellos, bajo la perspectiva de una modesta experiencia en Medina del Campo, algunas observaciones en torno a los cursillos monográficos de divulgación; aspecto de tan intrínseca importancia que "justificaría por sí solo la existencia del nuevo orden docente" (1).

Ha sido criterio mantenido desde el primer momento por el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional el no coartar la libertad de movimientos del profesorado en su labor educativa, otorgando la mayor confianza al espíritu de iniciativa y a la experiencia aleccionadora, compulsada luego en el continuado diálogo de la jerarquía ministerial y los Claustros a través de Asambleas, Cursos de Perfeccionamiento y Cartas Quincenales; fomentando simultáneamente el intercambio de impresiones de los Institutos como raíz de perfeccionamiento. Por eso, el eco de unos primeros pasos puede ser útil en la consideración de los que se disponen a emprender la misma andadura.

El nuevo centro laboral, al enfrentarse con el vital problema de los cursos de divulgación, puede propender, tras un somero examen de evidentes necesidades en la elevación del lar patrio, al señalamiento de una prolija lista de temas a desarrollar a cuál de mayor interés; pero, muy pronto, la evidencia empírica reduce el número de los eficientemente viables: una serie de imponderables, ocultos a primera vista y manifestados luego, irán haciendo patente la conveniencia de disminuir la variedad y dispersión de esfuerzos aumentando la especialización. Pocos asuntos, y directamente enraizados en las singularidades económicas de la comarca, como el "tractorismo", "plagas del campo" y "fertilizantes", entre los cursillos agrícolas; o "ganado lanar" y "avicultura", en los de carácter pecuario, pueden constituir empeño más que suficiente para una etapa inicial en esta región. Llegados al momento de su desarrollo, la idiosincrasia del sector humano al que preferentemente van dirigidos, constituye motivo más de seria actividad. No debe confiarse en el revulsivo de efecto fulminante

que sacuda esa apatía ancestral por las innovaciones, arraigada en un carácter curtido por las desilusiones, como sus propios cuerpos lo han sido por el sol y el cierzo de Castilla; carácter que, por otra parte, tantas venerables costumbres de nuestros mayores nos ha legado y tan cuantioso acervo de virtudes hispanas ha contribuido a mantener en perennidad incontaminada.

Esas dificultades se atenuarán solamente cuando fructifique el semillero de jóvenes alumnos del agro que ya germina en el Bachillerato Laboral: muchachos que modificarán mañana los métodos anquilosados, ajustando su experiencia a las circunstancias cambiantes y conservando siempre una disposición espiritual favorable al asesoramiento técnico, al ritmo del progreso científico. Pero los breves años que han de tardar aún en completar su formación en nuestras aulas y madurar para la vida claman también en la renovación del campo por soluciones inmediatas.

Al profesor que las busca y trata de arbitrar recursos le resultará de inapreciable valor para vencer las cautelas con que ha de acercársele el labrador aferrado a la rutina secular, el camino directo por las vías utilitarias. En efecto, el avance de la mecanización agrícola y necesaria capacitación se hacen más ostensibles al labriego cuyas mieses se pierden en la besana alejada y en la era repleta por falta de agilidad en las faenas o cuando sufre el dolor de la plaga que diezma el fruto de su esfuerzo prolongado. La inmediata repercusión económica de estas desgracias evitables penetra en su acendrado individualismo.

Así, los cursillos de tractorismo agrícola serán, sin duda, los que alcancen éxito más acusado por sus efectos prácticos, ya que en ellos se consigue el carnet preceptivo para el manejo de estas máquinas y un diploma acreditativo de los conocimientos adquiridos, que suele traducirse en un empleo decorosamente retribuido y, por responder a una necesidad, en incremento de los agricultores, que van consiguiendo ser dueños de tractor. Y no debe asombrar que un cursillo de este tipo sea precedido de una intensa atención expectante de la fecha de comienzo y obtenga abundante matrícula con afluencia de alumnos de numerosas localidades dispersas, mientras otro, que verse sobre un interesante tema como el del abonado, por ejemplo, tenga una acogida que pueda calificarse de mediocre y haga necesaria una intensa labor de propaganda y captación para vencer la inercia de sectores tan directamente interesados como puedan serlo los miembros de la Hermandad de Labradores y Ganaderos.

La misma naturaleza de los cursos, conjugada con los medios instrumentales de que dispone el Centro, puede evitar el peligro del teoricismo y su consecuente esterilidad. Nadie incurre en la tentación de hacer

(1) Editorial de *Labor*, núms. 5-6.



un curso de tractorismo si no ha conseguido previamente el tractor, aunque sea en calidad de depósito temporal. En este sentido es muy grande y eficaz la cooperación de las Cámaras Sindicales Agrarias y también el verdadero mecenazgo del Ministerio de Agricultura.

La solicitud por parte de los Institutos del asesoramiento técnico e intervención en los cursos, junto al equipo de profesores, de destacadas personalidades de los Servicios Provinciales, cumple la doble misión de reconocimiento a los organismos e incorporación de positivos valores a nuestras tareas.

Puntal de los cursillos monográficos es también el poderoso instrumento pedagógico del cinematógrafo, con que han sido dotados nuestros Centros, como principalísimo método de enseñanza audio-visual de posibilidades prácticamente ilimitadas. Los magníficos documentales de carácter agrícola y ganadero que ofrecen los Ministerios—principalmente el de Agricultura—, Embajadas y entidades, pueden constituir la base de programas a los que se invita al labrador, so pretexto de un mero pasatiempo, para brindarle, entreverada con el noticiario deportivo y el documental de actualidad, la película que obrará en él más activamente que muchas conferencias; suscitando tras la proyección esos comentarios sencillos y sinceros que nos hacen pensar con alegría en que la próxima vez que le hablen de adquirir aperos modernos, el oferente tendrá menos dificultad en ser escuchado.

Este puede ser también el momento propicio para

que el espíritu universitario de iniciativa, cooperación y convivencia se manifieste, creando lazos en charla cordial y obligaciones de futura reciprocidad, brindándoles, por ejemplo, el asesoramiento o la resolución de esa sencilla liquidación de seguros sociales, que su falta de preparación convierte en problema pavoroso; o bien mostrándole como por azar en la biblioteca del Centro las maravillosas impresiones policromas de obras como *España, país agrícola, ganadero y forestal* o *Concurso de trofeos venatorios*, e invitarle a saciar en sucesivas visitas esa curiosidad recién despierta.

La preocupación esencial de los Institutos Laborales por dignificar el trabajo del campo no implica la ausencia de otras facetas de irradiación cultural, artística y científica—sobre las tareas específicas del Bachillerato Laboral—, que pueden ser aconsejables para el mantenimiento del prestigio académico en determinados sectores, como medio de captación para los restantes fines fundamentales, entre los que ocupa lugar primordialísimo esa matización de los cursos monográficos de divulgación vinculada a los intereses comarcales; que a la vez adiestre, con el definitivo refrendo de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, profesores especializados en la misión de crear una conciencia colectiva de superación de los horizontes del agro español.

IGNACIO SÁNCHEZ LÓPEZ

Director del Instituto Laboral de Medina del Campo.

## Educación de los sordomudos

### 1. INTRODUCCIÓN.

En septiembre de 1951 tuvo lugar en Roma el Primer Congreso Mundial de Sordomudos (1). Esta gran reunión se celebraba bajo los auspicios de la U. N. E. S. C. O., y asistieron representantes oficiales de la mayoría de los Gobiernos, de Sociedades de sordomudos y médicos y pedagogos de todo el mundo, confirmando la necesidad de una colaboración con miras a colocar los cimientos para una decidida intervención orgánica cerca de los países interesados, a fin de poder contribuir a la mejor solución de los diversos problemas que tienen planteados estos anormales en su afán de ser equiparados a los demás hombres en la ley y la justicia social, de ser miembros activos de la sociedad, a la que aportan los bienes de su pen-

samiento y su trabajo como cualquier otro ser normal.

Italia ya fué en 1911 organizadora del Primer Congreso Internacional de Sordomudos, que podemos considerar como verdadero punto de partida en la acción colectiva de sus reivindicaciones. Las numerosas reuniones, con las circunstancias propias que dieron carácter a cada encuentro, han culminado en esta que ahora comentamos, en la que organizadores especializados, los médicos y los maestros han confirmado cómo, en consecuencia de los progresos de la Medicina y la Pedagogía, se puede afirmar que el sordo (desde su nacimiento o el que se ha minorado del oído en su infancia) debe ser considerado como elemento psíquicamente normal y capaz de poder no sólo dedicarse a labores especializadas en industrias importantes, sino también de superar brillantes exámenes de Enseñanza Media y Superior en diversas materias. Los médicos y los maestros han saludado con entusiasmo la voluntad de superación de los sordomudos y han sabido llamar la atención de los Poderes públicos sobre un número tan grande de problemas de la categoría de los que embargan el mundo de los silenciosos, estimulando su actividad científica

(1) El acto inaugural tuvo lugar en el salón de la "Promoteca" del Capitolio de Roma, en la mañana del día 19 de septiembre de 1951, con asistencia de 600 delegados en representación de 30 países. El Comité de organización ha publicado un voluminoso libro con textos en italiano, francés, inglés, español y alemán, en el que se recogen los actos oficiales del suceso, que culminaron con la creación de la Federación Mundial de Sordomudos dentro del marco de la Unesco.



para alcanzar nuevas conquistas. Asimismo, los representantes de las organizaciones responsables han examinado y confrontado las conquistas sociales logradas, que representan un patrimonio precioso de las naciones más civilizadas, y han indicado la responsabilidad del Estado y de la sociedad ante el triste espectáculo de ver abandonados a sí mismos y sin ninguna instrucción a centenares de miles de sordomudos, señalando el imperativo categórico de resolver este problema social de la rehabilitación de un número tan grande de seres humanos.

España estuvo bien representada en esta Asamblea con delegados oficiales, dirigentes de las organizaciones propias y profesores del Colegio Nacional de esta especialidad; asimismo, ostentaba la representación de algunos países hispanoamericanos. Los nombres españoles del benedictino fray Pedro Ponce de León, primero en el mundo que enseñó a los sordomudos, y Juan Pablo Bonet, distinguido como el primer tratadista de la sordomudística, fueron recordados y revalorados en las jornadas de Roma por congresistas de diversas naciones.

En el transcurso de las reuniones hubo un día dedicado a la instrucción y la educación, así como también se celebró una sesión médica por especialistas. Siendo para nosotros del mayor interés aquellos aspectos de la Asamblea relacionados con la instrucción y la educación preferentemente a los demás temas allí tratados, a ellos dedicamos este trabajo, que no tiene pretensiones de estudio científico, sino de orientación pedagógica y en general de carácter informativo.

## 2. INFORME DE LOS EDUCADORES

Ante los 600 delegados, un selecto grupo de educadores expusieron ideas y métodos del más alto valor para el desarrollo de la enseñanza. Se rindió debido tributo a los hombres que por derecho propio ocupan un puesto en la Historia, coincidiendo en que Girolano Cardano (1501-1576) y fray Pedro Ponce de León (1508-1584) establecieron el principio de la educación de los sordomudos. En períodos anteriores fué muy corto el número de los instruídos, y éstos mediante prácticas individuales.

En 1784, el abate Tomás Silvestri creó en Roma un Instituto para sordomudos, siguiendo el método de los gestos empleado en Francia por de L'Épée, de quien fué discípulo. A mediados del siglo XIX, y ante los eficientes resultados obtenidos en algunas instituciones del norte de Europa, en las que se enseñaba a expresarse oralmente, se generalizó esta modalidad didáctica de la instrucción, siendo curioso el hecho—muy ajustado a la mentalidad de aquel tiempo—de que el Congreso de Milán de 1880 se clausuró pomposamente al grito de “¡Viva la palabra!”.

Sin embargo, debían pasar años hasta que adquiriese la palabra un valor vital, y son muchas las naciones que han ensayado métodos para hacer el oral más adherente a las necesidades de la vida.

El “Combinet System” de los Estados Unidos, que, aun reservando un pequeño puesto a la palabra, emplea con preferencia la escritura, la mímica y el alfabeto dactilográfico, declina afortunadamente, como lo prueba el hecho de que en los mismos Estados Uni-

dos el método oral cuenta con 16.421 alumnos, mientras el método combinado sólo tiene 4.472.

En Alemania, el “Método Malisch” proponía que se sustituyese desde el principio de los cursos escolares la enseñanza silábica oral por la palabra entera y por la frase.

El llamado genéricamente “método belga” condena asimismo la enseñanza silábica en las lecciones y propone la *enseñanza global*, pero corrigiendo al propio tiempo las imperfecciones de la pronunciación.

El método húngaro de Gustavo Barczy señala la existencia del 15 por 100 de sordomudos hereditarios y del 75 por 100 con padres aparentemente sanos, pero que poseen herencias fácilmente controlables; por tanto, sus conclusiones encajan más bien dentro del campo de la ciencia médica.

La variedad de remedios propuestos demuestra las condiciones particulares y la diversidad de obstáculos que encuentra el método oral en su aplicación. No obstante, decimos, con el P. Guido Mencchi, que en los casos en que se aplica inteligentemente, con amor y estudio, da los mejores resultados que se pueden desear. Naturalmente, su aplicación es sumamente variada, se resiente de las diversas condiciones en que se encuentra frecuentemente el ánimo del alumno. Por tanto, es preciso un educador que viva en la misma atmósfera del sordomudo, que le siga continuamente, que le respire, valga la expresión; es entonces cuando la educación dará sus mejores frutos.

El profesor Azzi, de Milán, evidencia cómo el hombre posee únicamente una “posibilidad” y no una “aptitud” a la palabra y al lenguaje. Si los órganos vocales son capaces de articular una frase, es decir, de hablar, ello es la consecuencia de un ejercicio de esos órganos hecho por innumerables generaciones a través de miles de años, ejercicio que ha venido perfeccionando la propia especie humana hasta la expresión perfecta. La función desarrolla el órgano: he aquí un principio docente perfectamente aplicable a los no parlantes.

El sordomudo, cuando no ha recibido ninguna instrucción, emplea sus órganos sonoros sin lograr otra cosa que sonidos inarticulados. Por ello es necesario enseñarles a hablar de la misma manera, aunque con la didáctica apropiada que se emplea con los niños normales, sustituyendo el estímulo sensorial determinado por el sonido por otro menos cómodo, pero más apropiado a su estado, es decir, la imagen visiva de los labios que articulan la palabra.

El señor Ygino Conti, de Milán, manifestó que todos los sentimientos y todos los valores intelectuales se afirman valiéndose de la palabra hablada y de su contenido. Establecido este principio fundamental, cualquier otro lenguaje distinto del que nos llega por la vía natural del aparato auditivo no podrá cumplir sus funciones sino parcialmente.

¿Por qué el sordomudo, tanto en la esfera afectiva como en la intelectual, aun posteriormente a su instrucción, se halla en una situación anormal? La razón no es otra que su palabra, adquirida como movimiento y no como sonido, ritmo y melodía, está privada de las prerrogativas propias de la palabra del individuo normal. La palabra del sordomudo percibida por conductos no naturales, aunque llegue al centro psíquico como la palabra del individuo normal, no se presenta



con el aspecto luminoso propio de la verdadera palabra que se percibe por vía natural, y resulta un vocablo pobre, árido, sin color ni armonía y con caracteres negativos frente a la palabra oída.

En conclusión, una de las misiones de mayor importancia referentes a la escuela y a los educadores de los sordomudos será buscar por todos los medios a su alcance que la palabra de los sordomudos guarde la mayor semejanza con la palabra pronunciada por el hombre normal.

Esta misma tesis fué sustentada por la señora María Yelmini, del Instituto Nacional para sordomudos de Milán, afirmando que desde hace mucho tiempo los educadores de sordomudos se dedican a la búsqueda de los medios más eficaces e idóneos para que estos anormales tengan una voz menos desagradable. El niño sordo deja el órgano vocal inerte, y la escuela moderna, ante este hecho, ha ofrecido la posibilidad de sustituir con estímulos visivos o mediante vibraciones táctiles su incapacidad de imitación por la vía auditiva, provocando en el niño la emisión espontánea de la voz.

Con el mayor interés, la pedagogía no cesa en sus esfuerzos por corregir la tonalidad de voz del sordomudo, esfuerzos que van obteniendo éxito, pacientemente logrado mediante ejercicios de balbuceo que acaban por dar al sordomudo una buena impostación de voz, y a la larga su tono de voz cavernosa se convierte en una voz agradable. Sosteniendo este punto de vista, en general todos los oradores se manifestaron por la necesidad de que el educador sea oyente, ya que los sordomudos no poseen aptitudes, salvo raras excepciones, para dedicarse a la enseñanza de sus hermanos.

En estas sesiones dedicadas a la enseñanza, no podían faltar los problemas relacionados con la instrucción religiosa, quizá la más difícil y, desde luego, la menos cuidada en la mayoría de las naciones. Monseñor Giuseppe Beneduce y la religiosa sor Rosalía Scardino, profesores del Instituto de Sordomudos de Nápoles, señalaron la triste realidad dominante, ya que si bien están bautizados y contraen matrimonio canónico, ignoran todo lo demás referente a la religión. La formación cristiana, hicieron constar, es importantísima para elevar el espíritu a Dios; y esto debe ser una proyección con preferencia en la técnica pedagógica. Una sólida cultura religiosa representará el factor más valedero para ejercitarse y alcanzar, a través de puntos superiores, las verdaderas ideas. Sólo así podrá recorrer el camino que le conduzca del conocimiento de lo concreto al de lo abstracto, y ésta será la única manera de que el sordomudo conozca el mundo metafísico y el mundo ideal, y poseer una noción de Dios, del alma, de la inmortalidad y de lo justo.

En este aspecto de la formación religiosa debemos consignar la preocupación en España por parte de la Acción Católica de sordomudos y por la Federación de Sociedades, que ha solicitado del señor Cardenal Primado la preparación especial de sacerdotes y seminaristas a fin de que ningún organismo social o colegio de sordomudos carezcan de consiliario y profesor de Religión idóneos.

Terminemos esta parte de la crónica recogiendo la afirmación de que los centros de educación de sordo-

mudos, ya sean primarios, de oficios o de reeducación, deben proyectarse exclusivamente en función formativa, puesto que por encima de cualquiera otra consideración, las instituciones de este tipo, oficiales o privadas, han de ser viveros de hombres en condiciones de ser útiles en la vida. En la actualidad, los sordomudos han adquirido una madurez de conciencia y una plena convicción personal de sus posibilidades; ante esta realidad, es preciso ayudarles para su mejor y más completa educación. El momento es apropiado para seguir esta elevada política de justicia y solidaridad, una vez que se han roto los prejuicios de la incapacidad permanente y el abandono fatalista de las familias en cuyo seno exista un ser de esta condición; porque ella ha de ser la más interesada en colaborar en su educación y la primera en hacerlo por los medios normales a su alcance y la intuición y el calor filiales aplicados en plan de iniciación elemental que abra al niño el camino de la escuela especial. Y el cambio de mentalidad en las familias en este aspecto es un hecho del más alto valor constructivo para la educación de los sordomudos.

### 3. INFORME OFICIAL DE LAS DELEGACIONES

En el informe de las Delegaciones nacionales (2), Austria señala la igualdad legal y social de los sordomudos con los demás ciudadanos, y en cuanto a tutela por invalidez se les reserva el mismo tratamiento que reciben los inválidos de guerra, es decir: garantías de obtención y continuidad en el trabajo y facilidades de carácter general. Los métodos de instrucción son diferentes; generalmente, se emplea el oral, pero no se ha descartado el de la mímica. Los resultados son prometedores, y los maestros se afanan en la búsqueda de nuevos procedimientos didácticos. En Austria hay casi 8.000 sordomudos, disponiendo de seis Institutos frecuentados por 800 alumnos, a los que atienden 60 profesores de ambos sexos. En la cifra total de 8.000 están comprendidos los sordomudos de guerra.

Dinamarca señala que una ley promulgada en 1950 ha instituido Comisiones especiales que se interesan por la instrucción y el empleo más conveniente cuando han concluido el período escolar obligatorio. Las asociaciones de sordomudos tienen representantes en estas Comisiones oficiales. Existen tres escuelas especiales del Estado a las que asiste el niño desde la edad de siete años. La instrucción se hace por el método oral.

Al alcanzar los diecisiete años, termina el período de la escuela elemental, y la familia se ocupa del aprendizaje; si ésta no está en condiciones de sostenerlo a sus expensas, el Ministerio de Educación Nacional asegura al interesado una formación profesional según sus aptitudes. También puede pasar a la enseñanza secundaria, como ha establecido el regla-

(2) El Comité de organización de la Federación Mundial de Sordomudos anuncia, en el volumen que hemos utilizado, la publicación de un nuevo libro con todos los datos estadísticos reunidos; el retraso en hacerlo nos obliga a adelantar este trabajo, sin perjuicio de volver al tema cuando nos llegue ese nuevo libro.



mento de las Comisiones especiales antes mencionadas. Con la ayuda del Estado, las asociaciones mantienen clases de tarde y cursos de aprendizaje en varias ciudades del país. Las muchachas aprenden los trabajos propios del hogar, y funciona una escuela agrícola para sordomudos.

Los maestros de las escuelas de sordomudos se agrupan en la Sociedad Effta, cuya finalidad es el desarrollo de los resultados obtenidos, organizando asimismo conferencias y la publicación de un periódico que lleva el mismo título de la Sociedad.

La organización estatal en Italia data de la ley de 31 de diciembre de 1923, que sancionó para los sordomudos el derecho a la instrucción pública. En la actualidad existen tres Institutos del Estado—en Roma, en Milán y en Palermo—, dependientes directamente del Ministerio de Instrucción Pública, y 46 Centros de reconocida competencia, a los que el mismo Departamento concede subvenciones. Además, el Ministerio inspecciona las tres escuelas destinadas a la preparación del profesorado de los Centros de Milán, Roma, Palermo y Nápoles. En 1942, por virtud de la ley número 889, se creó el Instituto Nacional de Sordomudos, reformado más tarde, en 1950, por la ley número 698. Italia tiene actualmente alrededor de 45.000 sordomudos, y sus problemas más urgentes planteados en orden a la reeducación son los siguientes: 1) Necesidad de un nuevo censo con toda clase de datos (el último data de 1911). 2) Necesidad de internar a los sordomudos no instruidos en Centros competentes. 3) Necesidad de crear en todos los Centros Escuelas Maternales. (Realmente este apartado es complemento del anterior.) 4) Conveniencia de dar a los sordomudos una orientación profesional mediante Escuelas Especiales de Trabajo. 5) Creación de Oficinas de Colocación para los sordomudos a su salida del Centro educativo.

La delegada de Egipto evidencia cómo en su país hay 9.000 sordomudos, que disponen sólo de tres escuelas de esta especialidad, no muy bien dotadas. Después de la guerra, dice, el número de alumnos a estas escuelas ha disminuído.

El informe de la Delegación de Israel señala como punto de partida de la educación de sordomudos la fecha de 1933, con la organización de una escuela en Jerusalén por la Alianza Israelita; después en Tel-Aviv, en 1942, y la tercera en Haifa, sostenida por organismos locales. Actualmente asisten 110 alumnos. No existen estadísticas oficiales respecto al número de estos mutilados, aunque continuamente aumenta por la afluencia de judíos procedentes de otros países que buscan asiento definitivo en el nuevo Estado. Entre otras proposiciones, Israel presentó al Congreso la de efectuar intercambio con educadores de otros países.

La situación actual de la enseñanza en Francia, donde hay casi 30.000 sordomudos, de los cuales 5.000 en edad escolar, puede considerarse como estacionaria, destacando la falta de establecimientos apropiados y la urgente necesidad sentida en los medios pedagógicos de crear una institución central directamente por los mismos sordomudos, si bien subvencionada por el Estado y por aportaciones de particulares.

El país galo cuenta con cuatro escuelas nacionales especializadas: París, Burdeos, Chambéry y Metz.

Estas escuelas fueron fundadas con anterioridad a la III República, no habiéndose producido en ellas mejoras notables desde tan lejanos tiempos. La Institución Nacional de París, considerado establecimiento modelo en su género, con 320 alumnos de ambos sexos, se halla instalada en unos locales vetustos que no responden a las necesidades actuales. Además de las escuelas del Estado, en diferentes Departamentos existen escuelas libres, siendo su número de 28 las católicas y dos las protestantes, aparte algunas otras definidas como laicas.

Aunque existen disposiciones oficiales para el reclutamiento y preparación del profesorado de sordomudos, tanto para las escuelas públicas como para las privadas, así como la obligación de estar en posesión del diploma legal que autoriza el ejercicio de la enseñanza, tales disposiciones no se cumplen, bastando cinco años de ejercicio docente para quedar dispensado de tal diploma. Las organizaciones de sordomudos han solicitado reiteradamente la aplicación de las disposiciones que garanticen una eficiente preparación de los educadores, incluso la creación de una Escuela Normal de profesores de sordomudos en sustitución de los cursos que actualmente se dan en la Institución Nacional de París, aprovechando este edificio y sus instalaciones e instrumentos científicos.

Alemania occidental presenta un cuadro general de los sordomudos de su país, que se puede dividir en dos categorías: los propios de la zona y aquellos que pertenecen a los nueve millones en éxodo que al término de la guerra mundial han sido expulsados de su patria. La educación ha atravesado idénticas vicisitudes a los demás órdenes de la vida de esta nación destrozada, y aun cuando el esfuerzo de los educadores y las organizaciones ha sido de alta estimación y provecho, aún no se han recuperado totalmente. Sin aportar datos concretos, en el informe de su delegado oficial se aprecia la tenacidad típica alemana de superación y su admirable constancia en unas condiciones de extraordinaria adversidad. Los sordomudos de Alemania han fundado una asociación con sede en Dortmund y filiales en casi todas las ciudades de la zona libre, siendo la enseñanza una de las principales preocupaciones de este organismo social. Los Gobiernos de los países (Länder), aunque no tengan legislación especial, aseguran subvenciones para estas necesidades educativas.

El delegado finlandés expone que en su país hay 4.000 sordomudos, amparados por una ley de 1946 en que se les asegura asistencia social. Los niños de esta naturaleza se hallan exentos de la obligación de frecuentar la escuela elemental, pero tienen seis escuelas especiales, de las cuales cinco son de lengua finlandesa y una de lengua sueca, todas ellas sostenidas por el Estado. Los sordomudos reciben instrucción profesional que los habilita como artesanos según sus cualidades. Las muchachas aprenden todos los trabajos domésticos, y actualmente el Gobierno estudia la instalación de un centro profesional agrícola para ellos. También hay dos hospicios para ancianos.

En Yugoslavia existen casi 20.000 sordomudos, y la asociación llama continuamente la atención del Poder público sobre la necesidad de que todos los niños de esta condición asistan a los centros de ense-



fianza. Al término del período escolar reciben los alumnos un certificado de aptitud.

En Noruega hay escuelas elementales para sordomudos, y recientemente han sido creados dos Institutos superiores, uno en Stavenger, para muchachas, y otro en Bergen, para varones. En los centros de instrucción noruegos se emplea el método fundado sobre la mímica, y los sordomudos alcanzan un nivel de preparación bastante elevado.

En las ciudades de Oslo, Bergen, Trondheim y Stavenger funcionan iglesias destinadas exclusivamente para ellos. Recientemente una Misión especial ha salido para Madagascar a fin de ocuparse de la instrucción religiosa de los sordomudos en aquella isla.

La delegada de Holanda expone que en este país hay dos Institutos de sordomudos y tres para sordos. Existen también una escuela católica, una protestante y una laica. La ley obliga a todos los sordomudos a la asistencia escolar en el período elemental, empleándose en todos los Centros educativos idéntico método de instrucción.

El delegado de Estados Unidos manifiesta que los sordomudos de su nación son alrededor de 150.000. En general, la situación de estos anormales es buena, destacando especialmente a los que se emplean en oficios de Artes Gráficas, que obtienen salarios de 50 hasta 200 dólares por semana de cinco días laborables. Hay sacerdotes y funcionarios de clase muy elevada que son sordomudos.

En los Estados Unidos existen más de 300 escuelas, en las que se emplean tres métodos de enseñanza: oral, mixto y el denominado *facilitaciones por el oído*. Todos los Centros de enseñanza reciben ayuda económica del Estado. Escuelas privadas funcionan en número muy exiguo. Los niños ingresan en las secciones maternas a la edad de un año, y sucesivamente van aumentando su grado, recibiendo certificado de instrucción entre los ocho y doce años. Los que superan el examen de admisión entran en las Universidades de Gallaudet College, de Washington; Columbia, Harvard y Yale. Disponen de excelentes maestros y consultores sordomudos, y todas las escuelas utilizan la televisión como instrumento educativo, haciendo constar el delegado que con resultados verdaderamente asombrosos de eficacia (3).

La Embajada de la Unión Soviética en Roma envió al Congreso una relación sobre la situación de los sordomudos en la U. R. S. S., con la pretensión de salvar de este modo la ausencia de una Delegación propia. Con las reservas naturales, motivadas por el procedimiento empleado, que evita el contacto directo y personal con los sordomudos de los demás países, recogemos la parte principal de su documento.

En la U. R. S. S. la educación especial de los sordomudos principia cuando los niños tienen un año de edad. Una larga experiencia ha demostrado que solamente siguiendo este método se pueden obtener resultados satisfactorios. Centros denominados "Nidos para sordomudos" acogen a los pequeños de uno a cuatro años de edad; luego pasan a los "Jardines de

infancia de sordomudos", y a la edad de siete años entran en las Escuelas Especiales. Por este sistema se obtiene el resultado muy importante de que la educación se desarrolle sin solución de continuidad. La educación de los sordomudos en todos sus grados está siempre confiada a instructores especializados.

Los métodos de enseñanza adoptados en las escuelas soviéticas son los siguientes: A) Los niños sordomudos principian su educación mediante ejercicios especiales de movimientos con acompañamiento de música; por este sistema, los pequeños alumnos se habitúan a hacer movimientos rápidos, rítmicos y coordinados, lo que es muy importante para desarrollar la percepción del tacto. B) Con una metodología expresamente elaborada, se desarrolla la percepción auditiva, basándose sobre la constatación de que en casi todos los sordomudos hay *restos* de oído. Con este método los niños aprenden a distinguir el carácter de los sonidos que perciben (rumor, música, voz) y el discurso elemental (palabras conocidas). C) Los niños sordomudos son instruídos para percibir, con el tacto, las vibraciones de las mejillas y el pecho durante la acción de hablar. D) Por medio de ejercicios especiales se excita la función respiratoria de los niños sordomudos. En todas las escuelas de esta especialidad de la Unión Soviética la máxima atención está dedicada a la sustitución de la mímica por la palabra.

La formación profesional se obtiene en talleres adecuados instalados en cada escuela. El horario de trabajo en estos talleres es de seis a diez horas semanales. Al término de su período formativo el sordomudo realiza un examen teórico-práctico, y una vez calificado obtiene empleo por mediación de la organización de sordomudos, a la que obligatoriamente ha de pertenecer, considerándosele obrero calificado en igualdad de condiciones y salario que los trabajadores normales.

En la U. R. S. S. todos los maestros destinados a la instrucción de los sordomudos reciben una preparación muy severa en las Escuelas Normales creadas para esta finalidad. En los Institutos Superiores de Pedagogía de Moscú, Leningrado y Kiev, secciones especiales explican cursos de altos estudios de sordomudística. Los alumnos de estos cursos reciben estipendios superiores del 50 por 100 a los alumnos de las demás secciones pedagógicas; a más de este beneficio, el profesorado de escuelas de sordomudos percibe un 25 por 100 de salario más que los maestros de escuela ordinaria. En la Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú hay un Instituto Científico Experimental destinado a la elaboración de los programas, métodos, manuales, libros y material didáctico que se utiliza en los Centros de educación de sordomudos, todo ello con cargo al Estado. Durante el año de 1951, en la Unión Soviética se han distribuído a las escuelas de sordomudos 14 nuevos libros especiales y ocho de metodología pedagógica.

La delegada de Suiza manifiesta que en la Unión Helvética viven cerca de 8.000 sordomudos. En cuanto a la enseñanza, poseen 11 Institutos: seis en lengua alemana, cuatro en francés y uno en italiano. El período escolar dura de ocho a diez años. Todos los Centros educativos se hallan subvencionados por el Estado. No hay posibilidad de instrucción superior

(3) Don Valentín de Zubiaurre ha publicado recientemente un trabajo sobre su viaje a América en la revista oficial de la Federación Española, *Gaceta del Sordomudo*, en el que destaca la magnífica organización escolar para silenciosos que existe en los Estados Unidos. (Marzo, 1954, núm. 28. Página 6.)



sino en escuelas privadas. A la edad de quince años, los sordomudos pasan obligatoriamente a las escuelas profesionales.

Hemos recogido intervenciones e informes de la mayor parte de las Delegaciones nacionales en el Congreso, concretamente de aquellas que aportaban algunos datos con un mínimo de interés sobre metodología o estadística. A lo largo de la crónica, el lector habrá observado, aparte una natural falta de unidad, consecuencia de la forma en que los sordomudos exponen sus intervenciones por mímica, evidentes fallos de coordinación temática, debidos a las deficientes traducciones al español y al francés hechas en Italia de las actas del Congreso. Ello no obstante, nos da

una visión siquiera panorámica de este problema tan vivo y palpitante que es la educación de los sordomudos en el mundo.

Dada la amplitud que obligadamente hemos tenido que dedicar al tema, dejamos para otro número el informe correspondiente a nuestra patria. En este trabajo no sólo recogeremos el informe de la Delegación oficial española en el Congreso de Roma, sino que haremos un estudio completo sobre el estado de la cuestión y las perspectivas que se nos ofrecen para un futuro inmediato de soluciones que nos permitan avances notables en esta especialidad educativa.

FRANCISCO T. AMARO

... el estudio de la evolución de la enseñanza de los sordomudos en España...

... en el estudio de la evolución de la enseñanza de los sordomudos en España...



## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Tres nuevas glosas al discurso de S. E. el Jefe del Estado, ya reseñado, ponen de relieve su trascendencia. Una insiste en el aspecto de continuidad nacional, logrado gracias a que la proyección de España hacia el futuro está latente en la juventud (1). Otro editorialista pone de relieve cómo a la juventud se le puede hablar de una manera elemental, viva, fuerte, sin necesidad de retoques, con rabioso laconismo, mostrando el pleno entendimiento del Caudillo y de la juventud, de las viejas y las nuevas generaciones (2).

El contraste entre dos Universidades es el tema de otra glosa. La que fué y dejó de ser y la que queremos en el futuro, ambas descritas por el Caudillo en su discurso. Entre ambas está nuestra Universidad de hoy, que no acaba de gustar, pues aún subsisten lacras que no se han curado todavía en ella y porque todavía es largo el sendero a recorrer hasta la Universidad ideal: "Nosotros la queremos afanosa de la formación espiritual cristiana y humana de sus alumnos tanto y más que de su instrucción. La necesitamos orientadora de la vida nacional, para lo que es necesario que aliente en ella, por una parte, todo el recio espíritu de la nación, y que viva, por otra, en contacto directo con todos sus problemas. La necesitamos segura de sí misma, para que pueda comunicar esa su seguridad a la gran masa española, al tratar de encaminarla hacia el bien y hacia la grandeza de la patria" (3).

### ORGANIZACIÓN

Tras un análisis de la reforma de la enseñanza en Francia, se pasa por un editorialista a la consideración de cómo, en España, la iniciación de la vida profesional se viene retrasando insensiblemente para las llamadas profesiones liberales, y, salvo contadas excepciones, es dudoso que antes de los veinticinco años puedan actuar como tales nuestros futuros médicos o ingenieros, arquitectos o abogados. Este hecho es el que se pretende evitar o acortar en otros países, reduciendo los planes de estudio. Esto exige una reconsideración del problema no sólo por motivos culturales, sino por consideraciones de orden económico, que no pueden estar ausentes de este tipo de cuestiones. Parece ser como si países más ricos y dotados que España no se atrevieran a soportar el esfuerzo colectivo que supone el retener a las jóvenes generaciones en la escuela o la Universidad un tiempo relativamente largo y se quisiera reducir al mínimo esta etapa de aprendizaje (4).

El doctor Torres López, recientemente nombrado Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, declaró: "Seré inflexible en el cumplimiento de mis obligaciones y me preocuparé al mismo tiempo, con la mayor atención, de todos los deseos legítimos e intereses de los estudiantes." El nuevo decano tiene jurisdicción sobre 2.600 alumnos oficiales y unos 2.800 libres; de la Facultad madrileña salen unos 70 abogados por año; entre los alumnos hay 400 mujeres. Ante el problema de las "salidas", el nuevo decano opina: "No creo que sea más problema que hace veinte años, por ejemplo, pues si es verdad que hay muchos más alumnos, también lo es que han aumentado considerablemente las posibilidades para los licenciados." Estima que al plan ni le sobra ni le falta nada, y la falta de la práctica forense ya se encuentra subsanada con la Escuela de Práctica Jurídica, dentro de la Facultad, con carácter pura-

(1) Com.: "Esperanza en la juventud", en *Informaciones* (Madrid, 5-IV-54).

(2) Editorial: "Caudillo de la Juventud", en *Arriba* (Madrid, 31-III-54).

(3) S. f.: "Dos Universidades", en *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 31-III-54).

(4) Editorial: "Reformas universitarias", en *Ya* (Madrid, 3-IV-54).

mente práctico e incluso con posibilidades de actuación ante los Tribunales. Aspira a que durante su decanato se construya el edificio de la Facultad en la Ciudad Universitaria, pues el mayor problema que hoy tiene la Facultad es la falta de sitio. También está preocupado por la simplificación en la tramitación burocrática de las matrículas, con una mayor severidad, en cambio, por lo que se refiere a plazos y normas; la creación de un Instituto de Derecho Comparado, y lograr un funcionamiento perfecto y ágil de la Biblioteca (5).

Cinco artículos hemos visto que destacan la importancia de la instalación de la Facultad de Derecho sevillana en el edificio de la antigua Fábrica de Tabacos (6).

Un artículo dirigido al rector de la Universidad salmantina informa de que el Colegio de Huérfanos, en el cual está instalado hoy el Manicomio, va a quedar desocupado, pues la Diputación Provincial ha hecho pública ya la adjudicación de las obras del nuevo Manicomio, y este edificio volverá a la Universidad, que ha de enfrentarse con el deber de poner de nuevo en valor el magnífico edificio (7).

Numerosas crónicas sobre el reciente Congreso de Ciencias Históricas, especialmente resaltando la actividad e importancia del Seminario de Historia Primitiva, han sido publicadas.

### ALUMNADO

Una entrevistó con el rector de la Universidad de Madrid, en que, tras un juicio positivamente valorativo de la filosofía española de nuestro tiempo, pasa a enjuiciar sus obras y publicaciones. Debemos destacar la referencia a la actual generación: "Las nuevas generaciones tienen una más honda formación católica, y son muy exigentes, por ello, para con sus doctores. No hay que cegar la inquietud en las mismas, que es estimulante siempre. Fe y principios católicos incommovibles, pero ambición, inquietud, esfuerzo creador y renovador también" (8).

Aunque se trata de una entrevistó con un profesor, el doctor Marañón, versa sobre el estudiante: "Yo he sido un estudiante bastante irregular—contesta—. No he podido nunca estudiar lo que no me ha interesado. Ni lo pude hacer en mi época universitaria, ni lo puedo hacer ahora." Entre el estudiante de su tiempo y el de ahora no ve diferencias, cree que son idénticos. Opina que la Universidad de hoy es un *mamotreto*; "por buena que sea, resulta un mecanismo insuficiente", pues debería abarcar todo lo que es la vida. "No es admisible que un individuo, por el solo hecho de ganar una cátedra, goce de la inmundidad de quedar contemplando el paso de incontables generaciones, mientras nadie se preocupa de averiguar ni comprobar si la labor que realiza es verdaderamente eficaz, si realmente conserva su vigor intelectual, si se mantiene al ritmo y exigencia que plantean los tiempos, los nuevos descubrimientos..." "Miren ustedes: entre una generación y otra apenas existen diferencias; para que éstas se den es necesario el paso de varias generaciones. Quizá la nota que hoy quepa señalar como característica es una mayor falta de libertad" (9).

Un reportaje gráfico recoge aspectos de la Milicia Universitaria, que, de cuatro a seis de la tarde, en vísperas del desfile de

(5) S. f.: "Se crea en la Facultad de Derecho...", en *Ya* (Madrid, 23-IV-54).

(6) J. M. Borbujo: "Otra promesa de Franco cumplida", en *Arriba* (Madrid, 7-IV-54); Ed.: "La nueva Universidad hispanolense", en *Baleares* (6-IV-54); E. Sánchez Pedrote: "Se realiza un gran proyecto", en *España* (Tánger, 8-IV-54); A. de los Santos: "El ministro de Educación Nacional...", en *La Vanguardia* (Barcelona, 6-IV-54).

(7) E. Salcedo: "El Colegio de Huérfanos", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 18-IV-54).

(8) F. Vicenta de Dera: "En la Universidad de Madrid hay 18.000 estudiantes", en *Baleares* (Palma, 10-III-54).

(9) S. Jiménez: "También los maestros fueron estudiantes", en *Haz*, 21 (Madrid, 1-IV-54), 8-9.



la Victoria, ocupaba el paseo de Rosales; media Universidad hacía esto (10).

Un artículo se plantea el problema de que parece ser que disminuye el número de mujeres en la Universidad; concretamente, a partir de este año, si es que sigue tal línea. Finalmente, llega a la conclusión (se trata de Santiago) de que parece ser que hay mayor abundancia femenina, porque la masculina tarda más en levantarse... (11).

#### CURSOS DE VERANO

El Estudio General Luliano, de Mallorca, ha dado por clausurado su Curso de Primavera para extranjeros, considerándose

(10) R.: "Los cadetes...", en *Arriba* (31-IV-54).

(11) Rabanal: "Nebulosa. ¿Menos mujeres en la Universidad?", en *La Noche* (Santiago, 30-III-54).

el Estudio General como una renovación de aquella Universidad luliana, de gloriosa historia (12).

Un articulista se plantea el problema de los medios de intensificar el turismo en Cuenca, y brinda a las autoridades la idea de un curso para extranjeros, como medio eficaz de activarlo, hoy día que están en boga. Un curso dedicado no sólo a extranjeros, sino también a todos los universitarios españoles que lo desearan. Cuenca podría salir de su apartamiento y unirse a la circulación de la vida cultural. Considera estación más adecuada el verano, tanto por la bondad del clima estival de Cuenca como por coincidir con las vacaciones (13).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(12) S. f.: "Estudio General Luliano", en *Baleares* (Palma, 13-IV-54).

(13) Mangana: "Cursos de Verano", en *Ofensiva* (Cuenca, 8-IV-54).

## ENSEÑANZA MEDIA

#### LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La reforma de la Enseñanza Media constituye un fenómeno universal. El creciente volumen de alumnos de Bachillerato y el diferente modo de entender la educación durante estos años de formación han obligado a modificaciones de estructura en la mayoría de los países. España ha reformado sus estudios, y Francia, Gran Bretaña, Colombia, Cuba, Ecuador y Brasil han tratado de mejorarlos, en forma que puedan adaptarse a las condiciones que imponen la evolución social y la enseñanza misma. Debido a estos hechos—afanes de superación, renovación pedagógica, necesidad de orientar a la juventud hacia profesiones dignas que le aseguren una vida mejor—, la Enseñanza Secundaria sufre, más que ninguna otra, las transformaciones más diversas.

Atendiendo a estos hechos, la Unesco y la Oficina Internacional de Educación han cursado a todos los países la convocatoria (1) para la XVII Conferencia de Instrucción Pública, que se reunirá en Ginebra en julio próximo, y que estará dedicada al estudio de los problemas de la educación secundaria: formación de profesores, mejoramiento de la condición moral, social y económica del Magisterio. Se pasará revista a las principales facetas del movimiento escolar correspondiente al curso 1953-54. En la comunicación se pide a los Ministerios que, como de costumbre, procuren 200 ejemplares de un informe sobre los progresos realizados por la enseñanza en el país, mejoras legislativas, aumento de efectivos en las clases, nuevos nombramientos de profesores, programas, manuales, instalaciones para tener una visión completa de las tendencias que sigue la Pedagogía en el mundo.

En España, completando las reformas efectuadas, se ha presentado a la aprobación de las Cortes un proyecto de ley sobre el Bachillerato de los españoles residentes en el extranjero, que está siendo favorablemente comentado en la prensa (2). En el proyecto se establece que los residentes en el extranjero, en países donde existan Institutos españoles o colegios no oficiales de Segunda Enseñanza, con estudios reconocidos, deberán aprobar en dichos Institutos y colegios el examen de ingreso y los correspondientes exámenes de curso. En países en donde se haya concertado convenio de convalidación de estudios, se seguirá el procedimiento normal. En donde no se dé ninguno de estos dos casos, se podrá obtener el Bachillerato mediante la presentación de una certificación de un Centro docente o de

dos profesores titulados y el sometimiento a las pruebas de los grados elemental y superior del Bachillerato como alumnos libres. Asimismo, el curso preuniversitario seguirá idéntico procedimiento.

En otro orden de cosas, pero estrechamente ligado al tema de la reforma, un editorialista (3) comenta la necesidad ineludible de prestar la máxima atención a la Enseñanza Secundaria; necesidad que se pone de manifiesto con los brotes de delincuencia—por fortuna esporádicos en nuestra patria—entre jóvenes formados en ambientes en los que, lógicamente, no cabe suponer la incubación de fermentos delictivos. Se cita la reciente frase del primer ministro australiano Menzies, en la que declaraba que la educación pagana destruye necesariamente al hombre y le conduce al desastre. El Humanismo ateo, que durante dos siglos ha venido orientando nuestro mundo, y que creía que el hombre podía bastarse a sí mismo para ser lo que debe ser, ha venido a fracasar espantosamente en nuestros días, como lo demuestran palmariamente las escalofriantes estadísticas del crecimiento vertiginoso de la delincuencia juvenil. La frase de Menzies—concluye el articulista—equivale a decir que la educación cristiana es absolutamente necesaria al hombre para ser plenamente hombre y para poder conducirse como tal en todos los órdenes de la existencia.

#### EL CURSO PREUNIVERSITARIO

En una entrevista con el director general de Enseñanza Media, celebrada durante su visita a los Centros de enseñanza de Canarias, un periódico de Las Palmas (4) recoge unas declaraciones sobre el curso preuniversitario. En ellas, además de las declaraciones oportunas, reflejadas en otras ocasiones en esta misma sección, se señala el carácter abreviado que está teniendo el presente curso, y que, en adelante, tendrá una duración normal de ocho meses.

Un periódico granadino (5) comenta el éxito del preuniversitario en el Instituto Ganivet, gracias al esfuerzo que viene realizando el profesorado. Las visitas efectuadas hasta la fecha han sido: a la Cartuja, Museo Arqueológico Provincial, Catedral, Colegio de Sordomudos, Hospital Clínico, Fábrica de Gas, Biblioteca de la Universidad y Observatorio Astronómico y Meteorológico de la Cartuja.

(3) Editorial: "Educación y Humanismo", en *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 30-IV-54).

(4) Decarlo: "Sobre el curso preuniversitario", en *Falange* (Las Palmas de Gran Canaria, 9-IV-54).

(5) S. f.: "Es un éxito el curso preuniversitario del Instituto Ganivet", en *Patria* (Granada, 31-III-54).

(1) Convocatoria para la XVII Conferencia de Instrucción Pública. Unesco.

(2) S. f.: "Ordenación de los estudios medios de españoles que vivan en el extranjero", en *Ya* (Madrid, 10-IV-54). S. f.: "El Bachillerato de los españoles residentes en el extranjero", en *La Vanguardia* (Barcelona, 11-IV-54).



## LOS BACHILLERES Y LOS PADRES

Dos artículos aparecidos en la prensa madrileña comentan los azares y las vicisitudes de los padres frente al estudiante de Bachiller. En uno de ellos (6) se describe, en términos humorísticos, la situación de los padres, que tienen que seguir muy de cerca los estudios de sus hijos y colaborar arduamente con ellos en los deberes. Se señala también el hecho de que los muchachos apenas leen ni siquiera novelas de aventuras, siendo el único alimento de su imaginación el fútbol, radiado o actuado, y el cine. Leer es sólo para aprender las cosas necesarias, y las asignaturas son tantas que les falta tiempo para asimilarlas.

En el segundo artículo a que nos referimos (7) se pinta la embarazosa situación de un padre ante su hijo, que se halla cursando el preuniversitario, y que se ve aseteado a preguntas de tipo fundamental, justamente las más difíciles de precisar y exponer en dos ideas seguidas y ordenadas. Encuentra el articulista en los trabajos resumidores de las disertaciones un afán de literatura pomposa, falta de precisión, una juvenil solemnidad. A las preguntas sufridas se contesta, por otra parte, confusa y deslabazadamente. Se acaba aconsejando: "Procura redactar con sencillez y claridad, como si estuvieses escribiendo una carta a un amigo; quédate con unas pocas ideas firmes; exprésalas con orden; huye de los adjetivos; ama la sinceridad." "Pero—replica el muchacho—de mi pregunta, ¿qué?"

## LA ELECCIÓN DE CARRERA

Siguiendo las orientaciones para el curso preuniversitario, están teniendo lugar en distintos Centros unos cursillos de orientación profesional. El Frente de Juventudes de La Coruña (8) ha inaugurado el suyo con una conferencia del doctor Pérez Hervada, en la que desarrolló el tema "La vocación". La vocación es para el doctor Pérez Hervada el conjunto de disposiciones que obliga a ejecutar algo determinado, a seguir un camino intuído, aun en contra de una lógica aparente. Pero son muchos los factores que definen y orientan las tendencias vocacionales. En la vocación juegan disposiciones y aptitudes, que brotan unas de la individualidad y otras son exacerbadas o desarrolladas. Un problema de interés estriba en la forma de descubrir las vocaciones. Para ello se creó la orientación profesional, determinada mediante pruebas que en ocasiones fallan. La verdadera orientación profesional se funda, más lógicamente, en el conocimiento del individuo y, sobre todo, de su trayectoria vital. Actualmente, gracias a Kretschmer, reconocemos que el temperamento y el carácter van unidos a la constitución y al hábito corporal, según había intuído Cervantes en las figuras de Don Quijote y Sancho Panza. Es decir, que si nuestra manera de ser y de actuar se halla ligada a la constitución física, no será extraño pensar que numerosas disposiciones personales se conocerán por la constitución orgánica o por el biotipo. De cualquier forma, hay vocaciones de vocaciones y vocaciones incrementadas por la voluntad y el trabajo. Pero el trabajo resulta tanto más agradable cuanto más gusto y placer se pongan en su ejecución. De aquí la importancia del sentido vocacional.

La Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes de Valladolid (9) ha organizado otro cursillo, en pleno funcionamiento en la actualidad, y del que se esperan grandes y espléndidos resultados, porque el poner a los preuniversitarios en contacto con los problemas, venturas y desventuras de otras carreras, les permite sopesar en todo su volumen los pros y los contras, para encontrar a la postre lo más a propósito para ellos, y que haga también que sus esfuerzos sean eficaces para la colectividad. Se logra de este modo una satisfacción en el trabajo, una alegría y un estímulo íntimo, sin los cuales la

inteligencia y el buen desco no pueden dar remate a una gran obra.

En el Instituto de Toledo (10) dió una conferencia sobre "La idea del Derecho" el director del Centro, señor Pradas, quien, después de referirse al Derecho y sus relaciones con la Moral, el Estado y la idea de la Justicia, habló de la psicología del hombre de Derecho: el rigor conceptual a que se ve obligado, por ser el Derecho una matemática de conceptos; a las tensiones íntimas a que se ve sometido, como consecuencia de la riqueza de la vida real y del esquematismo jurídico, así como por encontrarse al servicio de un ideal de Justicia, al mismo tiempo que de un orden social.

En Santiago de Compostela, la Acción Católica ha organizado un cursillo análogo (11). El doctor señor Romero Velasco, al hablar de los estudios de Medicina (vocación y aptitudes), definió la vocación como la llamada instintiva que nos dice lo que más nos gusta. Puso asimismo de relieve su importancia y trascendencia, y la dificultad de que ésta no puede ser descubierta por la simple ayuda de medios psicotécnicos, puesto que ha de fundarse en un previo conocimiento. Como aptitudes, base e indicio de una vocación hacia la Medicina, pueden citarse, entre otros, el espíritu de observación, el espíritu de sacrificio y un espíritu de caridad viva. Apuntó como principales causas de la crisis actual en el ejercicio de la profesión médica la excesiva abundancia de profesionales; la dedicación de muchos de ellos a otros trabajos de distinta índole, con la consiguiente merma en el tiempo y en las facultades; la socialización de la vida, y la creciente apatía por el trabajo.

El cursillo se continúa con una conferencia del catedrático de Universidad señor Palacio Atard sobre "El estudio de la Historia".

En Cádiz, el doctor Guisa (12) ha pronunciado una conferencia sobre el tema "La participación de los padres y educadores en la elección de carrera". Según una encuesta realizada por el conferenciante, fueron los padres los que, en la gran mayoría de los casos, impusieron a sus hijos la carrera a seguir. De ello se siguen los grandes desastres tanto en lo espiritual como en lo material. En el problema del encauzamiento de los hijos no hay que mirar solamente al utilitarismo, máxime cuando se cuenta con medios suficientes para hacer otros enfoques, sino también a la vocación, ya que toda vocación tiene dos fines: uno benéfico personal y otro de labor social.

En el Instituto femenino Ganivet (13), el señor Escolar ha dado una conferencia en torno a este mismo tema de la elección de carrera, pero dirigido especialmente a la orientación profesional de la mujer en el mundo moderno, y más concretamente sobre la Medicina y la vocación femenina.

## ANIVERSARIOS DE FUNDACIÓN

Varios colegios celebran en estos días el aniversario de su fundación. En todos ellos, el acontecimiento se reviste de la mayor solemnidad y se acompaña de un espléndido conjunto de fiestas y actos conmemorativos. Señalemos, entre otros, los actos que han tenido lugar con motivo de la celebración de las Bodas de Brillante del colegio del Santo Angel, de Gijón (14); las de Oro del colegio de San José, de Reinosa (15); del colegio de los Hermanos del Sagrado Corazón, de San Sebastián (16), y del colegio de la Merced de los Hermanos Maristas, de Murcia (17).

JUAN DE LUIS CAMBLOR

(10) S. f.: "Conferencia del director del Instituto", en *El Alcázar* (Toledo, 6-IV-54).

(11) Mimun: "La elección de carrera", en *El Telegrama del Rif* (10-IV-54).

(12) S. f.: "El doctor Romero Velasco en el preuniversitario", en *El Diario Regional* (Santiago, 28-IV-54).

(13) S. f.: "El curso preuniversitario", en *Patria* (Granada, 31-III-54).

(14) Pedro Hurlé Manso: "Dedicatoria al colegio del Santo Angel", en *El Comercio* (Gijón, 28-IV-54).

(15) J. L. Bustamante: "Medio siglo de existencia del colegio de San José", en *Alerta* (Santander, 22-IV-54).

(16) M. de Legarra: "Bodas de Oro del colegio del Sagrado Corazón", en *El Diario Vasco* (San Sebastián, 28-IV-54).

(17) S. f.: "El colegio de la Merced celebra su cincuentenario", en *La Verdad* (Murcia, 27-IV-54).

(6) Carmen Laforet: "Los padres estudiosos", en *Informaciones* (Madrid, 7-IV-54).

(7) Francisco Martín Abril: "Chico preuniversitario", en *Ya* (Madrid, 30-III-54).

(8) S. f.: "Conferencia del doctor Pérez Hervada", en *La Voz de Galicia* (La Coruña, 1-IV-54).

(9) S. f.: "Ciclo preuniversitario", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 31-IV-54).



## ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

ASAMBLEA DE DIRECTORES  
DE ESCUELAS DE COMERCIO

La prensa (1) ha dado la noticia de que durante los días 26, 27 y 28 de abril se ha celebrado en Madrid, convocada por el Ministerio de Educación Nacional, una Asamblea de directores de Escuelas de Comercio.

La Comisión organizadora fué presidida por el director general de Enseñanza Profesional y Técnica, y formaban parte de la misma, como vocales, los directores de las Escuelas de Comercio de Barcelona, Bilbao, Madrid y Valencia; don Alfredo Prados Suárez, don Luis Sáez de Ibarra, don Claro Allué Salvador, don Basilio Martí Ballesté, don Antonio Lasheras Sanz, don Ramón Crespo Hoyo, jefe de la Sección de Escuelas de Comercio, y don Alfredo Robles y Alvarez de Sotomayor, que actuará como secretario.

## ESCUELAS DE COMERCIO

1. *La de Burgos*.—La prensa de dicha capital castellana (2) publica la noticia de que el ministro de Educación Nacional ha dictado una orden ministerial elevando al grado profesional la Escuela de Comercio de Burgos.

El gobernador civil de dicha ciudad, señor Posada, en una declaración a los informadores de prensa, dijo que, tanto el ministro de Educación Nacional como el director general de Enseñanza Profesional y Técnica, habían acogido con gran interés esta aspiración burgalesa. Dictada la orden—que empezará a regir a partir del próximo curso—, el gobernador ha cursado telegramas de gratitud a dichos ministro y director general.

Dice también *La Voz de Castilla* que, al cabo de siete años, la Escuela de Comercio de Burgos ha adquirido un reconocido prestigio en todos los aspectos, debido, en primer lugar, a la labor organizadora y al interés puesto por todo su cuadro de profesores, y especialmente a la dedicación plena y entusiástica de su director, don Ernesto G. Ruiz de Linares. Hoy día —añade—, la Escuela de Comercio se ha constituido en centro irradiador de inquietudes, esmerándose en lograr la formación integral de los alumnos. Y dice abrigar la esperanza de que, dentro de unos años, sea posible elevar la Escuela a la última categoría: la de altos estudios mercantiles, es decir, intendente y actuario. Por lo pronto, y con esta nueva orden, ya cuenta Burgos con un Centro de enseñanza más en el índice de la Enseñanza Superior.

2. *La de Valencia*.—El corresponsal del diario *Madrid* en Valencia (3) comunica que muy pronto empezarán las obras para la construcción de la nueva Escuela de Comercio en el paseo del Mar, junto a las otras instalaciones universitarias recientes. No se trata en este caso de satisfacer un afán suntuario, sino de aplacar una necesidad honda y auténtica. La actual instalación de la Escuela de Comercio en Valencia es sencillamente bochornosa, herencia de otros tiempos en que los Centros docentes hallaban acomodo—si acomodo es eso—en cualquier caserón venido a menos. Afortunadamente, el mal será ahora reparado del único modo posible. El ministro de Educación Nacional ha prometido a las autoridades valencianas la inmediata edificación de una nueva Escuela, para lo que el Municipio ha cedido ya los correspondientes solares. Esta noticia, como es natural, ha hallado un amplio eco de complacencia en la ciudad.

(1) "Asamblea de directores de Escuela de Comercio", en *Ya* y *La Vanguardia* (8-IV-54).

(2) "Es elevada al grado profesional la Escuela de Comercio de Burgos", en *Diario de Burgos* (10-IV-54); V. Domínguez Isla: "La Escuela de Comercio, en una línea de superación", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 11-IV-54).

(3) Ombuena: "Nuevo alto honor y nueva Escuela de Comercio", en *Madrid* (8-IV-54).

3. *La de Zaragoza*.—*Nuevo director*.—Comentando la orden ministerial por la que se acepta la dimisión presentada por don Félix Correa como director de la Escuela de Comercio de Zaragoza, y se designa para sustituirle a don Antonio Muñoz Casayús, *El Noticiero*, de Zaragoza (4), dice lo siguiente:

"También nos complace altamente el nombramiento para director de nuestra Escuela de Comercio a favor de don Antonio Muñoz Casayús. Cesa en la Dirección, por voluntad propia, el prestigioso catedrático don Félix Correa, que durante casi quince años ha desempeñado el cargo con gran celo y entusiasmo, realizando importantes obras de engrandecimiento y mejora de la Escuela. Su paso por la Dirección se recordará siempre como uno de los más eficaces. Al cesar le hacemos presente nuestra admiración y nuestro viejo afecto."

A continuación hace elogio del nuevo director, diciendo que el doctor Muñoz Casayús, que va a sustituirle, tiene una brillantísima ejecutoria científica. Destacadísimo alumno de nuestra Facultad de Derecho, completó su formación cultural en numerosas Universidades extranjeras, especialmente Alemania, Francia y Suiza.

"Es catedrático de Legislación Mercantil Comparada y de Economía de nuestra Escuela de Comercio; profesor adjunto encargado de la cátedra de Economía y Hacienda de nuestra Universidad; profesor de la Escuela Industrial; profesor y secretario de la Escuela Social; secretario de la Facultad de Derecho y de la revista *Universidad*; secretario de los Cursos de Verano de la Universidad de Jaca; delegado provincial de Cooperación; vicepresidente de la Excm. Diputación Provincial, etc., etc.

Fué tres años concejal y cinco teniente de alcalde de nuestro Excmo. Ayuntamiento, y ha pronunciado numerosas conferencias sobre temas de economía y publicado infinidad de trabajos sobre esta materia de su especialidad."

4. *La de Vigo*.—*Nuevo director*.—Una entrevista con el nuevo director de la Escuela de Comercio de Vigo ha seguido al nombramiento de éste para dicho cargo (5). El señor Martínez Morán, contestando a las preguntas del periodista, dice que ya en 1917 fué nombrado profesor ayudante de Geografía e Historia del Comercio; que es igualmente presidente del Colegio Oficial de Titulares Mercantiles y vocal del Colegio Superior en España, y delegado en Galicia del Instituto de Censores Jurados, como asimismo cónsul de Bolivia en Vigo.

El señor Martínez Morán es igualmente correspondiente de la Real Academia Gallega, y ha conseguido otros diversos cargos, poseyendo además varias condecoraciones extranjeras. El mismo ha instituido un premio que tuvo su nombre, que el Colegio de Titulares Mercantiles adjudica cada año al alumno de la Escuela de Comercio de Vigo que curse con mayor aprovechamiento el grado de profesor mercantil.

5. *La de Murcia*.—*Nuevo director*.—En la Escuela Profesional de Comercio se celebró ayer el acto de toma de posesión del nuevo director de dicho Centro, don Pedro Virgili Roig, en presencia de todos los profesores.

Le dió posesión el catedrático de la Universidad don Antonio Reverte Moreno, quien hasta ahora ha venido desempeñando el cargo de comisario del Ministerio de Educación Nacional en dicha Escuela. El señor Reverte pronunció unas palabras, en las que hizo historia de las vicisitudes sufridas por la Escuela de Comercio y de la labor por él realizada en su cargo de comisario. Se felicitó de que el funcionamiento de la Escuela se normalizase ahora con la designación de director y demás personal directivo de la misma, y expresó también su satisfacción porque el nombramiento de director haya recaído

(4) "Don Antonio Muñoz Casayús, nuevo director de la Escuela de Comercio de Zaragoza", en *El Noticiero* (Zaragoza, 8-IV-54).

(5) "El nuevo director de la Escuela de Comercio de Vigo", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 9-IV-54).



en una persona de los méritos personales y académicos del señor Virgili, quien hasta ahora vino colaborando como vicedirector. El señor Virgili Roig contestó al señor Reverte dándole las gracias por los elogios que le había tributado, y, a su vez, puso de relieve los éxitos logrados por don Antonio en su cargo temporal de comisario, especialmente por lo que se refiere a la reorganización de nuevos servicios, creación de las permanencias y de la consecución de solar y créditos para la construcción del nuevo edificio de la Escuela, con lo que el señor Reverte había considerado terminada su gestión. Anunció su deseo de actuar en el mismo sentido que su antecesor, y pidió para ello la colaboración de sus compañeros de claustro y de todo el personal de la Escuela (6).

6. *La de Lérida*.—Un artículo publicado en el diario leridense (7) subraya que la Escuela leridana no es sólo una Escuela de Trabajo, es también una Escuela de Comercio y de Bellas Artes, ya que estas tres secciones laborales tienen profesores y dan enseñanza. Esperamos—dice—poner a tono nuestra Escuela con las necesidades de la pedagogía moderna: la teoría necesaria en las clases de divulgación cultural para que el alumno adquiera un conocimiento general de las nociones elementales de las diversas disciplinas; enseñanza intensa de las matemáticas y del dibujo, como base de la educación laboral; sesiones de cine, proyectándose películas de divulgación; se tiene el proyecto de realizar algunas excursiones con el alumnado; dotar a nuestra Biblioteca de libros de verdadero interés. A ese respecto quiero significar la gratitud hacia la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, que no se limitan tan sólo a cumplir perfectamente con la delicada misión que han de llevar a cabo, sino que, además, es tal el entusiasmo que sus instructores ponen en el cumplimiento de sus deberes, que lo han realizado con éxito.

7. *La de León*.—La prensa de Madrid (8) da la noticia de que van adelante las gestiones para la construcción de un edificio para la Escuela de Comercio de León, para el que el Ayuntamiento ha cedido los solares necesarios.

#### LA ESCUELA DE ARMERÍA DE EIBAR

Un periódico de San Sebastián (9) publica una entrevista con el director y el secretario de la Escuela de Armería de Eibar, en la que éstos dicen que el Ministerio de Educación Nacional tiene la intención de ampliar la Escuela Especial de Mecánica de Precisión y de Armería, de Eibar. Hoy no contamos—sigue diciendo—más que con una escuela de tipo medio, en la que se obtienen muy buenos obreros, que en porcentaje elevado se convierten en industriales; pero, no obstante, observo que es necesario llevar la cultura y la educación a un pueblo que crece con velocidad de vértigo en su aspecto industrial.

La Escuela de Eibar está en precaria situación económica y necesita un anticipo del Estado, que está segura de devolver centuplicando la capacidad de la industria, gracias a la mejor formación de quienes trabajan en ella. El gasto que representa la terminación del proyecto de ampliación es de nueve millones de pesetas, y con él se persigue ampliar los estudios que se cursen en régimen privado o de Patronato, para poder dar las enseñanzas de Bachillerato, carrera pericial de Comercio, y, en el ramo industrial, las enseñanzas de electricidad, forja y fundición. Con ello se resolvería el problema educativo de Eibar y zona circundante, con más de 119.000 habitantes, llevando a este sector la cultura y permitiendo estudiar a quienes no tienen medios económicos para desplazarse a las capitales vecinas. Los estudios comerciales, menos adelantados que los de fabricación, cobrarían así un nuevo impulso.

Afirman dichos señores—don José Antonio Beltrán Heredia y don Esteban Bolumburu Aixpiri—que con sólo cinco profesores más se podrían dar las enseñanzas a tres especialidades, y que para lograr ello ofrecen al Estado el actual edificio, el iniciado de ampliación y los terrenos y materiales afectos a ambos. La importancia de la Escuela es tal, que en las 98 em-

(6) "Toma de posesión del nuevo director de Comercio, señor Virgili Roig", en *Línea* (Murcia, 9-IV-54).

(7) Miguel Serra Balaguer: "Nuestra Escuela de Trabajo es también de Comercio y de Bellas Artes", en *La Mañana* (Lérida, 9-IV-54).

(8) *Arriba*, 1 de mayo de 1954.

(9) Antonio de Ergoyen: "Ambiciosos proyectos para la Escuela de Armería de Eibar", en *La Voz de España* (San Sebastián, 20-IV-54).

presas industriales que han intervenido en las últimas exportaciones figuran 710 ex alumnos de la Escuela.

#### INGENIEROS

1. *Industriales*.—La prensa (10) da la noticia de la próxima celebración de las III Jornadas de Ingeniería Industrial, que este año estará dedicada al estudio de los problemas relacionados con la productividad en las industrias. La sesión de apertura se celebrará a las doce de la mañana en la Escuela de Ingenieros Industriales, y en ella intervendrá, en primer lugar, el secretario general de las Jornadas, señor Espinosa de los Monteros, que leerá un informe sobre el objetivo y propósito a que tiende esta Asamblea. A continuación dirigirá un saludo a los congresistas el presidente de la Asociación Nacional de Ingenieros Industriales, señor Soto Redondo, y, por último, declarará inaugurados los trabajos de las Jornadas el subsecretario de Industria, señor Suárez.

En el programa figuran: el mismo día 5, recepción en el Ayuntamiento; a las 16,30, sesiones de trabajo en la Escuela de Ingenieros Industriales; a las 19, conferencia de don Joaquín Ortega Costa sobre "Cauces a la investigación nuclear", en el aula magna de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales.

El día 6, después de visitar las instalaciones de la Unión Eléctrica Madrileña, continuarán las sesiones de trabajo en la Escuela de Ingenieros Industriales. La conferencia de este día estará a cargo de don Manuel Velasco de Pando sobre "Ciencia, ingeniería, aplicaciones".

El día 7, viajes a Toledo y Segovia, y a las 20 horas, conferencia de don Fermín de la Sierra Andrés sobre "Industrialización y productividad".

Al siguiente día, sesiones de trabajo, visitas y conferencias de don Carlos Paz Shaw sobre "¿Qué es el M. T. M.?"

El día 10, sesiones de trabajo, visita a Aranjuez y conferencia de don José Castañeda Chornet sobre "Las técnicas y las condiciones generales para el fomento de la productividad".

El día 11, visita al Valle de los Caídos y lectura de conclusiones y clausura de las III Jornadas.

2. *De Industrias Textiles*.—El *L aniversario de la creación de la carrera*.—Se van a celebrar en Tarrasa los actos de conmemoración del *L aniversario de la carrera de Ingenieros Textiles*, que se cursa en la Escuela Especial de Tarrasa. Ha prometido su asistencia el excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, y juntamente con dicha celebración se bendicirá, por el arzobispo-obispo de Barcelona, la primera piedra del nuevo edificio de la Escuela, que ha de construirse en un solar cedido al Estado por la ciudad de Tarrasa (11).

3. *Ingenieros chilenos*.—Durante el pasado mes de abril visitó a Madrid un grupo de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile, en viaje organizado por la Dirección General de Relaciones Culturales en colaboración con la Escuela Especial de Ingenieros. Durante él visitaron Centros industriales y de investigación. Al recoger esta noticia, los periódicos recuerdan que son ya varios los viajes de este carácter patrocinados por dicha Dirección General (12).

Entre otras expediciones, han visitado a Madrid recientemente los estudiantes de la Escuela de Minas del Perú, los de Ingeniería y Arquitectura de Porto Alegre, los de Ciencias Químicas de la Universidad de Buenos Aires y otros varios. Próximamente, y en viajes patrocinados también por la Dirección General de Relaciones Culturales, llegarán también a España otros grupos de estudiantes, entre los que figuran varios procedentes de países islámicos.

#### COLOQUIO DEL INSTITUTO TÉCNICO DE LA CONSTRUCCIÓN Y DEL CEMENTO

El Instituto Técnico de la Construcción y del Cemento, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, preparó unos coloquios relacionados con la industria cementera española entre directores y técnicos de fábricas de esta especialidad. Los

(10) "III Jornadas de Ingeniería Industrial", en *Arriba* (Madrid, 2-V-54).

(11) "Aniversario de la creación de la carrera de Ingenieros de industrias textiles", en *Arriba* (Madrid, 13-IV-54).

(12) "Actividad del Instituto de la Construcción y del Cemento", en *Revista de Obras Públicas* (1953-54).



temas propuestos fueron de carácter general: finuras del cemento, combustión y empleo de carbonos pobres, seguridad e higiene, etc.

#### PERITOS INDUSTRIALES

En las Escuelas de Peritos Industriales de las Palmas de Gran Canaria dió su última lección el profesor R. Dila, quien habló primeramente de la historia de la química, trazando un cuadro de su evolución, desde sus orígenes hasta nuestra llamada era atómica. En su despedida habló de la fundación de la Escuela Industrial de las Palmas, en 1902, y de los directores que por ella pasaron, despidiéndose después de sus compañeros y alumnos.

#### LA ENSEÑANZA PROFESIONAL EN EL IRAQ

Un artículo publicado en el diario *España*, de Tánger (13), trazó un cuadro de la enseñanza profesional en el Iraq.

La Enseñanza Profesional, que tiene Centros en Bagdad, Mosul y Kirkuk, se estudia en cuatro cursos. La Escuela de

(13) Fernando Valderrama: "La enseñanza y cultura en el Iraq", en *España* (Tánger, 21-IV-54).

Mosul procura las siguientes enseñanzas: tejidos, carpintería, mecánica, reparación de automóviles y electricidad. La de Bagdad llega hasta la técnica de la construcción. Una y otra tienen internados anejos.

En Bagdad hay una Escuela de Artes Indígenas, que es, en esencia, una Escuela del hogar, en la que ingresan las alumnas que estén en posesión del certificado de primera enseñanza.

Las clases comprenden: cultura general, labores, cocina, dibujo, economía doméstica, puericultura e higiene.

También en Bagdad hay una Escuela de Comercio, varias veces suprimida y reorganizada, que admite alumnos que han terminado el Bachillerato alemán. Su plan de estudios es breve, pues sólo comprende dos cursos, y más bien que una Escuela de Comercio propiamente dicha es una Escuela de Administración, que prepara personal de la escala auxiliar.

Bagdad posee asimismo una Escuela de Agricultura, cuyos estudios comprenden tres cursos después de haber terminado el alumno el Bachillerato elemental. Se dan treinta y seis horas por semana, y las enseñanzas tienen carácter teórico y práctico.

En la actualidad, se procede a una revisión de estos planes, con el deseo de reunir las Enseñanzas Media y Profesional en un solo sistema a base de seis cursos, que sería equivalente, continuando en el uso de nuestra terminología, al Bachillerato Laboral.

JOSÉ M.<sup>a</sup> LOZANO IRUESTE

## ENSEÑANZA LABORAL

#### ASPECTOS GENERALES

Ante representantes de la prensa española y extranjera, el ministro de Educación Nacional se ha referido a la Enseñanza Laboral. Sus palabras, recogidas por *Semilla* (1), se refieren a la armónica solución de continuidad que queda establecida entre los dos primeros grados de enseñanza gracias a la Enseñanza Laboral. Por otra parte, ésta se robustece y cimenta, adquiere una mayor solidez, al mostrarse como una proyección natural y espontánea de la escuela. Su instalación en el panorama cultural de la nación tendrá fundamentales consecuencias en la vida rural española y una esencial eficacia para la ordenación activa de la comunidad nacional. Durante los dos últimos años se ha duplicado el número de Institutos Laborales sobre la geografía patria, hasta alcanzar el número de sesenta Centros, que actualmente ejercen su función a pleno rendimiento. Se asegura que, cumpliendo las órdenes y las consignas del Jefe del Estado, el número de Centros de esa clase se elevará en una proporción que equivaldrá a tres Institutos por cada provincia, es decir, un ciento por ciento de los actualmente en funcionamiento. Con ello se puede aventurar una predicción optimista sobre la fisonomía de la vida en los ambientes rurales, cuando las promociones de este centenar y medio de Institutos Laborales se incorporen a la actividad profesional.

También a las relaciones entre la Enseñanza Primaria y la Laboral se alude en otra publicación (2), considerando que son 18 millones de españoles los que se dedican o viven de la agricultura, de donde nace la necesidad de que la Enseñanza Primaria, igual que la Media e incluso que la Universitaria, tengan una finalidad común, cual es la de preparar, orientar e iniciar a esta gran masa campesina en las actividades propias. La escuela rural considerada como tal "son aquellas que radican en poblaciones de escaso vecindario, y tan alejadas de los medios urbanos que, por lo general, no les llega

la influencia de éstos". La realidad docente española exige la ampliación de este concepto hasta abarcar una multitud de escuelas que, desde el punto de vista del ambiente en que se desenvuelven, de la técnica del trabajo y de los imperativos del medio, son predominantemente rurales, aunque radiquen en pueblos grandes y hasta enclavadas en núcleos urbanos considerables. Así, se considerará escuela rural "toda escuela enclavada en núcleos de población en que predominen las actividades agropecuarias". Teniendo en cuenta la brevedad de la vida escolar, se organizarán escuelas de iniciación profesional cuando en las localidades no existan otras instituciones similares de la Dirección General, del Movimiento o de empresas o entidades particulares. Estas escuelas de iniciación profesional responderán en su orientación a la tradición y ambiente de la población.

Con la creación de los Institutos Laborales se viene a completar y a ampliar teórica y prácticamente la Enseñanza Primaria. Siendo nuestra escuela de tipo rural, se ve la conveniencia y necesidad de haber establecido donde ella radica un Centro de modalidad agrícola y ganadera. Aparte de que los beneficiarios de una y otra enseñanzas van a ser los mismos, queda establecida una relación entre ambas, porque los caracteres esenciales son comunes, y comunes también la complejidad de sus funciones y los grandes problemas a ellas confiados: desde la formación de un sentido histórico como pueblo hasta el del alarmante éxodo del campo a la ciudad.

Esta necesidad de coordinación entre ambas enseñanzas se hace concreta en la carta a los maestros, publicada en *Atalaya* (3). El director de un Instituto Laboral se dirige a los maestros, rogándoles su colaboración en sus tareas docentes. Para el examen de ingreso en los Institutos se exigen unos requisitos y condiciones que se anuncian oportunamente; pero debido a la característica despreocupación de muchos padres, la mayoría de los chicos que se presentan como aspirantes carecen de la debida e indispensable preparación. Esta falta de preparación—continúa—se debe, sin duda alguna, a la costumbre de presentarse los chicos sin previo conocimiento de sus respectivos maestros, y sin que, por tanto, haya podido

(1) S. f.: "Ante una fase revolucionaria de la enseñanza", en *Semilla* (Boletín Informativo del Instituto Laboral de Trujillo). (Enero-febrero, 1954.)

(2) J. González Martínez: "Educación Primaria y Educación Laboral", en *Boletín Informativo del Instituto Laboral de Carranza*. (Abril, 1954.)

(3) J. Simavilla: "Carta abierta a los maestros", en *Atalaya* (Boletín Informativo del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Guía de Gran Canaria). (Febrero, 1954.)



éste llevar a cabo, con tiempo suficiente, su preparación. Para evitar en lo posible la repetición de estos casos, termina rogando una campaña que dé a conocer a los muchachos y a sus padres las características y ventajas del Bachillerato Laboral, la selección entre los alumnos más aventajados de las clases y, por último, una concienzuda preparación, que pusiera de relieve las bien probadas dotes pedagógicas de los maestros. Y con esta finalidad se publica adjunto el cuestionario de ingreso en el Centro.

Un diario madrileño (4) recoge el extracto de la conferencia de Giménez Caballero sobre Enseñanza Laboral. Dijo que España fué grande cuando hizo del trabajo, de la labor—como Fernando III y los Reyes Católicos—, algo tan religioso que sólo tenía un divino ejemplo: Cristo naciendo entre campesinos y pastores y laborando de carpintero. La decadencia de España acaeció cuando la riqueza de América trajo el desprecio al trabajo, envileciendo al país y a sus clases dirigentes. Fué preciso crear una nueva jerarquía de valores laborales, y eso es lo que se hizo en España desde el año 1933, encabezados por José Antonio, y lo que condujo a una guerra victoriosa con Franco. La gran batalla de la paz está hoy afrontada con la difusión de la cultura hasta las últimas conciencias sociales. Al comunismo se le venció siendo pobres, porque se renunció a todo con moral superior a la suya, materialista.

Sobre la Enseñanza Agrícola en los Institutos Laborales se publica un interesante artículo (5), en el que se afirma que el ejercicio de la industria agrícola es uno de los quehaceres más complejos del hombre. Los factores que intervienen en ellos son muchos, y, sobre todo, se relacionan e interfieren de una manera tan íntima, que su conocimiento resulta decisivo en el empeño de obtener elevadas cosechas y a bajo coste. Con una baja densidad de población y un nivel de vida y de consumo por debajo del normal y deseable, la explotación del suelo pudo desenvolverse entre nosotros con procedimientos rudimentarios e intuitivos. Hoy, aquella postura resulta, afortunadamente, insostenible. Estacionarse significa tanto como perecer. Renovar el sistema es tarea que no sólo incumbe a los directamente interesados, sino también a la colectividad. El primer paso en este sentido habrá que darlo por el camino de la enseñanza. Esta, en el aspecto que se pudiera denominar masivo, o no ha existido o tuvo una orientación esporádica, sin vigor y temerosamente aplicada; y tampoco pudo rendir, porque se aplicó casi siempre a sujetos carentes de esa mínima cultura que se requiere para que las enseñanzas lleguen a maduración y pleno rendimiento. Si de verdad se aspira a cambiar las características fundamentales de nuestra agricultura, es necesaria la extensión de una instrucción general muy superior a la que existe actualmente. En tanto que la Enseñanza Primaria no alcance a todos, y en mayor grado que el corriente, todo intento de capacitación específica, en la disciplina que sea, resultará infructuoso y desesperante. En cuanto dicho objetivo se encuentre en vías de logro, se impone al Estado el deber de preparar buenos agricultores. Los Institutos Laborales, y concretamente el de Daimiel, en Ciudad Real, provincia que sufre un gran retraso agrícola, en términos absolutos y relativos, en comparación a otras provincias españolas, están llamados a desarrollar una acción saludable y decisiva en este sentido.

Paralelamente, en otra hoja informativa de Canarias (6) se plantea el problema de la necesidad local de la Enseñanza Laboral de modalidad industrial y minera, que vendrá a completar la ya existente agrícola ganadera. Se trata de despertar nuevas vocaciones para que la pluralidad de la producción ponga a todos al abrigo de contingencias adversas. "¿Ha pensado alguien en lo que sucedería en Canarias si algún día sus frutos especiales no hallaran sitio en los tradicionales mercados? Es cierto que en Canarias la industria es escasa y la minería nula; pero si esto sucede es por culpa nuestra, y si las instalaciones de los pozos son a menudo insuficientes, es también porque carecemos de personal técnico suficiente." La modalidad industrial hará pensar a la juventud insular del campo que también puede redimirse laborando en fábricas cada día mejor equipadas.

Con motivo de su reciente viaje a tierras hispanoamericanas, el director general de Enseñanza Laboral ha hecho unas declaraciones, que recoge la prensa (7), acerca de la conveniencia de establecer un intercambio entre España y los países iberoamericanos en el terreno de la Enseñanza Laboral, tanto en lo que concierne a información sobre experiencias realizadas y planes de estudio como a técnicos y a profesores. Las Instituciones laborales más interesantes se hallan en Argentina y Brasil, que cuentan con excelentes escuelas y magnífica organización. En cuanto a sus experiencias, asegura que le serán valiosísimas para ultimar el proyecto de ley sobre formación profesional industrial que elabora desde hace meses el Ministerio. Es digna de mención, por ejemplo, la completísima acción de tutela que ejerce en la Argentina la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación profesional cerca de los muchachos aprendices a través de una vasta red de asistentes sociales en las empresas fabriles a que pertenecen. Argentina y Brasil han realizado un extraordinario esfuerzo en muy pocos años, y han logrado una interesante fórmula económica de colaboración entre la industria y el Estado. Respecto a las experiencias obtenidas en cinco años de Enseñanza Laboral en España, la más útil se dirigirá a mejorar la calidad de nuestra emigración, que hoy es muy baja. Existe además la posibilidad de que algunos de estos países puedan absorber en calidad de profesores e instructores a técnicos salidos de nuestros Centros docentes.

Preguntado acerca de un posible intercambio de planes de enseñanza, así como de una convalidación de títulos y al libre intercambio de profesores y alumnos, contesta que, respecto a lo primero, le parece que no, si por unificación se entiende una uniformidad absoluta de planes, ya que cada país tiene sus problemas peculiares. En cuanto a la convalidación, puede hacerse, y realmente se está realizando desde hace muchos años, aunque no exista una legislación especial sobre la materia.

#### NUEVAS SALIDAS DEL BACHILLERATO LABORAL

Todas las hojas informativas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional recogen y comentan las disposiciones aparecidas en el *Boletín Oficial del Estado* del día 2 de marzo, en las que se publican las condiciones de ingreso en las Escuelas de peritos agrícolas, industriales y aparejadores, exigiendo a los aspirantes, entre otros, el título de bachiller laboral. Así, *Guadiana* (8) comenta los nuevos cauces que se han abierto para dar salida a los que, en un futuro próximo, obtendrán el eficaz título. El alumno que haya aprobado el examen final que, a modo de reválida, ha de efectuarse, se encuentra en condiciones de presentarse a las pruebas de ingreso en las citadas Escuelas. No acaban aquí las ventajas, sino que aquellos alumnos aprobados con la calificación de sobresaliente o notable en la reválida, así como también en el conjunto de los cinco cursos del Bachillerato Laboral, no necesitan verificar el examen de ingreso en peritos agrícolas si proceden de un Centro de modalidad agrícola, o en peritos industriales o aparejadores si provienen de un Centro de modalidad industrial. Esta convalidación es de una importancia extraordinaria, dado lo severo de las pruebas que hoy se exigen para el ingreso en las mencionadas Escuelas. La escasez de técnicos, de que tanto se habla en España, puede solucionarse con esta medida, que hará mucho más atractivos, si cabe, para los muchachos y las familias estos estudios. De la misma manera, otra hoja informativa (9) comenta ampliamente en su editorial estas nuevas salidas, en las que se incluye el acceso a la Escuela Central y Superior de Bellas Artes, cuyo ingreso en la misma queda dispensado a los bachilleres laborales. Asimismo, se refiere a una orden ministerial conjunta de los Ministerios de Educación y Comercio (*Boletín Oficial del Estado* de 5 de marzo), por la que se dictan normas para el ingreso en las Escuelas Oficiales de Náutica y Máquinas. "No nos deben causar el menor asombro—comenta el editorialista—tales disposiciones, ya que en esto se les hace justicia a los bachilleres, pues no se trata de conceder ciertos privilegios, sino de recompensar méritos adquiridos. Es digno de elogio—continúa—el interés de

(4) S. f.: "Hacia una España laboral", en *Arriba* (Madrid, 13-III-54).

(5) A. Ayuso: "La Enseñanza agrícola en los Institutos Laborales", en *Guadiana* (Boletín Informativo del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Daimiel). (Abril, 1954.)

(6) S. f.: "La modalidad industrial y minera", en *Atalaya* (Boletín Informativo del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Guía de Gran Canaria). (Febrero, 1954.)

(7) S. f.: "Pueden y deben establecerse intercambios...", en *Ya* (Madrid, 6-IV-54).

(8) S. f.: "Importantes salidas para los Bachilleres laborales", en *Guadiana* (Boletín Informativo del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Daimiel). (Abril, 1954.)

(9) Editorial, en *Bastí* (Hoja Informativa del Instituto Laboral de Baza). (Marzo, 1954.)



nuestro régimen por orientar a la juventud española hacia la técnica, pues todo ello ha de redundar en beneficio de ellos mismos y de la patria; y digna de destacar la rapidez con que se va convirtiendo en realidad el espíritu y la letra de la ley de Enseñanza Media y Profesional del año 1949."

#### NUEVOS CENTROS

La prensa anunció (10) para el pasado día 25 de abril la inauguración del Instituto Laboral de Tarazona, así como el nuevo Centro de Trabajo de Tudela (11), primera piedra de un plan que ha formulado el Patronato de Formación Profesional Obrera de la Diputación Foral, Centro que ha costado más de dos millones y medio de pesetas y patrocina en su funcionamiento la Corporación. Muchas industrias navarras están ya en marcha, y otras que se están montando piden cada día más mano de obra especializada, ya que el incremento industrial de la región absorbe muchos más técnicos que los que pueden salir de los talleres. En esta Escuela de Trabajo de Tudela se van a dar enseñanzas de tipo agrícola, al objeto de mejorar los cultivos, y la clase mecánica se especializará en la construcción de piezas y reparación de tractores, además de la enseñanza eléctrica, de carpintería y ebanistería. Asisten ya doscientos alumnos en jornada completa, y otros doscientos que ya trabajan en jornada nocturna. Se ha confiado esta Escuela a los Padres Jesuitas, en cuyo colegio se ha construido la nueva Escuela.

Otro diario (12) publica una información sobre la nueva Escuela de Orientación Profesional y Aprendizaje de Requena. Más de 300 alumnos se han matriculado en este curso. Se estudian en ella las especialidades de cerrajería y forja, carpintería, electricidad y química. A los alumnos que realizan con aprovechamiento los tres cursos se les otorga el título de oficial tercero en el ramo elegido. Aparte de estas enseñanzas, se dan otras complementarias, como dibujo artístico y geométrico, pintura, escultura general y cálculo y contabilidad. Funcionan también enseñanzas para la mujer, tales como corte y confección.

#### ACTIVIDADES CULTURALES DE LOS INSTITUTOS

Las actividades extradocentes de los Institutos Laborales son recogidas por la prensa española. Así, *Arriba* (13) encomia "esta gran tarea que la Dirección General de Enseñanza Laboral ha emprendido e inspirado, llevada eficazmente a cabo por los numerosos Centros con un entusiasmo y una capacidad organizadora digna de todo elogio". Ha entendido que debía extender su misión formativa fuera de la simple tarea docente, desarrollando con intensidad una verdadera campaña, que ha movilizó a todo su profesorado, y en la que colaboran las Delegaciones del Frente de Juventudes y cuantas personalidades locales son requeridas para ello. Fruto de esta común colaboración son los ciclos de conferencias que vienen celebrándose sobre muy diversos temas, desde la política a la mecánica, pasando por el agro, la ciencia, las letras y el arte. A estos ciclos hay que añadir las sesiones de cine, conciertos, exposiciones de arte y fotografía, concursos literarios, etc., etcétera. Termina el comentario señalando la especial atención que se dedica a la formación religiosa de los alumnos, completando la que forma parte de los estudios, con ejercicios espirituales, peregrinaciones, etc.

Un diario santanderino (14) anuncia el concurso literario que el Instituto de Santoña convoca con motivo de la Fiesta del Libro, y, otro (15), la conferencia que en el Instituto Laboral de Albox pronunció el profesor de este Centro sobre el tema "Aplicaciones prácticas del dibujo", así como la sesión de cine documental educativo que tuvo lugar, organizada por el mismo Instituto.

(10) Martínez: "El día 25...", en *Amanecer* (Zaragoza, 7 de abril de 1954).

(11) M. A. Astiz: "Se inaugura la Escuela de Trabajo de Tudela", en *Informaciones* (Madrid, 8-IV-54).

(12) R. Guijarro: "Un nuevo centro cultural creado en la paz de España", en *Jornada* (Valencia, 10-III-54).

(13) S. f.: "Los Institutos Laborales vienen desarrollando", en *Arriba* (Madrid, 15-IV-54).

(14) S. f.: "Santoña al día", en *El Diario Montañés* (Santander, 8-IV-54).

(15) S. f.: "Conferencia en el Instituto Laboral de Albox", en *Yugo* (Almería, 2-IV-54).

Asimismo, se publica (16) una información sobre la apertura del primer ciclo de conferencias organizado por el Instituto Laboral de Mondoñedo. El director del Centro expuso cuál era el objeto del ciclo, primera etapa de una amplia y variada irradiación cultural, anunciando que en el Instituto existirá algo así como una cátedra de cultura popular permanentemente abierta al saber. La primera conferencia del ciclo corrió a cargo del profesor de Formación del Espíritu Nacional don Manuel Amigo Pose, quien habló de "La cuestión social".

*Tempo* (17) resume el desarrollo del ciclo de conferencias agropecuarias que se celebró en diciembre pasado. Las disertaciones se refieren a los siguientes temas: "Importancia del ganado vacuno", "Inseminación artificial y sus ventajas", "Las plantas forrajeras en la alimentación del ganado", "Explotación racional de las aves" y "Principales problemas que tiene planteados la ganadería".

Ningún aspecto cultural deja de ser valientemente abordado por los Institutos Laborales. *Agrobox* (18) publica una extensa información sobre la velada teatral del Centro, en la que los alumnos pusieron en escena *El divino impaciente*, de Pemán. Los comentarios de varios vecinos de Albox, destacadas personalidades del sacerdocio, del derecho, de la medicina y del comercio, revelan hasta qué punto el Instituto Laboral es hoy el eje fundamental de la vida cultural de muchos pueblos españoles.

Sería interminable reseñar las actividades de todos y de cada uno de los Institutos Laborales cuya hoja informativa ha llegado hasta nosotros. Sirvan estos que figuran en la crónica como muestra de su permanente inquietud y espíritu. Terminamos con el editorial de *Nao* (19), que aborda el problema del analfabetismo de hecho, ya que no de derecho: el analfabetismo de los ociosos, de los perezosos, de los que no les sirve de nada haber aprendido a leer y a escribir, y que, por tanto, continúan sumidos en la ignorancia. Los medios mejores para sacudir esta pereza y para evitar esta situación los proporcionan los Institutos Laborales con sus cursos de extensión cultural, los cursos para pescadores, las conferencias de divulgación, las Bibliotecas y otros muchos más. Lo triste es—continúa—que no son suficientemente aprovechados por aquellos que más lo necesitan, los que carecen de una elemental formación espiritual y social. Los que no saben aprovecharse de estos medios, concretamente en Santoña, no es ya por ignorancia o por desconocimiento, sino por abulia o abandono, en cuyo caso constituye un delito de convivencia social, pues al no corregir sus defectos, es la comunidad la que paga las consecuencias de su proceder desaprensivo.

#### UNIVERSIDADES LABORALES

*Ya* publica un interesante artículo (20), en el que se parte de la verdad formulada por Santo Tomás de que el hombre tiene razón y manos, con lo se significa que el trabajo intelectual debe equilibrarse con el manual. Trabajo manual físico y no deporte. Porque el deporte no posee santidad, y el trabajo, sí. Las Universidades Laborales y los Institutos están ya en marcha; pero el autor piensa que no siempre podrán erigirse monumentalidades como la gijonesa ni improvisar inédito profesorado. El problema reside no sólo en fundar Centros de cultura donde no los hay para la Enseñanza Laboral, sino donde los hay habilitarlos para ese mundo laboral. Se trataría de convertir a ciertas horas de la jornada en laborales las Universidades "burguesas" de las grandes ciudades españolas. Empezando por la de Madrid como experimento, y quien dice Universidades dice después Institutos de Enseñanza Media. Esta iniciativa le viene sugerida al autor por cartas de productores, en las que se le quejan de que el 80 por 100 de los productores no tiene otra formación que la menguada de

(16) S. f.: "El Instituto Laboral de Mondoñedo inaugura su primer ciclo de conferencias", en *El Progreso* (Lugo, 6 de abril de 1954).

(17) S. f.: "Ciclo de conferencias agropecuarias", en *Tempo* (Hoja Informativa del Instituto Laboral de Medina del Campo). (Marzo, 1954.)

(18) C.: "Al habla con...", en *Agrobox* (Boletín Informativo del Instituto Laboral de Albox). (Abril, 1954.)

(19) Editorial, en *Nao* (Boletín Informativo del Instituto Laboral de Santoña). (Febrero-marzo, 1954.)

(20) E. Giménez: "Universidades Laborales en nuestras grandes ciudades", en *Ya* (Madrid, 11-IV-54).



prensa y radio. "¿No se podría crear un aula popular para el hombre de la calle, para millares de obreros, que acudirían con avidez y entusiasmo?" La solución no puede ser otra que la de transformar la tradicional Universidad de San Bernardo,

"burguesa por la mañana", en "laboral por las tardes". El criterio de enseñanza sería: espiritualidad, españolidad y laboralidad.

LUIS ARTIGAS

## ENSEÑANZA PRIMARIA

### GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La revista *Atenas* publica un artículo de B. Manzano, S. I., en torno al concepto de gratuidad que la ley de Educación Primaria, en su artículo 13, establece para la enseñanza obligatoria, y que ha de proporcionar "un mínimo de educación primaria para todos los españoles" (1).

Considera el autor que, vistas las consecuencias obtenidas del cumplimiento exacto del citado artículo, se hallan "bien fundadas psicológicamente las objeciones contra la enseñanza completamente gratuita, siempre que no sea por motivos de pobreza o caridad religiosa; por sus resultados morales, con frecuencia negativos, en la educación de las colectividades".

¿No contribuye la gratuidad, entre otras cosas no menos estimables, a desestimar de la escuela y del educador? ¿Y no ha sido ella uno de los factores que más ha contribuido a desvincular a las comunidades rurales y comarcales de sus respectivas obligaciones escolares?

En un artículo, el doctor García Hoz (2) expone la contestación clara y precisa a la interrogante anterior: "La idea liberal de la enseñanza universal y gratuita, aceptable en el caso de que la familia no pueda ayudar, es inadmisibles y aun contraproducente en la mentalidad española, que desprecia la enseñanza estatal, entre otras razones, porque es gratuita."

Esta misma idea expresa *El Magisterio Español* al ver que "una de las circunstancias que mayor influencia tiene, para ciertas gentes de mediocre intelecto, es la proterollada inatacable de que "lo que poco cuesta, poco vale", y siendo la enseñanza pública gratuita, no podía ser muy buena" (3).

La decisión del conde de Romanones de liberar a los Municipios de su función más importante: la formación y capacitación de sus futuros integrantes, no puede menos de tener graves repercusiones, en mayor grado cuando esta medida resulta general, radical y definitiva. No pocos ejemplos podían citarse de Municipios que sostienen escuelas propias bien orientadas y ambientadas. Localidad hay donde las escuelas graduadas mantenidas por el Ayuntamiento absorben la mayoría de la matrícula, en tanto que las nacionales, organizadas sobre una base igualitaria y gratuita, carecen de alumnos.

Es indudable que la gratuidad proclamada en el artículo 13 de la ley tiene gran repercusión en la posible actividad privada para con los medios escolares rurales. Si para obtener la declaración de subvencionada se requiere que la enseñanza sea gratuita, sólo el Ministerio de Educación Nacional, prácticamente, será quien pueda crear escuelas en los medios rurales. Aumenta la dificultad para la actuación privada en los citados medios, al considerar que la entidad fundadora, además de construir "la escuela y dotarla de material conveniente, habrá de procurar un sobresueldo al maestro o maestra".

La gratuidad de la enseñanza coarta asimismo la iniciativa de las parroquias, de las diócesis y de los Patronatos, con móviles sustancialmente apostólicos, que de otro modo aliviarían considerablemente el presupuesto estatal. Es indudable, además, la buena disposición de las instituciones docentes de la Iglesia para con la infancia rural, ya que la gran mayoría de sus vocaciones surgen de ese medio.

Existen en la ley de Educación Primaria varios puntos, que

(1) B. Manzano, S. I.: "Obligatoriedad y gratuidad en la Educación Primaria. Revisión del concepto gratuito", en *Atenas* (Madrid, abril 1954).

(2) *A B C* (Madrid, 13-III-54).

(3) Editorial: "Las permanencias", en *El Magisterio Español*, 8.228 (28-IV-54).

abren posibilidades de una mayor comprensión y acierto a la cuestión de la gratuidad. El artículo 13 trata del "mínimo de derecho de matrícula por parte de alumnos cuyas familias puedan abonarlo". Los alumnos de las escuelas de adultos han de abonar "una cantidad igual al 25 por 100 del importe del material que se les proporcione" (art. 31). El último punto, que inicia en un concepto más amplio de la gratuidad, lo hallamos en el artículo 75 en relación a las "Escuelas Preparatorias"; sugiere que "pueden percibir derechos de permanencia por parte de los alumnos concurrentes". "Las tres disposiciones parecen presagiar que la norma general de gratuidad en las Escuelas del Ministerio o subvencionadas va entrando en vías de mayor comprensión y acierto educativo."

Todas estas disposiciones revelan, en primer lugar, "que es preciso ir a una revisión del concepto de "gratuidad", y, segundo, que el aireado dogma de algunas escuelas políticas no es tan nacional ni tan ideal como para considerarlo intangible y base perpetua de una organización escolar verdaderamente nacional".

La ley se nos presenta más bien como norma que como principio. Y si se autoriza a las entidades ministeriales para percibir derechos, ya no será equitativo exigir a las no ministeriales que sean gratuitas si optan a la consideración de subvencionadas. Y si entendemos por enseñanza gratuita la que es recibida sin aportación directa o no del que la recibe, el Estado, en cuanto allega medios directa o indirectamente de los padres de los niños que asisten a las escuelas, ya no proporciona, para la gran mayoría, una enseñanza total y directamente gratuita.

En la práctica, esta gratuidad impone al Estado la dedicación de enormes sumas, presupuestos mayores cada vez, aportadas por todos los contribuyentes, reciban o no los beneficios de tal gratuidad. Como escribía el doctor Víctor García Hoz, "es una carga que el Estado no puede sobrellevar".

De la exposición desarrollada, el P. Manzano, en su citado artículo de *Atenas*, deduce las siguientes conclusiones:

"Primera. El problema de la obligatoriedad y los de sus concomitantes, el de la asistencia y la regularidad en la misma, es fundamentalmente un problema de educadores primarios con vocación, bien formados, dignamente retribuidos y eficazmente atendidos y apoyados.

Segunda. La gratuidad, más que una norma positiva, es, con relación a la familia y a la sociedad: a) en lo económico—no hay que aportar nada—; y b) en lo educativo—de nada tenemos que preocuparnos, todo lo da hecho el Estado—, una norma negativa; norma que, para no pecar de antisocial y, sobre todo, para no perjudicar a los mismos niños a quienes se desea favorecer, debiera atemperarse a las condiciones de cada medio rural y a sus usos y costumbres.

Tercera. Aparte de la acción deseducadora que, pedagógica y socialmente, la gratuidad absoluta lleve consigo, humanamente, y de tejas abajo, es ilógico y poco o nada equitativo pretender que la enseñanza privada y eclesiástica fomente la enseñanza gratuita, como hasta ahora lo vienen haciendo, y que surjan congregaciones e instituciones de la Iglesia que se consagren a la educación de las zonas rurales más pobres y abandonadas, sin contar, por lo menos, con las mismas facilidades y auxilios—pocos o muchos—que las instituciones sostenidas por el Estado con recursos provenientes de las aportaciones de todos los españoles" (4).

(4) B. Manzano: Artículo citado (págs. 98-99).



## LA DOTACIÓN DE LAS CLASES DE ADULTOS

Al aprobarse los nuevos presupuestos generales del Estado, al Magisterio correspondió un aumento, que también favorecía a las clases de adultos. Estas clases se veían aumentadas en casi el doble de su actual dotación, y era propósito incrementarlas aún más. Ahora bien: si esto es así, el articulista de *El Magisterio Español* hace notar: "Después no se ha vuelto a saber nada, y se ha terminado el curso escolar para estas enseñanzas sin que los maestros hayan vuelto a saber qué propósitos se tienen a este respecto" (5).

Más adelante, el articulista hace resaltar la extraordinaria importancia de las clases de adultos, "como principal elemento eficazísimo en la campaña contra el analfabetismo y todavía de mayor trascendencia en el aspecto políticosocial de nuestras juventudes"; importancia que viene exigida por el gran número de pueblos pequeños y aislados donde hace falta el maestro. "Por tanto, es necesario—continúa diciendo el editorialista—dar a los maestros elementos y medios económicos para desarrollar una labor políticosocial y remunerar esa labor convenientemente. Es indudable que constituye una eficazísima palanca para levantar la tónica social de esos pueblos e incorporarlos al Movimiento con plena eficacia" (6).

Siendo ésta también la preocupación del Ministerio, se pregunta *El Magisterio Español* por qué no explican las autoridades ministeriales los móviles y proyectos que sobre esta cuestión tienen planteados.

Con ocasión de la reciente visita que los maestros salmantinos realizaron al señor director general de Enseñanza Primaria, éste manifestó que "es deseo de la Dirección General el dotar económicamente las clases de adultos como legalmente se merecen y adaptarlas mejor a la realidad cultural de nuestros pueblos" (7).

La respuesta del Ministerio nos da una visión amplia de la cuestión planteada por *El Magisterio Español*, ya que señala como tarea de las clases de adultos no sólo la mejora de los analfabetos, sino, además, la instauración de clases complementarias y de iniciación profesional: "La mayor necesidad de la respectiva localidad determinará cuál de los tres ha de ponerse en práctica en ella, aunque en los grandes núcleos de población haya maestros que se dediquen a una u otra modalidad cuando los intereses así lo aconsejen. En esto, como en todo, el Ministerio no hace más que seguir las directrices que el Caudillo desea realizar en la materia" (8).

## PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DEL NIÑO

Se han celebrado en París—del 21 al 26 de abril—las Jornadas Internacionales de Psicología de la Infancia, patrocinadas por el Laboratorio de Psicología de la Infancia de la Escuela Práctica de Estudios Superiores y de la revista *Enfance*. Más de 600 congresistas y la representación de 43 países han asistido a estas reuniones. "La influencia del medio ambiente en el niño y las aportaciones de la Psicología a la Pedagogía, eran las dos directrices de la jornada" (9).

Es del dominio común que los problemas de la infancia tienen una gran trascendencia para la vida futura del hombre, si estos estudios están hechos sobre una base sólida y recta de conocimientos que se le deben reportar al niño. "Los problemas de la psicología infantil—dice el articulista de *Servicio*—tienen inquietud universal, y todas las naciones aportan, cada vez con más intensidad, una serie de estudios encaminados a descubrir esa cera virgen que es, sencilla y llanamente, el alma del niño; afirmación que hacemos como jarro de agua fría sobre la impresión general de las tareas de esta gran Asamblea de técnicos, a la que han asistido, alrededor de la gran figura del profesor Wallon, las más destacadas figuras de la Psicología, y también una uniformada delegación soviética, que ha ocupado asiento junto a unas monjitas belgas o, en otras ocasiones, próximos escaños ocupados por los representantes españoles" (10).

Una nota destacada de estas Jornadas es la aportación rusa, representada por Minchinskaia y Smirnov. "Los dos nos mostraron al niño—según el articulista de *Escuela Española*—como un juguete mecánico. En la U. R. S. S., todo está previsto, estudiado, investigado e inventado. Ahora bien: ese hilito sutil que es el alma, con el cual engarzar las piezas de ese espantoso muñeco mecánico o niño en conserva, aquí en Rusia, no interesa" (11).

Siguiendo en esta misma directriz, opina el articulista de *Servicio*: "Posiblemente sea una herejía científica lo que voy a decir, y es que creo sinceramente que la mayoría, la gran mayoría democrática y parlamentaria de los reunidos, ha perdido el alma del niño, no tienen noción clara de ella (algunos ni tienen fe), y llegan, como la profesora soviética M. Minchinskaia, de Moscú, a declarar que toda la psicología puede explicarse por psicología."

"La tónica general de las comunicaciones presentadas—dice el autor de *Escuela Española*—ha sido la de olvidar casi por completo la vida afectiva. Del niño interesa su desarrollo intelectual o sus anomalías, y aún en éstas, olvidada hasta por el Centro Internacional de la Infancia, la especialización de ciegos, constituyendo una singular aportación la del profesor español Plata sobre la gran obra que ya ha realizado nuestra nación."

La intervención española pretendió con especial interés poner la idea del niño a la altura que, como hijo de Dios, merece: la de un ser libre, no máquina, con un alma que salvar y con un destino que dependerá de la formación adquirida, formación que, basada en estudios psicológicos, cuya misión esencial es encaminarnos a un conocimiento profundo del educando, le conducirá al éxito.

## FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

Las Escuelas del Magisterio tienen a su cargo la formación y capacitación de los futuros maestros. ¿Hay factores que dificulten o impidan esta tarea? El articulista de *Escuela Española* se expresa así a este respecto: "A mi modo de ver, tales factores están localizados en tres planos, dentro de los cuales se mueve la vida docente: la política económica, la mala preparación del profesorado y la reglamentación de la ley" (12).

Del primer plano, esto es, dentro de la política económica, ve dos actuaciones distintas, pero aún más decisivas en impedir la formación de buenos maestros; la penuria económica influye, de un lado, "restringiendo la dotación y ordenación de las Escuelas. Los planes se hacían cortos, porque el Erario no podía dar subvenciones, y los medios quedaban muy limitados. Las leyes de 1898 y 1901 son muy expresivas sobre este particular" (13).

Repercusión de este hecho tenemos, por ejemplo, en la ordenación de la psicología pedagógica, base de la actuación del maestro: esta cátedra, reducida a una hora semanal durante un curso, está desempeñada por el profesor de Filosofía, que, "formado en la Universidad para lucubraciones deductivas, no tiene por qué conocer nada de la escuela ni del niño, y tiene que preocuparse por una materia que las erróneas interpretaciones posteriores de la ley han incluido entre las de "ampliación y su metodología" (14).

Toda esta excesiva carga de una cátedra tiene por finalidad la carga económica que un nuevo catedrático supondría. Por otro lado, "lo económico impide el acercamiento de grandes masas de estudiantes. El maestro no puede ser *disiderátum* para juventudes ambiciosas de abiertos horizontes. Por ello, el alumnado de las Escuelas del Magisterio es insuficiente, y deseoso, en gran parte, de huir en cuanto pueda de la docencia para buscar colocaciones más remuneradas" (15).

El segundo de los factores que resta eficacia a la formación de buenos maestros es el profesorado mismo, del que estos futuros maestros reciben formación, plantillas sin cubrir; profesores que, con un bagaje científico ciertamente, olvidan las primeras fases de la educación, fin al que se han de dedicar sus alumnos; profesores de asignaturas de ampliación, cuya

(5) Editorial: "Adultos", en *El Magisterio Español*, 8.229-8.230 (Madrid, 28-IV-54).

(6) *Ibidem*.

(7) Editorial: "La Asamblea del Magisterio", en *Escuela Española*, 690 (Madrid, 29-IV-54).

(8) *Ibidem*.

(9) Andrés de Burgos: "Se ha perdido el alma del niño", en *Servicio*, 484 (Madrid, 28-IV-54).

(10) *Ibidem*.

(11) Luis M. Valenzuela: "España lleva su estilo a un Congreso que no lo tiene", en *Escuela Española*, 690 (Madrid, 29-IV-54).

(12) Juan García Yagüe: "Las Escuelas del Magisterio", en *Escuela Española*, 688 (Madrid, 14-IV-54).

(13) *Ibidem*.

(14) *Ibidem*.

(15) *Ibidem*.



iniciación deductiva y cuyo contacto real con la escuela es tan escaso. Entre éstos "están los que han de indicar al futuro maestro cómo hay que enseñar a leer, escribir y cantar".

La tercera y última causa de la ineficacia de las Escuelas del Magisterio, señalada por el articulista, es su reglamento y programas.

El excesivo número de cuestiones a tratar, por ejemplo, en el primer curso de matemáticas—repetición de matemáticas elementales, álgebra, logaritmos, ecuaciones de segundo grado, funciones, etc., etc.—, ¿dejarán tiempo para tratar de la cuestión, la más importante, metodología de las matemáticas en la escuela primaria?

Las metodologías de lectura, escritura, etc., ¿no sería más eficaz aprenderlas después de una iniciación psicológica y pedagógica? Como conclusión, el articulista se solidariza a las críticas contra la actual Escuela del Magisterio.

#### PUNTUALIZACIONES AL PROBLEMA ECONÓMICO

En el número 16 de esta Revista hacíamos una amplia información del problema económico. Reajuste de la nueva ordenación de las plantillas, posibles soluciones, distribución para mejor conocer el número de maestros que han de componer cada categoría, etc.

La inquietud suscitada en algunos sectores del Magisterio a causa de las numerosas vacantes del escalafón general, que no han permitido aún que el crédito adoptado por las Cortes sea aplicado totalmente, hace centrar al editorialista de *Servicio* la posible solución en los siguientes términos: "Que dichas plazas vacantes sean provistas, en virtud de oposición, en las mismas condiciones que los demás maestros que actualmente

están en activo. Distribuir el crédito no aplicado todavía entre los maestros en activo" (16).

En un segundo editorial de la misma revista sobre este tema, y dada la necesidad de conocer la exacta situación administrativa del Magisterio, opina el redactor: "Habrá que aprovechar ahora la necesaria manipulación de cifras—coordinar y conjugar la escala que figura en el presupuesto con la realidad viva de los cuadros efectivos del Magisterio—para obtener y conocer con rigor matemático la situación actual y el panorama futuro de las categorías y funcionarios que han de integrarse" (17).

Para realizar una exacta distribución de las cifras del presupuesto, "es indudable que se necesita el conocimiento previo de la efectividad de los cuadros del Magisterio y de la situación administrativa de maestros y maestras". Y continúa diciendo el articulista: "Deseamos y pedimos que, al dar sentido y forma a las nuevas posibilidades, se apliquen con los criterios de interés y posibilidad que caracterizan el sentido y trayectoria del ministro de Educación Nacional."

La posición adoptada la resume en dos notas: La convocatoria de oposiciones con numerosas plazas, que puedan absorber las plazas de nueva creación, que en el presupuesto figuran dotadas con 9.571.500 pesetas, "y que para los ulteriores cálculos y distribución de plazas y sueldos no se aplique un criterio de simetría y paralelismo" (18).

J. FONSECA-S. DEBÓN

(16) Editorial: "Nueva llamada", en *Servicio*, 483 (Madrid, 21-IV-54).

(17) Editorial: "Segunda nueva llamada", en *Servicio*, 484 (Madrid, 28-IV-54).

(18) *Ibidem*.

## BELLAS ARTES

#### ARTE Y EDUCACIÓN

En el *Boletín de los alumnos de la Escuela Nacional de Artes Gráficas* publica Camón Aznar (1) un artículo sobre la enseñanza del Arte. Refiriéndose a la proyectada inclusión de la Historia del Arte en los nuevos planes del Bachillerato, afirma que "no es posible penetrar en la esencia de ninguna cultura sin conocer su expresión artística", ya que el hombre expresa mejor sus anhelos por medio de formas plásticas que a través de la literatura. Por otra parte, hay zonas enteras de la historia humana que solamente nos proporcionan testimonios artísticos (prehistoria, civilizaciones antiguas, como la egipcia...). Este conocimiento de la Historia a través del Arte ha aumentado gracias a los nuevos medios técnicos de reproducción de monumentos (grabados, libros, fotografías, maquetas...). Y añade Camón: "Y no se diga que el Arte puede concebirse como un simple aditamento de la visión histórica. La creación artística tiene leyes propias y desarrollo autónomo." Por tanto, exige unos supuestos pedagógicos y una explicación de su génesis y desarrollo sin posible interferencia con los cauces meramente históricos de los pueblos. "Así es como, por la pura visión del Arte, accedemos a los nervios motores de una cultura." Y termina Camón: "Hay además para la enseñanza del Arte en el Bachillerato una razón simplemente humana. Es la época de la formación de la sensibilidad y de selección del gusto ... modelando así un sentido estético que, en la escala de valores humanos, debe figurar al lado de los morales."

En el número inicial de la revista *Ensayo* (Boletín de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona) se publica otro artículo sobre el tema de la iniciación al estudio de la His-

toria del Arte (2). El profesor Subías extracta en este trabajo sus experiencias docentes. Comienza por dividir el curso en un número de lecciones prácticas igual al de las teóricas. Las primeras se dedican a la contemplación directa de monumentos, conjuntos urbanos, esculturas, lienzos; en su defecto, se recurre a la fotografía. Siguen estas visitas a una breve sesión preparatoria, en la que el alumno es iniciado en generalidades de estilo, cronología y peculiaridades. Ya ante el monumento u otra obra de arte, el profesor se abstiene de todo comentario, hasta que surge espontáneamente el diálogo; seguidamente interviene el profesor. En las clases se sigue un procedimiento análogo, bajo el principio pedagógico del "centro de interés". Se utilizan proyecciones y fotografías, y se favorece en lo posible la crítica del alumno, con una intervención final del profesor aclarando y fijando ideas esenciales. De esta forma puede lograrse la creación de una clase *activa*. Conseguido este fin, se procede a un análisis cronológico de la evolución del arte universal, procurando, en lo posible, dar referencias continuas a sus correspondientes reflejos en la Península: arte prehistórico = Altamira; arte helénico = Ampurias; arte romano = murallas, acueductos, termas, baños, templos; Mérida, Tarragona, Segovia...

En la misma revista, el director de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona da a conocer los propósitos de este Centro de formación (3) en armonía con la publicación, "cuya aparición se hallaba ya prevista en el plan de reforma de nuestra Escuela". En principio, se aspira a incorporar en las tareas formativas y orientadoras a todo el profesorado y a encauzar las directrices generales de un plan de reforma de la enseñanza artística. El problema que plantea esta enseñanza, a jui-

(2) J. Subías Galter: "La iniciación al estudio de la Historia del Arte", en *Ensayo*, Boletín de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona, 1 (Barcelona, marzo 1954), 17-8.

(3) Federico Marés: "Glosario pedagógico", en *Ensayo*, 1, 5-6.

(1) José Camón Aznar: "La enseñanza del Arte", en *Boletín de los alumnos de la Escuela Nacional de Artes Gráficas*, 4 (Madrid, enero-marzo 1954), 3-4.



cio del autor, es un problema de selección, de competencia y de vocación, provocado esencialmente por la crisis actual por que atraviesa el profesorado. Ante esta crisis, de nada sirve el mejor plan de enseñanza, de métodos, de programas, pues se carece de los elementos idóneos. Hay que proceder, pues, a una inmediata selección del profesorado, revisando el sistema. La revista pretende ser instrumento de comunicación, un establecimiento de diálogo y punto de partida del tema siguiente: "¿Responde la enseñanza actual de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos al cumplimiento de su misión?" Se espera la creación de un plan común, encauzado debidamente por la Dirección General de Enseñanza Laboral.

Otro artículo de César Martinell (4) se refiere a las técnicas aplicadas en las escuelas-taller de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos. No todo consiste en conseguir en el alumno una habilidad manual perfecta; ha de provocarse un sentido de orientación artística, que debe informar toda obra de arte aplicado. Ahora bien: es más difícil obtener la perfección en una obra de arte aplicado que en una de arte puro. En ésta hay que cuidar, sobre todo, la perfección de las formas y la expresión artística; en una de arte aplicado, además de todo esto, la finalidad material y la consecución de una relación equilibrada entre finalidad material y belleza formal. De ahí que tales principios deban infundirse en el alumno. Este criterio se sigue en la reciente reforma del plan de enseñanza que realiza hoy la Escuela de Barcelona. Su finalidad consiste en que el alumno esté en condiciones de asistir personalmente a todo el proceso evolutivo de cada una de las especialidades implantadas. Así se les facilitan las enseñanzas necesarias y se logra la manera de darles aplicación en forma útil para la modalidad artística correspondiente. De esta manera se consigue un plan equilibrado, en el cual jueguen armónicamente las clases teóricas y las prácticas de cada especialidad.

Recientemente, el director general de Bellas Artes ha visitado la Escuela de Cerámica de Manises (Valencia), en la cual un numeroso grupo de alumnos siguen las lecciones prácticas del arte de la cerámica. En este Centro de enseñanza artística se realiza una práctica laboral de profesores y alumnos en la fabricación y cocción de piezas de porcelana, gres y cerámica típica valenciana (5). En los laboratorios se trabaja en los análisis de las tierras y en ensayos prácticos, que se realizan para conseguir mejorar la calidad de la cerámica valenciana. En las aulas se imparten las enseñanzas de Dibujo elemental y artístico, Modelado y vaciado, Moldes y decoración y Composición y proyectos. Esta Escuela viene desarrollando una actividad progresiva en cuanto a edificación e instalaciones docentes y alumnado de vocación artística y técnica, proporcionando a los estudiantes y aprendices las técnicas de nuevos métodos y procedimientos que ya se están aplicando con éxito a la industria privada.

Sobre un aspecto semejante de la enseñanza artística se extiende un artículo de Fernando Vázquez-Prada (6) acerca de la labor de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge, de Barcelona, dirigida por el profesor Marés, quien ha estudiado asimismo el plan de reforma de la enseñanza artística de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona y otras capitales catalanas. La tradición de esta Escuela Superior, desde sus orígenes comerciales hasta nuestros días, es ejemplar, y ha influido incluso en ultramar. Es de notar que en ella se educó el nuevo santo español Antonio M.<sup>a</sup> Claret, y en ella dibujó las láminas que luego aplicó a la ilustración de la enseñanza del catecismo.

El crítico Sánchez-Camargo se refiere en una crónica a la reforma del reglamento de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes que organiza la Dirección General de Bellas Artes (7). "Porque el Arte—dice S.-C.—necesita una sabia política y muchos reglamentos o muchas reformas de los existentes. La Dirección General viene dando muestras del desenvolvimiento de una sabia política ... hasta transformar aquellos organismos tocados de agonía y estancamiento para dirigir la política del Arte hacia un objetivo común de elevación espiritual y de necesaria labor pedagógica. La reforma del reglamento de las Exposiciones Nacionales era una medida preventiva urgente y ne-

cesaria, y a ella ha de corresponder un mejor estado general, que reportará beneficios para cuantos desean el auténtico conocimiento del quehacer artístico español."

Comentando la V Exposición de Pintores de Africa, celebrada en Madrid, el diario *Africa* (8) destaca la buena labor realizada por la Dirección General de Marruecos y Colonias, encaminada a despertar el interés nacional por el tema africanista. Confiesa la poca curiosidad que provoca la cuestión africanista y colonial en general no sólo en España, sino muy especialmente en Inglaterra, Francia y los E.E. UU., según ha demostrado últimamente el Instituto Gallup. La política africanista española fué decayendo en años anteriores, desinteresando a la conciencia nacional. Así se perdieron los frutos de la Escuela de Comercio, con sus cátedras de Arabe; la Liga Africanista española, los Centros comerciales hispanomarroquíes... Hoy, el Estado muestra un interés por el africanismo, que se refleja en la investigación (Instituto de Estudios Africanos), en revistas, en periódicos, en el fomento del Arte, como estas Exposiciones de Pintores de Africa, y actualmente se planea la construcción de un Museo de Africa.

Sobre el derecho de autor en las artes plásticas se extiende Federico Romero (9). Se trata de incorporar al Derecho español el que asiste a los autores de una obra artística para participar en las ganancias o en el escueto importe de la venta cuando se producen transmisiones de la propiedad ulteriores a la primera transacción, o sea a la enajenación hecha por el propio artista o por sus herederos. La Real Academia de Bellas Artes se dispone a apoyar la ordenación jurídica de este nuevo derecho, ya antiguo en otros países, siendo Francia la primera en establecer, en 1920, el llamado *droit de suite*. La noticia ha interesado ampliamente a grandes sectores de artistas españoles. Este derecho está definido por el Convenio internacional en los siguientes términos:

1. El autor de obras de arte, o sus herederos tras de su muerte, goza del derecho inalienable a ser interesado en las operaciones de venta de que sea objeto la obra, después de la primera cesión realizada por el autor.
2. Esta protección sólo es exigible en cada país de la Unión si la legislación nacional del autor admite esta protección y en la medida que lo permita la legislación del país donde esta protección es reclamada.
3. Las modalidades y las tasas de la percepción son determinadas por cada legislación nacional.

En España no existen disposiciones que regulen este *droit de suite*, y urge su implantación en beneficio de los poseedores de obras de arte originales de artistas que enajenaron en vida sus obras y que murieron hace más de veinticinco años y menos de ochenta. Este derecho puede hacerse extensivo a los derechos de reproducción de obras de arte, con objeto de beneficiar a los autores y de garantizarles una reproducción digna y adecuada de la obra, cuya multiplicación tienen derecho a controlar. Lo mismo ocurriría con las copias, sin la pretensión—claro está—de dificultar la acción del copista en líneas generales, termina el autor; porque copiando del natural y de los modelos ejemplares se han de formar los artistas incipientes. Por tanto, propone que estas copias se efectúen de obras ya universalizadas, ya que al artista no reconocido las malas copias pueden dañarle en su buen nombre allá donde los originales sean ignorados.

#### TEATRO Y FORMACIÓN

En una entrevista con el director de la Compañía Lope de Vega, publicada en la revista *Ateneo* (10), José Tamayo se refiere a los teatros de ensayo universitarios, los cuales cumplen una función decisiva en el porvenir del teatro español. Tamayo no cree que nuestro teatro atraviese un momento de decadencia. "Tenemos muy buenos actores y abundantes; excelentes autores y grandes directores. Desearía, por otra parte, que los autores escribiesen con la mayor profundidad posible y con la máxima atención hacia los problemas de nuestro tiempo." Destaca Tamayo el interés que para América debe tener el teatro espa-

(4) César Martinell: "La Escuela-taller", en *Ensayo*, 1, 15-6.

(5) S. f.: "El director general de Bellas Artes en la Escuela de Cerámica de Manises", en *Levante*, 4.584 (Valencia, 18 de marzo de 1954).

(6) Fernando Vázquez-Prada: "Labor de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge, en Barcelona", en *Arriba*, 6.703 (Madrid, 8-V-54).

(7) S.-C.: "La Dirección de Bellas Artes...", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 19-IV-54).

(8) Editorial: "Pintores de Africa", en *Africa*, 2.597 (Teatún, 9-IV-54).

(9) Federico Romero: "El derecho de autor en las artes plásticas", en *A B C* (Madrid, 28-III-54).

(10) Pilar Narvió: "Los teatros de ensayo universitario", en *Ateneo*, 57 (Madrid, 1-V-54), 5.



ñol. Considera muy buena política cultural la visita a los escenarios hispanoamericanos de Compañías españolas dignas. "En muchos de estos países están acostumbrados a ver excelentes Compañías extranjeras. Hay que presentar obras, conjuntos y montajes de primera calidad."

El T. E. U. de la Universidad de Salamanca ha continuado sus actividades, reduciéndose al campo privado de las lecturas de obras, siguiendo un sistema muy simple de presentación. Esta agrupación teatral universitaria pretende elevar el nivel artístico de sus componentes representando obras teatrales que proporcionen una buena enseñanza. Hasta la fecha, según informa *El Gallo*, se han vencido las dificultades para representar ciertas obras de teatro, como *Escuadra hacia la muerte*, de Alfonso Sastre. En la actualidad no se tiene fijado lugar para representaciones; pero se piensa hacerlas al aire libre, aprovechando cualquiera de los escenarios naturales que guarda la Salamanca monumental. El teatro vuelve los ojos a sus albores y regresa al aire libre, que lo vio nacer (11).

En la revista *Signo* se da noticia del primer Congreso sindical del teatro, que ha de celebrarse en la segunda quincena de mayo de 1954 (12). "Estimamos conveniente—se dice en la revista—tratar de atajar los males que aquejan a nuestro teatro." Y puesto que no se conoce todavía el temario del Congreso, *Signo* lanza las siguientes observaciones:

Primera. Creemos en la conveniencia de una participación sumamente amplia. Hay que tener en cuenta que no es suficiente que un sector proponga unas medidas si no se cuenta con la colaboración de los llamados a llevarlas a la práctica.

Segunda. Es necesario a toda costa buscar un equilibrio entre los intereses económicos y las necesidades de tipo social. (No desconocemos las dificultades que ofrecen los problemas de salario, descanso, etc.; pero un espíritu generoso por parte de los participantes podría quizá hallar alguna solución.)

Tercera. Llamamos especialmente la atención sobre la urgencia de abordar el estudio de las cuestiones relativas a la moralidad en los teatros. Sin pacaterías estúpidas. Y sin mangas desmesuradamente anchas. La ocasión es propicia. Esperemos que sea aprovechada.

En nuestra crónica del número 17 de la REVISTA DE EDUCACIÓN resumimos cinco artículos de Juan Emilio Aragonés sobre las características actuales del teatro español (13). Extractamos a continuación el artículo "Teatro valiente y teatro cobarde", del mismo autor, aparecido en *Revista* (14), como réplica a un

(11) *El Gallo*: "El T. E. U., a telón caído", en *El Gallo*, 6-8 (Salamanca, enero-marzo 1954), 8.

(12) S. f.: "Aplauso (y observaciones) para un Congreso", en *Signo*, 743 (Madrid, 10-IV-54), 3. Posteriormente, la prensa catalana ha dado la noticia del aplazamiento definitivo del Congreso. Es la segunda Asamblea de esta índole que fracasa en menos de un año.

(13) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 17, enero 1954, páginas 189-90. Los artículos de Juan Emilio Aragonés extractados en esta crónica son los siguientes: "Tres caminos del teatro: España, sin teatro" (*Revista*, 86, 14); "Tres caminos del teatro: teatro de evasión" (*Revista*, 88, 14); "Tres caminos del teatro: teatro comprometido" (*Revista*, 90, 14); "Tres caminos del teatro: teatro testimonial" (*Revista*, 91, 14), y "El teatro español contemporáneo" (*Alcalá*, 45).

(14) Juan Emilio Aragonés: "Teatro valiente y teatro cobarde", en *Revista*, 104 (Barcelona, 8/14-IV-54), 14.

comentario de José María García Escudero publicado en el diario *Arriba*. Aragonés refuta la afirmación de García Escudero, quien afirma que "el pueblo no volverá al teatro, sea éste bueno o malo, porque va y seguirá yendo a los programas dobles de los cines de barrio". Aragonés, por su parte, confía en el llamado "teatro testimonial", que obrará el milagro de reconciliar al pueblo con el teatro.

En la revista *Mandos*, del Frente de Juventudes, el mismo autor publica otro artículo, titulado "La juventud y el teatro" (15), en el que aplica su conocida división del teatro español en teatro de evasión, teatro comprometido y teatro testimonial. El autor utiliza la juventud como piedra de toque para aquilatar la bondad de un teatro. El teatro de evasión no interesa a la juventud, porque tiende a hacer olvidar las inquietudes humanas del momento histórico que se vive. Una reconciliación de los jóvenes con el teatro dramático de evasión sigue siendo imposible, por estar basado éste en temas inactuales. El teatro comprometido, por su parte, es un teatro político, cuya misión esencial consiste en captar las voluntades de los espectadores para una determinada facción política. El teatro se convierte en instrumento de propaganda, y por su mismo carácter publicitario es eminentemente parcial, y sólo válido para una determinada facción de la sociedad.

El teatro testimonial es tan político como el comprometido; pero no huye de la realidad, como el teatro de evasión, ni tampoco la deforma, al uso del comprometido. El teatro testimonial brinda la realidad entera, denunciando cuanto esta realidad tiene de malo y de reprochable y exaltando lo que encierra de valioso y digno. Con ello se sitúa a la juventud en óptimas condiciones para interesarse por cuanto sucede en escena. Este es el teatro aconsejable a la juventud, si bien en España no ha dado muchas muestras, descontando algunas sesiones del teatro popular universitario. El teatro y la juventud pueden reconciliarse cuando los actores dramáticos adquieran conciencia de su función social y sepan convertir sus creaciones en auténticos momentos de nuestra época.

Un reportaje sobre la Escuela de Declamación de Zaragoza (16) recoge, entre otras cosas, el sistema de enseñanza de la Escuela. Esta enseñanza tiene carácter académico, basándose en la Fonética, en la que se estudian los tonos declamatorios equivalentes a las notas musicales. Los tonos clásicos son tres: medio, agudo y bajo. El director de la Escuela, don José María Salvador, ha añadido a éstos seis tonos más complementarios. Además de los tonos se enseñan intensidad, tono, timbre, inflexión, modulación, articulación, ritmo, cadencia, acento prosódico, acento rítmico, acento persuasivo, diapasón y matiz. Los tres cursos se dividen en: 1) Lectura, dicción expresiva y primer grado de declamación. 2) Historia del teatro orientada hacia la escena y segundo grado de declamación (con tres escuelas: clásica, romántica y naturalista). 3) Indumentaria, caracterizado y tercero de declamación (acentos regionales y extranjeros).

ENRIQUE CASAMAYOR

(15) Juan Emilio Aragonés: "La juventud y el teatro", en *Mandos*, 148 (Madrid, abril 1954), 192-5.

(16) Marcial Buj: "Con los alumnos de la Escuela de Declamación", en *Heraldo de Aragón*, 19.849 (Zaragoza, 24 de marzo de 1954).



## ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

## LA FIESTA DEL LIBRO

De toda la geografía de España nos llegan noticias y comentarios a la Feria del Libro, que este año ha tenido más brillantez que los pasados, al menos en extensión, ya que en cualquier lugar donde existe una Biblioteca, por pequeña que sea, ha sido motivo suficiente para conmemorar la fiesta bibliotecaria por excelencia. Ante la imposibilidad de enumerar todas las referencias que obran en nuestro poder sobre la misma, nos limitaremos a una forzada selección, que, aun con todo, resultará extensa. Así, por ejemplo: "Con razón ha sido llamado el libro el primer vehículo de la cultura (1). Todo el conocimiento histórico y científico que poseemos de los tiempos pasados y presentes se debe a este medio de difusión, guardado celosamente en esos almacenes de imborrable memoria de los Archivos y Bibliotecas. Es difícil concebir el progreso técnico que ha abierto el camino de la civilización sin la existencia del libro... A la hora de la verdad, pocas naciones como la nuestra pueden esgrimir argumentos tan contundentes en su quehacer de alumbrar nuevos horizontes a la difusión de la imprenta y del libro. Fuimos los primeros en introducir el nuevo arte de imprimir en el Nuevo Mundo, con lustros de antelación al resto de los países que comenzaban a sentar sus reales en América..." "Nuestras calles (2), en las que se habían montado los peculiares tenderetes, presentaban la animación típica y a sol riente a ratos. En especial, nuestras Ramblas se vieron concurridísimas de público, y, lo que es aún mejor, de entusiásticos compradores, que aprovechaban las ventajas del descuento ofrecido. Se hicieron múltiples compras, y, según pudimos comprobar, se realizaron casi tantas como para aumentar las bibliotecas de los barceloneses amantes de las buenas lecturas; se adquirieron también con destino a tercera persona, como grato obsequio en este día, costumbre que, afortunadamente, va tomando incremento en nuestra ciudad. Según parece, y ya es costumbre, en cabeza de las preferencias de sus compradores van aquellas obras a las que se han otorgado los últimos galardones literarios."

"Nada menos propicio que el libro para encerrar y resumir su importancia en cifras (3); pero, de todos modos, la estadística de producción librera tiene evidente significado, y al examinar la realidad española en este aspecto, no tenemos otro remedio que acudir a las cifras. Como en otros tantos aspectos, España ha logrado una elevada cifra de producción librera, y si a lo largo de la última década hubo variaciones irregulares, parece ahora haberse entrado en un camino seguro y de definitivas posiciones, que constituye la muestra más evidente de una certera política de protección al libro y de la potencialidad de la industria editorial." "Barcelona—dice otro autor—vivirá mañana una de sus jornadas más vistosas y más alegres, en la cual hace pública ostentación de su característica capacidad por convertir las calles en escenario de sus sentimientos eternos y entrañables. Sabido es que la Fiesta del Libro constituye la jornada máxima del calendario editorial, y que autores, impresores y editores están desde hace tiempo pendientes de su preparación. En la Biblioteca Central se inaugurará hoy, a las siete, una Exposición de libros impresos en nuestra ciudad desde la introducción de la imprenta hasta la fundación de la Confraría dels Libraters, acaecida hace cuatrocientos años" (4). "Pero hogañó—añade *Revista* (5)—, la festi-

vidad de mañana traerá para la ciudad y para Cataluña entera un suceso importantísimo, cuyo comentario y puntualización se nos aparecen necesarios y de justicia: nos referimos a la aparición del libro *El drama de mosén Jacinto*, escrito por el capacitado catedrático de la Universidad de Madrid don Jesús Pabón. El aparato crítico esgrimido por Jesús Pabón para probar su tesis es verdaderamente abrumador. Pero gracias a este rigor y a esta preocupación, el problema Verdaguer, la polémica cien veces renovada, han pasado a gozar de una luz meridiana, que nos transmite una imagen fiel y justísima de mosén Jacinto o mosén Cinto, que, pese a momentáneos oscurecimientos, ya brillaba esplendente en *Idilis i Cants místics*."

Comentando la Fiesta del Libro, dice una autora: "Construir, edificar, embellecer, elevar; éste debiera ser el ideal del que escribe y del que lee. Este, y no otro, era el pensamiento de Cervantes, expresado en el prólogo de sus *Novelas ejemplares* (6). Mi intento ha sido—dice—poner en la plaza una mesa de trucos, donde cada uno pueda llegar a entretenerse sin daño del alma ni del cuerpo. Una cosa me atreveré a decirte: que si por algún modo alcanzara que la lección de estas novelas pudiera inducir a quien las leyera a algún mal deseo o pensamiento, antes me cortara la mano con que las escribí que sacarlas en público." El Príncipe de los Ingenios nos muestra la ruta. El libro se busca y se lee como descanso y placer del espíritu; si esto nos proporciona—reposeo y soledad—, cumple su cometido: es un buen libro. Por su parte, en Soria (7) se celebró con gran brillantez la Fiesta del Libro. Pérez-Rioja pronunció una conferencia sobre el tema "El libro en tres dimensiones", en la que, entre otras cosas interesantes, dijo lo siguiente: "El libro constituye un tema de viva actualidad que hay que tratarlo en tres dimensiones: su longitud, su profundidad y su aspecto social. El placer que debe proporcionar un libro—añade—es su lectura, pues se trata del elemento cultural que mejor puede encontrar la mente humana. El libro es un mensajero constante de la cultura. San Bernardo decía que un libro te enseña lo que debes hacer... Pero es necesario e imprescindible seleccionar nuestras lecturas. Tratando el libro en su aspecto social, manifiesta que las Bibliotecas se han convertido en una necesidad colectiva, invadiendo todas las esferas de la vida. Los bibliotecarios tenemos el deber de orientar a los lectores. La Biblioteca actual se ha convertido en un centro dinámico..."

En Valladolid se celebró este año la Fiesta del Libro con singular relieve, debido a la presencia del director general de Archivos y Bibliotecas, que se desplazó solamente para asistir a dicho acto. Presidió los actos celebrados en la Universidad, inaugurando una nueva sala de incunables y la XI Exposición Bibliográfica, y pronunció un discurso (8), en el que, entre otras cosas, afirmó: "Es una gran preocupación y satisfacción para la Dirección General de Archivos y Bibliotecas el buscar y encontrar en las distintas provincias organismos y entidades que acepten y se comprometan a un programa de recuperación cultural, paralelo al de la recuperación económica."

"Se acaba de celebrar en España la Fiesta del Libro (9), que viene a constituir el exponente de la cultura, de la erudición y del arte de nuestra patria. El patrimonio intelectual de España. En la imposibilidad de encerrar en un pequeño espacio el movimiento bibliográfico de tan vasto continente y voluminoso contenido, nos vamos a conformar hoy con invocar el nombre glorioso de las tres grandes figuras de la literatura española: Teresa de Jesús, fray Luis de León y Miguel

(1) S. f.: "Fiesta del Libro", en *Nueva España* (Huesca, 25-IV-54).

(2) S. f.: "La Fiesta del Libro en la calle", en *Diario de Barcelona* (Barcelona, 24-IV-54).

(3) S. f.: "La Fiesta del Libro", en *Mediterráneo* (Castellón, 23-IV-54).

(4) S. f.: "La Fiesta del Libro", en *La Vanguardia* (Barcelona, 22-IV-54).

(5) Editorial: "Verdaguer en el Día del Libro", en *Revista* (Barcelona, 28-IV-54).

(6) Blanca: "El pensamiento de Cervantes y la Fiesta del Libro", en *Ciudad* (Inca, 24-IV-54).

(7) Pérez-Rioja: "El libro en tres dimensiones", en *Campo Soriano* (Soria, 24-IV-54).

(8) S. f.: "La Fiesta del Libro en Valladolid", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 24-IV-54).

(9) Joaquín S. Fonseca: "La Fiesta del Libro", en *Región* (Oviedo, 27-IV-54).



de Cervantes." Ahora es otro articulista el que nos dice: "Muchísimos seres humanos comprenderán esto: la lectura de un libro determinado es una fiesta. El libro, los libros, las Bibliotecas, tienden a desarrollar, además, un medio cultural propicio para el auténtico orgullo nacional, fuente del verdadero patriotismo. ¡La Fiesta del Libro! ¡Qué gran fiesta para el espíritu! ¡Qué gran nivelación civilizadora de la sociedad! ¡Qué intenso amor a la patria y a la Humanidad!" (10).

## LIBROS Y CULTURA

"En varios lugares de España se va intensificando la lucha contra el analfabetismo (11), adoptando con decisión medidas originales, bien pensadas y de segura eficacia, para dar fin a tan bochornosa plaga. Pero estas medidas deberán completarse con otras encaminadas a facilitar el acceso al buen libro. De no ser así, gran parte de los analfabetos recuperados para la cultura decorosa habrán aprendido a leer, pero leerán poco o nada, como viene sucediendo desde tiempos remotos, sin que se adviertan claros síntomas de mejoría. La radio y el cine cumplen hoy una magnífica misión cultural, pero incompleta. La calidad literaria raramente es radiodifusible. Hay que hacer accesible el buen libro. El que aprenda con retraso a leer y escribir necesita obras donde ejercitar sus facultades adquiridas, libros donde depurar su lenguaje y afinar su sensibilidad. Pero al no poder comprar novelas de cincuenta o sesenta pesetas, adquirirá esa inmundada bazofia que, en forma de libros, vemos con pena en manos de lectores desorientados."

"¿Dónde encuentra sus conocimientos la mayoría de los hombres como no sea en las páginas del diario?" (12), se pregunta el periódico *Pueblo*. Y añade: "Consideremos que éste no es leído íntegramente sino por el hombre de modesta condición; al de superior posición le sobran procedimientos informativos; para él están los Institutos, las Escuelas Especiales, las Universidades, los ensayos y los libros. Quien carece de acceso a todos esos lugares—la inmensa mayoría del censo de población de un país—no encuentra más puntos de observación, para mejorar su visión del mundo, que las planas de los diarios. Tengamos en cuenta que un 99 por 100 de la población no pasa de la escuela primaria. Si algo han aprendido en ella, ¿cómo se apropian conocimientos en el resto de su vida sino a través de los diarios? En otras palabras: ¿dónde pueden encontrar noticias sobre la distancia del sol a la luna, sobre la fácil pincelada de Velázquez o sobre la ionización de la atmósfera sino en los periódicos?"

Cada vez hay menos tiempo para leer. La vida en las ciudades ya no es activa, sino atropellada (13). Se atiende a multitud de obligaciones, se ocupa la atención en mil cosas distintas y falta el tiempo para aquello que no sea inmediato, inaplazable o urgente. Los periódicos, cada vez más nutridos de artículos e informaciones, atraen todo el interés disponible. La radio presta además un gran servicio de información. Convergamos—no obstante—en que si el perro es, según dicen, el amigo del hombre, el libro es algo más: su compañero, su consejero, su guía. Cuando se le pregunta, contesta. Cuando no es oportuno el diálogo, calla. Despierta el interés, aguza el ingenio, favorece el desarrollo de la cultura...

El Movimiento Nacional, en estos años, ha realizado una tarea ingente en el campo de la cultura (14), que ya no es patrimonio de los privilegiados de la Fortuna, sino que pertenece a todos, con arreglo a su capacidad. Uno de los aspectos más expresivos de ella la constituye el llamado Servicio Nacional de Lectura, que ya se extiende por todas partes, y que trata, y lo está consiguiendo, de "movilizar" el libro (permítasenos la expresión), acercándolo a los más necesitados y ca-

rentes de medios para su adquisición, pero de una forma práctica y eficaz. Este Servicio, dependiente de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, tiene una ingente tarea por delante, aparte de la ya lograda. Actualmente, todo su afán renovador está concentrado en aumentar la misión cultural de las Bibliotecas, ensanchando su esfera de acción, territorial y cultural. La labor de los Centros Coordinadores es realmente admirable.

"Con tanto ahinco se entrega hoy la gente a la satisfacción de las cosas materiales, que olvida las que llenan el espíritu. Y lo olvida para su mal. Precisa borrar de las costumbres modernas esta aversión a la lectura del libro. A este laudable fin va encaminada la campaña del Día del Libro (15). Precisa que las actuales generaciones no se dejen arrastrar por la corriente de un positivismo exagerado. *Dime lo que lees y te diré quién eres...*"

En adelante—dice un editorialista (16)—, gracias a las ambiciones sociales de nuestro Movimiento, en pugna con las prédicas demagógicas, la serena discusión de los problemas, elevados a planos del entendimiento, podrá ser acometida por todos aquellos individuos con afanes de saber, dispongan o no de medios económicos; porque "la cultura al alcance de todos los españoles" está siendo ya una fórmula en vías de realidad, alentada y amparada por el régimen del Generalísimo.

En ninguna parte se lee, se sueña y se viaja mejor que en nuestra casa. Y digo que se viaja porque leer es viajar, gratis y sin riesgos (17). El libro es una nave, es la alfombra mágica de *Las mil y una noches*. ¡Leer a solas, y no en la vecindad de otros lectores! Leer uno en su rincón. He aquí un goce que está al alcance de todos los que prefieren el espectáculo del libro a los esparcimientos del teatro y a los del cinematógrafo...

## EXPOSICIONES BIBLIOGRÁFICAS

En Barcelona, con motivo de la Fiesta del Libro, se celebró una interesante Exposición de varios centenares de libros de Geografía, pertenecientes a los fondos de la Biblioteca Universitaria. Comprendía (18): manuscritos, incunables, obras del siglo xvi, tratados de Astronomía, Geografía física y política, mapas, etc., componiendo un panorama de bibliografía geográfica difícil de superar ni en lo cuantioso ni en lo brillante.

La Exposición del Libro Mariano, que se ha abierto en uno de los salones del Palacio Episcopal de Badajoz, nos ofrece la oportunidad de volver a captar la emoción de un día histórico, vivido por nuestra ciudad mariana en sus fibras más íntimas. Basta asomarse a nuestros Archivos para sorprender la vida del pasado a través de esos documentos, que nos guardan en sus letras difíciles y borrosas el mensaje emocional de nuestros mayores. En la Exposición del Libro Mariano (19) podrás encontrar, lector, el documento que hizo vibrar de emoción religiosa y filial a Badajoz, profesando solemnemente su fe en el más consolador de los privilegios de la Santísima Virgen.

También en Oviedo, con motivo de la Fiesta del Libro, se celebró en la Universidad una magnífica Exposición cronológica de obras impresas en España en el siglo xvi (20). La presentación de las obras, en más de un centenar, es acertadísima y bien ordenada. Las obras que figuran en la Exposición se hallan en mesas acondicionadas para el objeto, y en ellas se admiran ejemplares valiosos, raros muchos de ellos, de ediciones bien conservadas, que van desde el 1502 hasta finales del siglo xvi.

VICENTE SEGRELLES

(10) F. de V.: "La Fiesta del Libro", en *El Diario Palentino* (Palencia, 23-IV-54).

(11) J. Gil Montero: "El libro caro", en *Revista Financiera* (Madrid, 25-IV-54).

(12) Editorial: "Periódicos y cultura", en *Pueblo* (Madrid, 11-III-54).

(13) G. Fernández Shaw: "El gozo de leer libros", en *Ideal* (Granada, 17-III-54).

(14) S. f.: "El Servicio Nacional de Lectura", en *El Correo de Andalucía* (Sevilla, 1-IV-54).

(15) J. R. A.: "Dime lo que lees y te diré quién eres", en *Falange* (Las Palmas, 23-IV-54).

(16) Editorial: "La Cultura al alcance de todos", en *Madrid* (Madrid, 8-III-54).

(17) Alberto Insúa: "Y mis amigos, los libros...", en *Madrid* (Madrid, 9-III-54).

(18) S. f.: "Exposición en la Biblioteca de la Universidad", en *La Vanguardia* (Barcelona, 24-IV-54).

(19) P. Rubio Merino: "Exposición del Libro Mariano", en *Hoy* (Badajoz, 28-IV-54).

(20) S. f.: "Interesante Exposición de obras del siglo xvi", en *La Nueva España* (Oviedo, 24-IV-54).



## ESPAÑA

### EL SERVICIO PÚBLICO EN MATERIA DE ENSEÑANZA

En el número 24 de la *Revista Española de Derecho Canónico*, correspondiente a los meses de septiembre-diciembre de 1953, se publica un interesante y extenso artículo de don Laureano Pérez Mier con el título de "La teoría del servicio público como punto de encuentro para el diálogo en materia de enseñanza". El planteamiento del problema que dicho artículo lleva consigo no deja de ser original y, en cierto modo, extraño. Pero eso mismo lo hace, a nuestro juicio, discutible y, desde luego, importante.

El autor arranca de la estimación misma del Estado como ordenamiento jurídico territorial soberano, que determina la existencia de unos fines propios, caracterizados no por su limitación, sino por su generalidad y universalidad, toda vez que la existencia de ambas peculiaridades no quiere decir, ni mucho menos, "que sea misión del Estado regular todas las relaciones sociales, ni siquiera bajo el pretexto de actuar la justicia abstracta o ideal". Al lado de estos fines inmediatos, propios, existen otros que el Estado no considera como directamente suyos, "porque son objeto directo de la actividad de otros sujetos o entes distintos de aquél". Una tercera categoría la integran "aquellas materias jurídicamente relevantes que, de un lado, no constituyen fines inmediatos del Estado, y, de otro, tampoco representan intereses directos de la autonomía privada; se trata de intereses, por así decirlo, meramente objetivos e impersonales, en cuanto que, al no emanar de una actividad perfectamente individualizada dirigida a un fin concreto y específico, son simple creación del ordenamiento jurídico, el cual confía su tutela al Poder público".

La realización de todos estos fines la lleva el Estado a cabo a través y valiéndose del ejercicio de determinadas potestades—legislativa, ejecutiva, judicial—, entre las cuales se halla también la que algunos autores denominan expresamente administrativa, y con la cual entronca directamente la formación del servicio público en cuanto concepto central del Derecho Administrativo.

A continuación, el autor estudia la doctrina fundamental del servicio público, en su concepción, características, régimen jurídico, gestión... Hauriou, Duguit, Jèze, prestan abundante materia de consideración al señor Pérez Mier en las disquisiciones introductorias de su ensayo, o, mejor aún, de las afirmaciones esenciales de éste. Tiene particular interés la referencia especial que hace al establecimiento de utilidad pública, intentando mostrar cómo la diferencia que la doctrina francesa señala entre este concep-

to y el de servicio público no tiene, a su juicio, razón de ser, puesto que la incompatibilidad entre ambos afectaría, en todo caso, al funcionamiento y ejecución del servicio, pero nunca a su creación y organización. Apurando un poco la interpretación, ni siquiera, en opinión del autor, a dichos funcionamiento y ejecución afectaría.

Naturalmente, la inmediata afirmación estriba en considerar la enseñanza como un servicio público, ya que—según el autor del ensayo—"no parece dudoso que el llamado fin de cultura del Estado, que comprende la enseñanza y la educación, constituya un bien, interés y necesidad verdaderamente públicos". La concurrencia de los requisitos que se estiman inherentes al concepto de servicio público se dan en la prestación de la enseñanza por el Estado: luego habrá que concluir que la enseñanza cae bajo tal concepto.

Así planteado el problema de la función docente, queda ya por resolver, partiendo de esta doctrina, la cuestión concreta de la relación entre los ordenamientos canónico y civil en el terreno de la enseñanza. Los supuestos posibles son, resumiendo el pensamiento del autor, los siguientes:

a) *Punto de partida*, valedero para todos ellos; los ordenamientos jurídicos canónico y civil son diferentes, pero no cabe separarlos; entre uno y otro se dan forzosamente implicaciones en cuanto que los actos de un mismo sujeto—el hombre—pueden afectar, como objeto, a dos vertientes distintas. Distinción no significa separación, sino esfera propia con necesaria conexión en ciertas materias. Bien entendido que, bajo el concepto de conexión de dos o más ordenamientos soberanos, queremos significar el caso en que "un ordenamiento jurídico atribuye eficacia por su propia voluntad y en orden a los efectos reflejos que tienen lugar dentro de su esfera a los actos legislativos, jurisdiccionales y administrativos de otro ordenamiento distinto, los cuales, como tales, se generan y desenvuelven inscritos en el ámbito de este último, y no del primero".

b) *Educación moral y religiosa*.—Aquí la función corresponde exclusivamente a la Iglesia. Únicamente ésta tiene potestad para dar este tipo de educación, que ejerce, por derecho divino, con carácter de monopolio, con doble potestad—de magisterio y de gobierno—y con reconocimiento de los tres factores que integran la educación cristiana: instrucción religiosa y moral, autoridad de la Iglesia y vigilancia religiosomoral como derecho de inspección de la Iglesia sobre todo tipo de educación y enseñanza en lo que pueda afectar a la religión y a la ética.

Un supuesto distinto, pero íntimamente relacionado, es el de la incorporación

de la norma canónica al terreno civil, originando la producción de efectos civiles en las disposiciones canónicas en materia de enseñanza, y en lo tocante a la educación moral y religiosa.

c) *Educación física y civil*.—El Estado, como ente jurídicamente soberano dentro de su orden, puede proporcionar esta educación, y la Iglesia cuenta con el derecho de inspeccionar dicha enseñanza allí donde puedan darse—dentro de la educación civil y física—conexiones con lo moral y lo religioso. Aparte, puede la Iglesia, por derecho, crear escuelas propias para tal educación, ya que posee "derecho independiente de emplear para un fin cualquiera disciplina y enseñanza humanas que en sí considerada es patrimonio de todos, individuos y sociedades".

d) *Conexión de los ordenamientos canónico y civil*.—No es sino un aspecto del más genérico de la conexión en materia de enseñanza, cuya acertada resolución debe obtenerse partiendo del obligado reconocimiento de la autonomía que corresponde a los individuos y a los grupos sociales contra el pretendido monopolio estatal de la enseñanza. El servicio público garantiza, abriendo nuevos horizontes y otorgando posibilidades antes desconocidas, el ejercicio de esa autonomía y hasta, se dice, un mayor desarrollo de la libertad humana, llenándola de contenido. Y dentro de este aspecto, y por este camino, el ordenamiento civil regula los efectos civiles de los estudios y el ordenamiento canónico regula los efectos canónicos... Pero con ello queda también resuelto el problema de la conexión, "pues en tanto que las Facultades de estudios eclesiásticos, por ser canónicas *ex toto*—tanto por la autoridad que las erige como por la materia y por los efectos de los estudios—, son totalmente independientes del ordenamiento civil, en cambio las Facultades de estudios civiles en Universidad católica canónicamente erigida, como se proponen capacitar para el ejercicio de profesiones civiles—efectos dependientes del ordenamiento civil—, vienen sometidas a la regulación jurídica o civil de los estudios para obtener los expresados efectos; pero en todo lo demás dependen únicamente del ordenamiento canónico que las crea y da vida, es decir, que son erigidas por la Sede Apostólica y están sometidas en la aprobación de sus Estatutos a la misma Sede Apostólica".

Para llegar, tras la contemplación de los supuestos enumerados, a la conclusión siguiente: "El Concordato, un Concordato particular se entiende, constituye actualmente el sistema preferido para lograr la conexión orgánica y completa del ordenamiento canónico y un ordenamiento civil particular, sin mengua de su mutua independencia o soberanía; pero el



Concordato ni se levanta sobre el vacío ni trabaja en el aire; el supuesto previo de aquél consiste en la determinación de la competencia real específica, que es propia de cada ordenamiento, según principios estricta y rigurosamente jurídicos; y sobre esa base firme y segura, luego el Concordato puede y hasta debe, tomando en consideración las condiciones particulares de cada época y las circunstancias de lugar y de personas, permitirse, en lo que afecta al ejercicio de los respectivos derechos, ligeras oscilaciones y desviaciones de aquella línea, por sí misma un tanto rígida y necesitada de flexibilidad.

"Por eso nos ha parecido que al esclarecimiento de aquella competencia real específica en materia de tanta trascendencia como la enseñanza y la educación podría contribuir la teoría jurídica del servicio público, concepto de por sí dotado de suficiente plasticidad y que no excluye la posibilidad de retoques importantes si se juzga conveniente su trasplante al ordenamiento canónico, lo que acaso no sea imprescindible. Instrumento de conexión particularmente interesante en el terreno del servicio público aplicado a la enseñanza podría resultar el establecimiento de utilidad pública, el cual, a la vez que conserva su propia autonomía constitutiva frente a un ordenamiento jurídico dado, admite perfectamente su vinculación al mismo ordenamiento, como organismo auxiliar suyo en orden a la prestación de un servicio público determinado."

\* \* \*

Ciertamente, las aseveraciones finales dejan entrever un punto de partida para la resolución, a nuestro entender puramente administrativa, del problema de la enseñanza, e incluso de la cuestión relativa a la conexión entre competencias para la enseñanza.

El primero de los puntos a considerar es el de la posibilidad de concebir la enseñanza como un servicio público. ¿Hasta qué punto puede sostenerse esta postura? Desde luego, no es, por lo menos, sólo un servicio público. Ni siquiera es suficiente, a nuestro juicio, para estimarla como tal, el que en ella concurren lo que administrativamente se consideran caracteres esenciales y definidores del servicio público. La enseñanza es más que un servicio público. Y nunca podrá colocarse a la altura, y en el plano de consideración como tal, de los transportes, o de la Policía, o de la energía eléctrica, ponemos por ejemplos significativos. La enseñanza antecede al servicio público. Es un derecho del individuo. Más que dentro de lo administrativo, cae de lleno en lo puramente jurídico. Es derecho inalienable de la persona humana, la cual cuenta con él para recibir educación e instrucción; y la sociedad tiene el deber de darla. Otra cosa distinta es que pueda ser organizada la enseñanza como servicio público. Lo cual, si posible desde un punto de vista teórico, no resulta tan claramente admisible en un orden de realizaciones prácticas.

En verdad, la enseñanza supone una gestión del bien común. Pero ello no es bastante para estimarla, sin más, como un servicio público. Se dan en ella,

efectivamente, una actividad, una organización técnica encaminadas a la realización de unos fines comunes—individuales y sociales—, dirigidos a llenar la satisfacción de unas necesidades de tipo colectivo; existen un doble interés—público y social—, una prestación regular y continua, un régimen jurídico especial; pero tal vez no quepa sostener ya, siempre, la ausencia de lucro. A pesar de todo ello, la enseñanza no cabe dentro de los límites jurídicoadministrativos del servicio público. Vayamos por partes.

*La enseñanza, un derecho básico.*—Lo es del individuo, que, a través de la educación, ha de alcanzar la perfección y conocimientos necesarios para dignificar su propia personalidad y cumplir así mejor con sus deberes, llenando sus fines, tanto temporales como trascendentes. Lo es de la familia, que puede ejercerlo por sí misma o depositando su confianza en los individuos o instituciones que más crédito y seguridad le ofrezcan acerca de la educación de sus miembros, de la cual se beneficiará ella misma, y de modo muy directo. Lo es de la Iglesia, interesada en que la educación no se convierta en medio de desviación del individuo respecto de su fin eterno. Lo es de la sociedad, sobre la cual ha de repercutir hondamente el nivel educativo y cultural de sus miembros. Lo es, finalmente, del Estado, cuyos ciudadanos lo serán en la medida en que una educación e instrucción debidamente adquirida les permita tomar conciencia plena de sus deberes como tales y contribuir a la fortaleza del mismo Estado, no tanto por el camino de un engrandecimiento militar cuanto por la vía de un destacado, y hasta singular, nivel de cultura.

Todos estos derechos—del individuo, de la familia, de la Iglesia, de la sociedad y del Estado—tienen su contrapartida en la correlativa existencia de los correspondientes deberes. Deber del individuo, de aprovechar los medios a su alcance puestos para capacitarse y lograr una adecuada formación; deber de la familia, de preocuparse porque dicha formación le sea ofrecida y, en otro sentido, no sea entorpecido el ejercicio del derecho; deber de la Iglesia, cuidando de que la educación del individuo se halle rectamente orientada, de conformidad con los dictados de la moral y de la religión; deber de la sociedad, de facilitar, por todos los cauces y medios posibles, la adquisición de la educación por el individuo; deber del Estado, de dar esa educación directamente y estimular y ayudar a cuantas iniciativas nazcan, en este sentido, de la familia, de la Iglesia y de la sociedad o de los grupos sociales.

El juego derecho-deber, que enmarca por entero la realidad de la enseñanza, impide su estimación como servicio público. No es una necesidad colectiva históricamente surgida; no responde a exigencias localizadas en un momento determinado. Puede, tal vez, concederse que, aparecida la doctrina del servicio público, éste, en cuanto modo de gestión de un interés común, resulta aplicable a la enseñanza, sobre todo por cuanto envuelve de régimen jurídico especial. Pero sin olvidar que en la enseñanza lo jurídico no lo es todo, y, des-

de luego, no es lo más importante. En otros términos, que, por encima del plano administrativo o del jurídicoadministrativo, de organización de la enseñanza y gestión de la misma, existen otros aspectos que desbordan su estimación como servicio público. Y ello, prácticamente, se pone bien de manifiesto con sólo comparar una ley para la educación, en cualquiera de sus grados, con otra que organice, por ejemplo, el servicio de transportes urbanos. En ésta aparecerá, a lo sumo, independientemente de su regulación, y dentro de ésta, el interés por salvaguardar—sin merma del bien común a que el mismo servicio responde—la autonomía individual o, mejor, la libertad del individuo. En aquélla—en la ley educativa—, en cambio, no es sólo la autonomía y la puña libertad, sino la formulación de un conjunto de principios inspiradores derivados precisamente de la consideración de la educación como un derecho del individuo.

Por otro lado, no cabe duda que el usuario de un "servicio" educativo no guarda la misma relación con el Centro o institución encargado de la educación que el usuario de cualquiera otro servicio público. La índole espiritual de las enseñanzas, el carácter formativo de la prestación en el primer caso, diferencian radicalmente tal supuesto de aquellos otros en que los beneficios o prestaciones recibidos lo son esencialmente materiales. El vínculo de relación entre usuario y titular del servicio no es idéntico tampoco en uno y otro casos.

Todo esto no quiere significar negación absoluta de la teoría del servicio público en su aplicación a la enseñanza. Antes bien: con su admisión se trata de llamar la atención sobre el hecho, que nos parece claro, de que la enseñanza, por sí misma, está más allá y por encima del servicio público, aun considerando a éste como un posible camino de realización de aquélla; mas sin agotarse aquí. El servicio público no es toda la enseñanza, y la enseñanza no es sólo el servicio público, de manera contraria a como sucede en otros terrenos, donde todo lo es el servicio, y donde el interés, y hasta la verdadera utilidad—individual, social y pública—dependen, exclusivamente, del mantenimiento del servicio.

*La conexión en materia de enseñanza.* No volveremos sobre una doctrina que todos conocen: la independencia de los ordenamientos jurídicos soberanos—de la Iglesia y del Estado—cada uno en su orden, espiritual y temporal, y la plena competencia con que cada uno de ambos puede actuar dentro de su dominio.

Más delicado es el problema en aquellas materias que, de algún modo, tocan a ambos ordenamientos a un tiempo. Aquí, y con referencia al artículo que comentamos, la posición, dentro de la línea administrativa en que el autor se esfuerza por encuadrar a la enseñanza, consiste en montar la construcción sobre la base de no distinguir—oponiéndose a una corriente administrativista muy fuerte, principalmente de origen francés—entre servicio público en sentido técnico-jurídico y establecimiento de utilidad pública, sosteniendo que la incompatibilidad, de existir, afectaría al funcionamiento o ejecución del servicio, pero no a su creación y organización.



A nuestro juicio, resulta extremoso hablar de incompatibilidad. Basta con hacerlo de diferencia. Y ésta se da, efectivamente, entre ambos conceptos. Y se da justamente en cuanto a la creación y organización, y puede, en cambio, no darse—y no se dará corrientemente—en su funcionamiento. El único punto de confluencia está, de manera tajante, en que servicio público y establecimiento de utilidad pública cumplen fines de interés general. En todo lo demás—creación, organización, patrimonio, régimen incluso—son realidades distintas. Y la concepción del establecimiento de utilidad pública como auxiliar de la Administración, que contribuye a la realización de los fines de ésta, es valioso en el terreno puramente administrativo; pero sólo parcialmente en el campo de la enseñanza, en lo que ésta tiene de escuetamente administrativo, con una administración entendida como policía, incluso como fomento, pero que no puede ir más allá en modo alguno. El establecimiento de utilidad pública no puede perder nunca su carácter de entidad privada, de institución particular que cumple fines de interés general. Pero el reconocimiento de esa utilidad pública, que la Administración ha de llevar a cabo en el caso del establecimiento de utilidad pública, para que éste pueda ser conceptuado como tal, no es necesario en el caso de la enseñanza. Aquí, aun los establecimientos privados—de individuos o de grupos—pueden administrativamente depender de ese reconocimiento expreso por parte de la Administración; sin embargo, la utilidad pública de su función no necesita del mismo para ser tal.

En el ámbito de la conexión entre los ordenamientos canónico y civil resulta muy difícil, en el supuesto que contempla el autor del artículo comentado, encajar en esta doctrina del establecimiento de utilidad pública, como él pretende, la doctrina de la conexión. De acuerdo en que las Facultades de estudios eclesiásticos, por ser canónicas *ex toto*—tanto por la autoridad que las erige como por la materia y por los efectos de los estudios—, son totalmente independientes del ordenamiento civil. Y de acuerdo también en que las Facultades de estudios civiles en Universidad católica canónicamente erigida, como se proponen capacitar para el ejercicio de profesiones civiles—efectos dependientes del ordenamiento civil—, “vienen sometidas a la regulación jurídica o civil de los estudios para obtener los expresados efectos; pero en todo lo demás dependen únicamente del ordenamiento canónico que las crea y da vida”. Pero esta conformidad en cuanto a los principios formulados no puede llevarnos a la admisión de estas últimas, dentro de un cuadro puramente administrativo, como establecimientos de utilidad pública.

Para nosotros, tal principio—el de la conexión, así resuelto—nace de la misma independencia de ambos ordenamientos—civil y canónico—en sus respectivas materias, junto con una consideración del grado de jerarquía de cada una de éstas. La organización y el encuadre administrativos no deben nunca destruir una autonomía que arranque de más hondas raíces. Y la autonomía constitutiva

quedaría negada desde el momento mismo en que, *a posteriori*, se convirtiese en órgano auxiliar de la Administración para la realización de fines públicos, tal y como los establecimientos de utilidad pública. La autonomía, que nace de una independencia de ordenamientos jurídicos y del carácter soberano de éstos, lo es tal en toda su dimensión y alcances. Únicamente puede permitir—debe permitir—una intervención de control y garantía en los efectos conexos, pero sin que, en ningún momento, llegue a la conversión, aun por vía administrativa, de aquella autonomía constitutiva en dependencia o subordinación.

Por esto, en esta materia pensamos que los Centros e instituciones de enseñanza con autonomía constitutiva derivada del ordenamiento canónico, que las crea y da vida, lo son tal en todos los sentidos. Y que únicamente la vinculación a otro ordenamiento jurídico—el civil, en este caso—ha de realizarse sobre la base de una intervención convenida—convenida de derecho, claro está—, que asegure y garantice el adecuado y recto cumplimiento de los fines del Centro en lo que respecta a los efectos—civiles—de aquél. Pero ello como fruto de la propia doctrina de la independencia de ambos ordenamientos—reflejo de la independencia de los poderes a que dichos ordenamientos corresponden—y sin necesidad de considerar a los Centros de enseñanza que se hallen en tal supuesto como establecimientos de utilidad pública, puesto que, a mayor abundamiento, los Centros eclesiásticos ni son entidades privadas ni precisan del reconocimiento de la utilidad pública de su función—ni siquiera en lo civil—para ser tal la función que cumplen. Ahora bien: en lo que tiene repercusión y efectos civiles, eso sí, el Estado debe intervenir, pero respetando la personalidad del Centro como entidad con verdadera autonomía constitutiva, y siempre, claro es, sobre la base de lo libremente concordado, en este aspecto, entre ambas soberanas potestades: Iglesia y Estado.

La intervención del Estado, como la de la Iglesia, en los efectos civiles conexos, ésta, deriva de su propia soberanía en cada uno de los órdenes—espiritual y temporal, respectivamente—en que Iglesia y Estado actúan con plena potestad como sociedades jurídicamente perfectas.

Lo demás sería correr el peligro de un intervencionismo administrativista, capaz de ahogar, entre el esquema de sus figuras, la misma libertad política, y aun humana, de la sociedad y de los individuos, en el ejercicio de uno de sus derechos—el de la enseñanza, en este caso—fundamentales.—MANUEL ALONSO GARCÍA.

#### FRANCO, DOCTOR HONORIS CAUSA DE SALAMANCA

El día 8 de mayo se clausuraron los actos del centenario de la Universidad de Salamanca con la solemne investidura del Jefe del Estado como doctor de la Facultad de Derecho. Conforme al rito tradicional, se celebró, primero, Misa de Pontifical en la catedral, a la que asistieron el claustro y nutrida representación

de doctores de la Universidad Pontificia. Después, por las calles de Calderón de la Barca y Libreros, el cortejo académico llegó ante la sede tradicional de la Universidad, donde aguardaban a Su Excelencia catedráticos y profesores. El rector, don Antonio Tovar, acompañó a Su Excelencia en la visita del Rectorado. En la misma sala vistió el Caudillo toga y mureta, dirigiéndose después, a través del patio de las Escuelas, a la Universidad. En lugar preferente se colocaron las esposas de Su Excelencia y de los ministros de Educación Nacional de España, Colombia y Perú. Detrás de ellas tomaron asiento el cardenal arzobispo de Toledo, ministros del Gobierno español, ministros de Educación de Colombia y Perú y presidente del Consejo de Estado de España. Asistieron también los embajadores de Venezuela, Perú, Santo Domingo, Portugal y las autoridades eclesiásticas y civiles de la capital y la provincia. En los escaños claustrales, los rectores de las Universidades españolas y los doctores *honoris causa* de Universidades extranjeras, cuya ceremonia de investidura se reseña en otro lugar de esta sección de “Actualidad Educativa”.

El padrino del doctorando, decano de Derecho Hernández Tejero, pronunció el elogio, y seguidamente se cumplieron las diversas ceremonias; colocación de la borla de doctor, entrega del anillo y el libro abierto, ocupación de la silla reservada en el claustro, abrazos del padrino y el nuevo doctor y el rector de la Universidad. El ritual, todo él en latín, se ajustó a las normas en uso desde el siglo xv.

Seguidamente hablaron el rector de la Universidad y el Jefe de Estado. Sus discursos, ambos de interés, se insertan como editoriales del presente número.

Por la tarde del mismo día, el Caudillo fué investido también de doctor *honoris causa* por la Pontificia Universidad. Ofició en la ceremonia, arreglada también según el antiguo ritual, el gran canciller de la Universidad y obispo de Salamanca, doctor Barbado. El cardenal primado pronunció un discurso, al que contestó breve y emocionadamente el Jefe del Estado.

Por la tarde, el Generalísimo inauguró los locales del nuevo Colegio Mayor “Fray Luis de León”, del que dimos ya noticia.

#### SE AMPLIA EL INSTITUTO LABORAL DE TARAZONA

El domingo, día 25 de abril, se inauguraron en Tarazona las nuevas instalaciones de aulas, laboratorios y talleres del Instituto Laboral, que han importado más de siete millones de pesetas. A los actos inaugurales concurren el director general, Rodríguez de Valcárcel; las autoridades administrativas y docentes regionales y el catedrático de la Universidad de Madrid y antiguo subsecretario de Educación Nacional Jesús Rubio, cuyo nombre lleva el Centro.

El director del Instituto, don Manuel Gargallo, señaló que el esfuerzo conjunto de la Dirección General, los Patronatos Nacional y Provincial y el Ayuntamiento de Tarazona ha permitido la conclusión de la obra. Luego se entregaron



diplomas a los mejores alumnos. El alcalde de la ciudad agradeció la presencia y colaboración de las personalidades concurrentes al acto. El director general hizo, en un breve discurso, observaciones respecto al mejor funcionamiento de los Institutos, que deben estar en permanente proceso de expansión sobre su comarca de influencia, y anunció que se dotaría al Instituto de Tarazona, en fecha próxima, de las instalaciones propias de la modalidad agrícola, con un internado para estudiantes de procedencia rural.

Finalmente se bendijeron los nuevos locales, situados en el camino de San Vicente, sobre solares cedidos por el Municipio. En la explanada formaban 250 alumnos, que por ahora acoge el Centro. Los visitantes recorrieron las instalaciones deportivas, las naves de los talleres, dotados de moderna maquinaria (cuyo coste ha sobrepasado los dos millones pesetas), y los edificios.

#### LA ENSEÑANZA EN SOLLER

El *Diario de Mallorca* (2-V-54) publica una entrevista con don Pedro Cerdá Valenzuela, secretario de la Junta Municipal de Enseñanza de Sóller. El censo escolar asciende a 1.385 individuos, de los que 1.365 están matriculados y 1.220 asisten con regularidad. A esta población escolar atienden 20 Centros, con capacidad suficiente, aunque con instalaciones pedagógicas e higiénicas incompletas.

Hay en el Municipio 273 varones analfabetos y 530 hembras, en un 86 por 100 de edad superior a los cuarenta años.

Una causa importante de la falta de asistencia es la dedicación a la recolección de la aceituna, que vacía las escuelas durante buena parte del curso.

#### ACTO EN LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE OVIEDO

El día 30 de abril se celebró en la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Oviedo, bajo la presidencia del vicerrector de la Universidad, la distribución de premios a los alumnos del curso 1952-53. El director del Centro, señor García Miñor, dió cuenta de las realizaciones últimamente logradas en locales y profesorado auxiliar, y anunció que, como consecuencia de la protección particular que va a dispensarse a esta clase de Centros después de la Asamblea de profesores celebrada en Madrid (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 20, pág. 211), espera se introduzcan nuevas mejoras en el presente año.

La matrícula de la Escuela ha ascendido desde 498 alumnos en 1950 hasta 770 del curso actual.

#### BECAS A ESTUDIANTES BURGALÉSES

El Consejo Provincial del Instituto Nacional de Previsión ha acordado conceder doce subsidios normales de escolaridad, dotados con 3.000 pesetas, a otros tantos alumnos, en aplicación de la orden ministerial del Ministerio de Trabajo de 9-XI-53. Se beneficiarán de estas ayudas huérfanos de trabajadores que hubieran sido subsidiados por el Régimen de Subsidios Familiares.

#### LA EXPOSICION NACIONAL DE BELLAS ARTES

Coincidiendo con el cierre del presente número se ha clausurado la Exposición Nacional de Bellas Artes, cuyo sentido en el orden de la política del arte será objeto de una de las crónicas de nuestro número próximo. La Exposición se ha ordenado en 40 salas, dos de ellas de Arte religioso, una especial para esculturas de Casanova y dos para pinturas de Anglada Camarasa. Se han presentado 1.213 obras, de las que fueron rechazadas 500.

Ha sido otorgada la medalla de honor a don Daniel Vázquez Díaz; las primeras medallas de pintura, a Pancho Cossío, Pedro Bueno y Porcar; las primeras de escultura, a Mallo y Cano Correa; la primera de dibujo, a Pedro Mozos; la primera de grabado, a Echaz, y la primera de arquitectura, a Aguirre.

#### EL NUEVO MUSEO ARQUEOLOGICO NACIONAL

El día 17 de mayo se ha inaugurado la nueva instalación del Museo Arqueológico Nacional, en el edificio de la Biblioteca Nacional. Con tal motivo, el director general de Bellas Artes, señor Gallego Burín, ha hecho unas declaraciones al diario *Ya* (16-V-54): "Desde 1933, en que comenzó a realizarse, por iniciativa del Patronato del Museo, la reforma para acomodarlo a los modernos criterios de la Museología, el Arqueológico Nacional estuvo virtualmente cerrado al público, ya que las cuatro salas que se arreglaron conforme a aquel criterio, no se ultimaron hasta el verano de 1936, cuando se iniciaba el glorioso Movimiento."

"Luego—sigue diciéndonos el señor Gallego Burín—, durante la guerra, el Museo sufrió una crisis gravísima de despojos y mutilaciones y llegó a ser casi íntegramente desmontado e instalándose en él los servicios de la Junta del Tesoro Artístico, y terminada la guerra, los de recuperación."

"Por ello, hasta 1940, en que se montó un Museo breve en algunas de sus salas, no volvió a ser abierto. Y así ha continuado hasta ahora, ya que las obras de reforma iniciadas por el anterior director, don Blas Taracena, quedaron sin terminar al morir éste en 1951."

"Desde que tomé posesión de la Dirección General de Bellas Artes fué una de mis preocupaciones la reapertura de este Museo y terminar con los amontonamientos de objetos y enseres que ocupaban sus locales, desde los sótanos hasta las buhardillas. Y, en diecisiete meses, contando con el esfuerzo extraordinario de su personal y del director, señor Navascués, se ha podido lograr la realización de este propósito, con el que se inicia el plan de ordenación de los Museos españoles, tanto Arqueológicos como de Bellas Artes."

#### SE AMPLIA LA ESCUELA DE COMERCIO DE GRANADA

En el Consejo de Ministros del día 5 de mayo se declararon de urgencia, a efectos de la expropiación forzosa, las

obras de la Escuela de Comercio de Granada.

Con tal motivo, el diario granadino *Patria* (7-V-54) ha entrevistado a don Aurelio Cazenave, director del Centro, manifestando éste que se procederá a la adquisición del local que actualmente ocupa la Escuela en la antigua casa-palacio de los condes de Gabia, y también de dos casas contiguas de la calle Jesús y María. Se mejorarán las instalaciones actuales y se ampliará el edificio con una nueva planta sobre el ala de la calle Jesús y María y obras de adaptación de los dos inmuebles adquiridos. También se propone la Escuela construir una capilla, un museo y dependencias para enseñanzas del hogar. El presupuesto de todas estas actividades ascenderá a unos cuatro millones de pesetas.

#### OBRAS EN LA ESCUELA DE BELLAS ARTES DE BARCELONA

La Dirección General de Bellas Artes ha aprobado un proyecto de obras de reparación en el edificio del "Bolsín", de la calle de Aviñó, que ocupa la Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge, de Barcelona. Esta Escuela, nacida de la antigua Escuela de Artes y Oficios de La Lonja, fundada a finales del siglo XVIII, ha acogido a muchos grandes artistas catalanes.

#### ACTOS EN SALAMANCA

Como término de las fiestas conmemorativas del Centenario, han recibido la investidura de doctores *honoris causa* diez profesores extranjeros, de cuyos nombres dimos ya noticia en nuestro número anterior. El día 10 de mayo, a las doce de la mañana, después del desfile del cortejo académico, se reunió el claustro universitario en el paraninfo, bajo la presidencia del ministro de Educación Nacional, rector de la Universidad y director general de Enseñanza Universitaria. Asistieron al acto los rectores de todas las Universidades españolas, el embajador de Portugal y los agregados culturales de las Embajadas de Venezuela, Francia, Alemania, Italia y Perú. Declarado abierto el claustro, los padrinos de los nuevos doctorandos hicieron los elogios de sus ahijados.

Terminadas las ceremonias de investidura, el rector pronunció un discurso, que reproducimos a continuación:

"Excelentísimos e ilustrísimos señores, señoras y señores:

De nuevo, nuestra Universidad celebra un día de fiesta.

Una fiesta académica, en que incorpora a su claustro a diez ilustres varones, diez sabios, que vienen a prestar a los viejos laureles salmantinos el brillo de sus nombres, famosos en el cultivo de sus especialidades.

Una fiesta con todo el brillo académico sería preciso para cada uno de ellos, un extenso discurso de elogio para contar los méritos y los trabajos científicos de uno solo de nuestros nuevos doctores, una gratulatoria separada.

Hemos querido, sin embargo, que la reunión de estos ilustres profesores, de estos sabios que representan diversas



Universidades y diferentes naciones, viniera a prestar su destello a la clausura de nuestras fiestas centenarias. Con ello no hemos sólo de dar solemnidad a la misma, sino rendir un homenaje a quienes han logrado por su esfuerzo y su vocación un nombre distinguido en los anales de la ciencia. La vieja Universidad de Salamanca ve reverdecer sus laureles al sentirse apoyada por tan ilustres sabios, y hace constar solemnemente y con orgullo que ninguno de los nombramientos de doctor *honoris causa* ofrecido con ocasión de estas fiestas de clausura de su Centenario a maestros de las más diversas disciplinas, de diferentes países y modos de pensar, ha sido desairado.

Y es que, señores, la Historia acerca o distancia a los pueblos según los azares y la fatalidad de la política; pero por encima de diferencias está la serena inteligencia en el mundo de la ciencia y del cultivo del espíritu. Sólo el encadenamiento de la ciencia a los credos políticos puede romper la comunidad de los hombres de ciencia, y es sólo detrás de telones de acero donde se intenta hacer, por ejemplo, biología o lingüística forzadas a entrar en una ortodoxia política oficial. Para la Universidad de Salamanca, en su séptimo centenario, no existen trabas de este género, y aquí están sus nuevos doctores, sus nuevos miembros fraternales, para dar fe de ello.

Destino extraordinario el de nuestra Universidad. Durante siglos directora del pensamiento de un mundo entero; durante siglos también adormecida y languideciente. La historia de España, con todas sus crisis y sus desniveles, se refleja en la de esta escuela. Recuerdo de esta Historia podemos hallar en los nombres de nuestros nuevos doctores, tanto los presentes como los investidos en ausencia.

En primer lugar, usando rectamente del orden cronológico, los maestros de Bolonia. Es la Facultad de Derecho la que ha pensado en ellos, rindiendo así homenaje a la primera Universidad del mundo, a la que hizo despertar los estudios basándose en un ejemplar del Justiniano salvado del naufragio. Nuestra Universidad, que antes de ser una Universidad teológica fué una Universidad jurídica, y que supo hermanar ambas facultades fundando en la Teología el derecho mismo, rinde homenaje a su hermana mayor boloñesa en sus dos maestros de Derecho, Antonio Cicu y Felice Battaglia, civilista insigne el uno; filósofo del Derecho el otro, y vinculado a Salamanca por los lazos de la amistad y del afecto, ya que por dos veces nos ha visitado, la última en su calidad de rector magnífico del Estudio de Bolonia con ocasión de nuestras fiestas del pasado octubre.

Vendrá después nuestra congratulación por la incorporación a Salamanca de un maestro insigne de la Universidad de París, el profesor Lejeune, ilustre heleanista, uno de los más distinguidos lingüistas de Francia, y todavía en plena juventud y vigor, curioso de nuevos campos en que lucir su maestría. En él saludamos a la Sorbona, maestra de Salamanca, *alma mater* de nuestro Francisco de Vitoria.

Viejos son los vínculos que nos ligan a Coimbra, la Universidad portuguesa que ha sabido, a diferencia de Salamanca, conservar su primacía histórica. El gran poeta Eugenio de Castro fué doctor *honoris causa* nuestro, y es justo que ahora renovemos unos vínculos que se remontan a orígenes semejantes y a una renovación de Coimbra que tuvo su ejemplo en la Salamanca de los grandes tiempos. El excelentísimo señor rector de la Universidad, que hizo miembro honorario de su claustro a nuestro Caudillo, y el eminente anatómico y psicólogo doctor Maximino Correira, que une al estudio del cuerpo el del alma humana, justo es que sean incorporados a nuestro claustro, y queremos congratularnos de ello.

Años ha que conocí en Salamanca al gran historiador y filósofo Joaquim de Carvalho. Fueron pocas horas las que convivimos, pero el recuerdo quedó imborrable. La lectura de sus trabajos sobre la tradición portuguesa, comparable a la española en lo abandonada y mal comprendida, me convirtió en un admirador suyo. Me congratulo de que la Facultad de Filosofía y Letras lo haya propuesto al claustro para su incorporación *honoris causa*.

La ciencia italiana nos honra aquí con la presencia del gran jurista profesor Mossa, de la Universidad de Pisa. Es el abogado famoso, el gran maestro en el Derecho mercantil, el que aquí vino a prestar a nuestro claustro sus luces y su competencia, su nombre ligado al de una de las viejas Universidades de la Cristiandad.

Congratulémonos también de que quede incorporado *in absentia* a nuestro claustro otro maestro del Derecho que representa a Roma, el gran procesalista procesor Francesco Carnellutti, abogado de fama mundial, cuya conferencia en Salamanca hace pocos años constituyó una efemérides inolvidable en nuestra vida académica.

En el eminente romanista Max Leopoldo Wagner, uno de los más geniales, agudos e inquietos cultivadores de la especialidad, gran hispanista, conocedor desde su juventud de nuestra lengua en los secretos de su vida a ambos lados del Océano, saludamos a la ciencia alemana. Los azares de nuestra época le han llevado a trabajar en los más varios ambientes; pero en cada página suya se admira al maestro seguro e inmovible.

Dejadme citar con las más antiguas Universidades a la de Lima, aquí representada en su doctor Honorio Delgado. Médico y psicólogo preocupado con los misterios del alma humana tanto como con los de la Historia, representa de modo excelso a su patria y a su Universidad, filialmente ligada a Salamanca. Nuestra escuela se siente particularmente orgullosa de ella y ha recibido las máximas muestras de afecto, tanto en la invitación a nuestro rector y en la concesión a Salamanca de una medalla de oro del Centenario de Lima, cuatro años hace, como en la presencia aquí en el pasado octubre de su rector el doctor Ibérico.

*In absentia* ha sido proclamado doctor *honoris causa* el ilustre internacionalista que aquí nos visitó como rector de la Universidad de Viena en octubre, el profesor Verdross. Su nombre es su clo-

gio, y con su patria, Austria, tenía la vieja España de los grandes tiempos salmantinos relaciones profundas, que perduran.

La Facultad de Ciencias ha llamado al seno de nuestra escuela a tres eminentes químicos. Acaba de ser investido el profesor Henglein, ilustre especialista, a la vez, en la teoría y en la aplicación industrial. Los que no podemos apreciar debidamente sus méritos, admiramos en él su gran personalidad y su arrolladora simpatía, y nos inclinamos ante el indiscutido prestigio del maestro de la Universidad técnica de Karlsruhe.

Otros dos sabios famosos pasan a ingresar en el claustro. El profesor Alder, de la Universidad de Colonia, ausente por razones de salud, Premio Nobel de Química por sus trabajos con dienos. Es el maestro de una escuela que nos honra con su amistad, con la que hemos establecido un intercambio de estudiantes que dará los mejores frutos, y que nos envió en versos griegos uno de los más lujosos y cuidados mensajes de los recibidos en octubre.

El profesor Staudinger, Premio Nobel de ese año, famoso mundialmente por sus trabajos en la investigación de macromoléculas, es otro de nuestros nuevos doctores. Maestro de otro sabio distinguido con el Premio Nobel, sus laureles entran, en cierto modo, a enorgullecer a la Universidad de Salamanca.

Un ilustre penalista ha sido incorporado a nuestro claustro por propuesta unánime de la Facultad de Derecho. El doctor José Rafael Mendoza, de la Universidad de Caracas, trae a nuestro claustro la savia nueva que para nuestra estirpe representan las naciones hispano-americanas. Figura de relieve internacional, sus obras enriquecen la bibliografía en nuestra lengua y nos hacen sentirnos orgullosos de ellas como de cosa propia, en el compatriado de la lengua común.

La Universidad de Oporto está representada en nuestro claustro, desde ahora, por el eminente profesor Hernani Bastos Monteiro. Amigo antiguo de Salamanca, dejó impresión imborrable de magisterio en el Congreso de Anatomía aquí celebrado en 1952. La ciencia portuguesa tiene en él una figura de prestigio sólido y un maestro universitarie insigne.

Otro anatómico ilustre, el profesor Dabelow, de Maguncia, nos acompaña hoy. Al congratularnos de su doctorado *honoris causa*, saludamos a su Universidad restaurada, que lo envió en calidad de doctor como mensajero a nuestra solemnidad de octubre.

Y, finalmente, mencionaremos dos ilustres doctores *in absentia*: el hispanista Mr. Archer Huntington, que ha puesto su energía y su fortuna al servicio de la divulgación de la gloria de España en los Estados Unidos y ha fundado la Hispanic Society, que tanto ha promovido los estudios hispánicos en la nación norteamericana, y el jurista Hans Kelsen, maestro desde hace años en América, con semejante prestigio al que le rodeó ya en Viena, quizá la personalidad más vigorosa y discutida en el campo del Derecho moderno, sin cuyo nombre no pueden hoy concebirse la Filosofía del



Derecho, el Derecho político y tantos otros terrenos.

La Universidad de Salamanca, ilustres maestros, se siente orgullosa de vosotros, y en su afán de reconstruirse de acuerdo con su pasado, busca el apoyo de vuestros nombres y de vuestro prestigio; pero busca también que sepáis, de acuerdo con el juramento que habéis hecho, prestarle vuestra ayuda y vuestro consejo. Por vuestra ventura personal, por la continuación de vuestros triunfos políticos, por el engrandecimiento, si cabe, de vuestro prestigio, la Universidad de Salamanca formula sus votos, y con ello está segura de alcanzar una parte en ello."

#### OBRAS ESCOLARES

El día 2 de mayo se inauguró en Nancles de Oca una nueva escuela destinada a párvulos, capaz para más de treinta niños.

En la parroquia de Puente Maceira, del Ayuntamiento de Negreira (La Coruña), el gobernador civil y demás autoridades han inaugurado un Grupo Escolar, construido a expensas del bienhechor de aquella comarca don Emilio Martínez G. Baladrón.

Se ha celebrado la subasta pública para la adjudicación de las obras de un nuevo Grupo Escolar en Alacuas (Valencia), con presupuesto de contrata de 705.702 pesetas.

Según informa *Campo*, de Soria (4 de mayo de 1954), el gobernador civil, señor López Pando, ha anunciado que es de inmediata construcción un nuevo edificio destinado a Escuela de Artes y Oficios.

El *Boletín Oficial del Estado* ha publicado la orden por la que se aprueba el proyecto de obras de reparación del Grupo Escolar de Ocaña.

El gobernador civil de Toledo inauguró en Garciotún, el día 12 de mayo, unas nuevas escuelas.

En Vecilla de Trasmonte, pueblo zamorano de 66 vecinos, se ha inaugurado un Grupo Escolar construido sin aportaciones extrañas. Su coste ha sido, sin contar las prestaciones personales, de 60.000 pesetas.

En la reunión de la Comisión Municipal Permanente de Zaragoza, del día 28 de abril, se aprobó la ejecución de obras de reparación en los Grupos Es-

colares "Gimeno Rodrigo", "Gómez Lafuente", "Tomás Alvira" y "López Ornaí", por un importe total de más de 57.000 pesetas.

#### NUEVO MUSEO EN VALENCIA

El día 9 de mayo se inauguró en Valencia un nuevo museo público, en el que se expone el tesoro artístico del Real Colegio del Corpus Christi, llamado del Patriarca. Hasta ahora, las piezas del nuevo museo eran difícilmente accesibles por la clausura del edificio donde se alojaban. El museo cuenta principalmente con una pinacoteca antigua, en la que hay cuadros de El Greco, Ribalta, Caravaggio, Morales, Juan de Juanes, Van der Weyden.

#### EL NUEVO COLEGIO MAYOR "SANTA CRUZ", EN VALLADOLID

El *Norte de Castilla* (5-V-54) publica un extenso artículo de Antonio Hernández Higuera acerca de las obras actualmente en curso en el Colegio Mayor "Santa Cruz", fundado en 1479 por el cardenal Pedro González de Mendoza. Ya en el 1943 se hicieron en el edificio obras de adaptación, que no permitieron acoger más de 40 colegiales.

Se pensó primeramente en levantar un piso; pero luego hubo oportunidad de adquirir edificaciones contiguas, y en los nuevos terrenos se levantará un pabellón de nueva planta. Este tendrá fachada principal a la calle del Cardenal Mendoza, de unos 50 metros de longitud, tres pisos con habitaciones y servicios generales, etc. Las obras sobrepasarán en muy poco los tres millones de pesetas.

#### CURSILLO EN SANTIAGO

El día 3 de mayo se inauguró en Santiago de Compostela un cursillo de divulgación cultural hispanoamericana organizado por la Asociación Cultural Iberoamericana. La primera lección estuvo a cargo del catedrático de Literatura don Rafael Benítez Claros, y versó sobre "Poesía y poetas chilenos". Terminada la conferencia, el rector de la Universidad declaró inaugurado el cursillo. El señor Benítez fué presentado por el presidente de la A. C. I., señor Pintos Pérez.

#### CONCURSO DE ANTEPROYECTOS DE EDIFICIOS LABORALES

Bajo la presidencia del director general de Enseñanza Laboral, don Carlos María Rodríguez de Valcárcel, se ha reunido el Jurado calificador del concurso de anteproyectos de edificios para Institutos Laborales, acordando la concesión de los siguientes premios:

*Primero* (honorarios del anteproyecto y memoria y encargo de cinco proyectos de centros de Enseñanza Media y Profesional, con sus correspondientes direcciones de obra), a don Carlos de Miguel y don Mariano Rodríguez Avial; *segundo* (honorarios del anteproyecto y memoria, sobre la base del presupuesto del primer premio), a don José Antonio

Corrales y recomendar al Ministerio de Educación Nacional ampliar este premio mediante el encargo de tres proyectos de centros de Enseñanza Media y Profesional; *tercero* (una bolsa de viaje de 25.000 pesetas, para estudios de arquitectura escolar en centros análogos a los Institutos Laborales), a don Joaquín Gili, don Francisco Bassó, don José Martorell y don Oriol Bohigas, en colaboración; siete accésits, de 9.000 pesetas cada uno, a don Emilio Larrodéra, don Miguel Físac, don Luis Laorga, don Francisco Echenique y don Luis Calvo (en colaboración); don José Subirana, don Carlos García San Miguel y don Manuel Jaén (en colaboración); don Rafael de Aburto, don Juan Arturo de Guerrero y don Casimiro Iribarren (en colaboración) y recomendar el anteproyecto de don Manuel Martínez Chumillas.

#### LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

Restaurada la Universidad Pontificia salmantina por decreto de la Congregación de Seminarios de 1940, abrió sus aulas con 31 alumnos; hoy, después de 14 cursos, el número de alumnos llega a 496, 418 de los cuales son españoles y 78 extranjeros. Han terminado sus estudios en la Universidad 551 licenciados, y han hecho el doctorado 27.

La Universidad, instalada en el Seminario Mayor, ha debido hacer obras de adaptación para dar cabida a esta creciente matrícula. Se ha construido un nuevo pabellón en la calle de la Compañía, que quedará cerrado con otros dos en forma de cuadro. La biblioteca ha sido transformada; cuenta hoy con una sala de lectura y más de 35.000 volúmenes. La Universidad publica la *Revista Española de Derecho Canónico*, en conexión con el Instituto San Raimundo de Peñafort, del C. S. I. C.; *Helmántica*, de la Facultad de Humanidades clásicas; *Salmanticense*, revista científica, órgano de la Universidad, con preferencia de las Facultades de Teología y Filosofía. Esta publicación se ha iniciado en 1954. Además, los estudiantes publican mensualmente *Incunable*, periódico dirigido específicamente a sacerdotes, y en el que se plantean las inquietudes y problemas sacerdotales de nuestros días.

La Universidad comprende cuatro Facultades: las de Teología y Derecho Canónico, fundadas en 1940; la de Filosofía, fundada en 1945, y la de Humanidades clásicas, que se estableció en 1949. Aparte de ellas, están vinculados a la Universidad el Centro de Estudios de Espiritualidad y el ya citado Instituto de San Raimundo de Peñafort. Un aspecto importante en la vida universitaria es el de los Colegios Mayores y Residencias que, para albergar a sus estudiantes, han ido creando las diversas órdenes religiosas y otras instituciones.

#### CENTRO DE ESTUDIOS HISTORICOS LATINOS EN SEVILLA

En el *Boletín Oficial del Estado* de días pasados se dispone la constitución en Sevilla, conforme a las resoluciones del I Congreso Internacional de la Unión



Latina de Río de Janeiro, de un Centro de Estudios Históricos Latinos, correlativo de otros semejantes en Lisboa, París y Roma. Este Centro estará en relación orgánica con el Archivo de Simanmas, el de Indias y las instituciones dedicadas a la investigación histórica hispanoamericana.

#### SE PROYECTAN NUEVAS ESCUELAS EN CÁDIZ

La Comisión Prohomenaje a los Hermanos de la Doctrina Cristiana, que durante setenta y cinco años han realizado una gran labor docente en Cádiz, proyecta poner a disposición de la Congregación unas nuevas escuelas. En 1879 llegaron a Cádiz los primeros Hermanos, y, desde entonces, gran número de gaditanos pertenecientes a las clases más modestas recibieron enseñanza; el homenaje que se proyecta ahora tendrá un carácter de debida gratitud. La Junta organizadora del homenaje haría frente a la mitad de los gastos de instalación del nuevo Centro mediante un crédito bancario, y la otra mitad se reuniría con aportaciones voluntarias de los Centros comerciales e industriales.

#### INAUGURACION DE LA CATEDRA "MILÁ Y FONTANALS", EN BARCELONA

El día 28 de abril se inauguró en Barcelona la cátedra de Literaturas Hispánicas "Milá y Fontanals", semejante a la "Juan Boscán", que funciona en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. El vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras, doctor Matéu Llopis, hizo una semblanza de Milá y Fontanals, y presentó al profesor don José Filgueira Valverde, catedrático de Literatura y director del Museo de Pontevedra, que dictó la conferencia inaugural sobre "Cultismo y popularismo en la poesía gallega". Finalmente, Castro y Calvo, vicerrector, declaró inaugurada la cátedra.

#### REUNION ESCOLAR EN CHAMBERÍ

El día 1 de mayo se celebró en la plaza del Dos de Mayo, de Madrid, una concentración de 12.000 niños y niñas, alumnos de escuelas nacionales y colegios religiosos y privados de la zona de la inspección escolar de Chamberí. Presidieron los actos el vicesecretario general del Movimiento y las autoridades escolares. El obispo de Ereso ofició la Misa. Este acto ha iniciado las celebraciones escolares del Año Mariano.

#### REUNION DE SUPERIORES DE INSTITUTOS RELIGIOSOS

En la clausura de la reunión plenaria de Superiores Mayores de Institutos Religiosos, el Nuncio de Su Santidad ha pronunciado un discurso, en el que exhortó a los religiosos españoles al apostolado en Hispanoamérica, al trabajo en el campo social y en el campo docente. "En pocas partes del mundo las responsabilidades de los religiosos en el cam-

po de la educación serán tan graves y tan apremiantes como en España, donde aún se reconoce a la Iglesia el derecho de enseñar. Es preciso afrontar con serenidad y con valor obstáculos (internos y externos) que pueden dificultar la realización de los proyectos de la Iglesia. No debe olvidarse nunca la historia gloriosa y edificante, de estudio y de trabajo, de celo y de sacrificio, de patriotismo y de constancia, que ha escrito la Iglesia con sus actividades por la elevación doctrinal de todas las clases sociales."

#### BECAS SINDICALES

Dimos ya noticia de las becas concedidas el pasado año por la Delegación Nacional de Sindicatos. Para el curso próximo han sido ampliadas de 820 a 1.000, distribuidas conforme a este cuadro:

1) Estudios de Formación Agrícola, Orientación Artesana y Bellas Artes .....	215
2) Estudios Eclesiásticos .....	83
3) Enseñanza Media y Peritajes .....	376
4) Estudios Superiores Universitarios y carreras especiales .....	326
<i>Total de becas .....</i>	<i>1.000</i>

El total de estas becas asciende a pesetas 3.685.000, todas ellas destinadas a subvencionar la permanencia de estudiantes en Centros no sindicales. En el ámbito estrictamente laboral, los Sindicatos tienen sus Centros propios, con 20.545 becarios.

El primer grupo de los incluidos en el anterior cuadro comprende las Escuelas Oficiales de Orientación Profesional y Aprendizaje, Escuelas Oficiales de Trabajo, Escuelas de Capataces Agrícolas, Escuelas Oficiales de Artesanos y Oficios Artísticos, Escuelas de Bellas Artes, etcétera.

En el apartado de Estudios Eclesiásticos se incluyen los estudios en los distintos Seminarios españoles, Universidades Pontificias de Comillas, en Salamanca; Seminario Nacional de Misiones, Instituto Social León XIII y Colegio Español de Roma.

Se consideran estudios de Enseñanza Media los verificados en los Institutos o Centros privados de Bachillerato, Escuelas de Comercio, Magisterio, Peritaje Agrícola e Industrial, Facultativos de Minas, Aparejadores, Ayudantes de Obras Públicas, de Montes, Cuerpo Pericial de Aduanas y otros estudios de naturaleza semejante.

El último apartado comprende los estudios de Facultades Universitarias, Escuelas Especiales, Actuarios e Intendentes Mercantiles, preparación de cátedras y Escuela Oficial de Periodismo.

El importe de las becas oscila entre 2.250 pesetas (506 becas) y 18.000. Se distribuirán por todas las regiones de la Península y plazas de protectorado, conforme a un promedio de 17 becas por provincia. En la presente convocatoria se prorrogará la beca de los que actualmente la disfrutaban, siempre que hayan cumplido las condiciones predeterminadas de

aprovechamiento y conducta. Las restantes becas serán distribuidas entre los nuevos aspirantes. Han de tener éstos "una condición laboral netamente definida mediante cotización por cuota sindical, ya directamente o a través del cabeza de familia, exceptuándose de esta condición los trabajadores e hijos de trabajadores de la rama agropecuaria". También es condición indispensable poseer un expediente escolar cuya nota media no sea inferior a notable. (Véase información de O. Núñez en *Pueblo*, 28-IV-54 *et altera*.)

#### UN COLEGIO MAYOR HISPANO-ARABE EN MADRID

Acaba de ser aprobado en Consejo de Ministros un decreto por el que se dispone la construcción del Colegio Mayor Hispanoárabe en la Ciudad Universitaria, zona de los Colegios Mayores. El edificio tendrá cinco plantas, en forma de U, y estará rodeado de arquerías. Será capaz para 104 alumnos, con sus profesores y personal de servicio. En un cuerpo anejo podrán alojarse personalidades notables del mundo árabe.

#### II CONCURSO NACIONAL DE TUNAS UNIVERSITARIAS

El día 4 de abril se celebró en el teatro Lope de Vega, de Madrid, la clausura del II Concurso Nacional de Tunas Universitarias, en el que han tomado parte quince agrupaciones. El Jurado, compuesto por los maestros Lagos y Peris y los catedráticos don Julio Gómez y don Luis de Sosa, proclamó vencedora a la Tuna de Madrid.

#### UN DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA PRIVADA EN EL S. E. M. DE LA CORUÑA

Ha quedado constituido el Consejo Provincial que regirá durante el próximo trienio el Departamento de Enseñanza Privada, encuadrado en el S. E. M. de La Coruña. Dicho Departamento será presidido por don Carlos Seoane Rico; secretario don Enrique Freire; tesorero, don Arturo González; contador, don Carlos Pereira, y vocales, don Augusto Caramés y don Eugenio Rivas.

En otras varias provincias, de acuerdo con las orientaciones de la Jefatura Nacional del Servicio, se han constituido Departamentos semejantes.

#### OBRAS EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Desde 1940 se vienen realizando en Salamanca obras importantes, que en los últimos meses han sido aceleradas con motivo de la conmemoración del Centenario. Se han establecido Colegios Mayores (los de "San Bartolomé", "San Miguel Arcángel", "Santa María de los Angeles", "Hernán Cortés", etc.); se ha levantado un nuevo pabellón de Ciencias Químicas y está en vísperas de inauguración otro nuevo pabellón de la Facultad de Derecho, adosado a la entrada principal de la calle de la Rúa y en armonía y de la misma traza que la Uni-



versidad primitiva. En el Rectorado se han hecho importantes reformas, dedicándolo exclusivamente a recepciones y actos. En el patio de las Escuelas Menores se ha habilitado otro local, que constituirá la nueva casa del rector.

En este mismo patio, centrado por la famosa estatua de fray Luis, se ha instalado el Museo Universitario, donde figura la bóveda pintada por Fernando Gallegos en la segunda mitad del siglo xv, desconocida hasta hace poco más de cuarenta años. La Biblioteca universitaria, también reformada, posee 161.162 volúmenes, aparte de los manuscritos e incunables, y un salón de lectura con 250 plazas.

El edificio tradicional de la Universidad, cuya fachada plateresca es universalmente famosa, ha quedado destinado exclusivamente a museo y escenario de solemnidades académicas. Con la terminación del edificio de la Facultad de Derecho, antes reseñada, todo el movimiento estudiantil se trasladó a ésta. El parainfo ha sido restaurado; el aula de fray Luis de León se ha enriquecido con una bella puerta del siglo xv y con restauraciones que intensifican el poder evocador del lugar; el aula de Salinas se ha convertido en un hermoso salón de música. También han sido objeto de obras de embellecimiento la capilla universitaria, una antigua cátedra de Lenguas, la puerta que da acceso al claustro bajo y el claustro alto.

La ampliación de espacio que suponen las obras realizadas permitirá alojar más cómodamente a los alumnos universitarios e instalar mejor las aulas. Hoy día, en cuanto al número de alumnos, la Universidad salmantina es la tercera de España, con 3.904. En el curso de 1900 a 1901 únicamente tenía 820.

## SEMANA PEDAGOGICA EN LEON

Durante la primera semana de mayo se celebró en León una Semana Pedagógica, organizada por el S. E. M., a la que han concurrido un millar de maestros, ayudados con becas de Ayuntamientos de la provincia. Después de la sesión inaugural, presidida por el gobernador civil, abrió las sesiones de trabajo el director de la revista *Servicio*, don Dionisio Porres. Intervinieron también el delegado provincial del Instituto Nacional de Previsión sobre "Mutualidades y cotos escolares"; el catedrático de Filosofía, Muñoz Alonso ("Pedagogía y Política" y "Pedagogía y Religión"); el profesor del Seminario, don Antonio García de Lama ("Función social del maestro"); don Manuel Trillo ("El dibujo en la escuela"); el inspector de León, Díaz Caneja ("Valor pedagógico de las mutualidades y cotos escolares"), y don Luciano González ("Apostolado del maestro"). La inspectora extraordinaria doña Ascensión Liaño, la también inspectora extraordinaria doña Francisca Bohigas, la inspectora de León doña Elisa Martín y el inspector central don Adolfo Maíllo tocaron otros importantes temas. Asimismo, el asesor religioso nacional del S. E. M., padre Moreno Gelabert; el secretario del Frente de Juventudes de León, Maximino Morán, y el inspector nacional del S. E. M., don Marcelino Caballero.

En el acto de clausura pronunció un discurso el jefe nacional del S. E. M. Aludió en él a las mejoras económicas que han beneficiado últimamente al Magisterio, Escalafón, organización de clases de adultos, asistencia escolar, analfabetismo, locales-escuelas y viviendas y otros varios problemas profesionales, en los términos de que se hará extensa mención

en la crónica correspondiente a Enseñanza Primaria de la Sección "La educación en las revistas" del próximo número de esta Revista.

Entre las conferencias de estricto contenido pedagógico debe señalarse la citada de don Marcelino Caballero acerca de "Las aptitudes". El señor Caballero hizo en ella una valoración medida de los tests y pruebas objetivas; dado el carácter de pronóstico provisional que estas pruebas tienen, sería de desear que en el cuarto período escolar se enfrentara a los niños directamente con una serie de actividades de tipo profesional, cosa más segura que la utilización de métodos indiciarios. La señorita Bohigas, que se refirió a "Cuestionarios y programas", propugna una intervención efectiva de los maestros en la elaboración de programas, que deben adaptarse de modo muy estricto a las características comarcales. Glorioso, además, la función y utilidad del Cuestionario y el modo de desarrollarlo en las lecciones del programa. Don Adolfo Maíllo habló acerca de "Lenguaje en la escuela primaria". Explicó las etapas históricas de la escritura en cuanto esclarecen el proceso de su aprendizaje, la función del dictado, la técnica de los ejercicios de redacción y de los resúmenes de lecciones. También se refirió a la graduación en el conocimiento de los autores clásicos, para hacer su lectura fructífera.

En una información extraordinaria que dedica a la Semana Pedagógica el diario de León *Proa* (8-V-54), y de la que tomamos parte de los anteriores datos, se publican algunas entrevistas con los maestras concurrentes a la Semana, en las que todos ellos muestran satisfacción por los resultados obtenidos.

## IBEROAMERICA

### LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE MEXICO

En el número 15 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, correspondiente al pasado mes de noviembre, publicábamos en esta misma sección una breve referencia de las características de la nueva Ciudad Universitaria que posee la ciudad de Méjico. Ampliamos a continuación aquellos datos.

El primer pensamiento de una Ciudad Universitaria de grandes dimensiones nace en el año 1910, en ocasión de ser reorganizada la Universidad tradicional mejicana, cuya fundación se remonta al año 1553, bajo el gobierno del virrey español don Luis de Velasco. Después de varias décadas de inquietud y desorientación, en 1949 toma cuerpo la idea de construir la Ciudad Universitaria, cuando el licenciado Alemán, elegido Presidente de Méjico, se incorpora al Patronato de la Ciudad Universitaria, fa-

vorecido por su doble calidad de Presidente de la República y de director del Banco de Méjico. Como arquitecto-jefe es nombrado Carlos Lazo, y el licenciado Almido P. Moratino corre con el difícil cometido de estudiar la vertiente humana del plan gigantesco; de establecer contacto, a través de la prensa y de la radio, con las autoridades y con los círculos interesados, y de crear el "clima" que precisa toda obra que ha de surgir de la nada.

Esta "nada" seguía siendo algo palpable, pese a que, casi desde cuatrocientos años (con fluctuaciones y fortuna variables), existía en Méjico un Alma Mater. En 1942, la idea cobra caracteres de realidad sobre un terreno de 12 millones de metros cuadrados, localizado al sur de la capital, a la altura del kilómetro 16 de la Avenida de los Insurgentes, en la carretera de Cuernavaca. El terreno fué expropiado, y no obstante haberse terminado la expropiación en

1946, pasaron todavía cuatro años hasta que pudo ser colocada la primera piedra simbólica. El 5 de junio de 1950 se dió el primer golpe sobre el solar en el que habría de elevarse "la Torre de las Ciencias".

Sobre el impracticable pedregal de San Angel, en un terreno formado por lavas solidificadas del volcán Xitle, se levanta hoy la más moderna Ciudad Universitaria de la América Hispana. Describiremos aquí lo más sustancial de sus características. En la actualidad cuenta con:

1. La Facultad de Ciencias y Fundaciones, con los siguientes edificios: Administración, Biblioteca, Aulas, Laboratorios y auditorios.
  2. Los Institutos Científicos de Geografía, Astronomía, Geofísica, Matemáticas, Física y Química.
- La grandiosidad de los locales-auditorios queda reflejada en el hecho de que en la Facultad de Ciencias, por ejem-



plo, se dispone de doce aulas para 56 alumnos cada una; doce clases, para 26 alumnos, y dos salas de experimentación, para 56 alumnos. El aforo total de todas estas salas asciende a 1.056 alumnos por hora. Los laboratorios de Biología, Física y Química acogen a 900 alumnos por hora. Además, existe una Aula Magna, con un aforo de 550 plazas.

Las ramas de Geografía, Astronomía, Geofísica, Matemáticas, Física y Química poseen edificios propios. Cuentan, además, con biblioteca propia (en la actualidad con un fondo de más de 10.000 volúmenes), numerosos talleres especiales y laboratorio, paraninfos y aulas.

El edificio de Humanidades es el más largo del continente americano, con sus 328 metros. En él, los paraninfos se utilizan para las clases de Economía Política, Derecho, Filosofía y Literatura.

A la Ciudad Universitaria pertenece también una Escuela Superior de Comercio, que puede atender a 2.000 estudiantes. Como novedad, esta Escuela cuenta con toda clase de nuevos medios auxiliares mecánicos y de maquinaria especial puesta al servicio de la enseñanza del cálculo mecánico y de la contabilidad.

Como réplica arquitectónica al alargado edificio de Humanidades, la Ciudad Universitaria de Méjico cuenta con los edificios de la Escuela de Arquitectura, instalada en dieciséis grandes talleres y ocho fábricas en un área de más de dos y medio kilómetros cuadrados. Los talleres disponen de toda clase de máquinas y de material para la construcción con que hoy se edifica. La Escuela de Arquitectura cuenta además con un aula capaz para 500 personas y un Museo de la Construcción.

El edificio que sirve para las investigaciones de física nuclear despierta especial interés. Es el primer Centro que en Hispanoamérica posee en aparato "Wan De Graff" y un acelerador que genera hasta dos millones de voltios, con un coste de un millón de pesos mexicanos. Un pabellón apropiado se dedica a la investigación de rayos cósmicos.

Todos estos edificios presentan no sólo un gran aspecto en su conjunto arquitectónico; sus fachadas principales están decoradas con frescos, relieves en terracota y esculturas que representan estéticamente el tema del átomo.

La gigantesca Biblioteca Central, cuyo coste se eleva a seis millones de pesos, tiene diez plantas. En cada una de ellas existen 120.000 volúmenes. Este edificio carece en absoluto de ventanas, y cuenta con un sistema de iluminación artificial y con aparatos de aire acondicionado que mantienen una temperatura y un grado de humedad estables. La sala principal de lectura conduce a un invernadero cerrado, con grandes árboles y gran cantidad de flores. La Biblioteca ofrece un sistema de microfílm y de microcartotecas que posibilita el intercambio bibliográfico internacional.

La Ciudad Universitaria de Méjico cuenta también con una Facultad de Medicina, en la que pueden estudiar hasta 6.000 alumnos. Los paraninfos de Medicina han sido construídos en forma de anfiteatro de tres plantas. Las Facultades de Química, Odontología y Veterina-

ria, todas ellas con sus auditorios, laboratorios y aulas propios, con casas de apartamiento para profesores y estudiantes, están concluídas en parte, en construcción o en estado de proyecto.

En esta gran Ciudad Universitaria no sólo existen edificios propiamente escolares; también se cuenta con viviendas que han de alojar a un gran número de profesores y de estudiantes. Con el tiempo se construirán también comercios, iglesias, locales de esparcimiento, parques y jardines. Está próximo a terminarse un gran estadio olímpico, que supondrá la atracción principal para los universitarios, formando parte de un sistema de instalaciones deportivas que pueden ser ejemplo por su grandiosidad, eficacia y belleza. (*Basler Nachrichten*. Basilea, 30 de abril de 1954.)

#### PROBLEMAS ECONOMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

En una hoja circular facilitada por la Universidad de la Habana, su Consejo Universitario comunica un acuerdo, de 8 de enero de 1954, en respuesta a una comunicación del ministro de Hacienda cubano, encaminada a proponer al Consejo de Funcionarios Fiscales la anulación del precepto constitucional que fija la contribución del Estado al sostenimiento de la Universidad en un 2 1/4 por 100 del presupuesto nacional. El Consejo Universitario aduce, entre otras razones de peso, el carácter indispensable de esta contribución estatal al desenvolvimiento universitario de la Habana; incluso, esta aportación oficial sería insuficiente para que la Universidad cumpliera cabalmente su misión educativa.

El Consejo Universitario estima improcedente la inclusión que el ministro de Hacienda cubano hace de la contribución del Estado al sostenimiento del Hospital Clínico en la asignación a la Universidad de la Habana, ya que este hospital, llamado General Calixto García, tiene carácter de servicio público con asistencia a toda la nación, y, por tanto, al Estado le incumbe la obligación de atender al mantenimiento y mejoras del mismo. El Consejo aduce además que el presupuesto del hospital nunca estuvo incorporado al de la Universidad de la Habana. Por su parte, la Universidad está muy lejos de beneficiarse económicamente con las actividades del Hospital Clínico; al contrario, atiende con su contribución al sostenimiento de:

1. Profesores especializados que actúan como jefes médicos de los distintos servicios hospitalarios, sin otra retribución que sus sueldos docentes.
2. El Consejo Administrativo, compuesto por catedráticos que desempeñan sus funciones gratuitamente.
3. El mantenimiento de laboratorios, clínicas, adquisición de equipos, etc.

Todos estos servicios tendrían que ser mantenidos por el Estado, en el caso de que el hospital no estuviera a cargo de la Universidad.

En resumen, el Consejo Universitario de la Universidad de la Habana señala que, si bien es cierto que se pretende

favorecer el mejor desenvolvimiento de la Universidad, este propósito quedaría realizado respetando lo preceptuado en la ley fundamental y entregándole realmente el 2 1/4 por 100 del presupuesto único total.

#### CONSERVATORIO DE MUSICA EN COSTA RICA

Gracias al legado de don Carlos Millet, Costa Rica cuenta ya con un nuevo Conservatorio de música bajo la dirección de Arnoldo Herrera. Este Conservatorio ha comenzado sus actividades como escuela vocacional, y en su plan de estudios se incluirán, además de la música, todas cuantas asignaturas se imparten en los Centros oficiales, para luego proceder a una selección rigurosa. El Conservatorio organizará también cursos complementarios de teatro y de declamación, de pintura y modelado, de danza y de ballet. Los planes y programas de estudio han sido inspirados en los de la Escuela Franchesca, de los hermanos Franchetti; en Umbría (Italia) y en los que se siguen en la Escuela Baculé. Gracias a este Conservatorio costarricense, se irán encauzando las numerosas vocaciones artísticas, que suelen malograrse por falta de escuelas apropiadas. (*Estudios Centro Americanos*, 79. San Salvador, enero-febrero 1954.)

#### EL ANALFABETISMO EN HISPANO-AMERICA

En un reciente estudio estadístico realizado por Guillermo Mannetti, director de la división de Educación de la Unión Panamericana, se señala que en la actualidad existen en la América del Sur unos 19 millones de niños en edad escolar que no pueden seguir normalmente sus clases a consecuencia de la falta de escuelas. A esta cifra es preciso añadir otra, si cabe, más significativa: En el continente sudamericano existen actualmente unos 70 millones de adultos analfabetos. Esta cifra es tanto más grave cuanto que ha de tenerse en cuenta que la población total del continente hispanoamericano asciende a unos 150 millones de habitantes, lo cual significa que la mitad de los hispanoamericanos son hoy analfabetos.

El citado especialista ha dicho en una entrevista reciente: "El continente hispanoamericano ha sido considerado siempre como el continente del futuro. Pero, entre nosotros, sabedores que son nuestros hijos y nuestros niños los llamados a vivir este brillante porvenir, se olvida, sin embargo, que en muchos países de la América hispana los niños no disponen de escuelas en número suficiente."

Es cierto que existen numerosas escuelas, colegios, instituciones normales, escuelas técnicas y universidades en los diversos países (unos 110.000 colegios y 110.000 escuelas), que representan en realidad un número insuficiente para atender las inmensas necesidades de estos territorios. Los especialistas que han estudiado racionalmente la cuestión han llegado a comprobar que el defecto mayor existente no es, como pudiera figurarse a tenor de lo dicho con anterioridad, la



falta de escuelas, sino la falta de maestros y de profesores. A la escasez de edificios escolares hay que unir esta ausencia de maestros, que llega a tales términos que incluso existen escuelas cerradas por falta de personal docente.

Para la formación del profesorado primario en Hispanoamérica se ha creado una institución modelo en Venezuela, regida por la Unión Panamericana. Se trata de una Escuela Normal Rural, que permitirá la formación anual de profesores de esta especialidad, que luego atenderán a otras escuelas de Sudamérica. Cada nación hispanoamericana enviará cinco estudiantes beneficiarios de otras tantas becas de estudio, que asistirán a los cursos de esta nueva escuela venezolana, propiedad de todos los Estados americanos. El primer curso durará dos años, a cuya terminación 105 nuevos profesores se esparcirán por los 21 países hispanoamericanos, en cada uno de los cuales crearán y atenderán a una nueva escuela normal nacional con un cuerpo docente de cinco profesores. Los planes establecidos hasta la fecha abren la esperanza al hecho de que si la experiencia de la escuela venezolana tiene éxito, en los primeros diez años de actividad se habrán creado unas cien escuelas normales de carácter rural, dotadas de un cuerpo docente capacitado. De este modo el problema de la enseñanza será resuelto rápidamente en este campo. (Georges-E. Riedo, *Tribune de Genève*, Ginebra, 15 marzo 1954.)

#### ENSEÑANZA GRATUITA A DOMICILIO PARA NIÑOS ENFERMOS

En la Argentina se está realizando en los últimos años una gran campaña de extensión de la Escuela Primaria. En las diversas provincias, sobre todo en aquellas alejadas de los grandes centros metropolitanos, se sufría una gran falta de escuelas primarias, acrecentada por las enormes distancias que median entre las haciendas. El Gobierno argentino tiende a remediar el problema con la construcción de gran número de escuelas. La segunda campaña en intensidad que se desarrolla en la Argentina es la lucha contra el analfabetismo.

Ultimamente el Ministerio de Educación ha decretado la enseñanza gratuita domiciliaria para aquellos alumnos de escuelas o colegios que por enfermedad orgánica o deficiencia física no puedan asistir a las clases. De ahora en adelante estos niños podrán recibir enseñanza en su propio domicilio con carácter gratuito, como es la enseñanza argentina en todos sus grados, incluso el universitario. Con este fin se ha creado un equipo de maestros dedicado exclusivamente a la enseñanza domiciliaria. Para acogerse a los beneficios de ésta los escolares tendrán que presentar los correspondientes certificados médicos; estarán debidamente vacunados y se sujetarán a ciertas condiciones que permitan la realización práctica de la enseñanza.

#### FALTAN MAESTROS EN LA ARGENTINA

En un editorial de la reciente publicación porteña *Paideia*, revista de Educación y Cultura que dirige Ernesto F. Babino,

se denuncia la insatisfacción que produce la revisión del estado actual del problema del profesorado en la enseñanza argentina.

La citada revista sostiene que "la carencia de auténticos maestros al frente de las aulas es una de las causas más ciertas de la desorientación actual de la juventud. Nos conformamos hartas veces con dictar nuestra materia hábilmente; sabemos el oficio y aplicamos con eficacia los métodos pedagógicos". No obstante, en la aptitud del profesor argentino ante el discípulo se observa un desentendimiento del ingrediente humano, que es la base de toda corriente de comunicación que avive a la enseñanza. (*Paideia*, 5 y 6. Buenos Aires, 1954.)

#### EXTENSION CULTURAL EN CHILE

El Ministerio de Agricultura chileno cuenta con un centro denominado Instituto del Inquilino, que tiene por misión elevar el nivel cultural y económico del campesino chileno. Este Instituto cuenta con grupos activos similares a las "misiones culturales" que recorren en la actualidad las zonas rurales mejicanas en automóviles especialmente equipados, con el fin de realizar una labor de extensión cultural, información agrícola y sanitaria, con diversas distracciones, de cuyos fines no está excluido el fomento en el campesino de una actitud de simpatía y apoyo al Gobierno nacional. El Instituto chileno viene publicando dos veces al año (en otoño y primavera) folletos de la colección titulada "El libro del huaso chileno". Se trata de unos libritos de 96 páginas redactados especialmente para el campesino en un lenguaje directo, y se distribuyen entre los niños para que lo lean a sus padres y para que éstos aprendan a leer por sí mismos. Estos folletos, que están redactados de forma atractiva y con abundantes ilustraciones, son un instrumento utilísimo para estimular en la economía rural la producción individual mediante el desarrollo de las industrias domésticas relacionadas con la agricultura.

Por lo general, estos folletos constan de varios artículos sobre temas como educación sanitaria, agricultura, deportes, carpintería, labores del hogar, educación cívica, ganadería, etc. El Instituto ha publicado además otros folletos sobre mecánica automovil, cultivo de los árboles, cestería y trabajos en mimbre y una cartilla para adultos titulada *Silabario del huaso chileno: una ayuda para conocer las letras*. El Instituto del Inquilino cuenta con bibliotecas circulantes, un servicio de venta a plazos de herramientas y maquinaria a precio de coste, un servicio de consultas y un centro encargado de la venta de productos cultivados o fabricados por los campesinos. (*Revista Analítica de Educación*, París, 1954.)

#### LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN IBEROAMERICA

En el número correspondiente al pasado mes de marzo (R. DE E., núm. 19, páginas 137-8) publicamos un extracto de los informes facilitados por los respectivos Ministerios de Educación Nacional de

los países hispanoamericanos, relativos a la situación actual de la Enseñanza Primaria en aquellas naciones. Damos a continuación un resumen de datos procedentes de idénticas fuentes de documentación sobre la educación secundaria en Hispanoamérica.

Según el informe sobre Enseñanza Media dado a conocer por el Ministerio de Educación colombiano, se ha puesto en vigor un nuevo plan de estudios, promulgado en 1950, que tiende a reducir el número de asignaturas al concentrar la atención del alumno en las materias esenciales. Este nuevo plan persigue, por otra parte, no sólo un enriquecimiento de los resultados académicos, sino que se orienta hacia fines prácticos, ofreciendo a los alumnos diversas posibilidades de especialización en las ramas del comercio, artes y oficios, industria, magisterio elemental, etc.

Durante 1951 se reformó asimismo el plan de estudios de la Enseñanza Normal, con el criterio de establecer una diferenciación exacta entre las escuelas normales y los establecimientos de Enseñanza Media o "colegios de bachillerato". El nuevo plan, que se ha puesto en práctica durante los años 1952 y 1953 y lo que va de curso escolar de 1954, ha introducido en los programas de materias algunas asignaturas como Filosofía, Sociología e Historia de la Pedagogía, intensificándose además los trabajos prácticos. Las últimas estadísticas que facilita el Ministerio de Educación Nacional boliviano indican la presencia de 23.726 alumnos matriculados en las escuelas normales.

En el último informe proporcionado por el Ministerio de Educación del Ecuador, con datos relativos al año académico 1951-52, subraya la falta de personal docente debidamente preparado para la Enseñanza Media. De 1.100 profesores actualmente en ejercicio sólo 224 poseen título profesional. El informe detalla las condiciones para concursar a 35 becas de profesores de Enseñanza Secundaria para que puedan cursar estudios en el extranjero. También se citan a este respecto disposiciones legislativas que en conjunto demuestran claramente que se tiende a dar al ejercicio de la función docente un carácter profesional y a elevar el nivel de los estudios secundarios. Respecto a la matrícula, la correspondiente a la Enseñanza Secundaria indica un aumento del 11,98 por 100 en relación con el año anterior, siendo de un 6,88 por 100 el aumento de la matrícula global. El total asciende a 383.767 alumnos matriculados.

El Ministerio de Cultura de El Salvador publica en su *Memoria* correspondiente a 1952 algunos datos relativos a la educación secundaria. En este campo se ha concentrado el esfuerzo educacional en un mejoramiento general de la enseñanza, aumentándose además el número de Institutos. El informe consagra por separado un estudio especial para cada una de las escuelas secundarias más importantes del país. Los Institutos oficiales salvadoreños contaron con una asistencia de 4.636 alumnos, a cuyo servicio se reunió un profesorado de 602 catedráticos. Las escuelas secundarias privadas matricularon 3.873 alumnos, con 483 profesores.

La *Memoria* de la Secretaría de Educación Pública de Méjico indica lacónicamente que en 1951 funcionaron en el



país 453 centros secundarios, frecuentados por 70.224 estudiantes.

En Puerto Rico la escuela secundaria superior ofrece dos cursos principales en los grados 10-12, general y comercial (téngase en cuenta que en Puerto Rico rige la misma estructuración educacional que en los Estados Unidos). En el período comprendido por el informe anual del Departamento de Instrucción puertorriqueño 1951-52 se registra la introducción de un curso técnico de carácter experimental en tres escuelas secundarias superiores en colaboración con escuelas técnicas. Actualmente funcionan en Puerto Rico 66 centros superiores.

#### LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN CHILE

Como fruto del Primer Congreso Nacional sobre Analfabetismo, Educación Fundamental y Reeducción del Delincuente, organizado en Santiago de Chile en el pasado mes de enero, se están estudiando diversos proyectos para la lucha contra el analfabetismo en las diversas regiones del país. El director general de Educación Primaria y Normal, Luis Gómez Catalá, ha señalado en una entrevista la situación actual y los alcances del grave problema estudiado por el Congreso. En síntesis, existe actualmente en Chile un 26 por 100 de analfabetos. Medio millón de niños en edad escolar (entre siete y quince años) no han concurrido jamás a un centro educacional: primero, porque no hay escuelas suficientes en el país, sobre todo en las zonas agrarias, y segundo, por ignorancia y retraimiento de los padres. Existe además un millón de analfabetos adolescentes y adultos (mayores de quince años) y otro porcentaje parecido de semianalfabetos, que apenas saben leer y firmar, debido a que sólo un 15 por 100 de los niños que ingresan en la escuela primaria llegan al sexto año. El resto se retira al llegar al segundo o tercero.

Las graves proyecciones sociales que el analfabetismo provoca pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. El analfabeto representa una enorme pérdida de energía humana para la economía y la cultura nacionales, por su incapacidad para producir y manejar los medios técnicos modernos.

2. El analfabeto es una carga para las finanzas nacionales, pues obliga al montaje de servicios costosos.

3. El analfabetismo conduce directamente a la delincuencia. De 13 a 14.000 personas recluidas en presidios y cárceles más del 60 por 100 son analfabetos o semianalfabetos.

4. El mayor porcentaje de analfabetismo se da en los medios rurales. Este hecho está en relación con las condiciones precarias en que se desarrolla la vida en el campo e influye en la producción nacional.

Entre las soluciones aportadas por el Congreso figuran la coordinación de un plan nacional que agrupe fuerzas, tanto particulares como estatales, con objeto de eliminar en el menor plazo posible el analfabetismo con todas sus consecuencias. El Congreso estudió el problema de la infancia desvalida. Se sometió a consideración una reforma de la escuela

rural, con un plan de construcción de locales escolares. En la actualidad se necesitan mil millones de pesos para construir las escuelas que exigen los 500.000 niños analfabetos, y sólo hay fondos por la suma de trescientos millones en las arcas de la Sociedad constructora de edificios educacionales. Para subsanar este déficit se ha elaborado un proyecto de construcciones a largo plazo (veinte años), paralelo a un plan a corto plazo dirigido en común por el Ministerio de Educación y el de Obras Públicas. Para el presente año se prevé la construcción de 130 escuelas unitarias, 23 escuelas-granja y vocacionales, siete escuelas consolidadas o unidades escolares y 500 jardines de la infancia anejos a las escuelas ya en funcionamiento.

Se han organizado cursos de perfeccionamiento para profesores rurales, que se celebran en las 14 Escuelas Normales del país. En estos cursos se dará a los maestros una orientación agropecuaria, en colaboración con el Ministerio de Agricultura y el Servicio Nacional de la Salud. (Vea. Santiago de Chile, 6 enero 1954.)

#### LA ENSEÑANZA EN HISPANO-AMERICA

Según *Hechos y Dichos*, la mitad de las naciones concurrentes al V Congreso Interamericano de Educación Católica, celebrado en el Colegio de Belén, de los padres jesuitas en la Habana, enseñan religión en los centros oficiales, tanto en primaria como en secundaria, un 20 por 100 en las Universidades, entre ellas Perú, Colombia y República Dominicana. Un 70 por 100 de las Normales católicas están equiparadas a las oficiales para titular maestros católicos. Tan sólo un 20 por 100 para titular a profesores universitarios. Todos los centros de enseñanza católica tienen, además de los religiosos, buen número de educadores seculares (Colombia, 5.252 religiosos y 1.055 seculares). Incluso hay un 40 por 100 de éstos que no son católicos, por escasez de personal.

Las encuestas revelan que las corrientes filosóficas que afectan a la formación del magisterio en América son el materialismo, el naturalismo, el darwinismo, el nacionalismo exagerado, el socialismo, el comunismo y el racismo. Se ha difundido también bastante entre el magisterio el enciclopedismo (instrucción antes que formación) y la llamada "escuela nueva". Un 50 por 100 conoce la doctrina católica sobre la educación, refutada en un 40 por 100 de los centros oficiales. La tendencia más marcada en educación es el activismo de la "escuela nueva". Se experimenta la necesidad de equiparar filosóficamente a nuestros profesores. (*Hechos y Dichos*, 227. Zaragoza, mayo 1954.)

#### 22.000 ESTUDIANTES TIENE HOY LA UNIVERSIDAD ARGENTINA DE CORDOBA

En una entrevista con el rector de la Universidad Nacional de Córdoba, doctor Armando Bustos, el diario madrileño *Arriba* (20 marzo 1954) da a conocer interesantes detalles sobre la organización actual de su Universidad. En el presente año académico funcionan en Cór-

doaba cinco Facultades: Filosofía y Humanidades, Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas y Ciencias Exactas. En estas últimas se cursan las carreras de Ingeniería civil, Arquitectura, Aeronáutica, etc., existiendo además Escuelas anejas a estas Facultades.

En el último curso se han matriculado unos 22.000 estudiantes, cifra de alumnos que representa el triple de la registrada en 1943. Este volumen de la población escolar cordobesa significa una intensa vida cultural en una ciudad que no sobrepasa los 400.000 habitantes. Entre las causas de este aumento del censo universitario se encuentran, según el doctor Bustos, la progresiva extensión de los estudios universitarios, la gratuidad de la enseñanza superior argentina y las numerosas ventajas de orden social que disfrutaban los estudiantes (becas de estudios, comedores universitarios, obras de asistencia social, etc.). La Facultad de Medicina va a la cabeza en cuanto al número de universitarios matriculados.

El rector de la Universidad de Córdoba no es de la opinión de que este aumento de la población escolar plantee el problema de la plétora profesional (véase sobre este punto, referido al caso de la Universidad de Buenos Aires, REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 16, diciembre 1953, página 131). Los argentinos organizan en el ámbito de la Universidad unos "cursos de capacitación: de ayudantes de Farmacia y enfermeras, en la Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Constructores, y la Facultad de Ciencias Exactas, que desvían hacia estas ramas auxiliares a muchos de los posibles candidatos a la Universidad propiamente dicha. Por otra parte, la labor de las Escuelas Técnicas con autonomía frente a la Universidad absorbe también a una gran masa escolar.

En los últimos años se ha podido observar un fenómeno generalizado en casi todas las Universidades del mundo: el aumento del núcleo femenino en las carreras universitarias. En la Universidad argentina de Córdoba el número de mujeres es superior al de varones en la Facultad de Filosofía y Humanidades, y representan un número considerable en las de Farmacia, Medicina y Arquitectura. Aproximadamente la tercera parte del alumnado de Arquitectura está constituido por mujeres.

Por último, el rector de la Universidad de Córdoba se refiere a la presencia de catedráticos españoles en su Universidad, considerada con justicia como la más hispanista de las argentinas. Son muchos los españoles que han dictado cursos o conferencias en aquella Universidad. Por ella han pasado personalidades como Ortega y Gasset, Eugenio d'Ors. Recientemente dió conferencias el doctor Blanco Soler en la Clínica Chutro, obra del actual rector de Córdoba, fundada en el año 1944.

#### LA ENSEÑANZA LABORAL EN IBEROAMERICA

Recogemos a continuación en forma de extracto las declaraciones publicadas en el diario madrileño *Ya* (6 abril 1954) del director general de Enseñanza Laboral, señor Rodríguez Valcárcel, a su regreso de un viaje a través de Méjico, Perú, Chi-



le, Argentina, Brasil y Cuba, donde asistió al V Congreso Interamericano de Educación Católica, celebrado en la Habana (véanse las conclusiones en R. DE E., número 20, págs. 216-7). El resumen de las impresiones anotadas por el director general a lo largo de su viaje puede concretarse en las siguientes palabras: "Puede y debe establecerse un valioso intercambio entre España y los países iberoamericanos en el terreno de la Enseñanza Laboral, tanto en lo que concierne a información sobre experiencia generalizada, disposiciones legales y planes de estudio como a técnicos y profesores de centros de enseñanza dedicados a la formación profesional y técnica."

Según el señor Rodríguez de Valcárcel, las instituciones de Enseñanza Laboral que más se han señalado en su viaje se hallan en Argentina y Brasil, donde cuentan con excelentes escuelas y magnífica organización. Entre las mejicanas descuella el Instituto Tecnológico de Monterrey, creado y sostenido por la industria privada, y en Chile las Universidades técnicas de Santiago y de Valparaíso. En Buenos Aires funciona la Universidad Obrera, fundada en 1952, que cuenta con ocho Facultades (véase el reglamento de esta Univer-

sidad en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18, febrero 1954, págs. 58-9). En el campo del aprendizaje industrial destaca la organización docente brasileña, con más de un centenar de escuelas modelo, entre las que destacan las de Sao Paulo y Río de Janeiro. Junto a éstas es de justicia citar la Institución de Formación Profesional de Ceiba, en la Habana, y el Instituto Politécnico José Pardo, en Lima.

El director general de Enseñanza Laboral se refirió seguidamente a un posible intercambio entre España e Iberoamérica, comprobando que importantes instituciones docentes del Brasil y de la Argentina cuentan hoy entre su profesorado con ingenieros, peritos y maestros de taller españoles, contratados directamente en casos como los de la Escuela Técnica Federal de Industrias Técnicas y Textiles de Río de Janeiro, cuya dirección se interesa en enviar anualmente a varios de sus técnicos a la Escuela Especial de Ingenieros Textiles de Tarrasa. Igualmente la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional de la Argentina y del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial del Brasil enviarán alumnos a los concursos internacionales de Formación Profesional que cada año convoca el Frente de Juventudes.

Entre las experiencias de estos países en Enseñanza Laboral que cabría trasplantar a España, el señor Rodríguez de Valcárcel señala la "completísima acción de tutela que ejerce en la Argentina la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional cerca de los muchachos aprendices a través de una vasta red de asistencias sociales en sus respectivas empresas fabriles". En la Argentina y en el Brasil los alumnos acogidos a centros docentes y de Formación Profesional permanecen en ellos ininterrumpidamente desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde. Estas experiencias serán valiosas a la hora de ultimar el proyecto de ley sobre Formación Profesional e Industrial que actualmente se está redactando en España.

Por el contrario, entre las experiencias ganadas en cinco años de Enseñanza Laboral en España pueden ser útiles para Iberoamérica el mejoramiento de la calidad de la emigración, hoy muy baja; la posibilidad de destacar en calidad de profesores o instructores a técnicos salidos de los Institutos Laborales españoles; la convalidación de títulos y el libre intercambio de profesores y alumnos, etc.

## EXTRANJERO

### LAS VACACIONES DE LOS UNIVERSITARIOS ALEMANES

El 67,4 por 100 de los estudiantes universitarios de la Alemania Occidental trabaja durante las vacaciones académicas. De todos ellos, más de la mitad trabajan sobre las treinta horas semanales. Escasamente un tercio del total de la masa estudiantil universitaria alemana suele emplear sus vacaciones en divertirse o para realizar trabajos científicos. Durante el semestre de estudios, solamente el 58,5 por 100 de los universitarios y el 77,4 por 100 de las universitarias pueden dedicarse exclusivamente a sus estudios.

La *Werkstudententum* (Obra Estudiantil del Trabajo) se ha multiplicado de tal forma que en Francfort, por ejemplo, el 60 por 100 de los estudiantes (en Colonia y en Hamburgo, el 50 por 100) trabajan durante el período de estudios. Comparada con las cifras del año lectivo 1927-28, la *Werkstudententum* ha cuadruplicado o quintuplicado sus efectivos de trabajadores universitarios. Un universitario de cada cinco y una universitaria de cada ocho reciben ayuda económica estatal para atender a sus estudios. (*Schweizerische Hochschulzeitung*, 2. Zurich, abril 1954.)

### ¿POR QUE NO SE APRENDE LATIN?

En los próximos cursillos que organice sobre materias didácticas la Univer-

sidad Internacional "Menéndez Pelayo", en Santander, se abordará la metodología del griego y del latín. La encuesta que esta REVISTA DE EDUCACIÓN tiene en curso sobre la enseñanza de la primera de estas lenguas, y diversos artículos aparecidos en nuestra prensa profesional durante los meses últimos, revelan que este tema preocupa hondamente. Es de actualidad, por tanto, informarse de lo que fuera de España ocurre. Con el título que encabeza esta noticia publica *Rassegna dell'Istruzione Media* (3-54) un trabajo de Lorenzo Dalmaso, reproducción de una entrevista radiofónica. Dalmaso reconoce, como evidencia generalmente aceptada, que el latín no se aprende en Italia. Problema viejo, ciertamente; ya en el año 1893 se constituyó por el Ministerio de Instrucción una Comisión, cuyo secretario era el gran poeta Giovanni Pascoli, destinada a investigar "las razones principales del escaso provecho de la enseñanza del latín en los gimnasios-liceos". Y mucho antes, en 1816, Pietro Giordani observaba que "la lengua latina es conocida hoy día por muy pocos, porque se pretende enseñarla a casi todos".

¿Cuáles son las causas de que el latín no se aprenda? Hay unas generales y otras específicas. Ante todo, la contraposición entre el carácter específico del Instituto clásico y las exigencias modernas. También la amenaza de continuas reformas, que desvaloran a unas enseñanzas en daño de otras. Pero hay una causa

mayor: el desconocimiento de las posibilidades efectivas del alumno. Aquí entra en juego la Psicopedagogía; la escuela desconoce muchas veces la edad evolutiva en la que los alumnos inician cada uno de sus particulares estudios. Suele hacerse hincapié en la escasa colaboración familiar. Pero no siempre la escuela es maestra en equilibrio. ¿Cómo no considerar a ésta atormentadora de los estudiantes, cuando en horas de reposo para las tres cuartas partes de la humanidad trabajadora siguen aquéllos ocupados con sus lecciones y deberes? No todos los profesores, por lo demás, están preparados para su tarea. En los cinco años que median entre 1945 y 1950, el número de inscritos en las escuelas secundarias italianas han pasado de 382.000 a 572.000. ¿Cómo adiestrar en tan escaso tiempo una tan imponente masa de docentes? (En España, el problema se plantea en términos análogos: en 1936, el número de alumnos de la Enseñanza Media era de 124.900, y en 1950, de 218.739.)

Después de estas causas genéricas, Dalmaso anota otras específicas: las referentes a la didáctica. La escuela italiana ha pasado en la enseñanza del latín por todos los métodos. Tras de la vieja dirección dogmática, doctrinal y retórica, vino la puramente filológica. Después, en reacción contra el cientificismo didáctico, se precipitó en el empirismo: método Berlitz, *latin sans pleurs*, adaptaciones artificiosas de los textos clásicos.



Estos excesos señalan, cuando menos, la voluntad de poseer un método. Pero muchos, demasiados profesores, enseñan todavía igual que hace cien años. Debe reconocerse, sin embargo, que existe hoy un nuevo fervor en torno al tema. Mucho hay que esperar del establecimiento de *clases activas*. Pero es necesaria la moderación; no debe olvidarse la imposibilidad de transferir sin distinción a Italia la experiencia de países extranjeros, especialmente de países no latinos.

La ausencia o ineficacia del método determina otras numerosas causas específicas. Unos profesores dan preferencia a la Literatura sin previo conocimiento de la lengua; otros enseñan demasiada gramática; otros reducen los ejercicios lingüísticogramaticales a traducciones. Muchas veces los clásicos, aunque se *traducen*, no se *leen*. Traducir y leer son tareas absolutamente distintas.

#### REFORMA ALEMANA DE LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS MODERNOS

La *Allgemeine Deutsche Neuphilologen-Verein* (Asociación General Alemana de Filólogos Modernos) ha elaborado un proyecto de "Ordenación del examen científico en la enseñanza de los idiomas modernos". El número de asignaturas de examen ha de limitarse a dos. La Conferencia Permanente del Ministro de Educación ha dado su visto bueno a esta reforma, en el sentido de que se favorezcan los estudios de conjunto en la preparación de la enseñanza científica de los idiomas. La Asociación de Filólogos Modernos sostiene que la vinculación de dos idiomas extranjeros modernos formando grupo de asignaturas es tan deseable como la agrupación del latín y del griego para los filólogos clásicos.

El centro de gravedad de los estudios de Filología moderna se sitúa en la fundamentación científica de los conocimientos de los idiomas modernos, de la escritura y del lenguaje conversacional. Los aspectos más importantes hay que extraerlos de la evolución histórica de los idiomas. A partir de aquí, el candidato ha de dominar de tal modo el inglés antiguo y medio, o el francés, que pueda traducir y explicar oralmente las relaciones de estos idiomas con los modernos correspondientes.

En los estudios de Literatura se ha de buscar un centro de gravedad, ya que el candidato no puede estudiar con igual atención toda la Literatura. El examinando ha de adquirir un panorama de la Literatura a través de lecturas de obras capitales. Pero, además, ha de poseer un conocimiento profundo de un campo especial, que será elegido por el propio candidato.

Aparte de los estudios lingüísticos, se exigen conocimientos de los fundamentos históricos y geográficos de la Inglaterra y los EE. UU. actuales, o bien de la Francia de nuestros días. El candidato debe considerar que ha de habituarse a las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que rigen en la actualidad en los citados países. Estas circunstancias han de saber apreciarse en su conjunto, y ha de acostumbrarse a seguir con naturalidad su desarrollo.

El examen escrito consistirá en un te-

ma principal sobre cuestiones de carácter científico, y en la redacción de dos trabajos finales en los correspondientes idiomas, sin la ayuda de medios auxiliares, como diccionarios, enciclopedias, historias, etc. El examen oral se realizará en el idioma correspondiente, siempre que no lesione con ello la altura científica de la prueba. (*Bildung und Erziehung*, 4. Francfort, abril 1954.)

#### EL PRESUPUESTO DE EDUCACION NACIONAL EN FRANCIA

Hemos ya dado algunas referencias acerca de la tormentosa gestación del presupuesto de Educación Nacional en Francia. El día 30 de marzo, la Asamblea Nacional reanudó la discusión de dicho presupuesto, presentado en octubre del pasado año y devuelto al Gobierno, por insuficiencia de créditos, hasta cuatro veces. Seis meses de discusiones, reivindicaciones, manifestaciones, huelgas. El arbitraje del presidente del Consejo induce al Gobierno, finalmente, a presentar un nuevo presupuesto, con aumentos, aunque sustanciales, todavía insuficientes.

Estos innumerables tanteos y retrasos han agitado la Universidad y desmoralizado los cuerpos docentes. Los debates, sin embargo, no han dado lugar a discusiones largas. Todos los parlamentarios tenían la convicción de que el Gobierno había llegado al límite de las concesiones, dentro del cuadro de su política financiera. No obstante, respecto a construcciones escolares, créditos de funcionamiento y bolsas, se han hecho precisiones importantes, y el Gobierno ha contraído firmes compromisos.

Las *construcciones escolares* preocupan sobre todo a los representantes de las comunidades locales; ellos intervinieron con mayor frecuencia en la discusión de este capítulo. En 1953 se elevaba a 45.600 millones de francos; este año se elevará a 66.480 millones de francos. Aumento sensible, pero que no satisface ni con mucho las aspiraciones del *Plan De Gorgeu*. El Parlamento, en el artículo 17 de la Ley Financiera de 1953, había destacado ya en el Plan los trabajos urgentes e indispensables, realizables en cinco años, y fijado su monto en 270.000 millones de francos, de los cuales corresponderían 65.000 millones de francos a las comunidades locales. Si las dos Asambleas no modifican este artículo, el presupuesto de 1955 resultará insuficiente.

Para evitar gastos de carácter suntuario y poner coto a ciertas demagogias municipales, el ministro ha precisado las normas de construcción y establecido el gasto máximo por clase en 3.500.000 francos, y por vivienda, en 4.500.000 francos. El alcalde de Niza, M. Médecin, ha defendido los intereses de las comunidades locales, y solicitado, en particular, la aplicación de la circular de 1 de septiembre de 1952, que permite realizar rápidamente obras de instalación en locales ya existentes, y beneficiarse de una subvención que puede llegar hasta el 95 por 100 del gasto, si es que éste no rebasa el millón y medio de francos por clase.

Como todos los años, se han formulado quejas sobre el exceso de formalida-

des administrativas y la lentitud de los trámites. El ministro ha prometido simplificar aquéllas y acelerar éstas.

Los *créditos de funcionamiento* se han elevado este año a 235.000 millones de francos, con un aumento de 8.000 millones de francos respecto a los de 1953. Estos créditos permitirán la creación de 28 nuevas plazas en la Enseñanza Superior, 2.264 en la Enseñanza Secundaria, 5.205 en la Primaria, 1.615 en la Enseñanza Técnica y 245 en "Juventud y Deportes".

Pero ¿cómo proveer estas plazas si los agregados rehuyen la enseñanza, y cada año desertan 700 alumnos del Magisterio? Una grave crisis se cierne sobre el personal docente; el desencaje social de que es víctima debe remediarse cuanto antes. El ministro, en nombre del Gobierno, se ha comprometido seriamente, fijando como fecha límite para la reforma el 1 de junio del presente año. Si estas promesas no fueran cumplidas, puede preverse una nueva huelga en la Universidad, cuyo estado de irritación, e incluso de exasperación, es patente.

El decreto de 21 de enero de 1954 ha reorganizado los servicios de *higiene escolar y universitaria*, que correrán a cargo de una nueva dirección del Ministerio.

Han sido restablecidas 45 plazas del servicio de *Orientación Profesional*, que habían sido suprimidas. El proyecto de creación de *itinerarios agrícolas* se ha aplazado, por estar actualmente en curso conversaciones sobre este asunto entre los ministros interesados y las Comisiones competentes.

Un debate suscitado por el diputado Baudry d'Asson sobre la *recogida* de alumnos y *calificación de méritos* de los maestros, ha dado lugar a precisiones sobre ambos puntos por parte del ministro. El diputado sostenía la supresión automática de todas las escuelas con menos de 15 alumnos, que serían diariamente transportados por autobuses a otros Centros. Respecto al baremo de méritos de los maestros, solicitaba que se basase únicamente en su labor docente, sin valorar la intervención en obras postescolares. El ministro ha impugnado el primer punto: "En torno al campanario y a la escuela se reagrupan todas las fuerzas vivas de la aldea, y cerrar la escuela sería un poco como apagar una lámpara." Y más adelante: "No puedo consentir que los niños de Francia se paseen por las carreteras, en autobuses no vigilados, bajo la tutela de unos conductores cuya capacidad y buena conducta, en toda la amplitud del término, no estén comprobadas previamente."

En cuanto a la calificación de méritos de los maestros, el ministro encuentra justo y natural tener en cuenta la participación desinteresada y activa de las obras postescolares. Tal participación es, incluso, un deber moral. Un educador no es un empleado de oficina cuya tarea concluya al cerrarse las clases; su misión debe extenderse hacia fuera. La enseñanza libresa no basta.

Las *bolsas de estudios* en la Enseñanza Secundaria se distribuyen con arreglo a baremos rígidos, aunque variables según los departamentos. Estos baremos atribuyen gran importancia a la composición de la familia, y poca al valor intelectual de los candidatos. Con lo cual ocurre que un hijo único, aunque sea



magnífico alumno, jamás podrá resultar beneficiado con una bolsa.

Es evidente que el número de bolsas y la cuantía de las mismas son insuficientes, aunque el presupuesto de 1954 suponga un aumento de 815.000 millones de francos para el grado secundario y 270.000 millones de francos para la enseñanza superior.

A solicitud del senador Longchambon, el Ministerio se ha comprometido a extender los beneficios escolares a los jóvenes franceses residentes en el extranjero.

El sector "Juventud y Deportes"—que comprende la educación física y deportiva escolar, universitaria y postsecundaria, colonias veraniegas y educación popular—es el pariente pobre de la Educación nacional. Desde 1947 a 1951 se destinaban a estas finalidades 2.500 millones de francos; en 1953 se redujeron a 250 millones de francos, y este año de 1954 ascienden otra vez a 1.059 millones de francos. Para atender cumplidamente estos servicios son necesarios muchos millones más. La mayor parte de los grupos escolares nuevos y muchos de los escolares antiguos carecen en absoluto de material deportivo. M. Faraud ha expresado así su opinión respecto a este punto: "Sea cual fuere el interés de un gran estadio, donde una multitud sedente mira, aplaude o silba a dos docenas de jugadores, preferimos numerosos campos modestos, pero suficientes, donde puedan entrenarse y fortalecerse millares de deportistas."

El presupuesto de 1954, en suma, no permitirá realizar todos los proyectos, pero supone aumentos de crédito, que producirán, ciertamente, un alivio en la actual situación. Durante los últimos seis meses, la opinión pública francesa ha vivido pendiente del problema crucial de la enseñanza, y el Gobierno se ha percatado de que la política de dilaciones y reenvíos no será aceptada por el Parlamento. (Extractado de J. Cabanne, en *Sud-Ouest*. Bordeaux, 18-V-54, *et altera*.)

#### REFORMA EDUCACIONAL EN BELGICA

Con motivo de las pasadas elecciones de comunidades y organizaciones sindicales celebradas en Bélgica el pasado 11 de abril, el tema de la reforma educacional, planteado vivamente durante los últimos cuatro años, ha salido nuevamente a flote en los comentarios de prensa y revistas. Un corresponsal del diario *Vaterland*, de Lucerna, señala la labor del Gobierno católico en la solución de los problemas educacionales, comparándola con la etapa infecunda realizada en el mismo terreno por el anterior Gobierno de izquierdas. Particularmente, el corresponsal aborda el tema de la igualdad de condiciones entre la enseñanza oficial y la enseñanza privada. Ha de tenerse en cuenta que esta última representa una proporción muy elevada de la educación belga, sobre todo en su aspecto de enseñanza religiosa.

Antes de 1950, la igualdad de condiciones para la enseñanza no existía en ninguno de los grados escolares belgas. Los católicos consideraban satisfactoria la situación actual en el ámbito de la es-

cuela primaria y de las Universidades autónomas. Las preocupaciones del Gobierno católico se centraron, sobre todo, en la Enseñanza Media, en la formación técnica y en los Centros de formación del profesorado religioso (*Lehrerseminarien*). La reforma de esta organización fué encomendada al profesor Harmel, miembro del Departamento de Educación. El profesor Harmel declaró, al comienzo de sus trabajos de reforma, que no se trataba de establecer una igualdad matemática material, y que los resultados que se obtuvieran no podrían lograrse sin espíritu de sacrificio y con ánimo de perfección. Respecto al profesorado, la actitud esencial de la reforma se centra en un mejoramiento de los honorarios, ya que es materialmente imposible un ensayo de elevar la categoría del cuerpo docente privado y hacer que penetren, sencillamente, en el escalafón y escalas de nóminas del servicio escolar público. De ahí que sería imprescindible crear una situación, a la que deben contribuir todos los padres, para que éstos confiaran a sus hijos a una escuela no estatal.

También antes de 1950, la enseñanza media privada fué olvidada en absoluto por el Estado. La nueva legislación educacional prevé una aportación del Estado del 55 por 100 de los gastos totales que representa la educación de un alumno en una escuela pública. Este subsidio se ha concedido bajo ciertas condiciones, según las cuales la escuela privada retribuirá a su profesorado en iguales circunstancias de las establecidas para la escuela pública, y también iguales honorarios (al menos para los escolares cuyos padres no tienen ingresos fijos, cantidad o que asciendan éstos a 112.000 francos belgas).

En el ámbito de la Enseñanza Técnica, el Gobierno aprobó favorablemente unas trescientas solicitudes de creación de escuelas privadas, solicitudes que, bajo el Gobierno izquierdista, pasaron al ostracismo. Además de esta medida se decretó un aumento de los honorarios complementarios del cuerpo docente, y la desaparición total, o cuando menos el descenso correspondiente, de la subvención escolar. Se establecieron iguales honorarios a los correspondientes en los grados estatales para el personal docente de los *Lehrerseminarien*.

El ministro de Educación demostró interesarse equitativamente por todos los problemas educativos de la escuela estatal y de la escuela privada, y para ello creó para ambas ramas una Comisión mixta con igual número de miembros pertenecientes a las dos directrices escolares. Estas Comisiones pueden aportar un gran beneficio a la enseñanza. Además de ésta, fué creada también una Comisión de incidencias, que estudiará los conflictos que eventualmente se presenten.

El ministro Harmel ha conseguido nuevos presupuestos para la construcción y mejoramientos de edificios escolares, superando en este terreno ampliamente a sus predecesores y creando como ayuda escolar una caja especial. Según el corresponsal helvético, los partidos izquierdistas acusaron al actual ministro de Educación, en las pasadas elecciones, de favorecer únicamente a la escuela pri-

vada, "aunque esta acusación no se corresponda en modo alguno con la veracidad de los hechos". (*Vaterland*. Lucerna, 8-IV-54.)

#### DECLARACION DEL EPISCOPADO FRANCES

En el pasado mes de abril celebró una Asamblea Plenaria el Episcopado francés, a la que asistieron 107 preladados. El Secretariado del Episcopado ha dado la siguiente referencia de las reuniones:

"La Asamblea Plenaria del Episcopado, después de oír el informe de Monseñor Blanchet, rector del Instituto Católico de París, sobre la organización de la enseñanza cristiana en Francia, hace por unanimidad la declaración siguiente:

"1) Recuerda y mantiene los términos formales de la declaración hecha por la precedente Asamblea Plenaria el día 5 de abril de 1951: "Para un cristiano no hay más escuela plenamente satisfactoria que la cristiana. El deber que impone la Iglesia a los padres católicos de confiarles a sus hijos, se deriva, por tanto, de la lógica misma de la fe, bajo reserva de los casos previstos por el Derecho."

"La Asamblea lamenta y condena todas cuantas ideas impliquen desautorización o debilitamiento de la doctrina constante de la Iglesia a este respecto, vengán de donde vinieren, y renueva su homenaje a los padres y maestros, sacerdotes, religiosos o laicos, que, según las palabras del Soberano Pontífice Pío XII, "prodigan con desinterés sus esfuerzos y sacrificios para sostener y promover las escuelas expresamente católicas".

"2) La Asamblea, satisfecha de los resultados ya obtenidos después de su anterior reunión por el Comité Nacional y sus Comisiones, adopta el plan propuesto por el ponente para dar a la enseñanza cristiana una organización nacional.

"3) La Asamblea decide realizar, en el más breve plazo posible, la ejecución de esta plan, tanto en el aspecto de la reagrupación de escuelas y servicios como en el de la preparación de maestros o de un estatuto general del personal laico."

En los medios católicos autorizados se subraya que la declaración del 5 de abril de 1951, cuyo texto confirma el Episcopado, incluía un párrafo referente a la enseñanza pública, en el que se recordaba que "la Iglesia no ataca la enseñanza pública" y "no desconoce el valor y el mérito de sus maestros".

#### UN DISCURSO DEL CARDENAL PRIMADO DE BELGICA

El cardenal Van Roey, Primado de Bélgica, ha pronunciado ante el Congreso de Enseñanza Media libre, reunido en Lovaina en la segunda quincena del mes de abril, un discurso que ha obtenido gran resonancia, en el que se manifestó a favor de la conservación del estatuto escolar del ministro Harmel. Durante la última campaña electoral se señalaron tendencias, dentro de los partidos que constituyen la actual mayoría, contrarias a dicho estatuto, o, cuando menos, tendentes a revisar su aplicación



y restringir su alcance. Frente a estos intentos, recuerda el cardenal que la enseñanza católica no es, como sus adversarios pretenden, un arma política, sino la expresión libre de una doctrina religiosa. Todo padre de familia tiene derecho a elegir la enseñanza de sus hijos. Aunque sea normal que el Estado salvaguarde tal derecho, no debe estar vinculado material y moralmente por una legislación orientada hacia la exclusiva protección de la enseñanza oficial.

Las reformas Harmel tienden a colocar en pie de igualdad la enseñanza libre y la enseñanza oficial en lo que respecta a la concesión de subsidios. Remediar de este modo la situación creada por las condiciones económicas de la posguerra; la Enseñanza Media del Estado es gratuita, y, en cambio, los alumnos y el personal docente de las escuelas libres deben soportar cargas casi equivalentes a las de las escuelas oficiales, aunque los subsidios otorgados no representan la mitad de las sumas que el Estado dispensa para estos fines.

Insistió igualmente el cardenal sobre el respeto de la libertad de elección de escuela, elemento integrante y esencial de la libertad de conciencia. Los ciudadanos belgas que reclaman esta libertad están en mayoría, ya que los 364 Centros de Enseñanza Media libre que se benefician con las reformas Harmel comprenden más de 68.000 alumnos, cifra sensiblemente superior a la de los alumnos de la enseñanza oficial.

El cardenal hace, finalmente, una apelación al *fair play* del Gobierno, instándole a que autorice la prosecución de la experiencia iniciada, sin restricciones legales o administrativas.

#### LA REFORMA EDUCACIONAL EN ALEMANIA

En el último número de la revista del profesorado hamburgués, M. Traeger publica unos cuantos puntos programáticos, a modo de postulados, sobre las directrices que han de darse a la nueva enseñanza en la Alemania Occidental. Damos a continuación los catorce puntos principales de este programa:

1. Las estipulaciones de la Ley de Educación, según las cuales la obligatoriedad escolar empieza a los seis años de vida, son falsas. La escuela obligatoria puede comenzar, en primer término, con la edad escolar. Esto está más que comprobado. Y hay que aceptar que el 50 por 100 de los principiantes de hoy no han alcanzado todavía la edad escolar, y ellos forman el grueso de los alumnos pasivos y estancados.

2. La realización del postulado "La obligatoriedad escolar comienza con la edad escolar" exige anualmente dos plazos de matrícula.

3. La maestra de los *Kindergarten* es un factor integrador de la escuela.

4. La primera Ley de esta legislación escolar, que ha de servir de carta magna del niño, dice: "Ningún escolar ha de asistir a más de veinticinco horas de clase semanales."

5. Las cuarenta y ocho horas semanales del trabajador obligaron a los directores de fábricas a reflexionar sobre sus métodos de trabajo. Solamente las

veinticinco horas semanales de clase del alumno obligarán a reflexionar a la Pedagogía y a las jerarquías educacionales.

6. Toda fábrica dispone de médico, enfermeras, de ayuda social y personal de seguridad social. En los postulados programáticos de un programa escolar no ha de faltar el principio de una seguridad social y de una ayuda de igual tipo. Para ello es necesario establecer nuevos principios, relaciones y trabajos de colaboración con todas las restantes organizaciones preventivas.

7. La nueva legislación, que regula la autonomía cultural, no ha aportado una sola ley fundamental a los postulados programáticos.

8. Igualmente, la Comisión alemana para la educación y la enseñanza no ha aportado nada valioso.

9. Los grandes *trusts* financieros subvencionan a los Institutos de investigación; los grandes *trusts* pedagógicos—léase Ministerios—revelan indicios defectuosos. Nos encontramos actualmente en un momento de transición, en que la Pedagogía evoluciona de la concepción intuitiva de los postulados docentes a la realización exacta de determinados problemas. La Universidad no puede solucionar sin tiempo ni dinero los problemas nacidos de la práctica escolar.

10. Todo plan de enseñanza debe tener el valor de atacar las lagunas de los anteriores.

11. Es preciso descargar a la enseñanza superior de la edad escolar secundaria. Con lo cual se servirá a la escuela pública.

12. El noveno año escolar debe tener un casi exclusivo carácter de orientación profesional.

13. La superestructura concatenada de la enseñanza debe relacionarse en su trabajo pedagógico con la labor específica de la *Grundschule* (Escuela Primaria, que precede a los estudios secundarios en la *Mittelschule*) y evolucionar lentamente hacia la función que le es propia.

14. Llegará algún día en el que las Universidades declaren abiertamente lo que exigen como madurez o edad escolar universitaria a sus estudiantes. (*Hamburger Lehrerzeitung*, 8. Hamburgo, 10 de mayo de 1954.)

#### LA UNIVERSIDAD COMERCIAL DE ST. GALLEN

Sobre esta renombrada Escuela Superior informa en su artículo su rector, el doctor W. F. Bürgi, en la edición vespertina de la *St. Galler Tagblatt*.

La actual *Handels-Hochschule* de St. Gallen es el resultado de una evolución de más de medio siglo. Creada como la única Escuela Superior de Economía y Administración de Suiza, desempeñó un importante papel al servicio de la economía y de los intereses públicos. Esta misión se fué justificando tanto más cuanto la Escuela siempre buscó con éxito un estrecho contacto con la práctica. A través del Instituto de Investigaciones de Economía Exterior y de Comercio, Economía Nacional, Comercio Exterior y Política Comercial, Economía de los Seguros y Economía Rural, y en coordinación con el Instituto de la Administración suiza y del Instituto docente de es-

pecialistas textiles, la *Handels-Hochschule* logró vincular con éxito la teoría y la práctica.

Durante el período de evolución de esta Escuela, no decrecieron un solo momento sus actividades docentes y de investigación en los campos de la Economía y de la Administración pública. En realidad, su labor fué acentuándose y, paralelamente al desarrollo de la vida económica del país, su actividad docente fué creciendo a igual ritmo, si bien proyectándose hacia otras metas distintas a las de su origen. El Consejo cantonal de St. Gallen promulgó, en noviembre de 1953, una nueva Ley, en la que se reglamentaba la misión de la Escuela, concretándola a la enseñanza y a la investigación científicas en el campo de la Economía y de la Administración.

Desde la promulgación de la primera Ley de 1938, que concedía a la *Handels-Hochschule* el derecho de otorgar el grado de doctor, equiparándola con ello jurídicamente con las otras Universidades suizas, los planes de estudios se han concretado particularmente en tres asignaturas fundamentales: Economía industrial, Economía política y Ciencia del Derecho. Las tres ocupan el centro de la actividad docente, y los estudiantes de todas las especializaciones se forman fundamentalmente en estas tres disciplinas. Al lado de ellas se extienden numerosas asignaturas complementarias, que proporcionan a los estudiantes una visión panorámica de otros campos científicos: de una parte, los idiomas extranjeros y la cultura; de otra—en el campo de la Tecnología—, las Ciencias Naturales. La actividad docente en Tecnología se realiza en colaboración con el Instituto de Examen de materiales y de Ensayos de St. Gallen. Esta vinculación valiosa facilita el adiestramiento de los futuros especialistas de la Economía en la novísima situación del desarrollo técnico.

En el plan de estudios ocupan lugar destacado los idiomas. Junto al estudio obligatorio del Alemán para extranjeros, se precisa no solamente el estudio del Francés, Italiano e Inglés, sino incluso otros idiomas menos conocidos, pero que en el intercambio de la Economía internacional son extraordinariamente importantes, tales como el Español, el Portugués y el Ruso. Para todo estudiante es obligatorio el estudio de dos idiomas extranjeros, que pueden elegir libremente. Los estudiantes de las especialidades administrativas se formarán particularmente en los tres idiomas oficiales suizos (Alemán, Francés e Italiano).

Este estudio idiomático detallado es de gran valor para su utilización práctica ulterior en la vida profesional. Está comprobado que los idiomas económicos tienen gran importancia junto a los estudios gramaticales y literarios. La experiencia sigue demostrando que el Comercio, la Industria y la Administración descansan justamente sobre esta formación auxiliar, y que numerosos licenciados de la Escuela Superior de St. Gallen han obtenido triunfos sobre otros opositores a causa de su acabada competencia idiomática. Los cursos nocturnos de idiomas que dirigen los profesores del departamento de lenguas son muy concurridos, y a ellos pueden acudir alumnos de otras escuelas, ya que en ellas se les proporciona la



oportunidad de iniciarse en idiomas extranjeros, ampliando con ello su formación profesional y general.

Aunque los estudios lingüísticos en la *Handels-Hochschule* han adquirido gran importancia, no existe, en modo alguno, la intención de convertirlos en una Facultad de Filosofía y Letras propiamente dicha. La tradición actual de una enseñanza unitaria, no dividida en Facultades, sigue en plena validez, y será conservada en el futuro. Las asignaturas suplementarias en general, y los estudios lingüísticos en particular, seguirán siendo considerados, como siempre, como una ampliación valiosa e imprescindible, que favorecen al máximo la formación del economista de cara a la práctica.

La Escuela tiene el propósito de permanecer invariable, manteniéndose en los límites ya marcados por la Ley Universitaria de 1953. (*St. Galler Tagblatt*, St. Gallen, 21-I-54.)

#### LA PREVENCIÓN DE LOS ACCIDENTES DE TRAFICO Y LA ESCUELA

Es necesario acudir a la perífrasis que encabeza esta noticia para designar a la *educazione stradale*, que ocupa largamente al *Bolletino dell'Ufficio Cattolico dell'Educazione*, en su número de marzo del presente año. Los programas de las escuelas elementales en Italia aconsejan "organizar un movimiento escolar especial para la prevención de accidentes, promoviendo discusión sobre los tan frecuentes casos ocurridos en las reuniones de recreo o deportivas y en la vida doméstica y laboral". Se prevé para la cuarta clase elemental la constitución de grupos de alumnos que investiguen las causas de los accidentes; y para la quinta clase, además, la preparación e instalación de carteles que aconsejen prudencia a peatones y automovilistas.

La educación para la seguridad del tráfico—comenta el citado Boletín—tiene un significado moral mayor del que aparece a primera vista. En todos los países se instruyen los estudiantes en esta materia. En Italia, el problema ha sido objeto de atención por el I. N. A. I. L. (Instituto Nacional para el Seguro de Accidentes de Trabajo) y por el E. N. P. I. (Ente Nacional de Prevención de Infortunios); este último organismo es el que dirige ahora la campaña. En su seno existe un "Comité para la seguridad del tráfico", en el que está representado directamente el Ministerio de Instrucción Pública. También el A. C. I. (Automóvil Club de Italia) se ocupa del problema.

El E. N. P. I. ha realizado en Milán una encuesta entre los alumnos de cuarta y quinta clase elemental, que incluía las preguntas siguientes:

1. ¿Prefieres jugar en casa, en un patio o en la calle?
2. Si juegas con una pelota en la calle, ¿por qué el guardia te la quita y te impone una multa?
3. ¿Qué recomendaciones te hacen tus padres cuando sales solo y debes cruzar una calle con mucho tráfico?
4. ¿Cómo debe cruzarse la calle?
5. ¿Sueles esperar a que el guardia interrumpa el tráfico para cruzar la calle?
6. ¿Por qué en los cruces está con-

trolada la circulación por un semáforo o un guardia?

7. ¿Conoces los signos del semáforo? ¿Cuáles son y qué significan?

8. ¿Qué sueles preferir: atravesar la calle donde hay guardia o semáforo o donde no lo hay? ¿Por qué?

9. Si cruzas la calle donde no hay ni guardia ni semáforo, ¿miras primero a derecha y a izquierda?

10. ¿Has pensado alguna vez en cuál sería el dolor de tu madre, de tu padre y de tantos otros seres queridos si te atropellara un automóvil?

La encuesta ha demostrado que, aunque el mayor porcentaje de niños prefieren jugar en casa, hay todavía muchos expuestos al peligro de la carretera. En su mayor parte, los escolares de ocho a doce años tienen conciencia del peligro y ponen atención cuando cruzan la calle. La disciplina del tráfico se observa suficientemente; hay, sin embargo, 30 casos, entre 505 alumnos, de infracción consciente. 190 alumnos, entre los 505 objeto de encuesta, ni siquiera saben cuáles son los colores del semáforo; 257, aunque lo saben, ignoran su significado. El 10 por 100 de los niños prefieren atravesar los puntos donde el tráfico está regulado.

Que la educación *stradale* no es cuestión anecdótica se demuestra con las impresionantes estadísticas de accidentes. Por cada millón de habitantes ocurren en Australia cerca de 300 accidentes mortales al año; siguen en orden descendente: el Canadá, con 254; los Estados Unidos, con 252; Suiza, con 202; la Unión Sudafricana, con 201; Alemania Occidental, con 193. Italia ocupa uno de los últimos lugares, con 122.

El Boletín incluye una amplia serie de noticias referentes a las actividades escolares relacionadas con la educación *stradale* en la mayor parte de los países del mundo.

#### REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD DE MUNICH

Con el título de "Situación actual de la Universidad de Munich" (*REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 18, febrero, 1954, páginas 62-3) y "No habrá formación del profesorado en la Universidad de Munich" (págs. 63-4), extractamos una información del 28 de enero de 1954, aparecida en el diario *Münchner Merkur*. En este mismo rotativo müniqué, el periodista Max Ruland publica, bajo el título de "La faz de la Universidad", un resumen de la Conferencia de Prensa convocada por el rector de la Universidad de Munich, Josef Köstler, al comienzo del Semestre estival, recientemente inaugurado. La Conferencia versó nuevamente sobre la situación actual de la Universidad müniquesa. Numerosos miembros del Parlamento y del claustro universitario asistieron a la Conferencia, si bien fueron los periodistas quienes plantearon directamente el problema que supone el aspecto deplorable del edificio principal de la Universidad, en la Ludwigstrasse. A través de dieciséis semestres de posguerra, la ciudad se ha acostumbrado a que la Universidad carezca de entrada principal y de la correspondiente escalinata, y el conjunto

presenta un aspecto tan ruinoso que desdice grandemente de la categoría universitaria de Munich. Incluso, desde hace años, la capital carece de edificio para el Gobierno Civil.

El rector doctor Köstler llamó la atención sobre la necesidad de que prosiguieran inmediatamente las obras de reconstrucción de la Universidad en sus grandes edificios del Hospital Clínico. Con el presupuesto municipal del año 1953 se utilizaron unos 11,4 millones en obras, de los cuales cuatro millones de marcos no han sido librados todavía. De continuar con estos presupuestos se tardarían quince años en reconstruir la Universidad. Por otra parte, el presupuesto extraordinario municipal ha sido disminuido en un millón.

En cuanto a la política de petición de ayuda, repitió el rector su punto de vista de que el Kultusministerium de Baviera ha puesto muchas limitaciones, ya que incluso trabaja con lentitud y sin colaborar con una parte de los otros territorios federales. En el curso de los últimos meses se han realizado gestiones afortunadas, con objeto de atraer a los siguientes profesores: doctor Hanns Braun, para la cátedra de Ciencia del Periodismo; profesor Laatsth, de Kiel, para la de Geología; profesor Gustav Ermecke, de Paderborn, para la de Doctrina de la sociedad cristiana; y para la Facultad de Derecho a los profesores Eugen Ulmer, de Heidelberg (Derecho Internacional) y profesor Karl Westermann, de Münster (Derecho Civil y Derecho Procesal).

Respecto al nuevo programa de estudios para el Semestre estival de 1954, comprende 1.180 clases. Se están intensificando nuevamente las lecciones de "Studium Universale". Una Comisión del claustro universitario escogió 50 lecciones de interés general, anunciándolas en un prospecto editado especialmente. La organización de las clases de los miércoles, que tuvieron gran aceptación en el pasado semestre, continúan con igual éxito en el actual. Los profesores Leibbrand, Louis, Pohle, Wissmann y Bodechtel dictaron varias conferencias. Al mismo tiempo se organizaron varias conferencias de carácter político a cargo del Ministerpräsident doctor Hans Ehard, del doctor Wilhelm Hoegner, doctor Hanns Seidel y doctor Hallstein. Para el actual semestre se han concertado varias conferencias a cargo de destacados profesores extranjeros. (*Münchner Merkur*, Munich, 29-IV-54.)

#### LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ITALIA

Durante los pasados meses de marzo y abril se desarrolló en el Senado italiano la discusión del presupuesto de instrucción pública para el año 1954-55. El ministro, Martino, pronunció con tal oportunidad un importante discurso, cuyo texto íntegro reproduce la revista *Scuola e Vita* (15-30 abril 1954). No aborda este discurso todos los aspectos de la instrucción pública italiana, sino algunos que ofrecen hoy día especial interés.

La acción contra el analfabetismo es el punto tratado más ampliamente. Se desenvuelve actualmente esta acción en dos frentes. Por una parte, se trata de eliminar el analfabetismo en acto, esto es,



el de los ciudadanos que ya han superado la edad escolar. Por otra parte, se trata de eliminar las causas del fenómeno, evitando que los niños se sustraigan a la acción de la escuela.

Por lo que respecta al primer punto, hace siete años que funcionan con felices resultados las escuelas populares, y desde fecha muy reciente, los cursos de "Richiamo Scolastico" (R. DE E., núm. 13, página 197) y los Centros de lectura. Los primeros tienden a combatir el analfabetismo de retorno. Los segundos se proponen difundir el gusto por la lectura, repoblando las bibliotecas y revalorizando el valor del libro como medio de cultura. Respecto a estos Centros, el ministro aceptó, en parte, cierta crítica expuesta por los senadores, según la cual la selección de libros se hacía teniendo en cuenta las necesidades de los funcionarios y personas cultas, más bien que la masa de los antiguos alumnos de las escuelas populares.

En el segundo frente de lucha, "el problema se identifica en sustancia con el de la observación de la obligatoriedad escolar". Esta afirmación del ministro italiano es semejante a otras que suelen hacerse en España, y no deja de ser discutible: el analfabetismo es reflejo fatal de una estructura social y económica determinada, y mientras esta estructura no se modifique será prácticamente imposible extirparlo. En todo caso, Martino señala que las múltiples causas de la inobservancia de la obligatoriedad pueden referirse a dos categorías: unas imputables al obligado o a su familia y otras de naturaleza objetiva, que se concretan en falta de escuelas o clases. Según los datos del Instituto Central de Estadística, la frecuentación escolar ha disminuído durante los años últimos, en comparación con la de 1940-41. Sin embargo, recientes inspecciones realizadas en algunas provincias por funcionarios del Ministerio y del Instituto han dado resultados satisfactorios; hay motivos para suponer que los datos estadísticos de 1940-41 fueron subrepticamente enmendados por razones de prestigio político.

Los presupuestos para 1954-55 no prevén ningún aumento de fondos para nuevas clases o nuevas escuelas elementales. Es un hecho doloroso que debe aceptarse, en consideración a otras graves exigencias del Estado. "Puedo, sin embargo, asegurar al Senado que la Administración, a través de sus órganos periféricos, procurará utilizar de la manera más oportuna los fondos disponibles, con más razonable distribución de las escuelas existentes, evitando toda causa de dispendios y restituyendo a la enseñanza todos los maestros que hoy sirven en oficinas públicas."

En el Mediodía, la eficacia de la Escuela está condicionada, sobre todo, por la de la asistencia social (comedores, roperos, etc.).

En lo que respecta a vigilancia y dirección, el Ministerio se propone crear mil nuevas "direcciones didácticas", ya que las 2.110 actualmente existentes no bastan con mucho a dirigir los 163.000 maestros estatales; sin contar las escuelas privadas, "parificadas", regimentales, carcelarias, etc.

#### LA ENSEÑANZA COMO PROFESION EN SALZBURGO

En los días 19 a 22 del próximo mes de julio se celebrarán en Salzburgo unas Jornadas Internacionales sobre la enseñanza como profesión, organizadas por el Instituto de Educación Comparada de la misma capital, en representación de la Conferencia "Caritas" Internacional de Roma y en colaboración con la "Caritas" austríaca. En la tarde del 19 de julio se celebrará una solemne sesión de apertura, y en los tres días que durarán las Jornadas se darán a conocer varias ponencias y los correspondientes trabajos realizados por las Comisiones de estudio. Entre los temas más importantes señalamos: "Directrices del educador"; "El educador como hombre actual"; "Psicología del acto educativo"; "Obligaciones actuales de las directrices cristianas para la educación y la sociedad"; "Higiene

psicológica del educador"; "La vida inspirada del educador"; "Tipología del educador"; "La comunidad de los educadores" y "La vida religiosa del educador".

Los ponentes y los presidentes de las Comisiones de trabajo son personalidades conocidas del campo de las ciencias de la educación, de la pedagogía formativa, de la psicología y de otras ciencias en Alemania, Austria y Suiza. Puede solicitarse información más amplia sobre circunstancias de participación, posibilidades de alojamiento y detalles de programa al *Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft* (Instituto de Educación Comparada), Dreifaltigkeitgasse 19, Salzburg (Deutschland). (*Pädagogische Rundschau*. Ratingen, 8. Mayo, 1954.)

#### EL CRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN FRANCIA

El número de alumnos de Enseñanza Superior en Francia ha ascendido desde 75.295 en el curso 1937-38 a 147.800 en el curso 1952-53. Las disciplinas científicas registran los más elevados porcentajes: desde 1948 a 1953, los alumnos que aspiran a la licenciatura en Ciencias, diplomas de estudios superiores u otros grados han pasado de 23.000 a 30.000. Los estudios de Derecho han experimentado recientemente un nuevo aumento de alumnado: en 1946 eran 43.000 sus estudiantes, y en 1947 tan sólo 37.000; pero en el año 1953 ascienden otra vez hasta 40.000. Este aumento se debe, sobre todo, a la participación femenina: un 23 por 100 en 1946 y un 29 por 100 en 1953.

Los efectivos de la Facultad de Letras se elevan a 38.947 alumnos. Los de las Facultades de Medicina y Farmacia han experimentado un gran crecimiento desde 1945 a 1949, y desde entonces están estabilizados. No obstante, el gran número de inscritos en el P. C. B. en el año 1953 hace esperar un futuro crecimiento de los candidatos en los primeros años de Medicina y de Farmacia.



## Reseña de libros

*La vida comienza en Tzetzénhuaro.*  
Balance de un año de educación fundamental. Unesco, 1953. 37 págs.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aparte otras muchas misiones, se preocupa de elevar el nivel cultural y humano de las regiones del globo más retrasadas en su evolución y desarrollo. Una vieja idea, demasiado arraigada entre nosotros, y contra la que habrá necesidad de pugnar no poco, cree que impartiendo cultura a un grupo humano cualquiera, por muy rezagado que se halle respecto del nivel común de su país y de su tiempo, se producirá automáticamente su perfeccionamiento e incorporación a las tareas de la civilización.

Los técnicos de la Unesco, con un conocimiento exacto del problema, estiman que la vía estrictamente cultural, intelectual, para ser más justos, de nada o de muy poco sirve cuando el grupo se encuentra sumergido en una estructura sociológica tan elemental, que ni sabe ni puede estimar los valores culturales, embargando, por otra parte, en una problemática inaplazable, que le impide vacar al estudio y la enseñanza. Bastaría un somero conocimiento de las dificultades—aislamiento, soledad, incompreensión—que rodean a la escuela primaria en numerosas localidades de vida elemental, para comprender que el enfoque meramente cultural, intelectual, “escolar”, de la difusión del saber consigue muy poco en estructuras sociales urgidas por acuciamientos de muy diferente gálibo.

De donde la modesta eficacia que debe esperarse de actividades contra el analfabetismo y la incultura limitadas al área escolar, cuando la escuela no ha sabido enraizarse en el complejo sociológico vivo, al que va a servir, ni sus tareas han querido insertarse eficazmente en el contexto social. La escuela primaria rural resulta poco menos que una institución “extraña”, postiza, yuxtapuesta, rodeada de la indiferencia, cuando no la hostilidad, de un ambiente astronómicamente alejado del orbe de supuestos que constituyen su razón de existir y de ser.

La Unesco lo ha entendido así, y aunque concede ayuda técnica e informativa a los intentos nacionales de lucha contra el analfabetismo, cortados según el patrón decimonónico, intelectualista y “escolar”, dedica sus mejores esfuerzos a actividades de elevación de la cultura, que tienen en cuenta las características de los complejos sociales sobre los que actúan. De aquí los “Centros de Educación Fundamental”, por ella patrocinados, unos de carácter nacional, como los de Jamaica o la India; otros, de tipo regional, aptos para servir de núcleo impulsor a las tareas de educación fundamental en un grupo de países, homogéneos por razón del idioma, la raza o las condiciones económicas y sociales.

El folleto que motiva este comentario refiere las actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de

América Latina (C. R. E. F. A. L.), instalado el año 1951 en Pátzcuaro (Méjico), con fondos procedentes de la Unesco (70.000 dólares), de la Organización de los Estados Americanos (40.000 dólares), la Organización Internacional del Trabajo, Organización para la Agricultura y la Alimentación, Organización Mundial de la Salud (35.000 dólares) y Asistencia Técnica de las Naciones Unidas (203.600 dólares), aparte los fondos destinados por el Gobierno de Méjico a la instalación material del Centro.

La finalidad de esta institución es la preparación del material y formación del personal que ha de dedicarse a actividades de educación fundamental en Iberoamérica. Cincuenta y dos estudiantes, procedentes de nueve países americanos, se matricularon en el primer curso. Eran educadores, médicos, enfermeras, peritos agrícolas o expertos sociales, seleccionados por sus respectivos Gobiernos para adquirir la preparación necesaria a fin de poder fundar en sus países de origen Centros nacionales análogos a aquél.

La formación es eminentemente práctica. Se eligió Pátzcuaro como sede del establecimiento porque a su alrededor existen veinte aldeas pobladas por indios tarascos, de muy retrasado nivel cultural, con suficiente homogeneidad para permitir una acción casi uniforme.

A finales de 1952, el Centro albergaba a 102 estudiantes de dieciséis naciones americanas, y a estas horas debe de contar con cerca de 200 alumnos.

Un profesorado especializado, dirigidos por Lucas Ortiz, antiguo maestro de aldea y luego director general de Educación Rural en Méjico, comprendiendo la Sanidad, la Ingeniería, la Enseñanza, la Economía Doméstica y la Puericultura, así como técnicos en deportes y recreos, integran una especie interesantísima de “Universidad popular”, que irradia su acción sobre los 14.000 habitantes de las aldeas vecinas y, de manera mediata, sobre todas las comarcas retrasadas de los países americanos, a través del personal formado allí.

El folleto relata, con un estilo vivo y ameno, las incidencias del desarrollo de la acción del Centro sobre Tzetzénhuaro, uno de los pequeños núcleos de población de la comarca. Desde las campañas de vacunación antivariólica y antitífica, la lucha contra las enfermedades infantiles, la renovación de las prácticas agrícolas y ganaderas, hasta la enseñanza de la lectura y la escritura a los analfabetos, la acción del bibliobús y el efecto de las “ferias de alfabetización”, con sus sesiones de cine, radio y discos, con consignados aquí los momentos culminantes de una actuación de elevación social y cultural que no cuenta sólo con los factores intelectuales.

“La alfabetización debe venir después—dice el señor Ortiz—, porque no conduce a nada enseñar a leer y a escribir a una persona si no está convencida de que esto le será útil en su vida cotidiana.” Esta es la buena doctrina, olvidada

o desconocida por los teorizantes de la cultura como “reino en sí mismo”.

La práctica de la selección de semillas y de la administración de los abonos; la construcción de una presa minúscula que beneficie un grupo de cultivos; la enseñanza de los métodos de crianza y selección de ganados; la incorporación efectiva de sistemas de limpieza, embellecimiento y cuidado del hogar—culinaria, auxilios a enfermos y accidentados, etc., etc.—, poseen una importancia decisiva en orden a la elevación de un núcleo humano que, a partir de entonces, es decir, ya dispuesto íntimamente a ello, amará la escuela y hará de la cultura una herramienta dotada de valor.

Mucho tenemos que aprender de estas experiencias nosotros, devotos de un “escolarismo” inane y de una actuación esporádica, como la de las Misiones Pedagógicas, que a nada conduce sino a agitar efímera e inútilmente almas que, en su realismo, desean algo más que películas entretenidas y bellas palabras.—ADOLFO MAÍLLO.

KENNETH E. BROWN: *Mathematics in Public High Schools*. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Washington, 1953. VIII + 47 págs.

Es un estudio, más bien estadístico, que se ocupa fundamentalmente del número de alumnos matriculados en diversas materias de naturaleza matemática, y de las medidas administrativas adoptadas para su enseñanza en las *Public High Schools* norteamericanas.

De las 23.746 escuelas dichas, existentes en los Estados Unidos, han sido elegidas, al azar, 1.171, de las cuales 965 han proporcionado, total o parcialmente, la información requerida.

Una primera tabla hace saber que las escuelas tomadas en consideración para el estudio fueron, en su mayoría, escuelas con una matrícula de más de cien alumnos.

El saber que proporciona la investigación estadística del muestreo—como es el caso en el estudio que nos ocupa—no es un saber del género que se encontraría sometiendo a consideración todas las escuelas existentes en Norteamérica. Sin embargo, el autor del informe piensa que las escuelas tenidas en cuenta en el estudio representan bastante fielmente a las *Public High Schools* de los Estados Unidos. Evidentemente, no es cosa de poner en duda esta afirmación de un hombre competente. Pero, con independencia del caso particular que nos ocupa, debe decirse que el método estadístico del “muestreo” tiene su fundamento científico. No es necesario, en efecto—ni posible a veces—, tomar en cuenta todos los datos que una tendencia científica “natural” quisiera tener presentes. De aquí que estudios como éste, aparentemente incom-



pletos e insuficientes, son de gran interés, sobre todo cuando se va de prisa o cuando las dificultades de la empresa son tan enormes que, prácticamente, es de todo punto impracticable una información perfecta, completa y detallada.

El estudio de Brown que reseñamos tiene por objeto informarnos acerca de las directrices más salientes de la enseñanza de la matemática en los grados séptimo al duodécimo de las mencionadas escuelas. Empero, los datos que Brown toma en cuenta son bastante concretos, muy locales y de pequeño alcance. Desde el punto de vista de una educación general y humanística, son insuficientes. Giran, más bien, en torno de una situación existente de hecho en los Estados Unidos. No responden a una inquietud amplia, enraizada en cuestiones educativas generales. No aluden a facetas esenciales de la vida y de la cultura. Estudian, en una palabra, con visión de poco alcance, unos problemas específicos de los EE. UU., y que, en opinión del reseñador, están un poco al margen de los problemas educacionales sentidos en otros países europeos acerca de las tendencias didácticas.

Para hacer ver esto con claridad, fijemos la atención en las reflexiones de Brown sobre los grados séptimo y octavo. En lo que a estos grados se refiere, el problema parece quedar centrado en el siguiente núcleo didáctico: ¿La aritmética tradicional satisfará mejor a las necesidades de los alumnos que la asignatura, de reciente creación, "Matemáticas generales"? Frente a esta interrogante, el folleto dice textualmente: "Los datos manejados en este estudio indican que la "Matemática general" es más popular en las *junior high schools* que en las *junior-senior high schools*. Además, el porcentaje de estudiantes matriculados en "Matemáticas generales" es mucho mayor en las escuelas grandes." Como se ve, la óptica es puramente local. Quiero decir, de pequeño calado. El hecho de que en ciertas regiones norteamericanas haya veintidós veces más alumnos en "Matemáticas generales" que en otras, indica —según el autor— que no hay acuerdo sobre el alcance de ese conglomerado de temas no especializados que se engloba dentro del citado rótulo de "Matemáticas generales". En muchas escuelas, por otra parte, se ofrece esa asignatura en el grado noveno a los alumnos más torpes.

Otra tabla permite concluir que todos los estudiantes de los grados séptimo y octavo no dedican a la matemática el mismo tiempo.

Otro estudio estadístico da pie para la siguiente conclusión: El 9 por 100 de las escuelas hacen excursiones didácticas, con fines matemáticos, a fábricas cercanas, para poder contestar a la vieja y típica inquietud pragmatista de los alumnos americanos: "¿Dónde se aplican estas matemáticas?" Preocupación sentida generalmente, al parecer, por la mayoría de los americanos, como ya señalara, más de un siglo ha, el genial escritor francés Tocqueville, en su obra famosísima y profética *De la démocratie en Amérique*. Claro está que tal actitud practicista se ha extendido, desgraciadamente, por todo el mundo como mancha de aceite. La mayoría de los alumnos, efectivamente,

no van al estudio amorosa, entusiasmada y humanísticamente, por puro afán de saber, por respeto a la realidad, siempre huidiza y cambiante, sino—dígase con palabras duras y brutales—para ver cómo, con esos saberes, pueden ganar luego mucho dinero. Pero no es el momento de reflexionar sobre esta triste realidad de nuestro mundo moderno.

Análogas preocupaciones son las que Brown expresa al analizar las estadísticas recogidas sobre el grado noveno. Textualmente puede leerse: "Muchas personas sostienen que las "Matemáticas generales", debidamente enseñadas, son mucho más provechosas, incluso para el alumno superior, que el álgebra. Sin embargo, un examen de los libros de texto usados en los cursos de "Matemáticas generales" muestra que, en la mayoría de los casos, su contenido no está pensado para que sirva de acicate al estudiante superiormente dotado para las matemáticas." El Informe agrega que, durante el curso 1952-53, hubo más de un millón de alumnos del grado noveno matriculados en "Álgebra" y casi 750.000 en "Matemáticas generales". La tabla 14 del folleto hace ver que esta diferencia es también función de la localidad geográfica.

Es evidente que se trata de preocupaciones locales. En otros países, el estudiante no tiene el derecho de elegir entre varias disciplinas, sobre todo de naturaleza fundamental. Claro que cualquiera puede preguntarse: ¿Y qué criterio puede tener un alumno en edad escolar para hacer la discriminación que le lleve a preferir el Álgebra—que todavía no conoce—a una serie de materias variadas—y también desconocidas para él—que se le presentan ante la mirada inmediata y superficial con el vago nombre de "Matemáticas generales"? ¿Se puede, realmente, sacar consecuencias profundas del hecho de que la población escolar de un país, así organizado didácticamente, prefiera una u otra materia en una edad en que no puede tener criterios precisos y profundos sobre lo que debe aprender? Las cosas se complican notablemente en Norteamérica, ya que, como es sabido, no se ha implantado sistema único para todas las escuelas: en cada Estado de la Unión, en cada escuela, existe el derecho de elegir los programas, los horarios, la intensidad de los estudios, la distribución de las materias... Así, en cierta región geográfica, el 65 por 100 de las escuelas exigen el álgebra a sus graduados; en otros casos, la graduación exige álgebra o matemáticas generales; en otros, álgebra y matemáticas generales. En lo que se refiere al tiempo dedicado a la enseñanza de la matemática, puede decirse otro tanto. El Informe precisa que, en muchas escuelas, los estudiantes dedican un 50 por 100 de tiempo más a las matemáticas que otros alumnos del mismo grado. Y lo mismo con respecto a las excursiones con fines didácticos. Etcétera.

Pasemos al grado décimo. He aquí, resumidamente, los resultados más salientes. Más de medio millón de niños de los EE. UU. se matriculan en geometría en este grado. El tamaño de las escuelas tiene poca importancia en esta elección. Pero la posición geográfica es un factor influyente. El 8 por 100 de las

escuelas del estudio informó que exigían la geometría plana a los estudiantes para la otorgación del grado.

Grado undécimo. Muchas escuelas recomiendan al alumno seguir un curso intermedio de álgebra antes de estudiar la geometría plana. Menos de un 2 por 100 de las escuelas informaron que usaban de viajes como parte regular de la enseñanza de la matemática correspondiente.

Grado duodécimo. De acuerdo con el estudio estadístico llevado a cabo en el folleto, se estima que más de 50.000 alumnos se matricularon en geometría del espacio y trigonometría plana durante el primer semestre de 1953. El porcentaje de alumnos matriculados en estas materias varía de región a región. El número de los varones matriculados fué cuatro veces mayor que el de las chicas. Etcétera, etc.

El Informe se ocupa también de otros cursos variados, de la clase de sus enseñanzas, del número de los alumnos matriculados, el nivel medio exigido a sus graduados, tiempo asignado a las distintas materias, etc. Brown subraya que muchos expertos de la enseñanza de la matemática sostienen que en la mayoría de las escuelas se somete a los alumnos, durante ocho o más años, a la rutina de los ejercicios aritméticos; que esto se realiza mecánicamente, sin que los estudiantes comprendan lo que hacen, y que ésta es la razón de que se logren resultados desdeñables en la formación matemática. Tales educadores señalan que sería mejor una instrucción individual, o en pequeños grupos, de tal naturaleza que se pudiera destacar debidamente el significado de los conceptos y de las operaciones.

\* \* \*

Como verá el lector, el Informe que reseñamos se mantiene girando alrededor de una órbita que podemos calificar de escasa importancia. Para la redacción del Informe se han acumulado muchos datos, evidentemente inconexos y poco fundamentales. Se apuntan muchas cifras; pero, con ellas, ¿se hacen realmente tentativas serias para enfocar la realidad de una enseñanza a la altura de los tiempos? ¿Se cree acaso que todo es cuestión de un cambio de programas? ¿Se piensa que simplemente con cambiar el "rótulo" de la materia el alumno va a ser mejor estimulado en sus decisiones vocacionales? ¿Por qué no se repara que lo de menos es la letra en todas las cosas de este mundo, y que lo que importa de verdad es el espíritu? Porque, téngase bien en cuenta, es la formación integral del hombre lo que está en juego en esos años de la enseñanza primaria y secundaria. Y una educación global, armónica y humanamente valiosa no vale más porque en un determinado curso del período escolar se enseñe más trigonometría y menos aritmética. La cultura sólida y profunda no ha salido nunca de tan miopes consideraciones. En el país de la técnica, la ciencia parece ir de capa caída. Se consigna en el folleto, con cierto pavor, que la matrícula en matemáticas no fué lo suficientemente numerosa en vista de las necesidades de formar un plantel de técnicos bien preparados. La matrícula se mantuvo más



bien estacionaria. Si ha de aumentar el número de los ingenieros, de los científicos y de los especialistas técnicos, "será necesario—dice Brown—que más chicos y chicas de las *high schools* se pongan en contacto con la matemática". Sí, de acuerdo. Pero ¿es suficiente y procedente, para lograr tales fines, esa atomización, esa orientación de pequeño alcance, ese cambio superficial en los programas? ¿Se conseguirá algo importante con esos métodos?...

Otros datos suministrados por el Informe hacen referencia al número de profesores dedicados a la enseñanza de la matemática. Son 65.000 en todos los Estados Unidos, de los cuales sólo 29.000 estaban dedicados totalmente a dicha enseñanza en el curso 1952-53.

El estudio de Brown concluye—aparte de unas cuantas tablas más—con las siguientes palabras: "En vista de que las exigencias de nuestra sociedad, en cuanto a la especialización de los hombres de ciencia, prosiguen aumentando, la responsabilidad del profesor de matemáticas se hace más patente. La necesidad de que los alumnos se eduquen matemáticamente... aparece con todo relieve. Pero la matrícula en matemáticas no responde a lo que debería. De aquí que muchos profesores estén sometiendo a revisión los cuestionarios matemáticos y reelaborando sus procedimientos didácticos, con el propósito de estimular un estudio más efectivo."—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

ERICH HYLLA y W. L. WRINKL: *Die Schulen in Westeuropa*. Christiam Verlag. Bad Nauheim, 1954. 663 págs.

Sigue notándose en España la falta de documentación sobre el estado actual de la educación en el extranjero. Aparte de las revistas que, en pequeño número, llegan a los Centros especializados, son pocos los trabajos que se conocen sobre cuestiones generales y de especialización de los planes educativos vigentes y, sobre todo, de los planes de reforma que continuamente florecen en los países de gran altura educacional, como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Suiza, Italia, Bélgica y Francia. No ya el hombre de la calle; incluso el hombre culto, y hasta muchas destacadas figuras del campo profesional, ignoran las principales circunstancias del desarrollo educativo en estas naciones. Por lo general, la polémica, generalizada en casi todos los países, sobre la reforma escolar ha confirmado que su interés no ha conseguido penetrar hoy por hoy en otros círculos que en los directamente relacionados con la educación. De ahí que el libro que reseñamos sea de un gran valor, tanto informativo como valorativo, puesto que, además de dar noticia del estado actual del fenómeno educativo en diez países de la Europa Occidental, informa al mismo tiempo de las circunstancias culturales en cuyo seno se desarrollan estas manifestaciones educativas.

Los autores de la obra han reunido un valioso material, facilitado, en su mayor parte, por publicistas de la *pedagogía comparada*, tanto profesionales como

los que por vocación han estudiado los fenómenos educativos al margen o simplemente en conexión con sus actividades profesionales. En la presente obra se ha realizado el intento de representar, con toda claridad y honradez informativas, el cuadro de la enseñanza en todos sus grados en los siguientes países: Noruega, Suecia, Italia, Inglaterra, Bélgica, Alemania Occidental, Holanda, Suiza, Francia y Dinamarca. Lástima que de este grupo de países, de indudable abolengo educacional, se haya excluido—por razones que ignoramos—a España, precisamente en un período de su evolución educativa que, por responder a tendencias universales, podrían haber sido de provecho al ser comparados los resultados de la reforma española con los conseguidos en los países citados. Los principales campos de información respecto de la enseñanza, a los que se ha sujetado el plan de esta obra, son los siguientes: Enseñanza Primaria y Elemental, Enseñanza Universitaria, Enseñanza oficial y privada, Enseñanza Profesional y Técnica y Reforma de la Enseñanza.

Los trabajos han sido elaborados por personalidades destacadas del campo técnico educacional en los respectivos países. Entre ellas señalamos, a título de ejemplo, a H. C. Dent (Inglaterra), Martin J. Leangeveld (Holanda), Isabel Rotten (Suiza), que indican el rango de los colaboradores.

De gran valor para la utilización de la obra es su distribución y ordenación en los más diferenciados campos, con objeto de facilitar los estudios de educación comparada. Un índice dividido en sesenta y seis puntos facilita una rápida orientación, y lleva de la mano a una comprensión inmediata de la situación actual de un punto determinado de las materias tratadas. Como ejemplo presentamos seguidamente algunos de estos campos, que darán idea del valor práctico del libro: Tipos de enseñanza, Religión y Escuela, Administración escolar, Presupuestos escolares, Organización de los planes de estudios, Actividad de los grupos privados en la enseñanza, Medidas laborales y reglamentación del profesorado, Honorarios del cuerpo docente, Planes de reforma escolar, etc. Es natural que las peculiaridades de la enseñanza en cada país se destaquen de forma especial dentro de los campos mencionados más arriba. Estas peculiaridades diferenciales quedan expresadas de forma muy gráfica en un gran número de tablas, esquemas, gráficos y mapas, que facilitan una visión conjunta de la educación en la Europa Occidental.

El libro que comentamos no podía editarse con fines meramente comerciales. Comprendiendo su importancia y el fruto positivo que ha de proporcionar a sus lectores, ha sido patrocinado por la Escuela Superior de Investigaciones Pedagógicas Internacionales de Francfort, corriendo a su cargo no sólo los gastos editoriales, sino también la cesión gratuita de ejemplares a Bibliotecas e Institutos a título de donativo. En resumen, recomendamos este libro no sólo a los educadores de profesión, sino también a todos cuantos intervienen directa o indirectamente en el desarrollo de nuestra educación española.—E. C.

DOUGLAS A. ALLAN: *Stage d'études internationales sur le rôle des Musées dans l'éducation*. Unesco, 1954. 36 págs.

Distribuye la Unesco actualmente un informe suscrito por el profesor Douglas A. Allan, director del Real Museo Escocés de Edimburgo, en el que se indican los resultados del Seminario que tuvo lugar en Brooklyn, Nueva York, con la intervención de especialistas de veinticuatro países y para definir la misión de los museos en la obra docente. (A su debido tiempo dimos cuenta de la aparición de la obra *Ensayos sobre el papel de los museos en la Educación*, "Documentos especiales de Educación", Departamento de Educación. Unesco. París, 1952, 40 páginas. En esta obra se recogen las ponencias presentadas por varios autores al Seminario Internacional de Brooklyn, celebrado en Nueva York en los días 14 de septiembre a 12 de octubre de 1952. Véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, marzo, 1953, "Reseña de Libros", páginas 330-1.) Se explica en este documento la labor realizada durante más de un mes, en que se pasó revista a la forma en que funcionan los museos de las principales capitales del mundo.

Los museos llevan la marca indeleble de la época en que fueron creados, y han sido los depositarios del patrimonio artístico y cultural de la Humanidad, una fuente inagotable de curiosidad y de cultura. Hoy en día ocupan cada vez un lugar más importante en la obra de educación, y lo que hasta hace pocos años era un lugar de cita para especialistas bien informados de cada una de las materias, hoy se ha convertido en un hogar de información pública, y las nuevas formas de exposición de las colecciones permiten al profano comprender los moluscos, minerales, objetos de colección, obras de arte, constituyendo así la faceta más importante de la llamada educación visual.

Cada vez son mayores las responsabilidades que incumben a los conservadores de museos. Se multiplican las visitas de escuelas y colegios debidamente organizadas, así como las colecciones de folletos, libros, guías, que forman el complemento indispensable del *curriculum* escolar. Según el profesor Douglas A. Allan, se registra una tendencia muy clara a la creación de museos especiales de educación, que puede ser adaptada a las necesidades de cada país y cubrir los grados elementales o superiores. Por diversos procedimientos se interesa a la niñez y a la juventud, y, así, el tiempo que se emplea en la visita de las salas es, a la vez, un curso magnífico, que compensa perfectamente la necesidad de ampliar los conocimientos y de lograr el esparcimiento espiritual.

En el documento editado por la Unesco se expresan algunas reglas importantes sobre la materia con ejemplos concretos de labores desarrolladas en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Méjico y otros países, y que contribuyen a difundir las ideas y a facilitar la misión de los maestros. Especialmente aclarador es el apartado que Douglas A. Allan dedica a la formación de conservadores y educadores con vistas a la utilización de los museos con fines educati-



vos, poniendo el ejemplo del Metropolitan Museum of Art, de Nueva York, el cual dispone de créditos, que aplica a la concesión de becas de estudio para jóvenes licenciados universitarios. Las becas tienen una duración de veinte semanas, durante las cuales el usufructuario tomará parte activa en los trabajos generales del museo. Seguidamente, dedica treinta y dos semanas a un estudio intensivo de un aspecto particular de la museografía, por el cual sienta interés especial. Todos estos estudios en el museo se extrapan durante un viaje de estudio al extranjero durante ocho semanas. De esta forma, el futuro conservador o profesor de museo adquiere la formación necesaria.

Sigue luego el estudio del papel de los museos en la educación de base, con ejemplos tomadas del Bureau of Indian Affairs en los EE. UU., para su aplicación en los núcleos indígenas hispanoamericanos, y del Jos Museum of Nigerian Archeology and Ethnology; en la Enseñanza Universitaria, para cuya función se sirve de los museos de la ciudad correspondiente; en la educación de niños y adultos normales e inadaptados, etc. El autor dedica especial atención al nuevo material educativo aplicado a los museos, al cine y la televisión al servicio de ellos, organización de exposiciones fijas y volantes, creación de nuevos museos, etc.—R. E.

*Graduate Teachers of Mathematics and Science, "Education Today".* Londres, enero, 1954. Págs. 24 y 25.

Es un articulo, sin firma, que trata de los problemas planteados en la actualidad, dentro de la vida inglesa, por la escasez de profesores graduados de matemáticas y de ciencias.

Comienza el trabajo señalando que el número de dichos profesores era de 13.700 en marzo de 1952. Se indica que durante los años 1950-55, para cubrir las necesidades docentes, se han necesitado anualmente 580 graduados. Pero durante los cinco años que sigan a ese período se precisarán 1.020 anuales, a causa—se agrega—del crecimiento rápido de la población escolar de Segunda Enseñanza en los años de la posguerra.

Se señala que la carencia de ayudantes de laboratorio obliga a los profesores a perder mucho tiempo limpiando aparatos, preparando disoluciones y conservando el laboratorio en estado activo. Se afirma que el uso más generoso de dichos auxiliares en las escuelas proporcionaría resultados satisfactorios en la calidad de la enseñanza, y serviría para atraer a más profesores con título. Las cifras proporcionadas por el *University Grants Committee* hacen ver que la mayor parte de los nuevos graduados son atraídos por la industria, la investigación o por la Universidad. Por eso, subraya el artículo, en el período 1955-60 habrá que tomar medidas extraordinarias si se quiere hacer frente a la situación que se avecina con alguna esperanza de éxito. El problema es agudo y se planteará dentro de poco.

Uno de los motivos que llevan a los graduados en ciencias o en matemáticas a buscar un empleo alejado de la Enseñanza Secundaria es el sueldo. El artículo destaca que, aunque los problemas económicos se salen del marco de la revista—*Education Today*—, es evidente que la cuestión monetaria afecta muchas decisiones profesionales.

El trabajo aludido termina así: "Las necesidades de las escuelas son fundamentales, y si un número suficiente de profesores con títulos adecuados y con buena formación no son atraídos hacia la enseñanza en el próximo futuro, se percibirán a la larga graves efectos en la cualidad general de la educación del país y de los futuros técnicos y científicos."—R. C. P.

*International Political Science Abstracts.*

Volumen III, núm. 4. Extracto de los artículos aparecidos de julio a septiembre de 1953 e índice de los artículos aparecidos en el vol. III de 1953. Preparado por la International Political Science Conference y por el International Committee for Social Sciences Documentation. Unesco. París, 1954. 564 págs.

La reciente entrega de la revista trimestral titulada *Documentación Política*

*Internacional*, que edita la Unesco con el concurso de las Asociaciones internacionales correspondientes, presenta un total de 447 resúmenes analíticos sobre trabajos aparecidos en 128 publicaciones del mundo entero. Estados Unidos, España, Francia, Hungría, Suecia, Suiza, Japón, Italia, Israel y otros países figuran con los títulos de sus principales publicaciones, y en las cuales se comentan los tópicos de la actualidad, divididos en cuatro capítulos, como sigue: generalidades sobre ciencias políticas, instituciones de carácter público, la opinión y los partidos y, en cuarto lugar, las relaciones internacionales.

El objeto de esta publicación es el de poner en manos de eruditos y personas interesadas en el desarrollo de las ciencias políticas los principales elementos de investigación y de estudio. Son tantos los acontecimientos de hoy en día, y tan abundantes las opiniones sobre la intervención del Estado, la administración pública, los conflictos de orden social, económico y político, que no es fácil estar al corriente de cuanto se dice sobre tales materias. La Asociación Internacional de Ciencias Políticas, la Conferencia de Altos Estudios Internacionales y el Comité de Documentación sobre Ciencias Sociales participan en esta tarea de búsqueda y recopilación de artículos, y presentan en el número que comentamos el balance de los diferentes trabajos publicados de junio a octubre de 1953.

Los índices necesarios completan el volumen, que ofrece una extrema facilidad de consulta, y así los temas periodísticos más importantes aparecen reflejados en forma sencilla y breve. Las Asociaciones internacionales, y en especial la Asociación Política Internacional, cuyo domicilio social se encuentra en París, pueden suministrar en microfilm el texto completo de los artículos que puedan solicitar las personas deseadas de consultar los originales. Las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, los cronistas internacionales y quienes se interesan por el desarrollo de los acontecimientos encontrarán en *Documentación Política Internacional* un elemento de información y de trabajo de primer orden.—R. E.



# Indice Legislativo (\*)

## SERIE A

### LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS Estrictamente PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B), y de las que se refieran a CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICO DOCENTES (Serie C).

#### JEFATURA DEL ESTADO

Ley de 30 de marzo de 1954 por la que se adquieren por el Estado los bienes de la jerarquía católica irlandesa radicantes en España, y se concede para su abono un crédito extraordinario de 2.000.000 de pesetas al Ministerio de Educación Nacional.

Ley de 30 de marzo de 1954 por la que se mejora la plantilla del prof. de la Escuela-Fábrica de Cerámica de Madrid.

Ley de 30 de marzo de 1954 por la que se modifican las plantillas de cat. num. y prof. de los Conserv. de Música y Declamación. (B. O. E. 1-IV-54, B. O. M. 19-IV-54.)

#### PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Decreto de 26 de marzo de 1954 por el que se fija el número mínimo de alumnos que ingresen en las Esc. Esp. de Ing. y Sup. de Arq. durante el curso 1953-54. (B. O. E. 10-IV-54, B. O. M. 26-IV-54.)

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 5 de marzo de 1954 por el que se nombra jefe sup. de Adm. a don Anselmo Mora López. (B. O. E. 17-III-54.)

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Pedro Troncoso Sánchez.

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don José Martínez Cobo.

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Víctor G. Urrutia.

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Oscar Miró Quesada.

(\*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de abril último.

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Francisco Graña Reyes.

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Agustín Marín y Bertrán de Lis. (B. O. E. 1-IV-54.)

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Carlos García Oviedo.

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se nombra jefe sup. de Adm. a don Antonio Edo Quintana. (B. O. E. 27-III-54, B. O. M. 12-IV-54.)

Decreto de 1 de abril de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al Rvdo. Abad Henri Breuil. (B. O. E. 12-IV-54, B. O. M. 26-IV-54.)

#### SUBSECRETARÍA

Orden sobre atribuciones de la Oficialía Mayor del Departamento.

Asuntos Exteriores.—Señalando la dispensa de las disciplinas que se expresan para alumnos extranjeros.

Extensión Cultural.—Constituyendo la Junta Asesora de la Comisaría.

—Estableciendo una Delegación de la Comisaría en el Distr. Univ. de Barcelona. (B. O. M. 5-IV-54.)

Asuntos Exteriores.—Disponiendo los créditos que se citan para la Esc. Española de Casablanca. (B. O. M. 5 y 12-IV-54.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cent de San Agustín.—O. M. rectificadora sobre la Com. encargada de los actos conmemorativos.

Esc. de Idiomas.—Creación en la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Barcelona y aprobación de su Regl.

Adscripción de ens.—Las que se expresan en las Fac. de Derecho y Fil. y Letras de las Univ. de La Laguna y Zaragoza.

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doctorado en las Univ. de Granada y Sevilla.

Presupuestos.—Prórroga para 1954 de los ordinarios y adicionales de las Univ. que se mencionan.

—Aprobando los adicionales de 1953 de las Univ. que se citan. (B. O. M. 5-IV-54.)

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doc. en la Univ. de Granada.

Presupuestos.—Aprobando los adicionales de 1953 de las Univ. que se mencionan. (B. O. M. 12-IV-54.)

Decreto de 6 de marzo de 1954 sobre las obras de reconstrucción del Aula Magna de la Univ. "Menéndez y Pelayo", de Santander.

Decreto de 26 de marzo de 1954 sobre

las obras de reconstrucción de las caballerizas del Palacio de la Magdalena, para residencia de alumnos de la Univ. de Santander.

Decreto de 26 de marzo de 1954 por el que se regula el nombramiento de Trib. para oposiciones a Cát. de la Fac. de Ciencias Pol., Econ. y Comerciales. (B. O. M. 6-IV-54.)

Presupuestos.—Aprobando los de las Univ. que se relacionan. (B. O. M. 19-IV-54.)

—Aprobando el correspondiente a 1953 de la Univ. de Barcelona. (B. O. M. 26-IV-54.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Elecciones.—Aprobando las celebradas en los Col. Ofic. de Doct. y Lic. que se mencionan. (B. O. M. 5-IV-54.)

Créditos.—Concesión de los que se citan a Inst. de Ens. Media.

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se autoriza el desempeño de determinadas funciones al pers. doc. de los Inst. Nac. de Ens. Media después de su jubilación. (B. O. E. 5-IV-54, B. O. M. 12-IV-54.)

Créditos.—Disponiendo el que se cita para el Inst. de Toledo. (B. O. M. 19-IV-54.)

Decreto de 25 de marzo de 1954 por el que se aprueban los Est. del Col. Nac. de Doct. y Lic. en Ciencias Pol., Econ. y Comerciales, Sección de Econ. y Com. (B. O. E. 13-IV-54, B. O. M. 26-IV-54.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Remuneraciones.—Concesión al pers. doc. de las Esc. de Comercio.

—Idem al pers. auxiliar de clases de conjunto de Esc. de Comercio. (B. O. M. 5-IV-54.)

—Estableciendo las correspondientes al prof. de Religión de los Centros dependientes de esta Dirección General. O. M. sobre percepción de haberes del prof. esp. de Esc. de Peritos Industriales.

Asamblea.—Convocatoria de la de Directores de Esc. de Comercio.

—Nombramiento de la Com. organizadora de la de Directores de Esc. de Comercio. (B. O. M. 12-IV-54.)

Créditos.—Concediendo los que se citan para los Centros que se mencionan.

Remuneraciones.—Concediéndola al pers. doc. que se señala.

Esc. de Com.—Ampliando al Grado Prof. los estudios que se cursan en el Centro de Burgos. (B. O. M. 19-IV-54.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Libros de texto.—Ampliando el concurso para los correspondientes al cuarto curso del Bach. Lab.



**Creación de Centros.**—Aceptando ofertas y declarando creados los Centros de Ens. Media y Prof. que se relacionan. (B. O. M. 5-IV-54.)

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se autoriza la adquisición de un nuevo edificio para la Esc. Nac. de Artes Gráficas. (B. O. E. 22-III-54.)

**Cuestionarios.**—Aprobando los de Educ. Física para el cuarto curso del Bach. Laboral. (B. O. M. 12-IV-54.)

**Creación de Centros.**—Aceptando ofertas y declarando creados los Centros de Ens. Media y Prof. que se expresan. (B. O. M. 19-IV-54.)

—Declarando creado en Peñaranda de Bracamonte un Centro de mod. agrícola y ganadera. (B. O. M. 26-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

**Creación de Esc.**—Autorizando la denominación solicitada por el Ayunt. de Cádiz. (B. O. M. 5-IV-54.)

Decreto de 26 de febrero de 1954 por el que se declara al Ayunt. de Sallent de Gállego (Huesca) rebajado de la aportación regl.

Decreto de 5 de marzo de 1954 por el que se declara al Ayunt. de Poyales del Hoyo (Avila) exento de la aportación regl.

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se declara al Ayunt. de Torrelodones (Madrid) dispensado de la aportación regl.

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se declara al Ayunt. de Doña Mencía (Córdoba) dispensado de la aportación regl.

Decreto de 12 de marzo de 1954 por el que se declara al Ayunt. de Navacerrada (Madrid) exento de la aportación metálica. (B. O. E. 22 y 27-III-54, B. O. M. 12-IV-54.)

**Crédito.**—Distribuyendo el figurado en la Ley de 22-XII-53 para Insp. de Ens. Prim. (B. O. M. 19-IV-54.)

—Distribuyendo los que se expresan para Insp. de Ens. Prim. y Esc. del Mag. (B. O. M. 26-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 26 de marzo de 1954 por el que se dispone el cese, por pase a otro destino, de don Enrique Lafuente Ferrari en el cargo de vicepresidente de la Junta de Patr. del Museo Nac. de Arte Contemporáneo. (B. O. E. 5-IV-54, B. O. M. 12-IV-54.)

Decreto de 26 de marzo de 1954 por el que se declara conjunto histórico-artístico el formado por varios solares de la ciudad de Tarragona, en donde se conservan los restos del Foro Romano. (B. O. E. 6-IV-54, B. O. M. 19-IV-54.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS Estrictamente PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se re-

fieran a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

**Canc y Prot.**—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores que se expresan. (B. O. M. 12-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

**Rec. de reposición.**—Declarando improcedente el interpuesto por el doctor don Juan Manuel Pascual Quintana. (B. O. M. 5-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

**Rec. de reposición.**—Desestimando el interpuesto por don Emilio Español Acirón. (B. O. M. 5-IV-54.)

**Rec. de alzada.**—Resolviendo el interpuesto por don Jerónimo Massanet Sureda. (B. O. M. 19-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

**Rec. de alzada.**—Resolviendo el interpuesto por don Antonio Fernández Miranda y Benito.

**Escalaforón.**—Publicando el de Cat. de Esc. de Comercio. (B. O. M. 12-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

**Rec. de reposición.**—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan. **Casa-habitación.**—Declarando el derecho de la maestra doña María Ruiz.

**Escalaforones.**—Continuación de la cuarta categoría (maestros) del general del Mag. (B. O. M. 5-IV-54.)

**Rec. de agravios.**—Desestimando el interpuesto por don José Luis del Valle Iturriga en nombre y representación de los maestros que se expresan.

**Rec. de alzada.**—Estimando el interpuesto por don Félix Chamorro González.

**Prov. de Esc.**—Adjudicación provisional de destinos del concursillo de traslado entre directores.

**Escalaforones.**—Continuación de la cuarta categoría (maestros y maestras) del general del Mag. (B. O. M. 12-IV-54.)

**Rec. de reposición.**—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

**Rec. de alzada.**—Resolviendo los interpuestos por los señores que se expresan.

**Casa-habitación.**—Resolviendo los escritos elevados por el Ayunt. de Nules (Castellón de la Plana) y los maestros que se mencionan.

**Escalaforones.**—Continuación de la cuarta categoría (maestras) del general del Magisterio.

**Prov. de Esc.**—Adjudicación provisional de destinos por los concursillos de Parv. y Mat.

—Adjudicación provisional de destinos por los concursillos de traslados del Mag. Nac.

—Convocatoria del concurso especial de traslados entre maestras parv. (B. O. M. 19-IV-54.)

**Rec. de alzada.**—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

**Rec. de reposición.**—Desestimando los interpuestos por los señores que se expresan.

**Rec. de nulidad.**—Estimando el interpuesto por don Mariano Juberías Ramiro.

**Prov. de Esc.**—Lista provisional de aprobados en la oposición restringida de 1953 para directores de Grupos Esc.

—Aprobando el expediente del concurso-oposición a plazas de más de 10.000 habitantes, de 1953.

—Instrucciones y vacantes para el concurso de traslados de Parv. y Mat. (B. O. M. 26-IV-54.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

**Fund. "González de la Mata y Rianza".**—Gería (Valladolid).—Aprobando presupuestos de reparaciones y pensiones de estudios.

Declarando que la institución hereditaria que se cita en favor de la Casa de Misericordia de Málaga no constituye Fund. benéfico docente.

**Fund. "Escuelas de San Juan de Lejo".**—Transmutación de fines y creación de un ropero escolar en De Neira de Jusá (Lugo). (B. O. M. 5-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

**Pers. docente.**—Nombr. para la Cát. de Historia de la Farmacia, en la Univ. de Madrid, de don Guillermo Folch Jou, en virtud de oposición.

—Convocatoria de concurso-oposición para proveer las plazas de prof. adj. que se indican.

—Anuncio de concurso-oposición para cubrir vacantes de alumnos internos en las Fac. de Med. de Santiago y Barcelona. (B. O. M. 5-IV-54.)

—Convocatoria para las oposiciones a Cát. de Psiquiatría de las Univ. de Granada y Salamanca.

**Alumnos.**—Nombramiento de internos, en virtud de oposición, para la Fac. de Med. de Madrid.

—Convocatoria para proveer plazas en la de Santiago. (B. O. M. 12-IV-54.)

**Pers. docente.**—Nombramiento de prof. adj. en virtud de concurso oposición.

—Convocatoria para las Cát. de Derecho Político de las Univ. de Murcia y Santiago.

—Convocatoria para plaza de prof. adj.



en la Fac. de Ciencias de Madrid.  
(B. O. M. 27-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA  
PROFESIONAL Y TÉCNICA

- Oposiciones.*—Designación de Trib. para las que se citan.  
—Admitiendo renunciaciones y nombr. de miembros de Trib.  
*Pers. docente.*—Nombramiento de prof. numerario de Esc. de Peritos Ind., en virtud de oposición libre. (B. O. M. 5-IV-54.)  
—Nombramiento del prof. que se cita para las Esc. Esp. que se mencionan, en virtud de concurso-oposición.

—Nombramiento de prof. para Esc. de Peritos Ind., en virtud de concurso-oposición. (B. O. M. 26-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA  
LABORAL

- Form. Prof.*—Concediendo prórroga en su actuación a los Trib. de oposición que se expresan. (B. O. M. 5-IV-54.)  
*Constr. Lab.*—Anuncio de subasta para la adjudicación de las obras de construcción de la primera fase de un edificio con destino a Inst. de formación del prof. de Ens. Media y Prof.  
—Sobre uso de terrenos para campos de

prácticas del Centro de Medina del Campo. (B. O. M. 12-IV-54.)  
*Ens. Lab.*—Concurso para proveer plaza de prof. titular en el Centro de Egea de los Caballeros.  
*Libros de texto.*—Dando plazo para retirar los originales no premiados del curso tercero del Bach. Laboral. (B. O. M. 26-IV-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA  
PRIMARIA

*Constr. Esc.*—Anuncio de subasta pública para la adjudicación de las obras de terminación del edificio en La Coruña con destino a Esc. del Mag. y anejas. (B. O. M. 26-IV-54.)

INDICE

Páginas	Páginas
Clausura del VII Centenario de la Universidad de Salamanca. Discurso del Magnífico Rector, don Antonio Tovar. Discurso de S. E. el Jefe del Estado, Francisco Franco .....	1 3
ESTUDIOS:	
Manyá (Juan B.): <i>En torno a un fracaso reconocido (sobre la Enseñanza de la Religión)</i> .....	7
Crespo Pereira (Ramón): <i>La Enseñanza de la Matemática</i> .....	11
Perdomo García (José): <i>La educación formal en la Universidad</i> .....	14
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Jaccard (Pierre): <i>El desarrollo de la Enseñanza Media y Superior en Francia, Estados Unidos y Suiza</i> .....	19
Casamayor (Enrique): <i>La Universidad Internacional del Sarre</i> .....	23
CARTAS A LA REDACCIÓN:	
Hernández-Vista (V. Eugenio): <i>La Enseñanza de la Religión en la Universidad</i> .....	30
CRÓNICAS:	
V. L.: <i>La reforma de los cuestionarios de dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes</i> .....	33
Sánchez López (Ignacio): <i>La matización regional de los Institutos Laborales</i> .....	35
T. Amaro (Francisco): <i>Educación de los sordomudos.</i>	36
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno) .....	42
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Cambor) .....	43
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José María Lozano). .....	45
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas) .....	47
<i>Enseñanza Primaria</i> (J. Fonseca-S. Debón) .....	50
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor) .....	52
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles) .....	55
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i> .....	57
<i>Iberoamérica</i> .....	64
<i>Extranjero</i> .....	68
RESEÑA DE LIBROS .....	74
ÍNDICE LEGISLATIVO .....	78

EN EL PROXIMO NUMERO 22 (JUNIO, 1954)

ESTUDIOS:

- Constantino Láscaris Comneno: *Nuestra sofística actual.*  
Ramón Crespo Pereira: *La intuición y la enseñanza de la Matemática.*  
José Todolí: *La formación religiosa en la Universidad.*  
Adolfo Maíllo: *Objetivos y métodos de la Educación fundamental.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

Alfredo de Luis Cambor: *El dictamen del Tribunal Supremo de los EE. UU. en materia de segregación escolar.*

Enrique Casamayor: *Pedagogía política en la Alemania soviética.*

CRÓNICAS:

- Juan de la Cierva: *El nuevo régimen de construcciones escolares.*  
José M.<sup>a</sup> Lozano: *Convalidación de estudios por aplicación de los Tratados concertados por España.*

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



# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

▣ *De inmediata aparición.*

● *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

## ★ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*

## ▣ 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 Maestu".*

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.  
N  
Publicación bisemanal.



PUBLICACIONES  
DE EDUCACION  
• NACIONAL •