Revista de EDUCACION

2

CRUZ HERNÁNDEZ: La Filosofía en la Universidad ⊛ C. SÁNCHEZ DEL RÍO: Libertad de Enseñanza y Realismo ⊛ GILI GAYA: La enseñanza de la Gramática ⊛ MARTÍN ESCOBAR: La formación de técnicos del Grado Medio ⊛ EUGENIO FRUTOS: La edad para comenzar el Bachillerato ⊛ JOSÉ A. PÉREZ RIOJA: Aspecto social de la lectura ⊛ Sobre la reforma de la Enseñanza Media: El curso preuniversitario.

INFORMACION EXTRANJERA.—Las carreras de ingeniería en los Estados Unidos ⊛ La educación en los países dependientes ⊛ El "préstamo de honor" en Bélgica, Francia y Suiza ⊛ El aspecto misional de la enseñanza en la Argentina ⊛ Las escuelas católicas en Inglaterra ⊛ Humanismo en Norteamérica.

CRONICAS.—Los métodos audio-visuales en la educación fundamental ⊛ Los estatutos de la Sociedad General de Autores de España ⊛ Problemas pedagógicos de los Internados ⊛ Jornada Europea de Estudios de "Pax Romana" ⊛ La Universidad Europea de Brujas ⊛ La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

CARTAS A LA REDACCION ⊛ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ⊛ ACTUALIDAD EDUCATIVA ⊛ TEXTOS LEGALES EXTRANJEROS ⊛ INDICE LEGISLATIVO

AÑO I ⊛ VOL. I ⊛ MAYO-JUNIO ⊛ NUMERO 2

MADRID, 1952

REVISTA DE EDUCACION

●

Durante el presente año esta Revista tendrá periodicidad bimestral, convirtiéndose en publicación mensual a partir de enero de 1953. ○ Los artículos publicados en ella son rigurosamente inéditos. ○ No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales. ○ La dirección de la revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

●

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (ESPAÑA)

REVISTA DE EDUCACION

ALCALA, 34
MADRID

● **Esta Revista se propone el estudio y la difusión de temas estrictamente docentes, de carácter tanto administrativo y político como didáctico.**

● **En su tarea deberán colaborar muy especialmente aquellos que, por su profesión, vivan en contacto directo con los problemas actuales de la Educación española.**

● **En sus trabajos respectivos, todos y cada uno de los colaboradores podrán exponer su criterio personal y privado acerca de los temas que traten.**

● **Si usted tiene interés en seguir paso a paso la actividad de la REVISTA DE EDUCACION;**

● **si quiere tener la seguridad de recibir puntualmente cada entrega de esta publicación, bimestral durante 1952, y mensual a partir de enero de 1953;**

● **si desea contribuir con su aporte a una mejor comprensión y extensión de los problemas docentes españoles y desea informarse de la última actualidad extranjera sobre la enseñanza;**

SUSCRIBASE

llenando el formulario y enviándolo, junto con el importe correspondiente o con la solicitud de reembolso, a nuestra administración

SERVICIO DE PUBLICACIONES

ALCALA, 34
MADRID

Suscripción para 1952: **Ptas. 80**

EN TODO CASO, ESPERAMOS SU ENLACE CON NUESTRA DIRECCION, Y SU VALIOSA CONTRIBUCION AL RELLENAR EL ADJUNTO CUESTIONARIO QUE SERA ESTUDIADO Y TENIDO EN CUENTA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REVISTA DE EDUCACION

SOLICITUD DE SUSCRIPCION

I-6

Ruego me suscriba por cinco (tres) números de 1952 a la REVISTA DE EDUCACION, *a cuyo efecto envío por giro postal la cantidad de ochenta (cuarenta), o que abonaré contra reembolso.*
(Táchese lo que no corresponda)

Nombre y apellidos .....

Dirección .....

Ciudad ..... (.....)

..... de ..... 195....

.....
(Firma)

Sugiero que se envíe un ejemplar de la REVISTA DE EDUCACION, *sin cargo, a:*

Nombre y apellidos .....

Dirección .....

Ciudad ..... (.....)

Nombre y apellidos .....

Dirección .....

Ciudad ..... (.....)

Mis impresiones sobre los fines de la REVISTA DE EDUCACION: .....

Mis impresiones sobre el presente número .....

El artículo que más me interesa .....

Sugiero .....

.....
(Nombre y apellidos)

.....
(Dirección)

.....
(Ciudad)

Sello
de
0,10 ptas.

Señor Administrador de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MADRID

Sello
de
0,10 ptas.

Señor Administrador de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MADRID

Sello
de
0,10 ptas.

Señor Administrador de la

Revista de Educación

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Año I ⊛ Vol. I ⊛ Mayo-Junio, 1952 ⊛ Núm. 2

Las nuevas revistas traen siempre consigo un elogio tópico: "esta nueva Revista viene a llenar un hueco". Como los muebles en las casas, las nuevas revistas centran una estancia o ambientan un rincón desamparado. Lo que hay que pedirles, ante todo, es que cumplan esta misión funcionalmente, estrictamente, sin derivar hacia un gratuito e innecesario decorativismo. Alguien dijo que la primera obra de misericordia de nuestro tiempo es no publicar libros —y tanto más revistas— inútiles. Las revistas viven a expensas de un bien precioso: el tiempo de cada uno de sus colaboradores y lectores. Procuraremos invertirlo del modo más útil, y pedimos para ello, una vez más, la ayuda de todos. Unicamente mediante una concurrencia de iniciativas y colaboraciones de toda índole llegaremos a lograr buen fruto.

La Educación Nacional es empresa común, tanto en sus aspectos espirituales como en sus aspectos económicos. Otros servicios públicos se constriñen dentro de la actividad estatal; éste, en cambio, la desborda ampliamente, y afecta a todos y cada uno de los núcleos sociales y a todas y a cada una de las personas con representación intelectual o social. Si la Educación, según la definición clásica de Durkheim, es "la socialización progresiva de la generación más joven" toda la sociedad nacional resulta respecto a ella causa eficiente y causa ejemplar. El papel de la Administración se cumple, en buena parte, regulando y orientando este proceso educador, haciendo que la sociedad actual conforme a la futura según la imagen y semejanza de su faz más noble.

Para que esta labor moldeadora se cumpla bien es necesario analizar la materia prima, saber cuál es la consistencia y composición del barro que vamos a manipular. Las ideas que tenemos los españoles sobre nuestros propios problemas colectivos son imprecisas, borrosas; están, en general, deducidas a ojo de buen cubero, sin rigor ni método, y sobre lo que es se proyecta, deformándolo, la imagen ideal y soñada de lo que queremos alcanzar. El sueño desfigura la vigilia, hace de ella una duermevela donde los objetos se desdibujan. Y la operación sobre ellos, en consecuencia, resulta insegura y difícil. La operación educativa, especialmente, no avanzará con seguridad hasta que conozcamos hasta el detalle sus presupuestos fácticos, sus bases. Es necesario generalizar un modo crudamente sincero y riguroso de sopesarlos, de apreciarlos. Invitamos a nuestros lectores a que miren así nuestra sociedad, nuestra juventud, el estado de nuestra enseñanza, y a que condensen después sus observaciones en forma escrita con ánimo positivo y edificador. En nuestros Centros docentes hay muchos educadores magníficos, volcados abnegadamente en su tarea, cuya experiencia no beneficia, por falta de la necesaria divulgación, el campo educativo nacional.

Con muchos de ellos hemos entrado en contacto; sobre la mesa de la redacción hay tarjetas y cartas de elogio y de crítica, que agradecemos. Respondiendo a las sugerencias recibidas, precisamente, inauguramos en este número dos nuevas secciones: una de "Cartas a la redacción", que desearíamos ver muy frecuentada, y otra destinada a reseñar la legislación del Ministerio de Educación Nacional. También —nuestros comunicantes podrán observarlo— se introducen diversas rectificaciones y mejoras de detalle en las Secciones ya constituídas desde el primer número.

LLAMAMIENTO A LA MAGNANIMIDAD DE LOS EDUCADORES

Duro problema, en verdad, el de la reforma de la Enseñanza Media, abordado por el Gobierno español. Pero bello y subyugante problema.

Ese temperamento nuestro, tan inclinado a encarnar en irreconciliables antagonismos personales las menores divergencias de doctrina o de apreciación circunstancial, ha dejado traslucir alguna vez pasión, y hasta algo de encono, en los paladines de las actitudes extremas adoptadas ante la proyectada reforma. Pero aun esas mismas actitudes reflejan la trascendencia verdaderamente nacional del tema y el cúmulo de intereses de toda índole (espirituales, morales, culturales, políticos, profesionales y económicos) a que directamente afecta.

La primera conclusión que de esta pugna latente saca cualquier observador juicioso es ésta: que casi todas las posiciones, aun las más justas, se-

renas y veraces, son parciales; o si se quiere, particularistas. Que muy pocos de los directamente interesados aciertan a abarcar en una mirada comprensiva o, como decía Homero de Zeus, "longuividente", las varias dimensiones del problema. Qué rarísimos saben sumar las distintas verdades sueltas en la verdad total o, por lo menos, de conjunto.

Pero esta división de relieve, pluridimensional, es inexcusable si queremos librarnos de particularismos que fácilmente forjan obsesiones mentales, y llevan a la ofuscación y al empecinamiento. La visión del gobernante y del legislador ha de ser visión de juez; no de abogado, ni menos de guerrillero.

Todo hombre responsable que quiera, pues, estudiar el tema de la reforma de la Enseñanza Media en la sazón actual, ha de tratar de entender los puntos de vista de los demás, sus respectivas verdades parciales, para confrontarlos con los suyos propios. Incluso, con un esfuerzo de magnanimidad, ha de tratar de entender los fundamentos psicológicos de las actitudes ajenas, y hasta de simpatizar sincera y cordialmente con ellas. Pero siempre con la brújula orientada a esos grandes vértices serenos, objetivos, pluridimensionales, del bien común nacional, donde concurren en síntesis prudencial los principios teóricos más seguros y las realidades prácticas más circunstanciales. Sólo esta visión engendra comprensión intelectual y caridad operativa.

La reforma de la Enseñanza Media tiene su aspecto jurídico, que afecta especialmente a las relaciones de los educadores entre sí y con el Estado. Ha sido ya condensado en el lema "máxima libertad, máxima responsabilidad, máxima cooperación". En estos puntos de la reforma, los jurídicos, juega más que en otros cualesquiera la prudencia política; y en ellos les incumbe, como es obvio, a las autoridades del Estado y de la Iglesia jerárquica intervenir con su alta responsabilidad.

Pero la reforma tiene también su aspecto pedagógico, que algunos olvidan. Y tiene, sobre todo, su aspecto cultural y espiritual. No está, pues, sólo el problema en saber quién tiene derecho a enseñar y quién a examinar de lo enseñado, sino en saber también cómo se debe educar y cuál debe ser el contenido de la educación en toda la gama de los valores humanos.

No es éste lugar ni momento de afrontar estas graves cuestiones, aunque todas ellas tienen mucha actualidad en España, y claman pidiendo remedios serenos, enérgicos y rápidos. Pero sí lo es de hacer un llamamiento a la magnanimidad intelectual y espiritual de todos los hombres responsables, pues sin ella sus actitudes ganarán poca estima, y aun poco respeto, ante la conciencia pública.

En el momento presente, mucho les ayudará a los educadores, para alcanzar esa magnanimidad, pensar menos en sí mismos, y más en el fin concreto de sus afanes, que es el muchacho español. O de otro modo, pensar menos en sus respectivos derechos docentes y más en sus comunes deberes.

Porque ante el niño o el muchacho, supuesto cierto número de principios fundamentales en los que todos estamos de acuerdo, cuentan relativamente poco los derechos de los educadores, aunque sean, y lo son, muy respetables. Ante el niño cuentan más los deberes. Abórdese, pues, la cuestión, por el momento, mirando primordialmente a éstos.

Tal actitud sería un buen comienzo para que todos se entiendan, pues los deberes unen, mientras los derechos dividen. La vertiente del deber mira hacia la caridad.

Pensar en el cumplimiento de nuestros deberes, es pensar en la unión. Hablar, en cambio, sólo de derechos, es colocarse en angostura intelectual y en los parapetos de la discordia.

La Iglesia y el Estado han llegado a un perfecto y cordial acuerdo. El problema jurídico previo está siendo totalmente superado. Llega, pues, el momento de disponer el ánimo la otra reforma; la grande, la sustantiva. La de dar vida a la Ley que se apruebe.

EL PROBLEMA DE LA ESTRUCTURA Y METODO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA DE LA UNIVERSIDAD

MIGUEL CRUZ HERNANDEZ

La importancia de la formación filosófica

El fundamento más profundo que dota de equilibrio y armonía a una cultura es la educación, en el sentido de la vieja *paideia* griega. Sólo la revalorización de la educación, y su presupuesto esencial, la estructuración de un árbol jerárquico de las ciencias, puede dotar de nervio y arquitectura a la cultura. En su base y raíz laten siempre unos supuestos de orden filosófico que si bien, de un lado, son la quintaesencia de la concepción del mundo sobre la que se levanta toda cultura, por otra parte son también los faros orientadores que permiten recorrer mejor los caminos concretos de los saberes positivos y empíricos. Cuando en una coyuntura histórica excepcional —el siglo XVI— España tuvo una cultura homogénea que ofrecer como norma vital a dos mundos, encontramos precisamente el momento en que el pensamiento filosófico español marca la cumbre del saber de su tiempo.

Junto con París y Oxford, nuestra Salamanca no sólo es una de las más viejas universidades europeas, sino que ha contribuído también a universalizar y desarrollar el saber unitario de la Edad Media. El nombre de los viejos maestros de filosofía salmantinos brillan junto a la acerada dialéctica de la Sorbona y al empirismo oxoniense. Y cuando, ya en el siglo XV y albores del XVI, parece que va a agotarse aquel gran movimiento filosófico medieval, Francisco de Vitoria se forma en París en la escuela de Monteagudo, fundada por Juan Standonck y trae a Salamanca la herencia de los últimos maestros medievales. El propio San Ignacio de Loyola, formado también en la escuela de París, recomendaría a los primeros jesuítas el atenerse en todo lo posible a aquella escuela. Y en Salamanca, a través de la línea de los Vitoria, Soto, Molina, Báñez, Fonseca, Vázquez, etc., llegamos hasta Francisco Suárez con quien culminaría de un lado el pensamiento filosófico de la síntesis medieval y que encerraría dentro de sí, por otra parte, los gérmenes de la nueva filosofía que brotaría precisamente de un infatigable lector de las *Disputaciones Metafísicas* de Suárez: de Descartes. La importancia, pues, del pensamiento filosófico en el ámbito de una cultura es excepcional; su justificación objetiva dentro de los planes educativos es harto evidente, hay que preocuparse ahora de algo muy distinto, pero capital, de su eficacia subjetiva, a través de los moldes universitarios. Y ahora es cuando se nos plantea el problema.

El problema de la iniciación filosófica

"Por la extrañeza —dice Aristóteles—, vinieron los hombres a filosofar." Pero, ¿por qué vienen a una "clase de filosofía" unos hombres determinados? En primer lugar, dejando ahora otras razones accesorias o fundamentales, por una exigencia de la legislación vigente. Esto no es una circunstancia accidental, es una categoría esencial que no hay que olvidar. Hay, por lo pronto, dos elementos que se acostumbra confundir casi siempre y son la función docente y la función alumbradora o "mayéutica", para decirlo con el vocabulario socrático. Ambas se dan al mismo tiempo y deben ir estrechamente unidas, pero jamás deben confundirse. La misión del "profesor de filosofía" es doble: como *profesor* debe enseñar, como "profesor *de filosofía*" tiene que llevar al alumno hasta ésta.

La primera parte ofrece todas las dificultades inherentes a la función docente; pero la segunda presenta, además, el radical inconveniente de la índole misma de la filosofía. La iniciación en cualquier ciencia puede suponerse teóricamente concluída con el aprendizaje y práctica de unas materias delimitadas. Pero en filosofía hay más, es preciso sentir algo de su inquietud, tenemos que escuchar su llamada. Lo primero, la necesidad del aprendizaje técnico de la filosofía, es evidente para todo el que se sienta en una de sus aulas; a las clases se asiste para aprender. Pero no ocurre igual con lo segundo. La filosofía en sí puede tenerle al alumno sin cuidado —me refiero a la inquietud filosófica—, y eso es lo más frecuente; y si se dispone a estudiar y aprender unas cuestiones filosóficas es únicamente para cubrir un trá-

---

Miguel Cruz Hernández, *catedrático de Fundamentos de Filosofía de la Universidad de Salamanca y antiguo colegial del "César Carlos", se dedica especialmente a la investigación de la Filosofía musulmana y a la traducción de sus textos* (La Metafísica de Avicena). *Ha dirigido las revistas granadinas* Vientos del Sur *y* Cuadernos de Teatro, *y colaborado en otras muchas.*

mite legal, y nada más. El profesor puede —y a veces así sucede— limitarse a hacer aprender unos temas sobre filosofía; pero, ¿puede llamarse a esto *filosofía?* Indudablemente, no; el alumno los olvidará apenas abandone el aula, y mucho más los que no piensen especializarse en esta rama del saber. Puede suceder, por el contrario, que el profesor intente iniciar en la preocupación filosófica al alumno, incluso mal que le pese, sin acordarse que la vocación filosófica tiene más de ímpetu y de llamada, que de internamiento en una enmarañada selva; se necesita de una tendencia, una φιλία que decía Aristóteles, o de un amor, un ἔρως como quería Platón. Por esto tampoco este intento puede considerarse como una auténtica iniciación *filosófica.*

Los que profesamos las materias filosóficas de los Estudios comunes, por ejemplo, no estamos allí para captar dos o tres vocaciones exquisitas, sino también para enseñar algo, y —sobre todo— para educar. En esto nuestra cruzada universitaria tiene que ser implacable; la primera misión de la Universidad es *educar,* y esto es lo que se acostumbra olvidar en nombre de la ciencia, de la investigación y de otras misiones muy respetables, por supuesto. Es un absurdo positivista, anticientífico y contrario a la tradicional sabiduría, que sólo a los maestros de primera enseñanza se les exija el conocimiento de la pedagogía; parece ser que el grado de doctor lleva aparejada la ciencia infusa de la enseñanza. Ante este difícil problema de las tres perspectivas de la fundamentación filosófica de nuestros alumnos universitarios: iniciación, adquisición de unos conocimientos y educación, ¿habrá, por tanto, que considerar como inasequible el ideal de una formación filosófica que una al aprendizaje de unos conocimientos concretos propedéuticos, una elemental inquietud sobre este mismo saber? No, indudablemente puede conseguirse esa educación esencial, con sólo dos exigencias: sencillez y honradez científica.

Las exigencias de la labor filosófica

La filosofía se realiza de un modo a la vez simple y complejo: *filosofando.* Su método, por tanto, no es un molde apriorístico, sino la quintaesencia del sistema. En filosofía ocurre lo mismo que en natación: nadie aprende a nadar si no se arroja antes al agua; es inútil aprender el *crowl* o la braza en los manuales. En filosofía hay que empezar por tener, no una idea, sino una vivencia de ella; lo mismo que aprendimos a vivir viviendo y a amar amando, se aprende a filosofar filosofando. Para este ejercicio, esta áscesis, que es la filosofía, se necesita una actitud mental de admiración y asombro. En la filosofía, como en el Reino de los Cielos, se entra como un niño o no se entra. El filósofo tiene que encontrarlo todo misterioso, todo encierra un arcano por desentrañar; y lo mismo que el niño estropea un juguete para ver lo que tiene dentro, el filósofo perfora la apariencia de las cosas para calar hasta la realidad. El filósofo, por tanto, es joven; eternamente joven o no es filósofo. El que es espiritualmente viejo, no tiene nada que hacer en la filosofía; es el "nihil admirari" de que se han jactado siempre los hombres y los pueblos en decadencia o en un momento de desencanto. El filósofo, ya lo decía Platón, tiene que tener la actitud de asombro del enamorado.

Junto a esta admiración hay que poner el espíritu del más severo rigor intelectual. En filosofía se requiere un rigor intelectual extremadísimo y específico y unos saberes auxiliares muy amplios. A la filosofía hay que ir con veneración; la verdad está por encima de toda vanidad. No vamos a dominar la filosofía sino a que ésta nos posea, como decía Platón. Jactarse de brillantez o lucidez filosóficas, como el que está orgulloso de batir marcas deportivas, es anticientífico. El auténtico filósofo no se jacta nunca, sino que humildemente venera sus hallazgos. Esta veneración conduce a la serenidad. Nada más absurdo que esa actitud —hoy tan de moda— de nostalgia y angustia. "No todo el que dice Señor, Señor, entra en el Reino de los Cielos", ni todo el que habla de angustia metafísica es ya filósofo. Al contrario, el auténtico filósofo, aun dentro de su admiración, ha de sentirse y mostrarse firme y sereno. Nunca será, como recientemente decía Ortega, la desconfiada angustia, sino la serena prudencia la que debe guiar al camino de la filosofía. No basta con tener una inquietud vaga y mal definida; todos tenemos emociones y sentimientos, pero de aquí a ser poetas hay un abismo. Incluso ese tono de suficiencia e irreverencia con que sagaces espíritus tratan las más delicadas cuestiones, no se debe a falta de agudeza mental, sino a una formidable falta de veneración. Son los "ateos" de la filosofía.

La veneración, incluso, es la mejor ayuda para la perspicacia. La miopía mental nada tiene que hacer en la filosofía. La agilidad de la razón es un don que Dios da a los hombres, pero que éstos tienen que desarrollar y utilizar. La limpieza de intención, el asombro eterno, el rigor intelectual, la veneración, la serenidad, el desinterés, la claridad de lenguaje son condiciones imprescindibles para que la perspicacia mental no se pierda. La perspicacia sin el trabajo es inútil. "Busquemos —decía San Agustín— como quien va a encontrar: encontremos como quien aún ha de buscar. Pues cuando el hombre ha concluído algo, es entonces cuando empieza." Casi todos los grandes hallazgos de filosofía y de la ciencia proceden de una feliz intuición, pero su eficacia procede de largos y penosos esfuerzos. Roentgen descubrió los rayos X por casualidad; pero también daba la casualidad de que llevaba muchos años trabajando con los rayos catódicos. La filosofía necesita también el desinterés; nuestra disciplina es la ciencia donde el voto de pobreza es más riguroso. Nada puede ser despreciable; desde Dios y el alma, hasta el adorno y la moda. Y al entrar en ella hay que dejar en el atrio todo lazo y afecto que nos ate al mundo de los intereses humanos. En filosofía estamos siempre lanzados hacia lo eterno. Incluso cuando nos lanzamos a lo que puede parecer momentáneo, fugaz y frívolo es *sub specie aeternitatis.* Nada hay despreciable

para el filósofo: desde Dios, el universo, el alma, el hombre, hasta el adorno, la moda y los usos sociales, todo tiene su interés; porque todo tiene su ser, su entidad; y todo nos lanza hacia el ser y hacia el Creador. De aquí, la gran diferencia entre el filósofo y el científico. Este tiene su campo y se mueve y vive en él; para ir más allá tiene que salirse de lo suyo. El filósofo entra en materia desde cualquier cosa; su investigación no tiene más fronteras que las cumbres inaccesibles de Dios.

Finalmente, el filósofo ha de esforzarse por poseer el don supremo de la claridad. Esto no quiere decir que tenga que entenderlo todo el mundo; claro y riguroso es el latín y el que no lo conoce no puede entenderlo. Una verdad, decía León Bloy, no es aún verdad completa si está mal expresada. La claridad, decía Ortega y Gasset, es la cortesía del filósofo. Pero claridad no quiere decir, ni imprecisión ni falta de rigurosidad, sino limpieza y brillo en el rigor, exactitud y profundidad en la expresión. Así, no se debe huir del término extranjero, cuando la traducción se presta al equívoco; ni a la perifrasis, la comparación y la metáfora. El método ideal debe ser doble: de un lado, en la exposición técnica para el iniciado, hay que ir al vocablo, y aun al texto, original; de otro, es preciso utilizar todos los recursos de la lengua vernácula. Recrear palabras, cuando sea preciso; dar nuevos contenidos semánticos a viejas voces y locuciones castizas; intentar, en último extremo, el neologismo dentro de la flexibilidad del castellano, resucitar viejos términos clásicos; y como hicieron siempre los viejos filósofos, recordemos a Platón y a Aristóteles, y como en castellano hicieron nuestros clásicos, hay que utilizar el tenso arco de la metáfora.

Metodología de la enseñanza filosófica

La selección del profesorado universitario se levanta sobre el enorme contrasentido de no exigir preparación pedagógica alguna al futuro catedrático. El error culmina cuando incluso se equipara la imprescindible labor investigadora con la docencia, y cuando por ésta se entiende también la simple colaboración en las clases prácticas o la profesada en grados y materias distintas de la enseñanza. Por desgracia tristísima, la mayoría de los universitarios creen hoy que la pedagogía es una ciencia inútil y pedante reservada a unos cuantos desgraciados maestros de escuela. La labor educativa cada vez es más despreciada; hay a quienes les molesta hasta el mismo nombre —tan noble— de *maestro*. En la iniciación en la filosofía esta repulsa de la función educativa ha llegado a extremos lamentables; se ha llegado a decir que la enseñanza filosófica debe realizarse sólo con vistas a esos dos o tres alumnos privilegiados que encontramos en cada clase, a los que Dios les ha dado esta difícil vocación de la filosofía. Sin embargo, como decía Ortega y Gasset al tratar de la misión de la Universidad, el eje del sistema educativo tiene que ser el alumno medio; el estudiante medio debe ser el patrón de la enseñanza.

Esto no quiere decir que haya que bajar la altura de honrada elevación filosófica propia de la Universidad, porque baje el nivel del alumno medio; incluso al alumno que no vaya a especializarse en filosofía, tenemos la obligación de exigirle un mínimo de limpidez y conocimiento filosóficos. Los estudios —en último extremo— se hacen para algo y no podemos reducir los nuestros a un lujo de las clases acomodadas o a un recurso de chicas de pobreza económica y espiritual. El problema es dificilísimo y tiene raíces económicas, sociales y culturales hoy en día inabordables. Por otra parte, la experiencia de haber formado parte desde 1944 en los tribunales del Examen de Estado y el haber examinado a varias docenas de miles de bachilleres, me permite afirmar —sin exageraciones ni eufemismos— que en la Universidad perdemos los docentes mucho tiempo intentando enseñar lo que hubiera debido aprenderse en el bachillerato. Salvo raras y honrosísimas excepciones, el alumno de enseñanza media llega a los cursos de nuestra Facultad —por culpa casi siempre del desdichado sistema de Enseñanza Media que padecemos— sin las más elementales nociones de filosofía. Si en el examen de Estado, por ejemplo, preguntásemos lo que el cuestionario oficial exige de Ontología, Teoría del Conocimiento y Etica, apenas pasaría un solo alumno. A veces he encontrado alumnos en el primer curso de la Facultad que ignoraban la división de los juicios y las leyes del silogismo; y aun que confundían a Santo Tomás de Aquino con el Apóstol de igual nombre. Por esto —y como labor supletoria—, es preciso detenerse en el primer curso universitario de filosofía en cuestiones teóricamente "sabidas", pero en realidad vírgenes aún para sus inteligencias.

Sin embargo, no puede reducirse nunca una clase de filosofía a un enseñar técnico, frío y despersonalizado. Todo criterio pedagógico es útil o inútil, en último extremo, en razón del entusiasmo del maestro; si el magisterio directo no aportase nada, habría que cerrar la Universidad, "grabar" nuestras lecciones en una cinta magnetofónica y repetirla periódicamente por la radio. El alumno debe sentir el peso del maestro; pero éste no llegará a tal si se limita a dar un repertorio más o menos rico de "elementos" filosóficos; tendrá que dar —por encima de todo— una visión de conjunto de su disciplina; algo que lleve al alumno a sentir que, en ese momento que es su presente, está apoyado sobre todo un pasado y está germinando un porvenir que será como él quiera que sea; porque todo esfuerzo —decía Santo Tomás— aislado puede parecer pequeño, pero sumados todos son gigantescos. Esto no quiere decir que vayamos a privar al alumno de unos conocimientos técnicos indispensables y de los más elementales instrumentos de trabajo. Toda clase y explicación irá acompañada de inevitables y necesarias referencias bibliográficas, pero bibliografía viva, no enumeraciones pesadas e inútiles; hay que darle lo preciso y lo necesario, lo más útil y lo más asequible.

Por otra parte, debemos encaminar al alumno

a la autorreflexión sobre los temas que tratamos; que se dé cuenta que el Dios del que nos ocupamos allí en clase es el mismo a quien pedimos todas las mañanas en el *Padrenuestro;* que las *cosas* son las que ellos tocan; y que los problemas son tales en la realidad y no sólo en la mente de unos desocupados y asépticos pensadores. El alumno no debe ser un archivo de unas cuantas ideas para luego dispararlas en el examen, sino un alambique que destile las quintaesencias de todos los problemas. Indudablemente, la memoria es esencial: sólo se sabe lo que se recuerda; pero está controlada por la voluntad y la inteligencia: sólo se recuerda lo que no se puede ni se quiere olvidar.

Ahora bien: la labor docente universitaria no se acaba en la meramente educativa e informativa; hay también que poner los jalones esenciales para que el alumno capacitado —y el que tenga vocación para ello— pueda llegar hasta la investigación. El trabajo de seminario es la mejor ducha espiritual de la inteligencia; en él se puede enseñar a no perder el contacto con la biblioteca, a manejar ficheros, bibliografías y revistas. El alumno debe tener allí siempre a mano los textos básicos recomendados por el profesor, como en la clase debe contar con uno o más manuales. Pero el profesor tiene siempre que completar, dirigir e iluminar; esto obliga al dictado de los enojosos, pero inevitables apuntes. Pero nuestra labor quedaría incompleta si no culminara con la lectura, traducción y comentario de los textos esenciales. Es inconcebible (pero por desgracia sucede) que un alumno pueda pasar por la Universidad sin haber leído unas páginas siquiera de Aristóteles y Platón, San Agustín y Santo Tomás, Escoto y Suárez, Descartes y Kant. Hoy —como siempre y como nunca— los clásicos son irremplazables; y los clásicos por sí no son fáciles y al profesor le toca facilitárselos a los alumnos. Bien comentados y anotados pronto se hacen asequibles. Hay que huir de la antología fragmentada que nada dice; hay que preferir obras reducidas, pero unitarias: un diálogo de Platón, un libro de la *Metafísica* de Aristóteles, o la antología de un solo autor. Las obras clásicas deben alternarse con las modernas. Pero yo sigo dando a mis alumnos un consejo que me fué dado cuando yo lo era: "Cinco horas de clásicos por cada una de modernos".

En el seminario debe hacerse labor ampliadora, tanto de conocimiento como de iniciación en la investigación. La falta de rigidez académica, hace posible en él la convivencia directa con el maestro; el magisterio en el sentido socrático de la φιλία, el intercambio de ideas, la consulta verbal, la recensión bibliográfica directa, el consejo particular —que es el útil— e incluso la ayuda. En el seminario el alumno se acostumbra a ver surgir y desarrollarse su labor, ve que la mano del maestro está allí para ayudarle y no para juzgarle. La ciencia deja de ser algo misterioso. Los trabajos que se realicen en el seminario deben ser de dos tipos: de uno, cursos monográficos sobre puntos cruciales de la filosofía; de otra parte, trabajos de investigación individuales y colectivos. Del seminario saldrán así trabajos, ficheros, traducciones, ediciones y futuras tesis doctorales.

Finalmente, hay que subrayar la compenetración que debe tenerse con el resto de los profesores. La Universidad no se reduce a ser un edificio más o menos grato donde vamos a evacuar un menester intelectual; no estamos solos a la hora de explicar y de exigir. Además, es preciso acometer con valentía el gran escollo de la docencia, los exámenes. En ellos hay tres elementos a considerar: inteligencia del alumno, trabajo y fruto de la enseñanza. El resultado del examen va a repercutir el día de mañana en el porvenir del chico que está ante nosotros. Cuando sentado ante la cátedra he visto pasar decenas de millares de bachilleres, he pensado siempre en el futuro. Después, cuando he visto a tantos compañeros malviviendo y pasando inclemencias intolerables para quien tiene el título de licenciado o doctor, he pensado también si acaso no hubiese sido más piadosa la justa severidad que la inútil benevolencia. Esta es la "piedad peligrosa" de nuestro oficio.

Estructuración de la enseñanza de la filosofía en la Universidad

Para que los principios metodológicos antes apuntados puedan tener toda su eficacia se necesita, en primer lugar, una reforma fundamental de la actual organización de los estudios universitarios de filosofía. La universalidad del saber, que fué siempre el fundamento y la clave de la Universidad, no puede admitir la pura rigurosidad administrativa de un plan de estudios inflexible e impuesto *a priori* en todas sus partes. Tal como está concebido el plan de estudios de 1943, éste sólo conduce, por lo general —como lo ha demostrado la práctica— a la creación *standard* de una serie de grises medianías, donde el valor y la calidad personales se pierden. De aquí que —después de ocho años de experiencia— parezca imponerse el sano criterio de una mayor libertad del docente y el escolar frente a las tareas docentes, tal como se sigue practicando en las más prestigiosas Universidades europeas. Por otra parte, para evitar una especialización simplista y exagerada, se hace preciso marcar unas disciplinas fundamentales de las que nadie puede prescindir. Finalmente hay que huir del concepto administrativista y burocrático de la Universidad, que quiere reducirla a una expendeduría de títulos; los conocimientos generales que el alumno ha adquirido —o debe adquirir— en el Bachillerato y en los estudios comunes permiten, al llegar a las distintas secciones, prescindir de los cursos cíclicos y sustituirlos por cursos sistemáticos de perfecta unidad que permitan al profesor no tener que repetir todos los años la misma disciplina, con riesgo cierto de caer, o en el manual al uso, o en la transmisión rutinaria de los apuntes. Esto permitiría también, con la inclusión de cursos libres potestativos de lecciones limitadas, la colaboración de un profesorado extraordinario, tanto nacional como extranjero.

Por otra parte, se hace preciso revisar el con-

cepto actual de los estudios de filosofía. Una serie de circunstancias nada favorables condujo a la formulación del plan de estudios de 1943, en lo que a la filosofía se refiere. Así, un cierto afán de huída de determinadas denominaciones condujo a sustituir la "Introducción en la filosofía" por esa cátedra de título inacabable, "Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos", que ha conducido en oposiciones a las más picarescas interpretaciones. Del mismo modo se redujo la formación histórica a dos cursos, reservando el tercero para otra denominación *capicúa* —no se le puede llamar ni "asignatura"— de las más peregrinas: "Historia de la filosofía española y filosofía de la Historia". Dentro del mismo plan se dan disciplinas antagónicas, como son la "Teodicea" (o teología natural) y la "Filosofía de la Religión", cuando históricamente esta última nació como sustitutivo de la "Teodicea" que el positivismo había lanzado de las disciplinas filosóficas, Agreguemos a esto la existencia de una materia de nombre tan equívoco como el de "Cosmología" y la ausencia de la "Teoría de la ciencia", la "Lógica matemática", la "Filosofía del lenguaje", la "Antropología", la "Teoría del conocimiento científico", etc.

De aquí se deduce la necesidad de una reforma a fondo del plan de enseñanza de la filosofía en la Universidad. La sección de filosofía tiene como doble misión profesional —aparte de su misión cultural y trascendental— formar los futuros profesores de filosofía, tanto para la enseñanza superior como para la media y los futuros investigadores. Aparte de esto queda la labor mayéutica de enseñar a filosofar, como querían Sócrates y Kant; pero ésta es labor que no brota de los planes de enseñanza, sino del magisterio directo y de la vieja φιλία del maestro y el discípulo. En el caso de la preparación para el magisterio filosófico en la Enseñanza Media, bastaría con el aprendizaje de las materias fundamentales; pero, incluso en este caso, unos cursos libres a elección del alumno servirían para que éste se especializase en una parcela del saber filosófico y aun pudiese investigar, lo que contribuiría a ennoblecer esta clase tan digna del profesor de Enseñanza Media, hoy tan injustamente postergado y menospreciado. Pero tanto esta labor de investigación como la del profesor universitario y aun la del puro investigador filosófico —si se admite la posibilidad de tan rara especie— debe prepararse desde el lado de la enseñanza. Sobre todo en aquellos dos terrenos filosóficos donde es más honda la preparación científica y positiva: la investigación histórica y la lógica y metodología de la ciencia, sin cuyos cimientos es imposible hoy toda labor metafísica y epistemológica.

APENDICE

PROYECTO DE NUEVA ESTRUCTURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

1.° La enseñanza de la filosofía en los estudios comunes de las Facultades de Filosofía y Letras constará de dos cursos obligatorios de iniciación en la filosofía, que completarán los conocimientos sistemáticos e históricos iniciados en el Bachillerato. La estructura de estos cursos quedará al libre criterio del titular de dicha materia.

2.° El plan de estudios de la licenciatura en filosofía constará de tres cursos y en cada uno de ellos se cursarán obligatoriamente cuatro disciplinas fundamentales y el alumno elegirá libremente dos cursos, al menos, entre los potestativos por año.

3.° Son disciplinas fundamentales;

Historia de la filosofía antigua. — Historia de la filosofía medieval.—Historia de la filosofía moderna. — El pensamiento contemporáneo.—Lógica, I.—Teoría del conocimiento científico.—Filosofía de la naturaleza.—Ontología. Teología natural.—Psicología. — Antropología. Etica y Sociología.

4.° Son disciplinas potestativas;

Lógica, II.—Lógica matemática. — Psicotecnia.—Teoría de la ciencia.—Aplicación de la lógica a las ciencias naturales y del espíritu.—Filosofía oriental.—El método de la investigación histórica.—Filosofía de la historia.—Lenguas griega, árabe o hebrea.—Estética.—Filosofía del lenguaje.—Axiología.—Filosofía del Derecho.

Y aquellas otras que para cada curso determina la Facultad.

5.° Las disciplinas fundamentales constarán de 60 lecciones por curso, y las potestativas, de 20, salvo aquellas que se cursen en otras secciones, que tendrán el número de lecciones que establezca el plan respectivo.

6.° Para evitar la repetición anual de un mismo curso por el catedrático se establece el siguiente sistema de rotación en las asignaturas fundamentales;

PRIMER CURSO.—*Historia de la filosofía antigua.—Lógica, I.—Ontología.—Psicología.*

SEGUNDO CURSO.—*Historia de la filosofía medieval.—Teoría del conocimiento científico.—Teología natural.—Antropología.*

TERCER CURSO.—*Historia de la filosofía moderna.—El pensamiento contemporáneo.—Filosofía de la naturaleza.—Etica y Sociología.*

Estos ciclos se repetirán cada tres años y los alumnos cursarán dichas disciplinas por el orden que prefieran.

7.° Para evitar la repetición anual de las disciplinas potestativas se establece el siguiente sistema de rotación;

PRIMER CURSO.—*Filosofía oriental.—Teoría de la ciencia.—Estética.—Axiología.*

SEGUNDO CURSO.—*Filosofía de la historia.—Lógica, II.—Filosofía del lenguaje.—Psicotecnia.*

TERCER CURSO.—*El método de la investigación histórica.—Lógica matemática. — Aplicación de la lógica a las ciencias naturales y del espíritu.—Filosofía del Derecho.*

Estos ciclos se repetirán cada tres años y los alumnos los cursarán en el orden preferido por ellos.

8.° Aparte de las doce materias obligatorias y las seis potestativas, para aspirar al grado de licenciado, se necesitará haber sido miembro de un seminario, al menos, de la especialidad de filosofía; lo que acreditaría mediante certificado del catedrático director de dicho seminario, a quien le corresponde dirigir la labor y orientación del alumno.

9.° Las Facultades de Filosofía y Letras podrán poner en vigor dos tipos de especialización: una en Historia de la filosofía y otra en Lógica y teoría de la ciencia. Las asignaturas fundamentales son comunes para una y otra especialización. Los alumnos que aspiren a la especialización de Historia de la filosofía habrán de pertenecer a dicho seminario y cursar obligatoriamente, entre las seis disciplinas potestativas, las del método de la investigación histórica y una de las lenguas griega, árabe o hebrea. Los alumnos que aspiren a la especialización en Lógica y teoría de la ciencia habrán de pertenecer a dicho seminario y cursar obligatoriamente entre las seis disciplinas potestativas, Lógica II, Teoría de la ciencia y Lógica matemática.

10. La plantilla máxima de la sección de filosofía constará de: una cátedra de Historia de la filosofía, una cátedra de Lógica y teoría de la ciencia, una cátedra de Filosofía de la Naturaleza, una cátedra de Antropología y Psicología, una cátedra de Metafísica y una cátedra de Sociología y Etica; y de cuatro profesores adjuntos, cada uno para una de las cátedras antes mencionadas.

11. Cada catedrático dará obligatoriamente un curso fundamental cada año, gratificándosele por cada curso más con arreglo a las disposiciones vigentes. De las cátedras vacantes se encargará uno de los catedráticos de otra disciplina o, en su defecto, el correspondiente profesor adjunto o persona titulada, perteneciente o no a la Facultad, según acuerdo de la Junta de Facultad, recibiendo por ello la gratificación correspondiente. De los cursos potestativos podrán ser encargados también especialistas de la materia españoles o extranjeros. De las asignaturas de Iniciación en la Filosofía que se cursan en los estudios comunes de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Psicología que se cursa en el cuarto curso de Medicina, se encargarán los catedráticos o, en su defecto, los adjuntos de materias análogas en la sección de Filosofía.

12. Cada profesor, al final del curso, realizará las pruebas que considere oportunas y dará el pase y la calificación oportuna de su disciplina. El director del seminario dará la certificación de aprovechamiento de los alumnos que a él hayan asistido.

13. Para aspirar al grado de licenciado en Filosofía será preciso tener cursadas y aprobadas las doce disciplinas fundamentales y, al menos, seis de las potestativas y haber asistido con aprovechamiento a un seminario de materia filosófica.

Para los licenciados especializados en Historia de la filosofía las pruebas constarán de cinco partes; 1.ª Traducción y comentario de un texto filosófico francés y otro alemán. 2.ª Traducción y comentario de un texto filosófico griego, árabe o hebreo, a escoger por el alumno. 3.ª Traducción y comentario de un texto filosófico latino. 4.ª Comentario de un texto filosófico castellano, y 5.ª Presentación de un trabajo monográfico que habrá sido dirigido por el Director del seminario al que haya pertenecido el licenciando y que demostrará sus conocimientos sobre bibliografía y técnica de trabajo.

Para los licenciados especializados en Lógica y teoría de la ciencia, las pruebas constarán de cinco partes; 1.ª Traducción y comentario de un texto filosófico francés. 2.ª Traducción y comentario de un texto filosófico inglés o alemán, a elegir por el alumno. 3.ª Comentario de un texto filosófico castellano. 4.ª Realización de un problema de lógica, y 5.ª Presentación de un trabajo monográfico que habrá sido dirigido por el Director del Seminario al que haya pertenecido el licenciando y que demostrará sus conocimientos sobre bibliografía y técnica de trabajo.

Estas pruebas serán juzgadas por un tribunal de cinco miembros nombrados por la Junta de Facultad.

14. Para obtener el grado de Doctor en Filosofía, el Licenciado realizará una tesis doctoral consistente en un trabajo de investigación original, dirigido por un catedrático de Universidad española, sobre un tema que someterá previamente a la aprobación de la Junta de Facultad y cuya elaboración tendrá lugar en un plazo mínimo de un año, después de la aprobación del tema, y un máximo de diez. Este trabajo será presentado, previo visto bueno del Director, en cinco copias mecanografiadas, a la consideración de un tribunal de cinco miembros, del que formará parte el catedrático director de la tesis, y los cuatro miembros restantes serán propuestos por la Junta de Facultad. Este tribunal tendrá un plazo mínimo de un mes y máximo de tres para estudiar la tesis, al final del cual se procederá a su lectura y aprobación, si así se estima. Aprobado dicho trabajo, deberá ser impreso, y una vez que hayan sido depositados cincuenta ejemplares en la Facultad correspondiente, tendrá lugar la ceremonia solemne de la colación del grado de Doctor.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y REALISMO

CARLOS SANCHEZ DEL RIO Y PEGUERO

El nuevo Estado español comenzó en 1938 a desarrollar determinadas orientaciones en el ramo de la Educación Nacional, fuertemente discutidas, bien porque se pudieran entender incongruentes con el actual sistema político; bien porque fueran iniciadas sólo en ciertos sectores, con alguna vacilación y sin posibilidad de alcanzar todas sus consecuencias; bien porque perturbaran situaciones muy diversamente apreciadas.

No se continuó por el camino iniciado. Tampoco se volvió atrás durante los años sucesivos en las demarcaciones del ensayo. Pero sí fueron abordadas reformas en campos varios con puntos de vista diferentes, en su mayor parte.

Sería injusto pensar por ello que la dirección de nuestros altos negocios culturales, siempre difíciles, ha carecido de la inspiración necesaria en momentos de indudable complejidad para la vida del país. Por el contrario, desde fuera, debemos adivinar y presentir que los problemas son muy distintos cuando la responsabilidad acucia, que cuando más o menos alegremente se puede discurrir sobre ellos.

Pero como la versión primera ya se tiene con el ejercicio del mando, nunca estorba la segunda: la de los simples ciudadanos en calidad de elemento coadyuvante, contradictorio o de simple referencia.

* * *

Todas nuestras preocupaciones (que no gozan, ciertamente, del favor de la moda, y que incluso no siempre son de nuestro gusto íntimo) están nacidas alrededor de una serie de asertos que no sabemos a ciencia cierta si son inductivos (es decir, nacidos de los hechos) o deductivos (creados en las hipótesis). Afirmaciones que pasamos a enunciar y comentar en síntesis rápida, sin pretensión de ninguna clase —apenas conato de ensayo—, mas con la responsabilidad de quien piensa tener muchas y poderosas razones para ellas, aunque sólo ínfima parte salgan a relucir.

* * *

La formación humana no es ni puede ser nunca atributo del Estado. A lo sumo incumbe a éste una intervención superior de unificadora garantía fundada en el interés común, pero ejercida siempre en armonía con la propia naturaleza del país.

El Estado ha ido creciendo por el sucesivo éxodo de actividades vinculadas primeramente a los individuos o a los grupos menores en lucha cotidiana de fuerzas y poderes y a través de adaptaciones múltiples traídas por el progreso natural de las cosas.

Y para nadie, o casi nadie, es hoy un secreto que la vida actual ofrece diversas actividades, que de un modo tan indiscutible como unánime corresponden al Estado: las grandes obras públicas de carácter y alcance nacionales; la función de elaborar el Derecho, con su aneja la de administrar justicia; la defensa nacional; el orden público interior, etc. En cambio, para muchos es problemático y discutible que el Estado pueda ni deba modificar o violentar las leyes naturales económicas en la vida de la producción, distribución y consumo de riqueza, por ejemplo; y más discutible aún, también por vía de ejemplo, que pueda ni deba entrar en las cosas íntimas de la formación humana.

Lo que quiere decir que el mundo intelectual se halla dividido, cuando menos, en dos grandes grupos que mantienen posiciones opuestas ante la serie de actividades que la realidad histórica y la dogmática de cada día presentan, alternativamente, ya en manos del Estado, ya en manos de la sociedad.

Tal división adopta matices bien definidos y aún virulentos ante los problemas de la educación y cultura nacionales. Pero cosa curiosa; aunque la malevolencia humana pretende localizar una y otra posición en las tendencias políticas comúnmente recibidas con las manoseadas, pero inmortales palabras de izquierdas y derechas, la verdad es que se trata de posiciones defendidas o atacadas, indistintamente, por personas de una u otra orientación. Y aun cuando se trate de grupos, parece como si estos mismos variasen de postura ante el problema según estén en el poder o en la oposición. También se ofrecen fluctuaciones

---

CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO, *catedrático de Derecho romano y antiguo secretario general de la Universidad de Zaragoza, es secretario actual de la Junta de la Ciudad Universitaria de Madrid y jefe de la Sección Central del Ministerio de Educación Nacional. En el presente artículo resume una experiencia de muchos años en materias de organización de enseñanza.*

curiosas en el asunto derivadas de la moda, que es tanto como derivarse de esa psicología, tan perruna como humana, resumida en la frase de "ciento contra uno".

El hombre, independiente o individualista, puede, pues, tranquilamente, opinar en este problema, sin ser tildado de sectario, cualquiera que sea la posición que adopte.

Mas también los mismos regímenes pueden permitirse el lujo de dar cauces en un sentido o en otro, sin quebranto para la ideología directriz. A unos sistemas tan... difíciles y contradictorios como los dos últimos italianos, les ha podido tener sin cuidado el funcionamiento de la Universidad libre de Milán; y a unos métodos normalmente democráticos, estilo inglés o yanqui, tanto les va mantener su educacional sistema liberal actual, como ensancharlo, cercenarlo o aún suprimirlo.

Es asunto intrascendental para la política, porque no es natural y biológicamente suyo: porque al Estado lo que le toca en último término es cuidar de la capacidad de los que le sirven y procurar en lo posible un encauzamiento de las cosas en orden a estímulos diversos, que puedan ofrecer al ciudadano individual o colectivo lo que éste ha de necesitar; con orientación determinada o sin ella en ciertas perspectivas, según el sistema dominante, cuanto que en otros aspectos generales poco tiene que hacer cualquier régimen. Es probable que la enseñanza de la Historia pueda ser moldeada según convenga a los imperantes; pero es muy dudoso que la Física sea otra cosa que lo que es; y hoy el campo cultural, no afectado sustancialmente por la idea de partido, es mucho mayor y de más grande trascendencia.

No es de extrañar, pues, que muchas Constituciones políticas, al declarar libres las ciencias y las artes, declaren también libre su enseñanza.

La realidad de los siglos y de los espacios acredita, además, esto, tan demostrable como las leyes de Klepper: que, en general, los ciclos de mayor pujanza cultural, en tiempo y lugar, coinciden con los del tráfico más libre en el aprender y en el enseñar, y los de depresión con los de más fuerte acción estatal.

* * *

Aunque las cosas no fueran como quedan indicadas, había que admitir en una posición realista la acción social en la órbita de la Educación Nacional, porque el Estado español no tiene medios suficientes para implantar un sistema cultural exclusivamente público.

Podríamos, sin embargo, reconocer por unos momentos que todos los problemas concernientes a la Educación y a la Cultura incumben de un modo absoluto al Estado. Pero nos hallaríamos entonces ante la grave cuestión de si éste puede o no levantar la carga que supone un sistema educativo rigurosamente suyo.

Por lo que toca a España, nos encontraríamos con que ni es posible que su Estado se haga cargo del sistema general de la pública educación, ni sería conveniente intentarlo, porque hay otras atenciones de más inmediata urgencia para la vida nacional.

Entonces se plantea este dilema: o el Estado debe extender su acción tanto más cuanto más reparta sus medios limitados para lograr que el mayor número posible de Centros docentes y culturales sean públicos; o puesto a admitir la concurrencia particular, orientada por él y dirigida por él, debe reducir sus Centros, mejorándolos de un modo extraordinario, y debe aumentar sus garantías y sus estímulos para intervenir los que la sociedad le instituya.

Cada cual es dueño de escoger el sistema.

Si en mi mano estuviera, no elegiría el que nos condujera a una multitud de maestros oficiales, profesores y catedráticos empobrecidos actuando con instalaciones defectuosas o mal dotadas, sino al que nos llevase a poder montar Centros modelos e Instituciones ejemplares y organizaciones inspectoras eficaces, que cuidasen de que también lo fueran los de iniciativa privada.

La experiencia general de estos doce últimos años no puede ser más expresiva. Por la tenacidad de nuestros Ministros y Gobiernos se ha realizado, y se está realizando, un esfuerzo económico tan extraordinario que no tiene precedente en la historia de nuestra política docente. Y, sin embargo, aparte la dificultad de continuar por tan grato camino, nadie dudará de una latente insuficiencia en forma de meta, que se aleja tanto más cuanto más nos queremos acercar.

Pasando a cosas sueltas, concretas, se pueden hacer afirmaciones rotundas.

Los problemas económicos de la Educación Nacional, mientras se mantenga el régimen estatal de hoy, no se resolverán jamás. Recordemos, por ejemplo, que cuando un Ministro, después de una lucha feroz, trae un estimable montón de millones de pesetas para la Primera Enseñanza, siente desfallecer su ánimo al hacer la distribución y ver que a cada escuela y a cada maestro le ha tocado una miseria. ¿Por qué no diluir este gran problema, como tantos otros, entre la acción del Estado, la de las Corporaciones públicas y la de los particulares, obligando valerosamente a las segundas y estimulando sin rodeos a los terceros?

El Estado puede imponer el tono que quiera —cristiano, neutro o socialista—, con su inspección. Pero debe dejarse ayudar, dando todas las pautas genéricas que quiera y ofrendando los modelos buenos y ejemplares de Centros cuidadosamente atendidos y dotados.

Por otra parte, ¿puede asegurarse seriamente que la empresa estatal es siempre mejor que la privada? ¿Puede afirmarse que aquélla es preferida en todo caso por los particulares? Estas preguntas deben ser contestadas por cada hombre, a solas con su conciencia.

Ya sabemos que el asunto no es fácil, ni está exento de escollos.

Salta a primera vista el único fundamento. Es éste: ante la colaboración social, el Estado se suele quedar con el elemento discente de ínfimas calidades. Pero esto, como tantas otras cuestiones, puede y debe tener solución lo más automática

posible: los Centros del Estado habrán de gozar de la misma libertad que los privados para admitir sólo a los que puedan enseñar y a los mejores. Y a todos, a unos y a otros, se les tendrían que imponer los módulos que se estimen convenientes al régimen de protección para los dotados de buena cabeza, pero desprovistos de medios, huyendo de esta broma pesada, que ya va durando bastante, relativa a gratuidades y apoyos a los mediocres por el simple hecho de que son o se hacen parecer pobres.

Para los que no fueran admitidos ni en los Centros privados reconocidos ni en los oficiales, quedaría la vía libre y siempre inevitable del control periódico y pruebas finales, que, naturalmente, sólo podrían encomendarse a los Centros oficiales. Si, después de todo, los que estudian así dan resultado más tarde, habrá que resignarse y reconocer que también la educación aislada puede rendir frutos, aunque no nos guste.

* * *

Caso de optar por admitir la colaboración social para la vida docente deberá ésta sujetarse a las normas básicas, las menos posibles, reguladoras de Centros oficiales; pero habrá de ejercer también funciones análogas.

En rigor, ni los Centros públicos ni los particulares deberían sufrir en su vida interior más intervención estatal que la estrictamente indispensable y requerida por el bien común. Pero esto es realmente entendido de muy distinto modo por cada régimen imperante. Escasa la intervención en los sistemas liberales, resulta muy fuerte en los modos contrarios.

El Estado, al montar sus Centros, deberá hacerlo con las mismas libertades y con las mismas exigencias que tenga para los demás. Y aún las habrá de superar cumplidísimamente para erigirse en ejemplar modelador. Hará, pues, bien en gastar mucho en sus instituciones y en procurar que éstas sean mejores que las mejores de la acción social. Pero obrará también muy cuerdamente requiriendo a la enseñanza privada condiciones mínimas, de cierta entidad, sin embargo, en el orden físico, en el personal y en el funcional. Con medida y tino, pues no acertará seguramente si establece diferencias en su intervención que puedan coartar ese prudente y libre ejercicio docente que, con decidido sentido de responsabilidad, todos deben practicar y a todos se debería, en rigor, exigir.

Sin embargo, serán inevitables tratos distintos en algunos detalles que, por otro lado, resultarían lógicos. El Estado no debe, en principio, dar su dinero más que a sus propios Centros. Ni debe dar beligerancia a otros que a ellos, cuando se ocupe de asumir ese inevitable juego de intervención en los estudios puramente libres.

Ningún Centro, ni público ni privado, puede ser establecimiento preparador, sino formador, con todas sus consecuencias, hasta la expedición del diploma, cierre del ciclo. Pero como hay que recoger también los discentes que estudian aisladamente o en establecimientos que el Estado no puede recibir como colaboradores, habrá que aceptar un régimen periódico de pruebas, que sólo deben tener lugar en los Centros del Estado. Y esto como un mal menor al que no se le puede encontrar otra solución.

Lo que nunca se podrá pretender es lograr una acción estatal ni social excelente, en este orden de cosas, si se han de padecer mediatizaciones finales, impropias e inaceptables para formadores responsables y solventes. Los Centros pueden estar inspeccionados en su función, fuertemente si se quiere; pero deben ser ellos los que en último término echen el fiel contraste a su obra. Los grados o utilizaciones sucesivas ya tomarán sus garantías, si lo estiman necesario y por la cuenta que les trae.

Ellos nos lleva a desplazar el problema de la separación entre las funciones docente y examinadora, que no ha lugar a plantear y a pensar unos segundos en otra cosa muy cercana.

* * *

Los títulos o diplomas acreditativos de cualquier destreza, preparación o grado de madurez, mientras no habiliten por su propia virtud para el acceso a grados sucesivos o para un ejercicio profesional de naturaleza pública, pueden y deben ser expedidos por los propios Centros docentes.

Muchos rasgan sus vestiduras al oír que la colación de grados y títulos puede estar en otras manos que las estatales.

Sin embargo, cuando se medita serenamente en que los diplomas oficiales han pasado a ser poco más de nada, se piensa también que el asunto no favorece a un Estado tan propicio en otorgarlos.

Por otra parte, cada día se restringe más el uso directo e inmediato de ellos aún en régimen de profesión liberal. Y muy pronto hemos de presenciar la caída de los últimos reductos. Recordando, entre éstos, un caso espectacular es fácil hacer la profecía de que los profesionales del Derecho propugnarán en plazo no muy largo la conveniencia de escuelas especiales de capacitación o cursos previos o filtros determinados por los que se habrá de pasar antes de la apertura de un bufete.

La evolución natural de las cosas conduce a que cada grado o especialidad docente o cada estamento gremial cuide del reclutamiento de sus elementos discentes o profesionales, mediante pruebas de ingreso o concursos de selección. En último caso, y por otra parte, la empresa privada o el simple particular son quienes habrán de adoptar las precauciones más próximas para dar ocupaciones y trabajo a quienes les ofrezcan más garantías o por prestigio de procedencia o por contrastación inmediata del valer.

Resulta, pues, poco airoso para el Estado ejercer el monopolio en la colación de unos grados y expedición de unos títulos, como garantía oficial de los estudios correspondientes, que ni la sociedad ni él mismo aprecian cumplidamente. Los

Centros de Enseñanza Media exigen, y así debe ser, pruebas de ingreso; las exigen, y bien rigurosas, muchos de Enseñanza Superior; en breve las deberán imponer todos. Y luego, naturalmente, en la inmensa mayoría de los casos (las excepciones están llamadas a desaparecer) se precisan nuevas pruebas para las etapas posteriores, ya profesionales casi todas, y aun para nuevos estudios de última adecuación.

Francamente, los ciudadanos debemos amar a nuestro Estado, colocándole al margen de este tema poco afortunado. No se le debe obligar a dar patentes que luego sólo tienen escaso valor. Sería preferible que esa prodigalidad en el otorgamiento de estos documentos quedase entregada a una noble, aunque condicionada, concurrencia general, en la que el Estado sólo debería participar de un modo indirecto, esto es, a través de los Centros por él sostenidos.

Si todos llegasen a ser tan cuidadosos en otorgar estas patentes como rigurosos en aceptarlas cuando a cada cual le llegase la vez, pronto se alcanzaría un equilibrio sano entre el dar y el recibir.

El Estado no debe garantizar nunca genéricamente una cosa tan difícil y delicada como es un grado de madurez formativa. Son los Centros suyos, bien individualizados, y los que él acepte como colaboradores, unos y otros con su propia responsabilidad y con todos los riesgos del caso, quienes, sin aval ni visto bueno de ninguna autoridad superior, deben cargar con esa encomienda.

Después, el Estado hará muy bien en exigir lo que tenga por conveniente para aceptar a los que hayan de servirle o a los que hayan de ejercer profesiones liberales; también harán bien las Corporaciones y las Empresas en tomar sus medidas al efecto; y los particulares lo mismo. Pudiera ocurrir que por este procedimiento llegase un tiempo en que no hubiera que tomar ninguna por obrarse el milagro de la selección natural. Y perdónesenos este darwinismo.

Todo esto quiere decir que la concepción actual del llamado Examen de Estado, fatalmente de tipo general, como trámite previo para un diploma, quedaría superada por sistemas de ingreso, de naturaleza más concreta, en grados sucesivos o en las distintas profesiones.

Y la "preocupación preparatoria" podría desaparecer más fácilmente absorbida por la formativa.

* * *

La intervención superior unificadora del Estado debe obedecer a un solo mando, sin más excepciones que la formación militar y la eclesiástica.

No hay por qué esconder otra verdad de orden pura y sanamente metodológico: la necesidad de que la vigilancia y dirección de la formación humana desde los estudios más elementales hasta los superiores, desde los de naturaleza teórica a los de carácter técnico, bien se lleve a cabo por entidades oficiales, bien privadas, queden encomendadas exclusivamente a una rama de la Administración Pública. Quiero decir que es el Ministerio de Educación Nacional el único que debe cobijar, intervenir y guiar toda clase de Centros e Instituciones que tengan por objeto cualquier tipo de formación cultural abstracta o concreta.

Justificadas por su propia esencia las excepciones eclesiásticas y militar, es indispensable no seguir asistiendo al desmoronamiento sucesivo del Departamento y de sus servicios, que, poco a poco, van perdiendo Centros, acciones y mandos, bien por hábiles salidas, bien por creaciones no nacidas ya bajo sus auspicios, aunque en cunas más ricas y atendidas. Ello es nocivo en sí por lo que supone de desarticulación para una política y para un sistema; es también nocivo en sus consecuencias, especialmente por las desigualdades de trato y por la multiplicidad de elementos actuantes sobre la débil pieza del hombre en formación. Malos entendidos espíritus de clase, afanes placenteros de penetrar en cercado ajeno, preocupaciones por ensanchar áreas de acción... vienen produciendo un sucesivo resquebrajamiento de las funciones educacionales, con graves perjuicios para una política orgánica definida y acreditada sobre bases firmes y homogéneas.

* * *

Para el ejercicio de la prudente y discreta intervención que se propugna, y para el señalamiento de directrices fundamentales y organización de modelaciones de primer orden, en el ámbito de la Educación Nacional, el Estado debe disponer de un mecanismo político-técnico bien planeado.

Si el taller es bueno, integralmente bueno, la producción será también buena. Esa bondad tendrá que referirse tanto a las personas como al buen orden constitucional y funcional.

Dibújanse pronto cuatro grandes partes en la configuración de este organismo de la pública administración, que deben trazar, desde el punto de vista de su estructura general, cuatro componentes perfectamente definidos.

Tendremos, por un lado, la entidad política, esencialmente cambiable, formada por el elenco personal, cuyos mandatos y cuya designación son función del régimen público imperante; esa entidad aporta la visión de un programa que se traduce en normas legislativas, y se produce tanto en el ejercicio de funciones discrecionales como en el de aplicación, y por tanto de interpretación, del sistema legal vigente en cada período.

Por otra parte nos encontraremos con entidades de tipo consultivo en técnica especializada, constituída por Consejos, Juntas y Claustros docentes, por Asesorías Jurídicas estatales, y por el mismo Consejo de Estado. De un modo específico es ya tradicional un Consejo de Departamento, que idealmente debe estar formado por la representación de todos los estamentos que lo componen mediante personas gratas a la política de cada momento. En él confluyen las técnicas particula-

res, vistas a través de los criterios imperantes para su incorporación al mundo de lo discrecional. Y cabe aquí la sugestión trascendental de que estas representaciones y "audiencias" no deberían quedar limitadas, de ninguna manera, a clase, grupo o grado, sino ampliadas a más extensos intereses.

Hallamos también, y con igual acierto de principio, organizaciones inspectoras formadas, al menos teóricamente, por los más experimentados y selectos de cada grupo, con la misión de vigilar el funcionamiento de toda clase de Centros públicos y privados con arreglo a instrucciones de naturaleza mixta, es decir, técnico-política.

Finalmente observaremos, en la organización concreta de siempre y en el terreno de los mismos principios, los grupos técnicos de carácter estrictamente jurídico-administrativo, que tienen por misión poner sus conocimientos y su experiencia especializada al servicio de la política que por tiempo fuere. Por su continuidad y permanencia deben conocer toda la producción anterior, y por su pericia deben manejar la técnica legislativa y ordenadora, y tramitar y dictaminar cuanto afecte a la aplicación de leyes y reglamentos; siempre debidamente clasificados y jerarquizados en buen régimen de división científica del trabajo. Estos elementos, por aquellas continuidad y permanencia, precisamente, deben representar, sin salirse nunca de su obligación primaria (poner su técnica al servicio del elemento directivo), como una a modo de garantía inercial que suavice los vaivenes de los mandos superiores. No es a los funcionarios; es al país a quien le conviene sobremanera esta independencia del elemento técnico. Es también a los propios políticos a quienes debe interesar extraordinariamente poder disponer de personas muy experimentadas que sepan situarse un poco más allá del rápido caminar de sus propias ilusiones. Los técnicos polarizados o afines a grupos o tendencias deben ser totalmente proscritos en la mecánica de la Administración.

Completado este cuatro con posibles organizaciones complementarias de carácter subespecializado, puramente informativas (su necesidad no es clara para todos), que pudieran funcionar de un modo inmediato a los Jefes políticos, toda la estructura habría de quedar ordenada, a su vez, con arreglo a ciertos criterios y con vistas a una sistemática aceptable.

Dos orientaciones existen para esto. O se piensa en un Ministerio dividido en varias columnas, verticales por tanto, subordinadas a la jerarquía común, pero independientes entre sí, tratando de abarcar toda la vida formativa, desde los primeros pasos, dentro de cada una de ellas, hasta los grados superiores; o se acepta la fragmentación en estratos, horizontales claro es, cuyos límites quedarían marcados tan sólo por la edad de los discentes o educandos. Hay una tercera posición, realista, a base de criterios mixtos y, por tanto, inconsecuentes, plasmada en la realidad actual de tipo transigente y posibilista.

Sin embargo, en buenos principios, habría que adoptar una fórmula que respondiera a la exactitud de un buen orden, por una parte, y a la conveniencia real de la vida, por otra. Estimamos sin rodeo alguno que la fórmula de estratificación sería la más aconsejable. Y según ella habría que dividir el Departamento en tres grandes grupos, correspondientes a Enseñanza Primaria, Enseñanza Media y Enseñanza Superior, reservando un compartimiento lateral, jerárquicamente más alto, para las cuestiones educacionales indivisibles o comunes y para las de orden superior.

Ello traería como ventajas el aprovechamiento de las técnicas de tratamiento escolar homogéneo —en lo normal—dentro de cada período, y la coordinación de toda la gama, rica o pobre, con todos sus innumerables problemas, de las enseñanzas y de los Centros respectivos. Con la verticalidad o con los criterios mixtos no habrá nunca manera de lograr ni una cosa ni otra, con perjuicios evidentes para todos en un continuo descenso hacia el mundo de lo caótico, cuando no hacia el imperio de las castas y de los privilegios.

Sin embargo, de nada serviría disponer de una excelente organización si no estamos decididos a prescindir de ese viejo y perturbador espíritu centralista, que absorbe desde hace tantos lustros los más insignificantes detalles de la vida docente, y de ese meticuloso y también tradicional modo de legislar cualificado por excesivas ambiciones casuísticas. Buenos cauces genéricos y mucha movilidad dentro de ellos es lo que hace falta; empero, naturalmente, al lado de unos y otra el ojo vigilante, a elegir: desde el más rabioso sistema policial hasta la más gorda de las vistas. Pero sin perder, aun en aquel caso, los naturalísimos y más primarios principios de libertad y responsabilidad.

Así, entendemos que...

* * *

La legislación de Educación Nacional debe referirse siempre a normas básicas y a cautelas mínimas.

El ideal será para muchos, para nosotros desde luego, que en asunto tan delicado el Estado, junto a su indeclinable función inspectora y a su acción superior de última instancia, se reservase tan sólo la determinación de normas básicas para cada grupo y tipo de enseñanza, y la fijación de módulos mínimos en escolaridad, estudios, personas y ámbitos materiales y morales, dejando en libertad creciente a los establecimientos, y aun a los individuos. Estrecho el campo discrecional y de iniciativa en los estratos primarios, por la propia naturaleza de ellos, podría ser más amplio en los medios y amplísimo en los superiores.

No vamos decididamente por estos caminos.

Sin embargo, han sido esperanzadores, y a veces certeros, aunque dispersos, parciales o desconectados, varios ensayos autonomistas, descentralizadores o liberales; apenas esbozados unos en materia universitaria (reformas de 1921, 1926 y 1943); logrados eficazmente otros en zonas de expansión y de alto cultivo (Junta para Ampliación de Estudios y Consejo Superior de Investigacio-

nes Científicas); discutidísimos, pero vividos más de doce años algunos en el campo de la Enseñanza Media (Ley de 1938), y normalmente asimilados muchos en régimen menor de Patronato (con motivo de algunos grupos de enseñanzas, por convencionalismos inexplicables denominadas profesionales y técnicas). Pudiendo afirmarse categóricamente, ante estos y otros ensayos, que las deficiencias advertidas o la brevedad de su vida debiéronse de modo principal a que no fueron aplicados con arreglo al pensamiento creador; no a error de principios.

¿Por qué no ensayar más valientemente los sistemas que exciten la responsabilidad de profesores, padres y alumnos?

Es seguro que podrían variar mucho las cosas, poniendo un ejemplo entre mil, si en vez de pedir un dictamen a un Centro sobre su plan de estudios, se le dijera que lo acordase por sí en todos sus detalles dentro de ciertos cauces referidos a los años de escolaridad, a las horas diarias de trabajo y a las disciplinas básicas de carácter obligatorio. Lo que ese Centro haría sería muy diferente de lo que propondría, para que fuera otro el que cargase con la responsabilidad del asunto. Y aún, siguiendo el ejemplo, habría otras versiones más distintas, si en los cauces generales quedase abierta la posibilidad de que los alumnos ejercitaran ciertas iniciativas para la confección de sus planes concretos, guiados, como es natural, por profesores responsables.

Bien sabemos lo temerario que es insinuar estas cosas ante una larga tradición en la que imperan criterios, seguimos con ejemplos, tales como fijarse meticulosamente en los programas respectivos cuando se trata de conmutar dos asignaturas iguales dentro de un mismo grado de enseñanza a través de expedientes molestos; o impedir, con un régimen de traslados, lleno de entorpecimientos en tiempo y forma tan enojosos como infundados, que el alumnado ejerza su derecho natural de elegir y cambiar en todo momento Centro o profesor... Un libro, y grande, podrá escribirse comentando preceptos y actuaciones que no tienen explicación posible y que se caracterizan por un santo horror a la libertad.

Pero no se cometa la ligereza de pensar en que nuestros dirigentes de todo un siglo se han entretenido en llevar las cosas, caprichosamente, por esos derroteros. Todos fueron vencidos por el ambiente de un modo inexorable; porque somos las gentes las que queremos que sea el prójimo quien cargue con toda la responsabilidad, personaje éste al que nos hemos empeñado en no amar.

* * *

La situación de la Iglesia ante algunas de estas cuestiones puede ser clara y debe ser sencilla.

Es cierto que varios de los puntos aludidos representan zonas de fricción fácilmente enconables por exceso o por defecto; es decir, tanto si se trata de conceder régimen de excepción a la Iglesia, como si se pretendiese sustituir o desplazar su acción docente.

Las orientaciones iniciadas en 1938 procuraron poner las cosas en su punto. Los eclesiásticos quedaron situados ante ellas (y la cosa fué objeto de duras críticas por su parte), sin distinción de ninguna clase y sin mención siquiera, en el mismo plano que los demás ciudadanos. Es más. Si a la Ley de Enseñanza Media de aquel año se le hubiera suprimido una palabra del artículo preliminar y un párrafo de la Base IV, podría haberla suscrito cualquier régimen político. Todo quedaría reducido a la disposición reglamentadora de la Base XI, sobre inspecciones, que en su propia redacción era también de lo más neutro que puede darse.

No ignoramos que muchos ponen de manifiesto la imposibilidad de competir con los religiosos en la enseñanza. Pero eso es sólo cierto ante algunos matices de orden espiritual e imponderable, que son precisamente los que no suelen ser aludidos; no ante los factores de orden material. Un colegio planteado como empresa puede a veces no ser negocio ante una legislación laboral exigente y unos asalariados sin voluntad; pero pensado como vocación practicada colectivamente puede ser para los seglares tan buen asunto como para los eclesiásticos; ello impide, es así, la figura de un empresario, pero acentúa en cambio la del grupo que quiera trabajar en el mismo plan que los religiosos, lo cual ya sabemos que es incómodo. Las realidades, sin embargo, son sorprendentemente distintas de lo pretendido por ciertos sectores de la crítica; y no deja de ser curioso que en una nación tan ultracatólica como España —al parecer, al menos— exista un 40 por 100 de Centros privados de fundación, dirección y administración seglar.

Hay que evitar, ciertamente, que la Iglesia se entrecruce con el Estado; y en esto muchos iríamos tan lejos como nos consienta nuestra condición de católicos. Pero conviene serenamente desentenderse de las avalanchas, tanto clericales como anticlericales, y de cualesquiera otras preocupaciones, dejando que las cosas se equilibren biológicamente y a gusto del pueblo en cada momento de su fluir histórico. Si el país mantiene muchos Centros docentes patrocinados por eclesiásticos, será señal de que los quiere. Si cambia de parecer, habrá que reconocerlo así. Pero en todo caso, hoy por hoy, resulta notorio el hecho de que la gente, incluso la gente selecta, prefiere por regla general los establecimientos de pago, y entre ellos los de religiosos, aun reconociendo la evidente superioridad del profesorado oficial. Y las cosas son como son, guste o no.

Después de todo, los mismos regímenes dependen siempre de estas misteriosas fuerzas que actúan en la tenebrosa fragua social a que aludía el creador de la escuela histórica, y subsisten mientras son deseados. En tal sentido, un sano sentido de la libertad debería estar siempre presente en la vida del Estado para actuar como síntesis del espíritu nacional, encauzando corrientes con un mínimo de acción ortopédica. En último término resultaría sólo importante discriminar cuáles de los males de la libertad se corrigen con ella misma, y cuáles son inevitablemente los que ella no podrá curar jamás. Y de estos segundos los españoles sabemos algo.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

SAMUEL GILI GAYA

La Gramática como disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fué en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma patrio, sino también la base general de la educación. Todavía Inglaterra conserva el nombre de *Grammar Schools* a cierto tipo de escuelas, como recuerdo del predominio que en ellas alcanzó la enseñanza gramatical; y todos podemos recordar que en España, no hace muchos años, un curso de lengua castellana significaba esencialmente un curso de Gramática. No se trataba sólo de una herencia de la época en que el latín —al cual no se llegaba más que por medio de su estudio gramatical— era la puerta de toda la cultura, sino que, al convertirse las lenguas vulgares en objeto de estudio por sí mismas, se mantuvo la creencia de que el conocimiento y uso correcto de la lengua materna se identificaba con el de su estructura gramatical. La Gramática era, según la venerable definición académica, "el arte de hablar y escribir correctamente".

La experiencia demostraba, sin embargo, que el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma. Por otra parte, el carácter abstracto de la ciencia gramatical constituyó siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos pedagogos, a principios del siglo XX, a excluir radicalmente la Gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia. Como representativo de aquella dirección del pensamiento docente, merece citarse, entre otros, un libro de Laura Brackenbury, que, traducido en los diferentes países, conmovió a la opinión profesional europea y americana en el primer cuarto de nuestro siglo. Por último, el método directo en la enseñanza de las lenguas vivas, tan favorecido hace algunos años en Europa y en América, venía a ser una confirmación del valor escaso o nulo de la Gramática como instrumento para el aprendizaje de otros idiomas distintos del materno. En algunos *Colleges* norteamericanos, el fervor por el método directo llegó a aplicarse de modo tan extremoso, que al contratar profesores extranjeros para que enseñasen su idioma, no se tomaba en consideración a los candidatos que supiesen inglés, a fin de que fuese completa la inmersión de los alumnos en el lenguaje aprendido.

Hoy las cosas han empezado a cambiar desde que el uso exclusivo del método directo reveló sus imperfecciones y fué amortiguándose la ilusión que al principio despertaba. Mucho quedará de él, indudablemente, pero ya la mayoría de los profesores de lenguas vivas lo combinan con la enseñanza gramatical, por lo menos en los grados avanzados. La escuela no es la vida entera, y no puede pedírsele que practique todo el proceso de adquisición de la lengua materna cuando se trata de un idioma extraño, como lo consigue una institutriz nativa, por pura imitación, en la primera infancia.

Ha contribuído también a la crisis de esta enseñanza el cambio de orientación en la moderna ciencia del lenguaje. Cuando la Gramática estaba basada en la Dialéctica, y las cláusulas, oraciones y palabras no eran sino la expresión verbal de raciocinios, juicios e ideas, el análisis gramatical consistía en comprobar el ajuste del lenguaje a la lógica tradicional. Y así nació el llamado *análisis lógico*. Los maestros venían observando que los textos que mandaban analizar no entraban fácilmente en los casilleros lógicos, especialmente cuando había que explicar Sintaxis. De este modo hubo que crear un enredijo ingeniosísimo de elementos "sobreentendidos", de sujetos y complementos "tácitos" y de "figuras de construcción", que, aunque se oponían a la lógica, servían "para dar elegancia a oraciones y períodos". Pero ni aun así se lograba salir siempre airoso de las dificultades que planteaban los textos literarios y la lengua hablada, lo cual justificó que para exponer la teoría gramatical se fabricaran ejemplos *ad hoc*. Mas a medida que se han ido percibiendo las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje, y que éste no es lógico más que en mínima parte, un buen pedazo de nuestro andamiaje gramatical se vino a tierra. Se adoptan los métodos de la Biología, la Psicología y las Ciencias sociales para el estudio de los

---

SAMUEL GILI GAYA *es catedrático de Literatura de Instituto y miembro del Instituto "Miguel de Cervantes" del C. S. I. C. Especializado en trabajos de Fonética y Sintaxis, lleva veinticinco años elaborando el "Tesoro lexicográfico", recopilación de todos los diccionarios de la Lengua anteriores al de la Academia. Ha trabajado en Estados Unidos y en Puerto Rico. Ha publicado también estudios críticos sobre el "Amadís de Gaula" y la novela picaresca.*

idiomas; se ve claro que el lenguaje es expresión de la totalidad de la vida humana, racional sólo hasta cierto punto, y que si en ello hay lógica, tiene que ser de carácter tan amplio y singular que pueda comprender tanto lo racional como lo irracional en la función idiomática, la precisión conceptual y lo borrosamente intuído, lo pensado junto a lo querido, lo imaginado, el enjambre de los afectos y de las relaciones de unos hombres con otros, etc., etc. Y durante varios años, hasta que se ha dado con otras normas, la enseñanza de la Gramática, vacía de gran parte de su contenido antiguo, se ha visto discutida y negada.

La crítica de la enseñanza gramatical ha tenido, sin embargo, la virtud de sacar a la luz los problemas metódicos en toda su desnudez y de ponernos en camino de encontrar soluciones mejores. El profesorado de las escuelas primarias y medias se ha percatado de que enseñar la lengua materna consiste esencialmente en crear en los alumnos el hábito de la expresión, y que éste no se consigue más que con los ejercicios de composición, la lectura y el comentario de textos. Tales ejercicios deben ser planeados en continuidad desde la escuela de párvulos hasta el doctorado universitario, y sólo ellos aseguran una perfecta formación humanística de la juventud. La Gramática suministrará a su tiempo una masa mayor o menor de conocimientos tabulables, y en este sentido no puede negarse que es un poderoso educador de las facultades analíticas. Pero el análisis gramatical por sí sólo, aun siendo un valioso auxiliar de la expresión viva, no puede suplantar al uso oral y escrito del idioma, que la enseñanza debe practicar en todos sus grados; de igual manera que el manual de Historia Literaria —demasiado prestigioso entre nosotros— no puede sustituir a la lectura y comentario de los autores, aunque preste para ello una ayuda estimable. Desgraciadamente, la escasa tradición de explicaciones de textos, los exámenes y hasta los cuestionarios de oposiciones a cátedras de enseñanza media y de escuelas del magisterio, han convertido los manuales en cómodos sustitutivos de una educación literaria auténtica, y propagan la superficialidad verbalista tan frecuentemente en nuestra vida intelectual.

La crisis de la Gramática ha afectado de modo muy diverso al sistema escolar de las distintas naciones. Francia tiene, en lo que se refiere a la educación literaria, una tradición mucho más sólida y de más alto nivel que los demás países del mundo, porque empalmó la práctica de los colegios de las órdenes religiosas, especialmente de la Compañía de Jesús, con la organización estatal napoleónica y, sin interrupciones bruscas, ha continuado ese culto a su lengua y a sus clásicos tan característico del francés medio desde el siglo XVII hasta hoy. Alemania y Austria, aunque de tradición mucho más reciente en cuanto a la enseñanza de la lengua materna, han procurado seguir de cerca los métodos franceses. Los países anglosajones y España se hallaban en cierto modo desprevenidos ante los ataques a la enseñanza gramatical; las dudas sobre su valor y eficacia práctica, al no encontrar una tradición escolar cuajada en los ejercicios de composición, disertaciones y comentarios de clásicos, dejaban campo libre al fácil arbitrismo y a la improvisación. Pero ahora, después de casi medio siglo de tanteos y vacilaciones se llega en todas partes a la conclusión de que la Gramática debe figurar en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura, y no pretenda suplantarlas. Todo se reduce, pues, a una cuestión de cuándo y cómo. Los problemas de método son, en nuestro caso, más urgentes que los de contenido.

Un gran sector del magisterio español parece coincidir en la creencia de que la edad más adecuada para comenzar las primeras nociones gramaticales es la de ocho años. No han sido bien estudiadas todavía las etapas que recorre el niño español en el lento proceso adquisitivo de su lengua materna. Dejando para otra ocasión los problemas especiales que se plantean en las regiones bilingües, y las notables diferencias entre los medios rurales y los urbanos, es fácil observar que alrededor de los siete años el habla infantil tiene ya bien consolidados: el uso práctico de las diferencias de número y de género (y con ello el sentido de la concordancia); la noción de las formas verbales imperativas, presentes, pasadas y futuras, aunque no emplee todas las formas de cada uno de estos tiempos fundamentales; las formas más sencillas de la flexión pronominal, etcétera, etc. En cambio, es muy pobre su repertorio de nexos sintácticos: las conjunciones coordinantes, por ejemplo, se reducen a *y, ni;* entre las subordinantes es raro que a esa edad los niños sobrepasen las relaciones expresadas por *que, porque* y *para que.* La yuxtaposición sigue siendo su medio preferente de enlace sintáctico. No pretendo trazar una lista exhaustiva de las categorías gramaticales que figuran en la vivencia idiomática infantil según las diferentes edades. Mi propósito se limita a confirmar que, en efecto, de los siete a los ocho años existen ya en número suficiente para suscitar la atención reflexiva sobre ellas y comenzar a formar conceptos de orden gramatical. Pero sería un error tratar de desbordarlas, e ir más allá de lo que la edad vive idiomáticamente desde dentro, comenzando por decir cuáles son las partes de la oración y por la definición de cada una de ellas. Esta visión sintética podrán aprenderla los niños de memoria; pero el sentido funcional de las partes de la oración y su clasificación completa, no pueden alcanzarla con fruto hasta después de un par de años en que se vayan formando conceptos parciales. Baste recordar, por ejemplo, el vacío mental con que usábamos en nuestra niñez las palabras *preposición, conjunción, relativo,* cuantos comenzamos nuestra cultura literaria aprendiendo de memoria un manual de Gramática.

Con esto no quiero declararme partidario de una Pedagogía facilitona que rehuye el esfuerzo. Aprender, por grato y amable que sea, supone siempre trabajo y un poco de coacción. Lo importante es que el esfuerzo vaya dirigido buscando un ajuste adecuado entre el habla del niño y las nociones gramaticales sobre las que se quiere hacerle discurrir. Por esto la doctrina gramatical hay que inducirla del texto que lean los alumnos,

e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas. Las definiciones deben sustituirse por simples denominaciones en los primeros pasos de nuestra enseñanza, y sólo más tarde se obtendrán resultados de un compendio de Gramática que presente la doctrina en su conjunto. En este sentido se van escribiendo en España y en la América hispana algunos libros ecolares que, partiendo de la lectura y de la comprensión de lo leído, conducen la mente infantil al aprendizaje de las categorías gramaticales y al uso correcto de la lengua culta, sin el prejuicio de ser completos desde el primer momento. En el arte de ser incompletos sin ser inexactos, se halla la esencia de los programas escolares cíclicos. Tales libros marcan el camino único para renovar y dar eficacia a la enseñanza del idioma patrio. Es de esperar que su método se generalice en todos los países hispánicos, porque, aunque las ideas expuestas en este artículo se hallan en la mente de los educadores en calidad de convicción intelectual, no son muchos todavía los que las ponen en práctica, principalmente por falta o escasez de libros adecuados que puedan crear una tradición consistente en nuestro sistema educativo público y privado.

Estas observaciones son igualmente válidas para la escuela primaria y para los grados inferiores de la enseñanza media. Pero al llegar a la pubertad, la enseñanza gramatical del español se interrumpe bruscamente en España, en el momento en que podrían esperarse mejores frutos de ella, para dar paso al estudio de la Historia literaria; como si lengua y literatura fuesen independientes entre sí y no formasen parte inseparable de un proceso formativo único. Ahora que vuelve a hablarse de reformas en la enseñanza media, la acción del poder público y de la inspección podrían encaminarse hacia una mejor comprensión y ejecución de la esencia del plan cíclico, que es una integración progresiva, y no una sucesión de capítulos distintos y yuxtapuestos a manera de sumandos. De este modo, lengua y literatura estarían presentes en todos los cursos, aunque en proporciones variables. Por lo que se refiere a la Gramática española, la ruptura que nuestros programas establecen da por resultado que los conocimientos gramaticales del bachiller medio alcancen un nivel generalmente bajo. En el bachillerato clásico, esta deficiencia se compensa más o menos con el estudio del latín y de unas nociones de griego; pero en los nuevos Institutos laborales habrá que cuidar especialmente de que no se interrumpa la continuidad hasta el fin de los estudios. Francia tiene establecida desde hace muchos años la bifurcación en bachillerato clásico y moderno. No obstante, las instrucciones ministeriales establecen en los horarios del bachillerato moderno un refuerzo de la enseñanza del francés, a fin de mantener por compensación el tono humanístico tan peculiar del sistema educativo de la nación vecina.

La especialización necesaria del profesorado de enseñanza media en las diferentes disciplinas, tiene entre nosotros el riesgo de que cada profesor cuide exclusivamente de enseñar su materia, sin establecer contacto alguno con las demás. El alumno sabe que sus faltas de redacción y ortografía no suelen interesar a los profesores de Física o de Historia. Sin embargo, la lengua nacional necesita más que ninguna otra enseñanza, la atención vigilante de todos los profesores de cada Instituto. Así lo establecen las instrucciones ministeriales alemanas y francesas, las cuales declaran responsables a todos los profesores, de cualquier materia que sean, del empleo correcto del idioma nacional en toda clase de ejercicios y problemas. En Inglaterra y los Estados Unidos, donde la acción del Estado es escasa o nula en materia docente, los directores de las *high schools* suelen exigir también la misma atención al inglés por parte de todos los profesores. He aquí un problema que el Ministerio y la inspección podrían acometer; claro es que sin la creencia de que van a resolverlo con un simple decreto, sino por una presión continuada que modifique a largo plazo nuestras costumbres docentes. Precisamente, la falta de sanción social hace que los españoles seamos en general poco esmerados en el uso de nuestro idioma, y aun la incorrección ortográfica suele encontrar fácil indulgencia en nuestra sociedad, a pesar de la sencillez de la ortografía española, en contraste con la prolongada atención que deben dedicarle las escuelas francesas e inglesas. No olvidemos que el español es una de las grandes lenguas de cultura, y que ésta se llama así para distinguirla de todo lo que es selvático y abrupto.

Con esto llegamos otra vez a una de las causas que contribuyeron a la crisis de la Gramática. Al adoptar la Filología los métodos de las Ciencias Naturales y de la Psicología, pasó a convertirse en "Ciencia del Lenguaje", para la cual era tan interesante lo vulgar, lo dialectal y lo incorrecto, como la más elaborada expresión literaria: todo era materia experimental y de observación para explicar el hecho idiomático e indagar sus leyes. Ante la ciencia del lenguaje pierden sentido los conceptos de corrección e incorrección, y la antigua Gramática normativa se ve obligada a retroceder y a preguntar cuáles son sus fines propios. Pero esta misma Filología científica iba a descubrirnos, por boca de Saussure, la naturaleza social del lenguaje y el carácter de sistema coherente que tiene toda lengua desde el punto de vista sincrónico. Existe, pues, para toda comunidad parlante, el sentido de lo que concuerda con su sistema expresivo y de lo que discrepa de él, es decir, el concepto de lo que se admite y de lo que se rechaza. Por este lado social, la Gramática normativa recobra su papel de definidora del mejor uso en cada momento, aun a sabiendas de que sus normas no son las mismas que rigieron antes y regirán después.

Cuando Fray Luis de León defendía el empleo del romance para tratar de asuntos elevados que hasta entonces sólo se habían tratado en latín, advertía que "el bien hablar no es común, sino negocio de particular juicio, ansí en lo que se dice, como en la manera como se dice; y negocio que de las palabras que todos hablan elige las que convienen...". Y esto es en esencia una lengua de cultura: la que elevándose por encima de la

fermentación de las hablas locales y de los diferentes estratos de la sociedad, aparece como ideal de selección a que todos aspiran. El español de ahora no es el habla local de Castilla, ni de Cuba, ni de la Argentina, sino el uso en que coinciden los hombres cultos de todos los países hispánicos, que es capaz de definición, de norma y de enseñanza. Bien supo verlo Cervantes cuando dijo (*Quijote,* II, 19): "El lenguaje puro, el propio, el elegante y claro, está en los discretos cortesanos, aunque hayan nacido en Majalahonda; dije discretos porque hay muchos que no lo son, y la discreción es la gramática del buen lenguaje, que se acomoda con el uso".

LA FORMACION DE TECNICOS DEL GRADO MEDIO

TEOFILO MARTIN ESCOBAR

Se celebró hace días en España, con diversos actos, el centenario del establecimiento de los estudios técnicos industriales. Por otra parte está en proyecto una reorganización de estos estudios, en la que fundadamente hay puestas grandes esperanzas. De este modo se ha contribuído a acentuar la viva preocupación que en torno a las enseñanzas técnicas industriales se viene sintiendo entre nosotros en los últimos tiempos, y bueno será que se aproveche este ambiente para estudiar cuantos temas y cuestiones tienen relación con ellas; tales, por ejemplo, los que se refieren a la formación y misión de los Peritos industriales, denominación particular que en España reciben los técnicos del grado medio.

Clases de técnicos

Conviene ver con claridad las clases de técnicos que realmente necesitamos, las misiones que han de realizar en su actuación profesional y, como consecuencia de ello, la formación adecuada que deben recibir, para evitar caer en un confusionismo funesto que traería graves consecuencias. Decimos esto porque en todas partes se piensa en formar técnicos, acuciados sin duda por la necesidad que tenemos de ellos, pero generalmente *sin precisar de qué clase de técnicos se trata, ni la misión real que después van a tener.* Afortunadamente, esto no es difícil de realizar, ya que para ello se cuenta con estudios y datos suficientes. El Perito industrial es un técnico de grado medio superior especializado, que ocupa en la organización de la producción nacional un puesto de mando y de trabajo intermedio entre las maestranzas de las empresas, que están sobre los empleos menores especializados, y los altos jefes técnicos y científicos, graduados en las Escuelas Especiales y en la Universidad y encargados de dirigir la producción en el grado supremo. Asimismo ocupan los puestos de jefes técnicos en aquellas empresas o talleres que por su volumen no están capacitados para introducir cambios profundos en la producción; es decir, que desarrollan una labor concreta y limitada, y en cierto modo trabajan a las órdenes o sobre encargos recibidos de las grandes empresas, que es donde suele residir la suprema dirección técnica. Advirtamos que estos talleres o empresas tienen entre nosotros mucha importancia, y en ellos los Peritos suelen realizar proyectos de cierta envergadura y una labor magnífica como jefes de los mismos, ya que tienen facultad para ello y la preparación necesaria.

Los Peritos industriales, en suma, tienen asignados puestos precisos y concretos dentro del campo de la producción industrial, que responden a auténticas necesidades de éste, y sus tareas están perfectamente definidas, sin tener necesidad de invadir las propias de otras jerarquías técnicas superiores. Los Peritos industriales forman, como ya hemos dicho, una categoría de elementos de la industria de grado medio superior, y de estos elementos tiene hoy la industria una absoluta necesidad, sentida incluso de modo angustioso. Precisamente sobre esta clase de técnicos se apoya la producción industrial de los países que han logrado el desarrollo más perfecto, incluso, a veces, con títulos análogos y con una formación completamente similar, si bien más atendida que entre

---

El catedrático Teófilo Martín Escobar, *autor de diversos trabajos de investigación matemática, dirige desde hace quince años la Escuela de Peritos Industriales de Gijón, una de las que alcanzan, dentro de la especialidad, más elevado tono. En este artículo traduce su experiencia como Director; a él le seguirá, en números próximos, otro sobre "La formación de técnicos del Grado Elemental".*

La Revista de Educación *desearía que estos artículos suscitaran réplicas y comentarios, siempre desde la base de una directa experiencia de los problemas de la formación técnica y de un conocimiento de las necesidades de nuestra industria.*

nosotros por emplear medios y recursos muy superiores; todo esto se comprueba fácilmente leyendo los planes de estudios de los Institutos tecnológicos extranjeros. Se comprende que los Peritos industriales, por la importancia y responsabilidad de los cargos que ocupan, han de recibir una formación muy cuidada.

Misión de los Peritos industriales

Esta misión consiste esencialmente en un saber hacer, interpretar y ejecutar las órdenes de las supremas jerarquías técnicas y científicas de la industria, y en un saber mandar la realización práctica de éstas a las maestranzas colocadas bajo su mando. En correlación estrecha con tal duplicidad de funciones han de estar la naturaleza y características de su formación profesional y de los complementos de esta formación. Advirtamos que, de momento, no existen en nuestras industrias más que tres tipos de puestos técnicos: ingenieros, peritos y maestros, y no se prevé que en un futuro próximo puedan existir más. Así, pues, a un Perito industrial no puede bastarle una preparación cultural, científica y técnica, especializada hasta un cierto grado y de cierta profundidad que le habilite para el desempeño adecuado de la primera parte de su tarea, sino que, además, debe saber cómo se ejecutan prácticamente, y de la manera más racional, todas las operaciones y procesos industriales incluídos en el campo de su especialidad. La tendencia, cada día más acentuada, a sustituir toda operación manual por una operación mecánica o científica mediante el empleo de máquinas automáticas, de día en día más perfectas y complicadas, o aparatos de medición y ensayo perfeccionadísimos, y la revolución que están sufriendo los métodos de trabajo y producción por la normalización y racionalización impuestas inexorablemente por necesidades sociales ineludibles, motivan que en la producción ocupe la inteligencia un puesto cada vez más importante, según se va desarrollando el progresivo avance de aquélla. De todas estas complejísimas cuestiones, a cuyo conjunto llamaba Le Chatelier "Ciencia industrial", debe estar el Perito industrial debidamente impuesto, si es que ha de ser realmente un elemento útil.

Formación de los Peritos

¿Cómo se realiza en España la formación de estos técnicos? El actual plan de estudios fué puesto en vigor en el curso de 1942 a 1943, y sufrió más tarde algunas modificaciones que vinieron a corregir defectos observados en la práctica; a partir del curso 1948-49 quedó fijado en su forma actual. Este plan, sin duda excelente, se estableció primero, por vía de ensayo, en las Escuelas de Madrid y Gijón, y el autor de este artículo tuvo ocasión muy personal y directa de comprobarlo. Su contenido, la distribución de las materias, la amplitud con que éstas figuran en los cuestionarios, el grado de necesaria especialización ponderada debidamente, permiten llevar a estos técnicos al pleno conocimiento de la ciencia industrial.

El plan se inicia con un *ingreso,* formado por cuatro grupos, cuyo contenido coincide, aproximadamente, con los cinco primeros cursos del Bachillerato, sin las lenguas clásicas ni los idiomas modernos, y se realiza sobre temas y problemas dictados desde el Ministerio por la Junta Central de Formación Profesional. Para poder tomar parte en este ingreso el aspirante ha de tener como mínimo la edad de quince años. A través de él queda hecha una acertada selección de los aspirantes. Vienen después *dos cursos comunes,* donde se proporciona a los alumnos los conocimientos generales básicos, orientados hacia la profesionalidad de su formación, y, finalmente, *tres cursos de especialización* para cada una de las cuatro especialidades que hoy existen: *mecánica, química, eléctrica y textil.* Los estudios duran, por consiguiente, dentro de la Escuela, cinco años, y no puede pensarse que los conocimientos de ciencia industrial que abarcan puedan asimilarse en un tiempo más reducido. La forma en que se realiza el plan de estudios es la más racional que cabe. Para obtener el título ha de aprobarse un examen de reválida, hecho sobre temas dictados por el Ministerio, a propuesta, como los de ingreso, de la Junta Central de Formación Profesional. Entre ellos se incluye la elaboración de un proyecto, que acerca al alumno a la realidad de su vida profesional. Se ha apuntado, es verdad, algún defecto de este plan de estudios; pero todos ellos pueden ser corregidos fácilmente, sobre todo si la dirección del Centro se preocupa de cuidar desde muy cerca la realización.

Ahora bien, para que la formación tenga un auténtico valor y prepare unos peritos en condiciones de desarrollar sus tareas profesionales con la perfección que exige la nueva técnica es preciso que las enseñanzas estén orientadas conforme a su finalidad, y que los planes de estudios se desarrollen completamente en todas sus facetas, lo cual presenta dificultades serias. Conviene tener presente que el saber de un Perito industrial es esencialmente profesional, y si este saber no se adquiere bien, coordinando para ello perfectamente los temas generales con los más mínimos detalles de enseñanza práctica, esta preparación tiene poco valor, y el graduado está condenado al fracaso cuando ocupa su empleo en la empresa industrial.

Las enseñanzas del peritaje industrial

Las enseñanzas necesarias para la formación de un Perito industrial, de acuerdo con los vigentes planes de estudios, y teniendo presente la manera en que deben hacer éstas, son forzosamente costosas. Téngase en cuenta que en ellas deben darse un gran número de prácticas de talleres y laboratorios a causa de la naturaleza del saber que constituye el fundamento de la preparación de un Perito industrial. Precisamente uno de los más graves defectos que han solido tener estas enseñanzas, y que han impedido que alcancen

la eficacia necesaria, ha sido que a causa de la falta suficiente de atención a las mismas por parte del Estado y de las empresas industriales, no proporcionándolas los medios necesarios para que puedan desarrollarse en la forma que exige su naturaleza, ha habido que darlas de manera principalmente teórica y con insuficientes prácticas, completando más tarde los peritos su formación en las empresas industriales, cosa que, desde luego, no es acertada ni conveniente, pues con ello se persiste en una rutina perniciosa y no se le da la preparación cualificada que necesita, y que en centros debidamente montados, con gran número de talleres y laboratorios y bien dotados, puede hacerse de manera perfecta. Es más, únicamente en esta clase de Centros es donde realmente puede llevarse seguramente a cabo, no pudiendo establecer en este extremo comparaciones con la formación de otros técnicos del mismo grado, ya que existen notables diferencias entre ellos en el orden profesional, y porque, además, el perito, en muchos casos, ha de actuar profesionalmente con cierta autonomía. Un perito no puede formarse sólo en las conferencias y lecciones en la cátedra de los profesores y con el estudio exclusivamente teórico sobre libros escritos para contestar a las materias de sus cuestionarios, a la mayoría de los cuales el calificativo más suave que puede dárseles es el de poco adecuados, y con escasos o ningún número de prácticas de talleres y laboratorios. Si estos graduados, preparados de esta forma, pudieron tener en otros tiempos algún valor, hoy, por las exigencias de la técnica actual, no lo tienen, y están condenados al fracaso o a ocupar puestos burocráticos en las empresas. Desgraciadamente, esto se ha hecho y se está haciendo en algunos Centros; pero los graduados que así se forman no son estos técnicos de grado medio superior que con tanta urgencia necesitan nuestras empresas y que tan indispensables son para contribuir a dotar a España, desde el campo medio de su actuación profesional, de la técnica industrial de calidad que tanto precisamos, y es muy conveniente salir cuanto antes de este grave error. Comprendemos que es bastante difícil, entre otras razones, porque existe un número tal de Escuelas de Peritos Industriales donde se forman estos graduados, que el Estado tropieza con serios obstáculos para dotarlas debidamente y proporcionarlas los recursos económicos que necesitan. Además, los perfeccionamientos que están introduciendo en la producción los métodos de racionalización traen cada vez mayores exigencias en la formación de los Peritos industriales, pues con ello la técnica es cada vez más delicada y compleja, y, como es natural, son necesarias mayores prácticas de laboratorio y trabajos de talleres, aunque no sea más que porque las herramientas, máquinas-herramientas, aparatos, etc., que modernamente se emplean en la industria, son sumamente complicados y en ocasiones de manejo difícil.

Resaltaremos, además, que la preparación que recibe el Perito industrial, cuando se ha hecho procurando desarrollar los planes de estudios con acierto, contribuye eficazmente a formar su personalidad fuera del ámbito profesional, que incluso en bastantes casos llega a ser destacada, ya que el estudio riguroso de la ciencia y de la técnica, la disciplina de diversos talleres y laboratorios, juntamente con los estudios de cultura general, despiertan otros valores de la personalidad humana, al recibir una cierta formación humanista, con lo que se evitan los defectos bien conocidos que suele producir una formación exclusivamente técnica. Se comprende que con esta preparación bastantes de estos muchachos, que proceden de las clases socialmente más modestas, ocupen después puestos mejor dotados económicamente que los que ocupan no pocos graduados de la universidad, circunstancia que ha de acentuarse en el futuro, según se vayan dotando a los Centros de mayores recursos económicos y medios de enseñanza, tarea en la que actualmente está empeñado el Ministerio con el mayor entusiasmo.

LA EDAD PARA COMENZAR EL BACHILLERATO

EUGENIO FRUTOS CORTES

La legislación vigente señala como edad para poder efectuar el examen de ingreso en los Centros de Enseñanza Media la de *diez años,* cumplidos dentro del año natural en que dichas pruebas se efectúen, sea en la convocatoria de junio o en la de septiembre. Esto significa que se puede acceder a la Enseñanza Media antes de haber cumplido los diez años, y que, sin pérdida de curso y aprobando el examen de Estado de primera intención, se puede alcanzar el grado de Bachiller antes de haber cumplido los diecisiete años o, en los casos más corrientes, poco después de haberlos cumplido.

Durante algún tiempo, y a pesar de la autorización legal, no todos los escolares comenzaban tan tempranamente sus estudios de grado medio; se esperaba a que cumpliesen once y aún doce años. Pero ahora el alumno cuyos padres no se apresuran a que ingrese a los diez años constituye una rara excepción. Los padres estiman que, dada la duración del bachillerato y de los estudios universitarios a que aquél encamina, no hay más remedio que comenzar a la edad mínima, pues en otro caso la terminación de *la carrera* llega demasiado tarde para situarse en la vida, dada la prolongación que prácticamente suponen el cumplimiento de los deberes militares y la preparación de unas oposiciones, especialización, etc... Esta consideración utilitaria ha prevalecido sobre todas las demás. Pero pedagógicamente no puede tomarse en consideración. Es preciso saber si esa edad es adecuada para iniciar unos estudios de grado medio, dadas las materias que se exigen y el nivel mental de los niños a esa edad. Habrá, pues, que tener en cuenta estos dos aspectos para lograr una conclusión bien fundada.

Si consideramos los resultados de la psicología infantil y de la psicopedagogía, para establecer sobre base suficiente la madurez de un niño de diez años, nos encontramos con lo siguiente:

a) Por un lado, la psicología infantil nos pone de manifiesto que en esa edad el niño está en el tránsito de la explicación mítica a la explicación racional de los fenómenos naturales. Piaget escribe a este propósito: "En fin, hacia los nueve o diez años aparece un cuarto período o período del *artificialismo inmanente.* Este período pertenece al tercero de los tres estadios que hemos distinguido en los capítulos precedentes (en los casos que las explicaciones dadas sobre un fenómeno se dejan clasificar en tres estadios), es decir, al estadio en el cual la idea de que la naturaleza ha sido fabricada por el hombre desaparece por completo. Pero, como lo hemos subrayado ya varias veces a propósito del detalle de las explicaciones infantiles, el artificialismo no se eclipsa sino bajo su forma humana o teológica, para ser simplemente transferido a la misma naturaleza. Dicho de otra manera, la naturaleza es heredera del hombre y fábrica a la manera del obrero o del artista. Los hechos —recuérdese— son los siguientes: Es, en primer lugar, el finalismo que sobrevive con tenacidad al artificialismo de los últimos estadios. Así el sol, incluso cuando es concebido como enteramente independiente de la fabricación humana, se sigue suponiendo "hecho para" calentarnos, para iluminarnos, etc. Las nubes, incluso debidas a una evaporación natural, continúan siendo "hechas para" traernos la lluvia, etc. Toda la naturaleza continúa penetrada de fines. En segundo lugar, aparece la idea de una generación del cuerpo comparable a una especie de nacimiento: las estrellas salen del sol para volver a entrar a veces en él, los relámpagos se condensan en astros o salen de los astros, etc. Finalmente, aparece la idea de fuerza sustancial, es decir, de actividad espontánea prestada propiamente a cada cosa. El verbo *hacer,* que emplea el niño constantemente, es a este respecto muy significativo. Así, la naturaleza se hace depositaria del artificialismo de los últimos estadios."

("La Représentation Lu Monde chez l'enfant". *Presses Universitaires de France,* París, 1947; página 397.)

Para darnos una idea más exacta de esta enseñanza podemos referir los diálogos mantenidos con los niños en la etapa experimental que conduce a estas conclusiones. Así, por ejemplo, he aquí las preguntas y respuestas sobre el sol a un niño de nueve años: "¿El sol hace lo que quiere? —Sí. —¿Puede ir más deprisa si quiere? —Sí. —¿Puede pararse? —No. —¿Por qué? —Porque debe brillar un poco de tiempo. —¿Por qué? —Para calentarnos." (*Ibidem,* pág. 224).

En otro plano de cuestiones, un niño de nueve años no entiende bien la pregunta de tipo histórico sobre el comienzo de Suiza, confundiendo

---

EUGENIO FRUTOS CORTÉS. *Es catedrático de Fundamentos de Filosofía de la Universidad de Zaragoza y miembro de la Delegación de Educación Nacional de la misma capital. Autor de diversos libros y numerosos artículos de crítica filosófica y literaria, ha traducido importantes textos de Filosofía contemporánea y publicado poemas originales en diversas revistas españolas.*

sus orígenes con los de la humanidad general. El diálogo se desarrolla como sigue: "¿Cómo ha comenzado Suiza? —Han venido gentes. —¿De dónde? —No lo sé. Había burbujas en el agua, un gusanito debajo, después ha engordado, ha salido del agua, se ha alimentado, le han nacido brazos, tenía dientes, pies, una cabeza, se ha convertido en un niño. —¿De dónde venía la burbuja? —Del agua. El gusano salía del agua. La burbuja se ha deshecho. El gusano ha salido. —¿Qué es lo que había en el fondo del agua? —Ella (la burbuja) ha salido de la tierra. —¿Y qué se ha hecho del niño? Ha crecido, ha hecho hijos. Cuando ha muerto, los hijos han tenido hijos. Después ocurre que han venido franceses, alemanes, saboyanos..." (*Ibídem*, pág. 390).

Este es el resultado que ofrecen las investigaciones experimentales en la psicología infantil. Aunque estos niños son algo menores que los que hacen el examen de ingreso, su situación mental no ha sido enteramente superada. Se comprende fácilmente lo difícil que es que estos niños entiendan racionalmente las materias sobre naturaleza o historia que figuran en los programas de primer curso de Bachillerato.

b) Por lo que respecta a la psicopedagogía, podemos considerar los *tests* de Terman, en su adaptación española, para un niño de diez años. Se le pide primero definiciones de palabras, diciéndole simplemente que diga lo que significan; se le da una lista de treinta palabras, y se le va preguntando lo que significan una por una, animándole a contestar si vacila. Se leen, después, cinco frases absurdas, advirtiéndole previamente y preguntándole después dónde está el absurdo. La prueba es positiva si se perciben cuatro de los cinco absurdos.

La tercera prueba consiste en mostrarle al niño dos dibujos, que debe luego reproducir de memoria. El resultado es positivo si se reproduce uno y otro medio correctamente; la reproducción correcta supone la reproducción de la parte principal del dibujo.

En la prueba cuarta, se le da al niño un pequeño relato (la noticia de un incendio dada en un periódico). Se le pide que lo lea y después que reproduzca lo leído. La prueba es positiva con dos errores, como máximo, en la lectura, y con la reproducción de ocho puntos en el recuerdo; no se trata de reproducciones literales. El alcance de esta prueba puede ser tenido en cuenta para valorar la lectura de un párrafo en un examen de ingreso hecho por un niño de diez años.

La quinta prueba lo es de comprensión; se le hacen al niño tres preguntas, que se pueden repetir sin variar de forma. Dos, de las tres, deben ser contestadas satisfactoriamente.

La sexta prueba consiste en hacer decir al niño sesenta palabras en tres minutos; puede decir cualquier palabra que se le ocurra. Hay que excluir las repeticiones, y la prueba es positiva si el niño repite sesenta palabras en tres minutos.

Se añaden tres pruebas suplementarias: La primera consiste en repetir dos series de seis cifras cada una, siendo positiva si se repite correctamente una de las dos series, después de una sola lectura; la segunda prueba suplementaria consiste en leerle al niño frases de veinte a veintidós sílabas, debiendo repetir bien, o con sólo una falta cada una, dos de las tres frases leídas; la tercera prueba suplementaria se realiza sobre un rompecabezas, que debe resolverse en tres ensayos de cinco minutos de duración total.

Este conjunto de prueba podría ser incorporado al examen de ingreso; si no todas, parte de las pruebas, ya que sólo figura la lectura. Por sí mismas no dicen nada contra la capacidad del sujeto para iniciar los estudios del Bachillerato, siempre que los cuestionarios del primer curso se adapten a la madurez mental cuyo nivel miden. Como puede apreciarse, este nivel es todavía limitado. Se hace preciso tomar ahora en consideración las exigencias del examen de ingreso y los cuestionarios del primer curso dentro del actual plan de estudios.

Es fácil comprobar que dentro del nivel mental señalado, es posible que los escolares superen con éxito el examen de ingreso, siempre que no se les exija una lectura y un ejercicio de dictado absolutamente correcto, pues esto lo conseguirán muy pocos, y siempre que las preguntas sobre las cuestiones físicas sean muy sencillas y comprensibles para el niño. Fácil es advertir también que estas limitaciones suponen un inconveniente bastante serio para comenzar unos estudios en donde cada día deben leerse varias lecciones, sin que la lectura haya llegado a ser totalmente dominada por muchos escolares.

Pero el inconveniente es todavía más grave si se tienen en cuenta las materias estudiadas en el primer curso del Bachillerato. Los cuestionarios mismos no ofrecen, en principio, dificultades mayores, si los textos y programas se adaptan a la mentalidad infantil, cosa no siempre fácil para el no especialista, y mucho más difícil sin una preparación pedagógica adecuada, que no se adquiere con los simples estudios facultativos. Por eso nos referimos a los cuestionarios de ámbito nacional, y no a los programas y textos particulares. Repetimos que los cuestionarios mismos piden sólo cuestiones elementales, aunque algunos conceptos sean difíciles para un alumno de diez años. Los temas de Religión sobre la naturaleza divina o los temas de Gramática sobre el sistema de perfecto o el concepto del verbo deponente, así como el enunciado de temas como "la *facies* física de la tierra", en Geografía, pueden presentar dificultades esenciales de desarrollo; pero, en general, los temas pueden ser desarrollados de un modo asequible para el alumno de esa edad.

Mucha mayor dificultad presenta el número de disciplinas incluídas en el primer curso. Son éstas la Religión, Lengua latina, Lengua española, Lengua francesa, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias cosmológicas y los cursos complementarios de educación física y política, dibujo y música. Dado el número de horas que hay que consagrar a todas estas materias, los alumnos tendrán cuatro horas de clase diarias, por término medio. Pueden efectuarse las pruebas psicológicas de atención de un niño de diez años, y se comprobará que de ninguna manera la concentración de su atención puede resistir este número de horas diarias de clase. Añadamos que se ne-

cesitan unas cuatro horas de estudio para preparar las materias del día siguiente, y que, a veces, dada la lentitud en la lectura, para que el niño se entere de lo que lee, y de la escritura para que ésta sea correcta, si ha de hacer *deberes,* el número de horas fácilmente puede extenderse. Si se tiene en cuenta el número de horas de sueño que un niño necesita a esa edad, normalmente, y las horas de comida, se tendrá que el tiempo de juego, absolutamente imprescindible, no aparece, y que, así, salvo para niños excepcionalmente dotados, el estudio se convierte en una tortura, si se pretende cumplir perfectamente, o bien se origina un total desinterés del alumno como defensa vital necesaria.

La gravedad de la situación persiste en los cursos siguientes, pues un alumno de quinto curso, por ejemplo, podría cursar muy bien el tercero, pero encuentra fuera de su alcance muchas de las cuestiones tratadas en el quinto curso, correspondiente a sus quince años.

Frente a estas dificultades pueden adoptarse, a mi modo de ver, tres posibilidades de solución, a saber:

1.ª Mantener la edad de ingreso adaptando las materias de estudio al nivel mental de un niño de esa edad; pero en este caso los dos primeros cursos serán una simple prolongación de la primera enseñanza. Desde luego, habría que disminuir el número de materias.

2.ª Mantener los cuestionarios actuales, aunque disminuyendo el número de materias, y retrasar el comienzo del Bachillerato a la edad de doce años, incluso reduciendo su duración, si era preciso, a seis cursos. El examen de ingreso, en este caso, podría tener un nivel más alto; y

3.ª Comenzar a los once años, con las variaciones adecuadas a esta edad.

El comienzo dos años más tarde no supone un retraso tan grande como a primera vista parece, desde el punto de vista práctico, pues las materias son mejor estudiadas y entendidas, se llega con mejor preparación a la Universidad, evitando el infantilismo actual, y se hacen con más aprovechamiento los estudios facultativos. Probablemente la dificultad para superar la prueba del Examen de Estado, aun dentro de la imperfecta forma en que se hace, no se daría en alumnos que tuvieran uno o dos años más. Del mismo modo, la orientación y colocación después de los estudios universitarios se encontraría facilitada. Hemos visto muchos casos en que el alumno comenzaba a darse perfecta cuenta de lo estudiado justamente cuando terminaba su carrera.

Creo que lo dicho alega razones bastantes para que se tome en cuenta y se piense en modificar la edad que señala la legislación vigente para el comienzo de los estudios del grado medio, arrostrando la impopularidad que pudiera tener, bien si se estructura una nueva ley, o bien modificando, en este punto, la actual, si ha de seguir vigente.

ASPECTO SOCIAL DE LA LECTURA

JOSE ANTONIO P.-RIOJA

Pretendemos recoger en este artículo algunas observaciones sobre la lectura en el aspecto social, es decir, en su relación con diversos tipos de individuos. Apenas si vamos a detenernos en el libro o en la lectura considerados en sí mismos. El libro, desde nuestro punto de vista, se nos aparece como un problema y como un reactivo. Este enfoque previo nos lleva luego a considerar la lectura —influída por diversos factores— en su función social. Se nos plantea, asimismo, la cuestión de si se lee bien, fijando nuestra atención, lógicamente, en la necesidad social de un arte de leer y de una higiene mental de cuanto se lea.

Por último, concebimos la biblioteca de nuestros días como un magnífico laboratorio de experiencias psicológicas a la vez que un centro de atracción y orientación de lecturas.

José Antonio Pérez-Rioja, *uno de los más valiosos bibliotecarios de las promociones recientes, dirige la Biblioteca Pública y el Centro Coordinador de Bibliotecas de Soria, forma parte de la Redacción de la revista "Celtiberia", y ha publicado trabajos sobre biblioeconomía y sobre temas históricos sorianos. Es autor también de una Gramática española y de una Historia del humor. El Servicio de Publicaciones del M. E. N. acaba de editar el libro de este autor "1.000 obras para los jóvenes".*

* * *

En el mundo antiguo y en la Edad Media, el libro no podía sentirse como un problema. Su escasez lo impedía. Pensemos en los pacientes copistas de los monasterios medievales: la copia de un manuscrito suponía meses, incluso años de infatigable trabajo. Recordemos que una nutrida biblioteca del medievo no excedía de 200 ó 300 vo-

lúmenes, por lo general. El libro era un tesoro valioso, un objeto artístico; su acceso, privilegio de magnates y poderosos.

El descubrimiento de la imprenta abre, con la Edad Moderna, una nueva era en la significación social del libro, el cual se multiplica gracias al nuevo invento. El incunable que, al principio, imita al manuscrito, arrinconará pronto a éste. El libro empieza a ser —como ha dicho Bostwick en nuestros días— "un alma en infinidad de cuerpos". Crece y se difunde por el ancho mundo. La antigüedad clásica renace merced al libro impreso; los filósofos y los poetas de cualquier época y de las más diversas lenguas atraviesan las fronteras del pensamiento, las cuales ha logrado abrir el genio de Gutenberg... Y así, a cada siglo, el libro se agiganta hasta invadir, en nuestro tiempo, todas las esferas de la vida. Hoy no sólo escriben los poetas, los filósofos, los historiadores, los científicos; hoy escribe todo el que tiene algo que decir sobre cualquier materia y, a veces, quien cree de buena fe que va a descubrir algún ignorado y abstruso Mediterráneo... Se escribe sobre la vida y milagros de hombres que fueron; sobre las obras que otros escribieron; acerca de lo que pretendió expresar un poeta, un músico o un pintor; respecto a cómo será el mundo futuro o a la manera cómo vivió la humanidad en un pasado remoto de miles de años. No habrá detalle, por nimio que parezca, sobre cualquier cosa, sobre la más recóndita especialidad, que no esté tratado en libros, folletos y revistas.

Así, en la hora actual, los libros han llegado a envejecer mucho más que las personas. Los antibióticos, la medicina o la cirugía ni rejuvenecen ni alargan la vida del papel impreso. Diez años para la vida media y normal de un hombre sano pueden significar un cambio físico y moral pequeño. En un libro de biología, de física, de química o de medicina, por ejemplo, o incluso de historia —si pasamos al campo menos mudable de las letras— esos diez años pueden suponer un envejecimiento considerable, a veces tal como para ser retirado de las manos de estudiosos y especialistas.

He aquí la "selva selvaggia" de que nos habla Ortega (1) y ese problema de la excesiva cantidad de libros, todavía más pavoroso por la abundancia torrencial con que se producen. Como dice nuestro filósofo, al referirse a la misión del bibliotecario, éste "se ha ocupado principalmente del libro como cosa, como objeto material. Desde hoy —añade— tendrá que atender al libro como función viviente; habrá de ejercer la policía sobre el libro y hacerse domador del libro enfurecido". En efecto. Ante esa multiplicidad de libros, ante el problema de un mundo invadido por libros de todas clases, no sólo el pedagogo y el crítico, sino de manera especial el bibliotecario ha de ejercer una función social de la más exigente responsabilidad: la de conocerlos, la de seleccionarlos por los tamices de la utilidad, de la honradez científica, de la moralidad, del buen gusto. El hombre actual carece de tiempo para leerlo todo. De aquí la necesidad de una acertada información sobre lo mejor que pueda leer. El bibliotecario ha de conocer los secretos de ese mar proceloso de la bibliografía para dosificar al lector —como un médico del pensamiento, del espíritu y de la sensibilidad— esas medicinas —"remedios del alma" se les llamaba ya hace más de tres mil años en una remota biblioteca egipcia— que son los libros.

Hemos llegado a un momento —problemático instante producido por la inmensa producción bibliográfica— en que el libro es un tóxico que debe ser bien administrado al paciente —el lector— por el bibliotecario, el cual, de celoso guardián de códices o incunables, ha pasado a ser un médico de la inteligencia y de la sensibilidad.

* * *

Pero el libro no sólo se nos presenta hoy como un conflicto o un problema. Se nos aparece también como un reactivo sobre el lector. Con la obra del ruso Roubakine, *Introduction à la Psychologie Bibliologique* (París, 1922), ha nacido, hace treinta años, una ciencia nueva, la bibliopsicología (2), desgajada del tronco de la interpsicología, que estudia las relaciones psíquicas entre los hombres.

No importa que "cada libro tenga su fisonomía", como pretende Chavigny. Para la bibliopsicología, el libro, en realidad, apenas si posee un contenido propio, ya que el lector lo es todo. El libro viene a ser como un elemento químico que, al penetrar en el tubo de ensayo de cada lector —su espíritu, su inteligencia, su sensibilidad— produce una reacción diferente.

Diversos factores sociales —medio ambiente, raza, momento histórico, sexo, edad, temperamento, profesión, etc.— contribuyen de modo especial a esta diversidad de reacciones. "La bibliopsicología —dice el Sr. Lasso de la Vega— procura fijar o explicar los efectos psicológicos de la lectura de una determinada forma literaria sobre un tipo individual o social: así, nos expone cuáles son las obras que han ejercido mayor influencia sobre la creación de los grandes caracteres y nos indica a su vez cuáles han sido sus autores preferidos y por qué lo fueron."

Roubakine, en una visión muy perspicaz de ese grupo —no tan insignificante— de lectores que piensan por contraste, advierte en uno de sus trabajos cómo llegaron a comprender los comunistas rusos que la influencia —a veces inmensa— del libro no residía en éste, sino en las particulares condiciones anímicas y sociales del lector, esto es, en su temperamento y en su situación

(1) José Ortega y Gasset: *Misión del bibliotecario*, O. C., Madrid, 1947, t. V, págs. 211-227.

(2) Véanse el libro *Cómo se hace una tesis doctoral* (Madrid, 1947, págs. 121 y ss.) y el artículo "La selección de libros", en *Bibliografía Hispánica*, núms. 1 y 2, 1945, ambos de D. Javier Lasso de la Vega, de quien recogemos aquí algunos datos.

Ténganse en cuenta, además del libro de Roubakine, los estudios sobre bibliopsicología de Potebnia, Sigwart, E. Hennequin, Kunner, G. de Tarde, etc., citados por el señor Lasso de la Vega.

moral y económica. Así, el libro más ajustado a la ortodoxia soviética, lejos de conquistar nuevos adeptos o de afianzar la causa comunista, llegaba a producir los efectos más antigubernamentales.

La historia nos señala cómo en la vida de muchos hombres célebres —santos, guerreros, artistas, inventores, poetas— influyó sobremanera la lectura de ciertos libros en un momento determinado de su existencia: desde Alejandro Magno hasta Santa Teresa, desde Napoleón a cualquier sabio o artistas de nuestros días.

La bibliopsicología, en efecto, nos descubre insospechados aspectos dentro del proceso que se extiende desde que el autor concibe y escribe una obra hasta que la conoce una multitud anónima de lectores.

Al bibliotecario le cabe, en este sentido, una labor orientadora tan difícil que rebasa, incluso, la del crítico. Este sólo ha de preocuparse por analizar los diversos valores de la obra; el bibliotecario, además de conocer lo expuesto por la crítica más autorizada y objetiva, ha de pensar en los diversos tipos de lector que pueden llegar hasta esa obra, y ha de observar con fina sagacidad las distintas reacciones psicológicas de esos posibles lectores, para recomendarla en unos casos y hasta para procurar, en otros, que se lea en su momento oportuno o que no se lea.

* * *

Luego de este enfoque previo —el libro problema y el libro reactivo—, entremos en lo que constituye la medula de estas páginas: la lectura como función social. O más bien, si se prefiere, como obligación. Ya dijo aquella reina tan cultivada, amiga de filósofos como Descartes —puede suponerse nuestra alusión a Cristina de Suecia— que "la lectura es uno de los deberes del hombre". La frase es tan hermosa, tan exacta, tan fina que merece subrayarse, porque aquella mujer del siglo XVII —época de bibliotecas-museo y de lectura para minorías— veía en la lectura un inmenso contenido social. ¡Lástima que esa frase no encontrase algún exégeta contemporáneo que la hubiera glosado debidamente, pues acaso se hubiera vislumbrado entonces el moderno concepto de la lectura y de la biblioteca y hubiéramos tenido un avance de casi tres siglos en lo que hoy se entiende por política bibliotecaria!

Si la lectura es un quehacer, pensemos que, en general, se trata de un gustoso y espontáneo quehacer. No es físico, sino intelectual o cordial. En este quehacer entran como elementos en juego la inteligencia, el espíritu, el corazón. He aquí, pues, la enorme responsabilidad del bibliotecario en su labor orientadora dentro de la función social de la lectura. Porque el quehacer que ésta supone es, como dijo la reina sueca, uno de los deberes del hombre. Cada deber implica una norma ética. La lectura, en su función social, supone valores morales, cívicos, religiosos, etc., merecedores de la mayor atención y de un perfecto encauzamiento.

El bibliotecario debe superar, a fuerza de vocación y cualidades psíquicas —por igual e incluso por encima de sus cualidades técnicas— la multitud de dificultades que, a este respecto, le ofrece la diversidad de sus lectores. En un mismo día encontrará en su biblioteca niños, jóvenes y adultos; hombres y mujeres; personas cultivadas junto a otras de la mayor rusticidad; lectores habituales y otros de paso o que van a serlo por primera vez; estudiantes y empleados; obreros y hombres de carrera; técnicos y profesionales; agricultores y comerciantes; incluso gentes sin oficio determinado a quienes, acaso, pudiera asignarse humorísticamente la profesión de "lector". Y mientras unos pocos —minoría casi insignificante— saben adónde van y lo que desean, y conocen el manejo de los ficheros—, otros —una mayoría considerable— entran, ya tímidos, ya audaces, pero sin rumbo definido: en tanto que aquéllos casi se ocultan del bibliotecario, como sin querer molestarle, pero sin acertar a encontrar un libro entre millares de volúmenes, éstos se acercan y preguntan las cosas más diversas y pintorescas.

Hay lectores de un autor que no cejan en sus búsquedas hasta agotarlo y, una vez leído enteramente, se preocupan, nerviosos, de su producción futura —si es que vive— o se lamentan de que no hubiera escrito más, si ya no pertenece a este mundo. Otros desean siempre libros de una época determinada; si han sido escritos o impresos en otra diferente, ya no les interesan, aunque, a veces, sean de sus temas o autores preferidos. Algunos hay que se sirven de la crítica, pero al revés, es decir, que rehuyen los libros glosados por los críticos más en boga, como pista segura para hallar lo más en armonía con sus gustos. Muchos son los incapaces de retener autores; en todo caso, recuerdan títulos. Y en este grupo considerable forman una avanzadilla numerosa esas adolescentes recién salidas del colegio, esas estudiantes, obreras o modistillas para quienes el mundo —su mundo— es el de la pantalla. Así, en un confusionismo, a veces gracioso y anecdótico, piden libros sobre María Antonieta o Norma Shearer, sobre santas o aventureras famosas, y no digamos esos títulos como *Vinieron las lluvias, Las cuatro plumas* o *Lo que el viento se llevó,* cuya sola enumeración es bien reveladora de que el cine —la literatura de las masas en nuestro siglo— supone, en las bibliotecas, un elemento de irrupción de ciertos lectores que, sin la existencia del séptimo arte, es posible que no las pisaran nunca.

También existe el que prefiere *leer* esas u otras novelas en el *cine* y no en los libros, porque las descripciones, la pintura de ambientes o personajes se les hace una prosa difícil e indigesta, mucho más asimilable para sus inteligencias en la fotografía de una pradera, en un primer plano amoroso o en el fundido que retrotrae a un instante del pasado. Sin embargo, va abundando cada vez más ese otro lector —antes aludido— al que pudiéramos considerar arrastrado por el flujo y reflujo de esa fantasmagoría de *estrellas,* de cámaras y de ciudades de cartón que constituye el mundo asombroso y rutilante del celuloide.

Así, en un movimiento de ósmosis y endósmosis, el cine quita unos lectores a la biblioteca y, en cambio, le proporciona otros.

También contamos en esta hora con un grupo curioso: adolescentes, empleados, personas desocupadas, pero atentas a la resolución de crucigramas, o atraídas por el espejuelo de un automóvil, una máquina de coser o un aparato de radio ofrecidos en esa baraúnda de concursos de propaganda convocados por algunas empresas comerciales. Estos esporádicos lectores ofrecen la particularidad de no solicitar autores ni títulos. Piden los datos más variados y complejos: desde la jauría de Acteón hasta el símbolo químico del manganeso, pasando por las obras completas de Dickens o por el año en que tuvo lugar la batalla de Maratón. Y el bibliotecario, en tales casos, ha de ser él mismo un libro viviente para resolver en el momento preguntas tan concretas, o ha de llevar al lector a la enciclopedia o el manual de mitología, de química, de literatura o de historia. Son éstos, por lo común, *lectores-relámpago*. Una vez resuelto el crucigrama, luego de evacuadas las preguntas del concurso, agotada su pasajera curiosidad, salen de la biblioteca y no vuelven a ella hasta que no les interesa otro concurso o crucigrama.

Como contraste existe una minoría de lectores asiduos —funcionarios o comerciantes jubilados, a veces también jóvenes extraños— que, indefectiblemente, acuden a la biblioteca todos los días y aun a la misma hora. Y, hecho curioso, suelen ser lectores unilaterales: aquél, que solicita siempre libros de historia y periódicos de carácter local; éste, que lee de continuo las mismas revistas; uno, que va agotando, día tras día, los "Diálogos" de Platón; otro, que busca, incansable, obras, folletos o revistas de filatelia...

Existe, por el contrario, el que pudiéramos llamar *lector de temporada*: ya el funcionario fugaz, de paso, ya el hombre impulsivo y voluble quien, luego de concurrir a la biblioteca con una impetuosidad capaz de leer o de hojear todos sus volúmenes, la abandona de pronto.

También es curioso observar, frente a la personalidad o la extravagancia de ciertos lectores, una nota amorfa muy abundante. Son muchas las personas —mujeres, a menudo— que se acercan al bibliotecario para solicitarle una novela bonita, un libro agradable, una obra que no haga pensar... La respuesta ha de envolverse en una amable sonrisa.

En cierta ocasión nos dijo una señora a la que procurábamos orientar: "Verá usted, yo querría una novela, una buena novela que ya hubiera leído y le hubiera gustado a su mujer..." La psicología femenina adquiere aquí insospechados matices de un gracioso humorismo. Esa señora no nos pedía una *novela rosa*, precisamente; deseaba algo mejor. Quería una buena novela, pero que antes hubiera sido saboreada no por la nuestra, sino por otra sensibilidad femenina, que podía ser —a su amable y benévolo juicio— la de la esposa del bibliotecario...

Pensemos que en ese carácter amorfo de buena parte del público y en ese sentido receptivo de la mujer encuentra un bibliotecario con vocación el terreno mejor abonado para sus experiencias psicológicas de los diversos tipos de lector. Pero habrá de conducir a esas personas hacia *su libro*, hacia la obra de cada instante, de una manera hábil, subrepticia, amable y cordial, sin que les parezca que se les recomienda, sino dándoles la sensación de que la eligen por sí mismos. Lentamente habrán ido despojándose de su timidez, y acaso llegue un momento en el que sean capaces de seleccionar por sí solos, una vez hallados sus autores, sus géneros, sus temas favoritos.

Los temas y los géneros solicitados nos hablan también de la psicología del lector. Cuando, por ejemplo, una persona pide reiteradamente novelas —y, dentro de ellas, las de cierto tipo—, el bibliotecario puede ver, a veces, en el lector, un afán de evasión, un anhelo de alejarse de la realidad que le rodea. Se requiere, en tales casos, una orientación generosa, humana y cordial.

Cuando son libros didácticos los que se solicitan, "el bibliotecario —como ha escrito Wells—, obligado a satisfacer las necesidades prácticas de sus lectores, muchos de los cuales no han sido dedicados dentro de una disciplina científica, debe tener en cuenta que el valor práctico de un libro es el resultado de factores humanos demasiado complejos para ser determinados a la luz de sus méritos intrínsecos".

* * *

Indudablemente, hoy se lee más, cada día se va extendiendo la lectura a sectores más heterogéneos y numerosos del público. Pero es necesario preguntarse si se lee bien, si se lee mejor. Marden (3), afirma: "para muchas gentes es la lectura un medio de disipación mental, pues no leen con propósito de instruirse y perfeccionarse, sino tan sólo por pasatiempo y recreo".

"Se suele buscar el libro fácil", observa Benjamín Jarnés (4). "Huyamos —añade— de esos libros *escritos* —es la frase— *para el público*. No debe escribirse para satisfacer el gusto del público, sino para crear en él un nuevo gusto o, al menos, encauzarlo, depurarlo, robustecerlo. Buscar siempre el libro que nos supere, por el cual nosotros mismos podamos superarnos. Buscar el libro difícil."

No vamos a deducir de la capacidad lectora del público, de la rapidez o la lentitud de las sesiones de lectura —largas o breves— de un individuo, de los géneros o temas preferidos, que se lea mejor o peor. Cada uno posee unos gustos, una manera diferente de leer.

Pero las condiciones exigibles por una buena lectura siempre tropiezan con obstáculos: lo que aquélla supone de quietud, de reposo espiritual, choca con los temperamentos dinámicos e imaginativos; lo que implica de soledad no suele agradar a ciertas personas de carácter muy sociable y animado; lo que requiere de atención, repugna, a veces, incluso al mejor lector, en algunos momentos de exaltación, inquietud, depresión o intranquilidad.

"Las lecturas se suceden según el capricho de

(3) Orison Swett MARDEN: *La alegría del vivir*. Barcelona (s. a.), pág. 190.

(4) *Feria del Libro*. Madrid, 1935.

una curiosidad desorientada... Aun gentes que forman parte de los grupos más escogidos viven al azar de las lecturas ocasionales sugeridas por la disposición de un escaparate, por las conversaciones o por artículos de revistas o periódicos... Una lectura empuja a otra lectura, pero no se relee nada... Los vaivenes de las modas literarias aniquilan toda posibilidad de perfeccionamiento y la ausencia de un interés humano tiene por resultado la sensación de vacío. La lectura continua, o tiene un interés puramente práctico como alimento de noticias para la producción propia, o es simplemente un modo de pasar el tiempo" (5).

Este azar que rige todas las cosas humanas, pero que tanto influye en los amigos que tenemos y en esos otros amigos callados y silenciosos que nos rodean —los libros— requiere un arte de leer y una higiene mental de cuanto se lea.

No es necesario glosar la necesidad y la trascendencia social que supone leer bien. "Todo hombre que sepa leer bien tiene en sus manos su engrandecimiento, la multiplicación de modos de existencia y la manera de hacer su vida significante e interesantemente completa", observa Aldous Huxley. "El que sabe leer sabe ya la más difícil de las artes", señala Duclos. Por su parte, Edmond Texier, exclama: "¡Saber leer, qué ciencia!".

Pero es que hay diversas necesidades de lectura, que implican modos diferentes de leer. Mientras Gibbon afirma que "no debemos leer sino para ejercitarnos en pensar", el novelista Gustavo Flaubert, más flexible y benévolo, aconseja: "No leáis como los niños leen, para divertiros, ni como los ambiciosos, para instruiros. No. Leed para vivir..." He aquí cómo la lectura puede ser un juego, un motivo de instrucción, un ejercicio del pensamiento o, sencillamente, un elemento vital...

Señala "Azorín" en un bellísimo artículo (6): "Leer y leer. Por encima de todas las diferencias, en cuanto a la lectura, diferencias de tiempo, lugar, edad, afectos, etc., existe una diferencia fundamental, perdurable e inconmovible entre leer y leer: se lee para sentir o se lee para saber. Se lee compenetrándonos con la obra y el autor, o se lee para saber lo que dicen el autor y la obra. El libro es una continuación o complemento de la sensibilidad del lector, en un caso, y el libro es, en otro caso, un acervo de conocimientos para el lector. Leen los artistas o los sensibles y leen los eruditos o los intelectivos."

Tenemos, pues, una lectura subjetiva, placentera, y una lectura atenta, reflexiva.

"André Maurois" (7) distingue tres tipos de lectura:

1.° La *lectura-vicio* —de carácter pasivo—, propia para quienes encuentran en ella una especie de opio o de morfina; son los que leen a todas y a cualquier hora, los devoradores de páginas, los soportadores de volúmenes que no interpretan ni asimilan lo leído. Padecen de una continua indigestión libresca.

2.° La *lectura-placer,* más activa y más sana, es la de aquellos que en las novelas o en otros libros buscan impresiones sensibles o estéticas. Representa el aspecto más amable y, a la vez, el más generalizado, de la lectura; y

3.° La *lectura-trabajo,* que busca conocimientos definitivos o los materiales necesarios para un estudio o investigación.

Señala "André Maurois" que la lectura, como todo trabajo, tiene sus reglas, las cuales pueden resumirse así: la primera es que vale más conocer perfectamente algunos escritores y algunos temas que conocer superficialmente un gran número de autores; la segunda es hacer en las lecturas un sitio considerable a los buenos libros de texto; la tercera, elegir bien; la cuarta, rodear nuestras lecturas, siempre que sea posible, de la atmósfera de recogimiento y respeto de que se rodean un hermoso concierto o una noble ceremonia, y la quinta es la de hacerse digno de los grandes libros.

Y concluye: "El arte de leer es, en una gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros y de, gracias a ellos, comprenderla mejor."

Creemos nosotros que, ya se trate de una *lectura-placer* o de una *lectura-trabajo,* lo que ha de procurarse siempre es leer de una manera inteligente, si al principio con orientaciones, dejando luego en plena libertad al lector, una vez que logre seleccionar y jerarquizarse a sí mismo aquellos libros afines a su espíritu, hasta extraer de ellos todos sus valores morales, culturales, ideológicos, sociales, estéticos, etc.

"El que lee —dice un gran pedagogo italiano (8)— debe recogerse e interrogarse a sí mismo para entender plenamente lo que el libro va presentando, y ponerlo en relación con su propio mundo espiritual... Leer con toda el alma es una condición esencial para comprender... Con frase tomada de Vico —añade— podríamos decir que nos *convertimos* en lo que leemos."

Pride señala algunas reglas para la lectura: conocer antes la personalidad del autor; leer con detenimiento el prólogo; enterarse del índice; concentrar la atención, procurando desentrañar aquellas ideas que no se entiendan; anotar los párrafos o conceptos más salientes; escribir un sumario de lo más importante que contiene el libro, y, por último, aplicar el resultado de la lectura a mejorar nuestra propia conducta.

¡Cuántas veces se ha culpado a los libros de ciertos estragos en quienes los han leído! Aunque el mal libro e incluso el que no lo sea, leído a destiempo, cause daños, a veces irremediables, en la formación de muchas personas, hay que reconocer de otra parte —y en esto podemos adoptar el criterio de la bibliopsicología— que, con frecuencia, es el propio lector quien deforma lo leído y, al no asimilarlo, se daña a sí mismo de manera lamentable. Muchos estragos revoluciona-

(5) Angel SÁNCHEZ RIVERO: "Sobre el sentido del trabajo intelectual", en *Revista de Occidente,* núm. CXX, junio 1933, págs. 326-340.

(6) José MARTÍNEZ RUIZ ("Azorín"): "Leer y leer", en *Escorial,* núm. 7, mayo 1941, págs. 239-250.

(7) Emile HETZOG ("André Maurois"): *Un arte de vivir,* 4.ª ed., Buenos Aires, 1940.

(8) G. LOMBARDO-RADICE: *Lecciones de Didáctica.* Barcelona, 1933.

rios no lo son tanto en sí mismos como por el efecto de no haberse asimilado toda la literatura que los anuncia y los propaga entre las masas.

Decíamos antes que el libro es un tóxico que necesita ser administrado con solvencia, con honradez, con responsabilidad. ¡Que no se lea irresponsable e inconscientemente! ¡Que pueda asimilarse bien esa comida de las almas que, al decir de San Bernardo, son los libros!

"Nunca deben leerse libros —observa nuestro Balmes (9)— que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón... La lectura es como el alimento; el provecho no está en proporción de lo que se come, sino de lo que se digiere."

Y Marden (10) —siempre optimista— señala: "Leed libros alentadores que levanten vuestro ser a definidos propósitos; que os determinen a ser cada vez mejores, a representar algo y hacer alguna cosa de mérito en el mundo..."

Si la vida física reclama una higiene adecuada a través de la gimnasia y el deporte, la vida intelectual, la lectura en todos sus aspectos, exige hoy una depurada y responsable higiene mental.

Es necesario un equilibro armonioso entre la producción libraria y la selección de lecturas. La higiene mental requiere una censura previa por cuyo tamiz deben pasar —antes de publicarse— ciertas obras enfermizas o perjudiciales, todo cuanto sea inmoral, inútil o chabacano. Luego, una bien matizada selección para las bibliotecas públicas. Por último, la orientación que, en cada caso, necesite el lector. Porque, como dijo ya en el pasado siglo el escritor inglés Bulwer-Lytton, también hay una terapéutica por medio del libro, la "biblioterapia". Si hemos de aceptar hoy con reservas tal afirmación, es indudable que la llamada literatura *energética* —tan adecuada por su carácter tónico y optimista en las bibliotecas de sanatorios y hospitales— es, en algún caso, un eficaz auxiliar de la medicina.

* * *

Detengámonos, por último, en la biblioteca. Así como la evolución del libro nos presenta hoy a éste como un problema, así también ha cambiado radicalmente el concepto de la biblioteca. De museo o depósito de libros, apenas accesibles a unos pocos estudiosos, ha pasado a ser hoy un núcleo activo, un laboratorio de experiencias psicológicas y un poderoso centro de atracción y orientación de lecturas.

Actualmente, la biblioteca pública no se conforma con recibir nuevos libros y con clasificarlos y catalogarlos. No es sólo un centro receptivo; se sale de sí misma para prestar esos libros, para buscar y atraer al lector, el cual, una vez dentro de ella, no se encuentra sólo entre volúmenes, sino asistido, aleccionado por la cordialidad orientadora del bibliotecario, a quien incumbe una delicada e importantísima misión social y educativa. Hoy, el bibliotecario se debe a las realidades vitales de la sociedad. Dijérase que entre ésta y la biblioteca ha surgido una honda relación en nuestros días, la cual, hace no muchos años, no hubiera podido vislumbrarse. Sin embargo, como señala Bostwick, "la biblioteca ha sido siempre una institución educativa... Los libros educan a los lectores, sea que ellos los busquen o no... Cuando la biblioteca pública puso el libro al alcance de todos, su influencia educativa se dejó sentir en seguida"...

"Educación es compenetración de almas" —dice Lombardo-Radice (11)—, y nuestro Ortega y Gasset (12) afirma que "la educación no es obra de espontaneidad, sino de lo contrario, de reflexión y de tutela". Pues bien, subrayamos nosotros: ¿no cabe en ese magnífico laboratorio, en esa aula diversa y renovada que es la biblioteca una compenetración de almas entre los libros y los lectores a través del bibliotecario, motor y alma a su vez de la biblioteca?; ¿no supone la misión social que al bibliotecario de nuestros días le ha sido impuesta esa labor orientadora de reflexión y de tutela sobre la lectura, parcela importantísima en la educación?

Paul Valéry se ha lamentado de que la humanidad actual, excesivamente simplista, elimina de la vida interior cuanto signifique esfuerzo y reflexión. Y el poeta francés se duele también de la uniformidad y la banalidad dominantes de nuestro tiempo. ¿No puede contribuir —nos preguntamos nosotros— la biblioteca de hoy y la del futuro a ir desterrando esa frivolidad del ambiente, a elevar poco a poco al lector hacia un tipo de lecturas de mayor jerarquía, hacia la reflexión, hasta encontrar su mundo interior? De la lectura de simples revistas taurinas o deportivas, desde la novela estrictamente recreativa, el lector —debidamente orientado por el bibliotecario— puede pasar, de manera gradual, a otras obras que eleven su mundo ético, que transformen su concepto de la vida, que rectifiquen sus erróneos puntos de vista. Esta labor —acrecentada con las guías de lectura, exposiciones, proyecciones, conferencias, etc.— tiene inmensas posibilidades si se trata de los jóvenes y, sobre todo, de los niños: las "horas del cuento" que, nosotros, en nuestra experiencia profesional, hemos preferido llamar —con mayor amplitud de temas— "horas infantiles", no suponen tan sólo un medio extraordinario de atracción de pequeños lectores, sino algo así como la depuración de sus gustos, la formación de un incipiente criterio selectivo y, en fin, la modelación de su espíritu. El bibliotecario puede trabajar con los niños como el escultor con el barro más fino. Así, podrán modelarse desde hoy los mejores lectores de mañana.

Es necesario formar intelectual, técnica, profesionalmente a los jóvenes, a los niños. Pero hace falta, hoy más que nunca, una cultura desinteresada, no profesional, lo que Lombardo-Radice (13) ha llamado "una cultura humana". Y en la biblioteca actual, que debe ser por encima de todo

(9) Jaime BALMES: *Filosofía elemental. Lógica*, libro III.

(10) Orison Swett MARDEN: *Op. cit.*, pág. 191.

(11) *Op. cit.*

(12) *O. C.*, I, pág. 84.

(13) *Op. cit.*

un hogar acogedor y amable, es donde mejor puede forjarse en el alma de los niños y de los jóvenes, muy especialmente, ese sentido humano de la cultura, ese carácter amplio y universal que otorgue a aquélla su máxima validez.

Hasta no hace mucho se había reclutado a los bibliotecarios entre eruditos e ilustres hombres de letras; todavía se nos exige hoy una sólida formación humanística. Aunque consideramos ésta siempre fundamental, de ahora en adelante hará falta algo más: que el bibliotecario una a su preparación técnica y humanística, una auténtica vocación de educador, unas especiales condiciones psicológicas, una fe inagotable en los beneficios del libro y de la lectura bien encauzada, y un espíritu, en fin, de verdadero cruzado de esa "cultura humana", desinteresada, de que hablábamos antes.

SOBRE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA: EL CURSO PREUNIVERSITARIO

En los momentos en que el Consejo de Ministros acaba de acordar el envío del Proyecto de ley de Enseñanza Media a las Cortes parece interesante volver a recordar y paladear las conferencias en que el Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Media anunció y expuso en síntesis su propósito corriendo el mes de noviembre del pasado año. Cuando está a punto de nacer la ley tan esperada por tantos miles y miles de españoles a quienes afecta la cuestión como padres, como alumnos, como educadores, como apóstoles o como políticos, no deja de estar indicado hacer algunas consideraciones sobre aquellos pensamientos, que seguramente dentro de breve plazo veremos plasmados en un texto legal.

A decir verdad, todo lo que en aquellas conferencias se expuso, y el propio hecho de iniciar, de modo poco conocido hasta ahora, el diálogo con la opinión pública, merecen atenta consideración; mas como no podemos ocuparnos de todo, quisiéramos fijar nuestra mirada en lo que nos pareció, desde el punto de vista pedagógico, el mejor remate de todo el proyecto. Nos referimos al que allí se anunció como "curso preuniversitario", interesante sobremanera, tanto por su intrínseco valor como por la innovación que representa con relación a los planes de estudio del Bachillerato que hemos conocido.

Pero tomemos un poco más atrás el hilo de las ideas.

No se oculta a cuantos se preocupan por los problemas pedagógicos la indiscutible discordancia entre los programas formulados a lo largo de los años y la realidad en que se traducen luego las normas del legislador. La preocupación fundamental de los políticos y educadores españoles es y ha sido dar vida a un Bachillerato auténticamente humanista, o, si se quiere mejor, a un Bachillerato cuya principal finalidad fuera la perfecta e íntegra formación de la personalidad humana; como decía el señor Sánchez de Muniaín, "el cultivo de los valores morales, intelectuales y psicosomáticos". El Bachillerato que, sin embargo, hemos conocido no se puede decir que haya cumplido su finalidad de perfecta educación del individuo.

Allá a principios de siglo ya precisaba Dupanlop (*De l'éducation*) que educar es "cultivar, ejercitar, desarrollar, fortalecer y pulimentar todas las facultades físicas, intelectuales, morales y religiosas, que constituyan en el niño la naturaleza y dignidad humana"; y en otro sentido insiste Foerster (*Jugendlehre*) en que lo que constituye la verdadera formación "no es el hecho de saber algo, sino el darse cuenta de por qué se sabe y qué relación existe entre lo que se sabe y lo que hay de más excelso e importante".

Por supuesto que al Bachillerato sólo corresponde una parte de la ejecución de ese programa; pero ¿no es evidente que ni en la parte que le atañe se puede estar orgulloso de su resultado?

¿Dónde encontrar el fallo de los sistemas? ¿En las materias que forman los programas? ¿Tal vez en el Profesorado? Creemos sinceramente que no. Las disciplinas que han constituído los últimos planes de estudio, y singularmente las establecidas por la ley de 30 de septiembre de 1938, eran de suyo realmente apropiadas para forjar la personalidad y la inteligencia de los muchachos. No es éste el momento de volver a suscitar las discusiones y las demostraciones del valor formativo de esas disciplinas.

En cuanto al Profesorado, ya se considere el de los Centros oficiales —especialmente el noble y abnegado Cuerpo de Catedráticos de Instituto—, ya se mire al digno Profesorado de la enseñanza no oficial, hay que concluir que no cede ni en interés ni en valor personal a las Corporaciones del Profesorado de otro país cualquiera. El número de académicos que en él podemos señalar, la resonancia internacional de la actividad científica de muchos de sus miembros, la estimación de que gozan en el concepto público, la consagración vocacional a sus tareas nos relevan de la necesidad de hacer una ardiente apología de unos y otros.

Creemos que la dificultad que ha conducido a las conocidas deficiencias en el fruto educador del Bachillerato no se debe a los factores indicados, sino a la forma de ordenar su conjunción, especialmente a la acumulación simultánea de materias y al peso de la preocupación por las pruebas. Antes, el desarrollo de un curso estaba impregnado de la inquietud por los resultados de los exámenes de cada asignatura; la ley de 1938 quiso eliminar esta dificultad estableciendo una prueba única al final de los siete cursos; pero esto no hizo sino variar el planteamiento del problema, sin alteración en el resultado. En efecto, el Profesorado y los alumnos no tendrán que preocuparse de un éxito concreto al final del curso; mas el fantasma del Examen de Estado imponía su amenazadora presencia a lo largo de todo el Bachillerato, logrando a veces sacrificar el estudio de algunas enseñanzas por la simple razón de que no habrían de ser objeto de comprobación en la prueba última, y exaltando otras con una desmesurada preocupación por el dominio memorístico de todas y cada una de sus lecciones.

Nos parece, pues, que el Examen de Estado, unido al peso de los programas, ha ejercido sobre el Profesorado y sobre los alumnos una especie de coacción moral, inconsciente tal vez, que hasta a los mejor intencionados les ha hecho volver demasiadas veces la vista y aplicar el interés a la instrucción, con indudable merma sobre el rendimiento educativo. Cierto que son muy numerosos los casos de profesores oficiales y privados que han querido superar con valiente esfuerzo esta dificultad; pero les ha faltado disponer de un adecuado instrumento que encauzase sus energías para producir el fin apetecido.

En este ambiente pedagógico se producen las conferencias del Director general de Enseñanza Media. ¿Qué propugnaba en ellas para su proyecto de ley? Los puntos capitales, esbozados en la segunda conferencia, comprenden como arquitectura del sistema estas normas: un Bachillerato elemental de cuatro años, con examen obligatorio de grado al final del mismo, que otorga el título correspondiente; un Examen de Estado al final del sexto curso (quinto y sexto constituyen el Bachillerato superior) para conferir el título de bachiller superior; *después un curso preuniversitario,* que podrá prepararse en los Centros de Enseñanza Media, para los que hayan de seguir estudios superiores.

¿Qué, es, entonces, el curso preuniversitario que se establece, como vemos, para los que son ya bachilleres? "Lo concebimos —decía el señor Sánchez de Muniaín— como un año de repaso y digestión de aquellas materias que le son más necesarias al estudiante para poderse mover con una mínima holgura en el medio cultural de la Universidad" (diario *Ya,* 18 de noviembre de 1951).

Se trata, evidentemente, de un curso sin asignaturas, sin programas y sin textos: una aparente paradoja frente a lo que estamos acostumbrados a ver; y, sin embargo, la mejor y más consecuente fase del proceso educativo que constituye el Bachillerato; el mejor instrumento de transformación de la corporación estudiantil. Hoy nuestros jóvenes terminan su Bachillerato y se presentan ante la Universidad sin saber redactar, sin saber extractar, e incluso (y quizá será la causa de esto) sin saber observar ni asimilar; no han hecho el número suficiente de ejercicios durante la Enseñanza Media que les capaciten para ese ágil juego intelectual. En cuanto al dominio de los idiomas modernos, imprescindibles ya para todo el que quiera asomarse un poco al mundo de la cultura, no descubrimos secreto alguno al reconocer que la mayor parte de los alumnos universitarios, a pesar de los siete años de francés o de italiano, a pesar de los cuatro años de inglés o de alemán, no han logrado dominar el idioma, no han conseguido —diríamos— perder el miedo a aventurarse en su manejo. Aquellos otros alumnos que se disponen a cursar enseñanzas literarias no han conseguido tampoco vencer los obstáculos del latín, que como pesada carga arrastraron durante todos los cursos del Bachillerato. En Matemáticas tampoco se ha llegado a conseguir el fruto que haría suponer una ojeada a los programas.

Imaginemos ahora lo que puede ser el curso preuniversitario: un grupo reducido de alumnos, libres ya de toda preocupación por el éxito de su Bachillerato, puesto que tienen el título en el bolsillo. Unos profesores, pocos y muy selectos, que, en ambiente más de comunidad de trabajo que de magisterio, se consagran, sin atadura de marcos estrechos, a trasplantar a los alumnos su espíritu, sus inquietudes, su visión de los problemas de la vida. Unos alumnos que se sienten ya inclinados hacia un cultivo de las ciencias exactas, físicas, etc., entregados a la resolución de gran número de problemas de aplicación metamática; otros que han relegado sus gramáticas y sintaxis, ya de latín, ya de lenguas vivas, para pasar largos ratos dedicados a la traducción de textos, adquiriendo poco a poco la conciencia de su dominio práctico del idioma, aun con la sola ayuda del diccionario; todos empleando horas abundantes en la composición literaria sobre las materias que la observación directa o la exposición por parte de los profesores les brinda. Y así a lo largo de todo un curso, agradable por el ambiente y provechosísimo por sus frutos. No cabe duda de que los muchachos que saliesen de este curso preuniversitario, después de seguir con aprovechamiento los años precedentes del Bachillerato, constituirían un tipo nuevo de estudiante en la Universidad.

¿Será de extrañar, entonces, que nos ilusione y nos entusiasme la idea de este curso preuniversitario?

Para una mejor comprensión de su valor aún nos permitiríamos sintetizar de un modo ordenado los puntos en que consideramos radican sus ventajas:

1.° Curso exento de la preocupación por el éxito del Bachillerato.

2.° Curso libre también de la preocupación por un examen de materias cuyo programa hay que dominar (pues en todo caso el ingreso en Facultad universitaria tendría lugar mediante una prueba del mismo tipo de las practicadas durante todo el curso, y sin asignaturas, programas ni temarios).

3.° Período libre, por tanto, de toda obsesión o inquietud de técnica memorística.

4.° Etapa de estudios verdaderamente desinteresados (¿y acaso no es esta nota de desinterés la característica del Bachillerato?).

5.° Ambiente de óptimas condiciones para la formación.

6.° Ocasión para que aquel "eros pedagogicos" de que hablaba el señor Director general pueda encontrar un cauce de que nunca dispuso hasta ahora el Profesorado.

7.° Período especialmente propicio para una labor de orientación vocacional.

8.° Curso que podría confirmar con hechos, como ninguno, los principios humanistas y de formación integral que constantemente proclamamos.

9.° Medio utilísimo para la Universidad, que podría recibir así alumnos suficientemente preparados para las enseñanzas que esa Alta Corporación debe procurarles.

10. Curso, en fin, que por primera vez al cabo de muchos años podría remozar nuestra educación media, no poco anquilosada en el marco inquebrantable de unas concepciones cuadriculadas.

Ignoramos lo que de todo esto haya podido recogerse en el proyecto de ley que ahora llega a las Cortes Españolas, y no podemos prever tampoco lo que éstas dictaminarán; mas en trance tan decisivo permítasenos expresar nuestro parecer soñando con una verdadera *educación* media, cuyo mejor remate y garantía de éxito estarían sin duda en la acertada implantación del curso preuniversitario en los Centros de ese grado.

Seamos alguna vez, no utópicos, pero sí independientes de todo encasillado rutinario.

LAS CARRERAS DE INGENIERIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

INTRODUCCIÓN

Hace apenas un siglo los Estados Unidos eran todavía un país eminentemente agrícola, cuyo potencial industrial, por lo demás concentrado en los seis Estados de Nueva Inglaterra y los de Nueva York y Pennsylvania era inferior, tanto cualitativamente como cuantitativamente, al de las grandes naciones industriales del otro lado del Atlántico. En efecto, en 1850, únicamente el 6 por 100 del potencial industrial norteamericano estaba mecanizado, mientras que el 79 y el 15 por 100 restantes dependían, respectivamente, del trabajo de los animales y del hombre. Por otra parte, las tres cuartas partes del país estaban integradas por tierras vírgenes o por regiones escasamente pobladas por un puñado de agricultores y aventureros.

A raíz de aquella fecha, sin embargo, los acontecimientos que han contribuído a convertir a Norteamérica en la mayor potencia industrial del mundo se sucerieron vertiginosamente. La gran República del Norte acababa de incorporarse, a raíz de su guerra con Méjico, los enormes y ricos territorios que se extienden desde Tejas a California y desde el Colorado al Río Grande, y, trece años después, la guerra de Secesión entre los Estados del Sur y del Norte aceleró la industrialización de los Estados comprendidos entre los Grandes Lagos y los río Ohío y Mississippi.

Terminada la guerra, en el año 1865, se intensificó la explotación de los grandes yacimientos de hierro y carbón de los Estados de Pennsylvania, Ohío e Illinois, y la gran corriente inmigratoria europea, así como la procedente de los Estados del Este, contribuyó a abrir a la civilización los extensos territorios comprendidos entre el río Mississippi y el Océano Pacífico, donde poco después se descubrieron los enormes yacimientos petrolíferos, riqueza que la invención y aplicación industrial del motor de explosión había revalorizado hasta límites insospechados.

Desde entonces la revolución industrial, que constituye la característica más señalada de la evolución histórica de los Estados Unidos, ha proseguido a pasos acelerados, de tal modo que, hoy en día, la situación es exactamente la inversa de la de 1850, pues las últimas estadísticas señalan que el 84 por 100 del trabajo realizado en la industria norteamericana está basado en medios mecánicos, mientras que tan sólo el 12 por 100 y 4 por 100 restantes corren a cargo de la energía animal y humana. En este desarrollo han influído decisivamente las dos grandes guerras de este siglo y la actual situación del mundo, que exigieron que los Estados Unidos redoblasen su esfuerzo para conquistar la supremacía industrial y militar del orbe.

Como consecuencia de este estado de cosas, el ingeniero, o sea el hombre que con una formación científica fundamental orienta su actividad a la aplicación a fines industriales de la ciencia y de la tecnología, es, junto con el científico, el pilar primordial sobre el que descansa la organización económica de la gran República del Norte. Así, mientras que entre 1890 y 1950 la población de los Estados Unidos ha aumentado en un 250 por 100, el número de ingenieros ha saltado desde 25.000 hasta 400.000, o sea que el índice de crecimiento de los titulados en estas profesiones es más de seis veces mayor que el que registra el crecimiento total de la población. Tanto es así, que la profesión de ingeniero es la más nutrida de todas aquellas cuya formación tiene su sede en Universidades e Institutos tecnológicos del país. La proporción de obreros e ingenieros, que en 1900 era de 290 a 1, había disminuído a 80 a 1 en 1940, y en la actualidad se encuentra en las proximidades de 60 a 1. De estos 400.000 ingenieros, 300.000 están empleados en la industria; 60.000 en las fábricas e instalaciones, dependiendo de diversos organismos federales y estatales; 30.000 desempeñan cargos burocráticos en la Administración, y los 10.000 restantes figuran en el censo del profesorado de las Universidades e Institutos tecnológicos.

Es decir, que, como es lógico, el desarrollo industrial ha ido acompañado de otro paralelo en las carreras de ingeniería. Efectivamente, el gran número de estas carreras, que se cursan en Norteamérica en más de cien escuelas especializadas, ha aumentado a un ritmo acompasado al de la industrialización del país, desde que en 1828 se inauguraron, en el Instituto Politécnico de Rennselaer (Nueva York), los estudios de la carrera de Ingeniería civil, que es, por lo tanto, la decana de todas las especialidades tecnóligas de los Estados Unidos.

No obstante, el factor decisivo en el desarrollo de la enseñanza tecnológica superior norteamericana fué la ley Morrill de 1862 (Federal Land Grant Act), por la que se cedían terrenos y se otorgaban toda clase de facilidades, por parte del Gobierno, para la fundación y desarrollo de las Escuelas de Tecnología. De aquella fecha, o poco después, datan docenas de Centros superiores donde se concedía una preferencia indiscutible a los estudios de Ingeniería.

Hoy en día se cursan más de dos docenas de

especialidades en ciento y pico de Escuelas de Ingeniería, universitarias y de los Institutos tecnológicos, distribuídos por toda la extensión del país; especialidades en las que, en el año escolar 1949-50, estaban matriculados 185.971 estudiantes. De éstos, más del 75 por 100 cursaban una de las cuatro carreras de ingeniería mecánica, eléctrica, civil y química, que, numéricamente, son las más importantes. Aparte de estas cuatro especialidades existen las de industrial y general, que, aunque con designaciones distintas, según las Universidades en que se cursan, fundamentan su formación en una combinación de estudios básicos de ingeniería, ciencias económicas, administración de empresas y sociología: las de aeronáutica, navales, agrónomos, minas, textiles, cerámica, metalúrgica, geológica, del petróleo, de combustibles, de arquitectura o construcción (que únicamente varían en su denominación según los Centros donde se cursen) y sanitaria. En la Universidad de Illinois, exclusivamente, se cursan las tres especialidades de ingenieros mecánicos de ferrocarriles, ingenieros eléctricos de ferrocarriles e ingenieros civiles de ferrocarriles. Existe también una Facultad de mecánica ingenieril (*engineering - mechanics*), que, aun presentando una gran analogía con la ingeniería mecánica, se diferencia de esta última en que en ella se concede preferentemente atención a los estudios de las ciencias fundamentales, y, por último, la carrera de física ingenieril (*engineering - physics*), que puede considerarse como una especialidad de carácter intermedio entre los estudios de Física de las Facultades de Ciencia y los que cursan en las de ingeniería en la rama de mecánica.

Ingreso en las Carreras de Ingeniería

De todo ello se deduce la gran importancia y la enorme difusión de los estudios de Ingeniería en los Estados Unidos, para cursar los cuales es condición previa haber terminado los ocho y cuatro años, respectivamente, de enseñanza primaria y secundaria. Una vez en posesión de este último título, los candidatos a las Escuelas de Ingeniería de las Universidades e Institutos tecnológicos deben cumplir los requisitos exigidos para su ingreso, que varían, dentro de ciertos límites, algo entre sí.

Sin embargo, en términos generales, se exige, en primer lugar, que el candidato haya cursado con aprovechamiento sus estudios secundarios, y muy especialmente, con elevada puntuación, en las disciplinas de Lengua inglesa, Algebra, Geometría, Trigonometría plana y esférica, Física y Química. Por lo tanto, y como primera medida, todo candidato debe presentar, al solicitar su admisión en uno de estos Centros, el expediente de sus estudios secundarios. Si las autoridades del Centro estiman que dicho expediente es satisfactorio, el candidato verificará un examen que versa sobre Lengua inglesa, Física, Química y Matemáticas (Algebra, Geometría y Trigonometría), y, una vez superada la prueba, deberá concurrir posteriormente a una serie de entrevistas personales con diversos miembros de la Facultad. Estas entrevistas tienen por objeto calibrar las aptitudes del estudiante y sentar las bases para su orientación científica de acuerdo con aquéllas y sus particulares aficiones.

Los estudiantes que hayan ingresado en una Universidad o Instituto tecnológico, y cursado satisfactoriamente sus estudios en una Escuela de Ingeniería, pueden ser admitidos al curso correspondiente de su carrera en otra cualquiera, sujetándose a ciertas condiciones, incluso la aprobación de un examen en determinadas materias, aunque éstas figurasen como ya aprobadas en su expediente universitario. Ninguno de estos Centros se atiene a normas rígidas, y la admisión del alumno está condicionada por su expediente, categoría científica de la Facultad técnica de que proceda, asignaturas que haya cursado, especialidad, etc. Teniendo en cuenta todos estos factores, la Facultad deniega la petición o la acepta, aunque generalmente a condición de la previa demostración de suficiencia en una o varias disciplinas.

Una vez aprobado el examen de ingreso, el alumno cursa los estudios correspondientes a los títulos de Licenciado (*bachelor, master* y doctor) en su respectiva especialidad. Hay que hacer constar que estos títulos tan sólo le permiten ejercer su carrera si han sido otorgados por un Centro de prestigio reconocido.

Las Escuelas norteamericanas de Ingeniería

Ahora bien, ¿cuáles y cuántos son estos Centros de prestigio? Aún en los propios Estados Unidos reina bastante confusión en cuanto a la definición de lo que constituye la enseñanza superior, ya que Centros que están allí englobados en esta categoría nunca serían considerados como tales en Europa. De las 1.749 instituciones norteamericanas registradas como Centros de enseñaza superior, únicamente en 96 se había concedido el título de doctor en alguna o algunas de las especialidades de Ciencias, Ingeniería o Humanidades durante el período comprendido entre 1939 y 1949. En 557 se pueden cursar tan sólo los estudios correspondientes al *Bachelor's Degree*, equivalente a nuestra licenciatura, o al de *master*, que constituye un grado intermedio entre el de licenciado y doctor; mientras que en 468 (los llamados *junior Colleges*) los estudios se limitan exclusivamente a los dos primeros años de los cuatro de que consta el período para la obtención de la lincenciatura en cualquier especialidad. En esta cifra están incluídos también 101 Centros Superiores para personas de la raza negra, y 287 Escuelas técnicas y profesionales, comprendidas entre la categoría de los Institutos tecnológicos superiores y la de los Centros de enseñanza de capacitación profesional (tecnología, comercio, artes manuales, enfermeras, etc.).

Por lo tanto, en lo que al estudio de la Ingeniería se refiere, y lo mismo puede decirse de los es-

tudios de Ciencias Físicas, Exactas y Naturales, la Enseñanza Superior norteamericana se divide en dos períodos bien definidos. El primero consta de un período de cuatro años, que culmina en la concesión de *Bachelor's Degree,* y el segundo, que abarca un período de tres a cuatro años de estudios en las "Graduate Schools" de las Universidades e Institutos tecnológicos, que conceden el título de doctor en alguna o algunas de estas especialidades científicas o tecnológicas. Sin embargo, en esta fase final, al cabo de uno o dos años de estudios, el estudiante puede optar por dar fin a sus estudios superiores una vez en posesión del título intermedio de *master.*

Unicamente aquellos Centros que conceden los títulos de licenciados *master* o doctor pueden revestir algún interés en lo que al estudio de las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos se refiere. Los *junior Colleges* limitan sus estudios a una preparación superficial en el campo de las Humanidades o de la Ciencia, preparación que puede considerarse como mero complemento a ampliación de los estudios cursados durante el período de la enseñanza secundaria.

En líneas generales, pues, el poseedor del título equivalente al de nuestro bachiller que desee cursar una carrera de Ingeniería ingresa en alguno de los ciento treinta y dos Centros donde se pueden cursar los correspondientes estudios de la licenciatura. Conviene señalar aquí que tanto los Centros donde se cursa el doctorado, como aquellos en que únicamente conceden el título de licenciado, constan fundamentalmente de un núcleo central denominado "College of Liberal Arts", "College of Arts and Science" o "College of Literature, Science and Arts", denominado familiarmente "The College", donde se cursan los estudios de la licenciatura en ciencias exactas, físicas, químicas, naturales y económicas, humanidades y comercio, en todas o algunas de sus especialidades, y el denominado "College of Engineering", "School of Architecture", "College of Engineering and Architecture" o "School of Engineering", donde se cursan los estudios de las licenciaturas en Ingeniería y Arquitectura. Las Universidades y ciertos Institutos tecnológicos poseen, además, la "Graduate School", donde se cursan los estudios del doctorado o *mastership.* En ellas, el "College" y las Escuelas de Ingeniería se engloban bajo el nombre genérico de "Undergraduate Schools". En los "Colleges" cursan sus estudios preliminares los médicos, farmacéuticos y abogados, que forzosamente tienen que completar su formación profesional durante un período de cuatro años en las secciones de la "Graduate School", denominadas "Medical School", "Law School" y "School of Pharmacy", respectivamente.

Por ello, tanto los estudiantes de Medicina, Farmacia y Leyes, como los de Ciencias, Ingeniería y Humanidades, que deseen cursar estudios superiores en las "Graduate Schools", pueden, o ingresar directamente en la "Undergraduate Schools" correspondiente a una Universidad que posea este Centro de estudios de la poslicenciativa, o hacerlo en cualquier "College" o Escuela de Ingeniería que únicamente ofrezca el curso correspondiente al título de licenciado, a la obtención del cual deberán solicitar su ingreso en la "Graduate School" de una Universidad o Instituto tecnológico.

En los Institutos tecnológicos, a diferencia de las Universidades, toda actividad está orientada hacia la enseñanza técnicocientífica, ya que, a pesar de su denominación, las carreras de las ciencias puras están equiparadas y desempeñan un papel en nada inferior a los estudios tecnológicos propiamente dichos. Sin embargo, dentro de este campo limitado del saber, su organización es análoga a la de las Universidades. Existen Institutos tecnológicos en que únicamente se cursan los estudios correspondientes a la licenciatura en una o varias especialidades de la ciencia y de la técnica, mientras que en otros se ofrecen los estudios correspondientes a los grados superiores de *master* o doctor. En las "Graduate Schools", en los Centros que las poseen, pueden ingresar no sólo los licenciados del propio Instituto o Universidad, sino también los procedentes de otros Institutos o de las "Undergraduate Schools" de las Universidades o de aquellos "Colleges" donde no se cursan los estudios correspondientes al doctorado o al título de *master.*

De lo dicho, pues, se observa que existe una gran disparidad entre aquellos Centros catalogados bajo el epígrafe común de Enseñanza Superior, no sólo en cuanto a la categoría científica o humanística de sus estudios, sino también en lo que se refiere a su organización y características. Existen los "Junior Colleges", los "Colleges" las Universidades y los Institutos tecnológicos. Algunos están controlados por las autoridades de los diversos Estados de la Unión; otros, la mayoría, son Centros privados regentados por Consejos de Administración propios, o están controlados por diversas instituciones religiosas. Existen Centros coeducacionales, otros exclusivamente para hombres o exclusivamente para mujeres; Centros donde únicamente se cursan los estudios de las humanidades y de las ciencias fundamentales, y Centros donde se concede preferencia al estudio de la ciencia aplicada.

El Gobierno federal no ejerce ningún control sobre el establecimiento de estos Centros superiores o sobre su funcionamiento, excluyendo el Distrito de Columbia, las Academias Militares y Navales de West Point y Annapolis y la Academia de Guardacostas de New London. La actitud adoptada por los diversos Estados de la Unión difiere, también, radicalmente en lo que se refiere al control de la Enseñanza Superior. En algunos Estados, como el de Nueva York, se exige, para la creación de una nueva Universidad, "College" o "Junior College", que el nuevo Centro se ajuste a unos requisitos muy estrictos en lo referente a programa de enseñanza, categoría del profesorado, edificios, laboratorios, alojamientos de los estudiantes, etc. En muchos Estados, sin embargo, no se ejerce ningún control sobre la Enseñanza Superior, y, mediante el mero cumplimiento de los requisitos exigidos por la Hacienda, se puede crear una Universidad o "College" facultado para conceder toda clase de títulos académicos.

Debido al fracaso o desgana de muchos Estados de emprender los pasos conducentes a garantizar la calidad de la enseñanza que se cursa en sus Centros superiores, las más grandes y prestigiosas Universidades del país, como Harvard, Yale, Princeton, Columbia, California, Chicago, Illinois, Pennsylvania, etc., y los principales Institutos tecnológicos, como Carnegie, California, Drexel, Georgia, Massachussetts, etc,, han recurrido a la formación de Asociaciones de Universidades destinadas a velar por la pureza y la seriedad de la Enseñanza Superior en todos los campos de las ciencias, de la tecnología y de las humanidades. Estas Asociaciones únicamente permiten el intercambio estudiantil entre sus miembros constituyentes o entre éstos y aquellos Centros de enseñanza cuyos programas de estudios estén conceptuados como de categoría equivalente.

Existe una Asociación nacional principal, la "Association of American Universities", integrada por treinta y dos "Graduate Schools" de los Estados Unidos y dos del Canadá, y las cinco Asociaciones regionales siguientes: la "North Central Association of Colleges and Secondary Schools", la "Middle States Association of Colleges and Secondary Schools", la "New England Association of Colleges and Secondary Schools", la "Southern Association of Colleges and Secondary Schools y la "Northwest Association of Secondary and Higher Schools". Estas cinco Asociaciones regionales abarcan todos los Estados de la Unión, menos California, donde la misión que desempeñan está confiada al Consejo Estatal de Educación. Estas organizaciones poseen datos muy completos de aquellos Centros de enseñanza secundaria y superior cuya categoría se considera plenamente satisfactoria. Los graduados de las escuelas secundarias así catalogadas tienen preferencia para ingresar en los Centros de enseñanza superior, y únicamente los graduados de estos últimos pueden ejercer la función docente en las escuelas que son miembros o están reconocidos por dichas Asociaciones.

Todas estas Asociaciones funcionan basándose en normas o criterios a las que debe ajustarse cualquier institución de enseñanza superior antes de ser aceptada como miembro reconocido por ellas. En 1923, el Consejo Americano de Educación ("American Council of Education"), a través de su Comisión de Normas ("Committee of Standards), adoptó y recomendó a las varias Asociaciones regionales las ocho normas fundamentales que deberían observarse en la valoración de la categoría docente de un "College" o Universidad. Estas normas regulan los requisitos mínimos en cuanto a los siguientes puntos: admisión de estudiantes; concesión de títulos; calidad y cantidad del profesorado; requisitos de ingreso; edificios e instalaciones; escuelas preparatorias, y sistemas de enseñanza e inspección.

Aunque el sistema no ha dejado de ser objeto de algunas críticas que lo tachaban de demasiado rígido, en líneas generales las Asociaciones, así como las normas a que se ajustan, han ejercido una enorme y beneficiosa influencia en mejorar la calidad de la enseñanza superior en los Estados Unidos. Han estimulado hasta límites insospechados la financiación de este tipo de enseñanza, y han conseguido mejorar la calidad del profesorado, así como la de los estudiantes, a la vez que han permitido que cada Centro gozará de un amplio grado de libertad en el desarrollo de sus programas y métodos de enseñanza.

Hoy en día existen en los Estados Unidos un total de 562 Departamentos de Ingeniería, repartidos entre las 132 escuelas especializadas de otras tantas Universidades, "Colleges" o Institutos tecnológicos, donde se puede cursar la licenciatura correspondiente a alguna o algunas de las 22 ó 23 especialidades de Ingeniería. En un número muy reducido de "Colleges" e Institutos, el número de especialidades se limita a una o a dos; mientras que en los principales Institutos tecnológicos y Universidades, tales como M. I. T., Carnegie I. T., California I. T., Illinois I. T., Columbia, Pennsylvania State, Illinois, Harvard, etc., el número de carreras de Ingeniería que se ofrece a los estudiantes asciende a 10, 11, incluso 12. Sin embargo, en la inmensa mayoría de estos Centros los estudios se limitan, por lo general, a las carreras de Ingeniería mecánica, civil, eléctrica, química y, a veces, a una o dos especialidades más.

En cuanto a su distribución por especialidades, en 1949 existían en el país los siguientes Departamentos de Ingeniería: 118 de Ingeniería eléctrica; 117 de Ingeniería civil; 114 de Ingeniería mecánica; 53 de Ingeniería química; 32 de Ingeniería metalúrgica; 30 de Ingeniería de minas; 15 de Ingeniería de petróleo; 15 de Ingeniería aeronáutica; 14 de Ingeniería arquitectónica; 14 de Ingeniería industrial; 10 de Ingeniería de cerámica; 10 de Ingeniería general; 4 de Ingeniería sanitaria; 3 de Ingeniería naval; 3 de Ingeniería geológica; 3 de Ingeniería agronómica; 2 de Ingeniería de transportes, y uno de cada una de las especialidades de Ingeniería de construcción, Ingeniería de comunicaciones, Ingeniería mecánica de ferrocarriles, Ingeniería civil de ferrocarriles e Ingeniería eléctrica de ferrocarriles, además de las de física ingenieril y mecánica ingenieril.

Todos estos departamentos están reconocidos por la Comisión de Escuelas de Ingeniería del Consejo de Ingenieros ("Engineer's Council"), Comisión que tiene la misión de examinar la categoría de estas Escuelas desde los puntos de vista cualitativo y cuantitativo, y dictaminar si procede a considerarlas como de indiscutible solvencia en todo lo concerniente a la enseñanza de las disciplinas tecnológicas. El Consejo de Ingenieros está integrado por las siguientes Agrupaciones profesionales: "American Society of Civil Engineers", "American Institute of Mining and Metallurgical Engineers", "American Society of Mechanical Engineers", "American Institute of Electrical Engineers", "American Institute of Chemical Engineers", la Sociedad Americana para la Enseñanza de la Ingeniería, el Consejo Nacional de los Consejos Estatales de Examinadores de Ingeniería y el Instituto de Ingeniería del Canadá.

Como las especialidades de Ingeniería de ferrocarriles, en sus tres ramas (de Ingeniería sanitaria e Ingeniería arquitectónica y de la construcción), están integradas en la "American Society of Civil Engineers", el "Council" representa al

90 por 100 de los ingenieros norteamericanos. Además, en estas cuestiones, cuenta con el apoyo de las otras Asociaciones profesionales de ingenieros que no forman parte de él.

En la valoración de la función docente de los 562 Departamentos de Ingeniería reconocidos, valoración que se efectúa periódicamente, la mencionada Comisión procede tanto desde el punto de vista cualitativo como del cuantitativo. Cualitativamente se tienen en cuenta los siguientes factores: 1), títulos, experiencia profesional docente, intereses intelectuales, méritos y productividad profesional de los miembros integrantes del claustro de profesores; 2), nivel y calidad de la instrucción en los Departamentos de Ingeniería, así como en aquellos otros Departamentos científicos y no científicos a los cuales necesitan recurrir para su formación los estudiantes de Ingeniería; 3), labor escolar de los estudiantes; 4), actividades y méritos contraídos en el ejercicio de su profesión o en los estudios del doctorado por los licenciados, *masters* y doctores en Ingeniería de sus Departamentos; y 5), posición adoptada por las autoridades del Centro respecto a sus Departamentos de Ingeniería y a la misión docente de investigación.

Cuantitativamente se consideran los siguientes puntos: 1), control y organización del Centro y de sus Departamentos de Ingeniería; 2), estudios que se cursan y grados conferidos; 3), tiempo del que data la creación del Centro y de cada una de las carreras en la Escuela de Ingeniería del mismo; 4), requisitos para el ingreso; 5), número de estudiantes enrolados en cada uno de los Departamentos de Ingeniería y en la Escuela; 6), requisitos para la obtención del *Bachelor's Degree;* 7), cifra total del profesorado y proporción de profesores a alumnos; 8), edificios e instalaciones dedicados a la enseñanza de Ingeniería; y 9), situación económica del Centro.

Las Sociedades profesionales de Ingeniería, que están integradas o cooperan con el "Engineers Council", únicamente admiten en su seno a los graduados de los Centros por ella reconocidos, y lo mismo puede decirse de la industria. Por lo tanto, para ejercer la profesión de ingeniero en la industria, en las organizaciones del Estado o como profesor en las Escuelas de Ingeniería, es indispensable ingresar y cursar la licenciatura en alguno de los Departamentos de las Escuelas reconocidas por el "Engineers Council".

Esta reglamentación, que podríamos llamar extraoficial, ha tenido como consecuencia inmediata que tanto los requisitos para el ingreso, como los programas de estudio en las Escuelas de Ingeniería de los "Colleges", Universidades e Institutos tecnológicos, se ajusten a un patrón común, que, no obstante, está dotado de cierta flexibilidad.

Planes de estudio

La brevedad de este trabajo, aparejada al hecho de la enorme difusión de la enseñanza de Ingeniería en los Estados Unidos, sólo nos permite ofrecre una idea muy general de los estudios de Ingeniería en aquel país, bosquejando muy a la ligera los planes de estudios de tres Centros, cuya bien merecida fama ha rebasado las fronteras norteamericanas para alcanzar un indiscutible prestigio internacional. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que no existan en el país unas treinta o cuarenta Universidades cuyas Escuelas de Ingeniería no tengan nada que envidiar en absoluto, tanto en lo que se refiere a los estudios de la licenciatura como a los del doctorado, a las Escuelas de Ingeniería de estos tres Centros, que son: el "Massachussetts Institute of Technology" (Cambridge, Massachussetts), el "California Institute of Technology", en Pasadena (California), y el "Carnegie Institute of Technology", de Pittsburgh (Pennsylvania).

Sin embargo, el hecho, antes apuntado, de orientar toda su actividad hacia las disciplinas técnico-científicas nos ha movido a tomarlos como exponentes a la educación tecnológica superior norteamericana. Los siguientes datos reflejan con toda claridad su importancia científica. El "California Institute of Technology" contaba, en el curso 1948-49, con un censo estudiantil total de 2.000 estudiantes, de los cuales 1.400 cursaban los estudios de la licenciatura y 600 los correspondientes a los grados de *master* y de doctor. El número de profesores, aparte de unos 250 a 300 ayudantes, ascendía, en aquella misma fecha, a 265, entre los cuales merecen mención especial a los premios Nóbel de Física y Química: profesores Robert Andrews Millikan y Linus Pauling. El sabio jesuíta español Padre Antonio Due Rojo, director del Observatorio de la Cartuja de Granada, desempeñó hace poco la cátedra de Seismología. El M. L. T contaba en el mismo año con un censo total de 3.400 estudiantes (1.000 cursaban el doctorado), 500 profesores y más de 500 ayudantes. Su presidente es el físico Karl T. Compton, mundialmente conocido. El censo del "Carnegie Institute of Technology" ascendía, durante ese mismo curso de 1948-49, a 200 profesores, 150 ayudantes y un cuerpo estudiantil total de 1.200. La mitad, aproximadamente, del censo de estos Institutos cursaban las distintas especialidades de Ingeniería.

Ahora bien, el 90 por 100, aproximadamente, de licenciados norteamericanos en Ingeniería optan por concluir su formación científica y tecnológica una vez en posesión del título respectivo, y únicamente el 10 por 100 restante prosigue sus estudios en las llamadas "Graduate Schools", donde, después de un programa combinado de estudios e investigación durante dos a cuatro semestres, obtienen el título de *master,* o el de doctor después de un período de tres a cuatro años. Las tres cuartas partes de los alumnos de las "Graduate Schools" ponen punto final a su formación universitaria al obtener el título de *master.*

La "Graduate School" constituye, pues, el signo distintivo de las Universidades norteamericanas y de ciertos Institutos tecnológicos, ya que únicamente en estos Centros se conceden los títulos superiores al de licenciado. Esto no quiere decir que todas las grandes Escuelas de Ingeniería concedan el título de doctor, ya que en muchas de ellas el título máximo que se otorga es el inmediato inferior a *master,* mientras que en otras el doctorado se concede tan sólo en algunas especia-

lidades de Ingeniería que se cursan en la Escuela, siendo muy pocas aquellas en que los estudios de todas las especialidades que se cursan en los distintos Departamentos de la Escuela de Ingeniería culminan en el doctorado. Aunque hoy son muchos los Institutos tecnológicos y Universidades en que se pueden cursar estos estudios, el desarrollo de este tipo de enseñanza no se inició hasta 1876, siendo la Universidad de Johns Hopkins la primera en adoptarla. A continuación de esta Universidad, los principales Centros superiores los Estados Unidos la aceptaron uno a continuación de otro. En líneas generales, el programa de estas "Graduate Schools" está basado sobre el sistema alemán, ya que precisamente en Alemania y Suiza se habían formado los profesores más brillantes de la última mitad del siglo pasado y de los primeros años del nuestro; profesores que tanta influencia ejercieron en la adopción de esta nueva orientación de la enseñanza superior en los Estados Unidos.

La diferencia de los métodos empleados en las "Undergraduate" y "Graduate Schools" es sorprendente, pues mientras que en aquéllas impera el libro de texto, la rutina y la asistencia obligatoria a clase, estas últimas se distinguen por la libertad académica de los alumnos, que gozan de una extraordinaria independencia en lo referente a la selección de aquellas disciplinas científicas y tecnológicas que la Escuela les ofrece, así como por la extraordinaria importancia y la cantidad considerable de tiempo que el alumno ha de conceder a la investigación fundamental y aplicada.

Los estudios de la Licenciatura en Ingeniería

Los estudios de la Licenciatura en Ingeniería civil (construcción), mecánica y eléctrica, comunes a los tres Institutos, están organizados con vistas a una formación básica, presentando en los programas el mínimo de especialización. Comprenden una formación muy completa en las ciencias básicas de Química, Física y Matemáticas, y un cierto número de asignaturas humanísticas y científicas de tipo general. Hasta el segundo año de carrera inclusive, los estudiantes de estas tres especialidades se ajustan al mismo plan de estudios, que, además de las ciencias básicas mencionadas, incluye las asignaturas de Topografía, Mecánica, Resistencia de Materiales, Corrientes Directas y Alternas e Hidráulica.

En el tercer año de la Licenciatura se inician los estudios especializados en cada una de las especialidades. Carreteras y Aeródromos, Organización Industrial, Ingeniería de Transportes, Teoría de las Estructuras, Hormigón Armado, Resistencia de Materiales, Hidráulica y Topografía son asignaturas distintivas de la Licenciatura de ingeniero civil. Termodinámica, Ingeniería Eléctrica, Motores Eléctricos, Electricidad y Magnetismo, Circuitos Eléctricos y Medidas Eléctricas figuran entre las asignaturas fundamentales de los dos últimos años de la carrera de ingeniero eléctrico. En la especialidad de Ingeniería Mecánica se cursan Mecánica Aplicada (Resistencia de Materiales, Dinámica), Termodinámica y Mecánica de los Flúidos, Diseño de Máquinas, Metalurgia, Termodinámica e Hidráulica. Los estudios humanísticos y de cultura general (Economía, Literatura, Historia, Idiomas, Derecho Industrial, etc.) se cursan también a lo largo de estos dos últimos años. En Massachussetts, en el último año de los estudios de Ingeniería eléctrica el estudiante puede decidirse por una formación de tipo general o por la especialización en Electrónica, Telecomunicación o Energía Eléctrica.

En el mismo Centro, el cuarto año de la carrera de ingeniero mecánico está dedicado a la especialización en Ingeniería general, Ingeniería automovilística o Ingeniería mecánica general. También puede cursarse allí la carrera de Ingeniería general, que no se ajusta a un programa predominado, sino que permite al alumno, asesorado por sus profesores, seleccionar aquellos temas que le permitan adquirir una formación básica en especialidades bien definidas, como son las industrias cerámica, textil, de los colorantes, etc., y procesos generales de fabricación.

El M. I. T. ofrece, asimismo, cuatro años de estudios en la especialidad de Ingeniería de la Construcción. El curso es muy similar al de ingeniero civil, pero limitándose estrictamente a los problemas relacionados con la construcción de edificios y estructuras, y se subdivide, en el último año, en las especialidades de Construcciones Ligeras y Construcciones Pesadas.

Los estudios de la Licenciatura en Ingeniería Química (en California sólo existe el doctorado de la especialidad, ya que los estudios correspondientes de la Licenciatura se denominan de Química Aplicada) son, durante los tres últimos primeros años, casi idénticos a los de la Licenciatura en Química, con menos trabajo de laboratorio, e iniciando al alumno en las generalidades de la Ingeniería (Resistencia de Materiales, Termodinámica). El último año acentúa el aspecto industrial de la especialidad, profundizándose los conocimientos ya adquiridos en Mecánica y Electricidad.

Los estudios de Metalurgia, que se pueden cursar en el "Carnegie" y el M. I. T., ofrecen al estudiante una formación básica en todo aquello relacionado con la preparación de minerales, purificación de metales y la obtención y empleo de aleaciones. En Massachussetts la carrera se divide en las especialidades de Metalurgia y Preparación de Minerales. Esta última estudia, principalmente, la preparación física, química y mecánica de los minerales, combustibles sólidos, materias primas empleadas en cerámica y otros minerales no metálicos. Los estudios de Metalurgia abarcan la metalurgia férrea y no férrea.

En ambos Institutos se cursan también los estudios que podrían titularse de Ingeniería de la Producción, denominados "Business and Engineering Administration" en M. I. T., y "Management Engineering" en "Carnegie". Estos cursos tienen por objeto preparar los técnicos industriales de Administración. Los dos primeros años apenas se diferencian de los demás cursos de Ingeniería; pero en el tercero y cuarto se introducen en el plan de estudios temas especiales de Organización y Admi-

nistración de Empresas Industriales, Estadística, Economía y Contabilidad de Empresas. En el M. I. T., el estudiante matriculado en este curso de Ingeniería de la Producción puede optar por especializarse en temas de Ingeniería basados ya en las ciencias físicas, ya en las químicas.

El "Carnegie" ofrece también la Licenciatura en Imprenta y Grabado, después de concluído el curso normal de cuatro años. Asignaturas típicas de la carrera, aparte de las fundamentales que se cursan en las demás especialidades tecnológicas, son Tipografía, Economía, Composición de Tipos, Impresión, Huecograbado, Publicidad Fotolitografía y Administración de Empresas.

Muy semejante a estos cursos es el denominado de Economía e Ingeniería, cuyos estudios se cursan en el M. I. T. El curso ofrece estudios generales de Ingeniería Mecánica, Eléctrica o Química, completados por los de Economía, Psicología Industrial, Racionalización del Trabajo, Contabilidad, Economía y Administración de Empresas. El alumno puede optar por la Licenciatura en las especialidades de Relaciones Humanas o Economía Industrial.

Además de todos los cursos mencionados, el Instituto de Massachussetts otorga los grados de licenciado en Ingeniería Naval. Durante los dos primeros años estos estudios se limitan a las asignaturas fundamentales de Física, Química, Matemáticas, Humanidades e introducción a la Técnica de la Construcción Naval. Los dos últimos años están dedicados a proyecto y construcción de buques, Ingeniería Mecánica y el estudio de materias afines, tales como Mecánica Aplicada y de los Flúidos, Ingeniería Eléctrica y Termotecnia. El curso culmina en el título de licenciado en "Construcción Naval e Ingeniería Marina".

Massachussetts ofrece también un curso de cuatro años denominado de Transporte Marítimo. Los estudios para la Licenciatura en esta materia, análogamente a lo que ocurre en la Licenciatura en "Economics and Engineering", ofrecen un programa complementario de estudios de construcción naval y temas económicos y administrativos (Seguros, Fletes, Aduanas, Hacienda, Contabilidad, etcétera, que preparan al estudiante para cargos de responsabilidad en las zonas portuarias y en las Compañías de navegación.

En este mismo Instituto y en el de California pueden cursarse los estudios de Ingeniería Aeronáutica. En California se otorgan únicamente los títulos de *master* o doctor en esta especialidad (a la que pueden concurrir ingenieros licenciados en Ciencias Físicas y Matemáticas, cualquier licenciado que durante su carrera hubiese cursado con intensidad los estudios de Física y Matemáticas). En M. I. T. se concede también el título de licenciado en la especialidad después del curso normal de cuatro años. Los tres primeros están exclusivamente dedicados a las ciencias básicas. En el cuarto año estudian, entre otros temas, Diseño de Aeronaves, Estabilidad, Estructuras, Aerodinámica, Instrumental, Hélices, Ingeniera Eléctrica, etcétera. Algunas de estas asignaturas son obligatorias, y otras electivas.

Los estudios de Arquitectura y Planificación urbana se pueden cursar también en el M. I. T., durante cuatro años, para la obtención del título de licenciado en estas especialidades.

El doctorado en Ingeniería

Los requisitos para la obtención del título de doctor en cada una de las especialidades tecnológicas son idénticos a los exigidos en el doctorado de Ciencias. Los trabajos de investigación y preparación de la tesis se coordinan con el estudio de un número de temas de la especialidad elegida por el candidato entre varios grupos de asignaturas, de cada uno de los cuales forzosamente ha de seleccionar una o más. El alumno debe aprobar, además, varias asignaturas de tipo científico y tecnológico que no caen exactamente dentro de la especialidad en que se doctora.

Sólo los licenciados en las diversas especialidades ya descritas, que hayan cursado los estudios de la Licenciatura con elevada puntuación, pueden optar por el título de doctor, o después de dos años de estudios, por el de categoría inferior de *master*. Aparte de estas especialidades, en California los licenciados en Ciencias o Ingeniería que reúnan ciertas condiciones de preparación durante los estudios de la Licenciatura, o se sometan a un previo examen de las mismas, pueden optar por el título de doctor en la Técnica de Propulsión a Reacción.

Una vez terminados los estudios de la Licenciatura o el Doctorado, los Servicios de Colocación de los Institutos colaboran con los graduados en la tarea de situarlos en un puesto académico o industrial. Aquellos doctores o *masters* que sean merecedores de ello pueden ser designados para realizar actividades de investigadores docentes en las Escuelas de Ciencias o Ingeniería de los Institutos. En muchos casos los trabajos de investigación están subvencionados por fondos privados o por la industria.

Este breve resumen no intenta abarcar en toda su extensión la enseñanza científica y tecnológica superior en los Estados Unidos. Existen, aparte de las Facultades universitarias y de los ya citados, otros importantes Institutos tecnológicos, como el de "Georgia Institute of Technology" (Atlanta, Georgia), el "Drexel Institute", de Filadelfia, y el "Rennselaer Polytechnic" (Troy, Nueva York), por citar tres de los más conocidos. La Ingeniería de Minas se cursa en las "Schools of Mines" estatales y en algunas Universidades, mientras que la Agronomía se estudia en ciertas Escuelas de Ingeniería universitarias, y es la materia fundamental en los llamados "Agricultural and Mechanical Colleges". No obstante, los tres Institutos reseñados reflejan claramente la importancia que estos estudios se atribuye en los Estados Unidos, y los enormes avances registrados por la enseñanza norteamericana en el dilatado campo de la ciencia y la tecnología.

FERNANDO VARELA COLMEIRO

LA EDUCACION EN LOS PAISES DEPENDIENTES

Perspectivas actuales de la educación en las dependencias

Los problemas educativos son tan viejos como la colonización, pues incluso las dominaciones más egoístas necesitaron adiestrar a las gentes subyugadas para servirse de ellas. Sin pretensiones de exclusividad, es un hecho que los españoles llevamos al Nuevo Mundo con la Cruz y la Espada, la imprenta y los libros. Creamos Universidades antes del medio siglo del descubrimiento; enseñamos todo lo que sabíamos, por todos los medios a nuestro alcance (en gran parte misionales y benéficos) y a la mayor cantidad posible de personas; trasvasando nuestra sangre y nuestra cultura (la primera de Europa entonces) respetamos el *ethos* de las culturas precolombinas, lentamente permeadas de la cristiana, hasta producir el espectáculo actual de un mundo culturalmente hispánico, con fuertes substratos indios, negros o mestizos y con adicionales cosmopolitas.

Otros países lo entendieron de otro modo; sus objetivos eran comercio y dominación. No tuvieron prisa en difundir la enseñanza entre los indígenas, y cuando lo hicieron procedieron con parquedad para que los naturales se mantuvieran a una prudente distancia de los conocimientos de los colonizadores. Esta política se ha disculpado modernamente presentándola como expresión del respeto a las "culturas autóctonas". Más progresó la enseñanza en los países de colonización blanca por el interés de los colonos y huelga decir que en su beneficio.

A principios del siglo XIX, Humboldt se quedaba sorprendido del progreso de las enseñanzas técnicas en la Nueva España; era la época en que se practicaba la investigación paleozoológica en el Plata, y en la que funcionaban medio centenar de cátedras de filología indígena en los dominios de la Corona de España. Los españoles podemos decir hoy que la independencia de América no se debe a que enseñamos poco, sino a todo lo contrario.

El siglo XIX —emancipada América y trasladado el centro de gravedad de la colonización al Africa y al Oriente— aportó nuevos derroteros culturales: la acción de las Misiones, desligadas de los poderes colonizadores. Maestros, médicos y constructores en una pieza, las Misiones han impreso una huella indeleble en muchos pueblos de color; todavía hoy hay dependencias como Nyassa, Salomón o el Congo belga en las que la enseñanza misional supera a la oficial.

Las metrópolis no ibéricas (salvo en las colonias de población como Argelia y El Cabo) se incorporaron al esfuerzo educador con cierto retraso. Los inevitables ensayos inexpertos (de Inglaterra en la India y de Francia en Argelia) provocaron fuertes reacciones contra la "asimilación educativa" que creaba desarraigados, revolucionarios e inadaptados. Como todas las reacciones extremadas, la política cultural cayó en el mal opuesto: formar capataces y carpinteros en serie; desconocer a los artesanos y artistas del país, y extinguir los letrados nativos. De todas formas, en 1914 el esfuerzo de las metrópolis occidentales era considerable, aunque bien desigual. Los angloholandeses preferían el "paralelismo pedagógico"; los latinos, la asimilación gradual. Los Estados Unidos aplicaron en Filipinas una americanización masiva, cuyo ritmo acelerado estaba separado del restante proceso evolutivo (económico y político). Las metrópolis respetaban y se servían de los misioneros; las más progresivas colonias empezaban a adoptar sus propios métodos escolares y a sostener sus centros autónomos. La "carga del hombre blanco" encontraba una de sus más felices justificaciones.

Las dos grandes guerras mundiales —sobre todo la segunda— han provocado hondas transformaciones en el mundo colonial, cuya población y riqueza fueron utilizadas sin contemplaciones. Los ex combatientes repatriados, los obreros de las industrias de guerra instaladas y conservadas, y en general la opinión colonial creyó con razón que había llegado el momento de pedir más, en todos los aspectos de la vida, a los poderes metropolitanos debilitados. Intervienen desde ambas postguerras (pero sobre todo desde la actual) nuevos factores que hacen más complejo el despertar colonial. Uno, la acción de las organizaciones internacionales; tímida la de la Sociedad de Naciones en los mandatos y decidida la de la O. N. U. en los fideicomisos y territorios dependientes en general. Otra la influencia de dos colosos anticolonistas, vencedores y beneficiarios de la contienda: la U. R. S. S., con su propaganda disolvente en las colonias occidentales, y los Estados Unidos con su acción disolvente en ciertas colonias europeas. Un tercer factor es la difusión del estatismo (lo que nuestros padres llamaban "socialismo de Estado") con sus tendencias planificadoras y monopolizadoras, que se combinan con la adopción por los vencedores de una suerte de credo democrático, de muy singulares derivaciones educativas. La UNESCO es el instrumento encargado de dirigir esas derivaciones, sin limitarse a los países independientes.

En el complejo panorama educativo de los países "que todavía no se gobiernan por sí" como dice el art. 73 de la Carta de San Francisco nos parece que las perspectivas más destacables son éstas: 1), los criterios de la impulsión internacional; 2), el auge de la planificación y de la masificación educativas; 3), los progresos del asimi-

lismo y de la autonomía cultural; 4), la búsqueda de instrumentos vehiculares preponderantes; 5), la conexión entre la educación (que incluye la instrucción), el fomento económico y la acción social. El examen —somero— de esas perspectivas debe acompañarse de un ligero repaso de nuestras realizaciones en los territorios africanos sometidos al protectorado, a la soberanía española. La comparación y el balance son útiles.

La impulsión internacional

La Carta de San Francisco en sus artículos 73 y 76 repite continuamente dos *leiv-motiv*: el respeto a las culturas de los pueblos dependientes y el deber de hacerlos progresar educativamente hasta su total capacitación. Claro que tendríamos que empezar por preguntarnos, que cuál es el significado de *cultura*, y más aún de cultura *autóctona*. Los franceses pretenden que en el Mogreb lo "autóctono" es lo berberisco; y que entre su cultura y la árabe, también importada, hay sólo una diferencia de prioridad. Los sudafricanos hacen constar que cuando llegaron al Cabo —a la vez que los bantúes— no había más "autóctonos que los hotentotes y bosquimanos no muy sobrados de "cultura"; y que, por tanto, la blanca es tan autóctona como la negra. En igual sentido serían "importadas las culturas sínica, hindú y occidental en el Asia monzónica y en la Especiería. Y la "cultura (?) negra" en el Caribe.

En definitiva, la O. I. T., la O. N. U. y la UNESCO sucesivamente se han ocupado de problemas culturales concretos, sin formular —por fortuna— un plan o unas directrices generales sobre la educación en Ultramar, sino sólo recomendaciones parciales: el incremento de la formación profesional, artesanal y obrera; la generalización, gratuidad y libre acceso a la enseñanza primaria en los fideicomisos; la mejora de la preparación educativa indígena y la igualdad de trato escolar a todos los sectores de la población; el incremento de las consignaciones presupuestarias para los servicios culturales; el establecimiento dentro del presente año de una universidad en territorio fideicomitido; el fomento de las lenguas vernáculas como instrumento pedagógico (invitando a la UNESCO a un estudio de conjunto del problema); la intensificación de la lucha contra el analfabetismo; el empleo de los organismos de la O. N. U. y de la cooperación de sus organismos especializados "cuando las circunstancias se presten a ello". En realidad, las mejores impulsiones internacionales han procedido a los organismos regionales, siendo más fecundas en materia de especialización y de investigación científica, que de enseñanza de base. La Comisión del Caribe ha establecido centros comunes (pedagógicos, agronómicos, pesqueros, forestales, sanitarios, industriales, mercantiles y burocráticos, con laboratorios y campos experimentales) en San Juan de Puerto-Rico, Puerto España (Trinidad), San Cruz, Fort de France y Kingston. También la de los Mares del Sur ha establecido otros equivalentes en Suva, Numea y Papeete. El Consejo Técnico y la Comisión de Investigaciones del Africa Subsahariana proyectan el establecimiento de varios centros de intercambio de alumnos y de ampliación de estudios. Una organización regional no colonial —la Liga Arabe— proyecta la transformación de ciertos centros superiores establecidos en su sede en centros interárabes: posiblemente la Universidad del Ahzzar.

La impulsión internacional tiene otras pintorescas manifestaciones. Donde hay "concurrencia cultural" una carrera más propagandística que pedagógica hace proliferar a los centros escolares. Así, en Tánger se cuentan no menos de cuatro centros medios y una docena de centros primarios, que no cuestan un céntimo al fisco local porque los sufragan las potencias concurrentes; dicho sea incidentalmente, el fervor de la población marroquí el enviar sus hijos a los centros españoles constituye un elocuente plebiscito de las preferencias educativas de los tangerinos. Finalmente, los diversos textos orgánicos de los fideicomisos imponen a las potencias fideicomisarias deberes culturales muy variados: difusión de la enseñanza de base y acceso seleccionado a la superior; lucha contra el analfabetismo, implantación —en Samoa y Micronesia— de un sistema "general" de instrucción; difusión de la enseñanza sobre las actividades de la O. N. U., los Derechos del Hombre y el régimen de fideicomisos (en Somalia), concediendo becas para los centros extraterritoriales; a fin de que en el plazo de diez años el últimamente citado país pueda contar con los cuadros profesionales necesarios para actuar independientemente. Al lado de estas modernas impulsiones, subsisten las viejas estipulaciones de tipo negativo o permisivo: libertad de acción misional y científica (Actas de Berlín de 1885 y de Bruselas de 1890 recogidas por el Convenio de Saint-Germain de 1919); respeto de los centros escolares extranjeros preexistentes (Tratado de Madrid de 1912); conservación de ciertos centros superiores como comunes a varios países asociados: así los Institutos Pasteur en Indochina (1948-51). En resumen: la Humanidad —independiente y colonial— está todavía lejos del clima de comprensión preciso para establecer un sistema educativo con pretensiones de universalidad.

Planificación y "masificación"

Nuestra época siente el fetichismo de la planificación; los planes son inventarios optimistas de recursos y programas ambiciosos de objetivos para períodos o etapas predeterminadas. Ninguna metrópoli que "se estime" deja de jugar a los planes, estableciéndolos quinquenal o decenalmente, ya para todas sus dependencias, ya para algunas en concreto. Son famosos los planes decenales británicos derivados de las leyes de Fomento Colonial de 1940 y 1945; el Plan (decenal) Monnet francés (1946-56) y el Plan (igualmente decenal) Wigny para el Congo belga.

En esos planes una importante parte se consagra a la educación —oscila del 15 al 30 por 100 de

sus presupuestos según los casos— y a las materias afines (formación profesional, investigación científica, coordinación cultural).

Muchos países de Ultramar han lanzado, además, *planes educativos* por su cuenta. El más amplio es el argelino veintenal (1944-64) que pretende crear 20.000 clases que atiendan a un millón de escolares: en 1951 se ha sobrepasado en 5.000 alumnos el porcentaje de crecimiento calculado (25.000). Nigeria tiene un plan decenal y Costa de Oro otro quinquenal, encaminados a la total escolarización infantil (con gratuidad de los seis a los doce años), la intensificación de las preparaciones industriales y la formación "marginal" de los adultos. El Viet-Nam desgarrado por la guerra ha elaborado un plan de alfabetización obligatoria en dos años y de escolarización masiva en tres. En general, para el Ultramar francés se persigue la triplicación de las escuelas primarias en dos lustros y la duplicación de los centros secundarios en otros dos: 3.865,2 millones (entre un total de 8.810,3) se han invertido ya. El plan escolar del Congo prevé la creación de 23.956 escuelas (más 491 centros superiores o técnicos) invirtiendo 1.838 millones de francos. Baste con esos ejemplos.

Persiguiendo la *masificación* de la enseñanza (que en muchas colonias supone también su nativización) se emplea desde 1943 por doquier la llamada "educación de masas" equivalente a nuestra educación popular. Libros y revistas (infantiles para adultos, especializados o recreativas), sesiones de cine y otras representaciones; emisiones de radio, y centros, hogares o *clubs*, martillean de la forma más amena y accesible sobre la mente de los nativos o colonos ampliando en sus horas libres sus conocimientos. Se aprovecha, además, en esta tarea el concurso de las entidades particulares, y se emplean con frecuencia equipos móviles o servicios circulantes (de cine, biblioteca, demostración agrícola y sanitaria, etc.). Los resultados parecen bastante satisfactorios.

Progresos del asimilismo y de la autonomía

La vieja polémica similación o autonomía, va teniendo en el aspecto pedagógico un curioso desenlace: asimilación gradual en cuanto al fondo (métodos, programas, grados); autonomía gradual en cuanto a la forma (dependencia de los servicios y del personal cultural de las autoridades locales). Claro está que no puede borrarse de un plumazo la diferencia entre la masa aborigen y la de procedencia europea; pero no sólo las metrópolis latinas (como Francia refundiendo las dos enseñanzas, *A* o francesa y *B* o argelina en una común desde 1947), sino las reacias como Gran Bretaña y Holanda, obligadas por la "corriente" de sus compromisos ideológicos están instituyendo por doquier sistemas escolares comunes; en Hawai sólo subsisten algunas escuelas de minoría (japonesas); en Malaya, desde 1951 se están creando las llamadas "instituciones regionales" que comprenden a chinos, malayos y eurasiáticos, hasta entonces separados. La separación escolar racial se ha atrincherado en Sudáfrica, Rodesia del Sur y Keña, por motivos más políticos que pedagógicos, pero empieza a tambalearse.

En relación con la tendencia general descrita ofrece un cierto retrasado el Marruecos sultaniano, que además de las escasas escuelas extranjeras, mantiene aún el paralelismo educativo (desigual) para europeos, musulmanes arabófonos, berberófonos e israelitas. En el Congo subsiste la separación escolar de los mestizos, grupo por doquier desgraciado.

En general, se procura aproximar el sistema de educación nativo al modelo europeo considerado como más elevado; o si se prefiere a la inversa, "adaptar" el europeo a las necesidades indígenas, simplificando programas y cuestionarios, como en Samoa. En el Caribe, la fusión de ambos a partir del *standart VI* (británico y norteamericano) es una realidad. En general, la enseñanza superior de tipo moderno o técnico es común y europeizada (constituyen la excepción confirmatoria los *liceos clásicos* de Indochina, en los que la cultura sínica ha reemplazado a las humanidades grecolatinas). Una brillante constelación de rango equiparable al universitario europeo está forjándose desde 1945: las nuevas universidades de Dakar, Singapur, Hong Kong, Yaba y Makerere, a las que pronto se unirán las de Kisantu, Suva, Jartum, Tanamarive, Achimota y Mona (Jamaica). Centros prácticamente universitarios existen en Juneau, Túnez, Rabat, Numea, San Juan, Fort-de-France y Paramaribo, llenado los huecos de las viejas universidades coloniales incorporadas o emancipadas (Argel, Taipeh, Honolulú, Manila, Hanoi, Batavia-Buitenzorg, Bagdad, Damasco, Beirut), mientras que las que subsisten remozan y amplían sus centros y programas. Paralelamente en las metrópolis son más numerosos que nunca los centros de formación, investigación o especialización coloniales, incluso en los países casi privados de colonias como Italia. Por el contrario, en cuanto a la forma, casi totalmente la educación (salvo en Argelia, donde es "service rattaché") dependen de los poderes coloniales, y dentro de éstos, de los locales o regionales, estimulándose con ello la contribución de los beneficiarios indígenas a su sostenimiento.

Los instrumentos vehiculares

La discusión en torno a los instrumentos vehiculares sigue muy viva en el terreno doctrinal, pero se va encauzando en el de las realidades, hacia una suerte de prácticas cada vez más aproximadas, con matices localizados. En cuanto a los instrumentos personales hay dos realidades insoslayables y combinables: 1.ª), cada vez son más indispensables los graduados y profesionales nativos, eficaces, baratos y adaptados al medio. Formarlos y utilizarlos no es sólo una política generosa: es una política realista y prudente; 2.ª), por otra parte, aún existen grandes huecos entre las disponibilidades nativas y las exigencias de la

alta cultura (investigación sobre todo) que sólo pueden cubrirse con la aportación de los técnicos metropolitanos y en su caso de los extranjeros. La colaboración educativa entre metropolitanos, extranjeros e indígenas (o coloniales) no plantea en sí problemas más insolubles que la que plantea la colaboración entre los poderes centrales, los locales y las instituciones internacionales especializadas en los países independientes.

Respecto del vehículo idiomático, el "vernacularismo" se considera *democrático*: de moda, por tanto. Pero un asimilismo silencioso se está imponiendo, por coincidir las grandes lenguas metropolitanas (francés, inglés) con algunas de los idiomas más difundidos en el mundo, que poseen, además, ricos valores literarios y científicos. Privar al nativo de esos instrumentos, no es hacerle un favor, sino lo contrario; obligarle (como se ha hecho mucho hasta 1948) a que aprenda idiomas intermediarios (el suahili, el haussa, etc.) o importados (chino, hindustani) es sencillamente complicarle la vida en grado desproporcionado a su enriquecimiento cultural. Así, las corrientes actuales van por el empleo de los idiomas nativos en general, en los primeros grados, para irlos sustituyendo por los idiomas metropolitanos en los últimos; salvo cuando se trata de idiomas desenvueltos, como el español (que se ha impuesto por el fervor popular en Puerto Rico) y el árabe (en el Mogreb). Naturalmente, Portugal y Francia siguen siendo más rápidamente difusoras de sus lenguas que Inglaterra y Holanda de las suyas en sus posesiones. Anotemos de pasada el mediocre resultado de los esfuerzos para crear idiomas sintéticos y para la latinización de los alfabetos nativos. Sólo por motivos políticos han triunfado los idiomas sintéticos (basados en uno difundido con adiciones) en las ex-dependencias emancipadas: el tagalog en Filipinas y el basa en Indonesia.

Educación, Fomento y Bienestar

Que la educación no debe ser meramente instructiva ni "dilettante", sino formativa, adecuada y práctica, es un principio reconocido de antaño en la política colonial, tras de los escarmientos producidos por los "intelectuales" desarraigados que desde el Pacífico al Atlántico sólo servían para instrumentos de agitación revolucionaria. Desgraciadamente, el problema de las salidas profesionales en las colonias es más económico, social y político que cultural, y no se ha resuelto, ni mucho menos, pese a los avances conseguidos.

Por eso, para contribuir a su encauzamiento, las metrópolis y los poderes autónomos coloniales están relacionando estrechamente sus políticas educativas con las restantes políticas de fomento económico (valorización, equiparamiento) y social (bienestar, trabajo y previsión). Es notoria la preferencia por la enseñanza vocacional y formativa "lista para ser usada en las actuales condiciones del medio": conocimientos y peritajes agronómicos, sanitarios, constructivos y similares. Se aspira a poseer primero los maestros, monitores, practicantes, peritos y capataces necesarios, y después los licenciados o doctores, ingenieros y arquitectos, en lugar de invertir los términos. Hay una discreta presión para que los indígenas vayan más a las ciencias aplicadas y menos a las literarias, incluído el Derecho teórico. Por otra parte, a pesar de la creciente marea estatista (que perjudica sobre todo a las misiones) las llamadas "corporaciones voluntarias" o particulares siguen contribuyendo a la tarea educativa desde diversos ángulos: las empresas para sus obreros y en los lugares de trabajo o barrios obreros; los sindicatos a través de sus cuadros y centros; las fundaciones científicas o culturales, mediante agregaciones anexas a sus institutos y laboratorios; en fin, las corporaciones locales (lo mismo los municipios a la europea que las "administraciones nativas"), las entidades filantrópicas y los servicios públicos. Esta colaboración utiliza a las mujeres para llegar a las mujeres indígenas, antaño retraídas o descuidadas.

La idea casi común, es que el desarrollo económico, el bienestar social y la preparación o formación cultural (incluída la profesional) no se adelanten entre sí, para evitar desequilibrios y saltos en el vacío. Por otra parte, no se quiere sacrificar el auge de la expansión educativa; de manera que se procura ajustar a su curso las etapas de los otros planes y realizaciones, incluso acelerándolos. Claro está que el mundo sigue siendo algo imperfecto; si en Europa o Norteamérica no se ha acabado con el desequilibrio social-profesional, no debe sorprendernos que ello suceda también en las dependencias. De todos modos, es visible que al compás de la industrialización y de la autonomía local, la formación de una nueva clase de profesionales relativamente codeables con sus equivalentes europeos ha progresado bastante en el último lustro, y permite enfocar bajo más amplias perspectivas el eterno problema de la capacitación de los pueblos menores de edad.

Las realizaciones españolas

¿Estamos culturalmente los españoles en nuestras dependencias africanas, a la altura de las circunstancias, y a la que nos impone nuestra gloriosa tradición en América?

La interrogante es bastante compleja de enfocar y de contestar por los muchos problemas y aspectos que envuelve. Empecemos por señalar que España sólo posee dos pequeños territorios pobres por naturaleza: Marruecos jalifiano y Guinea; con un medio hostil al blanco el último. La tercera dependencia es más grande, pero mucho más pobre: un desierto (el Sáhara) con el minúsculo territorio estepario de Ifni. La verdad es que entre las plantas del desierto, de la estepa o del bosque no florece la cultura: ha sido llevada por nosotros en fecha no lejana. En Marruecos encontramos una cultura universal: la árabe. Pero limitada a reducidos núcleos selectos y retrasada en sus aplicaciones mecánicas.

España no cuenta con bases naturales para ex-

hibir grandes realizaciones de tipo masivo, y ha de pechar indefinidamente con las cargas culturales de Marruecos y el A. O. E. (Guinea costea su presupuesto).

Dentro de tales limitaciones el balance de la obra española es tan favorable como esperanzador, constituyendo un buen estímulo para proseguir y perfeccionar su tarea cultural africana. La escolaridad obligatoria y gratuita en Marruecos (desde 1942) para la Enseñanza Primaria, está próxima a alcanzar el tope de asistencia total. En Guinea, este tope aún lejano se va aproximando, y la enseñanza gratuita se extiende al ramo superior. Si en el A. O. E. las cosas marchan más despacio, no se olvide que nuestra presencia en Ifni data de 1934.

Pocos países poseen un muestrario cultural tan rico y variado (quizás en exceso) como el Marruecos jalifiano, donde el traspaso de servicios de los Centros españoles (Delegación de Educación y cultura de la Alta Comisaría) a los marroquíes (Ministerio de Instrucción Pública del Majzén) se ha completado en las enseñanzas clásico-islámicas. Marruecos mantiene centros para la minoría española (vecinos de los Institutos, escuelas normales y de Trabajo de Ceuta y Melilla, y accesibles a los marroquíes); un sistema escolar israelita con un Instituto Superior (Maimonides), y otro musulmán desenvuelto en tres grupos: moderno, religioso (clásico) y profesional (técnico), cada uno con tres grados. Comprende el primero sectores masculino, femenino y agrícola en cuatro años cíclicos (dos parvularios, otro elemental y otro superior) combinados con prácticas (del hogar o agrícolas), y en el profesional con preaprendizaje y aprendizaje. La Enseñanza Media tiene en Tetuán un Instituto Marroquí, dos Escuelas de Magisterio y una Politécnica (peritajes, agrario, mercantil, administrativo y sanitario), más dos granjas agrícolas, dos escuelas de trabajo y seis centros clásicos a los que se unen las nuevas escuelas marítimas, de orientación profesional y psicotécnica. La enseñanza superior (aparte del acceso a universidades españolas o árabes) cuenta con un Instituto Superior religioso con tres filiales y con la vieja medersa Lucach. Además, hay un Conservatorio, un Centro de Estudios marroquíes (ahora Academia de Interventores), dos Escuelas de Artes y Oficios, dos Institutos de alta investigación (Muley el Hassan y General Franco), más los servicios de higiene, ahorro y cantina escolar, arqueología y excavaciones, prensa y radio, deportes, turismo y relaciones. La arabización vehicular se adoptó en 1937.

Más modesto es el panorama de Guinea, donde lo reducido del alumnado europeo hace mantener sólo los centros primarios y un Patronato Medio en colaboración con el Instituto Maeztu de Madrid. La enseñanza nativa comprende tres órdenes: elemental (cinco años en tres grados), a cargo de maestros nativos con programas formativos y servicios anexos (mutualidades, campos, talleres); primario (bajo maestros "nacionales" y con residencias-internados), y superior (la Escuela S. Indígena de Santa Isabel), con cursos bianuales y especializados (magisterio, técnicoadministrativo, sanitario, de obras, fiscal, aduanero y de radio: de tres a cuatro años). Abundan las Escuelas especiales (Artes y Oficios, Agrícola, de enfermeros, cooperativa, del hogar y mixtas), siendo vigorosa la contribución misional (teología en Banapá, hogar, oficios, cultivos y reeducación). Este sistema se dirige por la Inspección de Enseñanza de Santa Isabel con una Subinspección en Bata y varios distritos escolares.

En el A. O. E. se han organizado la enseñanza primaria, la de Artes y Oficios y la Agropecuaria (en Ifni y Sáhara), y funciona en Ifni un Patronato Medio en combinación con el vecino Instituto de Las Palmas.

En conjunto, nuestro sistema educativo africano está al día. Es nuestro deber prestar desde la Metrópoli el calor y el apoyo que merecen los abnegados maestros y educadores perdidos en las montañas del Rif, los puestos del desierto o los poblados del bosque.

JOSÉ M.ª CORDERO TORRES

EL "PRESTAMO DE HONOR" EN BELGICA, FRANCIA Y SUIZA

Después de la guerra mundial, y ante las condiciones económicas actuales del mundo, se planteó el grave problema de la ayuda a los estudiantes. Fundaciones privadas, becas oficiales y premios intentaban aliviar al estudiante del tremendo problema de acoplar su vida material a sus estudios. Pero eso no bastaba; vamos a estudiar aquí otro aspecto de la cuestión: el *préstamo de honor,* concedido oficialmente por el Estado a los estudiantes, y que deben reembolsar dentro de un plazo determinado. Esta fórmula está muy desarrollada en Bélgica, Francia y Suiza. El presente trabajo estudiará especialmente el préstamo de honor en estos tres países.

EL "PRESTAMO DE HONOR" EN BELGICA

ORIGEN

Al terminar la primera guerra mundial, el organismo americano encargado de abastecer a Bélgica (*Commission for Relief in Belgium*) se encontró con que existía un crédito de más de 4.000 millones de francos belgas. M. Emile Franqui, jefe y fundador del "Comité National de Secours et d'Alimentation pour la Belgique", profesor de Derecho en la Universidad de Bruselas, pensó en aplicar estos créditos a la Enseñanza Superior belga, encargando de la dirección de estos asuntos a una Comisión interuniversitaria. El informe enviado el 28 de agosto de 1919 al primer ministro belga, Delacroix, decía entre otras cosas:

"Durante estos cuatro últimos años de asociación con los belgas, y a través de las discusiones con mis colegas del *Comité National,* con los miembros del Gobierno, de las Universidades y con el público en general, me ha parecido que el mayor servicio democrático que se puede hacer en favor del pueblo belga consistiría en el empleo de estos fondos para el mayor desarrollo de la Enseñanza Superior en Bélgica. La guerra y la situación económica por que se atraviesa en estos momentos demuestran la gran importancia de una amplia difusión de la Enseñanza Superior en todas las clases sociales, especialmente en aquellas cuyos medios son limitados.

Para poder realizar este plan es necesario:

1.° Tomar las medidas adecuadas para que puedan ingresar en los establecimientos de Enseñanza Superior los hijos de los que no pueden sobrellevar el gasto ocasionado por esta Enseñanza.

2.° Aumentar los medios económicos de las instituciones, de manera que no solamente puedan realizar servicios mucho más eficaces en favor de la colectividad, sino también que estos establecimientos puedan sobrellevar la carga suplementaria del aumento frecuente de escolares."

Se habría decidido al mismo tiempo crear una *Fondation Universitaire,* regida por un Consejo de Administración compuesto de belgas y americanos.

La *Fondation Universitaire* fué subvencionada con 55 millones. Dicha institución no tarda en llegar a ser una de las más importantes del país, tanto desde el punto de vista nacional como desde el punto de vista científico... El Rey Alberto I, que siempre manifestó el más vivo interés por dicha institución, inauguraba su domicilio y su Club en Bruselas, 11 rue d'Egmont.

El 7 de julio de 1945, en una sesión académica celebrada en el gran salón del Palacio de Bellas Artes de Bruselas, la *Fondation Universitaire* celebraba solemnemente su XXV aniversario.

La obra realizada por esta institución había sido de tal importancia, que el Gobierno belga no tardó en subvencionarle con un capital de cien millones de francos para permitirle proseguir y ampliar su misión.

FUNCIONAMIENTO DE LOS PRÉSTAMOS DE LA "FONDATION"

A) *Préstamos de estudios corrientes*

En 1947 el Parlamento inaugura una nueva política en la ayuda a los mejor dotados de la Enseñanza Superior, disponiendo que se creen importantes créditos en el presupuesto del Departamento de Instrucción Pública destinados a "becas de estudios".

Por su parte, la *Fondation Universitaire* destina a su servicio de préstamos las rentas de la suma de cien millones de francos que el Estado le había concedido en 1947.

En perfecta colaboración, el Estado y la *Fondation Universitaire* toman las decisiones necesarias en el examen de las peticiones de becas y préstamos. Para la concesión de los préstamos, el Consejo de Administración de la *Fondation* ha delegado siempre en cinco de sus miembros: los Rectores de las cuatro Universidades y el Director de la *Fondation Universitaire;* y fué precisa-

mente a los titulares de los mismos cargos a quienes el Ministro hizo llamar para presidir la Comisión de Becas, junto a los representantes de la Administración de la Enseñanza Superior y de la Administración de la Enseñanza Técnica.

Las personalidades interesadas, cuando se encontraron reunidas para discutir sus trabajos, dieron un paso más: decidieron presidir en *Comisión mixta,* y asumir desde entonces en común la responsabilidad de la atribución de las becas y de los préstamos.

De acuerdo con las disposiciones en vigor desde hace tanto tiempo de la *Fondation Universitaire,* el Real Decreto regulando las condiciones de concesión de las becas de estudios extiende el beneficio de la generosidad del Estado a los Licenciados que prosiguen los estudios del Doctorado —por cuyo motivo no ejercen ningún cargo remunerado—.

Los candidatos al título de *agrégé* de la Enseñanza Superior pueden también obtener una beca durante el año de la presentación de su tesis; en caso de aceptar una beca, no están sujetos a suscribir un préstamo de la Fundación.

Para la presentación de las peticiones, los candidatos pueden dirigirse al Departamento de Instrucción Pública o a la *Fondation Universitaire,* según el carácter de la ayuda económica solicitada.

Para no imponer a los peticionarios una fórmula diferente, se les ha recomendado reunir en una sola instancia las peticiones que deseen formular y dirigirla a la *Commission mixte des Bourses d'études de l'Etat et des Prêts de la Fondation Universitaire,* 11 rue d'Egmont, Bruselas.

1) *Disposiciones reglamentarias* (*Extracto del Reglamento Orgánico*).—ART. 22. Los préstamos universitarios se conceden a los candidatos por orden de méritos, y cuando hayan aprobado, de una manera que el Consejo estime satisfactoria, un *examen de maturité,* que demuestre que poseen una formación intelectual que les hace aptos para estudios superiores.

ART. 23. Son admitidos a los *examens de maturité* los candidatos que reúnan las condiciones siguientes:

1.° La nacionalidad belga.
2.° Estado de salud satisfactorio.
3.° Insuficiencia de medios de sus padres, o de los que hacen las veces de ellos, para poder verificar los estudios que se proponen continuar.
4.° Garantías de una formación suficiente de carácter y de una buena moralidad.
5.° Eventuralmente, la edad prevista por los Reglamentos de la Fundación.

ART. 26. Los préstamos universitarios se conceden por un año académico, sin ningún compromiso de renovación. Son proporcionales a las necesidades de los estudiantes.

ART. 28. La *Fondation Universitaire* se reserva el derecho de suspender en cualquier momento el plazo de los pagos que se daban del préstamo, así como de anular éste, si estima que la conducta y asiduidad al trabajo del beneficiario, o los resultados obtenidos de él, justifican tal medida. Dicha "Fondation" decide libremente, y sin que las decisiones tomadas puedan ser objeto de ningún recurso.

2) *Disposiciones particulares.*—a) Préstamos concedidos para seguir los cursos de primer año en una institución de Enseñanza Superior.

El *examen de maturité* no solamente sirve para determinar la preparación del candidato, sino también para apreciar las aptitudes intelectuales y el grado de formación de su espíritu. La "Fondation" no solamente quiere recompensar la aplicación; quiere, además, reunir en ella a los seleccionados, y para ello pone sus recursos a disposición de los estudiantes mejor preparados. Para ello ha creado pruebas que por su forma y espíritu se diferencian notablemente de los exámenes corrientes.

b) Préstamos concedidos durante el período de estudios.

Los estudiantes que no hayan obtenido en el *examen de maturité* el número de puntos necesarios para obtener la ayuda de la "Fondation", así como los estudiantes que queden faltos de medios en el período de sus estudios, pueden presentar una petición de préstamo si han obtenido una buena puntuación en el último examen universitario; además, los estudiantes sin medios están dispensados de tomar parte en el *examen de maturité.*

c) Condiciones de renovación de los préstamos.

Para beneficiarse de la renovación de un préstamo de estudios, el candidato debe haber obtenido una buena puntuación en el examen de fin de curso.

El préstamo puede ser renovado también por el candidato que durante sus estudios no haya obtenido más que una nota media, pero haya demostrado aptitudes científicas de primer orden en algunas de las materias estudiadas.

La petición de renovación de préstamo se hace conforme a un formulario especial, que debe dirigirse, bajo sobre certificado, a la Secretaría de la "Fondation", debidamente contestado por el candidato, *cuando haya sido informado del resultado obtenido en su examen de fin de curso.* Se exceptúan los recipiendarios de la segunda sesión del *Jury Central,* no aceptándose ninguna petición *después del 20 de octubre.*

3) *Préstamos concedidos para el año 1949-1950. Número de préstamos.* — Estudiantes de primer año: 77 préstamos, de los cuales han correspondido 18 a alumnas.

Estudiantes de segundo año y de los años siguientes que han obtenido un préstamo por primera vez: 287, de los cuales corresponden 48 a a alumnas.

Renovación de préstamos: 433, correspondiendo 58 a alumnas.

En total, se han concedido 797 préstamos, de los que corresponden 673 a alumnos y 124 a alumnas.

B) *Préstamos de la "Fondation". Categoría B.*

La *Fondation Universitaire* puede conceder estos préstamos:

a) A los alumnos que deseen ir al extranjero

para preparar o completar una Memoria o tesis por presentar, o habiendo sido presentada para obtener un diploma final, y que vaya a ser publicada.

b) A los alumnos que deseen obtener un diploma suplementario, ya sea en Bélgica o en el extranjero.

C) *Préstamos de la "Fondation". Categoría C.*

La *Fondation Universitaire* puede conceder préstamos a los licenciados, doctores, ingenieros o farmacéutimos que deseen obtener el grado legal de *agregé* de la Enseñanza Superior, para sufragar, plena o parcialmente, los gastos de impresión de su tesis.

Estos préstamos se conceden solamente:

1.° Cuando el peticionario no dispone de recursos suficientes para abonar los gastos de impresión de su tesis.

2.° Cuando se demuestre que la publicación de dicha tesis no puede hacerse por ningún otro medio.

3.° Cuando la Facultad que debe conferir el grado de *agrégé* de la Enseñanza Superior ha hecho la petición a la *Fondation Universitaire* por un voto unánime, después del examen, a puerta cerrada, de la lectura de la tesis.

El texto de la tesis no se somete al examen de los ponentes.

D) *Pago de los préstamos de la "Fondation"*

La "Fondation" ha adoptado disposiciones adecuadas para facilitar el pago de los préstamos; especialmente ha renunciado a percibir interés alguno sobre las cantidades que ha adelantado.

El pago de los *préstamos de estudio* debe comenzar, lo más tarde, cinco años después de la terminación o renuncia de los estudios, ya que la "Fondation" desea que los que han solicitado su ayuda verifiquen el pago de deuda cuando su situación lo permita.

Los beneficiarios de los *préstamos de la categoría B* deben pagar las cantidades que les han sido adelantadas, lo más tarde a partir del quinto año que sigue al de la concesión del préstamo.

Los *préstamos de la categoría C* deben pagarse en diez anualidades, empezando un año después de la fecha de la defensa pública de la tesis.

588 beneficiarios han efectuado pagos por valor de 1.921.773 francos durante el año académico 1949-1950.

Esta suma asciende a 17.401.772,92 francos el importe de los préstamos pagados.

Subsidios para publicaciones (Extracto del Reglamento Orgánico)

ART. 34. La "Fondation" puede conceder subvenciones para favorecer las publicaciones de obras o revistas científicas en Bélgica.

ART. 35. No subvencionará más que una revista de cada rama de la Ciencia.

Por medio de los subsidios a los autores, colabora en la publicación de trabajos originales íntimamente ligados al desarrollo de las ciencias.

ART. 36. Las subvenciones para publicaciones no se conceden más que a los ciudadanos de nacionalidad belga, o también a extranjeros que hayan proseguido sus investigaciones en una institución científica belga. No podrá derogarse este artículo más que en casos en que el Consejo estime excepcionales.

EL SISTEMA DE PRÉSTAMOS DEL "FONDS NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE"

El *Fonds National de la Rechèrche Scientifique,* por su parte, concede anualmente subvenciones a los estudiantes que han obtenido diploma universitario, y que sin su ayuda no podrían, por carencia de medios, dedicarse a la investigación.

El Reglamento Orgánico prevé cuatro categorías de beneficiarios: *Aspirants, Chargés de rechèrches, Chercheurs qualifiés* y *Associés.*

Por otra parte, cualquier investigador que se haya distinguido por sus trabajos puede beneficiarse de una subvención denominada "Créditos para Investigadores", que le pone en condiciones de proseguir sus investigaciones con los mejores medios técnicos.

El Consejo también concede subsidios para todo asunto particularmente importante que no entre dentro de los "Créditos para Investigadores", pero que se encuentre relacionado íntimamente con el desarrollo de la investigación científica en Bélgica.

Texto modificado del Reglamento Orgánico (1950) Capítulo 4.° "Créditos para los Investigadores"

ART. 22. El *Fonds National* puede conceder, mediante informes de Comisiones científicas competentes, subvenciones con carácter provisional y sin obligación de pago a los investigadores que se hayan distinguido por sus trabajos.

No se concede ninguna subvención a los investigadores que tengan posibilidad de obtener medios materiales.

Los investigadores que deseen obtener una subvención del *Fonds National* son invitados a hacer un informe sobre los trabajos que hayan realizado anteriormente.

Deben adjuntar también una nota indicando el programa de las investigaciones que desean realizar.

ART. 23. Para realizar estas disposiciones, el *Fonds National* concede unas subvenciones denominadas "Créditos para Investigadores", cuyo número e importe se fijan anualmente por el Consejo de Administración.

ART. 24. Los "Créditos para Investigadores" se conceden con intención de reconocer la importancia y cooperar al éxito de las investigaciones realizadas por personalidades científicas que tienen que realizar gastos superiores a los medios de que disponen.

ART. 25. Los beneficiarios disponen libremente de la subvención concedida para todo gasto relacionado con los trabajos que realiza, con excepción, sin embargo, de la compra de libros y de los gastos de desplazamiento de Bélgica, excepto en el caso en que dichos desplazamientos, al parecer del Consejo, sean justificados para la naturaleza de las investigaciones que realice.

ART. 26. Los "Créditos para Investigadores" no pueden utilizarse en ningún caso para aminorar los gastos que ocasionan a las instituciones el funcionamiento de sus laboratorios o sus institutos.

ART. 27. Los titulares de un "Crédito para Investigadores" informarán al *Fonds National* sobre los trabajos que realicen mediante el crédito que se les ha concedido.

Los gastos a deducir de este crédito son objeto de una contabilidad especial.

Los titulares de un "Crédito para Investigadores" pueden ser avisados por el Consejo de Administración para verificar dicha contabilidad, presentando los correspondientes justificantes.

Esta última disposición no se aplica en la participación económica del *Fonds National* a los gastos ocasionados por motivo de los viajes científicos al extranjero.

ART. 28. Está autorizado el utilizar la suma total o parcial de un "Crédito para Investigadores" durante uno o varios años consecutivos; toda suma no empleada después de tres años, o aquella que renuncia a su empleo el beneficiario, ingresará de nuevo en el patrimonio del *Fonds National*.

ART. 29. Todo instrumento científico adquirido mediante un "Crédito para Investigadores" queda en propiedad del *Fonds National de la Rechèrche Scientifique*.

Los que se sirven de ellos se comprometen a devolverlos en perfecto estado —excepto en el caso de desgaste normal o de fuerza mayor— cuando no tenga más uso, o cuando mediante la conformidad de la Comisión científica competente, el aparato en cuestión se pueda considerar como formando parte en lo sucesivo del equipo normal del laboratorio donde se utiliza.

ART. 30. En el caso en que un instrumento no pueda ser adquirido más que por medio de la aportación de un crédito extranjero, el Consejo de Administración del *Fonds National* resuelve la cuestión de propiedad con las autoridades interesadas.

Si el *Fonds National* es reconocido como propietario, las disposiciones del segundo párrafo del artículo 29 quedan sin aplicación.

OBSERVACIONES

El Consejo de Administración ha decidido, en su sesión de 6 de febrero de 1948, que las subvenciones concedidas como "Créditos para Investigadores" se completen —con las reservas previstas en el Reglamento Orgánico— por las disposiciones siguientes:

a) El crédito no se puede emplear para gastos de administración o de oficina, excepto previo acuerdo del Consejo.

b) El crédito no se puede destinar exclusivamente, excepto previo acuerdo del Consejo, a gastos de viaje.

El Consejo ha previsto para el ejercicio próximo (1952) la concesión: de 15 créditos por un total de 100.000 francos; de 25 créditos por un total de 50.000 francos; de 15 créditos por un total de 25.000 francos cada uno.

EL "PRESTAMO DE HONOR" EN FRANCIA

PROCEDENCIA DE LOS CRÉDITOS ESPECIALES PARA PRÉSTAMOS DE HONOR

Los Préstamos de Honor son concedidos por medio de un crédito especial incluído en el presupuesto de Educación Nacional. Este crédito puede ser distribuído anualmente, en forma de subvenciones, entre las Universidades, las cuales se encargan de pagar directamente a los estudiantes las cantidades concedidas a modo de préstamo.

A los "Comités locaux", constituídos en cada Universidad, les pertenece designar a los beneficiados por los préstamos.

COMPOSICIÓN DE LOS "COMITÉS" UNIVERSITARIOS ENCARGADOS DE ESTOS PRÉSTAMOS

Entre los miembros de los "Comités locaux" figuran: el Rector de la Universidad, Presidente; el Decano de cada una de las Facultades de la Universidad; el Alcalde del distrito académico o su delegado; los Consejeros generales, miembros del Consejo académico, así como el Cuerpo de profesores y representantes de las Asociaciones de estudiantes designados por el Rector.

Por excepción, el "Comité" de la Universidad de París se compone de: el Prefecto de "la Seine" o su delegado; dos Directores de escuelas de Enseñanza Superior pública; dos miembros de Enseñanza Superior libre, y tres estudiantes o alumnos de las instituciones de Enseñanza Superior libre.

CONDICIONES REQUERIDAS PARA PEDIR UN PRÉSTAMO DE HONOR

A los aspirantes de ambos sexos a los Préstamos de Honor se les exige:

1.° Ser de nacionalidad francesa.

2.° Presentar una solicitud por escrito para la obtención de un préstamo, en la que conste que no han hecho ninguna otra petición de la misma clase.

3.° Presentar un certificado extendido por un médico designado por el Rector, con objeto de hacer constar que su estado de salud les permite continuar sus estudios.

4.° Presentar en las condiciones siguientes los certificados y documentos que acrediten su expediente académico:

a) Para los estudiantes que no han comenzado todavía estudios superiores: presentar un libro escolar o una relación legalizada que dé cuenta de los estudios hechos, los exámenes llevados a cabo, los trabajos o investigaciones realizadas que justifiquen la inscripción o matrícula hecha en una Facultad, un Instituto de Universidad o una institución de Enseñanza Superior, unido a una Universidad en virtud del art. 1.° del Decreto de 31 de julio de 1921, o una institución de Enseñanza Superior libre.

b) Para los estudiantes, los alumnos de las escuelas de Enseñanza Superior, los aspirantes a las "agrégations", a los doctorados en Ciencias y en Letras en cursos de escolaridad o de estudios: justificar los estudios ya hechos, los exámenes llevados a cabo, los diplomas y títulos solicitados, y presentar un certificado del Decano o del Director que formalice la veracidad de los informes incluídos, el trabajo y la buena conducta del estudiante o alumno.

c) Para los que, aisladamente, hacen investigaciones para las cuales los reglamentos no les exigen diplomas: hacer una relación de los estudios y trabajos hechos, y del objeto de sus estudios o de las investigaciones emprendidas.

La petición, acompañada de los documentos expresados en el artículo precedente, se dirige al Rector del distrito académico en que está la institución en que el estudiante debe comenzar o proseguir sus estudios.

A estos documentos se les añade un informe, firmado por el estudiante, o por su padre o tutor si es menor, en el que se indica su situación económica o de su familia, acompañado, si hay lugar a ello, de los recibos de la contribución.

El peticionario debe hacer constar si recibe algún sueldo, indemnización o retribución de alguna clase, indicando la naturaleza y cantidad de los mismos, así como los préstamos con los cuales se haya beneficiado anteriormente.

Duración del Préstamo de Honor

Los Préstamos de Honor se hacen por un año, renovable según los casos. La atribución de los Préstamos de Honor es estrictamente confidencial.

Reembolso del Préstamo

El compromiso de honor de reembolsar el total del préstamo lo contrae el beneficiado ante el Rector o su delegado antes de que el préstamo le sea entregado. El documento que para ello se extiende debe estar escrito totalmente de puño y letra del beneficiado, visado por el padre o tutor, si el beneficiado es menor, y por el Rector.

El beneficiado se compromete a dar comienzo al reembolso, a más tardar, el décimo año de los que siguen a la obtención del grado o título solicitado o a la realización de los trabajos emprendidos. Para los estudiantes que hubieran abandonado los estudios en atención a los cuales se les hubiera otorgado el préstamo, el plazo de diez años comienza a correr a partir de la fecha de la última entrega.

Los préstamos no se hacen con intereses.

El Rector de la "Académie" tiene un registro de los préstamos y de las direcciones correspondientes a los beneficiados, de los cuales guarda un expediente. Cada año hace constar el número de los préstamos vencidos y lo transmite al "Comité local". Este comunica a los interesados la obligación que han contraído.

Si en el transcurso del año que sigue a esta comunicación, el titular del préstamo no ha efectuado el reembolso total, el "Comité local" reúne todos los informes concernientes a su situación actual, y el Rector transmite el expediente así formado acompañado de su aviso, y, si se presenta el caso, del programa de reembolsamiento propuesto por el beneficiado, al Ministro de Educación Nacional, el cual intima al beneficiado a presentar sus justificaciones. Entonces, se llama a un "Comité National" de los Préstamos de Honor, dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior, para decidir el caso. Después de haber recibido el consejo de este Comité, el Ministerio de Educación Nacional puede: 1), conceder un plazo en el pago; 2), proponer al interesado formas nuevas de reembolso, o también: 3), hacer conocer al interesado que no hay lugar a prórroga, e invitarle a determinarse en el plazo de un mes. En caso de que el beneficiado no responda a esta orden expresa, o no presente las justificaciones que le han sido pedidas, se inscribe su nombre en un registro especial que se conserva en el "Comité local".

No hay otra sanción; *la promesa de reembolso tiene un valor moral, y no jurídico.*

La situación económica de los deudores que han sido objeto de una prórroga o plazo de pago, se revisa cada cinco años.

El reembolso de los préstamos no se hace más que por los mismos interesados. Sin embargo, si en el momento de fallecimiento de un beneficiado, el "Comité local" estima que éste se encontraba en condiciones que le permitían el reembolso, el compromiso de honor firmado por él podrá ser presentado a sus herederos.

El reembolso de los Préstamos de Honor está destinado a los fondos de los Préstamos de Honor; este reembolso lo tramita el interventor de la Universidad en que realiza sus funciones el "Comité local" que se ocupe del expediente de dicho reembolso.

En caso de no efectuarse el reembolso, las pérdidas las experimenta únicamente el Estado.

EL "PRESTAMO DE HONOR" EN SUIZA

Sabido es que en Suiza, país federal, las Universidades cantonales tienen autonomía casi absoluta. Vamos, pues, a estudiar los diversos reglamentos que rigen las principales Universidades y escuelas especiales de Suiza:

BALE.—La Universidad tiene un fondo de 9.000 francos suizos para becas anuales. Además, en el presupuesto del Estado del Cantón Bâle-Ville figura la cantidad de 100.000 francos suizos destinados a becas, de los cuales 20.000 son para la Universidad.

Las becas de los fondos de la Universidad también pueden ser concedidas a los extranjeros, lo que no ocurre con las becas del Estado, reservadas a los ciudadanos de Bâle y a estudiantes suizos que hayan residido por lo menos cinco años en Bâle.

La concesión de becas se decide después de bien examinadas las demandas, por una Comisión especial de la que forman parte el Rector y un Delegado de cada una de las cinco Facultades. La cantidad asignada a un becario no debe sobrepasar 450 francos suizos por semestre.

Asimismo, los estudiantes de la Universidad de Bâle pueden obtener préstamos del Departamento de Instrucción Pública de Bâle.

Desde el semestre de invierno de 1947-48 existe también un fondo de la Asociación de Estudiantes destinado a la concesión de becas y préstamos y a la subvención de la impresión de tesis doctorales. Los estudiantes matriculados en la Universidad contribuyen a este fondo con una cuota de 7 francos suizos por semestre. Los fondos son administrados por una Comisión de delegados de todas las Facultades, la cual examina las peticiones.

BERNA.—Los Estatutos y Reglamentos están en revisión.

FRIBURGO.—La Universidad de Friburgo no tiene más que simples becas universitarias. Las becas están administradas por las Facultades, por la Cancillería de la Universidad o por el Estado. Los beneficiados por las becas son designados, sin excepción, por la Comisión de los que otorgan cada una de las becas. No se ha previsto ningún control sobre el empleo de las sumas acordadas. Hay que añadir que las becas de que dispone la Universidad de Friburgo no cuentan más que con cantidades muy pobres, no sobrepasando en ningún caso de 300 francos suizos por semestre.

La Universidad de Friburgo no concede Préstamos de Honor. Este asunto ha sido tratado hace algunos años en el Senado de la Universidad; pero la mayoría de sus miembros se opusieron, por la razón siguiente: el estudiante que haya aceptado préstamos, generalmente debe reembolsarlos en sus primeros años de actividad profesional, que son para él los más onerosos, ya que muy a menudo es en estos años cuando funda una familia. Por tanto, el devolver el préstamo de honor constituirá para él una carga social suplementaria.

GINEBRA.—La Universidad diferencia las becas de intercambio de las becas universitarias y de los préstamos de honor propiamente dichos.

Las posibilidades de intercambio se ponen en conocimiento de los estudiantes, los cuales dirigen sus peticiones al Rector. Estas peticiones son llevadas al Despacho del Senado, que escoge a los candidatos y transmite los expedientes a las autoridades competentes.

Los estudiantes cuya situación social lo justifica, y que siguen con éxito sus estudios, pueden obtener facilidades respondiendo a las siguientes modalidades:

Dispensa de Impuestos Universitarios (Curso, laboratorios, etc.). Subsidios

a) *Los estudiantes de Ginebra y los estudiantes confederados, cuyos padres tienen su domicilio en Ginebra durante dos años por lo menos,* se dirigen a la *Caja de Subsidios.*

El Comité de la Caja de Subsidios se reúne en la primera quincena del mes de noviembre, Para esta fecha debe tener ya en su poder todos los expedientes.

Las peticiones de subsidios se deben formular para todo el año universitario. Excepcionalmente, en los casos especiales y urgentes, se pueden formular demandas por un semestre. Las peticiones de dispensa de impuestos del curso y de laboratorios se deben renovar cada semestre.

b) Los confederados cuyos padres no vivan en Ginebra desde dos años, y los extranjeros, se dirigen a la Oficina de ayuda mutua universitaria.

Becas

Gracias a las cuotas suplementarias entregadas por los estudiantes, según la decisión del Comité de la Asociación General de Estudiantes, se puede conceder un determinado número de becas a los estudiantes de ambos sexos que lo merezcan al aproximarse el término de sus estudios.

Desde luego, la beca solamente se renueva en caso de que el estudiante haya dado resultados satisfactorios por su conducta y sus estudios. Al principio de cada año los servicios que otorgan las becas se informan por los profesores de las cualidades y las aptitudes de los candidatos.

Salvo en casos especiales, las becas no se conceden en forma de préstamo; pero los beneficiados saben muy bien que la ayuda que se les ha dado constituye una especie de compromiso mo-

ral, y a veces la Universidad recibe de los antiguos alumnos, que han llegado a ocupar una buena posición, la suma de las becas que les habían sido concedidas.

ST. GALL.—La Escuela de Altos Estudios Económicos y Administrativos concede, en algunos casos, una ayuda financiera a estudiantes suizos y extranjeros. Por regla general, las sumas otorgadas son reembolsadas más tarde por los beneficiados.

ESCUELA POLITECNICA FEDERAL (ZURICH).—Los estudiantes regulares de la E. P. F. pueden obtener, a partir de su segundo año de estudios, del "Fonds Châtelain" becas de estudios de 800 francos por un año, con dispensa de las finanzas del curso, laboratorios y exámenes.

La E. P. F. tiene un fondo de préstamos de 900.000 francos. En general, la suma prestada a un estudiante es de 5.000 francos suizos, como máximo, salvo en casos excepcionales en los que el Consejo de la Escuela ha acordado préstamos más importantes. Estos préstamos deben ser reembolsados después de ocho-diez años. Hasta el primer plazo de reembolso los préstamos no comprenden interés alguno; pero si sobrepasa, los beneficiados deben pagar un interés de un 3 por 100 sobre la suma prestada.

El fondo de préstamos existe desde 1930. Las experiencias realizadas son satisfactorias. Se ha concedido un determinado número de préstamos a los extranjeros.

Hay que añadir que los préstamos concedidos por la Escuela Politécnica Federal no son simples préstamos de honor, sino préstamos en el sentido jurídico. Hay posibilidad, por tanto, en caso de no reembolso en el plazo previsto, de exigir la restitución del préstamo por vía de demandas.

LAUSANA.—Los préstamos de honor son concedidos por el Estado de Vaud a los estudiantes suizos, según las siguientes condiciones:

Toda petición que tienda a la obtención de una dispensa provisional de todas o parte de las finanzas de los cursos o a la asignación de un préstamo debe ser dirigida a la Secretaría de la Universidad antes del 1 de noviembre en el semestre de invierno, y antes del 1 de mayo en el semestre de verano. La Secretaría suministra formularios referentes a esta cuestión.

El peticionario debe probar, por todos los medios posibles, y principalmente por las declaraciones de fortuna de su familia, completadas por su origen común y domicilio, que reúne las condiciones previstas.

No se concede ninguna dispensa ni ningún préstamo para el primer semestre de estudios.

Los miembros de la Universidad aprecian el mérito de los peticionarios, principalmente después de los resultados de los exámenes ordinarios, o, en su defecto, de exámenes especiales organizados con este motivo por las Facultades o las Escuelas.

La Comisión universitaria da su aviso anticipado al Departamento de Instrucción Pública y de Cultos. El Consejo de Estado decide.

El beneficiado se compromete, por su firma, a pagar al Estado de Vaud las finanzas de los cursos de las que está provisionalmente dispensado, y a reembolsar las sumas que se le concederán a título de préstamo.

Si el beneficiado es menor, su representante legal, y si llega el caso, la autoridad tutelar en la eventualidad de una tutela, firma igualmente el formulario de compromiso, llevando la indicación de la suma a pagar o a reembolsar. Este compromiso es un reconocimiento de la deuda.

El que desee obtener nuevas facilidades puede ser dispensado de lo mencionado en el primer párrafo; pero si su petición es aceptada se comprometerá nuevamente como hemos visto en el párrafo anterior.

Los compromisos adquiridos se renuevan en el momento en que se matricula el beneficiado o en el de la entrega de grados o diplomas. A falta de pago, estos compromisos se renuevan durante los cinco años.

Si un beneficiado rehusa renovar su compromiso, se procura demandarle. Ocurre lo mismo si un beneficiado que ha dejado la Universidad antes de acabar sus estudios y sin hacerse borrar de la lista de los matriculados, no satisface sus obligaciones y rehusa renovar su compromiso. El plazo de prescripción, por otra parte, dura diez años por cada compromiso desde el noveno año previsto para el primer compromiso y desde la fecha en que se comprometió para los compromisos posteriores.

El reembolso se efectúa en cuanto el beneficiado puede hacerlos; sin embargo, las sumas debidas son exigidas desde el noveno año después de la matrícula en la Universidad, y llevan desde este momento un interés de un 3 por 100.

Las sumas donadas en reembolso de los préstamos concedidos se destinan a los Fondos de las becas de estudio.

Las otras sumas se reparten entre el Fondo universitario y el Fondo de becas de estudios.

JOAQUÍN SEMPER

EL ASPECTO MISIONAL DE LA ENSEÑANZA TECNICA EN LA ARGENTINA

El problema más acuciante

En todos los planos de la enseñanza organizada por cualquier Estado existen problemas de muchos órdenes, y que se vienen a referir a los planes, a la metodología, al profesorado, al aspecto social de la enseñanza... Pero la educación, en todos sus grados, encuentra siempre las mayores facilidades para su organización en los grandes núcleos urbanos.

Los medios rurales constituyen, a nuestro juicio, y dentro de la tarea educativa de cualquier Estado, el problema más acuciante. No ya sólo por una razón de buena política tendente a suprimir diferencias que encienden la animosidad entre ciudad y campo, sino por una razón de justicial social; nadie es culpable de nacer en el campo en lugar de hacerlo en la gran urbe, y, por tanto, no se puede tolerar que los beneficios de la enseñanza no lleguen a todos los rincones patrios, donde exista un sér con pleno derecho a ser educado.

Por otra parte, puesto que no queremos que nos crean demagogos a ultranza, debemos poner las cosas en su sitio. No queremos decir que todo hijo del campo tenga que recibir necesariamente una cultura y una educación superior que le lleve al abandono de sus tareas rurales y a enrolarse, por ejemplo, en las interminables listas de abogados sin pleitos. Esto ni beneficiaría a la sociedad ni a él mismo; otra cosa es que al auténticamente biendotado intelectual se le dé su oportunidad. Pero nos estamos refiriendo no al caso específico, sino, en términos generales, a la población residenciada en núcleos rurales pequeños y apartados de los partidos judiciales y de las vías de comunicación.

Es una utopía pretender una educación igualitaria para todos los miembros de una misma nación; pero en educación hay un mínimo que debe darse a todo el mundo. Este mínimo lo constituye la Enseñanza Primaria organizada y, en su defecto, las campañas de alfabetización.

Pero, en términos generales también, este mínimo no representa, ni mucho menos, toda la educación que hay que suministrar al alumnado de los medios rurales apartados. Se requiere que sobre la cultura mínima se capacite al aldeano para el ejercicio de las funciones que ha da realizar en su vida, es decir, que se le dé una enseñanza técnica elemental, si se quiere, pero que le sea suficiente.

La enseñanza técnica y la solución argentina

En Argentina, tras plantearse el problema educativo de estas regiones apartadas, y habida cuenta de que sus necesidades formativas eran del orden cultural elemental y del orden técnicoartesanal, se llegó a la creación, no hace más de cinco años, de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural, y algún tiempo después la de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica, ambas parecidas en su organización y fundamento.

Pero ocurre que en la República Argentina la Enseñanza Técnica estaba organizada desde hace mucho tiempo, impartiendo las Escuenas Industriales de la Nación los tres ciclos en que está dividida esta Enseñanza: Capacitación, Perfeccionamiento y Especialización, en una diversidad extraordinaria de especialidades, que, reducidas a grupos —alguno de ellos con ocho o nueve de estas especialidades— son las siguientes: Industrias Mecánicas y Metalúrgicas, Industrias de la Madera, Industrias Eléctricas y de Telecomunicación, Industrial de las Construcciones Civiles, Industrias de las Construcciones Navales, Industrias de los Motores y Transportes, Industrias Químicas, Industrias del Frío, Industrias de la Aviación e Industrias de las Artes Gráficas.

También dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica funcionan las Escuelas Profesionales de Mujeres, con veinticuatro especialidades en su plan de estudio. Toda esta Enseñanza Técnica culmina en las dieciocho Universidades Populares que funcionan en la Argentina.

Pero estos Centros técnicos no están al alcance de los hombres y las mujeres que habitan en los medios rurales argentino, ni por otra parte es viable, desde el punto de vista económico, crear nuevos Centros para que, en definitiva, la matrícula sea escasa y su valor práctico casi nulo. Por eso surgió la solución de las Misiones, como medio de que los habitantes de las pequeñas comunidades pudiesen recibir la enseñanza técnica. No se trata de una embajada cultural esporádica que organice un cursillo intensivo de varios días, sino que las Misiones se afincan en la localidad que se determina por un plazo mínimo de dos años, prorrogable a juicio de la autoridad superior. Si pasado el plazo de los dos años, que son los que dura la enseñanza, no hay posibilidad de prórroga, la Misión se instala en otra localidad para seguir cumpliendo su cometido. De

esta forma se armonizan sabiamente las necesidades de formación de los campesinos con las exigencias presupuestarias.

Caracteres comunes de ambos tipos de Misión

La Enseñanza Técnica Misional pretende una doble coordenada: la capacitación de los hombres y las mujeres en las técnicas propias de cada sexo, que puedan serle útiles en su ambiente, y la ampliación de la cultura adquirida en la escuela primaria.

Aunque de propio intento no hemos querido comparar en ningún momento esta clase de enseñanza con nuestro Bachillerato Laboral, sin embargo tiene en esta doble coordenada de su finalidad un punto de similitud. Quizás cuando las cabezas de partido tengan funcionando su Instituto Laboral, o antes si las exigencias presupuestarias lo demandan, es posible que fuera beneficiosa la creación de Centros Laborales volantes que tengan su residencia temporal en diversos puntos estratégicos de España. Pero dejemos estas disgresiones y volvamos a nuestro tema.

Ambas Misiones constan de dos cursos, y su transitoriedad es de dos años. Cada curso lectivo dura diez meses, concediéndose unas vacaciones anuales de dos meses; en el Reglamento aprobado en abril de 1951 para estas Misiones, se señala un perído mínimo de ciento ochenta días útiles para cada curso. Las Misiones admiten una matrícula máxima de treinta y cinco alumnos; durante los cursos se dan diariamente siete horas de clase en dos turnos, uno de tres horas de cultura general y otro de cuatro horas de prácticas de taller, siendo la clase de educación física fuera de horario.

Como condiciones de ingreso se exige tener aprobado el cuarto grado de la Escuela Primaria, o, en su defecto, rendir un examen equivalente, que consta de dos pruebas escritas sobre lenguaje y matemáticas, y otra oral para las restantes materias de la Escuela Primaria. Los varones deben tener catorce años cumplidos, y las mujeres, doce; también se requieren, naturalmente, las oportunas certificaciones médicas.

La Enseñanza Misional es predominantemente práctica y correlacionada con la naturaleza, producciones, características y exigencias del medio en que se desarrolla.

Durante la enseñanza se realizan, en cada curso, dos pruebas de suficiencia: al final de cada trimestre y otra prueba a fin del curso.

El personal de las Misiones es bastante reducido, constando en las de varones del director (que es a la vez maestro de taller de la especialidad que tenga la Misión), un maestro normal y un ayudante de taller, y en las de las mujeres, de la directora (con título de maestra normal), una ayudante secretaria, también maestra, y dos maestras más.

Función social de las Misiones

Es una obligación del personal de las Misiones extender su obra cultural al ambiente familiar y social del alumno, "asegurándose a tal efecto, y en primer término, la más amplia y permanente colaboración del hogar; luego, la de vecinos y autoridades. A tal efecto se organizan las "Asociaciones de Amigos de la Misión", que en muchos casos sostienen comedores para los alumnos; una serie de reuniones de padres y vecinos, con el objeto de pulsar las necesidades del ambiente; la dación de Cooperativas de Producción y Consumo; la institución de Bolsas de Trabajo para los que hayan seguido y aprobado los cursos de la Misión, con el objeto de independizarle en el ejercicio de su oficio, etc.

Cada Misión forma una biblioteca, cuyos libros o publicaciones podrán ser entregados en préstamo a los alumnos, a sus padres, tutores y vecinos, con el fin de contribuir a la formación del lector, "de modo tal que éste recurra al libro como a la mejor fuente de formación y perfeccionamiento personal". Además de la biblioteca cada Misión cuenta con una discoteca con numerosos discos, que contribuyen a la formación estética. También podrá funcionar, dentro de cada Misión, un Museo específico de la región, que contenga materias primas locales, frutos y productos de la flora, fauna e industria locales.

Por último, hemos de señalar que la enseñanza es gratuita, así como el instrumental, los libros y útiles escolares que emplean los alumnos. Pero no sólo la enseñanza es gratuita, sino que los alumnos perciben, durante el período de clases, una asignación mensual de treinta pesos argentinos.

Finalidad específica de estas enseñanzas

Ya hemos dicho que, en líneas generales, la Enseñanza Misional comprende dos coordenadas: una cultural y otra técnica. Pero las Misiones tienen una serie de objetivos propios que es interesante resaltar, para dar una idea cabal de lo que son y de las finalidades que persiguen. Tienden, en lo profesional, a dotar a los varones de los conocimientos básicos de un oficio, y a las mujeres de los de la economía doméstica y rural; en lo formativo, a perfeccionar los conocimientos de orden cultural iniciados en la Escuela Primaria; en lo físico, a lograr un desarrollo armónico, fortaleciendo la salud; en lo estético, a aumentar la capacidad de sentir y valorar lo bello; en lo moral, a fortalecer la conciencia juvenil en los principios éticos, que serán la base de su futura convivencia social, y en lo social, a incrementar el amor al trabajo, a la justicia y a la solidaridad social.

Las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural

Son éstas las de varones, y cada una tiene un carácter especial y, como su nombre indica, monotécnico. Las especialidades son las siguientes: Mecánica de Automotores, Mecánica Rural, Carpintería, Cerámica, Fruticultura, Electrotecnia y Construcciones.

En cada una se imparte una enseñanza gene-

ral común a todas, y que comprende: Idioma nacional, Metamáticas, Geografía Física, Regional y Económica Argentina, Problemas regionales argentinos, Historia argentina, Religión, Elementos de Economía Social, e Higiene personal e industrial. La enseñanza específica comprende el Dibujo y la tecnología propia de cada especialidad y la práctica de taller correspondiente.

Las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural comenzaron a funcionar en 1947, y en 1951 existían sesenta y cuatro, y fueron creadas cuatro más. De estas sesenta y cuatro, la clasificación por especialidades arroja los siguientes datos: de la especialidad Mecánica de Automotores funcionan veinticuatro, localizadas en las jurisdicciones de la Pampa, Río Negro, Buenos Aires, Santiago del Estero, Chaco, Jujuy, Corrientes, Neuquén, San Juan, Córdoba, Mendoza, San Luis, Misiones, Formosa y Comodoro Rivadavia; de la especialidad de Mecánica Rural funcionan cuatro en las jurisdicciones de Buenos Aires, Chubut y Entre Ríos; de la especialidad de Carpintería son veintitrés las que funcionan, y están situadas en las jurisdicciones de la Pampa, Comodoro Rivadavia, Buenos Aires, Río Negro, Misiones, Santiago del Estero, Chaco, Corrientes, Jujuy, La Rioja, Salta, Córdoba, Catamarca, Formosa y San Luis; de la especialidad de Cerámica funciona solamente una en la provincia de Buenos Aires; de la especialidad de Fruticultura son tres las que funcionan en las jurisdicciones de Comodoro Rivadavia, La Rioja y Córdoba; de la especialidad de Electrotecnia funciona tan sólo una en la provincia de Buenos Aires; y de la especialidad de Construcciones funcionan ocho, localizadas en las jurisdicciones de la Pampa, Catamarca, Santiago del Estero, San Juan, San Luis, Chubut y Neuquén.

El número de becas concedidas en 1947 fué de 439; al año siguiente las becas concedidas ascendieron a 6.414.

Las Misiones de Cultura Rural y Doméstica

Son las encargadas de suministrar la enseñanza técnica a las mujeres de los medios rurales, y empezaron a funcionar en el año 1950.

En ellas se imparte también un doble programa, constituído, de una parte, por la enseñanza general, y de otra, por las actividades prácticas. La enseñanza general comprende: Idioma nacional, Matemáticas, Historia argentina, Geografía Física, Económica, Regional y Argentina; Problemas regionales argentinos, Instrucción cívica, Religión, Economía política y social, Dibujo aplicado a las labores domésticas, Primeros auxilios y Puericultura.

El programa de actividades prácticas comprende una doble clasificación, que es como sigue:

a) *Artes domésticas:* Cocina, Labores, Corte y Confección, Lavado y Planchado, Telares y Dirección del Hogar.

b) *Prácticas de granja:* Agricultura, Horticultura, Arboricultura, Floricultura, Avicultura, Apicultura, Lechería, Sunicultura y Suinicultura.

En 1950 funcionaron diez Misiones de Cultura Rural y Doméstica, localizadas en las provincias de la Pampa, Córdoba, La Rioja, Santa Fe, San Lupis, Corrientes y San Juan. En el año 1951 fueron creadas cuatro Misiones más de este tipo.

Enrique Warleta Fernández

LAS ESCUELAS CATOLICAS EN INGLATERRA

La Enseñanza en Inglaterra está reglamentada por la ley de 1902, modificada por la de 1944. Según esta ley, la Enseñanza Superior y Media se confía a los Consejos de los Condados cuando se trata de regular ésta en los Condados y, asimismo, se confía a los de las ciudades cuando se quiere regularla en las ciudades. Estos Consejos, en los que se refiere a la Enseñanza, están sometidos a la *Junta Central de Enseñanza,* la cual ejerce una especie de control enviando sus inspectores a las escuelas; a ésta se acude, en última instancia, para solucionar aquellas dificultades de tipo local que pudieran presentarse. Además, los Consejos gozan de plena autoridad en materia de Educación y la ejercen por medio de un Comité de Educación nombrado por ellos y formado por sus propios miembros y por los de las Asociaciones técnicas y las de las escuelas no públicas. Tres cuartas partes de los gastos de dichos Consejos corren por cuenta del Gobierno.

Lo que más importa a los católicos es que, según esta ley, las escuelas llamadas "libres" (entre las que se cuentan las católicas) pueden ser "incorporadas". Para ello el Gobierno exige a los administradores de estas escuelas: 1.°, proporcionar gratuitamente el terreno y los edificios; 2.°, conservarlos en buen estado; 3.°, hacer todas las mejoras que exige la autoridad, y 4.°, someterse a los reglamentos y exigencias de la ley.

En resumen: los propietarios de las escuelas siguen siendo sus propietarios; también les pertenece la Administración, pero de cada seis de sus administradores dos tienen que ser nombrados por el Comité del Consejo, y los propietarios pueden enseñar la religión que hayan elegido. En otras cosas, estas escuelas vienen a ser como las públicas: los mismos programas, la misma enseñanza, los mismos inspectores, iguales subvenciones, es decir, que el Estado paga las tres cuartas partes de sus gastos.

En cuanto a la elección o despido de los maestros y maestras están sometidas al "veto" de la autoridad local, la cual no lo puede ejercer más que cuando se trate de razones de orden profesional.

Se puede negar la apertura de una escuela libre cuando no la consideran útil la autoridad local o los administradores de otras escuelas de una demarcación o diez contribuyentes. En este caso, el Consejo de Enseñanza pública es el que decide si la escuela es útil o no.

Casi todas las escuelas católicas de Inglaterra viven y prosperan bajo este régimen. Esto no quiere decir que el régimen no sea perfecto, pues existe la posibilidad del abuso y los periódicos católicos dan de vez en cuando las injusticias cometidas por las autoridades locales y no reparadas por la Junta Central. Para evitar, en lo posible, estos inconvenientes, los obispos de Inglaterra y Escocia han formado un *Consejo católico de Educación* de 85 miembros, que representan oficialmente a los obispos y a los católicos en general. El Gobierno considera que este Consejo puede intervenir en las dificultades que surjan entre los administradores de las escuelas y la Junta de Educación.

Este Consejo se ocupa también de seleccionar a los profesores para las escuelas normales. Existe una escuela normal para maestros de Enseñanza Primaria, que está dirigida por los padres de la Misión, y siete para maestros de la misma categoría, dirigidas por religiosas de distintas órdenes. Esta diferencia tiene su explicación, puesto que en la mayoría de las escuelas son mujeres las que están encargadas de la Enseñanza, y dichas escuelas son casi siempre para niños y niñas.

La situación religiosa antes de 1944

Antes de 1944 la Enseñanza religiosa no era obligatoria. En los reglamentos no se imponían las asignaturas que se debían enseñar ni el horario, en cuanto a las materias religiosas que había que enseñar la Guía oficial de sugerencias para el profesor no daba ninguna directiva positiva; exigía solamente el respeto a la cláusula Cowper Tempel, aprobada en 1870, cuando por la primera vez el Estado se encargó de las escuelas dirigidas por las autoridades locales: no se puede dar el catecismo de una religión determinada. En efecto, lo que mantuvo la enseñanza religiosa en estas escuelas es una tradición profundamente arraigada. Ninguna autoridad local dejaba de añadir a su programa la Sagrada Escritura; los profesores no se oponían a enseñar esta asignatura. Los unos la daban con fe; otros, muy pocos, narraban la historia y después añadían: "Esto es lo que han dejado escrito, aprovechaos de ello si podéis." Desde luego, de éstos no había casi ninguno.

Con el tiempo. la situación cambió. El crédito de la Enseñanza religiosa escolar fué disminuyendo. Los profesores no estaban preparados para dar un curso de religión, ni estaban estimulados por ninguna inspección. Los profesores se sabían incompetentes y evitaban explicar sobre estos temas, a veces un poco delicados. Añadamos a esto que la hora en que se daba la asignatura de Religión (al final o al principio de la jornada) no era la más propicia. Por otra parte, la incapacidad de los maestros aumentaba a la vez que su indiferencia.

Cuando sobrevino la guerra, los niños de las grandes ciudades se dispersaron por toda Inglaterra. Se vió que una gran parte de ellos eran paganos, no conocían la religión de sus antepasados, incluso ignoraban la biblia y, por lo tanto, la riqueza de la cultura inglesa.

La "Education Act" de 1944

La ley de 5 de agosto de 1944, que ha reorganizado la Enseñanza en Inglaterra, se ocupa en algunas de sus cláusulas de la enseñanza religiosa. Esta introdujo algunas novedades de gran importancia. La ley crea, en realidad para los Centros de Enseñanza Media y Primaria subvencionados por el Estado, un nuevo método común a todas las sectas protestantes, el cual ha arraigado ya durante los años que se está llevando a la práctica.

He aquí algunas de las medidas tomadas por dicha ley:

1.° En las escuelas de Enseñanza Superior y Media subvencionadas por el Estado debe comenzar el estudio en un acto religioso.

2.° La Enseñanza religiosa se debe dar en las escuelas.

3.° Cuando los padres desean que sigan otra religión, pueden hacer que éstos no asistan a la Enseñanza de esta asignatura, ni a la oración en común por motivos de conciencia.

Bajo ciertas condiciones, tienen derecho a que durante ese tiempo sus hijos reciban la instrucción religiosa de la secta a que pertenezcan.

4.° Los inspectores de Su Majestad están encargados de velar porque la Enseñanza religiosa se realice con toda regularidad en las escuelas.

5.° Ya no se requiere que la clase de religión se dé en la primera o en la última clase.

6.° En las escuelas normales es obligatorio tener un conocimiento de la Religión para la obtención del título.

7.° En todos los sitios la autoridad local deberá celebrar una Junta, en la que estarán representadas: la Iglesia anglicana, las otras sectas protestantes de la región, los profesores y las autoridades. La finalidad de esta Junta es la de confeccionar un programa para el curso de Religión que satisfaga a todos. Este será prescrito por la autoridad.

De estas disposiciones se puede entresacar: Por una parte, que las clases deben comenzar con un acto religioso con la asistencia de todos los alumnos, el cual se le llama *act of worship* (acto de adoración), y no puede pertenecer a una secta determinada. Por otra, que la Enseñanza religiosa, que se puede dar a cualquier hora y con la misma duración que las demás asignaturas, es obligatoria

para todos los niños, y no se puede basar sobre el "Catecismo o formulario de una determinada secta", sino sobre un "Syllabus" especialmente redactado para este fin.

Además, la ley da amplias garantías a los padres que quieren que sus hijos no asistan a los actos religiosos celebrados, porque desean que solamente asistan a los de la secta a que pertenecen y únicamente se instruyan en la doctrina de la misma. Esta enseñanza la pueden realizar los ministros de las distintas sectas protestantes de la Iglesia católica ya fuera de la escuela, o incluso dentro de la misma. El profesorado se debe componer de los "reserved teachers" (maestros especializados) que pertenecen a la misma secta que la escuela y están encargados de la enseñanza religiosa. Para nombrarlos se debe consultar con el Consejo de Administración. Finalmente, y esto no es lo menos importante, una cláusula especial respeta los derechos de los demás maestros: a éstos no se les puede perjudicar porque no acudan al "act of worship" o a enseñar la Religión.

Seguramente el "act of worship" y la enseñanza religiosa común a todas las sectas eran ya prácticas corrientes antes de la ley de 1944. Sin embargo, ésta introdujo una novedad al hacerlas oficiales y obligatorias. Los no creyentes dicen que no. Estos sostienen que si la ley se ha aprobado con facilidad ha sido porque se ha redactado en tiempo de guerra, cuando no se podían mantener importantes discusiones.

El "Agreed Syllabus" (1)

Aunque confeccionado con buena voluntad, ningún "Agreed Syllabus" puede dar una idea clara y completa de la religión cristiana. Este no es un documento que una confesión cristiana aprobaría sin reservas, la forma de presentar el tema, con una serie de títulos acompañados de referencias y notas cortas, favorece la diversidad de interpretaciones dentro de lo que lo permite el limitado programa.

En gran parte, el efecto de la "Education Act" depende de los profesores. El programa va definiendo los temas que se pueden tratar sin caer en la controversia, lo cual hay que evitar a toda costa. Desde luego, el profesorado conserva su fe cristiana y su lealtad. Todo esto hace esperar que, regidos por la "Education Act" de 1944, muchos maestros ejercerán bienhechora influencia sobre miles de niños que sin ésto serían paganos.

Posición de las distintas Iglesias

¿Cuál es la posición de las distintas Iglesias frente al nuevo régimen? Antes, el anglicanismo predominaba en cuanto a la enseñanza religiosa en Inglaterra. Antes de 1870 había diez mil escuelas anglicanas contra mil seiscientas escuelas católicas. Desde entonces la Iglesia anglicana no ha cesado de perder terreno; esto se debe, en parte, a que su situación financiera ha estado en peligro. La ley sobre los diezmos, aprobada antes de la guerra le ha retirado éstos, reemplazándolos por unas donaciones fijas que están muy lejos de ser su equivalentes. También ha tenido otras pérdidas debidas a las expropiaciones necesarias para la urbanización. Ahora bien, la ley de 1944 sobre la enseñanza tiene exigencias poco favorables para las escuelas de las Iglesias. Dicha ley les obliga a modernizarlas no cargando a la cuenta del Estado nada más que la mitad de los gastos, o bien a hacer que se ocupen de ellas los condados. Así sucede que la mayoría de las "Chunch schools" (escuelas de las Iglesias) responden mal, por sus instalaciones y condiciones, a las exigencias gubernamentales. Además, la Iglesia anglicana no dispone de los fondos necesarios para mejorarlas, y, en la mayoría de los casos, ésta debe dejarlas en las manos de la Administración y que dejen de pertenecer a una determinada secta.

La "Education Act" de 1944, a pesar de sus apariencias liberales, tiende en realidad a quitar la libertad a la Enseñanza. No solamente obliga a que se modernicen las escuelas católicas, que por lo general son bastante anticuadas, o a cederlas a los condados, sino que al crear una nueva rama de enseñanza llamada "moderna", exige la construcción de nuevos locales escolares. Para todo esto la ley precedente, es decir, la de 1936, concedía subvenciones que ascendían al 75 por 100 de sus gastos. Esta proporción ha descendido al 50 por 100. Esto significa una carga muy penosa ya para la Iglesia católica, que debe hacer frente también a la creación de nuevas iglesias. El coste de la construcción ha aumentado mucho desde 1939. Entonces, para construir una escuela, eran suficientes de 7.000 a 8.000 libras esterlinas; actualmente hacen falta unas 50.000. El presupuesto para construir una escuela primaria en Welwyn se eleva a 64.000 libras. Es verdad que el Estado ofrece el consentir en que se hagan los adelantos con un 3 por 100 de interés más el 2 por 100 de amortización durante treinta años. Incluso de esta forma sería necesario pagar anualmente más de cuatro libras por alumno. Si las cosas no cambian "la situación económica de la Iglesia sería poco favorable durante cincuenta años". A estas dificultades de tipo económico se añade el problema del personal. Las escuelas católicas son pequeñas y, por lo tanto, no pueden pagar como en las grandes escuelas de los condados, donde los salarios son, naturalmente, más altos. Además, los profesores de las escuelas católicas temen que no puedan avanzar en sus carreras por la intervención de sus colegas religiosos o religiosas. Finalmente, se teme que los padres vacilen en mandar a sus hijos a las escuelas que dependen de la generosidad de los fieles y cuya situación es precaria. Se ve que la Enseñanza católica en Inglaterra atraviesa por una grave crisis. Para salir de ella la Iglesia se esfuerza en obtener del Gobierno una ayuda. Arguye para ello que entre las diversas sectas protestantes la Iglesia católica es actualmente en Inglaterra la fuerza moral más sólida y mejor organizada. En todo caso, si se considera la opinión de los no católicos, ésta seguirá siempre subsistiendo gracias al espíritu de disciplina y al fervor de sus miembros.

(1) Programa común a todas las sectas protestantes.

El estudiante católico en la Universidad inglesa

Las universidades neutras inglesas se caracterizan hoy día por su liberalismo intelectual, su espíritu de democracia y su tendencia a la especialización.

El liberalismo intelectual es una actitud de tolerancia e indiferencia hacia toda verdad que no aparezca evidente. En general se admite que la verdad objetiva, no la de fenómenos materiales, o bien no existe o bien no se puede descubrir. Antes se apreciaba el estudio de la Filosofía; hoy día ¿cuántos creen todavía en la verdad absoluta? Los estudiantes no son ya los "buscadores de la sabiduría", sino más bien errantes que difícilmente encuentran su camino a través de la historia del pensamiento.

Los estudiantes de Teología sólo se distinguen de los demás por la materia que estudian. En la Facultad de Artes los hay que adoptan la postura de imparcialidad o de tolerancia. En Ciencias el espíritu es más distinto, puesto que los estudios y trabajos de investigación científica son tangibles y positivos. Las clases de Filosofía y de Historia Sagrada no pasan de ser pasajes de la historia, exposición de las ideas y de los métodos críticos.

Los desastrosos efectos de tal actitud son evidentes. A veces es suficiente tener memoria para parecer inteligente. La Verdad no se enseña; no se intenta hacer una síntesis, establecer una relación entre sus estudios y sus actos. El intelectualismo de estos universitarios oscila entre la indiferencia y el diletantismo; suele ser escéptico. ¿Es esta una característica solamente de la universidad o de la juventud del siglo XX? No se sabe. Pero de seguir así esto puede constituir una amenaza para la civilización inglesa.

Sin embargo, esta situación tiene sus "ventajas". Frente a este estado del espíritu que reina en la Universidad solamente el catolicismo se alza por encima de todo ello, solamente él se proclama universalmente verdadero y capaz de responder a los problemas fundamentales de la vida. ¿Puede la Iglesia acudir en socorro de estos intelectuales que se tambalean en este diluvio universal? Esta desorientada actitud de espera es quizá la más favorable al catolicismo. Todos los problemas que hoy día se presentan no tienen más solución segura y concreta que la que les da la Iglesia católica: la existencia de Dios, el problema del mal, el matrimonio, la familia, los derechos del Estado, etc.

En segundo lugar, las universidades "neutras" inglesas se proclaman democráticas. Dentro de sus posibilidades, éstas se gobiernan por sí mismas. Los estudiantes gozan de grandes privilegios y pueden criticar libremente, a veces incluso oficialmente, la forma en que directores y profesores realizan sus tareas. Esta crítica autónoma crea un clima de libertad y desarrolla en el estudiante cualidades de iniciativa y sentido para los negocios, pero lleva al universitario católico a considerar la Iglesia misma como una institución democrática. Los capellanes, nombrados por el obispo, deberían imponerse enseñando la palabra de Dios. En efecto, los estudiantes, aparte de los fieles a ultranza, se muestran rebeldes a su influencia en pequeñas cosas. Sin embargo, en este caso, la democracia puede ser una buena cosa; protege a la minoría. En este país los católicos constituyen una minoría. Gracias a las libertades democráticas, los estudiantes católicos tienen todas las facilidades para extender sus ideas, aunque las aprovechen poco. Varios han llevado a cabo actos verdaderamente heroicos, pero individualmente. Lo que hace falta es un ejército valeroso, presto a combatir por la causa que tanto les interesa, aunque fuera a costa de importantes sacrificios.

En fin, la enseñanza universitaria inglesa está mucho más especializada que la del continente. Los que se dedican a la Educación se dan cuenta del peligro que constituye esta excesiva especialización en determinadas materias, y orientan a los estudiantes hacia los grupos que abren sus puertas a la cultura desinteresada, incitándolos a que colaboren en las revistas de cultura general. Sería triste que el estudiante se limitara a trabajar en los dominios de su especialidad e ignorara todos los acontecimientos contemporáneos.

Esta excesiva especialización podría ser desastrosa para el estudiante católico. Cualesquiera que sean los progresos de las universidades inglesas se considera, sin embargo, que la Teología es la culminación de los conocimientos humanos, y la Filosofía la base de los mismos. Es necesario que el universitario católico no asista a las conferencias del capellán con el mismo espíritu con que asistiría a un curso de Ciencias profanas o a una representación teatral. Dios sigue siendo el objeto supremo del conocimiento humano.

Otra consecuencia de la enseñanza demasiado especializada es que disminuye las posibilidades de crear nuevas universidades católicas. Cuando se llega a saber, por un lado, la cantidad de dinero que es necesaria para las diversas instalaciones y material de una Universidad moderna, y por otro, las dificultades financieras por que atraviesan las escuelas católicas inglesas, se comprende la dificultad de ponerse a la altura, materialmente hablando, de las demás.

Además, si los católicos de todas las épocas han sabido ligar su alma estudiantil con tal fuerza a la escuela, estos jóvenes católicos, si guardan contacto constantemente con un sacerdote, su paso por una universidad "neutra" puede estimular su fe. Un universitario católico que sabe conservar su fe en una atmósfera de indiferencia y de paganismo moral, será capaz de guardar esta fe por el resto de sus días.

Posición de la jerarquía católica inglesa

En el "Country College" no son obligatorias la dirección ni la instrucción religiosas. Cuando el "Education Bill" se discutía en el Parlamento se intentó repetidamente insertar una cláusula que identificara en este punto a los "Colleges" con las escuelas; pero el Gobierno lo rechazó basándose en que los jóvenes que asisten a los "Co-

lleges" deben ser tratados como adultos, permitiéndoles en consecuencia tomar por sí mismos la decisión de recibir o no recibir enseñanza religiosa. No obstante, el Ministro indicó que la jornada de trabajo del "College" comenzaría con "un breve acto colectivo de culto de clase innominada, cuya asistencia solicitaría de todos aquellos que se sintieran capaces de hacerlo". Manifestaba también su esperanza de que "un grupo, quizá muy numeroso, de estudiantes" desearía estudiar la Biblia, Historia de la Religión o de la Iglesia, o Etica desde un punto de vista religioso durante el período lectivo.

La Jerarquía Católica de Inglaterra hizo pública en varias cartas su opinión sobre este punto. El 7 de octubre de 1951 decía así:

1) Los padres tienen el derecho inalienable de poseer escuelas a las que en conciencia puedan enviar a sus hijos. Para la mayoría de los padres de Inglaterra y del País de Gales es suficiente una escuela de Condado. Para los padres católicos es necesaria una escuela católica. Las escuelas de los Condados están alimentadas por los impuestos y por tasas a las que contribuímos todos nosotros por nuestra parte. En cuanto a las escuelas católicas no pueden ser sostenidas, después de las leyes escolares actuales, más que gracias a un gasto enorme hecho por los padres católicos. Pensemos que es de justicia elemental que una escuela católica, donde hay un número suficiente de niños, esté sostenida, como las escuelas de los Condados, por los impuestos y tasas. Se debería recordar que en lo que concierne a las bases de trabajo, la enseñanza no religiosa y los grados de maestros, no hay diferencia entre las escuelas de los Condados y las escuelas católicas. Ambas están igualmente bajo la inspección y la dirección de la autoridad local y del Ministerio de Educación. Este año el Ministerio de Educación ha publicado una tasación por la cual la comunidad católica debe percibir más de 51 millones de libras esterlinas para sostener las escuelas que necesitan los niños católicos de Inglaterra y del País de Gales.

2) Desde las elecciones generales de febrero de 1950 se evitó el peligro de que algunas de nuestras escuelas fueran clasificadas ("escuelas controladas") y así se las privara completamente de su carácter católico, gracias a una medida adoptada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, esto no aumenta en un solo penique la carga financiera de más de 51 millones de libras que tendremos que soportar para sostener a las escuelas necesarias a nuestros niños católicos.

3) En el curso del año 1951 se han efectuado negociaciones entre representantes de los obispos y el Ministro de Educación. Estas negociaciones no han llevado al problema principal, del que se habla en el párrafo 1.° de este comunicado. En lo que nos pudiera interesar han tendido a que no perdamos la subvención oficial para los alumnos trasladados. En 1944 se nos había dado a entender que podríamos disponer de esta subvención; pero a causa de las dificultades a las que hace alusión el comunicado del Gobierno publicado el 6 de octubre por la Prensa hemos corrido el riesgo de tomar una gran parte en ella. Las proposiciones contenidas en el comunicado del Gobierno, si han llegado a hacerse efectivas, nos proporcionarán en el cuadro de leyes escolares actuales una ayuda considerable.

4) Durante estos dos últimos años, los arzobispos y obispos de Inglaterra y del País de Gales han hecho proposiciones para que se proceda a un reglamento justo, completo y permanente sobre la cuestión de las escuelas católicas; y han manifestado su intención de discutir todas las proposiciones que podrían conducir a tal reglamento. Encontramos que hay entre nuestros conciudadanos mucha simpatía por las dificultades de los padres católicos. Estamos convencidos de que es posible una solución. El conseguirlo será un acto de alta política.

5) Deseamos que todos los católicos, no solamente cumplan todas las instrucciones que han recibido de sus obispos, sino que además pidan insistentemente una solución parecida. Por otra parte, deseamos que durante el período de las elecciones generales la comunidad católica eleve fervientes plegarias para implorar la luz y la bendición de Dios Todopoderoso sobre los que después de las elecciones tendrán entre sus manos la fortuna y el destino de nuestro país para los tiempos críticos del porvenir.

Monseñor Beck, Obispo de Brentwood y presidente del Comité católico de educación, ha escrito una carta en Ilford, el 7 de octubre de 1951, en la que hace algunas observaciones sobre las proposiciones del Gobierno y el comunicado de la Jerarquía:

"Ustedes saben que los obispos siempre han querido mantener la cuestión de la educación fuera del dominio de la política de los partidos, y yo sé que, haciéndolo así, tienen el apoyo completo de los católicos de todos los países. Siempre hemos esperado que la solución de nuestras dificultades sería una solución de alianza y que no se asociaría a las hostilidades o luchas de los partidos. En todas las negociaciones hemos hecho lo que hemos podido por conservar esta actitud, y espero sinceramente que será posible que se asocien los otros partidos políticos a las proposiciones que se hicieron ayer.

"Querría explicar un elemento de las proposiciones del Gobierno que subraya la jerarquía en la declaración que ha publicado. No se debe pensar que las proposiciones violen lo que se ha llamado el "reglamento" de 1944. Como ustedes saben, estas proposiciones se hacen para asegurarnos una determinada medida de ayuda por vía de dones, creyéndose cuando se adoptó la ley sobre educación, que aceptaríamos, pero hemos corrido el riesgo de perder por una considerable parte. Creo importante que comprendemos esto y que rechacemos toda sugerencia de estas concesiones que sobrepasan las intenciones de la legislación de 1944.

"Ustedes comprenderán que estas proposiciones no se han hecho sin muchas negociaciones y veo que en la Prensa se declara que algunos detalles de las leyes escolares habían sido "violentamente criticados, en particular por los católicos romanos". No tengo necesidad de entrar en detalles sobre este punto; pero quiero aclarar una cosa: detrás de estas negociaciones hay el trabajo que se hizo en el curso de la elección ge-

neral de febrero de 1950 para interrogar a los candidatos y hacerles comprender el punto de vista católico. Espero que se hará un trabajo semejante en las próximas elecciones, pero insisto en la necesidad de hacerlo con espíritu de cordialidad, de ayuda mutua, de objetividad, para hacer conocer lo que es verdad y sin disputas. (Espero dar más detalles sobre este punto en el futuro inmediato.)

"Para dar un ejemplo del resultado de este esfuerzo les recordaré que una parte de nuestro sostén y la más activa es la de los miembros católicos de la Cámara de los Comunes, que siempre han estado persuadidos de la justicia de nuestras reivindicaciones. Los miembros católicos de ambos lados siempre han sido espléndidos, evidentemente, y puedo nombrar particularmente a M. Cristopher Hollis y M. Bob Millish (miembros de la Cámara de los Comunes), de Bermondesey. Pero no dudo en decir que las proposiciones actuales no habrían sido hechas por el Gobierno, hoy y bajo esta forma, si no hubieran existido los esfuerzos enérgicos y persistentes de M. Leslie Hale, miembro laborista de Oldham West, quien, aunque se caracteriza de agnóstico, ha sido uno de nuestros mejores amigos en el partido laborista. Hablo, evidentemente, en mi opinión personal, sin ningún prejuicio político y únicamente desde el punto de vista de las escuelas católicas. Ya he mencionado en público a uno de los dos miembros laboristas que se han asociado a míster Hale en sus esfuerzos a nuestro favor: M. Leslie Lover, miembro de Ardwick (Manchester) y el Rvdo. Gordon Lang, miembro no conformista, han sido los más destacados; añadiré a sus nombres los de M. Anthony Greenwood, miembro de Ressendalex y vicepresidente del grupo parlamentario laborista, y el de M. E. Sackleton, secretario parlamentario particular de M. Herbert Morrison, que, como ustedes saben, era *leader of the House* (jefe de la mayoría ministerial en la Cámara de los Comunes) cuando estas negociaciones empezaron a tomarse.

"Si los miembros que he mencionado hoy únicamente se asocian con un solo partido, es porque hemos hablado de una declaración que proviene del Gobierno. Pero todos ustedes saben que tenemos simpatizantes y buenos amigos en las otras partes; y espero sinceramente que tendré pronto ocasión de nombrar algunos y darles las gracias por la ayuda que nos han prestado."

Hubo un segundo mensaje de la Jerarquía Católica inglesa el 18 de octubre de 1951, en el cual se decía:

"Recientemente los representantes de la Jerarquía se han entrevistado con Mr. Churchill y míster Butler (miembro del partido conservador que fué Ministro de Educación cuando fueron adoptadas las leyes escolares de 1944) para discutir la cuestión de las escuelas católicas. Han obtenido la promesa de que sus dificultades, particularmente en lo referente a los "alumnos trasladados", serán estudiadas por el partido conservador con un espíritu extremadamente simpático y en el cuadro de las leyes escolares actuales.

"La Jerarquía acoge también de buen grado la declaración del partido liberal, que señala que el "reglamento de alianza" de 1944 no había sido admitido por la comunidad católica y que reconoce, tomando una actitud eventual favorable, nuestras crecientes dificultades financieras, y también el hecho de que cada escuela confesional alega en una cierta medida las cargas aseguradas por los fondos públicos.

"En su declaración del 7 de octubre, la Jerarquía ha señalado ya que las proposiciones hechas por el partido laborista proporcionaron una ayuda considerable a la comunidad católica.

"Mientras que las declaraciones que provienen de todos los partidos se refieren a algunas de nuestras dificultades más inmediatas, la Jerarquía desea señalar el hecho de que estas proposiciones no ayuden a la principal carga financiera que la comunidad católica debe soportar para proveerse de escuelas a las que los padres católicos pueden, sin cargo de conciencia, enviar a sus hijos.

"Aunque los obispos quieren mantener esta cuestión fuera de la esfera de la política de partido, expresan su determinación de insistir para un reglamento justo y permanente del problema en su totalidad."

Por su parte, la Iglesia anglicana ha tomado posiciones también ante el asunto. Después de una reunión del Comité de la Iglesia de Inglaterra para la educación (*Church of England Council for Education*), el arzobispo de Cantorbery comunicó la declaración siguiente, que representa el punto de vista del Comité y de la Sociedad Nacional para el desarrollo de la educación religiosa (*National Society for Promoting Religious Education*):

"Estamos en favor del reglamento religioso contenido en las leyes escolares de 1944. Pero en el curso de los siete años que han pasado desde que las leyes fueron adoptadas, los gastos de construcción han subido tan rápidamente que han roto el equilibrio financiero previsto por el acuerdo. Se corre el peligro de que este aumento de gastos de otros frustren también la intención que tenía el Parlamento de dar a las escuelas dirigidas por religiosos una nueva ocasión de representar su papel en la vida y en la educación nacional. Hay, pues, ciertas mejoras y ciertos socorros en favor de los cuales la Iglesia continúa insistiendo.

"La Iglesia acoge gustosa la reducción reciente de los gastos por alumno en la construcción de escuelas primarias y secundarias, y espera que se harán las economías suplementarias que no pondrán obstáculos al modelo requerido para los edificios y las instalaciones de las escuelas.

"La Iglesia pide que el pastor adopte una manera de ver más generosa cuando, en función de la sección 67 (4) de las leyes escolares, decide que las modificaciones en los medios de encontrar plazas suplementarias en una escuela otorgada, son tales que equivalen al establecimiento de una nueva escuela. En el número de casos actuales, estas plazas suplementarias deben ser pagadas por completo por los directores de la escuela, y si no son capaces de asegurar los gastos, la escuela libre puede desaparecer y se puede construir una escuela de Condado para hacer sitio a los alumnos suplementarios. No solamente esto perjudica a las escuelas que no pertenecen al Estado, sino que todavía sobrecarga los fondos pú-

blicos con un peso que no es necesario; la construcción de una escuela de Condado corre íntegra a expensas del Estado cuando los directores paguen el 50 por 100 de los gastos para un aumento.

"La Iglesia desea tomar parte en la protección de las escuelas de pueblos, bien sean escuelas de Condado o escuelas libres, cuando están amenazadas de cierre por los planes de desarrollo de las autoridades locales de educación en los casos donde este cierre no es absolutamente necesario.

"Estos tres puntos pueden ser regulados de forma administrativa en el ejercicio del poder de árbitro del pastor. Los dos puntos siguientes pedirán enmienda de las leyes.

"La Iglesia desearía insistir para una definición más amplia de la expresión alumno "desplazado" en la sección 104 de las leyes de 1944, de forma que permitiese a los niños cuyos padres han tenido que cambiarse de domicilio de una región a otra, frecuentar una escuela de la confesión religiosa de sus padres.

"La Iglesia desearía también insistir para una enmienda de la sección 1.ª de las leyes de 1944 de forma que permitiese a las autoridades locales de la educación no solamente aumentar una escuela controlada por el Estado de forma que se admitieran los alumnos de otras escuelas libres (es decir, las no estatales) que deberían estar cerradas, sino también instalar otras "escuelas controladas por el Estado" en lugares más céntricos y más prácticos cuando las circunstancias lo requieran."

JUAN ROGER

HUMANISMO EN NORTEAMERICA

Recientemente (17-III-52), el semanario americano *Time* extendió insólitamente su sección "Education", haciéndola plato fuerte del número —con ocupación de la cubierta— en homenaje al "caso" Mortimer Adler y su batalla en la vida pedagógica americana.

Verdaderamente esperanzadores parecen sus primeros éxitos, y sobre todo su buena voluntad. Tal como ha llegado hasta ahora, la instrucción superior americana parece un verdadero caos, con un máximo de libertad en la elección de materias, con curiosas asignaturas complementarias, y una singular mezcla de utilitarismo y especialización que, en el fondo, se demuestran bastante afines. Sabido es cómo la filosofía del practicismo y la eficacia de John Dewey ha llegado a ser la expresión, no por ignorada menos real, de esta inversión del sentido de la educación del hombre. Pero desde hace tiempo hay una figura que encabeza un movimiento de rebeldía, de regreso a la tradicional jerarquización unitaria del saber: Mortimer J. Adler. "Ha cometido —dice *Time*— la moderna herejía de declarar que hay valores permanentes, absolutos, tales como la Verdad y la Justicia". Su programa pedagógico lo condensa la misma revista en tres puntos: "Los profesores... deben renunciar a sus campos especializados; deberían poder enseñar cualquier cosa de las artes liberales. El método científico debe limitarse a la ciencia, dejando a la filosofía el trabajo de determinar las cuestiones de lo justo y lo injusto". Y, finalmente, defiende un retraso en la edad de comenzar a especializarse en los estudios. Adler, lector de Platón y de la *Summa Theologica*, revela un fuerte amor a la unidad jerárquica del saber, pero en forma un tanto extraña para nuestros hábitos humanísticos europeos; una de sus grandes tareas es la redacción del *Syntopicon*, un catálogo de las 102 grandes ideas que ha pensado la Humanidad, con una nota genérica en cada una y la referencia a todo lo más importante que se haya dicho sobre ello en los 443 grandes libros editados por William Benton. Adler, habiendo abandonado la región hebrea de su familia, "ha estado a menudo a punto de hacerse católico romano". ¿Por el camino del orden cupular del saber?

En el fondo, nos parece un tanto problemático y paradójico este "regreso" al humanismo, sin alterar los métodos positivistas. No se puede hacer una nueva *Summa* reuniendo cien investigadores con ficheros durante ocho años, por genial que sea el jefe. Por una parte hay algo evidente, que es el hartazgo del positivismo del hombre americano, su inquietud en la creciente sospecha de la importancia de lo trascendente, y el deseo de que el saber no sea sólo saber de cómos, sino de porqués. Pero ese es un punto de partida, y no una clave desde la que se pueda organizar una educación. La unidad no puede ser una acumulación, hoy día totalmente imposible, dado el fenomenal acarreo de las ciencias especializadas ("¡Lo que sabemos entre todos!" —gruñía el pedagogo Juan de Mairena—. "Pero eso es precisamente lo que no sabe nadie"). Desde que el hombre enseña, con cierta organización, un "curriculum" pedagógico sólo puede ser organizado desde un sistema total de pensamientos y creencias. Incluso lo que pudiera haber de homogéneo en la Pedagogía norteamericana, decíamos, tiene su filosofía "al revés" o *a posteriori* en el pensamiento de un Dewey. Quizá Adler se quede en un noble y prematuro Quijote por eso, por la ausencia de una base total y primera; en todo caso, la batalla iniciada bajo su influjo, si efectivamente va más allá de "turning the tide", de cambiar el sentido de la marea, puede ser el primer paso en una revolución educacional, que como causa y efecto acompañe la evolución del hombre de U. S. A.

JOSÉ M.ª VALVERDE

Crónicas

LOS METODOS AUDIO-VISUALES EN LA EDUCACION FUNDAMENTAL

NOTAS AL CONGRESO DE MILAN

INTRODUCCIÓN

Si por desgracia es cierto que las dos terceras partes de la población de la tierra no saben leer ni escribir, no es menos cierto tampoco que la mayor parte de la humanidad vive en lamentables condiciones de insalubridad y desnutrición. Parecen a primera vista problemas distintos, y, sin embargo, sería erróneo pararse a considerar cuál de entrambos requiere más urgente solución —por ser el más grave y angustioso—, ya que se trata simplemente de dos aspectos del mismo problema, que constituyen un amplio círculo vicioso. El analfabetismo no es sólo un problema exclusivamente cultural; es, por desgracia, a la vez, causa y efecto de una situación dolorosamente compleja, en cuya constitución se entremezclan numerosos factores de índole espiritual y económica. Si la desnutrición se achaca preferentemente a causas producidas por un desarrollo imperfecto de la justicia social y a una falta de capacidad adquisitiva, no podemos tampoco olvidar que esta última puede hallarse a su vez producida por una deficiente capacidad de producción que —como en los medios agrícolas se advierte muy frecuentemente— puede asimismo achacarse a la incultura. En cuanto a las enfermedades, mortalidad infantil, etc., casi podríamos afirmar que, al menos en nuestra Patria, una gran parte de ellas son producidas por simple ignorancia de las nociones más elementales de higiene, antes que por carencia de medios económicos.

Vemos, pues, que tan compleja situación no puede ser íntegramente remediada más que a través de fórmulas educativas que abarquen a la vez medidas de carácter cultural y económico social. Por este motivo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se propuso desarrollar un amplio programa de educación fundamental o de base que, en definitiva, se reduce a procurar a cuantos niños, adolescentes o adultos, se vieron privados de la Enseñanza Primaria —y aun a quienes cursaron ésta sin lograr un eficaz aprovechamiento— una serie de conocimientos elementales que les permitan participar con mayor eficacia en la vida económica y social de la comunidad en que viven, facilitándoles el desarrollo de sus posibilidades como miembros integrantes de un cuerpo social. Así, por ejemplo, al modesto pescador aislado que todos los días se hace a la mar para conseguir, tras fatigosas horas de rudo trabajo, la escasa porción de pesca que constituye su medio de vida, no puede pedírsele que cuando regrese a su hogar derrengado por la fatiga medite sobre la posibilidad de mejorar su suerte averiguando, por ejemplo, si existen o no métodos mejores a su alcance para incrementar la cantidad de pesca que diariamente obtiene. Pero aun en el supuesto de que se plantease estas reflexiones, ¿cómo podría desarrollar sus propósitos? No sabe leer ni escribir, carece de libros y de conocimientos, no tiene medios de anotar para su propio uso las conclusiones a que la experiencia le ha llevado. Habrá, pues, de comenzar cada día sus reflexiones para olvidarlas de nuevo durante las horas del sueño y del trabajo. André Lestage (1) nos pone el ejemplo de un catedrático que tuviese cada mañana que recomenzar sus explicaciones o investigaciones en el punto en que las hubiese abandonado la vez anterior, sin auxilio de ningún género de notas, libros o escritos; esto es, sin otra base que la de su inteligencia y memoria, trabajando en plena abstracción. Sería realmente un esfuerzo difícil de exigir a cualquier estudioso, a pesar de tener el hábito profesional de la reflexión y la abstracción. Pues bien, un esfuerzo de esta naturaleza sería el que habría de exigirse a cualquier mísero pescador de bajura de las costas de Málaga o Almería si les pidiésemos que meditaran con éxito sobre la posibilidad de mejorar su suerte. Es preciso, pues, una educación genérica, que se ha convenido en denominar "Fundamental" o de "Base", y que sirva de complemento a la Enseñanza Primaria para cuantos no pudieron disfrutar de ella y para aquellos que, por su condición de adultos, precisan con la mayor urgencia de una alfabetización que no se detenga en sí misma, sino que les lleve a la vez aparejada la solución de los problemas más angustiosos de su vida profesional y privada.

Con este propósito se ha celebrado recientemente en Milán el Congreso para el estudio de los Métodos Audio-Visuales en la Educación de Base, bajo el patrocinio de la UNESCO y de la Universidad Católica del Sagrado Corazón —organizadora del mismo— en el que una serie de científicos, técnicos y pedagogos, han estudiado la

---

(1) ANDRÉ LESTAGE: *Le cinema et l'educación du base UNESCO*. París, 1952.

forma de incrementar el desarrollo de este propósito a través de las posibilidades que para ello ofrecen los modernos métodos audio-visuales.

La Educación fundamental y el cine

El estudio de los métodos audio-visuales y su aplicación con carácter sistemático ha tenido un gran desarrollo durante la pasada guerra mundial. En ella se planteaba el problema de enseñar al mayor número de soldados, en el tiempo más corto que fuera posible, el uso adecuado de las infinitas técnicas y aparatos diversos, a veces sumamente complicados, cuyo empleo masivo exige la guerra moderna. Con este propósito fueron utilizados hasta el máximum por los diversos Ejércitos, especialmente el inglés y el americano, el cine, la radio, los magnetofones, los discos y las diapositivas, con objeto de acortar el período de aprendizaje. Pero además de estas enseñanzas que pudiéramos llamar profesionales, se aplicaron asimismo estos métodos a otros empeños distintos de los anteriores, como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos en este último campo por el Ejército de los Estados Unidos demostraron que la eficacia de los métodos audio-visuales era indiscutible. Pudo comprobarse científicamente que en el estudio de las lenguas extranjeras el empleo de los magnetofones y de los discos, pero sobre todo del cine, aumentaba el aprovechamiento de los alumnos en un 40 por 100.

Ante resultados tan extraordinarios se ha proseguido con gran intensidad después de la guerra la investigación encaminada a sistematizar y extender la aplicación de aquellos métodos al campo de las divulgaciones elementales, técnicas, sanitarias, etc., así como a fomentar su empleo en la lucha contra el analfabetismo. Por ello la UNESCO se ha preocupado de coordinar los esfuerzos realizados en estos diversos aspectos, por los distintos países del mundo, con objeto de unificar la investigación y de facilitar las posibilidades de aplicación práctica que sean válidas para los diversos propósitos que se pretenden, especialmente en lo que se refiere al problema del analfabetismo y a la mejora inmediata del nivel de vida y de producción de los más amplios y distintos sectores de población rural.

No se trata, por tanto, de ampliar por medio de documentales cinematográficos, por ejemplo, los conceptos que constituyen lo que vulgarmente se conoce por cultura general de un individuo, sino de lograr a través de una educación directa y profunda, sistemática y científica, realizada por medio del cine, la radio y el disco, una transformación total de las condiciones sociales de determinados sectores de población y la mejora del nivel de vida de sus individuos. Se trata, pues, de estudiar la forma en que el cine y la radio deben emplearse para que, en un futuro inmediato puedan cumplir empeños más ambiciosos que los casi meramente recreativos a que, hasta el presente, están dedicados. No debemos olvidar que, en su origen, estos instrumentos fueron concebidos especialmente como medios educativos. Después, su propia estructura a medias artística y a medias industrial, determinó que se aplicasen, casi exclusivamente, con carácter meramente recreativo, que no corresponde más que en mínima parte al uso que preveían sus inventores. Afortunadamente, esta situación tiende progresivamente a modificarse, restableciéndose el debido equilibrio entre la mera distracción y la función educativa y formativa que al cine y la radio corresponden.

Las reuniones celebradas en la Universidad Católica de Milán del 31 de marzo al 9 de abril, han reunido numerosas personalidades y especialistas procedentes de todos los países latinos para el estudio de este problema, convocatoria, por otra parte, sumamente necesaria, pues mientras en los países anglosajones la investigación de las enseñanzas de este tipo se realiza constantemente con éxito notable, en otras naciones, debido a factores fundamentalmente económicos, dichas actividades se encuentran mucho más atrasadas. Por ello, las reuniones de Milán trataban de presentar, como preparación para las reuniones mundiales convocadas por la UNESCO para el año 1953, el nivel científico y técnico obtenido en el mundo anglosajón; dar cuenta de las experiencias realizadas por éstos, y a la vista de las películas de enseñanza y "test" cinematográfico-pedagógicos producidos en los mismos, analizar los resultados logrados por estos países, en cuanto se refiera a la realización de películas especiales para la enseñanza de públicos elementales, así como estudiar las reacciones que dichos *films* producen ante aquella clase de espectadores.

El resultado obtenido por estos análisis ha venido a demostrar que gran parte de las películas realizadas con el propósito que hemos indicado, adolecen de graves errores que, en gran número de casos, las priva casi en absoluto de eficacia.

Otras, en cambio, han dado resultados sorprendentes que estamos seguros de que asimismo producirían óptimos frutos si fuesen aplicadas en nuestra Patria. Así, por ejemplo, los Estados Unidos han producido una película dedicada a vulgarizar entre los pequeños ganaderos y pastores la forma de obtener el máximo rendimiento de lana en el esquileo de los rebaños. Se trata de una película elemental, simplicísima y de muy reducido coste, de cuya aplicación, sin embargo —y según los datos que en las reuniones de Milán se comunicaron—, se derivó, en ciertas comarcas, un incremento en el aprovechamiento de las lanas que sobrepasó el 60 por 100 de su valor. Por noticias directas tenemos exacto conocimiento de la existencia en España de este mismo problema; un elevadísimo porcentaje de lana se deprecia todos los años, echándose a perder e incluso inutilizándose por completo para usos textiles, sólo por una supina ignorancia de la forma de hacer el esquileo. Estamos seguros de que la exhibición repetida de una película del tipo de la que citamos y cuyo coste no sería superior a 40.000 pesetas, desterraría para siempre de España tales pérdidas, recuperando para la economía individual, precisamente de nuestros ganaderos y pastores más pobres y humildes, varias decenas de millones de pesetas anuales.

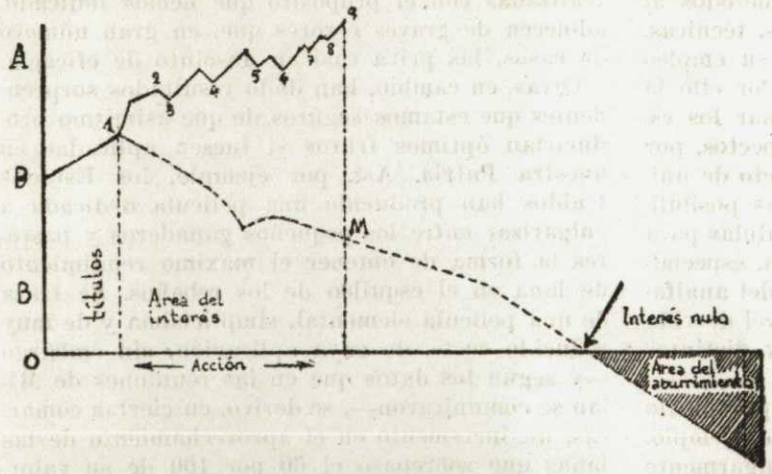
Fundamentos científicos y técnicos

La eficacia de los métodos audio-visuales, afirma el profesor Mario Ponzo (2), director del Instituto de Psicología de la Universidad de Roma, está plenamente demostrada por el hecho de que las imágenes que recibimos son fundamentalmente de una misma naturaleza. Cada imagen es la expresión de un hecho que impresiona y hace vibrar íntegramente a toda persona que lo percibe. Su aparente multiplicidad se produce por la variedad de los órganos sensoriales que la captan, pero su unidad esencial está hoy reconocida por la psicología. De aquí que el empleo del cine sea tan sumamente eficaz para los fines que la educación de base persigue.

Aun sin ahondar en distinguir la actitud del espectador de posición crítica, del que tiene una posición realista ingenua —como la de, por ejemplo, aquel anciano espectador hindú, que al asistir a la proyección de una película sobre la malaria, en la que aparecía en primer plano un mosquito aparentemente tan grande como la misma pantalla, exclamó: "No me extraña que se vean ustedes obligados a tomar esas precauciones en un país en el que son tan grandes los mosquitos"—, conviene, sin embargo, señalar la diferencia existente entre la "creencia" en la realidad de un objeto y el "carácter intuitivo" de realidad que pueda presentar ese mismo objeto. En la vida corriente se plantean con frecuencia estos equívocos entre aquello que "parece ser real" y aquello otro que tenemos la evidencia de que verdaderamente lo "es". El profesor Michotte (3) ha señalado que precisamente en esta estrecha interdependencia que en el mundo fílmico se produce entre uno y otro, descansa precisamente la honda impresión con que el hecho cinematográfico marca su impronta en el individuo. El P. Gemelli (4) precisa que "el interés suscitado por la película es semejante al interés del sueño y la explicación psicológica de nuestra conducta frente a la pantalla, demuestra que lo compartimos como en el estado onírico".

El profesor Anselmo Romero (5) nos dice que "el cine satisface a la primordial condición pedagógica de todo material de enseñanza, que es despertar el interés subjetivo, provocando y favoreciendo la atención, condición básica para una adecuada percepción. Ahora bien; la percepción sensible es el punto de partida inicial para toda adquisición y elaboración intelectual, y dentro de aquélla, la visual y auditiva determinan la mayor parte de nuestras percepciones".

No vamos ahora a analizar con detenimiento las diversas tesis que sobre la eficacia científica de los métodos audio-visuales hemos expuesto, ni tampoco a hacer una explicación detallada, que sería interminable, de las distintas características y ventajas que hacen aconsejable su empleo y a las que acaso dediquemos próximos artículos. Baste por el momento señalar las tres características principales que determinan la mayor eficacia de su utilización. Son las siguientes: *Brevedad,* mediante la cual se eliminan las causas de incomprensión, que como la fatiga o el fallo de atención pueden esterilizar la percepción del lenguaje fílmico, trabajosamente construído por medio de imágenes superpuestas. *Simplicidad,* especialmente en la acción, no recargando la atención del espectador elemental con un contrapunto de acciones distintas. *Comprensibilidad,* por la cual habrá de procurarse ésta, a ser posible sin recurrir al diálogo, sin perjuicio de que éste se emplee para reforzar la comprensión meramente visual.



Cuadro de atención del espectador

(Según el Marqués de Villa-Alcázar)

La línea horizontal significa el tiempo que dura la proyección. A y B, simbolizan la actitud inicial del espectador, ante el film, más o menos alta según el interés que particularmente le ofrezca el tema o la curiosidad que, por diversas causas, publicidad, etc., le haya despertado. La línea de puntos, marca la curva siempre descendente ante un film normal. La línea de números marca el nivel de la atención ante un film excepcional, contenida la tendencia descendente por una hábil dosificación de los recursos cinematográficos, puestos en juego por la película (6).

(2) Mario Ponzo: "Cinema et Psichanalyse", *Revue Internationale de Filmologie,* núm. 6, tomo segundo. París.

(3) A. Michote: "Le caractere de "realité" de projections cinematographique, *Revue Internationales de Filmologie.* París, 1948.

(4) Agostino Gemelli: *Interet Des progections cinematographiques,* 1928.

(5) Anselmo Romero: "Psicofilmología y educación intelectual", *Revista Española de Pedagogía,* núm. 34. Madrid, 1951.

(6) Marqués de Villa-Alcázar: *El cine y la educación.* Madrid, 1951.

Desarrollo del Congreso

Junto a los estudios puramente científicos o técnicos que el fecundo desarrollo de los trabajos hacía necesario, se incluía asimismo el análisis de un gran número de películas docentes y el de las conclusiones experimentales obtenidas por los diversos organismos de distintos países que trabajan en el terreno de la Educación de Base y cuyos resultados eran, por otra parte, merecedores de darse a conocer como ratificación o rectificación, según los casos, de los fundamentos teóricos y técnicos previamente estudiados. Por ello, junto a tesis exclusivamente científicas, como las del profesor Ponzo sobre "La unidad de las imágenes", del profesor Moles, acerca de "El mensaje audio-visual"; del profesor Musatti, "El efecto sterescópico del cine normal"; o del profesor Enrico Fulquignoni. "El valor comparado de las imágenes fijas y animadas", se desarrollaron también otras sesiones de carácter eminentemente práctico, como las dirigidas por el profesor De Jong, sobre "La UNESCO y los métodos audio-visuales en la Educación de Base"; la del belga Van Den Haute, "La producción de *films* para la Educación de Base"; la profesora italiana señora Tarroni, sobre "La educación de los analfabetos en Italia a través de los métodos audio-visuales"; o, finalmente, el profesor Lefranc, sobre un proyecto para establecer "Un centro audio-visual para la Educación de Base", que, como oportunamente fué señalado por el Ilmo. señor don Carlos María R. de Valcárcel, Presidente de la Delegación española, ofrecía considerables analogías con centros que, como los Institutos Laborales, han tenido ya feliz realización en nuestra Patria, y que actualmente proyectan la extensión de sus enseñanzas a la totalidad de las comarcas en que se hallan enclavados, como medio de lograr unos fines culturales y económicos sociales, capaces de realizar la más profunda renovación en las comunidades más atrasadas de nuestra Patria.

Guillermo de Reyna

LOS ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD GENERAL DE AUTORES DE ESPAÑA

Por Decreto de 1.° de febrero de 1952, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* de 17 de febrero del mismo año, han sido aprobados los Estatutos de la Sociedad General de Autores de España; Estatutos que entraron en vigor al día siguiente de su inserción en el *Boletín*, según se dispone en el artículo primero del citado Decreto aprobatorio.

Historia de la Sociedad

Tratemos ahora de estudiar, aunque sea brevemente, la génesis y organización de la Sociedad de Autores hasta llegar al momento actual.

En 1901, un puñado de autores —músicos y escritores—, entre los que destacaban Chapí, Torregrosa, Vital Aza, Ramos Carrión, Sinesio Delgado, los hermanos Alvarez Quintero y D. Carlos Arniches, acordaron fundar la Sociedad de Autores de España, con el fin primordial de acabar, de una vez y para siempre, con la explotación en monopolio, que especialmente en el género lírico —zarzuelas y sainetes— realizaban unas organizaciones teatrales conocidas con el nombre de "Galerías", las cuales no editaban, sino que simplemente transcribían a mano, para su interpretación en los teatros, las partituras originales de los autores.

Surge de esta forma la Sociedad de Autores, en íntima relación con el Archivo del Tesoro lírico español de los últimos tiempos, que tan celosamente rescató para el futuro y que constituye aún hoy día uno de sus mayores timbres de gloria. A este Archivo le corresponde, según los nuevos Estatutos, el servicio de copia, depósito y alquiler de materiales de orquesta, y podrá ampliarse a otros servicios relacionados con la edición y difusión de las obras literarias y musicales.

En años sucesivos va tomando cuerpo la misión fundamental de la Sociedad: recabar y administrar los derechos de autor, de ejecución y representación, previstos en la Ley de Propiedad Intelectual de 10 de enero de 1879 y su Reglamento de 3 de septiembre de 1880; y al surgir pujantes los llamados "derechos novísimos" —fonografía, cinematografía, radiodifusión y televisión—, concretamente, en el año 1932, la primitiva Sociedad de Autores se transforma en Sociedad General de Autores de España, estructurada como una especie de Federación de otras cinco Sociedades especializadas de modo vario, a saber: Sociedad de Autores Dramáticos de España, que explotaba los derechos del autor teatral; Sociedad de Autores de Variedades, aplicada a la música ligera; Sociedad Española del Derecho de Ejecución, con referencia solamente a la ejecución humana y mecánica de la música; Sociedad Española de Autores Líricos, que comprendía la copia y la impresión de las partituras, así como la utilización de los archivos líricos, y la Sociedad de Autores Cinematográficos, fundada en 1934, y referente a los derechos que pagan las distintas empresas y locales por la proyección en público de las películas.

NATURALEZA JURÍDICA

Y así continúa —con el paréntesis de nuestra guerra— hasta la Ley de 24 de junio de 1941, la cual, "para simplificar el régimen administrativo anterior y obtener un funcionamiento unitario y eficiente", disuelve las antiguas Sociedades federadas, y en su lugar "*instituye* la Sociedad General de Autores de España, como *entidad única,* que asume la *representación y gestión de los derechos de autor en España y en el extranjero*".

Esta misma Ley, en su artículo 3.°, dispone: "El Ministerio de Educación Nacional dictará cuantas instrucciones sean necesarias para la ejecución de lo establecido en los artículos anteriores, *quedando también autorizado para aprobar los Estatutos de la Sociedad o sus modificaciones futuras,* a propuesta de los organismos directivos del mismo".

Y, efectivamente, el Decreto de 1.° de febrero de 1952, que comentamos, tomando como base, en su Exposición de Motivos, el artículo 3.° de la Ley de 24 de junio de 1941, dispone la aprobación y promulgación de los vigentes Estatutos.

El primer problema, o el más importante que existía en relación con la anterior legislación de la Sociedad de Autores, era el de su naturaleza jurídico-legal.

¿Qué era, en realidad, la Sociedad de Autores? ¿Una Sociedad civil? ¿Una institución pública?

Era sostenida por algunos la teoría de que la Sociedad de Autores encajaba perfectamente en el artículo 1.667 del Código civil, en el que se determina la forma de constitución de las Sociedades civiles.

Sin embargo, el artículo 1.° de los Estatutos, en relación con el también artículo 1.° de la Ley de 24 de junio de 1941, aclara definitivamente las dudas al respecto, otorgando a la Sociedad General de Autores el carácter de *entidad oficial o pública por razón de su origen legal,* y no el de Sociedad civil particular. Con ello, la Sociedad de Autores de España toma un carácter público, pero al mismo tiempo *sui géneris* desde el punto de vista jurídico.

LEGISLACIÓN COMPARADA

En *Francia* nos encontramos con una serie de agrupaciones modelo, de tipo corporativo y profesional, dedicadas a defender las distintas modalidades del derecho de autor: Sociedad de Autores y Compositores Dramáticos (conocida por "Dramatique"), fundada por Scribe en 1829; Société des Gens de Lettres; Sociedad de Autores, Compositores y Editores de Música (S. A. C. E. M.); Syndicat de la Propiété Artistique, y Société Générale International d'Edition Phonographique (E. D. I. F. O.).

En *Inglaterra,* la Ley de Copyright de 1911 dosificó los textos precedentes, y dió vida en la realidad al Derecho de Ejecución.

En 1913, compositores, autores y editores pensaron en agruparse para proteger este Derecho, y establecieron la "Performing Right Society, Limited" (P. R. S.), que fué registrada el 6 de marzo de 1914 con carácter de Sociedad de responsabilidad limitada, sin participación de capital, forma muy semejante a la Sociedad civil francesa, ya que no tiene beneficios, ni paga dividendos, ni exige derecho de entrada, ni cotización para sus socios. Al fundarse, éstos sólo eran 39. Hoy reúne a todos los autores ingleses, y ostenta la representación de las grandes Sociedades de Autores del mundo.

En *Italia* sólo existe una Sociedad, que reúne todos los derechos, cuyo nombre es: "Società Italiana degli Autori ed Editori" (S. I. A. E.). Esta entidad, que en sus comienzos tuvo carácter civil, adquirió más tarde carácter oficial como administradora única del derecho de los autores nacionales y extranjeros encuadrados dentro del "Ente Italiano per il Diritto di Autori" (E. I. D. A.), que se regía por un Estatuto aprobado en 1936. Modificado éste por R. D. de 24 de agosto de 1942, la S. I. A. E. sigue conservando su carácter de organismo único para la percepción del Derecho de autor dentro del "Ente", y con intervención oficial en el mismo.

En *Alemania* existieron en un principio dos importantes Sociedades de Ejecución: "G. E. M. A." y "G. D. T.", que acabaron uniéndose.

Durante la época nacional-socialista, la Sociedad de Autores se encuadró dentro de la organización del partido con carácter de entidad absolutamente oficial y con el nombre de "Staalich-Genehmigte Geselischaft Zur Verwertung Urbeberrechte" (S. T. A. G. M. A.).

Terminada la guerra, las autoridades de ocupación han vuelto a dar vida a la Sociedad de Autores con el antiguo nombre de "G. E. M. A.", en la que existe intervención oficial. En la Zona Oriental se ha instituído también Sociedad de Autores, cuya actuación se pretende ligar a la de la Zona Occidental.

INTERVENCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Volviendo a España, la intervención del Ministerio de Educación Nacional en la Sociedad General de Autores queda regulada fundamentalmente en la Disposición transitoria primera de los nuevos Estatutos al incorporar un Delegado al actual Consejo de Administración; y en el artículo 28 de los Estatutos, al señalar dos representantes del Ministerio, con sus dos suplentes respectivos, como Consejeros del nuevo Consejo de Administración, los cuales integran también, según el artículo 37, la Comisión Permanente del Consejo. Aparte existe la designación del Presidente de la Sociedad, hecha por el Ministro de Educación Nacional, entre los miembros electivos del nuevo Consejo, y, además, a través de todo el articulado que estudiamos, puede adivinarse la función decisora en última instancia que tiene el Ministerio, por medio del recurso de alzada, contra resoluciones del Consejo de la Sociedad. (*Vide* artículo 17, sobre sanciones; artículo 26, sobre discrepancias en sesiones ordinarias y extraordi-

narias de la Junta general; artículo 53, sobre aprobación por el Ministerio del Presupuesto y el Balance social; y, finalmente, el párrafo 5.° de la Disposición Transitoria primera.) Y al llegar aquí, permítasenos un breve inciso. Se trata de hacer resaltar el acierto que supone el hecho de que el legislador haya incorporado a las Disposiciones Transitorias del presente Estatuto *la teoría del silencio administrativo;* teoría que, por obra y gracia de Calvo Sotelo, se incluyó en el Estatuto Municipal de 1924, y desde entonces va ampliando su radio de acción —favorable siempre al administrado—, pasando de la Administración Local, donde tuvo su origen y donde ha quedado definitivamente consagrada como institución jurídica con la nueva Ley sobre Régimen Local de 1950, a la Administración Central, como en el caso que nos ocupa (1).

En efecto, en el párrafo 4.° de la primera Disposición Transitoria se dice así: "El Consejo resolverá las reclamaciones y notificará las resoluciones recaídas dentro de los *diez días* siguientes al final del plazo para recurrir. (Se refiere al recurso de reposición ante el Consejo.) *Si transcurriera dicho término sin recaer resolución, se entenderán desestimadas las reclamaciones*". Y el párrafo 5.° añade: "*Contra la resolución* expresa o *tácita* del recurso de reposición los interesados podrán recurrir en alzada ante el Ministerio de Educación Nacional, dentro de los *cinco días* siguientes a la expiración del plazo para fallar el recurso de reposición".

Por tanto, vemos claramente que admite las denegaciones o resoluciones tácitas, y contra ellas —esto es lo importante— acepta el recurso de alzada, para proteger al administrado contra la pereza del órgano de la Administración, en este caso el Consejo de la Sociedad.

Fines de la Sociedad

También los fines de la Sociedad General de Autores han sido incrementados notablemente con la nueva regulación estatutaria. Así, junto a los clásicamente específicos de la misma, como eran y siguen siendo los de la protección jurídica y económica de las obras del ingenio en España y en el extranjero, el de recaudar y repartir los derechos de autor y de propiedad que devenguen las obras de los socios o sus derechohabientes, así como percibir los derechos de propiedad devengados por las obras del "Dominio Público", según las disposiciones legales, se le asignan con los nuevos Estatutos otros fines de tipo más elevado en el campo de la propiedad intelectual, como son:

Fomentar el interés por los altos valores del espíritu cristiano y del servicio de la Patria entre sus asociados.

Defender los intereses comunes, y fomentar asimismo el espíritu de solidaridad y de justicia social entre sus miembros.

Estudiar las cuestiones jurídicas y económicas relacionadas con la propiedad intelectual, y emitir dictamen sobre esta materia.

Gestionar, ya sea por sí o en colaboración con otros organismos, mejoras en el régimen de la Propiedad Intelectual y del Derecho de autor, especialmente en el orden internacional.

Finalmente, siguiendo el signo de lo social, característica del régimen actual, se le encomienda establecer formas de previsión en favor de sus asociados, respetando los derechos adquiridos por el actual Montepío de Autores Españoles.

Para el cumplimiento de estos fines, la Sociedad queda estructurada en los órganos siguientes: Junta general, Consejo de Administración, Comisión Permanente del Consejo y Comité de Revisión de Cuentas, a cada uno de los cuales se le dedica sendos títulos en los nuevos Estatutos.

Es curioso observar que las primitivas Sociedades federadas han quedado transformadas más o menos en distintas Secciones dentro de la Sociedad. Son éstas:

Sección de Derechos de Representación.
Sección de Derechos de Ejecución y Reproducción.
Sección de Derechos de Variedades.
Sección de Derechos Cinematográficos.

Y el Consejo de Administración, en virtud del artículo 23, está facultado para crear nuevas Secciones.

Otros títulos tratan: De los socios; del Presidente; del Consejero-Delegado; del Director-Gerente y del Secretario general, del Administrador general y del Interventor general; de los Jefes de Secciones; de las firmas de las cuentas corrientes y de los ingresos y gastos. Formando un total de 14 títulos y 60 artículos, con dos Disposiciones finales y tres Disposiciones transitorias, en la segunda de las cuales se faculta al nuevo Consejo de Administración para que en el plazo de tres meses, a partir de la celebración de la Junta general, sea redactado el Reglamento para la aplicación de los Estatutos y elevado a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional.

VICENTE SEGRELLES

(1) Vid. nuestro trabajo sobre "La teoría del silencio administrativo", publicado en la revista *Práctica Administrativa*, núms. 1 y 2. Madrid, enero y febrero de 1952.

PROBLEMAS PEDAGOGICOS DE LOS INTERNADOS

En los días 21 a 26 de abril se ha reunido en Madrid la primera *Asamblea Nacional de Internados,* convocada por la Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio, para estudiar los problemas pedagógicos que plantean estos establecimientos educativos. El llamamiento a la colaboración fué hecho con la amplitud que el tema requería; y la respuesta fué también amplia, entusiasta y cordial. Todas las instituciones educativas que realizan su labor en régimen de internado, estatales, provinciales, municipales, religiosas..., han aportado su experiencia en la discusión y solución de los problemas, con valiosas comunicaciones y con la asistencia de algunos de sus miembros más destacados y, en muchos casos, de sus propios directores.

El tema había despertado, y con razón, extraordinario interés. La educación en régimen de internado, fuera del medio familiar, presenta características especiales que no se pueden reducir, so pena de abstracción, a las que son objeto de estudio por la Pedagogía general. El ambiente físico y social del Internado, el régimen de vida, las relaciones con los compañeros y superiores, con la familia y con la calle; las circunstancias especiales que dan lugar a los distintos tipos de Internados: orfandad, beneficencia, anomalías psicofísicas, deficiencia mental o moral, o por el contrario, selección determinada por la capacidad intelectual, o por la clase social o por factores económicos, plantean problemas de tal amplitud que rebasan propiamente los límites de la Pedagogía para entrar en el campo de la Sociología, de la Política, de la Economía, del Derecho, de la Higiene, de la Psicología, de la Medicina...

En total se presentaron ciento siete comunicaciones a la Asamblea, que fueron distribuídas, para su lectura y discusión, en las seis Secciones siguientes:

SECCIÓN PRIMERA: *Psicología del interno.*—Desempeñó la presidencia el Dr. D. Anselmo Romero Marín, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid.

SECCIÓN SEGUNDA: *Disciplina del internado.*—Fué presidente el P. Andrés Moreno Gilabert, Escolapio.

SECCIÓN TERCERA: *Educación religiosa y moral.*—Bajo la presidencia del H. Manuel Rodríguez, Secretario general de la Asistencia de los HH. Maristas para España.

SECCIÓN CUARTA: *Sanidad.*—Presidió el doctor D. Juan Bosch Marín, de la Real Academia de Medicina y profesor de Higiene Escolar en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

SECCIÓN QUINTA: *Instituciones circum y postescolares.*—Presidió el Dr. D. Esteban Villarejo Mínguez, profesor adjunto de Pedagogía Experimental en la Universidad de Madrid.

SECCIÓN SEXTA: *Formación del educador de internados.*—Fué presidente el Dr. D. Adolfo Muñoz Alonso, catedrático de Filosofía de la Universidad de Murcia.

La sesión inaugural se celebró en el Salón de Actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la presidencia del Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, Sr. Ruiz-Giménez. Comenzó la sesión con la invocación al Espíritu Santo, hecha por el R. P. Andrés Moreno Gelabert, Asesor Nacional del S. E. M. A continuación, el Secretario general de la Asamblea, D. Ignacio Blasco Vilatela, expuso la justificación de la misma, y glosó brevemente el nutrido temario que sería objeto de estudio y deliberación en las jornadas siguientes.

El discurso de apertura fué pronunciado por el Dr. D. Adolfo Muñoz Alonso, sobre el tema: *El alumno interno y su mundo.* Su brillante disertación comprendió tres partes: presupuestos doctrinales del tema; consideraciones sobre el alumno interno y su mundo, y, como epílogo, unas reflexiones sobre el mundo ideal del alumno interno.

Cerró el acto el Sr. Ruiz-Giménez con un importante discurso, en que ofreció la decisión del Ministerio de colaborar y favorecer el esfuerzo de superación constante que define esta Asamblea de Internados. Glosó algunas ideas del discurso del doctor Muñoz Alonso, y, entre ellas, la autenticidad, como nota esencial de toda actividad verdaderamente educadora. La política, como la cultura —dijo—, están necesitadas de autenticidad. La política puede pedir a los educadores que sean educadores auténticos, y que un clima de transparencia, de claridad, de sinceridad consigo mismo y con los otros les una en todos los ámbitos donde se despliega su vocación. Pero, a su vez, los educadores o los súbditos de un Estado tienen derecho a pedir a los políticos, también, esa misma autenticidad. Y con la autenticidad, una segunda norma o exigencia de la política de nuestro tiempo debe ser el diálogo; porque no se puede gobernar un pueblo, sino escuchando su latido profundo. Agradece a todos, educadores de los centros oficiales y no oficiales, el haber acudido generosamente al llamamiento del S. E. M. para este diálogo en que se estudiarán los problemas de la educación en los Internados, e invita a la Asamblea a que, si tiene que pedir al Estado nuevas normas, nuevas aportaciones, lo haga con sinceridad, que el Ministerio las recogerá.

En los días sucesivos se celebraron sesiones de estudio separadamente por cada Sección, en las que se leyeron y discutieron las comunicaciones respectivas.

En sesiones generales de la Asamblea, se pronunciaron dos conferencias: una, de la Rvda. Madre María Luisa Cubillo, Provincial de las RR. de los Sagrados Corazones, sobre *La joven residente*; y otra del Dr. D. Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad de Madrid, sobre *El internado, obligada síntesis educativa.*

El día 23, S. E. el Jefe del Estado recibió en audiencia, en el Palacio de El Pardo, a una muy numerosa Comisión de miembros de la Asamblea, presidida por D. José María Gutiérrez del Castillo, Jefe Nacional del Servicio Español del Magisterio. El Caudillo agradeció vivamente la visita, y elogió la colaboración constante que a España y a su resurgimiento presta el Magisterio en los Colegios-Internados de toda la nación. "No valdría nada una obra ni una revolución —dijo— si no se formase a la juventud y se la educase en ese clima de servicio y sacrificio a Dios y a la Patria. Conozco bien el patriotismo del Magisterio español, y sé el interés y entusiasmo que pone en la educación de los hombres del mañana. Yo os estimulo a a continuar con firmeza en vuestra labor de apostolado. Seguid, pues, difundiendo la cultura, teniendo siempre en cuenta que la educación solamente puede recibirse en los primeros años; la instrucción debe estar en segundo término, ya que puede adquirirse en cualquier edad."

Se celebró una visita al Internado de Nuestra Señora de la Paloma, en Alcalá de Henares, donde el Excmo. Ayuntamiento de Madrid ofreció una recepción a los asambleístas, y pronunció una importante conferencia el Ilmo. Sr. Abad de aquella Colegiata.

También se visitaron el Internado Femenino "Palacio Valdés" (Finca de Tres Cantos), donde se celebró un festival de danzas; el Colegio Internado de San Fernando, donde tuvo lugar una recepción ofrecida por la Excma. Diputación de Madrid, después de unas palabras de saludo de su Presidente, Excmo. Sr. Marqués de la Valdavia; y el Colegio del Magisterio "Residencia Generalísimo Franco", en Chamartín, donde fueron obsequiados los asambleístas, y disertó brevemente el Inspector General Honorario D. Francisco Carrillo Guerrero sobre lo que se pretende que sean estos Colegios del Magisterio, recién inaugurado el de Chamartín, y próximo a serlo también el de Zaragoza.

Durante la semana tuvo lugar en el salón-teatro del Instituto Ramiro de Maeztu un festival en que participaron coros, rondallas y danzas de numerosos Internados; y en otra sesión se proyectó un documental sobre el Colegio de Huérfanos de Ferroviarios, otro sobre *La infancia recobrada*, y la película italiana *Pepino y Violeta.*

En dos sesiones generales fueron dadas a conocer las conclusiones provisionales que había elaborado cada sección, y se invitó a todos los asambleístas a que presentaran por escrito las enmiendas u observaciones que estimasen oportunas.

La sesión de clausura se celebró el domingo, día 27, en el Salón de Actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la presidencia del Excmo. Sr. D. José Ibáñez Martín, Presidente de este organismo y del Consejo de Estado.

Primeramente, el Secretario general de la Asamblea, Sr. Blasco Vilatela, dió lectura a las conclusiones definitivas de cada una de las Secciones.

A continuación pronunció el discurso de clausura D. José María Gutiérrez del Castillo, Jefe Nacional del S. E. M. Dió las gracias a todos los que habían colaborado en el éxito de esta Asamblea, conscientes de la responsabilidad y de la trascendencia de su función educadora. Más que todas las técnicas —dijo—, más que todos los métodos expuestos en vuestros trabajos (todos ellos de extraordinaria valía), importa destacar este decidido empeño de superación, el entusiasmo, la exigencia y la ilusionada ambición de elevar nuestros métodos educativos. Tiene, además, esta Asamblea el espíritu ecuménico que animó siempre las empresas españolas, puestos en contacto los distintos estratos sociales sin diferenciación clasista. Todos habéis trabajado por mejorar nuestros Internados por igual, para que ello beneficie a todos los niños, sin distinción de rango ni categoría. Sólo las causas grandes poseen este espíritu de universalidad: el de la Iglesia Católica y el espíritu de lo español que subsiste en esta fe. Hizo después una síntesis de los trabajos de la Asamblea, y destacó los principios básicos que han de constituir el eje fundamental en la obra de los Internados.

Finalmente, hizo uso de la palabra el excelentísimo señor don Tomás Romojaro Sánchez, Vicesecretario general del Movimiento, para agradecer a todos su generosa participación en las tareas de la Asamblea, y prometió el máximo apoyo oficial para que los ideales reflejados en las conclusiones sean pronto la realidad viva de la obra educativa de nuestros Internados.

El Excmo. Sr. D. José Ibáñez Martín declaró clausurada la Asamblea.

* * *

CONCLUSIONES

Divididas en las seis Secciones que habían integrado la Asamblea, se redactaron y aprobaron las conclusiones de la misma, cuyo contenido fundamental reseñamos a continuación haciendo resaltar únicamente los puntos más interesantes.

Sección Primera

Psicología del interno. — Después de reconocer que la psicología del interno presenta características que lo diferencian del alumno que vive en el ambiente familiar, se insistió en la necesidad de realizar estudios psicológicos con la debida garantía científica, que abarquen tanto la psicología del alumno como la del personal que intervenga en la educación del mismo. Dicho personal, directivo, docente y vigilante o auxiliar deberá poseer una preparación psicológica y pedagógica especializada.

Sección Segunda

Disciplina del Internado.—Se proclamó la necesidad de implantar en los Internados una disciplina que no sólo respete la libertad del alumno, sino que tienda a robustecerla sin menoscabo de la autoridad. Así entendida la disciplina, no debe excluirse cierta participación de los educandos, dirigida y vigilada, en el régimen del Internado.

Aparte de esta mayor consideración hacia la libertad del alumno, el Internado, como delegado de la familia, deberá imitar en su régimen el carácter paternal y desterrar, en absoluto, toda apariencia de organización gregaria. Además facilitará, de modo que no entorpezca su propia marcha regular, la comunicación entre el interno y su familia.

Sección Tercera

Educación religiosa y moral.—A manera de postulado de formación general, se hizo constar en las conclusiones de esta Sección Tercera que el alumno interno, por su psicología accidental y por el ambiente en que se educa, ofrece características específicas que la educación debe considerar.

Dado el relativo aislamiento en que se desenvuelva la vida del Internado, se juzgó conveniente que, en lo sucesivo, y en la educación de los alumnos internos, se insista en el sentido social que ofrece la persona humana.

Sección Cuarta

Sanidad. — El Internado debe tender a poseer un Servicio Médico eficiente. Es decir: no basta con la existencia de un facultativo que acuda cada vez que sea llamado, y trate los enfermos; el médico del Internado deberá vigilar diariamente a sus pupilos, aun en ausencia de todo caso de enfermedad. Colaborará en la elaboración de programas, horarios, vigilancia de la alimentación, reposo, juegos, deportes, desarrollo y crecimiento, diagnóstico precoz de enfermedades y defectos físicos, vigilancia sanitaria sistemática por lo que se refiere a enfermedades transmitidas por contacto directo o por vía respiratoria, etc.

La Asamblea recomendó la utilización en todas las Escuelas e Internados españoles del "Cuaderno Sanitario Infantil", establecido por la vigente Ley de Sanidad Infantil y Maternal, en su artículo 23.

Se insistió en el valor de la educación física, como medio para lograr un desarrollo y formación física saludable en el alumno interno.

Sección Quinta

Instituciones circum y postescolares.—El Internado no deberá perder el contacto con el ámbito exterior, al objeto de no privar a los alumnos de los elementos educativos y culturales que el contacto social proporciona.

En relación con la formación post escolar del alumno interno, se estipuló en una de las conclusiones de esta Sección Quinta que el Internado educativo general confíe la verdadera formación laboral de los jóvenes a las Escuelas Profesionales y a los Centros especiales públicos, ya que este género de vida semiinterna facilita el tránsito normal del alumno a la realidad de la vida independiente. Es deber del Internado benéfico dejar inserto al joven en la realidad de la vida profesional, o, al menos, con la protección económica suficiente para completar el aprendizaje iniciado.

Se juzgó conveniente, finalmente, la prolongación en régimen de residencia de la labor del Internado para los que salieren de él sin bastarse a sí mismos con el producto de su trabajo, o por otras causas, pasada la edad límite de permanencia en el mismo, que deberá ser, como mínimo, hasta los quince años.

Sección Sexta

Formación del Educador de Internados.—La Asamblea reconoció que al educador de Internados, atendidas las características especiales en que desarrolla su obra, le son necesarias en grado eminente las virtudes y condiciones físicas, morales e intelectuales requeridas para todo educador.

Como virtudes específicas del educador de internados, la Asamblea consideró imprescindibles las siguientes: conocimientos especiales de psicología y pedagogía del alumno interno; la edad del educador de Internados y sus condiciones han de ser las que permitan ese conocimiento, trato y convivencia con los alumnos internos.

La Asamblea propuso, finalmente, como digna de estudio la organización de Internados para la formación de jóvenes selectos, que les preparen para el desempeño de la misión rectora, en los destinos de España.

* * *

Las precedentes conclusiones son buena prueba de la amplitud y profundidad con que se acometió el problema de la educación en régimen de Internado en esta primera Asamblea Nacional.

Anselmo Romero Marín

JORNADA EUROPEA DE ESTUDIOS DE "PAX ROMANA"

Del día 16 al 21 del pasado mes de abril se celebró en Salzburgo (Austria) una Jornada Europea de Estudios, organizada por el Movimiento Internacional de Intelectuales Católicos de "Pax Romana", sobre el tema general: *Los derechos de los padres, en relación con la escuela.*

Puede decirse que a estas sesiones de trabajo, previas al Congreso Internacional que se celebrará en Canadá durante los últimos días de agosto y primeros de septiembre del año actual, enviaron Delegaciones todos los países de Europa. Por el Ministerio de Educación Nacional, y para asistir a dichas Jornadas de Estudio, fueron comisionados don Alfonso Iniesta Corredor, Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de Madrid, y don José María Ortiz de Solórzano, Asesor técnico de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Establecido el plan de trabajo, se acordó dedicar las sesiones de la mañana a la lectura y exposición de ponencias, exclusivamente; en las sesiones de la tarde, y por cada una de las tres Comisiones pedagógica, jurídica y social-familiar, constituídas al efecto, se sometieron a estudio y discusión los principales puntos de vista mantenidos en las ponencias de la mañana.

Las conclusiones adoptadas por cada una de las Comisiones, tras este estudio y discusión previos, se concretaban al fin de la jornada diaria en la redacción de una serie de resoluciones que se sometían, finalmente, al parecer y contrastación de una reunión plenaria, donde se formulaban, una vez aprobadas, con carácter definitivo. Un presidente y un secretario coordinaban las tareas, dentro de las respectivas Comisiones.

Las Ponencias

Con el fin de ambientar y trazar el marco general, dentro del cual habían de estudiarse los temas específicos de las jornadas, mantuvo el doctor August M. Knoll, profesor de la Universidad de Viena, la primera de las ponencias sobre el tema *La posición de la familia con relación a los problemas de la educación, en el mundo actual.* Analizó en ella el problema de tipo sociológico creado por la disgregación de la familia, considerada como unidad no sólo social y económica, sino también religiosa y moral, y demostró la necesidad y posibilidad de volver a la "noción del padre y de la madre, educadores del niño", y de restablecer así la idea del hogar familiar, primera escuela de la vida.

Sentado este primer principio, del hogar como escuela primaria de la vida, y proclamado tácitamente, por tanto, el derecho de los padres a escoger el género de educación que quieran dar a sus hijos, expuso el abbé Emile Marmy, en su segunda disertación, los fundamentos de Derecho natural en que se basa esta libertad de elección de los padres, así como su realización en el Derecho canónico. Oponiéndose a este ejercicio de la libre voluntad paterna en materia de educación, se encuentran —o pueden encontrarse, al menos— los distintos tipos y clases de sociedades que pretenden hacer desaparecer al individuo, absorbido dentro del complejo mecanismo de la sociedad. Desde siempre, tanto en lo relativo a la educación como en todas las demás esferas de la vida social, el hombre oscila entre dos tendencias opuestas: aquella que no considera nada más que al individuo, y la que solamente atiende a la colectividad.

El abbé Marmy delimitó los derechos respectivos de la familia y del Estado en lo concerniente a la enseñanza, reconociéndole a aquélla el deber y el derecho de procurar a los hijos la educación y la instrucción, de manera primordial, esencial, propia, directa e inalienable; por su parte, la función del Estado, al respecto, es triple: proteger los derechos preexistentes y velar por el fiel cumplimiento de los deberes correlativos; suplir las incapacidades o deficiencias de la familia, y promover la instrucción y la educación entre los individuos que componen el cuerpo social.

En una tercera ponencia, el Secretario general del Secretariado de Estudios en pro de la Libertad de Enseñanza y Defensa de la Cultura, de París, M. Edouard Lizop, dió cuenta de las diversas formas en que este derecho de la familia a la educación de los hijos era reconocido y realizado en la legislación de los distintos países.

Las ponencias hasta aquí citadas estudiaron y trataron, sobre todo, de fijar los derechos de los padres con relación a la enseñanza e instrucción debida a sus hijos; si hablaron de los derechos del Estado fué solamente en un sentido "negativo", limitando sus injerencias en el dominio familiar, sin profundizar en el estudio de sus derechos "positivos", como mantenedor y promotor nato del bien común. Era preciso abordar el tema, y se hizo en dos ponencias: la primera de ellas a cargo del Excmo. M. Pierre Harmel, Ministro de Instrucción Pública de Bélgica, y la segunda mantenida por el Dr. Jos de Boer, Inspector de Segunda Enseñanza en los Países Bajos.

En su conferencia, M. Pierre Harmel definió los principios que fundamentan los derechos y deberes del Estado y de las comunidades espirituales en relación con la Escuela. El Dr. De Boer dió a conocer la realización de los derechos respectivos de la Iglesia y del Estado, con relación a la Escuela, en la legislación de los distintos países.

Como se habrá visto, además de proclamar los derechos y deberes del Estado, sociedad terrena, se trató de los que le competen a la Iglesia como sociedad sobrenatural.

Cerró el ciclo de conferencias el Dr. Friedrich Schneider, profesor de Pedagogía de las Universidades de Munich y Salzburgo, quien disertó sobre *La unidad de concepción en la obra de la educación, como exigencia fundamental de la Pedagogía.*

Por su valor informativo, revistieron especial interés las dos ponencias en que se dió a conocer a los congresistas la legislación de los distintos países, en materia de educación, sobre puntos tan vitales y de tan capital importancia como son los que se refieren a los derechos y deberes de la familia, de la Iglesia y del Estado, en el campo de la Enseñanza. Y tuvimos ocasión de comprobar, con satisfacción, que entre todos los países europeos que asistieron a las Jornadas de Estudio, España podía presentar unas leyes de Enseñanza muy cercanas —por no decir las más— a lo que la recta razón y la fe piden se reconozcan como derechos y deberes de las tres sociedades arriba indicadas.

Particularmente interesante, por la originalidad de pensamiento y fuerza de argumentación, resultó la ponencia del Dr. Shneider sobre *La unidad de concepción en la obra de la educación, como exigencia fundamental de la Pedagogía.*

El profesor de Munich expuso, primeramente, lo que él entiende por "concepción del mundo" *(Weltanschauung):* "Viene dada —dijo— por la idea que se forja el hombre acerca del mundo que le rodea, por el valor que representa para él la existencia y por el fin que atribuye a su propia vida. Estos tres factores, fundidos en una sola unidad, ejercen un influjo formativo innegable sobre el modo de pensar y de obrar del individuo. Pero, a su vez, la concepción del mundo influye de manera principalísima en la teoría y la práctica de la Pedagogía: es evidente que a una determinada *Weltanschauung* corresponderá una concepción, también determinada, de la Educación, de sus medios, de sus fines, de la idea del hombre, de la jerarquía de los valores, etc."

Como consecuencia lógica de esta aclaración de conceptos, el profesor Schneider sostuvo que si se toma la noción de "educación" en el sentido más amplio, es decir, como abarcando todas las influencias que contribuyen a formar al individuo, es necesario afirmar que la unidad de concepción en el campo de la educación es solamente posible en épocas en la que la *Weltanschauung* responde a una sola e idéntica idea, compartida igualmente por las mentes de todos. En nuestro siglo, en que las más diversas teorías y maneras de concebir el mundo pugnan entre sí, parecerá, pues, utópico pretender lograr esa unidad de concepción en la obra de la educación, como exigencia fundamental de la Pedagogía.

Ante tal estado de cosas, son muchos hoy día los que preconizan como exigencia indispensable de nuestro tiempo la existencia de una "Escuela neutra" en que se evite a toda costa formar al niño según una concepción determinada de la educación y, por tanto, del mundo. Esta "neutralidad de la Escuela, ya que no lograse totalmente desdibujar los perfiles acusados y unificar universalmente las diversas concepciones existentes (medio indispensable para conseguir la paz entre individuos y sociedades), contribuiría, al menos, a desarrollar en los jóvenes el sentido de la tolerancia.

Los hechos y la experiencia han demostrado —dijo el profesor Schneider— que no han sido precisamente los hombres formados en esta "aconfesionalidad" o neutralidad de la Escuela los más tolerantes con las opiniones ajenas, ni los que han contribuído más eficazmente a conservar la paz en las sociedades. Asimismo, desde el punto de vista deductivo no aparece en modo alguno muy claro que la exigencia de una "autonomía pedagógica" implique forzosamente la necesidad de una educación escolar neutra, exenta de toda determinación de posiciones. Solamente un desconocimiento absoluto de la juventud puede hacer creer que el camino más apropiado para que los jóvenes escojan acertadamente aquella concepción de la vida que más conveniente sea, consista en presentar ante ellos, simple y objetivamente expuestas, las diversas *Weltanschauungen.* Los jóvenes sienten la necesidad de ser dirigidos, y, en la mayoría de los casos, esa elección reflexiva sería prácticamente imposible, ya que implica la posesión de una fortaleza espiritual que el joven raramente posee. Citando a Spranger, afirmó el doctor Schneider que "no se puede llegar al pleno ejercicio de la libertad, sino a través de una educación dirigida". Exclusión, pues, de la Escuela neutra, viciada en su misma entraña por la falsedad psicológica de los principios sobre los que se asienta. Educación dirigida. Y educación —terminó el profesor Schneider— "católica", ya que catolicidad es sinónimo de "universalidad". Solamente así lograremos esa unidad de concepción en la obra educativa, exigencia fundamental de la Pedagogía.

Conclusiones

El lunes, 21 de abril, último día de las Jornadas, se celebró la sesión plenaria de clausura, en la que se adoptó el texto definitivo de las conclusiones del Congreso. He aquí el texto de dichas conclusiones, tal y como se entregó, en copia impresa, a cada uno de los asambleístas:

EL MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE INTELECTUALES CATOLICOS DE "PAX ROMANA",

reunido en sesión de estudios, en Salzburgo, del día 16 al 21 de abril de 1952, concluye sus trabajos sobre *Los derechos de los padres con relación a la Escuela,* con las consideraciones siguientes:

I. *Siendo la Escuela una institución, cuyo fin es el procurar la instrucción y educación de la persona humana, se deduce, en consecuencia,*

1.° El niño tiene derecho a una educación completa, es decir, al desarrollo integral de su personalidad, mediante la actualización de todos sus

fines, a la vez individuales y sociales, temporales y eternos.

2.° La familia tiene el derecho y el deber de llevar a su último y total perfeccionamiento, por medio de la educación, según sus creencias religiosas y dentro de una absoluta libertad de conciencia, la obra generadora de la procreación. Este derecho es primordial, inviolable e inalienable.

3.° La Iglesia, en virtud de su institución divina, tiene el derecho de perfeccionar y acabar plenamente, mediante la educación cristiana, la obra engendradora sobrenatural comenzada por el bautismo. El niño y la familia —comprendidos el niño y la familia no católicos— tienen, pues, derecho a la educación moral y religiosa exigida por sus conciencias.

4.° El Estado tiene el derecho y el deber de:

a) Proteger los derechos del niño, de la familia, de la Iglesia y de las conciencias.

b) Promover la instrucción y educación, bien sea exigiendo de todos los ciudadanos un cierto grado de instrucción y de educación cívica, bien sea estableciendo él mismo, directamente, Escuelas.

c) Velar sobre la Escuela, dentro siempre de los límites impuestos por la libertad de éstas y por el bien común.

5.° La Escuela tiene, en consecuencia, el derecho a la libertad necesaria para el normal desarrollo de su existencia y libre ejercicio de su función.

6.° La Escuela no oficial tiene el derecho de representación, cerca de todos aquellos organismos que deliberen sobre temas relacionados con ella.

7.° La familia tiene el derecho de poder escoger entre la Escuela oficial y la privada, con paridad de condiciones y de derechos.

8.° La familia, como contribuyente, y según el principio de la justicia distributiva, tiene derecho a exigir una equitativa distribución de los fondos públicos, cualquiera que sea la Escuela que frecuenten sus hijos.

El Congreso constata, con satisfacción, que los principios aquí enunciados concuerdan con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, cuando afirma que "la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad, y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado" (art. 16, párrafo 3.°); y que "los padres tienen, por prioridad, el derecho a escoger el género de educación que quieran dar a sus hijos" (art. 26, párrafo 3.°). Asimismo, dichos principios están de acuerdo con el Protocolo adicional de la Convención de Salvaguarda de los Derechos del hombre y de las libertades fundamentales, firmado en París el 20 de marzo del presente año de 1952, por los Ministros de Asuntos Exteriores de los países pertenecientes al Consejo de Europa, cuando dice: "A nadie le puede ser negado el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asumirá en el terreno de la educación y de la instrucción, respetará el derecho que tienen los padres de asegurar a sus hijos esta educación y enseñanza, de acuerdo con sus creencias religiosas y filosóficas" (art. 2.°).

II. *Habiendo comprobado el Congreso la pujanza de las fuerzas que tienden a disolver la familia; considerado la importancia de los elementos necesarios para la reconstrucción de la vida familiar, desde el punto de vista religioso, moral y social; y estimado que los medios y los métodos de naturaleza religiosa, moral y psicológica deben ser, sobre todo, de orden práctico, y que deben tener en cuenta la situación económica y las condiciones generales de la vida moderna, emite los votos y deseos siguientes:*

1.° Que todo movimiento de inspiración católica se preocupe por elaborar y difundir una pedagogía de la familia, inspirada en los principios fundamentales del cristianismo, orientada hacia la educación integral de la persona humana considerada como portadora de valores de orden espiritual, moral e intelectual, de los que la familia constituye el medio natural.

2.° Que se tome en consideración toda actividad, cuyo fin sea el orientar la política general de los distintos países, en orden a favorecer a la familia y a asegurar una legislación que la proteja por todos los medios posibles, tales como los salarios y subsidios familiares, ayuda a familias numerosas, reducción de impuestos a las mismas, etcétera.

3.° Que se atienda a la organización de Asociaciones de familias, susceptibles de representar a ésta ante el Estado, difundir el conocimiento de los problemas esenciales que la plantea la reconstrucción de la familia, y encontrar soluciones justas desde el punto de vista cristiano.

4.° Que se dedique el mayor esfuerzo y actividad al noble fin de lograr un pleno acercamiento de la familia a la Iglesia, de modo que el núcleo familiar participe de la vida religiosa de la comunidad, en orden a realizar el espíritu integral de la vida cristiana.

III. *Habiendo estudiado más particularmente las relaciones entre la familia y la Escuela, el Congreso se felicita por los resultados favorables de la libertad de enseñanza conseguidos, en ciertos países, de medio siglo a esta parte. Por el contrario, señala, asimismo, que la extensión de las funciones del Estado le lleva a éste a desarrollar sus atribuciones, dentro del terreno de la instrucción y de la educación, en forma que presenta indudables peligros para los derechos de la familia y de la Iglesia. El Congreso proclama, en consecuencia:*

1.° La necesidad de libertad de la iniciativa privada, en materia de educación, bajo el control de las autoridades civiles y eclesiásticas.

2.° La necesidad de una estrecha colaboración entre los padres y la Escuela; los primeros, robusteciendo así el sentido de su responsabilidad; la Escuela, encontrando en dicha colaboración su más firme sostén contra la injerencia abusiva del Estado; y los padres y los maestros, enriqueciendo mutuamente sus experiencias educativas.

3.° Que los padres no cumplen plenamente con su deber educativo descargando totalmente su res-

ponsabilidad en los maestros, al enviar sus hijos a la Escuela; sino que el deber de su estado de matrimonio cristiano, en virtud de las gracias particulares del Sacramento, implica no solamente el cuidado de ayudar materialmente a la Escuela, sino también el de colaborar estrechamente con los maestros en materia de educación.

4.° Que esta colaboración, para ser plenamente eficaz, debe ser institucional; por tanto, el Congreso desea que dicha colaboración se realice en forma de Asociaciones de padres de familia, que radiquen en cada Escuela y posean personalidad jurídica.

5.° Que resultando económicamente imposible a muchas familias enviar sus hijos a las Escuelas privadas, tengan los niños la posibilidad de recibir, en las Escuelas del Estado, durante el horario normal, cursos de instrucción religiosa; o que, si no, un número determinado de Escuelas estatales puedan ser confesionales, según determinación de los padres.

Reflexiones sobre las Jornadas

Este ha sido, en breve resumen, el contenido de la Jornada Europea de Estudios, organizada por "Pax Romana" y celebrada en Salzburgo. Por la misma índole de los temas tratados en dichas Jornadas (temas fundamentales —"capitales", diríamos— y, por otra parte, demasiado generales, en los que sería difícil encontrar puntos de vistas discordantes entre los congresistas por militar todos ellos dentro de un mismo campo católico), han carecido de ese interés polémico que suele, o puede darse, al menos, en este tipo de reuniones. Pero, entendámonos, el que no haya existido ese interés polémico no quiere decir, en modo alguno, que las Jornadas no hayan sido interesantes.

Tal vez nosotros, españoles, tengamos que hacer un esfuerzo para comprender que pueda resultar virtualmente interesante, en un Congreso de intelectuales católicos sobre temas de Educación, formular conclusiones en las que se proclame que corresponde a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y el de poder escoger entre la Escuela oficial y la privada, con paridad de condiciones y de derechos; o afirmar que el Estado tiene el derecho y el deber de proteger los derechos del niño, de la familia y de la Iglesia. Estamos acostumbrados a unas declaraciones de principios, informativas de nuestras leyes de Enseñanza, en las que se fijan a la luz de los postulados fundamentales católicos, con toda claridad, la jerarquía de derechos y deberes del niño, de la familia, de la Iglesia y del Estado.

Pero no olvidemos que son otros los vientos que corren por Europa. Por eso no nos debe tampoco extrañar el que nuestros hermanos, de otros países, consideren en muchos casos, como suprema aspiración, una neutralidad o "laicidad" del Estado, y citen casi con más veneración el "Protocolo de la Convención de Salvaguarda de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales", que la doctrina de los teólogos o las enseñanzas de la *Divini illius Magistri*. Es un poco triste de reconocer, pero no cabe duda que existen atenuantes para su falta.

José M.ª Ortiz de Solórzano

LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE BRUJAS

Los movimientos ultranacionalistas y las federaciones regionales de países están actualmente en el orden del día, más que político y cultural, en el económico como programa urgente para el futuro americano. Los nacionalismos de la América hispana han logrado —como afirmaba el historiador ultramarino José A. Portuondo— los "Estados Desunidos" de Hispanoamérica frente a los U. S. A. norteamericanos. Las razones de por qué Norteamérica se fusionó cabalmente, mientras las hijas españolas de Ultramar se atomizaban, entre levantamientos primero y revoluciones después, no vienen aquí al caso. Quizás en este posible federalismo frustrado intervinieran motivos ausentes en el caso de la pugna entre Norte y Sur en los Estados Unidos. Problemas raciales, economías incipientes, extensiones desérticas, distancias insalvables... Los nacionalismos siguen su curso como tales en América.

Europa, continente matriz del nacionalismo, lleva ya años quebrándose el genio por despejar la incógnita. Las pequeñas Confederaciones existentes apenas tienen algo más que vigencia comercial. Las naciones, guerra tras guerra, se mantienen irreducibles dentro de sus bastiones. Pero surge la presión soviética, y la Europa contemporánea se parte por gala en dos, al bajar el ya tópico "telón de acero" sobre su geografía. Entonces, cabezas egregias de la política europea, augures sagacísimos de la grandeza europea, comienzan a pensar en que quizás Europa no sea tan grande como lo fué en tiempos; que Europa ya no maneja el cetro del mundo, y es una especie de niño que reconoce su debilidad de mosaico frente a las poderosas unidades de Oriente o de Ultramar. Y entonces hay que pensar en la unión, para lograr la fuerza: la fuerza necesaria para defenderse. Y después de haber caminado años de terrible guerra, de la mano de la U. R. S. S., después de ganar la guerra se descubre el peligro que corre Europa ante el avance occidental de los soviéticos.

Así quedó fundado el "Collège d'Europe" o Movimiento por la Universidad Europea, o *Universidad de Europa,* como otros pretenden que se llame. La fecha de fundación data del 20 de septiembre de 1949, y sus propósitos y derivaciones en el orden económico, político y militar son de sobra conocidos y, desde luego, impertinentes en estas columnas. No lo son asimismo las consecuencias de orden cultural y, particularmente, universitario, por lo que consideramos interesante, incluso ejemplar, traer a colación, para los lectores de habla castellana, la organización y propósitos de la Universidad Europea de Brujas.

Breve historia de la Universidad

Ya se sabe, por palabras del Secretariado del Consejo Belga del Movimiento Europeo, que los fines de tan curiosa Universidad se encaminan a cooperar *culturalmente* al gran movimiento de la unión espiritual y material de Europa como defensa frente a la invasión oriental. La cosa, como decimos, ocurrió en Brujas. Fundado en 1949 el "Collège d'Europe", residenciado en el propio edificio de la Universidad, al momento comenzó a funcionar su Sección Cultural. Del 20 de septiembre al 10 de octubre de 1949 se celebraron reuniones entre profesores y estudiantes, improvisándose sobre la marcha el cuadro docente, el programa de estudios y la selección del alumnado.

En octubre de 1950 se inaugura el primer curso regular de la flamante Universidad Europea de Brujas. La ciudad, tan repleta de evocaciones españolas, da un español para esta coyuntura. Nos encontramos con el historiador Salvador de Madariaga, como jefe de la Sección Cultural del Movimiento. Madariaga pronuncia la lección inaugural del curso, y con ella se define la tendencia "política" antiespañola, si bien proeuropa, de la Universidad. El curso dura unas treinta semanas, concurriendo a sus sesiones cuarenta universitarios ya graduados, seleccionados entre "los países de Europa libre y de los medios de la emigración democrática". Esta selección es un tanto rígida, ya que se realiza conforme a la falsilla de un cuadro previo, que el Secretariado llama "equitativamente proporcional", a saber:

Francia	5
Gran Bretaña	5
Grecia	1
Italia	5
Países Escandinavos	5
Turquía	1
Suiza	2
Austria	1
Benelux	5
Eire	1
Este (Exilados de países del)	3
Alemania Occidental y Sarre	5
España	1

Durante el primer trimestre del curso inicial, Inglaterra no tuvo representante oficial en la Universidad, incorporándose posteriormente Mr. Bill Symone a las tareas docentes.

La Universidad está subvencionada por el Estado belga. Los estudiantes pagan por comida y hospedaje una cuota no superior a los 50.000 francos belgas, conviviendo en los alojamientos profesores y alumnos. Con carácter voluntario, se organizan colectas para obtener bolsas de estudios a favor de futuros asistentes a la Universidad Europea. Estos se seleccionan entre graduados de distintos países, que no hayan cumplido los treinta años, especialmente entre abogados o licenciados en Ciencias Políticas, Económicas o Historia contemporánea. Ahora bien: de nada les servirán las mejores dotes profesionales si no están dispuestos a entregarse al servicio de Europa, esto es, al Movimiento Europeo en su finalidad última política.

Las naciones no europeas pueden enviar "observadores" a estos cursos, para lo cual se provee un total de doce plazas para todas ellas. Para todos los asistentes, becarios y "observadores" es imprescindible manejar el inglés y el francés.

Métodos de trabajo

Los programas de la Universidad Europea tienden a proporcionar a los futuros dirigentes de la Europa Unida una serie de conocimientos y, más importante aún, un talante o estado de ánimo psíquico frente a su labor, que les garantice una situación de privilegio para salir airosos de la difícil empresa.

He aquí el fruto de estas enseñanzas:

1.° Amplios conocimientos de *Geografía* y de *Historia,* con estudios a fondo de las riquezas naturales de toda Europa, datos estadísticos, límites territoriales muy detallados, experiencias entre los pueblos, en particular si lo son fronterizos; formación, en su caso, de diversas nacionalidades o instituciones o federaciones originarias de ellas.

2.° *Concepción del futuro.* "No se trata —dice el programa de "Directrices Universitarias"— solamente de saber, sino de vencer. En una división universal del trabajo, ¿cuál es la parte que le toca al Viejo Continente? ¿Qué debe aportar en la lucha de las doctrinas sociales?... Los universitarios deberán tener ideas claras sobre este porvenir de Europa.

3.° *Técnica de acción.* Europa no puede unirse creando solamente instituciones especializadas. Habrá que determinar su esfera de competencia, e incluso organismos para su control. Y estos interrogantes: ¿En qué medida resulta necesaria una Constitución federal? ¿Con qué medios la Europa Unida tendrá más posibilidades que las naciones para hacer frente a los problemas del momento, como la defensa común y el "dollar-gap"?

Estas tres grandes líneas de trabajo corresponderán, aproximadamente, al programa de enseñanza distribuído a lo largo de los tres trimestres del curso. Aparte de estas sesiones, se dictarán conferencias y cursillos, por profesores especialistas venidos de todos los países europeos, quienes orientarán asimismo en sus trabajos personales a los universitarios, haciéndoles realizar tareas de equipo, estudios de seminario, que posteriormente serán publicados, tras la debida selección.

Al fin del curso se entrega a cada alumno un diploma. "Este certificado —dice el programa— no otorga, en la situación presente, un derecho formal; pero si la Federación Europea se lleva a cabo, las instituciones supranacionales reclamarán a aquellos dirigentes cuya formación haya sido oficialmente europea".

GOBIERNO DEL "COLLÉGE"

La Universidad Europea está reglamentada según las leyes funcionales de un establecimiento de Utilidad Pública. Se rige por un Consejo de Rectores, al cual pertenecen, como miembros, los representantes caracterizados de las principales instituciones europeas, tanto públicas como privadas, nacionales o internacionales, y también personalidades diversas del mundo intelectual europeo. La dirección científica corre a cargo de los doctores Hendrik Brugmans, como Rector de la Universidad, y Henri van Effenterre, Jefe de Estudios. Existe un Claustro de Profesores, formado por los catedráticos de las diversas disciplinas universitarias.

PROGRAMA DE ESTUDIOS

I. PRIMER TRIMESTRE.

Tema central: El potencial europeo. Sus ramificaciones y límites.

1. Geografía:
   a) Geografía física.
   b) Geografía humana.
   c) Geografía económica.

2. Historia:
   a) Las experiencias comunes: Imperio romano, Carlomagno, Cruzadas, Renacimiento, Reforma y Contrarreforma, "Aufklarung", Romanticismo, etc.
   b) Divisiones y diversidades de Europa: "Limes" romano, Guerra de los cien años, Guerra de los treinta años, Demarcaciones confesionales y raciales, etc.

II. SEGUNDO TRIMESTRE.

Tema central: Vocación de Europa en el mundo.

1. Introducción general:

   "La civilización atlántica y Europa".

2. Economía política:

   "Las posibilidades de la Europa industrial, agrícola y comercial en el mundo moderno".

3. Filosofía social (concepción del hombre y de la sociedad):
   a) La concepción cristiana.
   b) La concepción monárquica, mercantilista y autoritaria.
   c) La concepción liberal.
   d) La concepción anarquista y libertaria.
   e) La doctrina marxista y su evolución.
   f) Organización y acción marxista.
   g) Las nuevas tendencias (Bergsonismo, existencialismo, personalismo, etc.).

4. SYMPOSIUM de tres economistas (el uno "dirigista", liberal el otro, intermedio el tercero) sobre el problema de las relaciones entre la economía y los poderes públicos.

III. TERCER TRIMESTRE.

Tema central: Técnica de la Unión Europea.

1. Economía institucional:

   Los organismos europeos necesarios:
   a) En el campo monetario.
   b) En el campo comercial.

c) Para la repartición de la mano de obra.
d) Para la armonización de la legislación social.
e) Para el planeamiento industrial y agrícola.
f) Para el urbanismo y la planología regional.

2. Derecho constitucional (Transformación del Derecho internacional en Derecho supranacional):

a) Derechos del hombre y de las Comunidades; Consejo Supremo (Tribunal Internacional); Soberanía del Derecho.
b) Poderes de la autoridad europea.
c) Descentralización territorial y funcional.

Estas materias se alternarán con cursillos de lingüística de francés e inglés, tanto en el modo conversacional como en lo relativo al vocabulario técnico y terminologías especializadas de las ciencias que se cursan en la Universidad. También habrá lecciones de semántica de lenguas romances, aunque de los programas esté exento de modo absoluto el español y cualquier tipo de fruto cultural expresado en lengua castellana. Lo que no deja de resultar extraño, siendo un español —Salvador de Madariaga— el principal promotor de esta Universidad y Jefe Cultural del Movimiento de la Europa Unida.

Las tres promociones "europeas"

Tres son, hasta la fecha, las promociones de universitarios "europeos", salidos con fórceps madariaguescos de la matriz del "Collège d'Europe". La primera promoción se formó, como es sabido, en la cifra relámpago de veinte días —20 de septiembre a 10 de octubre de 1949—. Destacó en ella el francés Jean Bachlet, quien por estos méritos ha sido recompensado con el título de "tutor" de la promoción 1951-1952.

La segunda promoción, aunque en realidad se trata de la primera auténticamente formada "a la europea" en Brujas, fué bautizada con el nombre de "Promoción de Saint Exuperio". Porque es importante no ignorar que cada promoción vive bajo el patrocinio de una personalidad egregia en el campo de la cultura internacional, supranacional, mejor diríamos europea. El discurso inaugural recayó sobre los hombros, esta vez historiadores, de Madariaga, y destacó entre todos los asistentes la labor universitaria del becario alemán Werner Ungerer, hoy asimismo "tutor" de la promoción actual.

La tercera promoción —1951-1952—, que recibió el bautismo de fuego en las lides unionistas de la Europa antisoviética, recibió el nombre de "Promoción Luis Vives". Por esta vez, España no pudo estar marginada de las tareas europeístas. Tras de Saint Exuperio viene el gran humanista valenciano. Luis Vives, habitante y profesor de la Universidad de Brujas, ha sido revalorizado contemporáneamente por un discípulo de Madariaga: el historiador español Abdón Salazar. El discurso inaugural corrió a cargo del Rector de la Universidad, Hendrik Brugmans, versando sobre un Vives prefabricado en las investigaciones históricas de Abdón Salazar. Pero los méritos de Vives para nombrar a la tercera promoción no residen solamente en sus dotes intelectuales. Según el señor Rector de la Universidad Europea, Vives no fué español, sino *judío,* y como tal contribuyó entonces a crear el espíritu que, actualizado hoy, da base en buena parte a la ideología supranacional europea de Brujas.

Durante el presente curso, que está a punto de finalizar con el aprovechamiento previsto por todos, se presentaron representaciones del Reino Unido, de Escandinavia y de la Zona Oriental de la ciudad de Berlín; este último, posiblemente como "observador". Con igual categoría fué admitido un estudiante de la República de Indonesia.

Entre los proyectos del "Collège d'Europe" se encuentra la redacción y edición de una extensa *Historia cultural y política de Europa,* que tiene la pretensión de convertirse en "texto oficial" para la futura Europa federada. La nueva fuente histórica será responsabilizada por Madariaga, y sus directrices intelectuales y técnicas responderán de seguro a las que se adivinan a lo largo de las actividades de esta Universidad Europea de Brujas, de la que sólo nos deben interesar sus métodos de trabajo y su programa de estudios.

E. C. R.

LA LEGISLACION DE EDUCACION NACIONAL EN LA JURISPRUDENCIA DE AGRAVIOS[1]

CONCEPTO DE FUNCIONARIO PÚBLICO A EFECTOS DE CONCURSO DE TRASLADOS (TURNO DE CONSORTES) EN EL MAGISTERIO NACIONAL

Recurso de agravios interpuesto por doña Angela Ibarrondo Vildósola contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 4 de junio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de marzo de 1952; *B. O. del E.* de 12 de abril siguiente, pág. 1.658).

El artículo 57, apartado 9.°, de la Ley de Educación Primaria establece con carácter general el derecho de los maestros a residir en la misma localidad que su cónyuge funcionario. Publicado más tarde el Estatuto del Magisterio, su art. 74 vino a restringir el alcance de ese precepto general, ya que, al establecer los criterios de preferencia entre consortes en los concursos de traslados, sólo hace referencia a dos clases de funcionarios: a), del Estado, que desempeñen el cargo en propiedad con destino de plantilla y con sueldo consignado en el presupuesto general de su ministerio; y b), locales, técnicos y administrativos, con ios mismos requisitos en cuanto a propiedad, destino y sueldo (que habrá de consignarse en el presupuesto general de la Corporación respectiva).

La disparidad de contenido entre los dos artículos ha dado lugar en la práctica a más de un recurso de agravios. Los acuerdos del Consejo de Ministros que vienen recayendo en la materia acusan inequívocamente un decidido espíritu de protección a los consortes. Así, en el recurso interpuesto por don Aniceto Iglesias Carballo y doña María Teresa González Muñiz, en el que se trataba de un funcionario local no técnico ni administrativo, se entendió (2) que la antinomia citada debe resolverse, por lo que se refiere a funcionarios locales, en el sentido de que "existe el derecho a optar por el turno de consortes a todos los cónyuges de funcionarios, dada la amplitud de la declaración legal, que se funde plenamente a la intención del legislador de reunir a los cónyuges funcionarios al establecer el turno de consortes".

En el caso presente se trataba de un funcionario de la Junta de Obras del Puerto de Bilbao. Tales Juntas constituyen, según se expresa en su Reglamento Orgánico, Delegaciones de la Administración General del Estado, y los sueldos que sus funcionarios perciben no se consignan en el presupuesto general del Ministerio correspondiente, sino en el especial a que se refiere el art. 1.° del Reglamento citado. Resulta, por tanto, que si se considera como funcionario estatal al interesado no hay posibilidad de incluirle en el supuesto del Estatuto del Magisterio, y, por otra parte, es difícil configurar como entidades de Administración Local a organismos como la Junta de que se trata.

El acuerdo recaído admite que los funcionarios de las Juntas de Obras de Puertos pueden, "en un sentido amplio", ser considerados "como funcionarios del Estado, toda vez que desempeñan funciones que corresponden al mismo"; pero agrega: "no existe inconveniente alguno" en considerar al cónyuge de la recurrente "como funcionario local que cobra sus haberes con cargo al presupuesto general de la Corporación respectiva..., toda vez que el ámbito público y local de su actuación es indudable", y no distinguiéndose en la Orden de convocatoria (que reproducía el artículo 74 del Estatuto del Magisterio) "entre Corporaciones Territoriales e Instituciones, como es ésta..., no aparece obligado restringuir el concepto de funcionario local... únicamente a los funcionarios municipales y provinciales".

CONCURSOS DE TRASLADOS ENTRE CATEDRÁTICOS DE UNIVERSIDAD: REQUISITOS DE LA PROPUESTA; PREFERENCIA DE MÉRITOS

Recurso de agravios interpuesto por don Antonio Martín Calderín contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 1 de julio de 1950 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de marzo de 1952; *B. O. del E.* de 12 de abril siguiente, pág. 1.660).

Celebrado concurso de traslado para la provisión de una cátedra de Universidad, y resuelto por Orden ministerial de 1 de julio de 1950, un concursante interpone contra ésta recurso de agravios, apoyado en alegaciones en cuanto a la forma y en cuanto al fondo:

a) En cuanto a la forma: La propuesta de la Universidad, a que se refiere el artículo 58 de la

(1) Dada cuenta en el número anterior de los acuerdos del Consejo de Ministros aparecidos en el *B. O. del Estado* durante el primer trimestre del año en curso, en el presente se recogen los publicados hasta el 12 de mayo inclusive. Téngase presente que con estas notas no se intenta (al menos, de momento) ofrecer un repertorio exhaustivo de jurisprudencia. Por ello se ha prescindido de algunas resoluciones que, aun relativas a disposiciones emanadas de autoridades y organismos de Educación Nacional, versan exclusivamente sobre cuestiones de índole general.

(2) *B. O. del E.* de 27 de noviembre de 1951.

Ley de Ordenación Universitaria, fué precedida de una votación en la que los componentes de la Junta de Facultad se pronunciaron del siguiente modo: en favor de la no provisión, trece votos; en favor del concursante que resultó nombrado, doce votos, y seis votos en favor del recurrente. Este, en su escrito de recurso, alegó "que el procedimiento seguido ante la Junta de Facultad había sido irregular al no efectuarse una propuesta previo el examen de los méritos de los concursantes, como ordenaba la Ley, sino simplemente una votación hecha, además, sobre materias heterogéneas, como lo eran la provisión o no provisión y la provisión en persona determinada".

El acuerdo resolutorio, recogiendo la doctrina establecida en otro anterior de contenido similar, según el cual "no puede fijarse, a los efectos del recurso de agravios, la existencia de una infracción si se han cumplido los preceptos de la Ley dentro de los límites del margen relativo discrecional que impone la falta de desenvolvimiento de sus normas" (1), desestimó la alegación del recurrente, por considerar que "si bien es cierto que la Universidad puede proponer la no provisión, no lo es menos que tal propuesta no ha sido hecha en el presente caso, en el que la mayoría de los votantes de la Junta de Facultad se inclinó en favor de la provisión"; y siendo así, "resulta evidente, dentro de aquel aludido margen de discreción en la tramitación que impone la inexistencia de normas concretas, que la Universidad hizo la propuesta, y que, en lo que ésta tenía de positivo o afirmativo, fué hecho en favor del concursante al que la Orden recurrida adjudicó la plaza concursada".

b) En cuanto al fondo: Alegada por el recurrente preferencia de méritos sobre el nombrado en materia de publicaciones y trabajos científicos, el Acuerdo estimó, como era obvio, que "en la apreciación del mérito y valor científico de publicaciones y trabajos entra en juego un factor no ya no reglado, sino imposible de reglar, como lo es el de la opinión que aquéllos pueden merecer, por lo que una jurisdicción revisora, como es ésta de agravios, no puede entrar en su consideración, ni estimar la existencia de infracción legal".

Recuperación de destino por maestros sancionados con traslado

Recurso de agravios interpuesto por don José González Peiró contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 15 de febrero de 1952; *B. O. del E.* de 7 de mayo siguiente, pág. 2.087).

Un maestro de escuela aneja a la del Magisterio de Zaragoza, sancionado por depuración con traslado dentro de la provincia por un período de dos años, solicita ser admitido a concursillo convocado para cubrir vacantes en determinados Grupos Escolares de esa capital, y la Delegación Administrativa correspondiente le devuelve la documentación aportada por entender que el interesado no cumple el requisito, establecido en la Orden de convocatoria, de servir en la misma localidad donde las vacantes se hallan enclavadas.

Las pretensiones que en impugnación de lo anterior llevó el recurrente a la jurisdicción de agravios, se resumen así: a), al cumplir la sanción de traslado que le fué impuesta recuperó automáticamente el derecho a ocupar vacante en Zaragoza; b), y este derecho, a su vez, comporta el de ser admitido al concursillo, en cuanto significa el cumplimiento virtual del requisito antes aludido. Ambas pretensiones fueron desestimadas por el Consejo de Ministros:

a) "No existe en la actualidad disposición alguna que autorice a estimar a los maestros sancionados con derecho a ocupar automáticamente la plaza de la que fueron privados en virtud de depuración, una vez cumplida la sanción y vacante el destino que desempeñaban en propiedad", sino que "este derecho no puede hacerse efectivo con independencia de las normas establecidas sobre provisión de vacantes, sino únicamente a través de los procedimientos ordinarios previstos en el Estatuto del Magisterio y demás normas aplicables" (1).

b) Por consiguiente, no puede considerarse cumplido en beneficio del recurrente, por el sólo hecho del cumplimiento de la sanción, el requisito de solicitar la vacante desde la misma localidad en que ésta radica.

Incompatibilidad de cargos; opción

Recurso de agravios interpuesto por don Benito Albero Gotor contra Orden del Ministerio de Educación Nacional de 25 de mayo de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 29 de febrero de 1952; *B. O. del E.* de 12 de mayo siguiente, pág. 2.150).

La Orden ministerial de 13 de septiembre de 1950 ordenó la prórroga para el curso de 1950-51 de todos los nombramientos de Profesores Ayudantes interinos de Escuelas de Comercio que lo hubieron sido durante el de 1949-50. El recurrente, comprendido en principio en tal disposición, por haber ejercido interinamente en la Escuela de Lérida, fué, ello no obstante, excluído de la prórroga por decisión del Director de la Escuela, y en atención al hecho de haber sido nombrado aquél, por Orden ministerial, Director de un Grupo Escolar en Caspe (Zaragoza) y haber tomado seguidamente posesión del cargo.

En el recurso de agravios se alegó que no existía incompatibilidad entre los dos cargos, y que,

(1) Acuerdo de 27 de mayo de 1949 (*B. O. del E.* de 20 de octubre siguiente).

(1) Doctrina que reproduce la contenida en los Acuerdos de 15 de abril de 1950 (*B. O. del E.* del 28) y 30 de octubre de 1948 (*B. O. del E.* de 7 de noviembre).

aun en el supuesto de existir, sólo al recurrente competía elegir a cuál de ellos había de renunciar; alegaciones ambas que se desestimaron por el Consejo de Ministros del siguiente modo:

a) "En cuanto al primero de los problemas expuestos, el art. 57, apartado 5.°, de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 impone a todo maestro en general, y, por tanto, al Director del Grupo Escolar, la obligación de residir en la localidad en que radique su escuela o en un radio no mayor de cinco kilómetros; y... a su vez, el art. 115, apartado g), del Reglamento de Escuelas del Magisterio... impone a todos los profesores de las mismas el deber de residir en la localidad donde presten sus servicios; siendo, por tanto, evidente la incompatibilidad entre los dos cargos".

b) Por virtud de la incompatibilidad expuesta, ni podía la Administración darle al recurrente posesión de ambos cargos a la vez, "ni habiéndole dado posesión de uno, podría después consentirle que se posesionase del otro, pues en uno y otro supuesto hubiera actuado ilegalmente. Y si el recurrente, libre y voluntariamente, optó por tomar posesión primero de la Dirección del Grupo Escolar de Caspe, fué él mismo quien forzó a la Administración a negarle la toma de posesión de la plaza de Lérida".

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA

Cartas a la Redacción

LAS "SALIDAS" DE LOS INSTITUTOS LABORALES

Querido Director:

Con motivo de la promulgación de la Ley de Enseñanzas Laborales y de la creación de Centros de esta clase en diversos lugares de España, son muchos los padres de familia que se preguntan acerca de los beneficios que sus hijos pueden obtener con esta clase de estudios.

En los últimos años se ha despertado en la sociedad española una aguda psicosis sobre el problema de las "salidas" de las carreras. El placer del estudio por el estudio ha desaparecido casi totalmente. Bajo el signo de la prisa y la facilidad todo el mundo quiere triunfar pronto y con el mínimo esfuerzo posible.

Según mis noticias, más de 50.000 jóvenes españoles estudian actualmente en la Universidad. En varias carreras —por no decir en todas— se inician las inquietudes de lo que se llama "plétora profesional", es decir, de un exceso de titulados que amenaza convertirse en el siniestro fantasma del paro intelectual. No se hable de que las carreras universitarias y superiores son "profesiones liberales", en el sentido que este concepto tenía hace veinticinco o cincuenta años. La estructura moderna de la sociedad avanza cada día más en el campo de las reglamentaciones de la vida humana, de dar a cada persona una misión y a cada profesional un cometido concreto. Esto ha destruído, casi por completo, el "liberalismo" profesional de las carreras universitarias.

Estudiar rápidamente y colocarse más rápidamente todavía; esta es la cifra de las aspiraciones de la mayor parte de los estudiantes universitarios y el deseo más ferviente de sus familias.

Claro es que el tópico de poseer un título universitario, como punto de partida para una mejora de condición social, se desgasta cada vez más, como consecuencia de esta creciente avalancha de aspirantes al mismo. Es posible que alguien desee una sociedad "universitarizada", como paradigma de un Estado cultural y progresivo. Pero los más se inclinan —por razones de indudable necesidad y de acuciante realismo— por ver en sus graduaciones un instrumento de trabajo con el que atender a la propia subsistencia. Facultades hay —y quiero evitarles su enumeración por demasiado conocidas— que lanzan todos los años promociones, más amplias en número cada curso, de nuevos profesionales que piden reiteradamente el cierre temporal de las Facultades de su especialidad. Un clamor general solicita el establecimiento de un sistema mucho más limitado de acceso a la Universidad...

En tanto este panorama poco optimista se enseñorea del porvenir profesional universitario, brotan cada día, en España y en el mundo, nuevas zonas de actividad que se hallan requeridas de hombres preparados intelectual y prácticamente para obtener el máximo provecho de su explotación. En la presente era de la técnica, muchos estudios tradicionales han quedado desviados de las acuciantes necesidades de los nuevos sistemas de vida. No se trata —como algunos, con fácil inercia, han afirmado— del predominio de las formas utilitarias de la existencia. No se puede calificar alegremente de materialismo el que nuestros campos produzcan más, el que nuestras industrias crezcan y pongan al alcance de los españoles mejores medios para la elevación de su nivel cotidiano, ni tantas otras manifestaciones de las exigencias de la vida moderna.

Y a pesar de ello, de modo general, podemos afirmar que la organización tradicional de nuestros estudios está divorciada de esta realidad. Frecuentemente es el caso del labrador o del industrial que deben enviar a sus hijos al estudio de una carrera universitaria en la que encuentran poco horizonte de actuación profesional. Por ello vuelven tardíamente al campo o la industria de sus padres en condiciones de notoria inferioridad para mejorar el legado patrimonial que recibieron.

... ...

Las anteriores consideraciones son, querido Director, demasiado evidentes en la realidad actual española para que puedan ser sustituídas por argumentos tópicos. Y en ellas fundamos muchos padres de familia nuestras esperanzas de que los Institutos Laborales vengan a remediar el cuadro de anomalías, errores o anacronismos al que hemos aludido anteriormente.

Para el importante sector nacional que tiene en la economía y en la vida de la agricultura sus medios de vida, resulta un enorme contrasentido el que en España haya cinco millones de labradores y unos pocos de cientos de ingenieros agrónomos. Lo mismo pudiéramos repetir en determinadas zonas de nuestra industria. Con razón se ha dicho que el ejército de la economía española estaba constituído por un número privilegiado de jefes y una masa de soldados, sin que los mandos intermedios jerarquizaran adecuadamente el éxito de las maniobras de la producción. Y tan grave daño ha tenido y tiene enormes resonancias en la explotación de las posibilidades nacionales y en el nivel de existencia de todos los españoles.

Para evitar nuevas consideraciones generales sobre el tema, quiero resumirle mis puntos de vista sobre el problema de las "salidas" de los Institutos Laborales.

1.° Ante la inflación evidente de la vida universitaria es necesario abrir nuevas vías de estudio por las que se canalice, con utilidad y provecho, la energía intelectual de nuestras juventudes.

2.° El progreso de la economía española necesita urgentemente de los Bachilleratos profesionales que han de salir de los nuevos Centros laborales para cubrir el enorme vacío que en nuestra estructura del trabajo deja la actual organización de las enseñanzas técnicas.

3.° Los Centros laborales podrán llenar las aspiraciones de aquellas zonas de nuestra población obrera y campesina orientadas a que sus hijos estudien carreras cortas y de aprovechamiento inmediato.

4.° A los quince años se puede ser bachiller laboral. Las economías familiares permiten, en general, sin gran esfuerzo, que hasta la citada edad los hijos pueden vivir totalmente a expensas de los padres. Es absurdo, por tanto, pensar que un muchacho de quince años, que se ha iniciado a través del Bachillerato laboral en el conocimiento y en el cariño hacia la técnica agrícola, industrial o marítima, se considere inadecuado para el trabajo y tenga necesariamente que seguir estudios superiores.

5.° Los estudios del Bachillerato laboral inician su contacto con las técnicas profesionales a partir del segundo año, es decir, a los once o doce de edad del alumno. Según los planes de estudio, desde esa época, el escolar, teórica y prácticamente, comienza a vivir un hábito de trabajo en el ambiente profesional más general en su localidad o en su contorno geográfico. ¿Por qué razón este alumno, cuyos estudios son fundamentalmente profesionales —con una base cultural de mayor elevación que la adquirida en la escuela primaria— ha de considerar brusco o inadecuado el tránsito del final del Bachillerato laboral al trabajo en el campo o en la fábrica?

6.° Los Institutos Laborales que se van creando adaptan la modalidad de sus estudios a las características económicas más acusadas de las comarcas donde están enclavados. Los bachilleres laborales podrán obtener, a los quince o dieciséis años, las posibilidades de un trabajo adiestrado por la técnica más moderna y sazonado por un elevado nivel de cultura. En estas condiciones es perfectamente lógico que sus servicios sean deseados por los campos y las fábricas, tan necesitados unos y otros —según hemos repetido hasta la saciedad— de este tipo de mandos menores del trabajo que pueden permitir un mayor progreso a las respectivas economías. Aparte, será natural consecuencia de esta observación el que la retribución de los bachilleres laborales sea proporcional a sus conocimientos técnicos y, por tanto, superior a la de los que no los posean.

7.° La beca desarraiga, en general, al becario de su ambiente familiar. El Instituto Laboral proporciona coyuntura de estudio a las clases modestas que no pueden desplazar a sus hijos a las capitales de provincia, o aquellas otras que prefieren que sus adolescentes continúen recibiendo los beneficios de la proximidad al hogar.

8.° Los Institutos Laborales dejarán pronto profunda huella en el nivel cultural y técnico de los pueblos donde se instalen. Sus beneficios culturales y profesionales alcanzarán no sólo a los alumnos, sino a extensas zonas de los habitantes de estas localidades, tanto por el hecho en sí de contar con un grupo de profesores especializados, como núcleo intelectual de la vida local, cuanto por los cursos monográficos que hayan de organizar o por aquellas otras actividades de los citados Centros encaminados a una mejor expansión intelectual.

9.° Además, los alumnos que tengan capacidad y vocación para ello podrán, a través del Bachillerato laboral, pasar a otros estudios superiores. En la Ley se ha previsto el sistema de acceso a la Universidad desde el instituto Laboral. Estamos seguros que ulteriores reglamentaciones establecerán asimismo el enlace entre los Bachilleratos laborales y los estudios técnicos superiores.

10. Concretamente tenemos gran ilusión en las posibilidades de desarrollo del último párrafo del apartado anterior. Los Institutos Laborales pueden y deben ser el camino para una jerarquización lógica de las profesiones técnicas. En ellos podemos adivinar la realización de este ideal, tan sentido por nuestras masas productoras, de que el obrero que valga llegue a ser ingeniero.

11. El Bachillerato laboral es una carrera corta y práctica. Nuevas zonas de nuestra juventud participarán a través de ello en los bienes de la cultura. Los Institutos Laborales contribuirán a que la justicia social en la enseñanza conquiste nuevas metas. Y no sólo de pan vive el hombre...

12 y último. Si todos los padres de familia nos hacemos cargo de las anteriores consideraciones, si las repasamos mentalmente dándoles todas las vueltas posibles, si nos persuadimos de que es un nuevo y radical enfoque de los sistemas de enseñanza para nuestros hijos, contribuiremos al éxito de los propósitos de la Enseñanza Media y Profesional.

Si, por el contrario, pensamos sea un medio más o menos difícil para que nuestros hijos sigan un sistema rutinario para alcanzar las llamadas profesiones liberales; si nos obsesionamos por el problema de las "salidas" y de la aplicación o definición legal del título de bachiller laboral —con su cortejo de "exigencias" inaplicables—, contribuiremos a malograr el mejor intento de reorganización de la vida técnica española que se ha producido en los últimos tiempos.

Profesores y padres de familia, unidos en la estimación y en la defensa del nuevo orden docente, podremos realizar una auténtica revolución en los modos de vida de España. ¿Y no cree usted, querido Director, que por tan magnífico objetivo vale la pena de luchar contra las corrientes rutinarias, de elevarse por encima de los prejuicios y utilitarismos y emprender una verdadera cruzada para cambiarnos la mentalidad en orden al porvenir de nuestros hijos?

Así lo considero, y por ello le ruego acepte esta carta y la difunda para rendir un modesto servicio al verdadero bien de España.

Tarazona (Zaragoza)

C. N. H.

La Educación en las revistas

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La Enseñanza Media y la Universidad

La revista *Bengala* dedicó prácticamente su último número a este tema, sobre el cual también hemos visto otro artículo, desde distinto punto de vista. José Hoyo Pellicer plantea, en forma literaria, la entrada del bachiller en la Universidad, señalando que el que entra en ella desde un Colegio se encuentra más desambientado que el que lo hace desde un Instituto, a causa de los variados horarios, las tardes libres, las nuevas amistades, el nerviosismo de los exámenes y el respeto a las papeletas (1). En cambio, muy distinta perspectiva tiene el artículo de Francisco de Albert, que critica a los que gritan por la "enseñanza oficial" o por la "enseñanza libre", ya que debería gritarse por la "enseñanza" a secas. "La "enseñanza" anda mal, y las afirmaciones de Antonio Tovar, sobre la inopia intelectual de nuestros bachilleres recién hechos, pueden ser comprobadas prácticamente sin gran esfuerzo (mi experiencia personal como ayudante de cátedra universitaria es desconsoladora)", y seguidamente se refiere "a la necesidad de racionalizar los planes de estudio, suprimiendo ese confusionismo que nace de la prolijidad", para terminar diciendo: "Este aspecto de la Enseñanza Media... ha de ser colocado en primer plano" (2).

Centrado en el Examen de Estado, encontramos el parecer de que es antipedagógica la psicosis de considerarlo "difícil", cuando, visto desde la Universidad, se aprecia que es excesivamente elemental y deformativo (3). Esto trae consigo, continúa otro articulista, los defectos de preparación, vocación y selección previa de los alumnos, tarea radicada en la Enseñanza Media y que la Universidad encuentra hecha. "Lo que es indudable es el deficiente estado de nuestra Enseñanza Media de hoy", lo que fundamenta en la existencia de Centros privados que cobran por dar los aprobados, que sostienen métodos memorísticos y que modifican ilegalmente los planes de estudio. Finalmente señala como una de las causas de la situación "la falta de formación pedagógica y universitaria de muchos de nuestros improvisados profesores de Enseñanza Media" (4).

Nuevamente se insiste en el tema: "El estudiante de Bachillerato nos interesa aquí en cuanto futuro universitario". "La Universidad, a mi juicio, sólo debe acoger a quienes sientan el deseo de perfeccionar, de un modo integral, su humanidad, perfección que ya se alcanza en en el Bachillerato, pero en la relatividad que supone la adolescencia". Se exige, pues: vocación generosa, deseo de superación y espíritu de sacrificio. "Mas, si en vez de lo dicho, ya en el Bachillerato el estudiante sólo aprende a preparar un examen absurdo, a servirse de la trampa, a enterarse de lo mucho que puede papá, ¿qué podrá desaguar en la Universidad?" (5).

Concepto y misión de la Universidad

Como consideración muy general podemos recoger, siendo de tipo histórico y afectivo, la declaración del primer Embajador del Pakistán: "Culturalmente España tiene muchos puntos de contacto con el Pakistán. En España fué donde se establecieron las primeras Universidades de Europa, y de donde bebieron los países cristianos de Europa la ciencia que los árabes enseñaban en ellas" (6).

En un editorial se señala la preocupación por la Universidad como visión del futuro de la sociedad. La Universidad "ha de señalar en todo momento los derroteros ciertos de una tarea social a desempeñar", contemplándola con esperanza de que posea "conciencia de verdad". "Hay que ganar a la Universidad ganándose a sí mismo como universitarios. Y que en esta misión compete" (7).

Acerca de la misión y estado de la Universidad, el Rector de la de Madrid publicó un extenso estudio, cuyo punto de partida es: "La actual Universidad española no nos gusta". Seguidamente señala como supuestos de una auténtica Universidad los siguientes: 1), "el amor intelectual a las realidades creadas"; 2), "la capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual"; y 3), "la prontitud a la cooperación". Mirando a España hoy, considera evidente que el primer supuesto no existe, según una serie de interesantes motivos que aduce, resumiendo la responsabilidad en la sociedad española. La ausencia de los otros dos supuestos pesa sobre los profesores. "¿Cuántos son los profesores universitarios que rinden en obra docente y en obra investigadora todo lo que su talento les permitiría rendir?" La sed de lucro ha prendido en las almas de nuestros mejores hombres de ciencia. Por otra viene a añadirse el mayor interés por el grupo en que se está integrado que por la Universidad de que se forma parte. Termina su estudio diciendo que si los mejores de los que hoy tienen veinticinco años se deciden, creerá posible "una Universidad digna de ese levantado nombre" (8).

Otro Rector opina acerca de la Universidad que, pri-

---

(1) José Hoyo Pellicer: "La Universidad por dentro", *Auras del Colegio*, 50 (1-II-52).

(2) Francisco de Albert: "La Enseñanza es lo importante", *Bengala*, 20 (Madrid, V-52).

(3) Juan Antonio Pérez de la Ossa: "El Examen de Estado desde la Universidad". Idem.

(4) *Bengala*: "El problema universitario de la Enseñanza Media". Idem.

(5) V. E. Hernández Vista: "Enseñanza Media y Universidad". Idem.

(6) Entre otros, *Región* (27-III-52).

(7) Editorial: "La Universidad y nosotros", *Signo*, 639 (IV-52).

(8) Pedro Laín Entralgo: "La Universidad como empresa", *Alcalá*, 7 (Madrid, IV-52).

mero, se ha quedado pequeña, y la desproporción entre medios y profesores y alumnos es extraordinaria, y segundo, que, en consecuencia, se ha perdido el conocimiento de los estudiantes entre sí, o con el profesor, e incluso de los profesores entre sí (9).

La activación de coloquios entre universitarios y seminaristas es propuesta por el Jefe Nacional del S. E. U., como conveniente a ambas partes (10).

ORGANIZACIÓN

Desde el punto de vista de los universitarios, encontramos un artículo que, en forma irónica, trata del fárrago de libros de texto, cantidad y precio, que el universitario medio tiene que estudiar para salir adelante, haciendo comparaciones con el *Quijote* (11). Acerca de la mujer universitaria se publicaron, reunidas, tres encuestas, que coinciden, aproximadamente, en no ver desventaja en que la mujer posea estudios universitarios, que no son perjudiciales para su vida de hogar, y que, frente al "hombre culto", no constituye rivalidad perjudicial, estando justificado que la mujer luche por su subsistencia económica (12).

Una voz aislada, se pregunta por qué no se publica nunca nada sobre los alumnos libres, que también tienen sus problemas, pero que están olvidados. Hace constar que la mayor parte no son libres por gusto, sino por necesidad de simultanear sus estudios con el trabajo que les permite vivir (13).

Respecto a la polémica promovida por A. Tovar (que extractamos en el número pasado), apareció una réplica, dirigida personalmente. En esencia, es una negación completa, y lo considera como "ofensa" para los catedráticos que han ingresado en la Universidad con el anterior régimen de oposiciones. Sus argumentos son: 1), distinguir entre discrecionalidad y arbitrariedad; 2), que el actual Reglamento todavía deja margen de discrecionalidad al Ministerio de Educación; 3), la edad media de ingreso (treinta y cinco años), superior a la correspondiente durante la II República, y 4), de entre tales catedráticos hay personalidades relevantes en la vida política actual (14).

José Miguel de Azaola plantea el problema de la ausencia de jóvenes que preparen cátedras, dado lo mal remunerado que está su desempeño. El catedrático ha perdido su prestigio social, y para subvivir precisa dedicarse, además, a otros trabajos. "De modo que no quedan para la enseñanza sino dos clases de personas: los mediocres —...— y los héroes". Y los héroes no abundan. "El resultado de esta triste situación es una selección al revés del personal dedicado a la enseñanza. Con lo cual la que padece es la enseñanza misma. Y al padecer la enseñanza, padece la nación. Un país que relega a sus profesores a una posición social de tercera fila acaba a la larga siendo un país donde escasean los buenos profesores. Y un país donde los buenos profesores escasean es un país de triste porvenir. Porque para enseñar hacen falta bibliotecas, hacen falta laboratorios, hacen falta edificios, hacen falta muchas cosas, más o menos importantes; pero ante todo y sobre todo, hacen falta maestros: hombres capaces de dedicarse a la enseñanza. Y a esos hombres hay que pagarlos decorosamente, si no queremos que, en lugar de dedicarse a enseñar, se dediquen a hacer otras cosas más lucrativas". Todas estas reflexiones conducen a ver la marcha intensiva de la proletarización de los maestros y de los profesores de Enseñanza Media (15).

Otra panorámica del profesorado nos la ofrece Manuel Batlle, al afirmar que el tipo medio de profesor universitario es realmente bueno. Lo que hace falta es que tenga vocación, y se lamenta de que ésta no sea tenida en cuenta en el régimen de oposiciones. La solución está en dar valor a la permanencia en la Universidad de los futuros catedráticos. La Universidad debe retener a sus mejores alumnos, como becarios y como ayudantes y adjuntos. Se lamenta de que para las oposiciones se haya igualado a "investigadores aún sin experiencia docente". Atención y asistencia moral y económica a nuestros auxiliares y adjuntos es principio de una buena política universitaria. Ellos son la semilla que al calor del *alma máter* puede determinar una espléndida cosecha" (16).

Una especial polémica ha tenido lugar en Zaragoza, en torno al Hospital de la Beneficencia y su ordenada incorporación a la Universidad. El Secretario general de la Diputación Provincial de Zaragoza dió lectura, en sesión de la misma, a una comunicación del Ministerio de Educación Nacional al de Gobernación, por la que pasan a la Facultad de Medicina los servicios (hasta la fecha de la Beneficencia Provincial) de Cirugía general, Dermatología y Sifiliografía, Otorrinolaringología y Cirugía y Traumatología de urgencia. Las intervenciones de los diputados fueron de violenta reacción. Desde hacer constar que el resultado de tal medida será que, en tres años, la Diputación no cumplirá su obligación de tener un Hospital con los debidos servicios, hasta afirmar: "los fines de enseñanza no dudamos que mejorarán, pero no los asistenciales". Desde el punto de vista jurídico, "la Facultad debiera haber solicitado de una vez todos los servicios que necesitaba; pero en lugar de esto ha ido solicitando servicios a medida que quedaban vacantes, y no sólo los existentes a la publicación de la disposición que ha dado lugar a esta situación, sino también los que la Diputación ha creado posteriormente. Esto que ha hecho la Facultad me impide creer que haya sido debido a necesidades de docencia". En consecuencia, no cree que el Ministerio de Educación Nacional tenga autoridad para decretar este traspaso de servicios. Además, la Facultad, en lugar de crear los servicios que necesitaba, ha ido absorbiendo los de la Beneficencia. "La Facultad confunde la coordinación con la absorción, sin tener en cuenta que hay enfermos que no desean ser objeto de enseñanzas". Todos los diputados se mostraron de acuerdo (17).

Dos días más tarde, la Facultad de Medicina se defiende en una nota dada a la prensa. Hace constar siete puntos: 1), que "el Decreto tiene el propósito de evitar

(9) Luis Sánchez Agesta: "Lo íntimo en la Universidad". Idem, 5 (III-52).

(10) "Universidad e Iglesia", *Aula*, 4 (Madrid, IV-52).

(11) P. Arnal Cavero: "¿Tienes un hijo que estudia?", *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 7-V-52).

(12) "Encuesta: ¿Qué piensa usted sobre la mujer universitaria?", *El Pueblo Gallego* (9-IV-52).

(13) Juan Sánchez Zaragoza: "¿Se cuenta con nosotros?", *Alcalá*, 8 (V-52).

(14) Laureano López Rodó: "La llaga de la Universidad", *Ya* (26-III-52). Reproducido: *El Correo Gallego* (2-IV-52).

(15) José Miguel Azaola: "Hacen falta maestros", *La Actualidad Española* (Madrid-Bilbao, III, 52), 17-18.

(16) Manuel Batlle Vázquez: "Acerca de la vocación docente", *Alcalá*, 8 (V-52), 1.

(17) Información sobre "La Diputación expone su punto de vista ante una resolución del Ministerio de Educación Nacional", *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 23-III-52).

duplicidades de actividades y de gastos", y que va firmado por el Jefe del Estado; 2), que en forma legal, desde 1902, ha ido obteniendo "aquellos Servicios de la Beneficencia Provincial que ha considerado necesarios para la enseñanza". En algunas Universidades "está completamente servida dicha Beneficencia por el personal universitario"; 3), el Hospital de la Facultad es insuficiente; 4), la Facultad no desea causar perjuicios a tercero; 5), la Diputación resulta beneficiada, ya que el profesorado de la Facultad no percibe emolumentos por estos servicios; 6), "la Facultad no solicitó nunca enfermerías cuya jefatura no hubiese quedado vacante", para no lesionar derechos adquiridos; se dice que el profesorado sabe respetar la voluntad del enfermo; y 7), que el Decreto debe cumplirse, y que la Facultad no tolerará ningún agravio (18).

La creación de la cátedra de Lengua Vasca en la Universidad de Salamanca ha encontrado un favorable eco en el País Vasco, "por constituir un homenaje al idioma de nuestros mayores y a la figura del ilustre andoaindarra Padre Larramendi" (19). Reiteradamente se felicita la prensa, comparando la situación de España con la de otros países, donde tan antiguos y desarrollados son estos estudios. "Esperamos que, sin duda alguna, este será el primer paso, ya que no basta con "embalsamar en ciencia" al vascuence, porque el vascuence es una lengua viva, y no un fósil como el sánscrito, por ejemplo" (20). Otro articulista, entre otras consideraciones, señala la conveniencia de que la actividad de esta cátedra de Lengua Vasca prolongue su actividad a las provincias vascongadas, en forma de cursos estivales y de cursos adjuntos a la cátedra (21).

Respecto al porvenir de la Facultad de Veterinaria de León, merece tenerse en cuenta el discurso de su Rector, con motivo de la inauguración de las instalaciones: "Nosotros inauguramos hoy unas instalaciones que denotan la preocupación por la enseñanza práctica, y asumimos la responsabilidad de completarlas en plazo relativamente próximo" (22).

Una fuerte polémica ha mantenido la prensa canaria con motivo de la campaña realizada a favor de la creación en Las Palmas de Gran Canaria de una Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Expondremos por orden cronológico lo que ha llegado a nuestro conocimiento.

Todavía en marzo, Antonio de la Nuez habla de la futura Facultad de Ciencias Políticas y Económicas "de esta ciudad" (Las Palmas), y señala como primer paso la construcción y dotación del edificio. Pero para ello hay que contar con que finalmente será creada la Facultad, porque si no... Y señala la conveniencia de construir, convenientemente agrupados, los edificios de los distintos Centros docentes existentes o futuros en la ciudad (23).

Esta opinión se ve reforzada por otras voces de la misma Isla; pero en su frente se alza el periódico *La Tarde*, de Santa Cruz, afirmando la conveniencia de que Canarias tenga una Universidad, y reconociendo que no está dotada de los suficientes elementos. Es enemigo de fraccionarla, ya que ello implicaría aumentar los gastos y perder armonía. Considera la discusión sobre la creación de una Facultad en Las Palmas como "una anécdota sin el más leve significado de altura". "La Universidad de La Laguna es la Universidad de Canarias" (24).

Otro periódico de Las Palmas responde en un tono también violento, pero menos, centrando las críticas que recibe el proyecto en los siguientes puntos: 1) *Desmembrar la Universidad.* No se trata de quitarle nada a la Universidad de La Laguna, sino de añadirle nuevos estudios, sólo que en otras islas, y, por lo tanto, no se la desmembra, sino que se la *membra.* 2) *Desorbitadas ambiciones.* "¿Es desorbitado que la capital más importante del archipiélago quiera tener una Facultad donde se estudie su especial actividad, que es la económica?" 3) *Política en mengua de la función universitaria.* No es mengua querer extenderla a Las Palmas. 4) *Diletantismo político* ¿El de quién? 5) *Política menuda, sin visión elegante de las cosas.* "Queremos una Universidad mayor de edad, sin tutelas provincias, sin concreciones insulares..." "Creemos que es mucho menos elegante ver turbios propósitos en todo". "La concentración de Facultades y alumnos no es ningún medio para responder al esfuerzo del Estado" (25).

Pocos días después continúa el mismo periódico: "No se discute la capitalidad universitaria". Los argumentos que aduce a favor de crear una Facultad universitaria en Las Palmas son: 1) Para que así como los de Las Palmas conocen los problemas de Tenerife, haya reciprocidad. 2) "No hacemos sino ajustarnos a la lógica de la vertebración de España". "Acumular sobre una capital todas las Facultades, y todos los alumnos y todas las carreras, no conduce sino al embotellamiento, a la populosidad estudiantil. Dando a una sola isla las Facultades, no se producirá sino una superabundancia de carreras en una de ellas, no el beneficio de que éstas estén diluídas, de que sea posible un intercambio de estudiantes en familias de Tenerife y Las Palmas"; y 3) Respecto a la Facultad de Ciencias Económicas, "existe la prioridad de Las Palmas, por tener mayor importancia económica que Santa Cruz". "Buena vecindad, vertebración cultural e impulso económico mayor, indican sólo una dirección: Facultad de Ciencias Políticas y Económicas para Las Palmas" (26).

En otra ocasión, el mismo periódico se apoya en un artículo del Jefe Nacional del S. E. U., para insistir en la creación de la Facultad en Las Palmas, por fundamentación político-social (27), y, algunos días más adelante, también recoge unas declaraciones del Decano de tal Facultad en Madrid, "ya que este periódico aboga

---

(18) *Heraldo de Aragón* y *El Noticiero* (Zaragoza, 25-III-52).

(19) A. de Iturbide: "La primera Cátedra de Vascuence", *El Diario Vasco* (San Sebastián, 22-III-52).

(20) Biurri: "La Cátedra de Lengua Vasca de Salamanca", *El Pueblo Vasco* (Bilbao, 2-IV-52).

(21) M. Agud Querol: "El vascuence en la Universidad", *La Voz de España* (San Sebastián, 12-IV-52).

(22) Sin firma: "Inauguración de las instalaciones clínicas de la Facultad de Veterinaria", *Proa* (León, 20-IV-52).

(23) Antonio de la Nuez: "Otra Universidad", *Falange* (Las Palmas de Gran Canaria, 13-III-52). Véase nota 48.

(24) Sin firma: "La Universidad de Canarias", *La Tarde* (Santa Cruz de Tenerife, 14-IV-52).

(25) Editorial: "Universidad y turbios propósitos", *La Provincia* (Las Palmas de Gran Canaria, 24-IV-52).

(26) Editorial: "La Universidad de Canarias abandona los vericuetos de la clandestinidad", *La Provincia* (Las Palmas de Gran Canaria, 28-IV-52).

(27) Editorial: "Los factores que aconsejan la creación de Centros universitarios", *La Provincia* (26-IV-52).

por la creación en esta capital de una Facultad de Ciencias Políticas y Económicas" (28).

La postura negativista, por su parte, continúa insistiendo en considerar la campaña como "dislocamiento de la Universidad de La Laguna —la Universidad canaria—". "Si nuestro colega *La Provincia* y sus asesores en esta torpe campaña abogan verdaderamente por el auge cultural de su isla, lo elemental sería que procurasen que los Centros docentes allí radicados mejorasen las condiciones de su instalación y cobrasen la mayor eficacia. Allí, como aquí, está mucho, si no todo, por hacer". Luego argumenta que Bilbao, La Coruña, Vigo, León, etc. tampoco tienen Universidad, y no protestan (29).

No es ésta la única publicación en torno a crear o renovar Centros universitarios en ciudades de provincia. Un periódico de La Coruña informa laudatoriamente del acuerdo de la Diputación Provincial de solicitar el restablecimiento de la Facultad de Veterinaria en dicha ciudad, que fué clausurada durante la Monarquía por escasez de alumnos. El haber hoy Facultad de Veterinaria tan sólo en Madrid, Zaragoza, Córdoba y León, dificulta la posibilidad de cursar estos estudios a muchos jóvenes. "Es de desear, por tanto, que las gestiones iniciadas por la Diputación sean secundadas por quienes en esta provincia estimen de vital importancia el que se reanude la vida de aquella vieja y prestigiosa Facultad" (30).

Con respecto a la antigua Universidad balear, es de destacar la extensa serie de artículos históricos publicados por J. Lladó y Ferragut en *El Correo de Mallorca*, durante estos meses.

Otro aspecto de la Universidad sobre el que se ha publicado mucho recientemente, y que en general suele ser tocado con parquedad, es el de la enseñanza de la Religión y problemas anejos.

"Porque no se trata simplemente de que los universitarios amplíen un poco las manoseadas nociones de "apologética, moral y dogma", que ya repugnan de puro oídas, sino de que aprendan de veras Teología". "Porque es doloroso reconocer que el pueblo que más en serio toma la religión, es el que menos la estudia". "Y esto es peligrosísimo". Por todo ello la enseñanza de la Teología ha de ser viva y científica (31). Similar postura vemos sostenida al afirmar: "La ciencia teológica en los actuales cursos de Religión está pobremente representada, y resulta, hoy por hoy, casi infructuosa en la Universidad". "A veces, hasta contraproducente". "Tal asignatura hace un triste papel entre las demás". Se sigue el "desprestigio didáctico". "¿Por qué no incluir dentro del vasto y serio programa teológico los problemas científico-religiosos de mayor trascendencia para cada Facultad o Escuela?" (32). El P. Llanos escribe: "Y llegados aquí, debemos proclamar nuestra esperanza. Demos por bien hecho lo realizado hasta el presente en nuestras aulas, con sus aciertos y sus desaciertos, con su innegable buena intención y su cosecha mediana, y si queréis hasta con su andamiaje y todo el deforme andamiaje que afea tanta buena obra española, siempre bajo el signo de la provisionalidad y del cansancio, démoslo todo por bien hecho, por necesario y por tarifado. Ahora es preciso tener el coraje de seguir, y ahora, en la hermosa circunstancia docente que todos saludamos en España" (33).

Un recio alegato por la creación de la Facultad de Teología en la Universidad española (34), es seguido por una justificación doctrinal. La Teología, precisamente en los países más católicos, ha pasado a ser monopolio de unos pocos. Es preciso una solución. "Lo que buscamos es que al elemento seglar de ambos sexos le sea accesible el estudio teológico superior", y, por ende, aboga por la creación de la Facultad de Teología (35).

Sobre la enseñanza eclesiástica se han publicado algunos artículos de elogio. Las Universidades pontificias, los Seminarios Conciliares y las Semanas Teológicas, así como las publicaciones de la materia (36), o bien comparando con la situación en que tales Centros quedaron al acabar la guerra, cuando una Comisión episcopal trazó las bases del nuevo régimen. La modernización de textos y asignaturas, preparación de nuevos profesores, etc. "Actualmente deben de ser unos quince mil los seminaristas. Quince son los Seminarios totalmente nuevos". Seguidamente señala la valiosa ayuda estatal (37).

Colegios Mayores

En el período de tiempo que reseñamos, el número de artículos publicados sobre el tema es sorprendente y agobiador. Sin embargo, muy pocos son los que ofrecen ideas originales. Los que se refieren propiamente al concepto y misión del Colegio Mayor son los de Torcuato Fernández Miranda, Gratiniano Nieto e Ignacio García. La personalidad de los firmantes hace de mayor interés el contraste de pareceres.

Según Torcuato Fernández Miranda, los Colegios Mayores son algo que hay que volver a considerar en su raíz misma, dejando de lado el pasado. Hay que "inventarlos", ya que la realidad de nuestro hoy no responde al nombre (38). Gratiniano Nieto responde a esto diciendo: "Los Colegios Mayores se inventaron hace mucho, y por ello mejor que de inventar yo hablaría de adaptar esta institución a las necesidades y exigencias actuales, ya que su antigua norma no sirve al presente, pero sin creer en modo alguno de que puedan ser la panacea de todos los males de la Universidad". Critica al anterior articulista por carecer de esquema funcional y orgánico de lo que debe ser un Colegio Mayor: "Me atrevo a decir que se ha hecho algo serio en algún Colegio Mayor, aunque falta mucho por lograr. Faltan universitarios con vocación auténtica" (39).

Por otra parte, Ignacio García, en forma más abs-

(28) Editorial: "Las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas en la reconquista de su puesto a que aspira la Universidad española", *La Provincia* (5-V-52).

(29) Sin firma: "La Universidad de La Laguna", *La Tarde* (6-V-52).

(30) Sin firma: "Galicia ya contó con Facultad de Veterinaria", *El Ideal Gallego* (La Coruña, 27-III-52).

(31) Miguel Benzo Mestre: "Por la Teología en la Universidad", *Alcalá*, 5 (III-52).

(32) G. P. Sáenz de S. María: "Triste asignatura", *Alcalá*, 5 (III-52).

(33) P. Llanos, S. J.: "Religiosidad universitaria", *Alcalá*. Reproducido: *Patria* (Granada, 25-III-52).

(34) Alcalá: "¿Quis ut Deus?", *Alcalá*, 5 (III-52).

(35) Raimundo Drudis Baldrich: "Ausencia de Religión". Idem.

(36) Sin firma: "Los estudios teológicos en España", *El Diario de Avila* (21-III-52).

(37) Sin firma: "Los estudios teológicos", *El Adelanto* (Salamanca, 1-IV-52).

(38) Torcuato Fernández Miranda: "Inventemos los Colegios Mayores", *Alcalá*, 4 (III-52).

(39) Gratiniano Nieto: "No inventemos lo ya inventado", *Alcalá*, 8 (V-52).

tracta, estudia cuál es la misión de los Colegios Mayores. Como solución al problema de los adscritos: "Poniendo en manos de los Colegios Mayores y con destino a la totalidad de la masa universitaria las enseñanzas llamadas complementarias". "Falta... una tutela permanente, cuidadosa y eficaz de la Universidad sobre el Colegio Mayor." "Yo me atrevería a decir que teóricamente y casi por naturaleza, el Colegio Mayor carece de problema económico", por las cuotas y la amplia subvención estatal. El mal de la mayor parte está en hacerlos excesivamente lujosos cayendo en frivolidades de instalación (40).

En periódicos de toda la Península, encontramos una serie de reportajes informativos sobre los Colegios Mayores, cuyo esquema aproximado es: recalcar que son instituciones fundamentales para la formación humana del universitario, que son órganos tan universitarios como las mismas Facultades, la importancia de la convivencia de los universitarios, un poco de historia, número de los existentes, diferentes tipos y clases y subvenciones. Este esquema es variado, acortando o aumentando, pero siempre con carácter divulgatorio (41).

Una crónica informativa sobre el San Miguel Arcángel de Salamanca (imposición de becas a varios colegiales honorarios) (42) y otra sobre el Santiago Apóstol de Madrid en su V aniversario (43), con la noticia de la inminente reconstrucción de la Casa de Velázquez en la Ciudad Universitaria, conservándose su estilo primitivo (44), podemos tomarlas en consideración al lado de otra crónica sobre el Colegio Español de Roma, anunciando que ha cumplido su LX aniversario. "Todas las diócesis de España suelen estar prácticamente representadas en ese plantel estudiantil de becas y fajas azules." "Las mejores calificaciones que otorga un centro de estudios eclesiásticos tan reputado como la Universidad Gregoriana, van a parar, casi siempre, a alumnos del Colegio español" (45).

La noticia de la creación de una Residencia hispanomarroquí, con categoría oficial de Colegio Mayor, ha provocado diversos comentarios, de los que recogemos dos. Vial de Morla afirma que esta creación corresponde a un plan de conjunto respecto a la enseñanza en el Marruecos español. "... la Residencia que se crea en la Ciudad Universitaria de Madrid, va a permitir instalar adecuadamente a los actuales estudiantes marroquíes universitarios que siguen sus cursos en Madrid, que vivirán ahora en un ambiente más fraternal, más íntimo, en el que serán debidamente atendidas sus necesidades religiosas, lingüísticas, etc." (46). En otra ocasión, el Director General de Enseñanza Universitaria amplía alguna información sobre la misma. La iniciativa partió de la Alta Comisaría de España en Marruecos y de la Dirección General de Marruecos y Colonias. Comenzará a funcionar el curso próximo y se construirá su edificio propio en la Ciudad Universitaria. Estará dedicada a 50 marroquíes, en su mayoría becarios (47).

Cursos de verano

Acerca de los pasados, una crónica informa de los organizados por la Universidad de La Laguna, bien que en forma asistemática, y plantea la cuestión de llegar a organizar otro en Las Palmas, así como la conveniencia (que ya hemos señalado anteriormente en otros resúmenes) de crear alguna Facultad universitaria, así como la Universidad laboral (48).

Acerca de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, se informa de cómo se acrecienta su prestigio. El número de alumnos, de 676 en 1948, pasó a 2.100 en 1951. Como novedades, el próximo verano habrá: la I Reunión de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos; la I Reunión de Profesores de Enseñanza Laboral; la I Reunión de Delegados Provinciales de Cultura, y la I Jornada Internacional de Aficionados a la Radiodifusión (49).

Problemas profesionales

Wenceslao Fernández Flórez, después de tratar si una persona sin título profesional puede en la práctica ejercer bien una profesión, plantea el caso inverso: los con título, pero *sin capacidad*. "Algunas casas cuyos planos y construcción se deben a un auténtico arquitecto se vienen al suelo. Algunos enfermos pierden sus vidas por la evidente torpeza de un médico. Algunas causas injustas logran la victoria por las artes de letrados duchos en burlar la ley y que en ello cimentan una reputación. Sin embargo, tales médicos, abogados y arquitectos continúan en pleno disfrute de sus licencias. Terrible cosa es carecer de un título que autorice una responsabilidad, pero no es menos grave parapetarse tras de un título para manejar la propia insuficiencia. Tal vez sea esto peor, porque el engaño de la clientela resulta más fácil." "¿No merecería una atenta vigilancia esta frecuentísima inmoralidad?" (50).

En otra ocasión encontramos planteado el tema de los monopolios, según dos tipos: "monopolio de una profesión frente a otra" y "monopolio de una minoría de profesionales dentro de su propia profesión". "La minoría de profesionales que han alcanzado una situación de privilegio cierran el camino a sus jóvenes compañeros." Como ejemplos, cita los partidos cerrados de Veterinaria y el establecimiento de oficinas de Farmacia. Consecuencias: mistificación de la competencia profesional, recelos, carrera desenfrenada para acotar terrenos (51).

---

(40) Ignacio García: "Algo sobre Colegios Mayores", *Alcalá*, 8 (V-52).

(41) Hemos visto los siguientes: *La Región* (Orense, 6-IV-52), *Extremadura* (7-IV-52), *Córdoba* (8-IV-52), *Hierro* (Bilbao, 9-IV-52), *La Gaceta Regional* (Salamanca, 12-IV-52), *Información* (Alicante, 12-IV-52), *El Noticiero Universal* (14-IV-52), *Campo* (15-IV-52), *Lanza* (Ciudad Real, 16-IV-52), *Yugo* (Almería, 18-IV-52), *Alerta* (Santander, 27-IV-52), *El Diario Montañés* (Santander, 30-IV-52). Suponemos que su número habrá sido mayor.

(42) *La Gaceta Regional* (Salamanca, 1-V-52).

(43) *Madrid* (1-V-52).

(44) *La Noche* (Galicia, 22-IV-52).

(45) Luis de la Varga: "El Colegio Español de Roma ha cumplido sesenta años", *Mediterráneo* (Castellón, 26-III-52).

(46) Vial de Morla: "Residencia de Estudiantes Marroquíes", *La Vanguardia* (Barcelona, 25-III-52).

(47) Sin firma: "La Residencia Universitaria Hispanomarroquí", *La Vanguardia* (Barcelona, 20-III-52).

(48) Antonio de la Nuez: "Dos cartas y la Universidad", *La Provincia* (Las Palmas de Gran Canaria, 10-IV-52).

(49) Sin firma: "Más de dos mil estudiantes de todo el mundo vendrán este año a la Universidad Menéndez y Pelayo", *Alerta* (Santander, 26-IV-52).

(50) W. Fernández Flórez: "Los títulos profesionales", *Voluntad* (Gijón, 23-III-52).

(51) José de la Rubia Pacheco: "Monopolios", *Alcalá*, 6 (IV-52).

Acerca de los problemas profesionales, de excepcional interés son las comunicaciones y las conclusiones de la II Asamblea Nacional del S. E. U., recientemente celebrada. Dada su importancia, le dedicamos un apartado especial al final de esta crónica, sin perjuicio de volver sobre la materia en otra oportunidad.

Sindicato Español Universitario

En una interviú, el Jefe Nacional del S. E. U. definió la posición del Sindicato ante los problemas de la Enseñanza en España, en los siguientes términos: "Tres son los problemas más importantes que en el orden docente están planteados: las reformas del Bachillerato y la Enseñanza Técnica y el origen en la Universidad". El *numerus clausus* "va contra la naturaleza misma de la Universidad". Hay que evitar el intrusismo en la enseñanza, dar salida a los Licenciados en Ciencias a la industria. Se lamenta de que los sueldos sean tan bajos que sea necesario reunir varios para subsistir. (Otros muchos puntos se encuentran en contacto con la II Asamblea de Graduados, de la que hablaremos en el próximo número) (52).

De especial interés es un editorial de una revista profesional en que, tras criticar la organización de la enseñanza, se menosprecia el rendimiento del universitario (53). A ello, la Jefatura Nacional del S. E. U. respondió con una nota, en los siguientes términos: "a), que la inmensa mayoría de la población universitaria cumple con su deber de trabajo en una intensidad desconocida en España en épocas anteriores y suficiente para servir de ejemplo a buen número de organizaciones públicas y privadas...". "Nadie, sin cometer una injusticia, puede reprochar al estudiante un derroche del tiempo escolar..."; b), que los estudiantes "han encontrado siempre el estímulo, la orientación y el apoyo de la clase discente" en este aprovechamiento, y c), "que contrasta este fiel cumplimiento de sus deberes por parte de profesores y discípulos con el olvido en que la sociedad española tiene a su Universidad" (54).

El P. Llanos, por otra parte, elogia el que el S. E. U. organice el Servicio Universitario del Trabajo. "El Sindicato Español Universitario invita a todos los estudiantes de España a pasar parte de sus vacaciones y descansos en la noble tarea del trabajo manual." "Pero el escándalo se dará. Y por eso me atrevo a salirle al paso", por ser cosa demasiado nueva en España (55).

Finalmente, señalemos la aparición de una nueva revista, publicada por la Jefatura Provincial del S. E. U. de Santander, llamada *Ecos Universitarios*, con 20 páginas y 500 ejemplares de tirada, abierta a todos los estudiantes (56).

Formación Parauniversitaria e Investigación

Las reuniones del XII Pleno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, han dado lugar a numerosas crónicas, reportajes, editoriales, Memorias, etc., la mayor parte de carácter estrictamente informativo, ya sobre la marcha de las reuniones, ya sobre las realizaciones y organización del Consejo o de algunos de sus Institutos. Vamos a intentar reseñar aquellas notas impresas de que hemos tenido noticia, según el orden de su publicación, sin pretender en forma alguna hacer una crónica del Pleno propiamente dicho, sino tan sólo de lo publicado.

El 22 de abril encontramos un editorial que informa acerca del Pleno, que considera "un índice exacto de nuestra cultura". "La actual XII reunión del Pleno ha empezado por determinar, objetiva y críticamente, la trascendencia que para la cultura española e hispanoamericana tiene hoy el Consejo. Se ha llegado en estos doce años a una fecunda madurez..." Entre otros puntos concretos, señala las dificultades que encuentra para la venta de libros en Hispanoamérica (57). Otro editorial informa acerca de la reunión del Patronato Raimundo Lulio, el Santiago Ramón y Cajal y el Marcelino Menéndez y Pelayo (58), y de los mismos y del Juan de la Cierva (59).

En el mismo día se publicaron unas declaraciones de don Vicente Rodríguez Casado, acerca de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos, considerada "una de las más prestigiosas instituciones dependientes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas", la cual está integrada en el Patronato Menéndez Pelayo, bien que aborda, además de la Historia, temas jurídicos, geográficos, culturales, de ciencias de la materia, etc. (60).

Más extensas crónicas aparecieron con motivo de la clausura el 24 en casi toda la prensa. Un editorial comenta: "Mas con la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas el abnegado esfuerzo del investigador ha quedado convertido en trabajo alentado, estimulado y apoyado con toda clase de medios hasta llegar a una feliz realización." "El Estado español es ahora el principal alentador y fomentador de la investigación científica, que antaño quedaba relegada a la voluntad y colaboración privada o en último extremo a la concesión de unas subvenciones metálicas, pero sin darle con ello estado oficial permanente de protección, ayuda y amparo" (61).

Otra crónica detalla el informe presentado por el Presidente del Patronato Juan de la Cierva, destacando los trabajos de aplicación a la industria. El Patronato gasta en investigaciones técnicas 55 millones de pesetas anualmente (62). Otro editorial dice: "Ha conseguido el Consejo la meta de coordinar, orientar e impulsar toda la ciencia española, al preocuparse intensamente de la formación de un clima científico, que tan hermanado va con la técnica" (63). "1.345 volúmenes (171 libros y 123 revistas en el año último) constituyen el fruto de doce años de labor continua, fecunda y eficiente" (64).

Al margen del Pleno, encontramos una entrevista con

(52) B. V.: "Posición del S. E. U. ante los problemas de la Enseñanza en España", *El Correo Gallego* (10-V-52).

(53) Editorial: *Boletín del Consejo General de Colegios de Odontólogos y Estomatólogos*, XI, 123.

(54) *Arriba, Ya, El Alcázar*, etc. (22-IV-52).

(55) José María de Llanos, S. J.: "El servicio universitario del trabajo", *Arriba* (18-IV-52).

(56) "*Ecos Universitarios*, nuevo periódico santanderino", *Alerta* (4-IV-52).

(57) Editorial: "Indice de la cultura española", *A B C* (22-IV-52).

(58) "Prosiguieron las reuniones del XII Pleno de Investigaciones Científicas", *El Alcázar* (22-IV-52).

(59) *A B C, Arriba Ya*, etc. (23-IV-52).

(60) R. M. A.: Personalidad científica y labor de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos", *Ya* (24-IV-52).

(61) *Alerta* (Santander, 25-IV-52).

(62) *Informaciones* (25-IV-52).

(63) *El Adelanto* (26-IV-52).

(64) *El Ideal Gallego* (La Coruña, 26-IV-52). Compárese: *El Comercio* (Gijón, 30-III-52), *La Gaceta Regional* (27-IV-52), o *Lucha* (Teruel, 27-IV-52).

el Director del Seminario de Estudios Americanistas de la Universidad de Madrid, don Manuel Ballesteros, en el cual se informa ampliamente sobre el Seminario y sobre el Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de su *Revista de Indias*, conferencias, secciones, intercambio, etcétera (65).

Sobre el Instituto de Estudios Canarios hemos visto dos artículos de especial interés. En uno primero, se expone la labor realizada. La publicación de una revista y la creación de un museo se han diferido. Se señalan dos etapas: 1.ª, sin más que la buena voluntad, se logró publicar varios trabajos y ediciones y una encuesta folklórica; 2.ª, con medios menos angustiosos, ya que la agregación al C. S. I. C. aportó 25.000 pesetas el primer año y 9.000 los siguientes, aunque sin regularidad, se han aumentado las publicaciones (66). El segundo artículo a que nos hemos referido extracta la Memoria de la institución: publicaciones y labor de los miembros (67). Pero en otro periódico, encontramos el siguiente comentario: "Es de esperar de ahora en adelante, un trabajo un poco más regular y sistematizado" (68).

Acerca del Instituto Padre Sarmiento de Estudios Gallegos, se publicó la Memoria, leída por don Javier Sánchez Cantón en la XII reunión anual del Pleno del C. S. I. C., en la prensa gallega, destacando la normalidad de sus trabajos y la índole de sus publicaciones, en detalle (69).

En Badajoz, por otra parte, tuvo lugar la inauguración del C. E. D. E. U., lo que dió lugar también en la prensa local a extensas informaciones. Es de destacar el discurso de don Isidoro Martín, por su índole educacional. El C. E. D. E. U. pretende ser un Centro de Estudios Universitarios que enseñe "la profesión de hombre" (70). Francisco R. Arias da los siguientes informes acerca del C. E. D. E. U.: Promovido por el Secretariado de Badajoz de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, se inició durante el curso pasado, durante el cual se realizó labor de sementera, poco brillante. Pero este nuevo curso ya empezaron a recogerse los frutos. 26 alumnos: 9 de preparación para el Examen de Estado, 12 de primero de Derecho y 5 de segundo. Las obras de adaptación del edificio fueron por 40.000 pesetas y los muebles otro tanto. La capilla costó 20.000 pesetas. El Profesorado no cobró nada los dos pasados cursos, sino que, además, avanzó un crédito bancario de 35.000 pesetas. El C. E. D. E. U. recibió algunas subvenciones, aunque insuficientes (71).

De este tipo de centros ya tan sólo nos queda por señalar un reportaje sobre el Instituto de Cultura Hispánica, en el que se informa acerca de los estudiantes hispanoamericanos, intercambio de Profesores, Congresos, Institutos de Cultura Hispánica radicados en Hispanoamérica, etc. (72), y el proyecto de organización por Cultura Universitaria Misional, de la Primera Semana Española Universitaria Misional, que tendrá lugar en Pamplona del 24 al 28 de junio próximo, dando detalles sobre la preparación de la misma (73).

II Asamblea Nacional de Graduados del S. E. U.

Entre el 28 de abril y el 3 de mayo tuvieron lugar en Madrid las sesiones de la II Asamblea Nacional de Graduados del Sindicato Español Universitario. La concurrencia de Graduados fué grande, habiendo sesiones en que pasaron de los 500 los asambleístas. La Comisión Organizadora fué publicando las ponencias y comunicaciones presentadas con suficiente antelación, y a multicopista aquellas que, por brevedad de tiempo, no pudieron ser impresas. El total de comunicaciones fué extraordinariamente elevado, abarcando casi todos los aspectos de la vida profesional de los egresados universitarios (74).

El tema central planteado en la Asamblea fué *la lucha contra los monopolios profesionales*, y a lo largo de las sesiones se replanteó con frecuencia, dando lugar a vivas discusiones (75). El funcionamiento simultáneo de diferentes comisiones y la variedad de temas, nos impiden poder hacer una crónica realmente completa. Igualmente el estar en prensa el volumen completo con las conclusiones de la Asamblea en el momento de redactar esta crónica, nos impide estudiar aquéllas con detalle, lo cual haremos en el próximo número de la Revista. Mientras tanto, intentaremos dar una idea del contenido y orientación de las ponencias y comunicaciones, especialmente de las impresas, individualmente, y, a sernos posible, en los casos que hemos visto, de los pareceres encontrados.

La Asamblea fué convocada por Orden de 21 de enero de 1952, de la Secretaría General del Movimiento, que confirió a la Jefatura Nacional del S. E. U. su organización, la cual, a 7 de febrero de 1952, determinó el Reglamento de la misma (76). Algunos puntos del Reglamento fueron modificados con fecha de 16 de abril de 1952, tendentes a una estructuración más detallada de la forma de realizar las sesiones de la Asamblea. La Jefatura Nacional del S. E. U. publicó, durante las fechas de interés, un Boletín de Información, complementado durante las sesiones con la información de horarios y sesiones.

Las Ponencias fueron clasificadas en dos grandes grupos: Generales y de Rama. Estas segundas estuvieron dedicadas a las diferentes Facultades universitarias, más Comercio.

Aunque los egresados de las Escuelas Especiales se

---

(65) Delfín Carbonell: "Entrevista...", *Estudios*, 1. 2 (Duquesne University, Pittsburg, III-52), 3-7.

(66) Elías Serra: "El Instituto de Estudios Canarios", *La Tarde* (8-V-52).

(67) Sin firma: "Reunión del Instituto de Estudios Canarios", *La Tarde* (16-IV-52).

(68) Dacio V. Darias y Padrón: "El Instituto de Esdios Canarios", *La Tarde* (18-IV-52).

(69) Sin firma: "La obra de una Institución cultural gallega...", *Faro de Vigo* (24-IV-52). Idem: *La Región* (Orense, 2-V-52).

(70) *Hoja Oficial del Lunes* (Badajoz, 24-III-52), *Hoy* (Badajoz, 25-III-52), *Extremadura* (Cáceres, 25-III-52), *Hoja Oficial del Lunes* (Madrid, 24-III-52).

(71) Francisco R. Arias: "El nuevo edificio del C. E. D. E. U...", *Hoy* (Badajoz, 22-III-52).

(72) Olano: "Reportaje", *La Noche* (Galicia, 3-IV-52).

(73) Sin firma: "Primera Semana Española Universitaria", *Dios lo quiere*, 56 (Madrid, 11-III-52).

(74) Una llamada al interés de los universitarios en: Editorial, *Guía* (IV-52).

(75) Una afirmación de la importancia política de la Asamblea, con dura crítica de la "sociedad" española: Antonio Castro Villacañas, *Guía* (IV-52), 23.

(76) Una extensa justificación de que el S. E. U. estudie estos temas en: *Pueblo* (29-IV-1952). Con mayor amplitud, en: *Arriba* (4-V-52), Editorial. Una crónica informativa en: *Informaciones* (22-IV-52).

encontraban comprendidos en la Asamblea, por encontrarse igualmente encuadrados en la Sección de Graduados del S. E. U., se retiraron de las deliberaciones de la Asamblea. No conocemos el motivo aducido. Sin embargo, problemas relacionados con la actividad profesional de los egresados de las Escuelas Especiales se trataron en la Asamblea, presentados por Licenciados de la Facultad de Ciencias especialmente, con criterio crítico frente a aquéllos.

Intentaremos dar una ligera noción, siguiendo los temas mismos de la Asamblea, de las Ponencias y Comunicaciones, especialmente de las impresas (77).

GENERALES

La Revalorización de los Títulos de Doctor y Licenciado

Hemos visto, a multicopista, la comunicación presentada por D. Román Vicente Jordana, D. Juan Bautista Abad Manrique y D. Miguel Rubio Huertos, con una extensión de dos págs. Se propugna que prevalezca el criterio de dar mayor importancia a los conocimientos que a los títulos, con la consiguiente libre competencia de los distintos graduados españoles para la provisión de plazas cuya función técnica superior interfiera con aquellas de estricta responsabilidad profesional específica de la Licenciatura, y se pide el nombramiento por las Autoridades correspondientes de una Comisión que estudie el tema.

El problema del intrusismo profesional

Sobre este tema hemos visto dos Ponencias. Una, de don Antonio Rodríguez Sastre, de 20 págs., que hace un completo estudio del tema, comenzando por sus aspectos gramatical, doctrinal y legal. Los antecedentes legales de este delito, disposiciones sancionadoras, los distintos Códigos Penales españoles, y otras modernas disposiciones referentes a Ingenieros, Agentes Libres de Seguros, Arquitectos, Peritos Mercantiles, Abogados, Peritos Agrícolas, Ingenieros Industriales, Corredores de Comercio, Odontólogos, Médicos, Auxiliares sanitarios, Lucha antivenérea y Lucha contra la rabia. Seguidamente hace un estudio de Legislación comparada, así como del Proyecto de Reforma de los artículos 321 y 572 del vigente Código Penal Español. El estudio de lo anteriormente expuesto lleva al Ponente a considerar que "tales medidas no han tenido el fruto que de ellas se esperaba", por lo cual propone que se imponga la colegiación obligatoria en todas las profesiones facultativas y en sus especialidades, la constante vigilancia de los Colegios, teniendo éstos atribuciones para imponer ciertas sanciones pecuniarias, extender el concepto legal de intrusismo y añadir nuevas penas (que detalla) a este delito, etc.

La segunda Ponencia a que nos hemos referido fué presentada por el Licenciado en Filosofía y Letras, don José Martínez López. Cuenta cómo, en compañía de otros cuatro compañeros, organizaron un Colegio en una Villa mayor, en la cual el año anterior fué desautorizado un Centro, los profesores del cual se dedicaron a una campaña en favor de la enseñanza libre y compitiendo en honorarios, lo cual restó al Colegio autorizado legalmente la mitad de los alumnos. Las denuncias elevadas al Colegio de Doctores y Licenciados, trasladadas al Ilmo. Sr. Inspector del Distrito y al Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Media, no habían sido todavía resueltas. Se solicita que en la reforma de la Enseñanza Media se especifique la prohibición de enseñar a quien no posea el título correspondiente.

El sistema de accesión a las funciones públicas

La Ponencia presentada por D. Luis Villalpando Martínez, de seis págs. impresas, señala que la Ley de Bases de 1918 y su Reglamento de aplicación han sido superados, y hoy está relegada al olvido. Se exige la promulgación de una Ley, insistiendo en que sea de carácter general, abarcando la totalidad de los funcionarios al servicio de la Administración. Protesta de que se equipare los títulos universitarios a unos pocos años de servicio. Seguidamente hace un cuadro detallado de cómo debería estar organizada la Administración, grados, títulos para ingresar a cada grado, corridas de Escalas, etc.

La Ponencia presentada por D. Luis Mendizábal Osés, lleva un epígrafe, que dice: "Un proyecto de Ley del Ministerio de Obras Públicas". Reproduce el Proyecto de Ley, remitido por acuerdo del Consejo de Ministros de fecha de 15 de febrero del año en curso, a la Presidencia de las Cortes Españolas, por el que se normalizan las plantillas del Cuerpo Técnico-administrativo y Auxiliar y, del a extinguir, de Auxiliares de Servicios de Obras Hidráulicas. Considera el Ponente que, de llevarse a efecto este Proyecto, causaría a los Licenciados en Derecho y en Ciencias Políticas y Económicas grave perjuicio en sus justos derechos, por poner en plan de igualdad a los titulados facultativos con funcionarios con cuatro años de servicios, ingresados sin oposición, en calidad de temporeros. Los 215 comprendidos en un principio fueron ampliados posteriormente a más de 700. El error procede de confundir la cuestión de haberes con la categoría administrativa. En conclusión, propone que se convoquen a oposición, exigiendo título facultativo, equiparando los de Derecho y Ciencias Políticas y Económicas.

Una Ponencia, de tres págs. a multicopista, presentada por D.ª María Angeles Alvarez Rubio, insiste en que se luche contra el monopolio masculino en perjuicio de la mujer, en todas aquellas profesiones en que la mujer pueda desarrollar su trabajo normalmente.

El problema de la formación profesional del post-universitario

Don Ricardos Granados, Ponencia impresa en ocho páginas, considera la situación actual española como crucial para este tema, por estar las instituciones culturales "un poco cansadas de la oscuridad y burocracia administrativa a que han estado sometidas durante mucho tiempo, quizá demasiado". Hay que dar valor humano a los títulos. Considera que la formación postuniversitaria debe orientarse en sentido profesional, con

(77) Una nota informativa de las principales Ponencias, extensa; Juan Carlos Villacorta: "II Asamblea...", *Ya* (4-V-52).

la consiguiente especialización en una rama de la ciencia, la cual debe comenzarse durante los estudios universitarios y no quedar relegada al Doctorado. La Universidad debe formar profesionales. En consecuencia, considera conveniente el dar capacidad de elección durante los últimos años anteriores al Doctorado, dotar los cargos auxiliares universitarios, intervención de los post-graduados en los Colegios Mayores, etc.

El Profesorado Adjunto y Ayudante en la Universidad

La Ponencia presentada por D. Leonardo Villena, de cuatro págs. impresas, establece la disconformidad con la situación de ambas formas de Profesores: el número de alumnos es desproporcionado, hay insuficiencia de colocaciones, España sufre de pobreza industrial por falta de visión y de efectividad de quienes han dirigido la industria nacional, falta de preparación adecuada, sobre todo experimental, de los graduados superiores y mala orientación de la enseñanza en los centros superiores. Considera que ninguna categoría del Profesorado Universitario está dignamente retribuída. De acuerdo con las estadísticas oficiales, se debería haber multiplicado sus haberes por 7,5. "El número de profesores de jerarquía más elevada (catedráticos) debe ser muy inferior al de profesores adjuntos, y éste muy inferior al de Profesores ayudantes"; "los profesores adjuntos y ayudantes no deben ser un apéndice de un determinado Catedrático, sino que deben tener personalidad propia". Por cada Catedrático debe existir un promedio de tres adjuntos. Como mínimo se requiere un ayudante por cada diez alumnos, y uno por cada cincuenta en las clases generales con pocas prácticas. Como haberes, propone: mil pesetas mensuales el ayudante, el doble el adjunto y el triple el catedrático.

Don Francisco Sánchez Ramos presentó una Ponencia exclusivamente sobre el Profesorado adjunto de seis páginas a multicopista. Considera que la experiencia y estudio del Profesor Adjunto aumentan con el tiempo; que hay disciplinas que, por diversos motivos, no ofrecen vacantes a oposición durante los ocho años en que el Adjunto permanece en la Universidad; que, prácticamente, los concurso-oposición para adjuntos han sido una auténtica oposición, olvidando la parte del concurso; que, especialmente en las Ciencias experimentales, el plazo de ocho años es insuficiente para obtener resultados positivos; que el número de adjuntos que en ocho años pueden obtener Cátedra es de uno o dos contra seis a ocho que tendrán, sin más, que abandonar la Universidad. Propone que el Adjunto sea permanente, pero sujetando su permanencia a revisión cada ocho años. Solicita que el 50 por 100 de las Cátedras salgan a oposición de turno restringido entre los adjuntos y el resto a oposición libre, e igualmente la formación de un escalafón. Finalmente, desarrolla un cuadro completo de la distribución de funciones, preferencia en las becas para el extranjero, gratificación por residencia, acceso a las viviendas del Profesorado y gratificación por trabajos verdaderamente extraordinarios.

En esta misma Sección presentó el firmante de esta crónica una Ponencia sobre el tema de veinte páginas impresas, en la que intentamos hacer un estudio de la situación jurídica y legal de ambos grados del Profesorado. Propusimos las siguientes conclusiones: que se respete la Ley de Ordenación de la Universidad Española, pero exigiendo que se cumpla, ya que no se cumple precisamente en lo que a Adjuntos y Ayudantes favorece; que se determine taxativamente la forma de realizar el concurso-oposición, dando toda su importancia a la parte del concurso; que se determine claramente la misión del adjunto; que se ordene el cumplimiento del art. 66 de la Ley y que se asigne a los Adjuntos una gratificación de 18.000 pesetas anuales. "Aun establecido este haber, España seguirá siendo el país de Europa que menos pagaría a este grado del Profesorado". Respecto a los Ayundantes, nos permitimos proponer: que se determine si realmente son Profesores o no, que se exija el Certificado de adhesión al Movimiento y que se les asigne al menos una gratificación de 6.000 pesetas anuales.

Los Profesores Ayudantes de la Facultad de Veterinaria de Córdoba presentaron una breve Ponencia, poniendo de relieve que su gratificación universitaria es de 198,00 pesetas anuales y solicitan que el nombramiento de los Ayudantes sea por concurso-oposición, prorrogables por otros cuatro; con sueldo de 24.000 pesetas anuales; con categoría de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y voz y voto en las Juntas de la Facultad.

Previendo la Asamblea, Javier Herrero, estudiando la Legislación sobre el Profesorado Adjunto, señala que ésta "apenas si hace algunas indicaciones respecto al cometido concreto de esos profesores". Luego estudia la gradación que debiera existir en el Profesorado universitario. La Universidad no sólo no cumple la misión debida, sino que la ignora. Aunque no por culpa suya, el Profesorado adjunto no cumple la misión que debiera corresponderle. "El pecado es de todos: abulia legislativa, abulia del Pofesor, abulia del estudiante" (78).

Los Sindicatos y Colegios Profesionales en relación con los graduados jóvenes

No hemos podido leer la Ponencia presentada por don Eugenio Lostau, pero asistimos a su lectura, la cual, tras las deliberaciones subsiguientes, dió lugar a considerar los Colegios Profesionales como organismos que no cumplen una labor eficaz respecto al graduado joven, y en cambio conducen a la lucha de clases; y en la deliberación se aprobó pedir la incorporación de los Colegios Profesionales a la organización sindical.

Los graduados y su posible emigración a Hispanoamérica

Don Manuel Fraga Iribarne, en Ponencia de cinco páginas impresas toma como punto de partida la "necesidad de la colaboración cultural entre España e Hispanoamérica en un intercambio que será fecundo para unos y otros". Ello es posible gracias a "la complementariedad de nuestros países en los aspectos demográfico y económico, y en particular en el terreno universitario y profesional". Existe la dificultad de la competencia con los graduados nativos, ciertas suspicacias tradicionales y, sobre todo, la escasez de técnicos, fruto del "numerus clausus" de las Escuelas Especiales, cuando serían los titulados más fácilmente intercambiables. Por todo ello, propone: "Reforma de los sistemas de enseñanza, en particular en lo que se refiere a la enseñanza técnica", dar

(78) Javier Herrero: "Adjuntos y Ayudantes en la Universidad", *Guía* (IV-52).

mayores facilidades jurídico-administrativas para la emigración de graduados, instituciones especialmente dedicadas a estos egresados, tales como la Escuela de Estudios Hispánicos, creada por el Instituto de Cultura Hispánica y "reforma del sistema de tutela estatal a la emigración".

Competencia del Graduado extranjero

Una Ponencia de D. Carlos Olmos de tres páginas impresas, está dedicada a este tema. En el campo de las Humanidades es escaso el contingente de profesionales extranjeros que vienen a España, pues saben que el mercado está saturado. Y aunque dice que no es peligro grave por ahora, lo considera posible en el futuro, y considera conveniente "pedir una regulación eficaz y seria en los contratos de trabajo de los graduados extranjeros" (refiriéndose especialmente a los dedicados a la industria), y dentro de tales límites fomentar un intercambio de técnicos con otros países.

DE RAMA

Filosofía y Letras

Don Joaquín de Entrambasaguas presentó un extenso estudio de doce páginas acerca de las nuevas salidas de los graduados de Facultad. Hace una visión panorámica totalmente pesimista y luego se refiere especialmente a la especialidad de Filología Románica. Proponen la creación de: Cursos para post-graduados que vayan a tomar parte en oposiciones a Cátedras de Instituto y de Universidad, Cursos para Lectores de Español y Cursos para post-graduados, aspirantes a ingreso en el Cuerpo de Archivos, Bibliotecas y Museos.

Doña Concepción Martínez Calleja, D. Francisco García Pavón y D. Gregorio Verdú Verdú presentaron una breve comunicación sobre el problema económico de los Graduados en la enseñanza privada. Ponen de relieve que, debido al escamoteo de alumnos, casi todos los Colegios están englobados, a efectos económicos, en cuarta categoría, con el consiguiente perjuicio para los Licenciados; que como el trabajo del Profesor es el mismo sea cual sea la categoría del Colegio, la retribución debiera ser igual; y que incluso en el caso de mayor beneficio, los ingresos del Licenciado como Profesor son vergonzosos. Solicitan se establezca un mínimo de pago de 500 pesetas por hora diaria de trabajo, sin distinción de categorías y que el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados haga de mediador.

Con motivo de la discusión de la Ponencia de D. Joaquín de Entrambasaguas, la Comisión correspondiente, según impreso, determinó las siguientes causas del paro profesional de los Licenciados en Filosofía y Letras: El intrusismo profesional, la falta de regularidad en la convocatoria de oposiciones, la acumulación de empleos docentes del Estado en la misma persona, el que el número de Licenciados Profesores de los Colegios privados no sea proporcional al número de alumnos, "la existencia de profesores no titulados que ejercen en Colegios de Enseñanza Media, especialmente religiosos", "El incumplimiento de la Ley de Enseñanza Media con relación a la Inspección ", "Para los Licenciados en la Sección de Filosofía es una causa de paro la absurda prohibición de poder opositar a las Cátedras de Filosofía de la Escuela Normal", el que no sean Licenciados en Filosofía y Letras los Directores de Museos, así como los profesores de Idiomas y el que los Licenciados en Filosofía y Letras no tengan acceso a la carrera diplomática. Igualmente se proponía autorización a los Graduados en Filosofía y Letras para cursar el ingreso en la carrera diplomática, así como una estricta organización de los Lectorados (79).

La comunicación de la Sección de Graduados de Valencia propuso creación de Centros de Enseñanza Media —*¿propios?*—, con la protección del Estado y Organismos provinciales, oficiales y jefes de sección en las dependencias del Ministerio de Educación, conexión eficiente con la inspección, Agregados Culturales, Asesores Técnicos Cinematográficos, Delegados y Secretarios Provinciales de Educación del Movimiento, Cátedras Ambulantes de Cultura, intercambio y convalidación de Títulos con Hispanoamérica, Delegados y Secretarios Provinciales de Información y Turismo, Asesores Técnicos de Editoriales, tanto oficiales como privadas, *Profesores* y Alumnos de la Escuela de Periodismo, Cátedras de los Conservatorios de Artes Escénicas, etc.

Don César García Sánchez presentó dos Ponencias, una extensa y la otra breve, sobre este tema. En la más extensa señala cómo las tres cuartas partes de los Graduados en Filosofía y Letras se dedican a la enseñanza en sus distintas formas, lo cual no evita el problema de que haya pocos puestos de trabajo para muchos Graduados. Propone la revisión de la situación actual de las Cátedras vacantes, convocándose a Oposiciones todas ellas, y respecto a la enseñanza privada sugiere la conveniencia de una reglamentación mínima, exigiéndose alguna prueba de competencia. Critica la existencia de "Profesores Auxiliares" en la enseñanza privada. En su segunda Ponencia señala como indicado el Título de Licenciado en Filosofía y Letras para el acceso a las siguientes profesiones: Periodismo, Radiodifusión, Cinematografía y Teatro.

En la Revista *Guía* encontramos un explícito artículo sobre el tema de la Enseñanza Media desde el punto de vista universitario, que adopta una posición avanzada. "La vigente Ley de Enseñanza Media fué concebida con la idea de armonizar los intereses de la Enseñanza estatal y de la privada, sin que aparentemente favoreciera con exceso a ésta. Ni siquiera se inclinaba decididamente a favor de la religiosa; si se repasa su articulado se verá que no hay en ella alusiones claras a la situación de privilegio que hoy gozan los colegios religiosos". Plantea el problema del Licenciado, "atomizado, aislado", frente a los Colegios de Enseñanza Media "en constante tacto de codos". "La inmensa mayoría de los Colegios de Enseñanza Media se han negado a pagar el aumento de sueldo a los Licenciados". Un Licenciado que dedique el día entero a la enseñanza, difícilmente sobrepasa las mil pesetas mensuales", estando en peores condiciones las nuevas promociones. "Habla seguidamente de un extenso intrusismo profesional". "La solución tiene que ser drástica". Exige una política de discriminación entre los colegios que enseñan bien y los que enseñan mal; hacer llegar una Inspección eficiente a todos los Colegios; aumentar los sueldos de los Profesores a

(79) Véase Ernesto-Fco. Jareño: "Los Licenciados en Letras ante la II Asamblea", *Guía* (IV-52), 27.

un nivel decoroso y propone a estudio la posibilidad de crear una oposición a Profesores de Enseñanza Media (80).

Derecho

Una extensa comunicación de veintidós páginas, presentada por D. Antonio Alonso Concejo, trató el tema de la formación para el ejercicio libre de la abogacía. Considera que corresponde a la Universidad con las colaboraciones necesarias si un Graduado en Derecho tiene la formación precisa para el ejercicio libre de la profesión, a pesar de que hoy no da ni siquiera la precapacitación que teóricamente podría dar. Propone la creación en cada Distrito de la Escuela de la Abogacía, dependiente de la Universidad en colaboración con el Colegio de Abogados y representantes de la Administración del Estado. Como Instituciones coadyuvantes: el Consultorio Jurídico Gratuito, el Turno de Oficio y la Pasantía habilitada, etc. En Apéndice incluye un plan de trabajo de la Escuela de la Abogacía.

Mucho más breve es la Ponencia de D. Juan Caldés Lizana sobre la Formación para el ejercicio de la Profesión. Considera ineficaz el sistema de Pasantías y no considera conveniente el sistema de adscripción a los Tribunales. En cambio, considera necesario crear Institutos de Formación Profesional de Abogados, exigiéndose el certificado expedido por éstos para la incorporación a Colegios de Abogados con Audiencia Territorial. Finalmente considera debiera declararse incompatible la función pública remunerada, excepto la Cátedra con el ejercicio libre de la Abogacía (81).

Medicina

Un completo estudio de diecinueve páginas sobre "El problema de la Plétora Médica" es la Ponencia de don Juan Montero Gómez. Considera evidente la existencia de una plétora médica en España, cuya causa fundamental es el exceso de alumnos. Considera conveniente ser restringido éste, así como la creación de un escalafón que diese automáticamente las colocaciones y la creación de Escuelas de Post-Graduados. El perfeccionamiento del Seguro obligatorio de Enfermedad, la supresión del Seguro libre de Enfermedad, la reglamentación del trabajo y cargos en los Sanatorios privados, etc.

Don Manuel R. del Rosal estudia (cinco páginas) el acceso a los escalafones del Seguro de Enfermedad. Considera urgente la inclusión del Servicio Doméstico en el Seguro obligatorio y la reducción de 250-300 como topes de familia consignadas a los médicos de zona y a 7.000 de los especialistas. Aumento de emolumentos y otros beneficios de orden económico, así como reducir la plétora de estudiantes. "Los Graduados en Medicina y la Beneficencia pública" es el tema brevemente tratado por D. Francisco José Flores Tascón. Caracteriza las Organizaciones en general por lo arbitrario de su acceso y de su remuneración y critica duramente los métodos de selección empleados. Considera "paradójico que cobre menos un médico de la Beneficencia que algunos policías urbanos".

Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

Las tres Ponencias que sobre este tema hemos visto plantean un problema común: el del Licenciado en Ciencias como profesional técnico, en forma combativa en general contra quienes hoy detentan este campo profesional (82).

Don Juan M. Martínez Moreno hace un completo estudio acerca del establecimiento de una graduación en Ingeniería Química. Da una serie de argumentos científicos y comparativos para justificar la existencia de la Ingeniería Química como carrera independiente de la de Química. Considera conveniente establecer en España este tipo de enseñanza. Considera peligroso que se emplee el nombre de *Ingeniero*, por el prestigio social de que goza, debido a su escasez, la cual atraería excesivo alumnado, haciendo perder automáticamente su prestigio a aquella denominación. Como requisitos, considera: creación del Profesorado, cooperación de la Industria y adquisición del materia docente necesario.

Don Julio Camprimero Fernández, D. Francisco C. Fernández Pérez y D. José Albadalejo Muñoz, en un extenso estudio jurídico-profesional de quince páginas, llegan a las siguientes consecuencias: la igualdad del Licenciado en Ciencias Químicas con los restantes Técnicos Superiores respecto a empleos en el personal técnico titulado afecto a las Jefaturas de Industria, creación en España de la Dirección General de Industrias Químicas, la "participación de los graduados en Ciencias Químicas en la esfera oficial de la Industria, hasta ahora reservada exclusivamente a los Ingenieros", el reconocimiento de la capacidad del Graduado en Ciencias Químicas para proyectar, ejecutar y dirigir toda clase de explotaciones con base química, etc., el acceso a las Jefaturas Agronómicas del Estado, etc.

La Asociación profesional de los Naturalistas españoles presentó una Ponencia extracta y concisa que trata de los siguientes puntos: "El Licenciado en Ciencias Naturales posee, por sus estudios, los conocimientos suficientes para dedicarse a las cuestiones técnicas". "El Licenciado en Ciencias Naturales se dedica en la actualidad a ciertas actividades técnicas", "necesidad de que se faciliten y amplien las normas por las cuales los Licenciados en Ciencias naturales se dediquen a cuestiones técnicas", lo cual lleva a unas series de peticiones concretas.

Farmacia

Dos Ponencias encontramos sobre el problema de la limitación de oficinas de Farmacia. D. Fidel Cabrerizo, en forma concisa, plantea la reforma de la ley en el sentido de que se distribuya en el 50 por 100 la distancia de 250 metros fijada anteriormente, la cual a su vez será modificada por un coeficiente según la importancia de las calles, igualmente dar mayor amplitud en los pueblos o partidos, controlar los traspasos y obligar a que

(80) Manuel Roda: "La Ley de Enseñanza Media y los Graduados", *Guía* (IV-52), 6-7.

(81) Véase Juan Caldés Lizana: "Los Graduados en Derecho ante la próxima II Asamblea Nacional", *Guía* (IV-52), 28.

(82) Véase igualmente José de la Rubia Pacheco: "El Graduado en Ciencias como Profesional Técnico", *Guía* (IV-52), 25.

los Colegios Farmacéuticos transmitan con equidad y rapidez las instancias presentadas. D. Gregorio González Trigo, en Ponencia algo más extensa, critica igualmente la actual situación. Propone que sean derogadas todas las disposiciones discriminatorias que afecten a los Graduados jóvenes, por considerar una inmoralidad jurídica la forma en que se dió la limitación de las oficinas, se fijará el número de Farmacias por localidades, dando un cuadro detallado de su repartición, estableciendo un escalafón entre los no establecidos y pidiendo un reglamento de ventas y traspasos.

Veterinaria

"El ejercicio libre de la profesión Veterinaria y sus relaciones con el Cuerpo Nacional Veterinario y los Inspectores Municipales" es Ponencia (doce páginas) presentada por D. José de Pablo Laghos, que concluye afirmando que la trayectoria histórica de la Veterinaria española aconseja incrementar sus servicios, convenientemente reglamentados, que urge una revisión de partidos, que es preciso un nuevo reglamento del Cuerpo de Inspectores Municipales Veterinarios y de los Servicios de Sanidad veterinaria, que conviene crear granjas Pecuarias Comarcales y que se propugna por la creación de especialidades en la carrera.

Don Gabriel Colomo de la Villa (trece páginas a multicopista) estudia el concepto y funciones de la Sanidad Veterinaria, cuyos distintos servicios y negocios estudia minuciosamente, así como la inspección y las secciones de los servicios, entendiendo como Sanidad Veterinaria el cometido específico que tiene la Facultad de Veterinaria en cuanto se refiere a la lucha contra las causas de enfermedades del hombre transmitidas de los animales.

Con un criterio ciertamente ecuánime D. Flumencio Sánchez Hernando estudia la organización de los Partidos Veterinarios (ocho páginas), sosteniendo que su organización debe hacerse a la luz de las características técnicas fijadas por la Dirección General de Ganadería y determinar los casos en que los servicios oficiales y libres puedan recaer en los mismos profesionales, y de los lugares en que ambas misiones pudieran desdoblarse o permitir el ejercicio de profesionales libres al lado de alguno o algunos I. M. V. (83).

Ciencias Políticas y Económicas

Don Manuel de Torres Martínez considera como salidas específicas para los agregados de la Sección de Políticas: Cátedras, Agregados Culturales, Cuerpo de Política General y Coordinación del Estado, Asesores de Gobernación y de Información y Turismo. Y para los de la Sección de Económicas: Economistas del Estado, Cátedras, Economistas de la D. N. de Sindicatos, Agregados Laborales, Asesores Técnicos de la Alta Comisaría en Marruecos y Gabinetes de estudios económicos de seis Ministerios (84).

(83) Un extenso estudio sobre los problemas generales del Graduado veterinario, ampliamente expositivo, es el de Félix Pérez, en *Guía* (IV-52).

(84) La opinión sostenida por los Licenciados en Ciencias Económicas puede verse en Ramiro Campos Nordmann: "El Graduado Economista", *Guía* (IV-52).

Titular Mercantil

Don Enrique Fernández Peña, en Ponencia de cinco páginas, desarrolla una justificación de la necesidad de la aprobación de un Estatuto que delimite las funciones de los Graduados de la Carrera de Comercio. Esta necesidad de un Estatuto profesional es considerada de extrema necesidad, planteada siempre frente a una determinada Facultad universitaria, y siempre con vistas a intentar evitar el intrusismo profesional. Igualmente se considera necesario definir las funciones de la Universidad y Escuelas especiales y superiores, "o bien se proceda a la unión en una única Universidad de todos los conocimientos como ramas científicas y técnicas".

Otros temas

El Seminario sobre la Universidad del ACI de Madrid presentó una concisa Ponencia sobre la "Universidad Laboral", en la que, tras estudiar lo que por tal ha sido definido, viene a encontrar de la misma las siguientes características: en cuanto a estructuración, son una no variante de las llamadas Escuelas Profesionales o de Artes y Oficios; en cuanto a edad, abarcan alumnos de diez a dieciocho años. Por lo tanto, concluye la conveniencia extraordinaria de que en este sentido se haga toda la labor posible, pero no estando de acuerdo en que se les pueda dar el nombre específico de "Universidad" por no tener a ello ni por estructura ni por la edad de los alumnos.

La Jefatura Local del SEU de Aladrén presentó una breve Ponencia sobre la Carrera de Facultativos de Minas y Fábricas Mineralúrgicas. En primer lugar se solicita se redacte un plan único para toda España. Y caso de que se apruebe el plan de reforma de Enseñanza Técnica, actualmente en estudio, que estas Escuelas sean consideradas pertenecientes al grado 2. Igualmente, posibilidades de convalidación de estudios, de colocación, ampliación de los emolumentos de los Profesores y establecimiento de cursos de ampliación.

Don José Martín Casado presentó una breve Ponencia sobre "Universidad y Periodismo", en que, tras informar de las gestiones y promesas habidas con ocasión de la I Asamblea de Graduados, llega a la conclusión de que el periodismo debe estar vinculado a la Universidad, que se debe institucionalizar sus estudios, que cambien impresiones los Ministerios de Educación Nacional y de Información y que "lo discrecional, a veces arbitrario y elemental, se sustituya por lo legal, justo y universitario".

Hemos tenido noticias de que se presentaron Ponencias en mayor número en la Asamblea, pero que no hemos tenido ocasión de leer directamente para poder extractarlas. Sin embargo, su espíritu fué recogido en las Conclusiones, de las que daremos información en el próximo número de la Revista. De especial interés son los discursos de clausura que, por tomar en cuenta las conclusiones, expondremos con éstas (85).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(85) Entre otros: *A B C* (4-V-52), *Arriba* (ídem), *Madrid* (5-V-52), *Pueblo* (ídem), etc.

ENSEÑANZA MEDIA

Reforma de la Enseñanza Media

Si bien ha disminuído extraordinariamente su intensidad, persiste, en torno a este problema, la polémica de que dábamos cuenta en el número anterior. Las publicaciones periódicas continúan tratando de la anunciada reforma, pudiendo decirse que no ha aparecido ningún nuevo argumento ni postura diferente de las ya planteadas.

a) *Situación actual de la Enseñanza Media.*—Lorenzo María Durán, en un artículo titulado "La reforma del Bachillerato" (1), manifiesta que no son pocos los Centros docentes que no persiguen otro objeto que la superación de los exámenes, limitando la enseñanza a llenar de conceptos el cerebro del alumno. El autor sostiene que el alumno ha de ser un elemento activo, y no un receptáculo de las explicaciones, por lo que debe darse mayor importancia a la observación y al razonamiento, y menor al libro, al que, por otra parte, hay que exigirle un precio módico y un lenguaje adecuado. Por último, hace referencia a la necesaria disminución de asignaturas.

Igualmente, Sabino Alonso-Fueyo (2) y Olegario Díaz Caneja (3) aluden al exceso de asignaturas, que se yuxtaponen sin ofrecer un principio de unidad, no dejando tiempo al estudiante para la meditación, reflexión y lectura necesarias para el desarrollo de sus facultades, por lo que, dice el último de los citados autores, y con él Francisco Verdera (4), el Bachillerato actual no alcanza a fomentar vocaciones, rémora que se manifiesta en la Universidad.

La paradójica actitud que puede crear el régimen actual la refiere Miguel Allúe Salvador (5), exponiendo brevemente las reflexiones que se hace un estudiante que, tras aprobar los siete cursos del plan sin ningún suspenso, no logra superar el Examen de Estado.

No puede faltar, al tratar del Bachillerato, alguna referencia a sus disciplinas humanísticas. Así, en cuanto a la enseñanza del griego, dice Fernández-Cañedo (6) que no tiene justificación alguna y debe ser suprimida. En la revista *Alcalá* (7), F. R. Adrados, en su artículo titulado "Enseñanza del griego", manifiesta que con la Ley de 1938 han aparecido en España gramáticas, diccionarios, revistas y traducciones del griego. Sin embargo, la falta de profesorado, el recargo de asignaturas y el hecho de que ésta no se exija en el Examen de Estado determinan que su existencia sea meramente teórica.

Las revistas profesionales vuelven alguna vez sobre los problemas que recaen en aquellos graduados que han encontrado en la enseñanza una vocación, ya que no un modo de vivir. Manuel Roda (8) insiste manifestando que los colegios privados no pagan los sueldos oficialmente establecidos, y que los profesores se encuentran coaccionados en lo que se refiere a las calificaciones, terminando su trabajo con una serie de puntos que estima pueden corregir los abusos denunciados.

Entre tanta diatriba lanzada contra el vigente plan de estudios, aparece la defensa mantenida por Pemartín (9), quien manifiesta que la Ley de 1938 no ha fracasado, por dos razones que no dejan de parecer evidentes: porque en buena parte no se ha aplicado, y porque sus defectos son subsanables sin afectar a los fundamentos del régimen.

b) *Criterios para la reforma de la Enseñanza Media.*—De todo cuanto últimamente se ha escrito, puede decirse que lo que tiene mayor trascendencia es la declaración formulada por el Pleno de la Federación de Superiores Mayores de las Ordenes y Congregaciones religiosas consagradas a la educación, que se reunió en Madrid en la primera semana de marzo (10). La declaración no se refiere propiamente a una reforma de la enseñanza, sino que se limita a solicitar, dejando a salvo el vigente plan de estudios, las siguientes modificaciones: 1.ª Que se reconozca a todos los Centros religiosos su condición jurídica de Centros de la Iglesia. 2.ª Que los títulos facultativos obtenidos en Facultades eclesiásticas sean reconocidos como válidos para enseñar, en colegios de Enseñanza Media de la Iglesia, materias de esas Facultades o afines. 3.ª Que se mantenga lo legislado en la Ley de 1938 en lo referente a exámenes, ya que otras fórmulas significarían un retroceso en la libertad. Si se ha de modificar algo, sea de suerte que se garantice plenamente la perfecta igualdad jurídica en los exámenes para toda clase de alumnos, asegurando la separación de las funciones docente y examinadora; y 4.ª Que el Estado ayude económicamente a los colegios de religiosos con la exención de cargas y con un reparto proporcional del presupuesto.

Las divergencias que aparecen respecto de la reforma de la Enseñanza Media, según don José Pemartín (11), son dos: la estatista y la *corporalista*. Aquélla es superable por una simple sumersión en la más profunda esencia del Movimiento Nacional. En cuanto a la última, llama la atención sobre el hecho de que el propio Conde de Romanones declara que estableció las diferencias entre la enseñanza privada y la oficial a fin de fomentar ésta, que

(1) Lorenzo María Durán: "La reforma del Bachillerato", *Ciudad* (Inca, 5-II-52).
(2) Sabino Alonso-Fueyo: "Polémica en torno a la reforma de enseñanza", *Covadonga*, 74-75 (Oviedo, 1952).
(3) Olegario Díaz Caneja: "El problema de la Enseñanza Media", *El Diario de León* (5-III-52).
(4) Francisco Verdera: "La Enseñanza Media, la vocación y el intelectualismo", *Juventud* (17-IV-52).
(5) Miguel Allúe Salvador: "Filosofía del seudobachiller", *Alcalá* (10-IV-52).
(6) J. Fernández-Cañedo: "Sobre la Enseñanza Media y el Bachillerato", *Guía* (III-52).
(7) F. Rodríguez Adrados: "Enseñanza del griego", *Alcalá* (10-III-52).
(8) Manuel Roda: "La Ley de Enseñanza Media y los Graduados", *Guía* (III-52).
(9) José Pemartín: *Atenas*, 217 (III-52).
(10) *Atenas*, 218 (IV-52).
(11) José Pemartín: Conferencia pronunciada en la clausura de la XX Semana de Educación de la F. A. E., *Atenas*, 217 (III-52).

arrastraba una vida mísera. Pero los profesores oficiales, hoy, conscientes de su alta competencia, pueden desdeñar ese artificial privilegio heredado de la decadencia.

Pemartín solicita la solución del problema económico de la enseñanza, que, sostiene, reviste hoy caracteres agudos en los colegios privados, por causa del coste creciente de la enseñanza no oficial frente a los ingresos reales rápidamente decrecientes de las clases medias españolas. Afirma el conferenciante que el Estado, respecto de la enseñanza, tiene como función la de promotor y complementador, por lo que, ante la marcada preferencia de la sociedad española por los colegios religiosos, es estricta obligación suya la de complementar la insuficiencia de medios de las familias católicas, a cuyo servicio está. Y ello no sólo por derecho natural, sino también por economía, en atención al conflicto presupuestario que se crearía en caso de que tuvieran que ser clausurados los colegios de religiosos.

El conferenciante termina solicitando la equiparación absoluta, jurídica y técnica, de los colegios de las Ordenes religiosas a los Institutos, y pidiendo que no se aminore el contenido clásico del Bachillerato en favor de precoces deformaciones especialistas, precisamente cuando el mundo marca directrices distintas.

El problema de las humanidades es aludido igualmente por Sabino Alonso-Fueyo (12), quien las acepta; pero, dice valorándolas exactamente, a condición de que el alumno sea capaz de interesarse por la historia del pensamiento y de las civilizaciones antiguas. La traducción de los textos clásicos —manifiesta— no es un fin; éstos deben poner al estudiante en contacto con un mundo de ideas generales, siempre verdaderas y siempre necesarias.

En lo que se refiere concretamente al estudio del griego, F. R. Adrados (13) no sólo expone su situación en el plan actual, a que nos hemos referido anteriormente, sino que nos da a conocer las reformas que los catedráticos de la disciplina han solicitado del Ministro de Educación Nacional. Son éstas las siguientes: a) Hacer el griego voluntario, como contribución a la descongestión del Bachillerato. b) Que los alumnos que lo escojan lo estudien durante cuatro años; y c) Que se exija en todos los exámenes igual que cualquier otra asignatura.

Lázaro Montero (14) manifiesta, como también Alonso-Fueyo, que el problema universitario requiere la previa solución del de la Enseñanza Media, pues aquí es donde debe comenzar la selección de los estudiantes. En cuanto a las pruebas, sostiene que han de verificarse, ineludiblemente, ante Tribunales estatales integrados por profesores de Instituto, tesis que apoya en el reciente ejemplo de Italia.

Dimos cuenta en el número anterior de varias opiniones solicitando la realización de los exámenes en las capitales de provincia, deseos que se han recogido por el Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, quien ha manifestado recientemente en Huelva (15), que es ése su propósito, a fin de evitar un largo desplazamiento a los alumnos y vitalizar la labor cultural de los Institutos.

Aunque excesivamente resumido, es digno de atención, por su visión total del Bachillerato, el estudio que sobre éste ha publicado Fernández-Cañedo en la revista *Guía* (16). En su rápida exposición comienza el autor por mantener que los planes de estudios deben capacitar para el acceso a los Centros superiores; pero ello no puede impedir que se dote a los alumnos de los conocimientos fundamentales de aquellas materias que serán ajenas a su formación especializada. La división del Bachillerato en humanístico y científico determinaría una mejor preparación para los estudios posteriores, no obstante lo cual niega su conveniencia, por oponerse a ello la dificultad de determinar en un niño la vocación, y por la reducción que la medida ocasionaría en la formación total del educando. Así, aboga, como más completo y eficaz, por un Bachillerato unico, equilibrado entre las ciencias y el humanismo, sin que ello obste a que en el último año se desarrolle un cursillo de orientación profesional.

En cuanto a la organización y duración de los cursos —continúa Fernández-Cañedo— deben establecerse fechas fijas, de tal forma que puedan ser cumplidos los programas y no se produzca la desmoralización que ocasiona la prodigalidad de días festivos.

Las calificaciones deben realizarse independientemente por asignaturas, ya que de otra forma, mediante la compensación, puede el propio alumno especializar sus estudios. Pasa a continuación el autor a hacer referencia a la necesaria descongestión de asignaturas, proporcionándolas a la edad de los alumnos, y termina su trabajo sosteniendo que los exámenes deben realizarse por cursos en los Institutos, con uno u otro Tribunal, y que el Examen de Estado es conveniente que continúe en su actual forma.

El problema que representa el tránsito de la Primera Enseñanza a la Media es aludido por Olegario Díaz Caneja en *El Diario de León* (17), manifestando que no debe suponer un cambio brusco, sino que el estudiante ha de encontrar un ambiente similar al que dejó y un profesorado con suficiente preparación pedagógica. Por otra parte, en la reforma anunciada, los cursos deben reducirse a seis, podando las asignaturas; los libros de texto precisan una reducción del precio, y no pueden olvidarse las necesarias horas de descanso.

El factor biológico del alumno es estudiado por César G.ª Sánchez (18), en cuanto el plan no puede exigir, como en la actualidad, un esfuerzo intelectual desproporcionado y en lo que se refiere a la práctica de los deportes.

Manuel Roda, en el artículo arriba citado, propone una serie de acertadas medidas para resolver la situación de los profesores de enseñanza no estatal: a) Política de discriminación entre los colegios, suprimiendo el reconocimiento a los que enseñan mal. b) Inspección eficiente, tanto en el aspecto pedagógico como en el laboral. c) Subida de sueldo a los profesores y estabilización en el empleo; y d) Creación del título de profesores de Enseñanza Media, que daría derecho a optar entre servir al Estado o a los Centros privados.

El plan de estudios como factor de educación

Con este título publica un interesante artículo el P. Guerrero en la revista *Atenas* (19). Se pregunta el

(12) Sabino Alonso-Fueyo: *Idem.*
(13) F. Rodríguez Adrados: *Idem.*
(14) Lázaro Montero: "Del Bachillerato, de nuevo", *El Progreso* (Lugo, 9-IV-52).
(15) *Arriba* (7-V-52).
(16) J. Fernández Cañedo, *Guía* (II-III-52).
(17) Olegario Díaz Caneja: *Idem.*
(18) César G.ª Sánchez: "La educación secundaria y el factor biológico", *Guía* (II-52).
(19) P. Guerrero: *Atenas*, 218 (IV-52).

autor si el plan de estudios afecta a la formación religiosa únicamente en cuanto incluye o excluye el estudio y práctica de la religión; contestándose que ni la gracia divina en sí, ni la colaboración del hombre, de las que depende la santidad, están subordinadas a la fuerza física, ni a la inteligencia, ni a otras perfecciones de la naturaleza humana. No obstante esto, los citados factores inciden de una u otra manera en la formación religiosa, por lo que respecto del plan de estudios pueden sentarse dos principios:

1.° El desarrollo de las potencias físicas e intelectuales facilita la comprensión y la práctica de la religión cristiana en la vida individual y en el ejercicio del apostolado. De aquí que a la Iglesia no le resulte indiferente ningún valor humano, ni aun los materiales, sino que los fomenta como presupuestos para un más fácil y perfecto ejercicio de la vida sobrenatural. Por tanto, las instituciones educativas católicas deben poseer los mejores planes de estudio, los más sabios profesores y los mejores pedagogos, óptimos locales, bibliotecas y demás instrumentos de trabajo.

2.° Cierta clase de estudios disponen mejor el espíritu para percibir y sentir las verdades de la religión cristiana. Puede decirse que ni las matemáticas ni las ciencias predisponen para la abstracción metafísica, ni para la percepción de las ideas, de los matices, de los fenómenos de la libertad, de los problemas morales. Por el contrario, los instrumentos aptos para el desarrollo de los elementos más humanos de la personalidad son la filosofía, la literatura, el arte y la religión.

El monopolio de la enseñanza por el Estado

En el interesante discurso pronunciado en la XX Semana de Educación de la F. A. E. por don José Pemartín (20), sostiene éste que el monopolio de la enseñanza por el Estado es anticultural, por anquilosarla en una derivación póstuma de la evolución cultural histórica, cual es el Estado moderno en su último proceso decadente. Por otra parte, es superior la espontaneidad libre de las Ordenes religiosas, dada la inevitable funcionarización de la enseñanza estatal, y debe considerarse, además, que el monopolio estatal es antieconómico, como toda estatificación, por la grave rémora y desbarajuste que representa.

Los colegios de Segunda Enseñanza y el Frente de Juventudes

El semanario *Juventud* ha publicado recientemente una serie de entrevistas con los directores de varios colegios religiosos (21), todos ellos entre los de más crédito docente. La encuesta, no obstante carecer forzosamente de eficacia última, no deja de tener interés, tanto por su oportunidad como por sus resultados.

La misión del Frente de Juventudes cerca de los escolares en cuanto tales, puede concretarse en tres aspectos: campamentos, educación física y la asignatura denominada Formación del Espíritu Nacional. Representa ésta un aspecto delicado y absolutamente nuevo dentro del marco de la Enseñanza Media; razón por la que el Frente de Juventudes puede sentirse satisfecho de las manifestaciones de los directores de los colegios. Declaran éstos que la asignatura se hace conveniente, por dirigirse a enseñar, amar y servir a España, exaltando sus mejores virtudes y poniendo a la juventud en situación de ser mejores españoles y mejores cristianos. El director del Colegio de Nuestra Señora del Pilar se muestra partidario de que la explicación de la disciplina se encomiende a los antiguos alumnos de los distintos Centros. En cuanto a defectos, el director del Colegio de Cristo Rey hace referencia a uno accidental: la falta de textos.

Los recientes Campeonatos Escolares son elogiosamente comentados en la encuesta, tanto por haber logrado romper el molde que hacía circunscribir el deporte a la exclusiva práctica del futbol, como por el espíritu de unión y camaradería que, a través de una competición noble y leal, ha creado en los alumnos.

Por último, los directores de los colegios hacen un elogio de la labor educativa de los campamentos, estimando el de Nuestra Señora del Pilar que sería conveniente organizar un tipo especial para escolares.

Estudio del español en Francia

La prensa nacional se ha hecho eco de las informaciones recibidas de París, según las cuales en Francia los aspirantes a la serie moderna en el Bachillerato de la Enseñanza de Segundo Grado, autorizados a realizar un solo examen de lenguas vivas, deben elegir obligatoriamente entre el inglés, el alemán, el ruso y el árabe.

La Embajada de Francia en Madrid remitió una nota a la prensa, publicada por ésta el día 18 de abril, afirmando que no se ha modificado en forma alguna el régimen vigente, por lo que los alumnos podrán elegir entre los idiomas señalados y el español, italiano o portugués.

Proyecto de reforma de la Enseñanza en Italia

Es digno de estudio el proyecto de reforma de la Enseñanza Media en Italia, por el cambio de rumbo que supone respecto de la ley Bottai, que, promulgada por el fascismo, dió tan amplia libertad a los Centros privados.

La Enseñanza Media, según el proyecto, estará integrada por los siguientes tipos de escuelas secundarias (22):

a) Normal, que orientará a la actividad laboral.

b) Técnica, preparatoria de los Centros técnicos y profesionales.

c) Clásica, dirigida hacia la Universidad.

---

(20) José Pemartín: *Idem.*

(21) *Juventud:* 27 de marzo de 1952, entrevista con el director adjunto del Colegio de Nuestra Señora del Pilar (Madrid); 3 de abril, con el director del Colegio de los Hermanos Maristas (Madrid); 10 de abril, con el director del Colegio de San José, de los Jesuítas (Valladolid); 17 de abril, con el director del Colegio de Nuestra Señora de las Maravillas, de las Escuelas Cristianas (Madrid); 24 de abril, con el director del Colegio de la Sagrada Familia (Madrid); 1 de mayo, con el director del Colegio de Cristo Rey, de los Maristas (La Coruña).

(22) *Información Universitaria* (Madrid, 4-III-52).

De una a otra rama puede pasarse mediante examen de las materias diferenciales.

La revista *Alcalá* (23) informa que la opinión pública en Italia estima conveniente que la responsabilidad examinadora recaiga sobre el Estado. En la nueva Ley, tanto los alumnos oficiales como los libres no son juzgados por sus propios profesores, sino por los de otro Centro de carácter estatal.

(23) 10 de abril de 1952.

JOSÉ FERNÁNDEZ DE VELASCO

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

I CENTENARIO DE LA ESCUELA DE INGENIEROS INDUSTRIALES

Durante estos últimos meses, y por diversos motivos, la prensa española recoge con frecuencia y extensión diferentes aspectos de la enseñanza técnica, que alcanza ahora, en su especialidad industrial, el siglo de existencia. Esta circunstancia produce tal abundancia de comentarios que es imposible recogerlos aquí en su totalidad. Coinciden todos en el elogio hacia los profesionales que durante cien años, desde que se puso la primera piedra con la fundación de las Escuelas de Ingenieros Industriales y de Peritos, vienen levantando la estructura industrial de España. Se manifiesta un intento general de crítica constructiva al coincidir todas las opiniones en que es preciso coordinar el desenvolvimiento de nuestros centros formativos de enseñanza técnica con las exigencias que plantea la actual coyuntura política y económica. No se desciende, como meses atrás, al terreno de una polémica estéril, lleno de reproches más o menos justos y casi nunca exentos de necesaria serenidad.

DISCURSO DE D. JOSÉ A. ARTIGAS

En el acto que cierra la conmemoración del centenario de la Escuela de Ingenieros Industriales, el excelentísimo señor don José Antonio Artigas evoca la evolución científica que determina el desarrollo en España de los estudios de técnica industrial, contrastando las dos imágenes que ofrece el hombre de estudio en la primera y en la segunda mitad de estos últimos cien años. Ambas están representadas por don Francisco de Paula Rojas y don Esteban Terradas, "uno y otro arquetipos del Ingeniero Industrial en su dignidad académica máxima", el primero símbolo de la obra del siglo XIX, y el segundo de la del XX.

La circunstancia histórica en que nace la carrera es examinada detenidamente por el conferenciante. Recuerda que el Real Decreto de fundación insiste en que "sin las Ciencias Exactas y Naturales, nada son ya las Artes industriales". Pasa a examinar las características de la ciencia en aquella época. "Estaba concebida —dice— bajo el principio cuantitativista" fundamentado por las observaciones de Galle, las ecuaciones de Maxwell y el apotegma de Lord Kelvin: "Sólo se conoce lo que se puede expresar en números." Rojas, primer Ingeniero Industrial que cursa en el Real Instituto, es un sabio de su tiempo y, por lo tanto, epistemológicamente cuantitativista puro. Su título máximo es el de ser padre de la electricidad en España.

Tras esta vertiente cuantitativa de la Ciencia, al acercarse el fin del siglo XIX, nuevos descubrimientos y experimentaciones de Michelson, Becquerel, Curie, Lorentz, Einstein, Planck, Broglie y Dirac producen la vertiente estadística que se consumará en la Física corpuscular, relativista a cuántica. Las relaciones numéricas que fueron deterministas en la Ciencia clásica habrán pasado a ser fundamentalmente estadística en la actual. Terradas encarna la segunda mitad de siglo de Carrera. Pasa a desarrollar el señor Artigas un bosquejo crítico y elogioso de su ejemplar vida y de sus trabajos fundamentales. Con esto concluye el conferenciante la primera parte de su disertación dedicada a la evocación admirativa de la labor de estos dos españoles que pusieron los pilares de nuestra Técnica.

A continuación se adentra en la perspectiva que nuestra industrialización ofrece en el futuro. Se refiere en primer lugar a la posibilidad de que los ingenieros españoles colaboren en la formación técnica de las juventudes hispanoamericanas, atendiendo con ello la fiebre de industrialización que se manifiesta en el área inmensa de la cultura hispánica. Cita el ejemplo de Canadá, que durante el último decenio ha cuadruplicado su producción industrial alcanzando un nivel de vida superior aun al de los Estados Unidos, con una población muy inferior a la de España. En este aspecto nuestra nación muestra una situación demográfica excepcional: tasas mínimas de mortalidad similar a la de los pueblos nórdicos y óptimas de natalidad. Su densidad de población es el sextuplo de la media en el total de los países de lengua común, "y si nuestros ingenieros multiplican la formación de productores cualificados, bien sea en esta o en aquellas naciones, podremos reforzar socialmente a las que aspiren a acrecer su población y levantar entre todos, al hilo del siglo, la fuerza positiva y el tono doctrinal de la cultura hispanoamericana."

Aborda el problema social y sus distintas soluciones cristiana y marxista con opuestas interpretaciones del individuo y de la colectividad. Dice que la industrialización fomenta la lucha de clases y produce una acción deshumanizante. Estudia la pragmática social española que frente al materialismo histórico o dialéctico levanta el espíritu y pensamiento cristianos, frente a la concentración definitiva de la propiedad en el Estado ejercita la utilización temporal del mismo y reorganiza el trabajo en continua conciliación a través de los Sindicatos integradores frente a la lucha de clases confiada a los Sindicatos monistas. La tutela estatal en el campo de la industrialización ha dado —añade— fecundísimos frutos que en estos días lleva a exposición el Instituto Nacional de Industria. De gran importancia considera el aspecto sindical, "que constituye la armadura

de resistencia contra la acción deshumanizante de la industrialización", y en los que se hallan integrados obreros, técnicos y empresarios respaldados por una tradición que data del siglo XII, con Alfonso VII, de Castilla, y Ramiro II, de Aragón.

Juzga que el sentido más profundo del Sindicato está en la inadecuación propia de su heterogeneidad para las decisiones por votación. El concierto de voluntades, al delimitar intereses económicos entre componentes laborales que son de naturaleza diversa, exige presentar con tanta objetividad y transpariencia las cifras y datos que las votaciones resultan superfluas por haberse alcanzado un consenso que es prácticamente general. El recurso universal de votar para dirimir en las colectividades es —añade— inevitable en asuntos irracionales de la vida ordinaria, que como tales no son susceptibles de estudio con métodos sistemáticos. En los demás casos, y para personas de dominio estadístico, el final dialéctico por votación es, en rigor, casi un desdoro. Afirma la supremacía de la estadística frente a la votación voluntarista y dice que la superior aptitud para la primera es "nuevo airón, que llama el servicio patrio a los ingenieros", porque exige el dominio del Análisis Matemático y de la Axiomática de Probabilidades, de una parte, y el estudio a fondo físicoquímico y económico de los métodos fabriles en cada producción. Para alcanzar este fin están incluídas en el plan de la Carrera varias asignaturas preceptivas de fundamentos y de aplicaciones estadísticas.

Aboga por el esfuerzo rehumanizante aspirado a rehacer los sistemas de producción industrial y a la construcción de otros nuevos sobre el entendimiento y el amor liberándolos de la deshumanización y lucha en que se basaban anteriormente. Dice que el sensacional planeamiento de la Cibernética, del Filtrado y de la Prognóstica y el auge general de la técnica electrónica acentuarán en las próximas generaciones la necesidad acuciante de rehumanización en el trabajo, ante la Segunda Revolución Industrial que, gracias a los autómatas, hará la Cosmología en la Sociedad. La teoría de la predicción, los servomecanismos y las máquinas de calcular servirán para liberar al hombre en la segunda mitad del siglo XX de casi todos sus más acostumbrados esfuerzos mentales en el trabajo ejecutivo.

La carrera de Ingenieros Industriales, amparada en la Patria, no obstante haber nacido en el siglo del materialismo histórico se siente libre de su impronta y debe ensayar el principio de no ceder *el hombre* el paso nunca a *la cosa* por sí. Para ello propone que en el proyecto de nuevas iniciativas industriales figuren conjuntamente con las previsiones de economía clásica las relativas a la evolución en la situación no sólo económica, sino social de los agentes que hayan de encargar las empresas. La noción de acompañar cada iniciativa de una industrialización, de otra que aparte el bien económico de capitales y mercados de la primera, ceda en provecho del personal de ella, realzaría sobre manera la satisfacción humana de todos. El interés no sólo de mantenimiento, sino también de la ascensión del grupo de empresa en la economía general, habrá de figurar ya desde el proyecto de industrialización, enfilando conjuntamente y como tres objetivos concordables desde el principio las humanas aspiraciones de los empresarios, de los técnicos y de los obreros, es decir, una coindustrialización más compleja, respondiendo a un sentimiento de verdadero anhelo común.

Dirigiéndose concretamente a los jóvenes ingenieros les estimula la consecución de un objetivo cardinal de la carrera, que expresa así:

"1) Percibir bien y transfundir en vuestros medios que la Era estadística de la Ciencia ha cancelado, aun en lo puramente inorgánico, el determinismo que fué la raíz intelectual moderna de la materialización que todavía padece la Sociedad.

2) Reforzar vuestra formación fundamental en la nueva Matemática, en Microfísica y en Estadística para colaborar al servicio de Dios y del hombre en la maravilla de vuestro tiempo, que será el aprovechamiento generalizado de la energía sideral puesta en manos por la física atómica. Este portento hará que la Segunda Revolución Industrial no tenga con la Primera parangón en su trascendencia.

3) Conjugar el dominio científico con la práctica de una Tecnología intensamente especializada y aspirar como verdaderos ingenieros industriales a la primacía entre las naciones, en la productividad por hora de trabajo, por el elemento de instalación, por unidad de energía consumida y, en fin, por habitante activo. Para ello modernizar implacablemente nuestros equipos y adelantar, previo y lícito resarcimiento, la implantación de los nuevos procesos industriales.

4) Reservar para la tutela temporal de los órganos paraestatales cuantas industrias comprobéis que, por naturaleza, requieran en la nación medios o plazos abiertamente excepcionales; pero esforzándoos con independencia en todas las demás para desarrollar la nueva metodología operativa que en las decisiones de ejecución, de vosotros y de cuantos os rodean, deje cada vez más protegida la propia intuición por los números de proceso estadístico que pueden salvaguardarla.

5) Ejercitaros en el esfuerzo de producción industrial, dentro del espíritu y el pensamiento cristiano, propios de nuestro país, cultivando las disciplinas humanísticas precisamente para contribuir a la naciente rehumanización de la Técnica. La semántica en español del Sindicato prepara una feliz coyuntura histórica que gracias a vuestra preparación en Ciencia Natural, completada por la Ciencia social, os dará puesto de vanguardia en la forja de una doctrina sociológica sustantiva de nuestro país. Ella ha de ser digno aporte vuestro al primer *problema universal*, que es el de la *paz en el trabajo*, y así podréis ofrecerlo sobre las fronteras en honor de los otros pueblos de nuestra Cultura, probando ante el mundo los avances con que vuestro siglo supera desde aquí a los sistemas que le legó el pasado.

6) "Desalarizar" al obrero como fruto del aporte logrado a ese *problema universal* y ordenar intelectualmente por métodos estadísticos las soluciones económico sociales en lugar de precipitarlas con arracionalidad por votaciones simplemente voluntaristas."

Estima que la formación del Ingeniero Industrial alcanzada en la Escuela le capacita con sus sólidos conocimientos en Estadística y Ciencia Natural para la difícil unión de *Scientia* y *Sapientia*, determinando la Revolución de la Microfísica, la afirmación de la Patria, el crecimiento de su productividad, la ascensión de la cultura hispanoamericana y la apremiante rehumanización de la Técnica universal. "No encuentro profesión —dice— que en el siglo de la industrialización aventaje a la nuestra en adecuación a la obra."

Finaliza su disertación destacando la trascendencia de la Carrera, cuyas funciones repercuten hondamente en los ámbitos nacional y universal. "Para que estas esperanzas de grandeza vuestra y de la Carrera sean rea-

lidad, sólo es preciso vuestro entusiasmo por la Ciencia y la Industria, por la Acción Cultural Hispanoamericana y por la Patria."

Discurso del Director de la Escuela

"La característica de los ingenieros industriales ha sido el trabajo silencioso, de servicio callado pero eficaz y del máximo rendimiento en el orden individual", afirma el Director de la Escuela, don Manuel Soto, que también interviene en el citado acto. Atribuye a ello el que su labor no haya sido conocida bien fuera de los sectores más interesados en la técnica española. Tiene la satisfacción de advertir que no nació en España ninguna industria que no haya sido proyectada, promovida, ejecutada y dirigida por o en colaboración con ingenieros industriales.

Aunque la labor individual sea meritoria y merezca conocerse, no es a juicio suyo la única ni la más importante, porque la colectividad tiene una responsabilidad de clase rectora respecto a la política económica y social del país; porque no es clase rectora la más poderosa ni la de mayor riqueza, ni la que tiene la fuerza, sino aquella que, por unas prerrogativas, por su preparación o por una circunstancia especial puede orientar, dirigir y dar ejemplo en un sector determinado. Manifiesta que en ese sentido no se puede desertar no sólo porque entonces se comete un delito, sino porque, además, es posible la suplantación de las posiciones por quienes no tengan esa preparación y perturben y produzcan daño al interés nacional. En este aspecto de labor colectiva halla el conferenciante motivo de satisfacción y recuerda que en 1862 se fundó la primera Asociación Nacional de Ingenieros Industriales, con noventa componentes, formando parte de ella actualmente los tres mil quinientos ingenieros existentes. "Si la unidad de nuestra clase —prosigue— tiene un fundamento generoso y de desinterés, es axiomático que en ningún instante había de solicitar ni siquiera aspirar a tener privilegios ni exclusivismos en el campo abierto de su trabajo, donde hemos actuado constantemente hermanados con los ingenieros de todas las especialidades, con todos los técnicos de todas las procedencias, grados y matices con tal de que su competencia fuera suficiente en su esfera de acción."

Se refiere a continuación a la interdependencia en que se hallan el progreso de nuestra agricultura y la industrialización. Examina la actual política de industrialización en sus dos aspectos: uno, como progreso, desarrollo y estímulo para las industrias existentes, y otro, como creación de industrias nuevas donde no haya llegado la iniciativa particular. "Y en esta empresa tiene el Estado a su disposición preparado para colaborar al cuerpo de ingenieros industriales en la medida, momento y forma que tuviera por conveniente."

Señala que en la gran obra que ha de transformar la fisonomía de España, el hombre interviene como elemento fundamental. Por tal motivo juzga conveniente hacer nuevas Escuelas y reformar la Enseñanza Técnica buscando un engranaje para que se aproveche todo los que sea útil y se encaucen las aficiones y vocaciones llevando las cosas como conviene, cada cual en su posición y fuerza. "Esto —añade— es algo esencial."

Pasa a referirse a la enseñanza laboral. De ella dice que le parece interesantísima, "pero muy delicada y que hay que pulsarla y llevarla a efecto con mucho tacto". Conviene en que hay que dar cultura técnica e ilustración a los productores de todas las actividades para perfeccionarlos y hacerles más útiles, pero insiste en que hay que tener un tacto muy especial, estimando que el punto delicado está "en que para ese bien social que se persigue interesa más que los señoritos sean trabajadores que no los trabajadores se hagan señoritos".

Cierra su intervención afirmando que la ambición de los ingenieros industriales debe ser reconquistar los valores morales perdidos en el materialismo embriagador que embrutece la sociedad. En dicha reconquista deben hallarse en la vanguardia, "porque tenemos una posición excepcional en contacto constante con los elementos productores del país".

Discurso de Su Excelencia el Jefe del Estado

Clausurando este acto, S. E. el Jefe del Estado afirma que las causas de que nuestra patria no llegue a figurar en el primer plano del adelanto industrial de las naciones son de carácter exclusivamente político. Epocas de luchas intestinas, de inestabilidad y de batallas parlamentarias hacen retroceder la expansión de la ciencia. España es muestra satisfecha de sus ingenieros industriales, "pero no del progreso industrial realizado en estos últimos cien años".

Indica a continuación el ingrato papel social que el ingeniero ha desempeñado en esas épocas de paralización industrial en las que resultó fácil víctima de la lucha de clases fomentada por las masas obreras, al ser encuadrado en el bando del capital, bajo los regímenes liberales. Señala la necesidad de separar al técnico del bando capital, dado que son ambos elementos distintos destinados a formar con los núcleos trabajadores los tres factores fundamentales del proceso económico industrial. Enuncia la necesidad de elevar el nivel de vida moral e intelectual de las masas obreras, haciéndoles partícipes en la tarea común. Juzga que nadie mejor que los ingenieros, como adelantados de la industria española, para llegar al corazón de los obreros. Les insta a colaborar de esta manera en la gran labor social que el régimen lleva a cabo. El Jefe del Estado concluye rindiendo homenaje a los técnicos que cayeron en el servicio de la industria española (1).

Investigación técnica

Al destacar abundantemente la prensa la labor realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas a través de sus Institutos técnicos, vemos conjugarse en un terreno de positivas realidades las aportaciones procedentes de las Escuelas Especiales y de las Facultades Universitarias. A la vista de los resultados obtenidos por su obra conjunta parecen quedar atrás y suficientemente solventadas las diferencias que entre profesionales de ambas procedencias se habían levantado meses antes en la prensa nacional. Hallazgos y logros concretos de fundamental importancia para el desarrollo industrial y científico se exponen como muestras de lo que una bien encauzada y protegida labor de colabora-

(1) "Centenario de la carrera de ingenieros industriales", *Noticiero Español*, 432 (II-52).

ción profesional ha conseguido en el breve tiempo que lleva funcionando.

Es significativo que se haya podido celebrar por primera vez en España una Exposición de Inventores, consecuencia inmediata y brillante de los progresos de nuestra técnica. Comenta un período de provincias (2) cómo hasta ahora habían trabajado en nuestra patria los hombres dedicados a la investigación y los que trataban de renovar, con ideas propias, cualquier clase de aparatos o de procedimientos. "Actuaban aisladamente, sin un clima propicio y sólo los verdaderamente geniales, y entre éstos no todos, lograron al fin lo que se proponían... Toda labor de conjunto que tenga por base la iniciativa y el calor del Estado hay que referirla a un plazo muy breve." Este plazo es el que existe entre la fundación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y nuestros días. Diez años.

Encomia la labor que desarrolla el Instituto Leonardo Torres Quevedo, que procura el instrumental científico que necesitan las Escuelas Especiales, Universidades y otros Centros docentes: electroscopios, electrómetros, osciladores, etc., material que antes había de ser forzosamente importado. Concluye el articulista, tras señalar otros resultados prácticos, afirmando que todo lo conseguido hasta ahora en este terreno se debe "a un cambio radical de métodos por el que nuestros hombres geniales no han de esperar como antes sucedía a que los descubran otros países, ni los talentos menos sobresalientes agotarse en la soledad y en la impotencia".

La solución, más utilitaria que espectacular, de problemas se lee en otro período (3), es la característica principal de la técnica española, pues se busca que los productos obtenidos sean beneficiosos a la sociedad contribuyendo a elevar el nivel de vida. Cita a los progresos alcanzados por la técnica, dando solución a cuestiones que de un modo ostensible constituyen una mejora en nuestra economía al aumentar los rendimientos y la producción o la calidad de ésta en las diversas ramas de la industria. Después de destacar la labor de los diversos Institutos técnicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, afirma que es a través de ellos, y merced a la iniciativa privada, junto con las Escuelas Especiales y los Laboratorios Universitarios, cómo la técnica española "va cubriendo los años de retraso industrial gracias al equipo de técnicos que, imbuídos por un espíritu de engrandecimiento de la patria, laboran en silencio para conseguir las investigaciones y adelantos que necesita España".

En otro lugar (4) se señalan como causas de este progreso las necesidades de reconstrucción de una guerra liberadora y la corriente civilizadora y apremiante de los tiempos que han hecho del español más exigente de un nivel superior de vida. Esto ha obligado a España a poner en marcha su riqueza. El cometido de la técnica española en los últimos diez años —acaba diciendo— ha sido convertir lo que era materia natural del comercio, balanza de importación, servidumbre a la técnica europea en fuente de riqueza y bienestar nacional.

Otro periódico (5) indica que uno de los fundamentos del nuevo impulso técnico en España ha sido la formación de un equipo de técnicos, de hombres de ciencia coordinados todos a la mejora del nivel español. Esta técnica española surge a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas con impulso extraordinario, y los últimos años transcurridos han sido, más que nada, la sólida base para la consecución de un poderoso grupo de investigadores e inventores que doten a España de la capacidad científica que puede poseer en no muy largo plazo.

En un semanario de Madrid (6) se publica un artículo sobre el desarrollo actual de nuestra técnica en el campo de la Construcción y del Cemento. Su autor hace comentarios acerca de la Asamblea General del citado Instituto, destacando la trascendencia social y económica de sus realizaciones y proyectos que abarcan desde el problema de la vivienda hasta las obras llamadas genéricamente "públicas", como las hidráulicas y comunicaciones. En estos trabajos coopera también un equipo selecto de técnicos que prestigia al Instituto.

Coinciden, como vemos, todos los comentarios en dar un valor fundamental a la labor integradora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que acoje profesionales procedentes de nuestras Universidades y Escuelas Especiales, encuadrándolos en un trabajo "de equipo", es decir, de estrecha colaboración, que es lo único que en definitiva logra alcanzar los fines perseguidos. Su éxito debe tenerse presente por quienes, alegando la necesidad de reforma de la enseñanza técnica, enuncian equivocadamente exclusivismos a favor de la Universidad o de las Escuelas Especiales, olvidando que en los equipos de trabajo del Consejo Superior, que hoy marcan la pauta de nuestro progreso técnico, ingenieros y facultativos intervienen con igual eficacia y perfecta armonía.

Escuelas de Peritos

Los Peritos Industriales celebran también el primer centenario de su profesión, creada el 4 de septiembre de 1852. El Delegado de Propaganda de la Junta Oficial del Centenario hace unas declaraciones a la prensa madrileña. En ellas (7) destaca la importancia de las Escuelas de Peritos Industriales, comparando su número —veintitrés en toda España— con el de otras Escuelas similares —cinco de Peritos Agrícolas y tres de Aparejadores—.

Acerca de la Asociación Nacional de Peritos Industriales, afirma que en ella están encuadrados de modo voluntario más de 4.000, lo que supone una tercera parte de los peritos existentes. Hace historia de la profesión y recuerda que en el Real decreto de fundación se creaban ingenieros, mecánicos y químicos de primera y segunda clase, pero que posteriormente los ingenieros de segunda clase pasaron a denominarse peritos industriales. En los cien años transcurridos —afirma— ha habido dieciséis disposiciones reorganizando fundamentalmente los estudios.

Sobre el estado actual de la profesión declara que más

(2) "Diez años al servicio de la técnica española", *Información*, de Alicante (23-III-52).

(3) "Patentes españolas", *Córdoba* (26-III-52).

(4) "Labor de la técnica española", *Proa*, de León (2-IV-52).

(5) "Nuevo impulso de la investigación española", *La Gaceta Regional*, de Salamanca (I-IV-52), y "El Consejo Superior de Investigaciones Científicas orienta e impulsa la técnica española", *Faro de Vigo* (1-IV-52).

(6) Francisco Casares: "Trascendencia de una Asamblea Técnica", *Hoja del Lunes*, Madrid (12-V-52).

(7) "Los peritos industriales celebran el centenario de su profesión", *Madrid* (7-V-52).

de la mitad de los peritos asociados desempeñan puestos directivos en la industria; un 10 por 100 se dedica a la enseñanza y un 5 por 100 ocupa cargos en el Estado o Municipio. Añade que en la actualidad el perito puede proyectar hasta un límite de cien caballos de potencia, a diferencia de otros países, donde el perito no halla límites en su especialidad.

El Presidente de la Asociación Nacional de Peritos industriales, en el acto de apertura de la V Asamblea, pronuncia un discurso en el que manifiesta su deseo de que la anunciada reforma de la Enseñanza Técnica se haga con todo detenimiento, especialmente en cuanto a la revisión del título de perito, nombre que por su difícil traducción hace que en numerosos países extranjeros sea vertido como "experto", lo que origina una devaluación de estos técnicos, considerados así como meros contramaestres, en tanto no prueban la suficiencia de sus conocimientos. Aboga por el acceso de los peritos a los puestos superiores de la industria y se muestra partidario de que sea muy meditada la limitación de las Escuelas.

En el mismo acto el Subsecretario de Industria recoge las ideas del Presidente y declara que el propósito gubernamental es dar acceso a los peritos a los grados superiores, y promete trasladar al titular de la Cartera sus inquietudes y afanes (8).

En un editorial, un diario de Madrid (9), pone de relieve la importancia que esta profesión tiene para el desarrollo económico del país. Juzga que es en el campo de las aplicaciones concretas y en el de las especializaciones del mismo carácter, más que en el campo de la alta enseñanza e investigación técnica, donde puede prestarse a España un servicio inmediato más cuantioso y donde nos es preciso acortar las distancias entre la situación de las naciones de gran desarrollo industrial y la nuestra. Supone que el número y la importancia social de los peritos industriales habrán de aumentar proporcionalmente con el desarrollo económico e industrial de España. Como la base de sustentación de la capacidad industrial de un país la constituye la mediana y pequeña industria, se aprecia mejor la importancia del papel del perito industrial a cuyo cargo corre la dirección técnica de este tipo industrial. Pasa a considerar la limitación que reduce las atribuciones de los peritos hasta la proyección de cien caballos de potencia, y sugiere la oportunidad que el centenario de la carrera ofrece para la revisión de esta limitación que hace tiempo viene demandando la Asociación de Peritos.

Se hacen una serie de reflexiones en una revista del S. E. U. (10) acerca de la importancia que en las actuales circunstancias reviste este centenario. Afirma que los peritos forman la parcela que, junto a la otra de ingenieros, "tienen en sus manos la realidad de una suficiencia industrial de nuestra Patria". Destaca el hecho de que en el programa de actos conmemorativos predominen los que tienen valor de formación profesional, con lo que se da una ejemplar lección de continuidad en el trabajo.

Con motivo de haber sido pedida a los altos Poderes, por la Diputación Provincial de La Coruña, la creación en esa capital de una Escuela de Peritos Agrícolas, la prensa local comenta que esta profesión se halla ligada a la vida de una región que, como Galicia, tiene puestos los ojos en el campo. El presidente del Colegio Oficial de Peritos Agrícolas de Galicia hace unas declaraciones (11) en las que denuncia la existencia de un déficit de peritos en cuanto a número y distribución. "En esta región se cuentan 150 compañeros para atender 300 Municipios, y la mayor parte de los peritos se hallan destinados en las capitales y centros urbanos". Refiere que el deseo del Jefe del Estado es ir a la creación de unas plazas de peritos agrícolas comarcales, que tendrían la misión importantísima de asesorar a los campesinos, constituyendo un nexo entre éstos y la ciudad. Concluye alegando la razón fundamental que justifica la creación de una Escuela en La Coruña: "Aquí se formarían, en el propio ambiente de nuestros cultivos, aquellos que más tarde ejercieran la profesión".

El presidente de la Asociación de Facultativos de Minas de Oviedo pronuncia un discurso en la Asamblea anual, en el que da cuenta de la labor realizada y el camino que se proyecta seguir para lograr la elevación social de la profesión. Destaca la importancia del hecho de haber conseguido el cambio de título (véase número anterior de la REVISTA), desapareciendo la inadecuada denominación de capataz, que no correspondía ni a los estudios ni a su condición de técnicos de la industria, y menos a las facultades que la ley les concede de ser directores de industria, hasta un determinado tope de obreros y a otro tope de facultades superiores a las que se otorgan en otras carreras similares. Expone que se ha conseguido también el acceso a la Milicia Universitaria de los estudiantes facultativos.

Pasa a tratar de las reformas económicas conseguidas por la reforma de la Reglamentación laboral vigente, opinando que a estas mejoras deben acompañar otras de orden cultural. A este fin se ha obtenido la colaboración económica de la Diputación, de los Ayuntamientos hulleros y del Sindicato Nacional del Combustible para la creación de dos becas de ampliación de estudios en la industria minerometalúrgica del extranjero.

En esta Asamblea se acordó, entre otras cosas, asistir a la Asamblea nacional que ha de celebrarse en Madrid, y solicitar la creación de una Escuela de Ingenieros de Minas en Oviedo, dada la importancia que en este orden tiene la provincia. Finalmente se tomó el acuerdo de ir a la colegiación de todos los facultativos de España (12).

ESCUELAS DE COMERCIO

Se anuncia la reunión en una Comisión mixta de los elementos representativos de la carrera Mercantil y de la de Ciencias Económicas para tratar de la reforma de ambos estudios y de la integración de los mercantiles en los económicos, en lo que hace referencia al doctorado, al que tendrán acceso los intendentes mercantiles. Para atender la demanda de jefes de empresa era

(8) "Centenario del título de perito industrial", *A B C*, de Madrid (11-V-52).

(9) "El peritaje industrial", *Arriba*, de Madrid (11-V-52).

(10) "El peritaje industrial", *Guía* (III-1952).

(11) "Urgente necesidad de crear una Escuela de Peritos Agrícolas en La Coruña", *El Ideal Gallego*, de La Coruña (27-III-52), y "La Escuela de Peritos Agrícolas es una necesidad para La Coruña", *La Voz de Galicia* (27-III-52).

(12) "Asamblea anual de la Asociación de Facultativos de Minas", *Región*, de Oviedo (1-IV-52), y "Asturias pide una Escuela de Ingenieros de Minas", *Hoja Oficial del Lunes*, de Bilbao (31-III-52).

necesario que se pusieran de acuerdo los mercantiles y los estudiantes de Económicas, completando aquéllos su preparación superior, y adquiriendo éstos conocimientos de contabilidad y de mercados, ya que han sido preparados para analizar y observar la economía, pero no para realizar negocios. Con esta fusión de intendentes mercantiles y licenciados en Ciencias Económicas puede hallarse la solución más conveniente (13).

ESCUELAS DE APRENDICES

En Manresa se ha celebrado el cincuentenario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios, y con este motivo la prensa local pone de relieve la meritoria labor docente que este Centro ha desarrollado desde 1902, año de su fundación.

Un profesor de la Escuela escribe acerca de la conveniencia de obtener un laboratorio de físico-química, del que se viene careciendo desde la guerra civil, en que fué destruído. "Sería —afirma— de gran interés para todos los alumnos, pues les facilitaría la labor y elevaría el nivel de enseñanza a esta juventud, cada día más numerosa, que, sacrificando parte del tiempo libre de descanso, asisten a estas clases nocturnas deseosos de aprender".

Otro profesor coincide en considerar quebrada la trayectoria floreciente de la Escuela por efectos de la guerra civil, e insiste en la necesidad de seguir una política de continuidad que permita recuperar el antiguo esplendor y los óptimos materiales de docencia con que antes de nuestra Cruzada contaba (14).

GERMÁN DEL RÍO

(13) "La reforma de los estudios mercantiles", *La Noche* (3-V-52).

(14) "La enseñanza de las ciencias físico-matemáticas en la Escuela de Artes y Oficios de Manresa", *Manresa* (14-II-52), y José Villalta: "Continuidad", *Manresa* (28-II-52).

ENSEÑANZA LABORAL

Según apuntábamos en nuestra crónica anterior, parece que las Enseñanzas Laborales van encauzándose poco a poco. La Prensa nacional muy a menudo nos notifica la erección de nuevos Centros laborales, ponderando su posible irradiación benéfica sobre las masas populares y el deseo de que estos Centros se propaguen en número abundante.

ALCANCE SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS LABORALES

Enrique López Niño, Inspector de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Santiago, entiende que de cien años a esta parte no se ha promulgado ninguna disposición legislativa de instrucción pública de mayor alcance social y trascendencia económica para nuestra Patria que la de 16-VII-1949, creando los Bachilleratos de modalidad profesional. Esta disposición, "de cumplir la laudable finalidad que motivó su creación, en orden a dignificar las clases laborales por la elevación de su nivel cultural, evitará su éxodo a la ciudad, arraigándoles en el terruño de sus mayores; quedarán desterradas sus ancestrales prácticas rutinarias, y se forjarán hombres más aptos y eficientes para la fábrica, el taller, el mar y el campo" (1). Este fin, el de elevar el nivel económico, social y cultural es el que ha inspirado al nuevo Estado la creación de Institutos Laborales y Escuelas de Selección Profesional (2). El cultivo de las inteligencias populares es una necesidad apremiante para el bien común, y España se muestra consciente de ello. Lo ha confirmado el Ministro de Trabajo: "Solamente cuando el trabajador se sienta libre de las cadenas de la ignorancia, cuando sus manos devuelvan a la Patria y a su economía una obra perfectamente técnica, y cuando al mismo tiempo su inteligencia le permita contender en todas las actividades del espíritu, de la política y de la cultura, y llegar hasta las máximas alturas de la sabiduría, y, por lo tanto, del mando y de la influencia; solamente... cuando el hombre tenga abiertas a sus capacidades todas las vías de acceso hacia el Poder, lícitamente, legítimamente, duraderamente poseído, quedará consumado el ciclo de su libertad" (3). Hasta tanto no se haya conseguido este objetivo social no podremos blasonar de una libertad absoluta. Porque la vida seguirá careciendo de un sentido humano y, lo que es más cruel, excluída de la felicidad del pensamiento propio. Antes era esto un estigma especificativo de las clases económicamente débiles. Pero ahora, con las Universidades Laborales, con los Centros de Capacitación Profesional y con la protección estatal a los dotados suficientemente se inicia ya esa etapa de libertad completa del hombre en todos sus órdenes y estamentos sociales (4). Y así como la cultura ha sido hasta ahora el distintivo de una clase privilegiada, y con ello se constituyó en aislador de clases, al universalizarse ésta desaparecerá la diferencia clasista, llegándose, simultáneamente, a la común solidaridad y fraternidad humanas. Pues al igual que el proletario deja de ser marxista al tener acceso a la propiedad privada, también se considerará desproletariado al sentirse propietario de la cultura y en posesión de una categoría social más elevada (5). Y no sólo eso, que ya es mucho, sino que la elevación cultural de las masas

(1) Enrique López Niño: "Una magna empresa educativa: la Enseñanza Laboral", *Faro de Vigo* (20-IV-52).

(2) Don Diego: "En el antiguo hospital de Achuri se establecerá un Instituto Laboral", *El Correo Español-El Pueblo Vasco* (Bilbao, 4-IV-52).

(3) Sin firma: "Los Alcázares de la libertad son las Universidades Laborales", *Arriba* (Madrid, 1-IV-52).

(4) Sin firma: "Universidades Laborales", *Extremadura* (Cáceres, 7-IV-52). Sin firma: "Instituto Laboral", *Imperio* (Zamora, 3-IV-52).

(5) Francisco de Lecue: "La gran obra", *Hoja Oficial del Lunes* (Santander, 17-III-52).

productoras facilitará también la solución de otros problemas sociales planteados en el terreno del trabajo, como son los de la relación entre trabajo y salario, producción y participación en los beneficios, etc., ya que el logro de una cierta formación y competencia intelectuales llevaría a un mejor entendimiento entre las partes interesadas y al establecimiento de la justicia social (6).

Institutos Laborales y Centros de Formación Profesional

Ante la "plétora profesional" de titulados, que amenaza con el paro intelectual, y ante la aguda "psicosis" del problema de las "salidas", despertado en estos últimos años en la sociedad española, se presentan los Institutos Laborales y Centros de Formación Profesional como una solución. Frente al porvenir profesional, nada optimista, del universitario, se descubren en España, y en todo el mundo, nuevas zonas de actividad que exigen hombres preparados intelectual y prácticamente para obtener el máximo provecho en su explotación. Pues bien, un padre de familia, haciéndose cargo de esta situación, ve el porvenir de sus hijos en los Institutos Laborales (7), de los cuales dice: "Ante la inflación evidente de la vida universitaria es necesario abrir nuevas vías de estudio por las que se canalice, con utilidad y provecho, la energía intelectual de nuestras juventudes. El progreso de la economía española necesita urgentemente de los Bachilleratos profesionales, que han de salir de los nuevos Centros Laborales para cubrir el enorme vacío que en nuestra estructura del trabajo deja la actual organización de las enseñanzas técnicas. Los Centros Laborales podrán llenar las aspiraciones de aquellas zonas de nuestra población obrera y campesina orientadas a que sus hijos estudien carreras cortas y de aprovechamiento inmediato. Los bachilleres laborales podrán obtener a los quince o dieciséis años las posibilidades de un trabajo adiestrado por la técnica más moderna y sazonado por un elevado nivel de cultura. En estas condiciones es perfectamente lógico que sus servicios sean deseados por los campos y las fábricas. Y por lo mismo la retribución de estos bachilleres sea proporcional a sus conocimientos técnicos y superior a la de los que no poseen tal título."

El alcalde de Tarazona (8) considera los Institutos Laborales como la redención de nuestros campos, y su creación como el fin de una etapa española triste y desaprensiva, en que las grandes poblaciones asumían el papel metropolitano e imperialista con relación a los pequeños núcleos de población del país. La riqueza de los pueblos, arrancada a la naturaleza en medio de sinsabores angustiosos, se hace esplendor y fuerza, belleza y luminosidad en las grandes ciudades, mientras que ellos agonizan en un horizonte corto y miserable, considerados sólo en razón del músculo y la fuerza. Pero este estado de cosas va a cesar por medio de la cultura y educación que los Centros Laborales les proporcionarán por medio del pulimento y valoración de sus inteligencias, que es el impulso que ha informado la ley creadora de la Enseñanza Laboral.

(6) Sin firma: "Cultura y Libertad", *Hierro* (Bilbao, 3-IV-52).

(7) Sin firma: "Las salidas de los Institutos Laborales", *Hoja Informativa de los Centros de Enseñanza Media y Profesional* (Tarazona, II-52), 2.

(8) Sin firma: "Pueblos en pie". Idem íd., 1.

El semanario *Signo* (9) nos ofrece otro punto de vista de la Enseñanza Laboral. Se dice que los Institutos Laborales llenan el vacío existente entre la Formación Profesional Elemental y la Enseñanza Técnica Superior. Pretenden abarcar todos los sectores de la industria, del comercio y de la agricultura, e intentan dos fines: llevar la cultura a *todo* el pueblo y darle un entronque directo en la realidad. Tres objetivos se proponen, pues, los Bachilleratos profesionales: a), hacer extensiva la Enseñanza Media al mayor número posible de escolares; b), iniciarlos en las prácticas de la moderna técnica profesional; y c), capacitarlos para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos superiores. Por ello mismo, tres son las clases de alumnos que integrarán estos Centros: a), los que deseen instruirse en las prácticas de las enseñanzas profesionales modernas; b), los que aspiren a ingresar en otros estudios especiales técnicos, para los cuales se requieren únicamente los primeros años del Bachillerato; y c), los mejor dotados que, por falta de recursos económicos y por no poder desplazarse a las grandes ciudades, intentan alcanzar el grado de bachiller universitario con ánimo de ingresar en la Universidad o estudios técnicos superiores.

Baldomero Cores, al notificarnos la creación de un Instituto Laboral en Galicia, halla un precedente ideológico de estos Centros en Ramón y Cajal, cuando dice: "Urge, ante todo, cultivar intensamente los yermos de nuestra tierra y de nuestro espíritu, salvando, para la civilización y riquezas patrias, todos los ríos que se pierden en el mar y todos los talentos que se pierden en la ignorancia" (*Charlas de café*).

Otra curiosidad: un aldeano gallego promete unos cuantos buques para llevar hasta el pueblo donde está el Instituto a los estudiantes que quieran "recibir los saberes" (10).

La edad de ingreso en los estudios laborales se ha fijado, según manifiesta el Presidente del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional de Zaragoza, en los diez años, una vez hecha la Enseñanza Primaria, continuándose durante cinco cursos. Hace resaltar que no se trata de hacer más bachilleres, sino de dotar a todos los trabajadores, en sus diversas modalidades, de un alto grado cultural y profesional (11). Este mismo punto de vista lo vemos expuesto en *Labor*. La misión de los Centros Laborales es descubrir las aptitudes físicas, morales e intelectuales, y luego, mediante la cultura y la técnica, formar hombres integrales (12).

Tratando concretamente del Instituto de Villablino (León) (13), su Director declara que la mayor parte de los alumnos son hijos de mineros y agricultores. Los gastos que les ocasionan los estudios se reducen al mínimo, habiéndose rebajado la matrícula notablemente,

(9) A. H. L.: "Llevar la cultura hasta el último rincón. Los Institutos Laborales necesitan en esta tarea la colaboración de todos, *Signo*, semanario de A. C. E. Véase también Guillermo Vázquez: "Ante una nueva enseñanza", *Labor*, 2 (IV-52).

(10) Baldomero Cores Trasmonte: "El Instituto Laboral pronto será una realidad", *La Voz de Galicia* (La Coruña, 26-III-52).

(11) Sin firma: "Actividad del Patronato de Enseñanza Media y Profesional", *Amanecer* (Zaragoza, 11-V-52).

(12) Manuel Gargallo: "Función y misión de los Institutos Laborales", *Labor*, 2 (IV-52), 8.

(13) Sin firma: "Cómo funciona el Instituto Laboral de Villablino", *Proa* (León, 6-IV-52).

hasta resultar muy inferior en coste a la del Bachillerato universitario. En lo referente a libros de textos dispondrán, en el próximo curso, de las ediciones del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, a precios muy asequibles. En cuanto al carácter de las enseñanzas son todas eminentemente prácticas. Se les instruye en dibujo modelado, artístico y lineal, con nociones de Topografía y Agricultura. Realizan trabajos manuales en metales y madera. Muy pronto contarán con talleres de ajuste, forja, calderería, fundición, máquinas y electricidad. Es interesante la opinión de su Director, de que no se trata de conseguir una "especialización, sino tan sólo una "iniciación en estas enseñanzas. En los cinco años que han de cursar los alumnos realizarán trabajos sobre madera, alambre, planchas eléctricas, cobre, marco de madera y hierro, objetos de escritorio en madera y en el taller de encuadernación. También se ejercitarán en la Granja Agrícola, dotada de novísima maquinaria, en el cultivo de los productos peculiares de la comarca, y en la selección y mejoramiento del ganado. Pero la labor del Instituto no se limitará a los propios alumnos, sino que será accesible a todos los preocupados por estos problemas. Para ello se organizarán ciclos de conferencias de divulgación y clases nocturnas para adultos, en que se enseñará mecanografía, taquigrafía y nociones de idiomas modernos. En los meses de vacaciones los alumnos realizarán excursiones científicas, con prácticas de topografía y agrimensura.

Los propios profesores de los Institutos Laborales han comprobado el valor altamente formativo y eminentemente práctico (14) del programa establecido por el Patronato Nacional. A la Historia se dedican dos cursos; a la Geografía, tres, que en el quinto es Geografía económica aplicada a la industria. La Gramática se estudia a base de un conocimiento profundo de las reglas de ortografía, ejercicios diarios de redacción y prácticas de lectura y análisis de clásicos castellanos. La asignatura de Dibujo capacita al alumno para interpretar planos y ejecutar posteriormente en el taller el de cualquier máquina. Durante cinco años, en dos de ellos con clase alterna, se explica el Dibujo desde los rudimentos del dibujo geométrico, pasando por el estudio de las escalas, acotaciones, perspectivas, etc., hasta la ejecución de planos de máquinas o de órganos de las mismas.

Los estudios de Física y Química son básicos en la formación de los bachilleres laborales. La Física les enseña la Termotecnia, Electrotecnia, el funcionamiento de los motores hidráulicos y térmicos, Optica y Calorimetría. Por su parte, la Química les instruye en los procesos que se siguen para la obtención de aleaciones metálicas, etcétera. Estos conocimientos son aplicados por los alumnos en los laboratorios, a los que se dedican tardes completas durante dos cursos. La asignatura de Matemáticas tiene la ventaja, sobre la del Bachillerato universitario, que en el último curso se dedica exclusivamente al estudio de la Contabilidad. La Formación Manual forma maestros y especialistas en los diversos ramos industriales, gente capacitada y dotada suficientemente para comprender los proyectos de los grandes técnicos y llevarlos a la realización.

(14) Sin firma: "Los profesores manifiestan su opinión sobre la Enseñanza Laboral", *Hoja Informativa de los Centros de Enseñanza Media y Profesional* (Tarazona, II-52).

En cuanto a las funciones que competen al profesorado laboral, cuya selección y formación constituye hoy un delicado problema para el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, la principal es la meramente docente; pero no la única, porque en nuestras comarcas hay muchos problemas que esperan, desde hace siglos, la atención de los hombres de ciencia. En unas serán cuestiones históricas, lingüísticas, artísticas, arqueológicas, etnográficas; en otras, cuestiones sociales, económicas, etcétera, etc. Este puede ser, según un editorialista de *Labor*, un ancho campo de acción para los profesores de Institutos Laborales. Añádase a estas tareas los ciclos de conferencias de divulgación para agricultores, artesanos, industriales, etc.; cursos de perfeccionamiento teórico y práctico, instalación de bibliotecas especiales, y el beneficio que pueden reportar a nuestros pueblos será ingente (15).

Universidades Laborales

Sigue notándose la preocupación por ajustar la estructura y finalidad de las Universidades Laborales. A este respecto un articulista dice: "Las Universidades Laborales no van a ser Centros de Enseñanza Superior para obreros. Los Institutos (Laborales) son, en cuanto al grado de enseñanza, superiores a las Universidades, si bien éstas son más prácticas. En efecto, en los Institutos Laborales se va a enseñar un Bachillerato orientado hacia las necesidades agrícolas o pesqueras, según las localidades. Van a producir bachilleres preocupados de la vida industrial o comercial. Las Universidades, por ahora, darán sólo obreros especializados. ¿Que es ambicioso el título? ¿Que bastaría con el de Escuelas de Formación? Conforme. Posiblemente se desea que las enseñanzas de carácter superior de todas aquellas actividades relacionadas con el trabajo se cursen con el tiempo en estos Centros y empezando por los escalones más bajos. Sería una forma de enlazar el trabajo, de facilitar el acceso de los buenos trabajadores a los grados del peritaje, a la ingeniería inclusive" (16).

En esta tarea de gran formación profesional se ha buscado un colaborador, incluso, en la misma arquitectura de los edificios. Según uno de los arquitectos de la Universidad de Córdoba (17), "la idea que preside el proyecto es la de plasmar una arquitectura funcional, útil, acomodada al sentido eminentemente pedagógico y práctico de la futura Universidad, austera y majestuosa a la vez, donde el alumno no fuera aplastado por la mole; abierta, alegre, flexible". Todo se hace con vistas a despertar la dignidad humana, estimular el orgullo del obrero, elevar el pensamiento a Dios, sentir hondamente a la Patria y forjar hombres buenos y capacitados. Con esta intención se piensa realizar en el pórtico una bella e inspirada alegoría del trabajo en mosaicos de colores.

En cuanto al alumnado, se formarán tres grupos de enseñanzas. El grado preparatorio, integrado por los que ingresan a los diez años. Luego dos cursos de orientación profesional, con clases teóricas y prácticas y asistencia

(15) Editorial. *Labor*, 2 (IV-52), 1.

(16) Sin firma: "La Universidad Laboral de Gijón será el más importante monumento del Norte de España", *La Tarde* (Málaga, 14-III-52).

(17) Francisco Navarro: "Arquitectura al servicio del espíritu para estudiantes obreros", *Córdoba* (10-V-52).

a algunos talleres, y, finalmente, otro grupo clasificado por aptitudes y vocaciones, que constituirán, a su vez, tres grados: aprendizaje, especialización y perfeccionamiento. En este último el alumno trabajará en la parte práctica en un ambiente semejante al de la vida real. Estas enseñanzas proporcionará una mano de obra calificada a nuestro campo, y con ella el aumento de los rendimientos en las explotaciones agrícolas y ganaderas. La mano de obra excedente, a causa de un mayor empleo de procedimientos científicos y técnicos, queda absorbida por un ciclo de industrias derivadas de la agricultura, de posible establecimiento.

Igualmente, los proyectos docentes de la Universidad de Gijón (18) pretenden una universalidad industrializadora. Contará con las especialidades de carpintería, forja, fundición, mecánica, automovilismo, electricidad, encuadernación, imprenta y otras. Montará un taller para la transformación de materias plásticas, aprovechando los menudos del carbón, y funcionarán 25 cámaras zimotérmicas para elaborar abonos. Se instalarán fábricas de sidra, mermelada, pasta de manzana, manteca, queso, pasteurización de leche, embutidos, jaleas de fruta y coñac de manzana. Todas estas factorías estarán dotadas de la más moderna maquinaria y aplicarán las mayores perfecciones de la técnica.

Pero mientras todos estos proyectos alegran a las masas laborales españolas, algunas voces se alzan para contradecir, unas, su pura denominación, y otras hasta su mismo sentido. Dice un periodista: "Universidad Laboral. ¿Qué significan esas dos palabras unidas? Si las enseñanzas que en ellas se han de profesar son la culminación de un saber práctico, abocado a la técnica, el nombre, además de inadecuado etimológicamente —Universidad—, es equívoco en cuanto tiene ya un significado propio. Y si se trata de impartir las mismas materias, tal y como viene haciéndolo de muchos siglos acá la Universidad, se habrá llevado el principio de la lucha de clases al más alto organismo cultural. Esta aclaración la hizo ya López Ibor en 1938; hay demasiado silencio por parte de un amplio sector intelectual, que de corriente alza la voz por cuestiones de bastante menos trascendencia. Es necesario aclarar los posibles equívocos" (19). Y la revista *Alcalá*, sin nombrar expresamente los Centros Laborales —pero la intención se dirige claramente a ellos—, ahonda un poco más en la misma idea (20). Dice: "Nadie puede montar, a nadie le es lícito hacerlo, campamento aparte en nombre de ideología o confesión alguna. La Universidad tenemos que hacerla crecer desde todos para que pueda ser de todos, y arriba, cerrarla con la gran cúpula de nuestra verdad católica y nacional; cúpula integradora de la cual, en llamamiento, no se puede excluir a nadie. El mejor nunca puede ser clase. Procederá de tal o cual clase, no importa. A la Universidad sólo deben llegar los mejores. No puede haber planteamiento clasista alguno en la Universidad". Pero es el Jefe Nacional del S. E. U. quien más se adentra en este problema, ofreciéndole una solución (21). Enfoca la cuestión desde el punto de vista de "un entendimiento cordial entre las clases y el acceso de los obreros a la cultura". Lo que ellos pretenden no es una misma denominación para las instituciones de obreros y "señoritos", sino una mejor capacitación técnica, y después un acceso a los Centros superiores de enseñanza en igualdad de condiciones con los demás. El llegar a la Universidad no puede ser privilegio de una clase, ni de la rica ni de la pobre. Por eso lo que se debe hacer es dar las mismas oportunidades a todos. Ahora bien; entrar en la Universidad sin la Enseñanza Media no tiene sentido. Por ello, una parte de la solución está en organizar el Bachillerato de modo que en él tengan cabida la mayor parte de estudiantes, auxiliándolos con la creación de becas y matrículas gratuitas, y, sobre todo, el funcionamiento de una red de Colegios Menores, como los que empieza a montar el Frente de Juventudes, para que el estudiante humilde no sea una carga para su familia. A esto deberían cooperar los Montepíos y Mutualidades creando becas, y el Estado mediante un Seguro de Cultura en protección de los más débiles. En cuanto a la Enseñanza Universitaria, la solución está en los Colegios Mayores y en la fundación de becas. Y para lograr el entendimiento de las clases sociales para llegar al amor y la comprensión, por medio del estudio y de la cultura, serían necesarios unos Colegios Mayores especiales. En éstos convivirían, por partes iguales, obreros y estudiantes. Los primeros cursarían sus estudios, auxiliados por becas, en las Facultades tradicionales y en las Escuelas Especiales. Los segundos, "estudiantes también de tales Centros, se especializarían en aquellos aspectos de su profesión que tuvieran un marcado carácter social. Y esto no sólo de una forma teórica, sino incluso compartiendo el trabajo con las clases obreras". Y para conseguir una mayor capacitación técnica en las clases obreras no hay más que reforzar el sistema ya creado de las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Sindicales de Formación profesional.

Estas opiniones, emitidas en la revista *Alcalá*, han tenido réplica en algunos sectores de la Prensa nacional. Un diario catalán (22) considera esta postura y solución como un obstáculo levantado por las castas de la cultura al acceso de las clases proletarias hacia los puestos universitarios. Y contra ellas, contra "las castas de la cultura", esgrime este argumento: "España no hizo una Revolución y mantuvo una postura intransigente contra los enemigos con la finalidad de que algunos privilegiados sestearan en las playas y montañas a la sombra de las Universidades de Verano. Vino, entre otras cosas, para que los obreros, que habían mirado con indiferencia, cuando no con hostilidad, el área universitaria, se sintieran identificados con sus problemas y sus inquietudes. Pese al esfuerzo de las castas de la cultura de la nación, incapaces de comprender la finalidad histórica de la incorporación del obrero a las tareas del espíritu, la empresa sigue su curso ascendente."

Y en el mismo sentido, pero más conciliador y esclarecedor, vemos otro artículo (23). Para éste no se trata de una Universidad clasista, para obreros, como expe-

(18) Sin firma: "Dispondrá la Universidad de Gijón de las más modernas instalaciones industriales y agrícolas", *La Tarde* (Málaga, 15-III-52).

(19) Sin firma: "Universidades Laborales", *La Actualidad Española* (4-IV-52).

(20) Sin firma: "Campamentos prohibidos", *Alcalá*, 4 (10-III-52), 2.

(21) Jorge Jordana Fuentes: "Los obreros en la Universidad", *Alcalá*, 5 (III-52), 16.

(22) Sin firma: "Las castas de la cultura y las Universidades Laborales", *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 4-V-52).

(23) F. de T.: "Ante las primeras Universidades Laborales", *Laye* (Barcelona, II-52), 12-14.

diente demagógico, sino llanamente de "dotar a las clases trabajadoras de un instrumento eficaz de formación integral para que en un breve plazo se hagan —sin empachos ni confusionismos— con el bagaje cultural propio del hombre culto medio, de quien posea conocimientos amplios, aunque carezca de títulos académicos". Por lo que se refiere al nombre "Universidad" sólo hace relación al sentido universal de las enseñanzas que se quieren proporcionar a los trabajadores españoles. Compara el autor el proyecto de las Universidades Laborales a un gigantesco plan del espíritu, análogo a los planes técnicos de obras públicas, hidráulicas y de colonización, para transformar la mentalidad española, consiguiendo de un salto un pueblo culto, redimido de su eterno abandono.

J. GALLEGOS DONAIRE

NOTA. — En nuestro número anterior se citaba a la revista *Laye* como órgano del S. E. U., siendo así que pertenece a la Delegación de Educación de Barcelona. Es un error contenido en el artículo "Revistas Españolas de Educación", REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 1, pág. 67.

ENSEÑANZA PRIMARIA

En el primer número de nuestra REVISTA, y en las columnas de esta sección, reseñábamos los principales temas que, sobre la Enseñanza Primaria, habían desarrollado las revistas y la prensa especializada, durante el espacio de tiempo que mediaba entre el mes de julio del pasado año de 1951 y el día 1.° de marzo del año actual.

Continuando nuestra labor, tomaremos ahora como fecha inicial de partida, para este nuevo resumen, la última de las citadas. Es decir: trataremos de recoger y compendiar los temas de más interés aparecidos en las publicaciones de carácter docente primario, a partir de 1.° de marzo del año en curso hasta mediados del pasado mayo, conservando siempre y respetando en su plena objetividad las ideas, tal y como hayan sido expuestas por los articulistas o sus autores, en general.

Cinco son los temas comentados con más amplitud y a los que han dedicado atención preferente las publicaciones que tratamos de reseñar: 1) La modificación de la Ley de Enseñanza Primaria. 2) La modificación del Estatuto del Magisterio. 3) Los internados. 4) El problema económico de los Maestros A este capítulo se puede añadir el problema económico de los Inspectores de Enseñanza Primaria, tratado, también, por alguna de las revistas. 5) Carrera del Magisterio.

LA MODIFICACIÓN DE LA LEY

Son numerosas las ocasiones en que las revistas profesionales han manifestado sus deseos de ver modificados determinados artículos de la vigente Ley de Enseñanza Primaria.

A propósito de la remisión a las Cortes de un proyecto de Ley sobre modificación del art. 103 de la de Enseñanza Primaria, un editorialista no puede menos de manifestar su alegría, no tanto "por la materia de la modificación, sino por el hecho de que la Ley se modifique". "Porque toda obra humana —prosigue— es perfectible, y la vigente Ley de 1945, sin dejar de ser excelente, como en justicia tiene que reconocerse, puede en algunos puntos ser mejorada" (1).

Patente, ya, el objetivo al que apunta el anterior comentario del articulista, concreta éste inmediatamente su intención: "Ya que se decide modificar la Ley por otra Ley, lo cual, indudablemente, ha de hacerse sólo de un modo excepcional, creemos que debería atacarse, antes que a nada, a las equivocaciones que la experiencia de estos pocos años de vigencia ha hecho patentes en la Ley..." "Creemos que ya que se va a tocar el art. 103, deberían también corregirse el 20 y el 72" (2).

El art. 20 de la Ley, referente al desempeño de Escuelas Mixtas tan sólo por maestras, es el que urge más modificar, según se desprende del número y calidad de artículos, editoriales, etc., que la prensa profesional del Magisterio dedica a este tema.

Pasan de 10.000 las Escuelas Mixtas existentes en la actualidad. Fácilmente se comprenderá que este número es más que suficiente para que influya en el número de vacantes que se restan a los varones para los concursos generales de traslados y, consecuentemente, en las oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional. "Han sido tan graves los perjuicios ocasionados a las recientes promociones de Maestros —escribe al particular un editorialista— que ya comenzamos a ver el resultado con esa falta de interés demostrada por las nuevas generaciones que han dejado nuestras Escuelas del Magisterio sin matrícula" (3). "Qué vocación van a sentir los futuros Maestros, si ven que al paso que vamos no les va a quedar ni una sola vacante para los concursos ni para la oposición?" (4).

A poner remedio a tal estado de cosas se dirige la Orden ministerial de 4 del pasado abril, aparecida en el *Boletín Oficial del Estado* de 1.° de mayo, en la que se dispone que las Juntas Municipales de Educación expongan su parecer acerca de si las Escuelas Mixtas han de ser desempeñadas por Maestro o Maestra, a fin de que el Ministerio pueda formarse un juicio exacto de las verdaderas necesidades de la Enseñanza Primaria antes de proceder a una reforma del art. 20 de la Ley. La noticia ha sido acogida con júbilo general, ya que, como espera un articulista, "esto va remediar de un modo eficacísimo, y suponemos que inmediato, la crisis de las Escuelas del Magisterio masculino, crisis que a todos tanto nos duele" (5).

(1) Editorial: "Se modifica la Ley". *Escuela Esp.*, 575 (Madrid, III-52), 159.

(2) Ibídem.

(3) Editorial: "Las Escuelas Mixtas", *Servicio*, 399 (III-52).

(4) Sección: "... con el puntero...", "Las Escuelas Mixtas", *El Magist. Esp.*, 7.994 (III-52), 168.

(5) Sin firma: "Las Escuelas Mixtas y la Ley de Enseñanza Primaria", *Escuela Esp.*, 583 (V-52), 281.

La modificación del art. 20 ya está acometida; el articulista lo confirma con alegría y emite sus mejores votos porque pronto se emprenda la del art. 72 (6).

La modificación del Estatuto del Magisterio

He aquí otra cuestión, a la que han dedicado su atención, en repetidas ocasiones, las páginas de la prensa especializada: unas veces comentando las modificaciones llevadas a cabo en el texto legal; otras, pidiendo el perfeccionamiento de diversos artículos del mismo.

Por su excepcional importancia, nos ocuparemos primeramente de las reformas introducidas en el Estatuto, en virtud de un Decreto de 28 de marzo pasado, por el que se modificaron determinados artículos del mismo. (Los artículos reformados fueron los siguientes: 51, 53, 57, 66, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 216, 228 y el epígrafe K) del artículo 235.) Este fué, en líneas generales, el contenido de las referidas modificaciones:

La permanencia en la misma Escuela ha sido sustituída en los concursos por la permanencia en la misma localidad y seguirán concediéndose dos puntos por año.

El Consejo de Inspección podrá conceder al Maestro hasta un punto, para el concurso de traslados, por el estado floreciente de la enseñanza en su Escuela.

No será necesario más que un año de permanencia para poder solicitar traslado, y los consortes o los que solicitan desde su primer destino en propiedad no precisan tiempo alguno.

Los concursillos no se convocarán en la primera quincena de enero, sino en la de octubre de cada año, y para todas las localidades en que haya más de una Escuela de cada sexo, con las vacantes producidas hasta 31 de agosto anterior. La convocatoria actualmente en marcha no se modifica.

En las capitales de provincia, las resultas del concursillo se proveerán sucesivamente en la misma convocatoria por la Comisión Permanente.

Se establece el concurso especial para "diezmilistas", que habrá de tener lugar antes de las oposiciones.

Por el turno de consortes se podrá solicitar cuando cualquiera de los cónyuges no haya obtenido Escuela por este procedimiento durante su vida profesional, y también, por segunda vez, cuando la separación fué sin la voluntad de los interesados.

La calificación de los méritos, señalados en el artículo 45 de la Ley, pasa a la Dirección General.

En el nombramiento de Directores interinos y de menos de seis grados, ha de intervenir el Consejo de Inspección.

La introducción de estas modificaciones en el Estatuto del Magisterio, muchas de ellas esperadas y expresadas como un anhelo desde hace varios años por el personal docente primario, provocó comentarios favorables en las revistas profesionales. A decir verdad, estos comentarios no fueron muy numerosos. La razón es clara: como decíamos anteriormente, la mayoría de estas modificaciones eran consideradas, desde hace mucho tiempo, como aspiraciones justas del Magisterio. De ahí que la prensa especializada se ha limitado en la mayoría de los casos a publicar el texto legal de las modificaciones, sin más comentario, ya que hablaba por sí solo con suficiente elocuencia.

(6) Ibídem.

La modificación introducida en el art. 71, por la que se preceptúa que, en adelante, puntuará para el concurso el estado de florecimiento de la enseñanza conseguido por el maestro, es considerada como un verdadero acierto. "¿Qué menos puede merecer el esfuerzo continuado —dice un editorial—, el celo sin desmayos, la diaria preparación, la tensión de espíritu y de nervios, que un Maestro ha de desarrollar para elevar su Escuela y mantenerla en ese estado de florecimiento? Si algún reparo hubiéramos de hacer a la concesión sería el de que es tímida y escasa" (7).

Aplauso unánime ha merecido también la modificación, por el mismo decreto, del art. 228 del Estatuto, sobre la Dirección de Escuelas Graduadas, tan importante como la de un Grupo escolar por su matrícula, y no menos difícil porque a los trabajos anejos a la Dirección se suma el no pequeño de desempeñar Grado el Director (8). Ya que se ha acertado en el orden legislativo de provisión de dichas Escuelas, pide el editorialista que se atienda también a remunerar de un modo digno el trabajo de sus Directores. Un modo de lograrlo podría consistir en normalizar la gratificación de los mismos, muy escasa si se tiene en cuenta el trabajo y la labor que realizan (9).

No queremos dejar de recoger la opinión que le ha merecido a un articulista la reforma del artículo del Estatuto del Magisterio referente al concurso general de traslados, ya que en ella se hace eco del parecer de sus compañeros de profesión. "Mi opinión —dice— contrastada con otros muchos compañeros, es, en general, favorable a dicha disposición. Contiene reformas por las que suspiraban grandes sectores del Magisterio. Y entre éstas, particularmente, la institución de los concursos especiales, previos a la oposición, entre Maestros diezmilistas. Este particular del Decreto me parece admirable, no sólo por lo que beneficia a millares de Maestros, sino principalmente porque vigorizará estas oposiciones y, de rechazo, estimulará la superación de los Maestros estudiosos." "También es importante la rebaja de los años de permanencia para poder solicitar en los concursos. ¿Para qué obligar a un Maestro a estar tres años "forzosamente" en una Escuela? Si está a disgusto, ¿qué se conseguía con obligarle a esta permanencia?"

Lo que no ha acabado de gustarle al articulista "es la inflexibilidad en las preferencias del concurso. A mi juicio —opina— favorece a unos pocos y perjudica a muchísimos, y precisamente a aquellos que tuvieron mala suerte en sus destinos y tuvieron que solicitar traslado obligados por las circunstancias" (10).

Por Orden ministerial de 3 de abril pasado, se constituyó una Comisión bajo la presidencia del Ilmo. señor Director General de Enseñanza Primaria para que, estudiando las modificaciones que deban introducirse en el Estatuto del Magisterio Nacional, prepare un proyecto de redacción definitiva del mismo: así lo han aconsejado el tiempo transcurrido desde su promulgación, y las modificaciones urgentes que en su articulado ha sido necesario introducir.

Tres cualidades pide un editorialista en el desarrollo

(7) Editorial: "Un gran avance legislativo", *Escuela Esp.*, 582 (V-52), 267.

(8) Editorial: "Las Direcciones de graduados", *Escuela Esp.*, 583 (V-52), 283.

(9) Sección: "... con el puntero...". "Con grado y sin grado", *El Magist. Esp.*, 7.997 (III-52), 192.

(10) Sección: "... con el puntero...". "Preguntas a don Veremundo", *El Magist. Esp.*, 8.011 (V-52), 312.

de la tarea encomendada a dicha Comisión: prontitud, rapidez y acierto. "Toda excesiva demora —dice— provocará una mayor extensión de la inoperancia de aquel Cuerpo legal, hasta hacer del mismo un selecto compendio de preceptos anacrónicos" (11). Pero, sobre todo, más que la prontitud y la rapidez, se les pide el acierto: acierto para resolver de manera definitiva los problemas que tiene planteado el Magisterio. "La realidad de la Enseñanza Primaria oficial no es trágica, pero es gravemente decepcionante." Por eso, suplica el editorialista que, al reunirse la Comisión, "se trace estas consideraciones previas. La realidad es decepcionante. Las posibilidades perviven intactas. Al Magisterio le hace falta espacio vital. Después, prontitud y rapidez. Y, como coronación final, el nuevo Estatuto, ágil, atrevido, motor, que honre al Maestro y a la Escuela"... (12); un Estatuto, pide otro articulista, "que comprenda la Escuela con su edificio, mobiliario, material, campo de deportes, coto escolar, comedor y dependencias anejas"; "un Estatuto que atienda al Maestro en su vida administrativa, sin dejar atrás sus funciones de educador ni sus deberes" (13).

Para concluir, enumeraremos solamente los siguientes artículos concretos del Estatuto del Magisterio, cuya modificación se pide sea abordada, por la Comisión reformadora, en dos editoriales de una revista profesional: el artículo 87, que se refiere a la provisión de Escuelas maternales y de párvulos (14), y los arts. 182, 183, 184 y 185, relativos a la casa-habitación de los Maestros. Ciñéndose más estrictamente a estudiar el art. 183, el editorialista propone una cuestión interesante: "¿A qué distancia, como máximo, debe construirse la casa del Maestro del edificio de la Escuela?" No es éste un problema intrascendente, ya que a veces los Ayuntamientos, sin otra consideración que la de que la edificación de la casa-vivienda les salga más económica, construyen éstas en las afueras de la localidad, alejadas a veces varios kilómetros del casco urbano y del edificio de la Escuela (15).

Los internados (16)

Organizada por el Servicio Español del Magisterio, se celebró en Madrid, del día 21 al 27 del pasado mes de abril, la I Asamblea Nacional de Internados. Con este motivo, la prensa profesional primaria ha consagrado muchas de sus columnas a tratar de los múltiples y variados problemas que encierra en sí el internado.

Lamentamos que, a la hora de entregar estas páginas a la imprenta, no haya salido todavía el núm. 16 de la *Revista de Pedagogía Española*, publicada por el Servicio Español del Magisterio, extraordinario dedicado al estudio de los diferentes problemas que plantea la educación en régimen de internado. De todas maneras, no ha de faltarnos material que reseñar, ya que, como decíamos, las columnas de diferentes revistas han abordado el tema en numerosas ocasiones, con motivo de la celebración de esta I Asamblea.

Sobre la significación de la misma, nos parece de interés consignar las palabras del editorialista, en *Servicio*: "Lo interesante —dice— no serán las conclusiones, aunque revistan valor técnico. Lo que importa es el cambio de impresiones realizado por todos los educadores que, desde sectores bien diferentes de la cultura, se han reunido. Todo ello contribuirá a una fusión de ideas, a una actitud superior nacional que permitirá a cada uno jerarquizar su trabajo y sus anhelos en el estado actual de la educación del interno" (16 bis).

Determinada la significación de la Asamblea, recordaremos los títulos de las seis secciones que la integraron, para agrupar en torno a ellos las diversas materias tratadas por la prensa profesional, acerca del internado: sección primera, "Psicología del interno"; segunda, "Disciplina del internado"; tercera, "Formación del interno"; cuarta, "Sanidad"; quinta, "Instituciones circum y post escolares", y sexta, "Formación del educador de internados" (17).

Sobre la psicología del alumno interno, y después de afirmar la existencia de la misma como característica y distinta de la psicología de otra clase de educandos, hay un articulista que la define diciendo que suele ser la resultante de "una soledad afectiva. Esa tragedia íntima y honda, inexpresiva y silenciosa que corroe todas las fuerzas del espíritu y almacena constantemente graves resentimientos" (18). El articulista, al hablar así, se refiere casi exclusivamente, como es claro, a los alumnos procedentes de familias pobres o huérfanos, quienes "al no sentir el apoyo afectivo de una familia, dejan de ser personas para convertirse en un "número" y en una masa colectiva" (19). Los internados de esta clase de alumnos son los que pueden convertirse fácilmente —a juicio del articulista— en "centros de resentidos" (20). Soledad, resentimiento, masa incapacitada para la acción operante: palabras terribles —dice el autor del artículo— que expresan la tragedia psicológica del alumno interno.

El remedio para evitar que se produzca en el alma del alumno interno ese estado psicológico perjudicial, está en inyectar vida de hogar en la vida triste, de suyo, del internado benéfico. Si no se logra ese clima hogareño, el internado no dejará de ser "cárcel-modelo", por muchas comodidades y excelentes condiciones higiénicas que posea (21). Desde luego, no es empresa fácil la creación de ese clima, pues la disciplina del Centro, rígida a la fuerza, en muchas ocasiones, y las prevenciones antiinternistas del alumnado, dificultan seriamente esa labor de creación (22).

Una articulista pide que el ambiente del internado sea no sólo familiar, sino "callejero"; "lo interesante —dice hablando del internado— sería que semejase una

(11) Editorial: "Ante la reforma del Estatuto", *Gerunda*, 290 (V-52), 1-2.
(12) Ibídem.
(13) Sin firma: "De Maestro a Maestro", *Servicio*, 400 (III-52), 7.
(14) Editorial: "La reforma del Estatuto", *El Magisterio Esp.*, 8.011 (V-52), 305.
(15) Editorial: "Reforma del Estatuto (casa-habitación)", *El Magist. Esp.*, 8.014 (V-52), 329.
(16) En este mismo número de la Revista de Educación se publica una extensa crónica sobre el tema "Los problemas pedagógicos de los internados", de la que es autor el Catedrático de la Universidad de Madrid, don Anselmo Romero Marín.

(16 bis) Editorial: "Significación de la I Asamblea Nacional de Internados", *Servicio*, 404 (IV-52), 1-2.
(17) "Conclusiones de la I Asamblea Nacional de Internados", *Servicio*, 406 (V-52), 7-8.
(18) José Falayero: "Psicología del alumno interno", *Servicio*, 400 (III-52), 7-8.
(19) Ibídem.
(20) Ibídem.
(21) Hno. Manuel Rodríguez: "El Internado Hogar", *Servicio*, 401 (III-52), 1.
(22) Ibídem.

familia rodeada por un huerto que sirviera de calle, y una Escuela aparte a la cual acudieran los niños estrictamente las horas señaladas por la Ley. Me parece del mayor interés conservar los tres ambientes: familiar, callejero y escolar o cultural" (23).

A propósito de los educadores de internados y de su formación dice un articulista: "Con agrado hemos visto en el temario de la I Asamblea Nacional de Internados su sexto apartado: "Formación del educador de internados". Hora es ya de abordar el estudio de punto tan trascendente para la propia vida del internado como institución educadora" (24). Aboga el citado articulista por una formación más completa de esta clase de educadores, "los que con los nombres de Maestro interno o Inspector estén encargados de la vida verdadera del internado", ya que son los que conviven con el interno en el dormitorio y en el comedor, en el campo de juego y en el salón de estudio". En paradógica consecuencia, "éste que es columna y sostén, base y firmamento del internado, no tiene en muchas ocasiones ni siquiera el título de Maestro" (25). Para estos "intuitivos de la pedagogía", "robinsones de la educación", pide el articulista una formación reglamentada, que complete y perfeccione las dotes naturales de educadores que posean.

El problema económico de los Maestros

Vuelven a aparecer, con demasiada frecuencia por desgracia, en las páginas de la prensa especializada, temas relacionados con los problemas económicos del Magisterio. Decimos "con demasiada frecuencia por desgracia" no en son de reproche para nadie, sino porque ello indica que el problema persiste en toda su gravedad.

En las columnas de *Gerunda* ha proseguido la polémica de que dimos cuenta, en esta misma sección, en el primer número de nuestra Revista.

"Seamos ecuánimes", pide un articulista. "Leí —dice— lo que decía "Un Maestro como hay muchos" y, la verdad, me causó penosa y profunda impresión." "He leído también lo que dice J. M.ª C. R. en su escrito "Prestigio, ¡por favor!", en el que se intenta contestar al primer articulista. La verdad, la impresión es aún más penosa que la anterior lectura, por el tono sarcástico y las palabras crueles que dirige a "Un compañero como hay muchos". Verdad es que ese compañero se expresa en un tono desalentador y amargo, pero reconozcamos que no pide ser un Rothschild"... "Pide, sí, una cosa muy justa, que se le dé un sueldo remunerador y equitativo, para poder vivir con decencia él y su familia"... (26). En este tono conciliador prosigue el articulista intentando calmar los ánimos exaltados de los dos litigantes.

Vuelve a cobrar virulencia la discusión, en el número siguiente de la misma publicación. Se abandonan los tonos conciliatorios, y el nuevo articulista clama enardecido: "Sí, "Un Maestro como hay muchos", tienes o tiene usted toda la razón. Son muchas las cosas que caen por su propio peso, y la cuestión económica del Magisterio es cosa clara y harto sabida, a la que no se le quiere dar solución, pues poderse se puede, y ha de llegar el momento en que caerá con toda la fuerza de su imponente peso, y entonces no habrá solución, y si la hay, será muy difícil y costará muchísimo más que ahora." "La cosa no puede ser más aleccionadora —prosigue—; véanse las excedencias que se piden y se verá que la mayoría de ellas tienen su fundamento en la cuestión económica; dése una vuelta por las Escuelas del Magisterio y cuéntese cuántos alumnos aspiran a ser Maestros; sáquese la consecuencia y más tarde o más temprano vendrá otra alarma" (27). Las palabras transcritas hablan suficientemente, para que necesiten ningún comentario.

Finalmente, otra vez en tono más mesurado, menos crudo, aunque no menos claro, vuelve al campo de la polémica, en la misma publicación, el problema económico del Magisterio. "Si podemos tener ideales —dice el nuevo litigante— no podemos vivir de ilusiones. Si quiere exigirse al maestro una entrega completa a su labor, dénsele medios: ahórrese el cálculo económico y crematístico que le distrae de sus quehaceres; hágase pública la importancia de su obra, con lo que adquirirá el respeto y consideración que se le deben, y proporciónesele cuantos medios de trabajo necesite, sin otra preocupación para obtenerlo que el pedirlo y justificarlo. Mientras así no sea, déjese al Maestro cumplir con su deber en la medida posible, y dígasele:

"Cuanto más conviertes a tu Escuela en un negocio; cuanto más instruyas sin educar; cuanta más pintura des a tu labor, aunque tenga ésta el alma de cartón; cuanta más pompa des a tu trabajo, aunque sólo sea eso, pompa, más fácil te será vivir; más moscas acudirán a tu panal. Cuanto más callada sea tu obra; cuanto más formativa la educación de tus alumnos, cuanto más informes su espíritu, robustezcas su voluntad, construyas su inteligencia, más difícil se te hará vivir, más preocupaciones económicas tendrás, más será tu vida un sacerdocio, y... serás más santo cada día, y adquirirás tesoros para el cielo. Escoge el camino que más te convenga" (28).

Sin apartarse del tema indicado, se vuelve a pedir, en otras publicaciones relativas a la Enseñanza Primaria, la pronta implantación de los quinquenios (29), aunque cree un editorialista que el adoptar tal medida no será medio suficiente, todavía, para resolver completamente el problema económico del Magisterio (30).

Se insiste, asimismo, en que para aliviar un poco esa precaria situación económica se fuerce a los Ayuntamientos a pagar la gratificación de casa-habitación a los Maestros (31), ya que son innumerables los recursos a que echan mano los municipios para zafarse de esta obligación (32).

Como dijimos, hay algún editorialista que dedica también su atención al problema económico de los Inspectores de Enseñanza Primaria. Después de ponderar la

(23) Francisca Bohigas: "En torno a la I Asamblea Nacional de Internados", *Servicio*, 398 (III-52), 1.

(24) José del Corral: "El Educador en el Internado", *Servicio*, 404 (IV-52), 8.

(25) Ibídem.

(26) J. O. M.: "Seamos ecuánimes", *Gerunda*, 287 (III-52), 1-3.

(27) Narciso de Puig Roca: "Lo demás vendrá por añadidura", *Gerunda*, 288 (III-52), 1-2.

(28) F. Cajiga Peña: "¿Problema económico?", *Gerunda*, 289 (IV-52), 1.

(29) Editorial: "Quinquenios", *Escuela Esp.*, 580 (IV-52), 235.

(30) Editorial: "La Ley Económica", *Escuela Esp.*, 584 (V-52), 299.

(31) Sección: "... con el puntero...", "Ya pasa de castaño oscuro", *El Magisterio Esp.*, 8.001 (IV-52), 224.

(32) Sección: "... con el puntero...", "¡Qué manera de buscarle las vueltas!", *El Magisterio Esp.*, 8.005 (IV-52), 256.

trascendencia de la misión que el Estado les confía, afirma que "vienen cumpliendo sus difíciles deberes sin los recursos materiales indispensables para ello" (33). Urge, pues, según el editorialista, equiparar a los Inspectores al Profesorado de Institutos de Enseñanza Media, según está legislado hace años, además de dotarles de los medios de locomoción que permita su traslado a las localidades que han de visitar (34).

Carrera del Magisterio

No queremos finalizar esta reseña de revistas sin destacar dos acontecimientos salientes y de singular trascendencia para la carrera del Magisterio. Es el primero la reforma del art. 75 del Reglamento de las Escuelas del Magisterio, relativo al plazo para solicitar la dispensa de escolaridad en la carrera y realizar la matrícula en la misma. El segundo hecho ha sido la esperada publicación de convocatoria de oposiciones a cátedras de Escuelas del Magisterio.

Acerca de la modificación del art. 75 del Reglamento de Escuelas del Magisterio, y para mejor comprender el alcance de la reforma introducido en dicho artículo, veamos lo que decía *El Magisterio Español* en un editorial: "¿Qué finalidad tiene, o pretende tener, el que la matrícula de los alumnos libres se haga en noviembre en lugar de hacerse en abril, como siempre se ha venido haciendo en los anteriores planes de estudios? Veamos: un alumno no tiene dispensa de escolaridad, por razón de edad o de estudios de uno, de dos o de los tres cursos de la carrera, en el mes de octubre. Este alumno no puede examinarse de ingreso en la Escuela Normal del Magisterio hasta el mes de junio. Y su matrícula de ingreso no puede hacerla hasta el mes de abril. Se le plantea el siguiente dilema: o tiene que perder un curso, en espera de aprobar el examen de ingreso, o, en caso contrario, ha de autorizársele, como ya se hizo en el curso pasado (por telegrama), y ante la disyuntiva que planteamos del primero, del segundo y aun del tercer curso, sin haber aprobado el ingreso. Claro que esta matrícula tuvo que hacerse "condicionalmente", a reserva de la aprobación del examen de ingreso".

"¿No es esto un disparate —prosigue el editorial— no sólo administrativo, sino profesional? Podía suceder, y sucedió, dolorosamente, que alumnos matriculados en noviembre de los dos primeros cursos de la carrera por enseñanza no oficial, previa la obtención de la dispensa de escolaridad, fueron después reprobados en el examen de ingreso, perdiendo, como es natural, los derechos de sus matrículas" (35).

Pide, además, el editorialista que se dé una mayor elasticidad a los plazos de edad para obtener la dispensa de escolaridad (36).

A ambas pretensiones arriba enunciadas, vino a responder el Decreto de 14 de marzo, publicado en el *Boletín Oficial del Estado de* 1.º de abril, y acogido jubilosamente por el Magisterio primario. "Digámoslo complacidos —dice un editorial—, ha llegado la hora de que se nos escuche. Pero, señor, si era tan claro y sencillo. Dichosos artículos 74 y 75 del Reglamento. ¡Cuánto nos han traído por la calle de la amargura! En fin, damos por bien empleados todos nuestros desvelos"... (37).

Por haber aparecido, con cierto retraso, en el *Boletín Oficial del Estado*, el Decreto al que hacemos referencia, pedía otro editorial de *Escuela Española* el que se habilitase urgentemente un plazo especial para que, también en el presente curso, pudieran tener efectividad las concesiones que en dicha disposición legal se concedían (38).

El otro hecho trascendental, que decíamos, para la carrera del Magisterio, ha sido la publicación de convocatoria de oposiciones a cátedras de Escuelas del Magisterio, verificada por Orden ministerial de 29 del pasado mes de marzo.

La convocatoria de estas oposiciones ha tenido una singular importancia, si se considera que la última convocatoria para celebrar oposiciones a dichas cátedras se realizó por Real orden de 9 de julio de 1930, es decir, hace más de veintiún años. De ahí los comentarios que ha suscitado, en las columnas de las revistas, la publicación de esta Orden ministerial.

"Por fin —dice en un artículo *Escuela Española*— este anhelo tan justificado se hace realidad, y las Escuelas del Magisterio —esas queridas y antiguas Escuelas Normales donde todos nos hemos formado— entran en una etapa de verdadero renacimiento" (39).

Destaca el articulista la delicada misión encomendada a estos centros, ya que en ellos se han formado los sesenta y cinco mil maestros que actualmente regentan la Escuela Nacional Española.

Pero no sólo es interesante el que se cubran esas 113 vacantes que ahora existían, considerada la cosa bajo el aspecto del bien que ha de seguirse para los futuros maestros; señala el autor del artículo que, además, se abre así cauce a tantos licenciados que aguardan desde hace años el momento de conseguir una cátedra, y acaba el articulista: "Concedemos, pues, suma importancia a esta convocatoria, que significa para nosotros nada menos que la entrada —como ya hemos dicho— en una nueva etapa de la vida de las Escuelas del Magisterio... Casi diríamos que supone, para muchas de ellas, la *vuelta a la vida*" (40).

José M.ª Ortiz de Solórzano

(33) Editorial: "Los problemas económicos de la Inspección de Enseñanza Primaria", *Servicio*, 407 (V-52), 1.
(34) Ibídem.
(35) Editorial: "Matrícula en las Escuelas del Magisterio", *El Magist. Esp.*, 7.992 (III-52), 137.
(36) Ibídem.
(37) Editorial: "Al fin se nos ha oído", *El Magisterio Esp.*, 8.013 (V-52), 321.
(38) Editorial: "Las dispensas de escolaridad", *Escuela Esp.*, 579 (IV-52), 219.
(39) Sin firma: "¡Tantos años esperando!", *Escuela Esp.*, 581 (IV-52), 249.
(40) Ibídem.

BELLAS ARTES

JUSTIFICACIÓN

El abundantísimo material de información y de crítica en las revistas y prensa diaria españolas, relativo a la actualidad de las Bellas Artes, precisa de una obligada selección para ser reunido en estas columnas. La proyección educativa de este material periodístico, sus aspectos administrativos y organizativos; la política de las Bellas Artes en cuanto a extensión cultural y a instrumentación docente y formativa y, por fin, el impacto social de toda esta masa heterogénea han sido los diversos cedazos a través de los cuales se han ido seleccionando las materias acumuladas en esta crónica. Hasta conseguir un volumen informativo suficiente se hizo necesario un plazo, transcurrido el cual no fué posible la inclusión de estas notas de reseña periodística en el número inicial de nuestra REVISTA. Hoy podemos ofrecer a nuestros lectores un panorama bastante aproximado del eco que las nuevas directrices de la política de las Bellas Artes han despertado en el espejo acústico, tan sensible, tan proteico, tan desigual, de las revistas y periódicos españoles. Omisiones habrá que no obedecen a olvido ni a desecho. En números sucesivos se irán completando la información y noticia aparecidas, así como la evolución y consecuencias que hayan nacido tanto del diálogo corroborante como de la polémica.

DIRECTRICES DE LA POLÍTICA ARTÍSTICA

Procuraremos mantenernos en la línea marcada por esta política del Arte y su repercusión en las revistas. Esta política artística ha producido cierta sensación en los medios intelectuales, especialmente a raíz del notable discurso del Ministro de Educación Nacional en la apertura de la Exposición Bienal y de las diversas medidas de carácter organizativo que reseñaremos. Puede resumirse en una voluntad de *no restringirse al puro academicismo*. Haciendo en justicia elogio de la obra anterior, creada por hombres competentes, se ha hecho hincapié en poner las Bellas Artes españolas a la exigible altura de los tiempos, y, en particular, en darles un contenido social de que antes adolecían. Este aspecto real de la sobreextensión artística más allá del arte académico lo señaló muy expresamente en su discurso de toma de posesión, en el Salón Goya del Ministerio de Educación Nacional, el Director general de Bellas Artes.

Entre otras manifestaciones de este cambio en la política artística, registradas desde luego por el barómetro de la opinión pública escrita, no es la menos significativa la de la creación del Museo de Arte Contemporáneo. La noticia fué comentada por toda la Prensa nacional (1). El balance de la cultura artística española de estos últimos años, la vitalidad productiva de los artistas españoles, el aumento de las Exposiciones y la conquista por el arte contemporáneo de círculos de atención, cada vez más extensos, en las diversas zonas de la sociedad española, han impuesto al Estado adaptar sus órganos a las exigencias que plantea una situación de mayor densidad cultural, haciendo más ágil y eficaz su acción. Por este motivo se ha considerado oportuno el desdoblar las funciones que llenó —o trató de llenar— el Museo de Arte Moderno, creando un Museo de Arte del siglo XIX (relativamente provisto en la actualidad) y un Museo de Arte Contemporáneo, con un vasto terreno virgen por cuidar.

Las nuevas orientaciones artísticas han partido de muy alto. El mismo Ministro de Educación Nacional, Ruiz-Giménez, abordó directamente el tema de la política del Arte aplicable con urgencia a la situación de nuestros días. Revistas como *Correo Literario* y *Cuadernos Hispanoamericanos* recogieron por separado el texto del discurso del Ministro en el acto de la inauguración oficial de la I Bienal de Arte Hispanoamericana (2); discurso que será editado, junto con otros tres, en un volumen, *Cuatro discursos*, por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. He aquí, en esencia, su contenido:

> "Entre el Arte y el Estado existen, por razones permanentes, y ahora también por otras circunstanciales y propias de nuestro tiempo, vinculaciones que no pueden olvidarse. La educación del sentido estético es una de las tareas más importantes de los grandes poderes educativos, de la Iglesia y del Estado. No es suficiente una formación intelectual, mediante ideas; es necesario también estimular la actividad del espíritu creador de formas, y la capacidad para comprenderlas y vibrar ante ellas. Sólo así alcanzaremos una formación integralmente humana, en la cual los tres valores fundamentales de la Verdad, el Bien y la Belleza no se presenten divorciados.
>
> "Por lo que toca a la creación de la obra artística, el Estado tiene que huir de dos escollos, que no son sino reflejo de los dos eternos escollos de la política dentro del problema que ahora nos ocupa: el indiferentismo agnóstico y la intromisión totalitaria. El primero se inhibe ante la Verdad, y también ante la Belleza; el segundo las esclaviza, haciendo de las obras de la inteligencia y del arte unos serviles instrumento de política concreta.
>
> "Entre ambos peligros, la actitud a adoptar tiene que arraigarse en una comprensión viva, inmediata, de la naturaleza del Arte. Tiene éste una legítima esfera de autonomía, como expresión libre del alma individual, en la cual no puede el Estado, por su propio interés, inmiscuirse. Lo inauténtico es siempre impolítico; lo inauténtico en arte —esto es, lo no arraigado en la autonomía creadora— revierte a la larga, sean cuales fueren

(1) Escogemos uno entre los múltiples recortes similares. Sin firma: "El nuevo Museo de Arte Contemporáneo", *El Ideal Gallego* (19-IV-52).

(2) Joaquín Ruiz-Giménez: "Arte y Política", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 26 (II-52), 162-5, y *Correo Literario* (1-XI-51).

las medidas proteccionistas adoptadas y los éxitos aparentes, en empobrecimiento y menoscabo de la propia obra política.

"Unicamente, pues, ayudando a los artistas a ser auténticos, apartándoles de cuantas insinuaciones extrañas puedan desviarles de su propio ser, puede concebirse una verdadera política artística. En nuestra situación concreta, nos parece que esta ayuda a la autenticidad debe adoptar dos direcciones: por una parte, estimular el sentido histórico, esto es, la ubicación del artista en el tiempo actual, huyendo de todo engañoso tradicionalismo formalista; por otra parte, fortificar el sentido nacional, huyendo de todo falso universalismo, de toda provinciana admiración por lo que se hace fuera de la propia patria. Lo cual no representa, ni mucho menos, desviar a los artistas de las corrientes universales del arte, sino tan sólo procurar estén atentos a sus valores propios, a aquellos en los cuales deben apoyarse para producir una obra fecunda.

"Este libre despliegue del espíritu, que se propugna como fundamental política artística, es un arma esencial para la lucha contra el materialismo, al que llamaba Belloc "la gran herejía de nuestro tiempo". Tanto más grave y urgente es aquí nuestra tarea cuanto que los Estados comunistas se esfuerzan en poner el arte bajo su servicio, haciendo una tremenda caricatura y mixtificación del arte verdadero. Si se logra que éste sirva a su dueño propio, el espíritu, por este solo hecho se convertirá en un aliado esencial de toda obra política cristiana.

"Especial actualidad cobra hoy el ejemplo de la Reina Isabel, como mecenas real, por estar agotado, o por lo menos muy disminuído a consecuencia de la crisis económica mundial, el antiguo mecenazgo burgués que existió durante el siglo XIX. Al abandonarla la sociedad, el Estado tiene que recoger la ilustre función del Mecenas, en su doble aspecto completivo y estimulante; desde la educación en Centros formativos adecuados, hasta el encauzamiento de las inquietudes, pasando por la compensación y estímulo de los esfuerzos mediante el otorgamiento de premios y la organización de Exposiciones.

"Dentro de los marcos diseñados, la ayuda estatal al arte no puede tener un exclusivo sentido económico. Es necesario contagiar al artista de anhelos de servicio y trascendencia; pero no imponiéndoselos desde fuera opresivamente, con lo cual la raíz misma del arte quedaría dañada, sino haciendo que sean el riego que nutra su vida. Un ilustre historiador de arte español ha dicho que el mundo es para nuestros artistas el escenario donde se despliega la grave aventura de su vivir personal. Esta es, en esencia, la gran preocupación que debe orientar la política artística: hacer que el arte sea para sus servidores, no una ocupación trivial o una rutina, sino una "gran aventura", un factor dramático de su existencia, en relación con todo lo que ella tenga de mejor y de más noble, tanto en el orden individual como en el colectivo."

El tema ha sido tratado posteriormente por numerosos escritores. Manuel Fraga Iribarne mantiene la necesidad de un arte renovado que renueve al propio tiempo su ámbito, y que al propio tiempo también sea reflejo de ese ambiente del cual debe nutrirse. "El arte está en relación con una serie de supuestos históricos, y no puede artificialmente alterar su propio ritmo". Y más lejos: "Antes sólo había pintores o arquitectos, buenos o malos; ahora se pretende tecnificar el arte, dirigirlo y oficializarlo... Y si ante los peligros de petrificación y putrefacción de estas tendencias se intenta ahora alterar un poco el juego de la estratificación adquirida, entonces resulta que se intenta hacer política totalitaria o partidista" (3). Y en otro artículo, un poco más lejos: "El arte moderno llegó a ser un desastre, porque era un desastre el mundo moderno". "La recomposición de la realidad tendrá que buscarse desde abajo y desde arriba, esto es, empalmar con el mundo de los valores no estéticos, de los valores supremos. El arte importante ha sido siempre arte religioso".

"De aquí la necesidad de una política artística, consciente de sus limitaciones y dificultades: política que no sea la obra de una mera dependencia controlada por uno o varios grupos de profesionales, sino la obra conjunta de cuantos con responsabilidad planean el cambio social" (4).

El tema misional del arte se comenta también frecuentemente. Se percibe, por lo general, un aumento de la inquietud, de la preocupación intelectual por los problemas colectivos e individuales del arte y del artista contemporáneos. "Considerado como puro el arte —escribe un comentarista—, como una fuerza metafísica, el Arte neutro, *sin misión que cumplir*, sólo puede interpretarse como la anárquica utilización de una facultad divina" (5). Otros tocan el aspecto religioso de esta misión, utilizando palabras del Sumo Pontífice dirigidas a un Congreso de 600 artistas. La misión educadora de estos elegidos, a fin de armonizar lo temporal con lo eterno, debe dirigirse por medio de una política artística que garantice tanto la autenticidad como la eficacia de su obra (6).

La enseñanza de las Bellas Artes

Establecidas las corrientes del arte contemporáneo, dentro de la indispensable libertad de creación, es interesante pasar al segundo apartado: las enseñanzas de las Bellas Artes en sus diversos ramos. También la letra impresa se ha preocupado del problema; problema que se renueva también en virtud de cambios superiores. Las cuestiones docentes en el Arte son muy imprecisas y carecen de precedente. El artista, el genio, el superdotado, el intuitivo, sobre todo en España, es autodidacta frecuentemente, y rehuye e incluso repugna de la docencia. La cuestión viene al pelo en varios artículos publicados en revistas nacionales. Veamos el lado positivo: "La Exposición de fin de curso que celebran los

(3) Manuel Fraga Iribarne: "Arte y Política", *El Noticiero Universal* (1-IV-52).

(4) Manuel Fraga Iribarne: "Arte y Sociedad", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 29 (V-52), 131-8.

(5) Federico de Urrutia: "El Arte tiene su misión", *Libertad* (1-VI-52), en *Unidad* (29-V-52) y posiblemente en numerosos diarios de la Prensa del Movimiento.

(6) Manuel Grana: "Arte y Religión", *El Faro* (29-V-52). Véase también José Luis L. Aranguren: "Arte y Religión", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 26 (II-52), 184-8.

alumnos de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge (Barcelona) muestra una valentía y una autenticidad desconocidas en las escuelas de Bellas Artes de muy pocos años atrás. *La enseñanza de las Bellas Artes se ha rejuvenecido, se ha modernizado, se ha puesto al día.* La Academia es el indispensable punto de partida para todo artista que quiera alcanzar las cumbres de la realización artística. Pero a condición de que no ahogue las esencias intuitivas y vitales del fenómeno estético. *La Academia debe enseñar, orientar, conducir por las rutas iniciales. Lo que no puede hacer es "academizar".* Cuando la Academia cumple su elevada misión pedagógica sin deformar la personalidad auténtica del individuo sujeto a su disciplina, *la Academia ejerce la más provechosa tarea magistral y docente*" (7).

Una Residencia de Artistas.—Quizás uno de los acontecimientos más importantes para la formación y enseñanzas de los artistas españoles haya sido la creación, con fecha 17 de febrero de 1952, de una Residencia de Artistas en Madrid. La Orden de creación, aparecida en el *Boletín Oficial* del Ministerio de Educación y recogida por toda la prensa nacional, ha suscitado diversos comentarios, elogiosos siempre. He aquí un compendio de lo publicado sobre el tema:

La eficacia lograda por los Colegios Mayores universitarios, que abarcan ya muy diversos campos de la vida española, ha aconsejado ampliar su acción a otros sectores de ella, *no siempre atendidos ni considerados como corresponde a la vida espiritual y social que desempeñan.* Los estudiantes de Escuelas de Bellas Artes y los escritores y artistas, en general, no han gozado suficientemente, hasta ahora, de tales beneficios, tanto más necesarios para ellos, cuanto que, por lo común, no disponen de la plenitud de medios que exigen sus actividades.

El comentario general a la creación de esta Residencia expresa la conformidad con que se concedan a los artistas ayudas análogas a las dispensadas a otras profesiones liberales, como elemento vivificador de la conciencia social. La extensión de esta misión tutelar del Estado a los artistas sin medios propios habrá de reportar evidentes ventajas para el arte de España, elevando el nivel cultural de una profesión que debe ser cuidadosamente atendida.

Así se ha creado la Residencia Nacional de Artistas, acogida al régimen de los Colegios Mayores. La revista universitaria *Alcalá* ha dedicado especial atención a esta nueva Residencia: "Importa destacar aquí la exposición de motivos que ha hecho posible su creación. Una Residencia, al modo de los Colegios Mayores, para escritores y artistas trae consigo una serie de consecuencia muy laudables. En primer lugar, en un sentido puramente humano, liberará al artista del resentimiento social, de la bohemia fácil, de un individualismo inoperante. Fomentará el sentido de la hermandad, el compañerismo y el espíritu de labor en común, hasta el punto en que ello sea factible en toda producción estética. Estéticamente también beneficiará la facultad creadora, tanto en un orden material como en el de la creación de un clima propio a ella. Por otra parte, considerada desde la totalidad nacional, sus consecuencias serán valiosas. Puede ser perfectamente la ocasión del resurgimiento de minorías rectoras en lo estético y literario, entendido esto no como un espíritu de grupo o tendencia, sino en un sentido totalizador, como algo dimanado de su propia fuerza, de los puros valores estéticos que la misma encierre. Es decir, no hay capítulo previo de creencias estéticas que suscribir, sino que es, simplemente, la ocasión, el condicionamiento material para que aquéllas pudieran surgir. En este sentido vendría a colaborar en el mantenimiento y perfección de la unidad del pensamiento y del arte español". (8).

Las Escuelas de Arte Dramático.—Respecto a la reforma de las enseñanzas de Música y Declamación, también hay que registrar importantes cambios y medidas adoptadas oficialmente por la Dirección General de Bellas Artes, y que, por su general pertinencia, han despertado reacciones positivas en las revistas especializadas y en la prensa diaria. El diario zaragozano *Heraldo de Aragón* recoge las líneas fundamentales de algunos acuerdos recientes: Por Decreto de 15 de junio de 1942 se habían reorganizado las enseñanzas de los Conservatorios de Música y Declamación, manteniendo la ya tradicional unión de ambos grupos de enseñanza, que por su interés y personalidad ha sido conveniente separar, dándoles a cada una el rango que les pertenece. "De este modo —se dice en el periódico zaragozano— podrá lograr una formación más completa de los alumnos, para el mejor cultivo de su arte y el ejercicio de sus facultades, a la vez que se les capacita para aquellas otras tareas culturales y artísticas que esas profesiones entrañan, dotándoles de una cultura superior que amplíe sus horizontes espirituales y eleve el nivel de unas profesiones que tan honda acción social y artística ejercen" (9).

El resumen de informaciones sobre la nueva disposición señala:

1.° Las enseñanzas de Música y Declamación, hasta hoy unidas en los Conservatorios, quedan separadas, reservándose las de Música para los Conservatorios, y las de las Secciones de Declamación de los mismos, para las *Escuelas de Arte Dramático.*

2.° Los Conservatorios oficiales de Música se estructurarán en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales; perteneciendo a la primera el de Madrid, que se llamará Real Conservatorio de Música.

3.° *Las Escuelas de Arte Dramático* tendrán igual clasificación: Superior, Profesional y Elemental, de acuerdo con los respectivos Conservatorios; y

4.° La de Madrid tendrá la categoría de Superior, y se denominará Real Escuela de Arte Dramático, integrándose en ella los estudios de Baile y Declamación.

La Real Escuela Superior de Arte Dramático tiene desde el 23 de mayo de 1952 su director; lo es un hombre ducho en estas lides como director del Instituto del Teatro de Barcelona: Guillermo Díaz-Plaja. En la toma de posesión del nuevo director —según informa *Ya*—, además de expresarse en ella la confianza en las futuras colaboraciones entre el Conservatorio y la Escuela, se anunció la trascendencia del cambio de orientación que se propone Díaz-Plaja, sobre todo "en los estudios de arte dramático, que han de recoger ampliamente la totalidad escénica, no sólo como hecho cultural, sino como preparación profesional" (10).

Sin embargo, no todo son alabanzas en letra impresa.

---

(7) Angel Marsá: "La Enseñanza de las Artes plásticas", *El Correo Catalán*, 23.329 (31-V-52).

(8) "Una Residencia de Artistas", *Alcalá*, 3 (25-II-52).

(9) "Cambios en los Conservatorios", *Heraldo de Aragón* (19-X-52).

(10) "Toma posesión el nuevo director de la Escuela Superior de Arte Dramático", *Ya* (24-V-52).

La revista universitaria *Alcalá*, que viene ocupándose con frecuencia, desde su antecedente *La Hora*, del estado actual del arte dramático en España, dice, en extracto, lo que sigue, como comentario a la creación de las Escuelas dramáticas: "Espíritus jóvenes ligados al teatro habían venido señalando la ilógica pervivencia en España de un Conservatorio de Declamación, *cuando el estilo declamatorio se halla totalmente proscrito en el teatro actual.* En *La Hora* llegó a abogarse por la fundación de unas Escuelas de Arte Dramático precisamente, del todo autónomas con respecto al Conservatorio, e incluso hubo sugerencias para que estas Escuelas funcionasen en las Universidades. Bien. Ya tenemos las deseadas Escuelas. Pero nadie crea de antemano que éstas nos vayan a dar buenos directores, intérpretes excelentes o escenógrafos y luminotécnicos capaces, etc. Y a continuación el articulista señala la necesidad de proceder a una revisión de orientaciones y métodos (11).

Información de Museos

Dos nuevos Museos.—En el nutrido repertorio revisteril y periodístico de los Museos artísticos españoles se ha de destacar firmemente un acontecimiento de importancia artística: la creación, por el Ministerio de Educación y su Dirección General de Bellas Artes, del Museo Nacional de Arte Contemporáneo y del Museo de Pintura del siglo XIX.

La actitud oficial, recogida por la prensa, es, aproximadamente, como sigue: En lo que se refiere al arte contemporáneo, la institución de que el Estado dispone hoy para seguir la vida artística y realizar una selección de obras, con validez para las generaciones presentes y futuras, es el Museo de Arte Moderno, institución que exhibía obras de arte del siglo XIX en adelante y partiendo de aquel momento en que la vida artística, al ritmo de los cambios sociales y políticos, se desentendía del mecenazgo renacentista para conectarse con el Estado. Este tipo de Museo acusaba ya la dificultad de atender a la dualidad de funciones a que habían de hacer frente: una, la atención a aquellas obras ya consagradas, penetradas en la Historia, independientes, completas; otra, la necesidad de atender con progresiva urgencia a una producción contemporánea con suficientes valores estéticos, pero que el juicio histórico no había confirmado aún (12).

Esta experiencia ha aconsejado la división de funciones del Museo de Arte Moderno, separando lo que debe constituir un *Museo de Arte del siglo* XIX, de lo que debe ser uno de *Arte Contemporáneo:* sus funciones, sus criterios selectivos y de exposición, sus problemas de adquisición de obras, su misión cultural, su acción social. Según esto, el Museo nacional de Arte Contemporáneo servirá no sólo para la exhibición de obras de artistas de las últimas generaciones, sino que será un órgano vivo de información y de estímulo de la vida artística española, con la organización de exposiciones temporales y monográficas e instrumentos de relación con el arte extranjero (13).

El Ideal Gallego asegura que el nuevo Museo Nacional "recogerá *exclusivamente* las obras de pintores y escultores contemporáneos de las tendencias más avanzadas, y se montará en un nuevo edificio en terrenos de la Ciudad Universitaria de Madrid" (14).

Y ahora, algo sobre el director del nuevo Museo: José Luis Fernández del Amo. *Ambiente*, *Arriba* (por tres veces) y *Destino*, y sin duda otras revistas y periódicos españoles, han hablado de este arquitecto, que ya había vivido en Granada —como escribe Federico Sopeña— los años de diálogo con la hermosa obra de Antonio Gallego Burín. "En ese diálogo, que sería muchas veces apasionado y discutidor, está, sin duda alguna, la prehistoria de este nombramiento... Que esta generación de artistas empujada por Fernández del Amo no es ciegamente iconoclasta, lo prueba que un hombre como Gallego Burín, con edad y obra de maestro, busque a las gentes que le darán todo menos descanso y sueño" (15).

Aspecto social de los Museos.—La Prensa refleja de modo frecuente muy varios aspectos artísticos, sociales, estadísticos, históricos y económicos relativos a los Museos españoles. De ellos, sólo alguno puede interesar en esta Sección. La parte organizativa y administrativa de los Museos apenas trasciende a la letra impresa. No así la repercusión social de los Museos, presentada por medio de la estadística. Ante nosotros se amontonan recortes de casi todos los periódicos españoles. Todos ellos tienen algún reportaje o crónica, informaciones y noticias. Del Museo del Prado se dice que es el mejor del mundo. En 1951 lo visitaron 405.782 personas (*A B C*), 61.114 más que en 1950; de ellas, las entradas gratuitas aumentaron en 25.192, siendo los favorecidos los niños de las escuelas, estudiantes de Historia del Arte, Corporaciones, productores de empresas, etc. El porcentaje mayor de visitantes lo da siempre el turista extranjero (16). En general, los Museos españoles atraen cada año a más de dos millones de visitantes para admirar sobre el medio millón de obras catalogadas (17). Un ejemplo elocuente, en provincias, del movimiento de visitas a los Museos lo da el de Escultura de Valladolid, por el que pasan 25.000 visitantes al año (18).

La Exposición Nacional de Bellas Artes

El acontecimiento artístico en lo que va de año, que más ha trascendido al público y a las revistas, es, sin duda alguna, la Exposición Nacional de Bellas Artes. Sólo la Antológica de la Bienal Hispanoamericana, que se ha celebrado en Barcelona, puede competir con la gran Exposición Madrileña. Y no sólo por la calidad y cuantía de las obras artísticas presentadas, o por la organización impecable de sus salas, sino ante todo por el sentido renovador que, por primera vez en la historia de las Nacionales de Bellas Artes, ha presidido la or-

(11) Juan Emilio Aragonés: "Escuela de Arte Dramático", *Alcalá*, 10 (10-VI-52), 16.
(12) "Un nuevo Museo Artístico", *Lunes* (31-III-52).
(13) Carolus: "El Museo Nacional de Arte Contemporáneo", *Diario Español*, 4.230 (15-IV-52).
(14) "El nuevo Museo de Arte Contemporáneo", *El Ideal Gallego*, 10.914 (14-IV-52).
(15) Federico Sopeña: "Director para un Museo", *Arriba* (3-II-52).
(16) Julio Romano: "En el año 1951 visitaron el Prado...", *A B C* (20-III-52).
(17) Ramón Bernal: "Los Museos españoles...", *Córdoba* (5-VI-52).
(18) Luis A. Villalobos: "Veinte mil visitantes pasan el año...", *Libertad* (1-VI-52).

ganización de este gran certamen artístico. Las nuevas directrices del Arte, ya señaladas en otros campos, han tenido su fruto aquí, levantando, como era de esperar, bandadas de opiniones contradictorias, antagónicas, en una beneficiosa polémica en las revistas y periódicos, que ha contribuído a poner aún más en claro el acierto de aquellos cambios en la política cultural y del arte, de que hablábamos más arriba.

El diario *Madrid* informa de que son 1.030 las obras presentadas a la Nacional. Este número considerable de piezas artísticas ha exigido una prórroga en el plazo de admisión, según algunos críticos, como los de *Pueblo* (Madrid) y *La Noche* (Santiago), debido al retraimiento de ciertos artistas: unos, desanimados por el espíritu "conservador" que presidió en jurados anteriores; otros, por culpa de tal cual artículo del Reglamento —muy reformado, por cierto, según confirman todos los datos periodísticos—. "Ya se han corregido algunos artículos del Reglamento —dice *Pueblo*—, pero quedan otros. Ese que obliga a los escultores a llevar sus obras en materia definitiva: piedra, madera o bronce. No hay artista que disponga de dinero para ello tranquilamente" (19).

Opiniones a favor.—Las opiniones, una vez inaugurada la Exposición, se han repartido. Escogemos, entre la masa de recortes salidos de toda la prensa nacional, las opiniones más autorizadas, responsables o competentes. En general, son muchos más los que subrayan las virtudes de esta nueva Bienal de Bellas Artes. Cecilio Barberán escribe recientemente: "Ha existido en el Jurado de la presente Nacional de Bellas Artes un propósito digno de la mayor alabanza: el que se vieran representadas en ella todas las tendencias de la plástica, desde las más genuinamente españolas hasta aquellas otras abstractas del más nuevo concepto estético. Se ha conseguido con acierto, sin que esto haya impedido que la constante de la Exposición Nacional sea la abrumadora muestra de esa pintura y escultura, obra de artistas y artesanos que caracteriza a la mayoría de nuestro arte actual. Es natural que así fuese, dado el carácter que tiene el Certamen Nacional. La Exposición que vamos a visitar comienza por impresionarnos en su conjunto como un exponente eminentemente provinciano; es decir, sin vuelo de mayor altura, si bien en ella destacan originales destellos de pintura nueva y reiteraciones de tendencias consagradas ayer, que unas veces aspiran a la máxima consagración y otras constituyen una generosa y romántica ofrenda al Certamen" (20).

Otros escriben arrebatadamente, dando el pésame a "agoreros nefastos" y a "abstencionistas arrepentidos" ante la Exposición: "Porque la Exposición Nacional responde a cuanto hay de bueno, de noble y de verdaderamente español en su tradición, y porque todo ello aparece concreto, revalorizado y enaltecido con ecuánime elegancia de espíritu y forma, en la selección, instalación y presentación de las obras. Nada tan ejemplar y opuesto en este Certamen del Estado al barullo heteróclito y la turbulencia ferial de otras exhibiciones similares. El Director general de Bellas Artes, señor Gallego Burín, consciente de sus deberes, ha sabido mostrar energía e inteligencia para defender, como es justo, los fueros del Arte nacional, el respeto ecléctico y el parigual trato a los artistas de todas las tendencias. Y ahí está el resultado. Un Reglamento renovador, unos locales transformados a mejor realce y más adecuado fondo a lo expuesto; un aumento considerable en la cuantía de las recompensas; un rigor sereno, sin fobias ni filias partidistas en la admisión de envíos, y una colocación de éstos, clara y adecuada, espaciada, por parte de un Jurado competente, donde, como es lógico, tienen mayoría los profesionales y técnicos de positiva responsabilidad" (21).

Un crítico valenciano se expresa así en su crítica: "Se ha inaugurado la Exposición Nacional de Bellas Artes, constituyendo un acontecimiento de aprobación, este año, con motivo de haberse superado las buenas obras de pintura normal, haciendo una selección preliminar y rechazando muchas que ostentaban ese arte negro y negativo que se llama "vanguardismo" (!). La sección de pintura consta de 388 obras; la de escultura, 68; la de acuarela, 49; dibujo y grabado, 61, y arquitectura, 4" (22).

La mayoría de la crítica se extiende en vario sentido por el terreno de la del arte, parando mientes poco en la organización. Entre las excepciones, recogemos ésta de Sánchez-Camargo: "Esta Exposición no desmerece de otras tantas celebradas con anterioridad, e incluso a las que gana por la *disposición de las salas, por la instalación y por un cuidado de "hacer bien las cosas"*, que es suficiente para indicar una preocupación eficaz, con lo que se ha logrado el casi milagro de que a los escasos meses de otro Certamen nacional pueda celebrarse éste con igual rango e interés que los celebrados con idéntica denominación en el pasado" (23).

Luis de Armiñán escribe para Barcelona: "Esta Nacional, si menos estallante que la Bienal del pasado invierno, con mayores tradiciones y una más grande ilusión sobre los premios oficiales, porque si aquéllos de la Bienal fueron de mayor cantidad, éstos colocan con firmeza, quizá más apetecible, a los artistas que los logran". (He aquí de nuevo el actualísimo problema de la "vigencia social" del artista.) Sigue escribiendo Armiñán: "Tiene también la Nacional un sentido académico muy sentido, aunque este año se ha dado por el Jurado de admisión un a modo de consigna de admitir tendencias por extrañas que fueren y prescindir de la "sala del crimen", en la que no hace siquiera un lustro iban a parar estos ensayos que hoy dominan a la pintura joven, sosteniéndose con hondura que rebasa a la simple expresión de una moda" (24).

Opiniones en contra.—En cuanto a los disconformes de mayor o menor grado, refieren esta disconformidad a la "calidad" artística del Certamen. Mariano Tomás viene a decir:

1.° Que esta Exposición debiera haber aguardado un poco a que se serenasen los ánimos y a que se descansase del ajetreo de la Bienal, aun sabiendo su presentación primaveral, casi a fecha fija.

2.° Hablando del Jurado: "Estos graves señores se

(19) "La Exposición Nacional de Bellas Artes", *Pueblo*, 3.915 (4-IV-52).

(20) Cecilio Barberán: "La Exposición Nacional de Bellas Artes", *Informaciones* (4-VI-52).

(21) José Francés: "La Exposición Nacional de Bellas Artes. La verdad triunfante", *La Vanguardia Española* (12-VI-52).

(22) J. Guillot Carratalá: "La Exposición Nacional de Bellas Artes", *Las Provincias* (8-VI-52).

(23) "Prólogo a la Exposición Nacional", *Hoja del Lunes* (16-VI-52).

(24) Luis de Armiñán: "La Nacional de Bellas Artes", *Diario de Barcelona* (25-V-52).

ven obligados a decir "no" repetidas veces, y ello es explicable; pero dicen en muchas ocasiones "sí", y es el público el que no se lo explica luego. En general, el tono de la Exposición es mediano, un poco apagado por la fatiga, y lanza algún gallo que otro; ya he dicho antes que venía cansada y trotando detrás de la Bienal que parecía cerrarle el paso. Y por eso se nos presenta jadeante y balbuciente".

3.° Respecto a los grandes artistas españoles que, por una razón u otra, no gustan de participar en la Exposición: "Las recompensas de estas Nacionales debieran ir unidas a la obligación de no apartarse de los Certámenes siguientes durante un número determinado de años. Esto haría a nuestras Nacionales interesantes en alto grado, pues el artista no vendría ya por la medalla, sino para demostrarnos que la había ganado con justicia y que se mantenía o se alzaba sobre la sazón de aquel momento en que se le reconoció su valor".

Y 4.° "En resumen: una Exposición Nacional que no será memorable, pero que se ve con agrado; que se han otorgado premios, pero que son discutibles; que llegó puntualmente a su cita con las rosas y los claveles, pero que no nos hubiera extrañado que se quedara a esperar los crisantemos y las dalias. Porque, a pesar de que el Jurado ha sido exigente al seleccionar, permitió colgar algunos cuadros o colocar algunas esculturas que nos autoriza a otorgarle el título de benévolo, y hay aquí muchas obras —incluso entre las premiadas y principalmente entre ellas— que no nos deslumbrarían ni siquiera en el Salón de Otoño" (25).

Siguen las censuras. El conocido crítico de *Arriba* recuerda la ingenuidad de aquella profecía, cuando la primera Exposición en 1856: "Las Exposiciones públicas de Bellas Artes: he aquí uno de los medios más eficaces que pueden emplearse para promover los *adelantos* y estimular el noble entusiasmo de los artistas". Figuerola-Ferretti se pronuncia por esta función académica de "comprobar la medida en que este Certamen contribuye a esos "adelantos", significativos de nuevas conquistas en pintura, escultura, grabado y arquitectura". "Añadiré que mis palabras no quieren resumir una decepción sobre los valores ciertos del Arte español, sino amargura por el *escaso aprovechamiento de ellos* en este tipo de Certámenes". Y por fin, algo no tan pesimista: "Por lo demás, esta Nacional sigue la misma línea, ni mejor ni peor, de otras muchas "Nacionales"; *quizá en la instalación se aprecia alguna mejoría*, alguna mayor holgura" (26).

Y como final de esta antología de censuras, una extensa nota de Gaya Nuño en la revista *Insula*, donde se viene a decir los acostumbrados elogios de Palencia y Vaquero, con reparos para Vázquez Díaz y elogios para el grupo de pensionados de Roma. "Pocas son las sorpresas de este año —escribe luego—, y mejores las negativas que las positivas; la Nacional es menos Nacional, y se parece un poco a la Bienal, de la que alguna sala guarda el empaque y el aroma de buena pintura; pero sólo una parte; lo demás, incidiendo en la lastimosa manga ancha de todas las Nacionales" (27).

Situaciones neutras.—Entre ambos y extensos grupos, el proselitista y el impugnador, se mantiene un tercero, equilibrado y ecléctico. El crítico de *Ya* centra la intención del organizador de la Nacional en el hecho real de encontrarse entre dos hechos consumados: uno, la "tradición" de las Nacionales precedentes; otro, la pica en Flandes puesta por la Bienal Hispanoamericana. "El Jurado —dice Faraldo— ha optado por el "equilibrio". Esta Nacional marca una igualdad de fuerzas entre el arte de estilo musealista y el arte de inspiración libre". Y al final se confirma: "De todas formas, la Nacional, en relación con las inmediatas anteriores, bate una marca de equilibrio. Es un hecho que con ella acaba de darse reconocimiento oficial —y académico— a una manera de realizar arte, que hace muy poco tiempo solía relegarse a las "salas de crimen" o devolverse a los pintores que incurrían en el optimismo de concurrir. En ella se simboliza, con bastante discreción, *casi todo de lo que hacen los artistas españoles actuales*. Carece del ímpetu renovador de la reciente Bienal; pero, en justicia suya, debe decirse que si no abre caminos, tampoco los cierra" (28).

Y para dar fin a este largo apartado que se dedica a la exposición de primavera, queda un artículo del crítico Sánchez-Camargo, reproducido por la Prensa Nacional del Movimiento, en el cual subraya las ventajas que en el arte español actual ha producido la polémica artística entre bienalistas y nacionalistas. Unos y otros han participado mutuamente en la Nacional y en la Bienal. Nuevos y conservadores han sido apreciados en su auténtica valía. Se han abierto definitivamente las camarillas y cotos particulares. La política certera de la Dirección General de Bellas Artes —escribe Sánchez-Camargo— sigue el buen rumbo de atender a todos y de satisfacer los anhelos que siendo sinceros, merecen toda estima y consideración, se amparen en el "ismo" que sea". "El buen milagro de alentar vocaciones y premiar realidades es el mejor resultado de estas discusiones que hoy se centran en dos apartados que con sus diferencias y semejanzas tanto contribuyen a demostrar al mundo que el gran quehacer y ejemplo de España está en estos momentos en llevar el arte por el mayor número de caminos posibles, suprimiendo capillas y construyendo una gran catedral que en resumen ha sido siempre nuestra manera tradicional de hacer más bellos los días de la Humanidad" (29).

Temas diversos

La Real Academia de Bellas Artes cumple dos siglos.—Buena parte de la prensa nacional ha recogido y comentado la conmemoración en 13 de junio de 1952, del segundo centenario de la fundación de la Academia de San Fernando. Más que los detalles del acto interesan aquí algunos datos históricos sobre la Academia, publicados en los diarios, así como la estructuración interna de la institución. Dedicada al estudio y a la enseñanza de la Pintura, Escultura, Arquitectura y Música, se compone de 48 miembros, quienes determinan la concesión de becas y premios Conde Cartagena, Carmen del Río, Molina Higueras, Guadalerzas, Madrigal, Cerralbo, Pi-

(25) Mariano Tomás: "Otoño en primavera. A propósito de la Exposición Nacional", *Foco*, 11 (14-VI-52), 26-7.

(26) L. Figuerola-Ferretti: "La Nacional de Bellas Artes de 1952", *Arriba* (3-VI-52).

(27) J. A. Gaya Nuño: "Explicación de la presente Nacional de Bellas Artes, con sus virtudes y sus pecados", *Insula*, 78 (15-VI-52), 15-6.

(28) Ramón D. Faraldo: "La Nacional de Bellas Artes de 1952", *Ya* (1-VI-52).

(29) Sánchez-Camargo: "La Nacional y la Bienal", *Mediterráneo*, 4.727 (18-VI-52); *Arriba España* (19-VI-52).

quer, etc., y otorga anualmente las recompensas Premio de la Raza y Medalla de Honor (30).

Conservatorios. Música. Conciertos...—También las enseñanzas de Música han sido renovadas en buena parte, en lo que va de año. Por de pronto, la Orden ministerial separando del Conservatorio de Música, su contenido en enseñanzas de arte dramático, y la que nombró Director de ese Real Conservatorio de Madrid al P. don Federico Sopeña. Un adelanto de los planes futuros de innovación de las enseñanzas de música se da en un artículo de Sopeña sobre el tema, en que se subrayan las nuevas directrices de la política musical del nuevo Director General de Bellas Artes. En este trabajo se habla esquemáticamente de la creación de una Escuela Superior de Música, destinada precisamente a formar futuros profesores de Música en los Institutos; de la reglamentación de los estudios musicales complementarios en la Universidad; de la creación de una Escuela Superior de Perfección Instrumental, concursos de Música de Cámara, de Música Sacra y de Musicología. Esta Escuela Superior concedería títulos que podrían equivaler, después de una máxima exigencia, a los de Licenciado y Doctor en las Universidades (31).

La revista *Momento* se queja del abandono en que se encuentra el Museo de Música de Barcelona. "Este Museo apenas es visitado. No es conocido. Por falta de personal no puede verse los domingos. Debería ampliarse y darle toda la categoría que merece." Este Museo posee una gran riqueza de instrumentos musicales. La historia de la música instrumental puede seguirse paso a paso recorriendo sus salas, "esas habitaciones del segundo piso del Conservatorio de Música, en su mayor parte oscuras"... "Bien está que el Museo se halle en el Conservatorio, pero debería buscarse un local propio para guardar el Museo de Música, con toda la dignidad que merece." Porque incluso se da el caso de que buena parte del tesoro instrumental se halla almacenado en salas sin acceso al público, con cuyo contenido se podría montar un Museo semejante al expuesto (32).

"¿Oiremos de nuevo ópera en el Real?" Con este título publica *A B C* un artículo en que se baten las esperanzas de una pronta y definitiva restauración activa del Teatro Real madrileño. Unas disposiciones oficiales, las manifestaciones del Ministro de Educación y los trabajos del Director General de Bellas Artes hacen ver estas esperanzas como muy pertinentes. Así se desprende también del nostálgico artículo que reseñamos (33).

La Biblioteca Musical de Madrid —escribe *Pueblo*—, continuando sus investigaciones sobre obras musicales inspiradas en el *Quijote*, acaba de recibir dos nuevas partituras en microfilms: la ópera en tres actos "Don Quixote", de Adolf Neuendorff (1843-1897) y la de Reginald de Kowen, de igual título, representada por primera vez en Boston en 1859. La primera procede de la Biblioteca del Congreso (Wáshington) y la segunda, de la Biblioteca de la Universidad de Harvard, Cambridge (Mass.). Estas obras están a disposición de los estudiosos en los locales de la Biblioteca Musical (34).

El acontecimiento musical más importante en los últimos meses es sin duda el de los Festivales de Música y Danza españolas en Granada, en cuya organización ha intervenido la Dirección General de Bellas Artes. La prensa diaria nacional y las revistas de música y de literatura han registrado este suceso como el máximo del año. En la serie de conciertos ha sobresalido la actuación del gran guitarrista español Andrés Segovia y la Orquesta Nacional con varios conciertos de música española. A la hora de cerrar esta crónica continúan los Festivales (35).

Término provisional

Dada la gran cantidad de material acumulado para esta crónica, y su extensión a los diversos campos de la enseñanza de las Bellas Artes, dejamos para el próximo número temas tan importantes como las materias relacionadas con el arte religioso, las exposiciones privadas, y en fin, con las repercusiones de las Bellas Artes en la sociedad española. Para este mismo número, siempre apoyándonos en los textos de revistas y prensa españolas, prometemos otras informaciones sobre la reforma de las enseñanzas en los Conservatorios, Escuelas de Arte Dramático, régimen de Exposiciones, organización de Museos, etc.

Enrique Casamayor

(30) En diversos diarios, como *Informaciones*, *La Luz de Astorga*, *Madrid* (13-VI-52), *Ya*, *Arriba* (14-VI-52) y *El Faro* (15-VI-52).

(31) Federico Sopeña: "La reforma de las enseñanzas de Música", Revista de Educación, 1 (III-VI-52), 9-11.

(32) Soler: "El Museo de Música. Un Museo barcelonés ignorado", *Momento*, 53 (20-III-52), 21.

(33) Federico Oliván: "¿Oiremos de nuevo ópera en el Real?" *A B C* (15-V-52).

(34) "Importante hallazgo y adquisición de la Biblioteca Musical del Ayuntamiento", *Pueblo*, 3.975 (14-VI-52).

(35) Antonio Fernández-Cid: "Granada y sus Festivales de Música y Danza españolas", *Arriba* (20-VI-52); "La Orquesta Nacional abre...", *Arriba* (22-VI-52).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Al margen de las actividades preparatorias del Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, la prensa española y las revistas especializadas se han ocupado de diversos temas relacionados con el libro y con su difusión. Es de notar la presencia de estos temas en nuestras publicaciones con cierta reiteración habitual; los bibliotecarios de provincias suelen ser gente amiga de plantear por escrito sus inquietudes. Sobre los aspectos estrictamente informativos (constitución de los órganos gestores del futuro Congreso y orden general de temas) damos noticia en la sección de "Actualidad Educativa".

Hemos de saludar la aparición de un nuevo órgano especializado: el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, que aspira a "cumplir una función de orientación, estímulo e información entre el personal que tiene la responsabilidad de este cometido en los establecimientos estatales". En la presente crónica y en las sucesivas recogeremos los artículos de interés general que en él aparezcan.

La significación general del Congreso

"La importancia y trascendencia del Congreso (1) resaltará debidamente si nos fijamos en lo que la biblioteca y el sistema de documentación ha venido a ser para el mundo moderno, no sólo como conjunto de tesoros bibliográficos que tener a la mano, sino, ante todo, como instrumento de trabajo. Las circunstancias y características de nuestra cultura exigen del hombre moderno una nueva posición frente a los productos y contenidos de la misma. Si no queremos quedar ahogados o sepultados bajo la proliferación de la técnica de nuestro tiempo hemos de ejercer sobre ella un riguroso control. Del mismo modo, la expresión literal del saber, cada vez más abundante, nos induce a considerar la biblioteca como un instrumento del trabajo intelectual que ha de ser sometido a un uso metódico y bien orientado... Para la resolución de los interesantes problemas planteados será de gran utilidad en el Congreso de referencia la participación de los pueblos iberoamericanos. Respecto a ellos, reviste gran importancia la reciprocidad de acuerdos en torno a la propiedad intelectual."

"El Congreso (2) no aspira a ningún predominio de tipo nacionalista, sino a evitar la promiscuidad con otras culturas. En una palabra: se busca el reafirmar nuestra actuación en el mundo hispánico mediante la cultura de estirpe hispánica."

Hacia una ley de Bibliotecas

La misma editorial del diario *Información* insinúa la necesidad de dictar una ley de Bibliotecas, y el mismo punto aborda el *Correo de Mallorca* (3): "A causa del inmenso campo —dice el periódico alicantino— que hay que cultivar en este orden de las actividades culturales, hay quien opina —como, por ejemplo, el profesor Lasso de la Vega— que está haciendo falta en España una ley de Bibliotecas análoga a la dictada ya en otros países. La primera de ellas se dió en Inglaterra hace exactamente un siglo". Y el diario mallorquín insiste en términos muy semejantes: "Precisamente haría falta una ley de Bibliotecas, como tienen ya algunos países". Sobre la significación que en 1850 tuvo la ley de Bibliotecas Públicas del Reino Unido, dice lo siguiente el diario *A B C* (4): "La Biblioteca es hoy tan inexcusable que no se concibe pueblo o ciudad que carezca de ella, y ha de llegarse rápidamente a la creación de una amplísima red, semejante a la que en todo el Reino Unido empezó a florecer en 1850 al promulgarse la ley de Bibliotecas Públicas... Cuando en España, por ejemplo, existan 25.000 bibliotecas que compren libros normalmente, la crisis editorial estará resuelta y se habrá realizado la más trascendental empresa de difusión de la cultura".

Las Bibliotecas de Santander y Asturias

En referencia a los temas regionales que se plantean dentro del campo bibliotecario han llegado a nuestro poder dos crónicas: "Tenemos organizado en Asturias —dice la primera crónica (5)— el servicio coordinador de bibliotecas, dependiente de la Excma. Diputación, que día tras día extiende su red por toda la provincia, llevando este medio cultural complementario de la formación primaria, secundaria y profesional a los más apartados rincones de Asturias, a los núcleos industriales, a los rurales, a los pueblecitos pescadores del litoral. En este servicio coordinador, la estadística de lectores y volúmenes explica de por sí, mejor que cualquier otro comentario, la alta eficacia de la biblioteca".

El Diario Montañés dice así: "De tiempo tradicional es sabido que la estadística señala la Montaña como pueblo donde el índice de analfabetismo arroja una menor cifra... Para nadie es un secreto la abundancia de valores en las letras y en las ciencias. Hemos aportado nuestra contribución lógica, y hasta la hemos sobrepasado con creces. Nuestra población presenta una estadística de bibliotecas creadas en la provincia que son orgullo y envidia de españoles y aun de extranjeros. No mencionaremos la de "Menéndez y Pelayo", cuya fama y contenido atrae la atención del mundo entero... El movimiento de la venta de libros tiene una cifra considerable. El de los establecimientos o librerías radicados en el territorio provincial hace que tengamos una media proporcional de las más altas entre todas las provincias españolas. Veinticinco librerías existen actualmente, dedicadas seria e intensamente al comercio de libros. Quince más suman las de la provincia, con un total de cuarenta. Pocas provincias españolas alcanzan, en proporción a su censo, el número de Santander. Además, nuestra Diputación, dándose cuenta exacta de la necesidad, y a la vista de las bibliotecas populares, creó el Centro Coordinador de Bibliotecas, que ha procurado establecer nuevos Centros en colaboración con los Municipios" (6).

---

(1) Editorial: "Bibliotecas y Propiedad Intelectual", *Información* (Alicante, 28-III-52).

(2) Sin firma: "Los problemas de la Biblioteconomía española y de la propiedad intelectual", *El Correo Gallego* (La Coruña, 13-IV-52).

(3) Sin firma: "Haría falta una ley de Bibliotecas", *Correo de Mallorca* (Palma de Mallorca, 6-IV-52).

(4) Sin firma: "Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual", *A B C* (Madrid, 4-IV-52).

(5) Sin firma: "El próximo Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual", *La Nueva España* (Oviedo, 29-III-52).

(6) Sin firma: "De frente al I Congreso Iberoamericano de Archivos y Bibliotecas", *El Diario Montañés*, (Santander, 20-IV-52).

TEMAS ESPECIALES

El reportaje más extenso sobre los varios temas puestos de actualidad por el Congreso de octubre sé publica en *El Progreso*, de Lugo. Dos puntos interesa acotar: la propiedad intelectual y los nuevos procedimientos de documentación. "España está adherida a la Convención de Berna, por la que se establecen garantías de reciprocidad en lo que a derechos de propiedad intelectual se refiere. Esta Convención agrupa a los países europeos. Pero respecto a los países americanos nuestra posición es particular, pues aunque España se adhirió a la Convención de éstos no asistió a la última reunión celebrada... España fué uno de los países de más temprana legislación sobre el Derecho de Propiedad intelectual. Nuestra primera ley sobre la materia data del año 1872. Como consecuencia de ello tiene diversos defectos de época, y uno de ellos el fijar en ochenta años después de la muerte del autor la duración de los derechos de propiedad intelectual, mientras que en los países de nuestra habla estos derechos duran, generalmente, sólo cinco años. De ahí proviene el que en América se puedan editar las obras de Unamuno, por ejemplo, sin pagar derechos de autor, siendo luego parte de estas ediciones exportadas a España, con grave perjuicio no sólo para los herederos legítimos, sino también para la industria librera española. Otro defecto muy importante de la referida legislación es que, naturalmente, no se preveían en ella los nuevos medios de difusión, como la radio, el cine, la prensa en su sentido actual, etc. En fin, existen en esta materia una importante cantidad de lagunas, que es preciso subsanar para impedir las ediciones piratas, que defraudan a nuestros autores nacionales y desprestigian principalmente al mercado librero americano. Los intereses de la inteligencia creadora son sin duda comunes, tanto a los autores españoles como americanos; por eso es de prever que no será difícil llegar a acuerdos comunes, aunque tal vez algunas empresas editoras, poco comprensivas, alcen su protesta carente de razón, y en este asunto interesada."

"Entre los modernos procedimientos de conservación y difusión de documentos está, sin duda, el del microfilm, y a él ha de dedicar el Congreso una atención extraordinaria... Mediante estos servicios nuestras pruebas documentales serán llevadas a los laboratorios donde se elabora la conciencia histórica mundial... Piénsese en lo que significa para el despertar de la conciencia unitaria de la Hispanidad el que los grandes periódicos de la Península lleguen en pocas horas a los países hispanoamericanos. Teniendo esto en cuenta, la Dirección General de Prensa del Ministerio de Información ha organizado ya el referido servicio del microfilm con los países de América, para servirles por este procedimiento los diarios madrileños de la mañana y de la noche, así como los grandes diarios de provincias" (7).

Otros temas especiales, dignos de mención, aborda en su primer número el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*. El bibliotecario José Antonio Pérez-Rioja (del que publica un artículo este mismo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN) nos informa sobre las Bibliotecas viajeras de Soria, organizadas por el Centro Coordinador de su dirección (8). No obstante la restricción a una sola provincia merece ser divulgada esta experiencia por su valor ejemplar y su posibilidad de generalización. Las especiales condiciones de Soria brindan un campo de experimentación adecuado: "El nivel satisfactorio de instrucción primaria, con un porcentaje mínimo de analfabetos; los largos inviernos, que casi se extienden desde octubre a junio; el carácter de los sorianos —sobrios, hogareños, ávidos de aprender— abonaban este clima, física y espiritualmente, para una ambiciosa labor de extensión bibliotecaria. Sin embargo, la reducida población de la provincia (la capital apenas alcanza hoy los 17.000 habitantes) nos advertía desde el primer momento sobre la imposibilidad de crear una vasta red de bibliotecas públicas municipales; en cambio, auguraba horizontes mucho más amplios para la organización de este servicio circulante". Hace tres años se ponían en circulación seis bibliotecas viajeras de cincuenta volúmenes; un año después se lanzaba otro modelo de doble capacidad. El éxito de estas pequeñas bibliotecas móviles hace necesario ampliar el número. A continuación expone el señor Pérez-Rioja diversos detalles técnicos. En una biblioteca viajera el problema de la selección es esencial, y en él descansa su eficiencia. Han de ser elegidas obras amenas, instructivas, sanas en el orden moral, formativas en lo social y siempre adecuadas a los lectores a quienes se destina. Tales circunstancias, así como de manera especial las que distinguen geográfica, económica, cultural y socialmente a los habitantes de la provincia de Soria, se han tenido muy en cuenta. Las bibliotecas están agrupadas en cinco órdenes de materias, amplios y flexibles: obras infantiles y juveniles, ciencias y materias diversas, divulgación agrícola y ganadera, literatura española y extranjera, Geografía e Historia y biografía. Los Ayuntamientos que deseen tener a su alcance una biblioteca cursan al Centro Coordinador una notificación oficial. El plazo de disfrute de la biblioteca es de tres o cuatro meses, prorrogables en caso necesario. El Municipio es responsable de la devolución.

En el mismo número inicial del *Boletín* a que aludimos se publica un artículo del librero J. Tarazona (9), interesante por ser traducción directa de una experiencia profesional. "Mi ánimo —dice Tarazona— no es atacar a nadie; simplemente me limito a exponer una realidad: la carestía del libro y la necesidad de solucionar este problema. Sería necesario que los organismos competentes controlasen los precios del libro. Esto se está haciendo en los artículos de primera necesidad con gran acierto y éxito..." Y más adelante: "Al iniciarse la carrera desenfrenada de precios, los editores han querido duplicar sus ganancias, han querido obtener más beneficios, y por ello salen los libros al mercado con precios exageradamente altos... Los editores suben continuamente el precio de sus fondos editoriales, de ediciones que están hechas hace meses y años... El librero, en cambio, tiene un descuento de un veinticinco por ciento, y en muchos casos sólo del diez al veinte por ciento, como en los libros de texto, etc." La consecuencia de esta carestía es que el público se retrae de la compra y de la lectura; solución que —comentamos ahora nosotros— sólo puede remediarse con rigurosas medidas de control y con la

(7) Sin firma: "Primer Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual. Sus objetivos y su significado", *El Progreso* (Lugo, 6-IV-52).

(8) José Antonio Pérez-Rioja: "Las Bibliotecas viajeras en Soria", *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, IV-52), núm. 1, 15-20. Con seis dibujos.

(9) J. Tarazona: "El problema del libro español visto por un librero". Ibídem, 29-30.

creación de una red extensa de bibliotecas. El problema bibliotecario y el problema editorial no pueden resolverse independientemente, son cara y cruz de una misma moneda. Veamos, acerca de esto, un ejemplo máximo: el de los Estados Unidos actuales. Sabido es que los Estados Unidos son la lente de aumento a cuyo través los problemas de más actualidad se nos presentan agigantados.

Cara y cruz de las Bibliotecas americanas

Sobre la cuestión nos informa, desde Wellesley, el profesor Julián Marías (10). "Nada parece más perfecto, más conveniente, más apetecible que una biblioteca americana". Un edificio con muchos libros, reales, visibles, palpables, seculentos, tentadores. Capaz de seducir hasta a los que son más reacios a frecuentarlas. Pero "estas maravillosas bibliotecas tienen una consecuencia que a mí me apesadumbra: la disminución de las bibliotecas privadas. Las gentes tienen pocos libros... Los libros americanos son muy caros, se dice. Es cierto; pero también los ingresos son mayores que en otras partes; no, nunca me convencen las explicaciones utilitarias. No es mayor el sacrificio que tiene que hacer el americano para comprar libros que el equivalente español, francés, inglés o alemán. Lo que ocurre es que la facilidad de la biblioteca pública es la gran tentación. ¿Para qué comprar? El libro recién publicado está ya seguramente en su estante; si no, basta con llenar una hojita con el título, y unos días después, unas semanas si tiene que cruzar los mares, llegará puntualmente. Pero ¿es lo mismo? Yo tengo una fe mucho mayor en los libros que se tienen en casa; esos que se leen y se releen, que se llenan de rayas y señales, tal vez de comentarios en las márgenes". Ello tiene, además, una consecuencia inesperada: la dificultad de publicar libros en los Estados Unidos. Sólo las prensas universitarias pueden afrontar la probable pérdida que significa la edición de un libro científico. "Y de esta situación, que significa una amenaza gravísima para el porvenir intelectual de los Estados Unidos y, en definitiva, de todo el mundo, resulta responsable esa maravillosa perfección de las bibliotecas americanas, que se verán privadas —gracias a ellas mismas— de albergar algunos de los mejores libros que se han escrito o se hubieran podido escribir." Debe reflexionarse sobre esta socialización de la lectura; claro que para llegar a ella —apuntamos nosotros— aún nos faltan en España infinitas etapas.

Colofón

Extractaremos, para cerrar la crónica, algunos de los conceptos expuestos por el Ministro de Educación Nacional en la clausura de la Reunión de Directores de Centros Coordinadores de Bibliotecas, celebrada en Madrid durante los días 4 al 8 de marzo pasado (11). Ellos sintetizan las orientaciones generales que hoy sigue en el orden bibliotecario la política ministerial.

"Sería injusto olvidar el pasado, pero también sería peligrosa torpeza silenciar las omisiones de ese pasado, omisiones posiblemente involuntarias, impuestas por las circunstancias, pero que a nosotros nos importa corregir... Deberíamos muchas veces, gobernantes y gobernados, hacer especial examen de conciencia, más de lo que no hicimos que de lo que hemos hecho. Asumiendo yo esta responsabilidad abstracta del Ministerio, y tomándola muy sobre mis hombros, entono, pues, aquí un auténtico *mea culpa*, y os ofrezco que estas conclusiones que se elevan ahora a nuestro estudio no caerán en tierra seca, ni las ahogará luego la maleza de otras tareas del Ministerio. No quiero yo que la Dirección General de Archivos y Bibliotecas sea la Cenicienta del Ministerio. Quiero, por el contrario, dedicarle el interés y la atención que su alto servicio merece y exige. Porque en esta tarea inmensa, dura, áspera, de la educación de nuestros pueblos, donde tantas veces unos y otros sectores, unos y otros hombres, nos dedicamos a repetir la catalogación de nuestros derechos, de nuestros cotos, sin ver la inmensa tarea que juntos todos, unos y otros, tenemos que realizar; en esta empresa, digo, el libro debe ser y será una de nuestras armas fundamentales". A esta arma fundamental —dice el señor Ruiz-Giménez más adelante— dedicaremos atención preferente, pero no de una manera inorgánica, puramente poética e ilusoria. "Recojo de vuestras conclusiones algunas notas que me parecen de especial monta y dignas de relieve": en primer lugar, la necesidad de armonizar una dirección unitaria con una cierta descentralización, que asegure el contacto con cada una de las regiones y de los pueblos de España. En segundo lugar, el latido de justicia social que vibra en las conclusiones. "Si algo represento en este Ministerio de Educación Nacional, con el que me ha honrado la confianza del Caudillo; si algo representan mis colaboradores, es precisamente una enorme preocupación social". Bien está que nos ocupemos de los Centros de cultura superior; "pero yo quisiera, con enorme ilusión y empeño, hacer que la cultura, no la pura alfabetización —horrorosa palabra que ha puesto en marcha la UNESCO—, sino la cultura en sus valores fundamentales, en un sentido creador de hombres, llegara hasta los últimos rincones de España. Y en esto vosotros, los bibliotecarios, los archiveros, los hombres que estáis en contacto más directo con los documentos y con los libros, debéis ser nuestros colaboradores fundamentales. Yo tengo confianza en vosotros, tengo confianza porque habéis dado muestras de una abnegación y de una gran vocación... Es preciso que no olvidemos que estamos en 1952, y que en torno al libro existe también la necesidad del disco, de la cinta magnetofónica, de tantas y tantas cosas que pueden ser los archivos más vivos y eficaces del momento presente".

R. E.

(10) Julián Marías: "Cara y cruz de las Bibliotecas americanas", *A B C* (Madrid, 26-V-52).

(11) Discurso del Ministro de Educación Nacional. Ibídem, 9-11.

Actualidad educativa

ESPAÑA

CRONICA DE UN VIAJE

Sobre la mesa de la Redacción se acumulan recortes de prensa andaluza correspondientes a los últimos días del mes de abril y primeros de mayo: *Odiel* y *Hoja Laboral*, de Huelva; *A B C*, de Sevilla; *Córdoba*, *El Ideal* y *Patria*, de Granada; *Jaén*. Todos ellos se ocupan, con gran profusión informativa y gráfica, de la visita que a la región andaluza hizo el Ministro de Educación Nacional. Como al hilo del viaje se hizo un recuento de los principales problemas educacionales de Andalucía, y durante él hizo el señor Ruiz-Giménez, con muy diversos motivos, manifestaciones que merecen una permanencia mayor que la que otorga la prensa diaria, haremos a continuación una apretada reseña.

⊛

En Jaén, el día 27 de abril, fué la primera jornada. Inmediatamente de la llegada del Ministro se celebró una recepción en el Ayuntamiento, y el señor Ruiz-Giménez pronuncia allí su primer discurso. Dijo que venía a Andalucía para transformarla, en la medida que esté en sus fuerzas, en la vanguardia de la nueva cultura, porque siempre fué capitana del espíritu en la tierra española. España está en un momento crucial de su Historia; tal vez en dos o tres siglos no haya habido tantas posibilidades de emprender una empresa universal. Se refiere después a los problemas del Ministerio en la provincia, que califica de abrumadores y de abochornantes. *Y no importa decirlo así, pues el principal deber es el de la autenticidad. No levantó un día José Antonio la bandera de la Cruzada para que sigamos repitiendo que España nos gusta; tenemos que decir con él que no nos gusta todavía.* Aún nos queda un inmenso panorama, muchas trincheras que asaltar y muchas cotas en las que poner banderas. En el terreno de la cultura ha de ser Jaén un campo de experimentación, donde se demuestre que el Movimiento Nacional surgido el 18 de julio de 1936 no fué una guerra en defensa de determinados intereses mezquinos, sino una auténtica renovación de España.

Por la tarde, acompañado de los Directores generales de Bellas Artes y de Enseñanza Laboral y Técnica, el Rector de la Universidad de Granada y las autoridades provinciales, el Ministro se trasladó a la zona de ensanche, donde está enclavado el solar destinado a la construcción de un Instituto de Enseñanza Media, cedido gratuitamente por el Ayuntamiento. Ya han sido aprobadas las obras por el Ministerio y libradas las primeras cantidades. Según el proyecto, el coste de este edificio ascenderá a unos seis millones de pesetas, y estará formado por dos edificios gemelos: uno para estudiantes masculinos y otro para femeninos. El Prelado bendijo la primera piedra.

A continuación emprendió el Ministro viaje a Torre Don Jimeno, donde también inauguró un grupo escolar construído por el Ayuntamiento, con aportaciones del Ministerio de Educación Nacional, por un importe de pesetas 350.000. Consta de dos edificios independientes, con diversos grados para niños y niñas. Visitó seguidamente los terrenos donde se edificará un Instituto Laboral.

Por la noche, en el salón de actos de la Diputación Provincial, tuvo lugar la inauguración oficial del Instituto de Estudios Jienenses. Después de una conferencia del Ingeniero Agrónomo don Dionisio Martín, el ministro pronunció un discurso, en el que habló de la crisis de la Universidad, y abogó por su vitalización inmediata. *Para ello se va a dar a nuestra Universidad más vida activa. La Universidad ha de estar en función de vanguardia, presente en todas las cuestiones, sean económicas o sean sociales. No nos asustan los legítimos regionalismos, y como España es multiforme, la Universidad tiene que desembocar en todas las regiones, y cada distrito tiene que crear, en torno a la Universidad madre, focos de cultura, de alta cultura, que no pueden ser monopolios de nadie. Y como esta Institución jienense pueden crearse Colegios Mayores alejados de la Universidad. Todo con un hondo sentido de la unidad española, ya que no podemos renunciar a nada de lo que sea auténticamente valioso. No queramos que nadie pueda airear irredentismos, ni monopolizar las lenguas y literaturas regionales, ya que el Movimiento Nacional las hizo suyas. La Universidad tiene que ser una y varia, y que debe acudir a los problemas vivos y a los latidos del cuerpo social.*

Luego inauguró el Ministro la nueva Hemeroteca Provincial, instalada en el edificio de la Diputación. Al día siguiente visitó la Escuela de Comercio y la Escuela de Peritos Industriales, la Escuela de Artes y Oficios, el Seminario, las Escuelas Normales y el templo de San Ildefonso, Patrono de la ciudad.

⊛

El mismo día por la tarde llegó a Linares, donde examinó las instalaciones de la Escuela Profesional de la Sagrada Familia, benemérita obra que funciona en varios pueblos y ciudades andaluzas. Es fundación de la Compañía de Jesús, y fruto de la caridad dinámica del P. Rafael Villoslada: el apóstol de Andalucía, comparable, en palabras del Ministro, al Beato Juan de Avila. El P. Villoslada recibió, con esta ocasión, la encomienda de Alfonso X el Sabio. Aunque haya alteración en el orden de fechas, haremos aquí mención del discurso que el Ministro pronunció días después en Alcalá la Real, con motivo de la inauguración de las Escuelas de la Sagrada Familia: "*Hemos hecho juntos, P. Villoslada, la mejor de las meditaciones: la meditación de la caridad, de una caridad que vos, Padre, habéis sabido arrancar por la belleza de vuestra vida; de una caridad en la que vos habéis tenido como cómplice nada menos que a Dios. Porque todo esto tiene ya pálpito, latido de milagro; porque hay en esta casa como alientos de espíritu; porque cualquiera de nosotros podría estar ya viendo volar por ella ángeles*". Y más adelante: "*Nosotros, Padre Villoslada, los hombres de mi generación, tenemos una vida en préstamo. Podíamos haberla perdido ante cualquier paredón, como tantos de nuestros amigos, o haberla perdido entre olivares o naranjos, como tantos de nuestros camaradas de armas. El Señor nos la ha dado, repito, en préstamo. A nosotros no nos importa perderla cuando sea el momento; pero con la alegría de haber cumplido hasta el máximo la consigna de unión y de amor entre todos los españoles*".

⊛

Tenemos a la vista una amplia información ilustrada del diario granadino *Ideal*, correspondiente al día 30 de abril.

Poco después de su llegada inspeccionó el Ministro las obras del Colegio Mayor masculino "Isabel la Católica", y manifestó al Rector de la Universidad su propósito de que para el mes de octubre esté terminado el edificio y completada la instalación, a fin de que pueda ser inaugurado coincidiendo con los actos solemnes que se celebrarán con motivo de la clau-

sura del Centenario de los Reyes Católicos. Se calcula que las obras que faltan por hacer y las instalaciones interiores costarán un millón y medio de pesetas.

Durante la visita le fueron mostrados también al Ministro los planos del proyectado Colegio Mayor del S. E. U., que se construirá en un solar contiguo al del nuevo Colegio, y tendrá una capacidad para albergar a setenta y cinco universitarios.

A continuación visitó el señor Ruiz-Giménez las Facultades de Medicina y de Farmacia. Esta, instalada actualmente en un estrecho edificio, aunque alberga a 700 alumnos, se trasladará a la antigua Facultad de Medicina (Hospital). El Ministro se dirigió a los alumnos, anunciándoles el propósito de llevar a cabo las obras. El arquitecto señor Cienfuegos explicó al Ministro los detalles de los proyectos realizados. La nueva Facultad de Medicina constará de cuatro amplísimas plantas.

Se trasladó el señor Ruiz-Giménez a continuación a la calle de Duquesa, donde está instalada la nueva Facultad de Ciencias. Van gastados en ella dos millones de pesetas, y aún restan para la terminación unas 700.000; aparte las instalaciones, cuyo costo ascenderá a unos dos millones. El nuevo Centro puede quedar inaugurado en el mes de octubre, aunque sea de modo provisional.

Concluído el examen de las Facultades universitarias, la comitiva ministerial fué al Albaicín, donde funciona el modernísimo grupo escolar "Alcazaba Cadima", en régimen de patronato, con matrícula de 210 alumnos. Hay seis grados, instalados en amplísimos locales, para cada sexo. En fin, una última visita fué girada a la Casa de Marruecos, donde están internados 24 alumnos marroquíes, quince de ellos moros. El Ministro anunció que, de ser posible, comenzarán en breve las obras de construcción de la nueva Casa de Marruecos, en sustitución del antiguo e inadecuado edificio que hoy ocupa. El proyecto es del señor Prieto Moreno, y las obras están valoradas en millón y medio de pesetas. La jornada se cerró con una visita a la Escuela de Estudios Arabes, cuyas necesidades ofreció el Ministro tener muy en cuenta.

⊛

En la mañana del día 30 visitó el Ministro la nueva Facultad de Medicina. En el salón de profesores se encontraba reunido el claustro de la Facultad, que fué presentado al Ministro por el Rector. El Instituto de Farmacología, los jardines del Hospital Clínico, y el pabellón quirúrgico, el Hospital General, la Escuela Normal del Magisterio, el Instituto de Segunda Enseñanza "Padre Suárez", fueron también objeto de inspección. A continuación se dirigió el señor Ruiz-Giménez a los terrenos de Haza Grande, donde el Patronato de Santa Adela, que reside el Gobernador civil, construye 300 viviendas con destino a las familias que viven en cuevas.

Finalmente, el Ministro marchó a la Universidad, en cuya puerta fué recibido por los Decanos de las distintas Facultades y centenares de alumnos. El Rector, señor Sánchez Agesta, dió la bienvenida al Ministro, y éste pronunció a continuación un discurso. Comenzó con palabras de agradecimiento sobre la cariñosa acogida dispensada. Ofreció completar los locales de la Universidad, y anunció que quizás en otoño, con motivo de la clausura de los actos conmemorativos del Centenario de los Reyes Católicos, venga con el Caudillo para inaugurar el Colegio Mayor de Isabel la Católica, la Facultad de Ciencias y el pabellón quirúrgico del nuevo Hospital Clínico. Se ocupó a continuación de la situación del profesorado, y ofreció remediarla. Expresa la aspiración de que los alumnos intervengan racionalmente en la vida de la Universidad. A continuación habla de la unidad: "*Una cosa es que estemos unificados y otra que estemos unidos. La unificación se hace a golpe de leyes; pero la unidad hay que hacerla a golpes de corazón y de inteligencia. No queremos una unidad pequeña y estrecha. Queremos utilizar las colaboraciones de todos, para ponerlas al servicio de una España grande y total*". Luego anunció la construcción de un grupo escolar que se llamará "División Azul".

En la Biblioteca General se sirvió el almuerzo; una vez terminado éste, se trasladó el Ministro a la Iglesia del Sagrario, y bajó luego a la cripta donde reposan los restos de Fernando e Isabel. Seguidamente pasó al Museo y a la antigua Madrazán, donde estuvo instalado el primer Ayuntamiento de Granada, cuyo edificio ha sido adquirido por el Estado para convertirlo en Instituto de los Reyes Católicos, y después a la Escuela de Comercio y a los solares de Belén, donde se construirá un grupo escolar; el palacio de Carlos V, el Generalife, las Escuelas del Trabajo y de Artes y Oficios, el Hogar del S. E. U. Por último, inauguró en la Casa de América una Exposición de pintura.

⊛

En las primeras horas del día 1 el Ministro reanudó su viaje. En Alcalá la Real se le tributó un cariñoso recibimiento. Visitó el Ministro las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, que inauguró. El Provincial de los Jesítas, P. Ponce, bedijo las instalaciones, y el P. Villoslada exaltó los méritos de sus bienhechores, entre ellos don Francisco Serrano Mármol, a quien se ha concedido la encomienda de Alfonso X el Sabio. Anteriormente había sido impuesta la misma condecoroción, en el Ayuntamiento, al Comisario de Policía don José Suárez Molero.

A las cinco de la tarde llegó el Ministro a Baena, donde visitó también las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, acompañado por el Padre Villoslada. Más tarde fueron inauguradas las Escuelas de Enseñanza Primaria, cuyas instalaciones son modernísimas.

A la noche llegó el Ministro a Córdoba, acompañado de su esposa y de los Directores Generales de Enseñanza Universitaria, Enseñanza Laboral y Enseñanza Primaria. En el despacho del Gobernador civil, después de la recepción, recibió el Ministro, en audiencia especial, a los Ayuntamientos de Cabra y Peñarroya-Pueblonuevo, que le expusieron diferentes problemas relacionados con la enseñanza, destacando la petición del Ayuntamiento de Peñarroya de que se restituya a dicho pueblo el Instituto de Enseñanza Media, suprimido el año 1936.

⊛

El viernes, 2 de mayo, fué consagrado a diversas visitas a Centros docentes y a los lugares artísticos de la ciudad: el Museo Arqueológico (cuyas obras se encuentran actualmente paralizadas), el Museo Provincial de Bellas Artes y el del pintor Romero de Torres, el Conservatorio de Música y Declamación, la Escuela del Trabajo, la Escuela del Magisterio, la Escuela de Peritos Industriales y otros Centros docentes. También visitó las instituciones y barriadas de la Asociación Benéfica "La Sagrada Familia".

El señor Ruiz-Giménez fué obsequiado con una comida en el Instituto Nacional de Enseñanza Media, por todos los directores y profesorado de los Centros docentes de la ciudad. Ofreció el agasajo el Decano de la Facultad de Veterinaria de Córdoba, don Germán Saldaña. A continuación el señor Ruiz-Giménez pronunció un discurso. "Corresponderé a vuestros esfuerzos y a vuestra vocación procurando atender a vuestras necesidades docentes, y protegiendo como se merece al profesorado, tanto de la Universidad como de los restantes Centros docentes, especialmente a los adjuntos, como demuestra un reciente proyecto de Ley que les beneficia considerablemente. *En el tiempo que llevo en el Ministerio he podido apreciar y comprobar la magnífica labor del profesorado español, que sólo plácemes merece, puesto que ha sabido sufrir con gran espíritu las deficiencias existentes en muchos lugares donde se practica la enseñanza.* Pero este reconocimiento ha de ir también acompañado de una exigencia. Estamos impulsados por una juventud; esta juventud nos empuja y nos obliga para la mayor grandeza de España. Por eso los que compartimos esta tarea hemos de darnos perfecta cuenta de que ésta es la hora de nuestra independencia. Está asegurada la independencia militar, pero es igualmente importante nuestra independencia espiritual. Para que no se pierda, en primer término, la independencia religiosa hemos de cuidar nuestros Centros docentes".

El señor Ruiz-Giménez elogió luego la obra del Obispo de Córdoba, que ha sabido afrontar el problema del suburbio de una gran ciudad, y terminó afirmando que su mejor deseo es que su paso por Córdoba se señale en relación con la proyectada Escuela de Comercio.

Después de la comida visitó la Escuela de Artes y Oficios Artísticos, deteniéndose especialmente en los talleres de orfebrería, único que existe en España. También estuvo en las obras de la barriada de Cañero, de la

Asociación Benéfica de "La Sagrada Familia", y en la barriada de San Sabino, de la misma Asociación Benéfica, y el Patronato de San Eulogio.

⊕

Por Villafranca de Córdoba y Ecija, donde visitó el Instituto Laboral de modalidad agrícola, continuó el Ministro su viaje a Sevilla, donde llegó pasadas las cinco de la tarde. El Ministro acudió a la Universidad; allí le dieron la bienvenida el Rector y el claustro de profesores, y se celebró luego en el Paraninfo el acto de homenaje a don José Gascón y Marín. El Rector solicitó el apoyo ministerial para la construcción de la Fábrica de Tabacos, lo que permitiría intensificar las obras de adaptación de la antigua, destinada a Universidad, y la habilitación de créditos para continuar las obras del Instituto de Fisiología, suspendidas hace varios años. Intervinieron después los profesores Jordana de Pozas y el homenajeado don José Gascón y Marín, cerrando los discursos el Ministro, que dirigió elogiosas palabras al profesor Gascón. Pidió a los estudiantes respeto, obediencia y colaboración con los profesores como medio de elevar el prestigio de la Universidad española, y dirigió un saludo al profesor portugués Gaetano, asistente al acto. "Yo os pido, estudiantes de hoy, que sin mermar en nada vuestras legítimas inquietudes, vuestro afán de conquistas nuevas dentro de la Universidad, contribuyáis a elevar el prestigio de la Universidad española y a hacer que pese de veras en la vida nacional, con una actitud sin la cual no tiene vida posible, respeto, obediencia y colaboración rendida a profesores como éste, que por sus años y experiencia tienen un indiscutible rango de capitanía". Más adelante dijo así: "Cooperemos estrechamente, en todos los órdenes, para que España sea, cada vez más, la nación cristiana que soñamos. Este será siempre nuestro estilo. Estilo que ha quedado reflejado incluso en las bóvedas de nuestros templos. Pienso en este instante en los techos de la deliciosa capilla de Nuestra Señora del Rosario, del convento de Santo Domingo, donde hay unos ángeles con arpas y violines y otros con escudos y lanzas. Nosotros creeremos siempre en la necesidad de ambas cosas. De unos ángeles que nos acompañen con su música en la hora de la paz, y de otros que vayan en la vanguardia en la hora de la lucha. Renunciar a estos últimos, renunciar a los legítimos medios humanos de fortaleza y de magnanimidad en defensa de los valores espirituales, sería abdicar de nuestra misión y traicionar nuestra Historia".

Después el Ministro y demás personalidades se dirigieron al hogar del S. E. U. A la noche los señores Ruiz-Giménez y Gascón y Marín fueron obsequiados con una cena por la Facultad de Derecho.

⊕

Al día siguiente, 4 de mayo, el Ministro visitó la Escuela de Estudios Hispanoamericanos, donde fué acompañado por el señor Rodríguez Casado. Terminada esta visita, el Ministro y sus acompañantes examinaron la exposición de planos y proyectos de la nueva Universidad. Seguidamente, el Ministro se trasladó a la Fábrica de Tabacos para visitar las obras en curso. Allí tuvo ocasión de observar el ritmo intenso a que se viene efectuando la adaptación del edificio a Universidad. Recorrió los sectores que en su día ocuparán las Facultades de Ciencias y Derecho, cuya definitiva acomodación, así como la prosecución de las obras para la Facultad de Filosofía, Biblioteca Provincial y otros servicios, depende de la rapidez con que se proceda a edificar la nueva Fábrica de Tabacos, condición necesaria para que se desaloje el edificio.

Desde allí el Ministro y acompañantes se dirigieron a las Escuelas Profesionales Salesianas de la Santísima Trinidad, donde fué recibido por su director, don José Báez, y demás miembros de la comunidad, y por la Junta de Gobierno de la Hermandad del Santo Decreto y María Santísima de la Esperanza, que radica en el templo anejo a las Escuelas y que está en su mayor parte integrada por antiguos alumnos de la misma. Le fueron mostradas al señor Ruiz-Giménez todas las dependencias, mereciendo su preferente atención las secciones de Artesanía, en las que centenares de niños humildes reciben instrucción profesional de los Padres Salesianos, al tiempo que asisten a las clases de Primera Enseñanza. A continuación visitó el Instituto de Anatomía y el contiguo Instituto de Fisiología, actualmente en construcción, anunciando el señor Ruiz-Giménez el envío de un millón de pesetas para proseguir las obras.

A la una de la tarde, el Ministro se dirigió a la Jefatura Provincial del Movimiento, donde se encontraba reunido el Consejo Provincial de la Falange. Después se reunió con los miembros de la Delegación Provincial de Educación Nacional del Movimiento, a cuya conferencia asistieron todos los altos cargos del Departamento que se encontraban en Sevilla. En dicho acto le fueron presentadas diversas peticiones en orden a la construcción de escuelas y extensión de las prestaciones sanitarias del Seguro de Enfermedad a los maestros. El señor Ruiz-Giménez, tras prometer el estudio de las cuestiones planteadas, se refirió a las mejoras económicas para los profesores adjuntos de las Universidades e Institutos, así como la concesión de dos becas por Universidad, que serán concedidas al personal citado para viajes y estudios. Por último, manifestó su propósito de presentar a las Cortes, en el próximo mes de julio, la nueva Ley de Enseñanza Media, actualmente en estudio.

Más tarde, en la Universidad, el Ministro recibió, acompañado del Rector, a los catedráticos de las distintas Facultades. Después de visitar el Colegio Mayor Hispanoamericano de Santa María del Buen Aire, donde almorzó, examinó la Escuela de Peritos Agrícolas y el nuevo Instituto Laboral. En la jornada del lunes estuvo en las Escuelas de Comercio, Escuela del Magisterio (visitada por primera vez por un Ministro en los ciento veinte años que lleva de funcionamiento, según hizo notar su director, don José Fombona), el Grupo Escolar Padre Manjón, la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría (donde inauguró cuatro aulas-talleres en la sección de Imaginería Policroma), el Museo de Pinturas, el Archivo de Indias (donde impuso la Cruz de Isabel la Católica a miss Alice B. Gould, ilustre hispanista norteamericana), el Museo Arqueológico, el Instituto Femenino de Enseñanza Media "Murillo", la Sección Femenina, la Escuela de Peritos Industriales, la Escuela de Artes y Oficios (necesitada, según su director don José Luis Vassallo, de nuevas secciones) y el Instituto masculino de Enseñanza Media. El director de este Centro, al igual que los de la Escuela del Magisterio y la Escuela de Artes y Oficios, expuso al Ministro la necesidad de ampliar las instalaciones, para dar cabida a la creciente población docente de Sevilla. En relación al Instituto masculino de Enseñanza Media, admitió el Ministro como posible solución su traslado a la actual Universidad, una vez que ésta quede instalada en la Real Fábrica de Tabacos.

⊕

Después de un breve descanso, el Ministro se dirigió a Huelva. En esta capital presidió la sesión plenaria del Consejo Provincial de Enseñanza Primaria, en la que se expusieron los problemas que tiene planteados la enseñanza en Huelva. También visitó en esta ciudad todos los Centros dependientes de su Ministerio, y también el Colegio Menor del Frente de Juventudes, el Monasterio de la Rábida y la Universidad Hispanoamericana de verano. En el Grupo Escolar "José Antonio" y en la Escuela de Facultativos de Minas examinó los planos de las ampliaciones de que se proyectan. En la tarde del día 6 de mayo llegó el Ministro al pueblo de Palos de la Frontera, y después al pueblo de Moguer, donde anunció la terminación de un grupo escolar.

El Colegio Menor del Frente de Juventudes es el primero de su clase que se funda en España, y alberga 28 estudiantes de Bachillerato. En su salón-biblioteca hizo el Ministro de Educación Nacional las siguientes declaraciones: "Ya que ha surgido el tema del anteproyecto de ley de Enseñanza Media, que interesa resueltamente al profesorado, y creo que un poco también a todos los padres de familia y abuelos de familia que tienen la preocupación de sus hijos y de sus nietos ante el Examen de Estado, he de decirles que la experiencia de estos años ha sido recogida en el anteproyecto. *Hay en él un aspecto que interesa extraordinariamente a las provincias que no son capitales de Distrito Universitario: que además del examen oficial, como en el examen intermedio del grado elemental, se celebrarán dichos exámenes en la misma capital de la provincia. Con ello se evitará a las familias y a los estudiantes el desplaza-*

miento a la capital del Distrito Universitario, y con ello, además de vitalizar la vida y las actividades de los Institutos en cada capital de provincia y ciudades importantes que tengan Instituto, lograremos también despertar mayor interés y actividad por la cultura, haciendo de estos Institutos unos focos de cultura más activos y más enérgicos. Con relación a la enseñanza comercial y Escuelas Comerciales, precisamente en estos instantes se estudia una revisión, a base de un registro, que tiene gran importancia, porque España está en constante crecimiento. Su economía crece, crece su población y crece su industria. Las posibilidades que nos abre el futuro son inmensas, y necesitamos de esa gran escala de técnicos de todas las categorías, y técnicos, medios y gentes formadas en el orden profesional que permitan que este desenvolvimiento, que este crecimiento de la economía alcancen sus últimas metas. *Dedicaremos a todas las Escuelas de Comercio de España la atención que merecen, e incluso las daremos un rango universitario. El mismo interés y las mismas preferencias dedicaremos a la enseñanza profesional y a las Escuelas de Trabajo, a las cuales daremos un impulso grande en sus instalaciones y elementos materiales, dándoles a la vez un estilo nuevo.* Nuestra juventud, esta juventud obrera, esta juventud española y estudiosa que se acerca a nuestros coches cuando pasamos por ciudades y pueblos y que nos acoge con gran cordialidad, exige mucho más que lo que nosotros hemos hecho hasta ahora por ella. En este aspecto, el esfuerzo de mi Ministerio será insuperable. *Quiero poner mi acento en esta etapa ministerial dando a la enseñanza en sus diversos órdenes un estilo nuevo, acometiendo con crudeza el panorama de faltas y defectos que encontremos a nuestro paso. La política del Caudillo es una política de tremenda sinceridad.*"

Terminada la visita al Colegio Menor, el Ministro de Educación hizo hincapié en que había que llegar a una ampliación de cien plazas y a la adquisición del edificio. Inmediatamente se trasladó al Instituto de Enseñanza Media de la Rábida, que es uno de los más bellos, amplios y mejor situados de España. El Ministro, después de examinar los planos de las obras de reconstrucción, se trasladó a la Escuela "Manuel Siurot", al Colegio de Huérfanos Ferroviarios, al Grupo Escolar "San José" y al Centro Coordinador de Bibliotecas.

UNA NUEVA REVISTA UNIVERSITARIA

Acaba de aparecer, en su nueva etapa, el primer número de la *Revista de la Universidad de Madrid*, publicación trimestral editada por la Universidad matritense a través de su Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria. Esta *Revista* aparece —según se dice en ella— "bajo el cuidado de Pedro Laín Entralgo, Ciriaco Pérez Bustamante, Germán Ancochea y Antonio Millán Puelles. Y, efectivamente, este "cuidado", tan lainesco en cuanto a la tipografía y a la limpieza y sencillez de la presentación, salta a la vista inmediatamente.

Este número inicial consta de un Preámbulo en que se presenta a la *Revista* como un intento de hacer de ella "una expresión legible de la actitud y el empeño, unos y diversos a un tiempo, que constituyen el nervio mismo de la Universidad". El cuerpo del número está compuesto por cuatro secciones: una, de "Artículos originales"; otra, de "Tesis doctorales", brevemente reseñadas; una tercera, de "Bibliografía", a la que se da importancia considerable, y una cuarta, de "Información Universitaria", que da a conocer las novedades más salientes de la vida universitaria española.

En la sección "La Educación en las Revistas" de nuestro próximo número, daremos cuenta del contenido de esta nueva *Revista de la Universidad de Madrid.*

NOTICIA DE LOS INSTITUTOS LABORALES

La prensa española de los últimos meses se preocupa con gran insistencia de la organización de los Institutos Laborales. No se trata de editoriales repletos de vagas generalizaciones teóricas, sino de muy precisos y concretos datos referentes a tal o cuál proyecto, a tal o cual aspiración. Ello es índice de arraigo local que estas instituciones pueden llegar a tener, si aciertan a servir de la manera más realista las necesidades de cada comarca y de cada rama de la producción.

⊛

El diario del Movimiento *Córdoba*, por ejemplo, da noticia en su número del pasado 8 de mayo de la compra de la casa "Castilla" por el Estado para la instalación del Instituto Laboral en Priego de Córdoba. Durante la visita que hizo a Baena el Ministro de Educación Nacional, a quien acompañaba el Director de Enseñanza Laboral, Rodríguez de Valcárcel, se examinaron las gestiones hasta ahora realizadas. Las autoridades ministeriales se mostraron dispuestas a la adquisición de la citada casa, en la suma de 2.250.000 pesetas. La casa, situada en la calle "Héroes de Toledo", es recordada por todos los que conocen Priego. Tiene inmejorables condiciones, y comenzarán rápidamente las obras de adaptación.

⊛

El mismo día 8 de mayo publicaba el diario *Lanza*, de Ciudad Real, una extensa información sobre el nuevo Instituto Laboral de Daimiel. Por la parte de "El Carmen" (casas blancas y sembrados, granjas y río) el pueblo de Daimiel se ensancha; todo es actividad edificante. Muy cerca uno de otra se están construyendo el Instituto Laboral y la Plaza de Toros.

La construcción del Instituto ya está avanzada, y su inauguración se podrá hacer seguramente antes de comenzar el próximo curso. El arquitecto manchego Miguel Fisac es el arquitecto director de las obras. El aspecto exterior del edificio responde a la manera típica de construir en La Mancha: paredes encaladas y teja árabe. La planta, única, adopta la forma de una gran "V". Destaca en lugar preferente la biblioteca. Y paralelas a una espléndida galería, cinco hermosas aulas, cada una con su despacho independiente para el profesor. Los detalles de luz indirecta, ventilación, calefacción y condiciones acústicas son perfectas. El salón de actos, con cabina para cinematógrafo, viene a constituir el núcleo central del edificio. Capilla y salas para la dirección, Secretaría y de profesores, con su patio independiente. Talleres de carpintería, forja, mecánica, electricidad, laboratorio, gimnasio, lucha, clase de dibujo, almacenes, campo de recreo. Y en día no lejano, como una ampliación del proyecto, residencia de alumnos, casas del profesorado y comedor-cantina.

El coste total de las obras supera los tres millones de pesetas. El Ayuntamiento de Daimiel donó los terrenos y una importante cantidad. El Ministerio aspira a que este nuevo Instituto sea el modelo que en general seguirán los demás de España, cada uno dentro de la peculiaridad de la región.

El Instituto funciona hoy, provisional y decorosamente, en los bajos de la Casa Sindical. Allí está instalada ahora una buena biblioteca, orientada sobre todo hacia temas agrícolas y ganaderos.

Esta biblioteca, que ha de trasladarse al nuevo Centro, funcionará con carácter público, cumpliendo así el fin de extensión cultural que estas instituciones deben tener, aparte de su precisa función docente. El próximo día 15, fiesta de San Isidro Labrador, se organizarán en Daimiel fiestas de carácter religioso y popular. Tendrán también este año un aspecto cultural, que correrá a cargo del Instituto.

⊛

El diario zaragozano *Heraldo de Aragón* nos informa sobre el Instituto Laboral Agrícola de Egea de los Caballeros. El Presidente de la Diputación, Presidente también del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional, don Fernando Solano, recibió a los informadores de la prensa local el día 10. "El Instituto de Egea de los Caballeros es el segundo Instituto Laboral que va a funcionar en la provincia de Zaragoza, ya que el primero funciona desde hace dos años en Tarazona. Este es de modalidad industrial; el de Egea será agrícola, y su actividad comenzará el próximo mes de octubre. Están para ello

a punto de iniciarse las obras de adaptación del magnífico edificio que estaba siendo construído para hospital. Ahora procedemos a seleccionar el profesorado del Centro, para elevar la propuesta en su día a la Dirección General de Enseñanza Laboral. Quizá no tarde mucho tiempo en crearse un nuevo centro en Ateca y posiblemente otro en Cariñena. Por otra parte, el Patronato secundará la iniciativa de la Sección Femenina, que proyecta establecer en Zaragoza un Instituto de esa modalidad."

⊛

Saltemos ahora a León. El diario *Proa*, del día 6 de abril, publica una entrevista con el Director del Instituto Laboral de Villablino. En el mes de octubre de 1951 se inauguró este Centro, de modalidad agrícola-ganadera. El edificio pertenece al Ayuntamiento de Villablino, y fué primitivamente construído para albergue del Colegio de Segunda Enseñanza de Nuestra Señora de Carraconte. No obstante la labor de esta institución, siempre se hizo patente la necesidad de un Centro estatal en el que se dieran enseñanzas prácticas. Hoy día hay 83 matriculados en el único curso del Centro. Son en su mayoría hijos de mineros y de agricultores, y pagan solamente unos exiguos derechos de matrícula, inferiores a los del Bachillerato universitario. Unicamente ha habido un desembolso económico excesivo: el de los textos, pues ha habido que adaptar los propios del Bachillerato universitario. Para el próximo curso ya habrá textos editados por el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional a un precio asequible. Y para resolver el problema del desplazamiento, pues muchos alumnos no son del mismo Villablino, ha comenzado a funcionar un autobús. Sin embargo, el ideal sería la construcción de un Colegio menor.

En el curso próximo se dispondrá con toda seguridad de terrenos para montar un campo de experimentación y una pequeña granja con establos. Dentro de poco tiempo tendrá el Instituto un campo propio de baloncesto.

El aspecto de la extensión cultural, fundamental en los Institutos Laborales se iniciará en breve con un ciclo de conferencias de divulgación, que se dará en Villablino, Villaseca y Caboalles. También se organizarán clases nocturnas de adultos en colaboración con empresas particulares. Durante el curso actual se han celebrado algunas excursiones escolares.

Toda la región de Laciana, agrícola y minera, ha acogido con entusiasmo la obra del Instituto. Se aspira a complementarlo en breve fecha con las instalaciones propias de la modalidad minera.

⊛

Más en verde están, pues no pasan todavía de proyecto, los Institutos Laborales de Benavente, en Zamora, y de Achuri, en Bilbao. Sobre el primero informa el diario *Imperio*, del día 3 de abril. Sobre el segundo *El Correo Español* del día siguiente. Benavente es un centro natural de enlace de comunicaciones y de intercambio comercial de una extensa y rica región. Cada jueves congrega en las ferias gran cantidad de personas. Sesenta Ayuntamientos tiene su Partido, con 51.000 habitantes, y extensos son también los Partidos de Villalpando y Alcañices. Si a esto sumamos los once pueblos leoneses que integran la línea de San Esteban de Nogales a Villanueva y Valderas, resultan 116 municipios con 98.000 habitantes; una comarca de la que de momento es capital natural. El diario *Imperio* concluye su nota con un párrafo que transcribimos literalmente: "Ahora, ¿se creará el Instituto Laboral? La decisión de la superioridad dice que sí. La geografía también lo manda. ¿Qué dicen a esto los benaventanos?"

También en proyecto, pero al parecer ya más adelantado, está el Instituto Laboral que se proyecta alojar en el antiguo hospital bilbaíno de Achuri; noble edificio del Bilbao sietecallero, bello y noble de fábrica. Sirvió el antiguo hospital para los más diversos fines, y muchas veces se pensó en readaptarlo con vistas a la instalación de algún servicio importante. Ahora, la Diputación y el Ayuntamiento, que son sus propietarios, van a cederlo al Estado.

⊛

En la otra punta de España, *La Voz de Galicia* reclama un Instituto Laboral. Baldomero Cores hace un llamamiento a sus coterráneos, al canto de un comentario de ciertas palabras del Ministro de Educación Nacional: "Será menester despertar en toda la órbita nacional un afán de colaboraciones". El artículo se titula "Cosas de Cee y Corcubión".

⊛

En Cataluña, según nos informa el *Diario de Barcelona*, del día 19 de abril, el señor Rodríguez de Valcárcel subraya la importancia de la nueva Universidad Laboral de Tarragona, y anuncia la iniciación, dentro de este año, de la construcción de cuatro Institutos Laborales, uno en cada provincia catalana. En plazo breve, estarán definitivamente elegidos los lugares para la construcción de estos cuatro Institutos. Ellos serán el eslabón de la Enseñanza Media para ingresar después en la Universidad Laboral de Tarragona, y cursarán en sus aulas 2.000 alumnos.

⊛

Pueblo, de Madrid, publica en su número del día 12 de mayo un artículo del arquitecto Julio González Martín, sobre el nuevo Instituto Laboral de Saldaña. Se extiende Saldaña por la margen izquierda del río Carrión, y llega hasta el puente por donde pasa la carretera de Palencia a Riaño; es, pues, un centro de gran afluencia de pueblos próximos. Las parcelas cedidas por el Ayuntamiento, en las que el Instituto con sus dependencias ha de elevarse, están enclavadas frente al casco de Saldaña, al otro lado del río, sobre el cual se construirá un puente.

La distribución del Instituto Laboral comprende el Instituto propiamente dicho y los talleres con gimnasio. En una segunda fase se levantarán seis viviendas para profesores, granja y campo de deportes. Con el Instituto y los talleres quedará formada una plaza a montacaballo sobre la carretera de San Martín, convertida en bella avenida. El Instituto, defendido del viento del Norte por el pinar que tiene a la espalda, tiene planta en forma de "U" para mejor recibir el sol. Consta de dos plantas: la alta, para residencias, y la baja, para locales destinados a la enseñanza y a los servicios administrativos. Cada clase es capaz para 40 ó 50 alumnos, pues éste ha de ser el número de ellos por cada curso, y como aproximadamente la mitad harán la comida del mediodía sin desplazarse a su pueblo de origen, se ha proyectado un comedor para 120 plazas. En cuanto a los talleres, se ha supuesto que la asistencia a las clases ha de ser de 80 alumnos aproximadamente, y ocuparán 400 metros cuadrados de planta. Una entrada central común da acceso al taller mecánico y al eléctrico. Hay también gimnasio y laboratorio. A continuación del artículo se inserta una nota firmada por el Director general de Enseñanza Laboral, Rodríguez de Valcárcel, en la que se destaca la importancia de la nueva distribución, destinada a la formación de buenos labradores que cultiven la rica y dilatada vega de Saldaña. Tres nombres se destacan como acreedores de gratitud: el Ministro de Trabajo, Girón, el ejemplar Alcalde del pueblo, don Francisco Gómez Gómez y el Marqués de la Valdavia, muy ligado a aquella comarca.

Otras varias noticias, menos extensas e importantes que éstas, han llegado a nuestras manos. Nos hemos limitado deliberadamente a espigar la prensa local sin pretender desde luego agotarla y sin acudir a informaciones de otra procedencia. Unicamente aspiramos a transmitir al lector un fervor, hecho de datos y realidades humildes, que hoy se deja sentir entre los más apartados extremos de España. La obra de los Institutos laborales echa —al parecer— raíz. Nuestra prensa, tan propensa a agitar el manubrio de la retórica, se reviste al hablar de ellos de un cierto tono objetivo y claro: habla de parcelas de terreno, de nuevas plantas, de nuevos talleres y máquinas, sin desorbitar la obra realizada y ansiando su futura extensión. Esto es, sin duda ninguna, un buen síntoma.

EL PROXIMO CONGRESO DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

En la crónica del primer número de la REVISTA DE EDUCACIÓN se dió noticia de la reunión celebrada el día 21 de abril en el Ministerio de Educación Nacional por la Comisión Ejecutiva del Primer Congreso Ibero-

americano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, que se celebrará en Madrid del 20 de octubre al 4 de noviembre.

Como complemento de esa noticia recordaremos que anteriormente en el mes de febrero había celebrado una Asamblea General la Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos. Posteriormente a esta reunión y a la de la Comisión Ejecutiva continuaron gestiones de organización del Congreso de octubre. En el *Boletín Oficial del Estado* del día 2 de abril se publicó un Decreto de la Presidencia del Gobierno, disponiendo la constitución, bajo la presidencia de honor del Jefe del Estado, de un Patronato integrado por altas personalidades, entre ellas Embajadores y jefes de misión de los países hispanoamericanos y los Ministros de la Presidencia del Gobierno, Información y Turismo y Educación. El mismo Decreto instituyó, para proceder a la confección del programa del Congreso, una Comisión Ejecutiva presidida por el Ministro de Educación Nacional; y para la realización y gestión inmediata una Comisión Permanente bajo la autoridad del Director General de Archivos y Bibliotecas.

Las razones del Congreso son múltiples: necesidad de colaboración con las naciones de Hispanoamérica, establecimiento de unas relaciones suficientes con los organismos internacionales (F. I. D. I. F. L. A., I. S. O., U. N. E. S. C. O.), unificación de procedimientos descriptivos en la documentación científica, solución de problemas de conservación de los fondos históricos documentales comunes, fijación de acuerdos mutuos en el espinoso campo de los derechos de propiedad intelectual.

La organización del Congreso se distribuirá en cuatro secciones:

a) *Sección de Archivos*, que estudiará los temas siguientes: instalación y conservación de fondos documentales; redacción cooperativa de una guía sucinta de la documentación histórica de fondos hispánicos; formación cooperativa de una guía de los fondos manuscritos de carácter genealógico y heráldico existentes en España y en los países iberoamericanos; normas para su redacción; reglas para llegar a la catalogación uniforme de informaciones para ingresos en órdenes militares y civiles; elementos auxiliares de la investigación genealógica.

b) *Bibliotecas*, que entenderá en: estudio de unas reglas unificadas de catalogación (impresos, manucristos, estampas, piezas de música, mapas, microfilm) para todos los países de lengua española y portuguesa. Estudio de bases para el posible establecimiento de un sistema único de clasificación para los pueblos iberoamericanos. Reglamentación del que se propusiera. Cooperación entre los países iberoamericanos para formar un inventario bibliográfico y para empresas de análogo carácter. El libro como instrumento de la cultura para la libertad humana y la justicia social. Los textos escolares como agentes de entendimiento y compenetración de los pueblos.

c) *Propiedad intelectual*, que versará sobre: Medidas para obtener la seguridad de protección del derecho de autor en los países iberoamericanos.

d) *Asuntos generales*, cuyos temas serán: Cooperación de los pueblos iberoamericanos con los organismos internacionales. Posibilidad de establecer una oficina técnica que funcione como centro recolector de los problemas planteados en el Congreso. Estatuto profesional.

Entre los actos que tendrán lugar al margen del Congreso figura la celebración de la primera gran exposición trienal del libro iberoamericano con inclusión de toda la producción bibliográfica desde 1939 a 1952. También se celebrará otra exposición histórica de manuscritos, impresos y encuadernaciones de carácter iberoamericano.

Se organizan además viajes y estudios por tres rutas: Andalucía, Centro de España y Cataluña y Aragón, con visitas a los principales centros de la especialidad. Otra visita se girará en Madrid a los diecinueve Centros relacionados con el Congreso, y se confeccionará, para orientación de los visitantes, una guía con capítulos dedicados a cada uno de tales centros y otra semejante de Barcelona.

Las distintas comisiones trabajan activamente: la *Comisión de la Exposición Trienal Iberoamericana*, la de *Exposición Histórica del Libro Iberoamericano*, la de *ponencias generales del Congreso* y la de *programa, recepción y protocolo*. Todas ellas están formadas por representantes de los órganos políticos y culturales más directamente vinculados con cada uno de esos cometidos.

FIESTA DEL LIBRO

La urgencia en cerrar el primer número de la REVISTA DE EDUCACIÓN nos impidió dar noticia de la celebración de la Fiesta del Libro, que como todos los años tuvo lugar el día 23 de abril. En Madrid, especialmente, los actos conmemorativos fueron brillantes. Por la mañana se celebraron los tradicionales funerales por el alma de Cervantes en el Templo conventual de las Trinitarias, y por la tarde se inauguró una nueva sala de la Biblioteca Nacional, que viene a ampliar y facilitar considerablemente los servicios de la Sección Circulante. Al acto, que tenía ante todo la finalidad de exaltar la figura del ilustre bibliógrafo chileno José Toribio Medina, asistieron el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional, los Embajadores de Chile, Bélgica, Honduras, Nicaragua y Haití, el Director general de Archivos y Bibliotecas, el Director de la Biblioteca Nacional, el Presidente de su Patronato, el Secretario del Instituto de Cultura Hispánica y otras personalidades.

El Director General de Archivos y Bibliotecas dirigió la palabra a los asistentes, refiriéndose al desenvolvimiento e importancia de la Biblioteca Nacional y a las dificultades que crea la falta de espacio. Aunque la Biblioteca Nacional no goce, naturalmente, de un prestigio popular entre quienes sólo buscan en ella entretenimiento, suscita la admiración de los investigadores que acuden a sus secciones especiales, muchos de ellos extranjeros. Se refirió, por último, a las nuevas Bibliotecas Populares, que vienen a resolver en gran parte las dificultades del servicio rápido de libros, y señaló la importancia que en este sentido tiene la nueva sala inaugurada.

El señor Ruiz-Giménez habló a continuación de la importancia del libro y de la preocupación del Estado por lograr su difusión máxima. "No queremos que el libro sea una de tantas mercancías, sino algo más agudo y penetrante." Resaltó la labor magnífica que lleva a cabo el cuerpo de archiveros y bibliotecarios, asegurando el apoyo preciso para que tengan una realización feliz los altos fines culturales de la Biblioteca.

Los asistentes se trasladaron después a la Dirección, donde el señor Morales Oliver expuso la obra y la vida del gran americanista Toribio Medina, cuyo centenario habrá de celebrarse este año. El Embajador de Chile agradeció el homenaje, y dió por terminado el acto el señor Ruiz-Giménez, haciendo un elogio de los pueblos que sobreponen el verbo a la acción, y anunciando que las conmemoraciones sucesivas de la Fiesta del Libro irán particularmente dedicadas a exaltar la figura de un escritor español o americano.

En el Ateneo de Madrid se inauguró, organizada por el Instituto Nacional del Libro Español, la exposición de los cincuenta libros mejor editados del año.

HISPANOAMERICA

LA EDUCACION EN VENEZUELA

Los actuales gobernantes de Venezuela están empeñados en un vasto plan educacional, que comprende desde la alfabetización de las zonas populares hasta la divulgación de obras artísticas, pasando por la enseñanza técnica indispensable para el incremento de los trabajos artesano y científicos. Extractamos a continuación los principales datos de este plan docente, basándonos de modo principal en un extenso artículo publicado por la revista *El Libertador*, de Bogotá, en su número de febrero-marzo pasados.

Campaña de alfabetización

Como casi todos los países hispanoamericanos, Venezuela tiene, especialmente en el campo, una numerosa población que no sabe leer ni escribir. Para remediar este mal ha sido creada la Oficina Nacional de Alfabetización y Cultura Popular, que ha realizado una brillante labor. En 1950 —año al cual se refiere los últimos datos de que hemos podido disponer— funcionaron, bajo el patrocinio y dirección de esta dependencia, 1.200 Centros colectivos de alfabetización en todo el territorio venezolano; 16.141 alumnos concurrieron a dichos Centros, mientras 21.167 asistieron a los 192 Grupos de cultura popular. Auxiliar notable en la tarea de alfabetización es el Ejército nacional, pues los soldados, al licenciarse, regresan a la vida civil dueños de una serie de conocimientos elementales y de una formación básica en la historia y los valores y tradiciones nacionales.

Cultura popular

La campaña de divulgación cultural en los medios populares se hace sobre la base de 40 bibliotecas ambulantes, que cada día tienen un mayor número de lectores, y 24 unidades móviles, que recorren los campos dando conferencias y proyectando "films" culturales. Los asistentes alcanzaron en el año de 1950 la alta cifra de 400.000.

Edita la Oficina de Alfabetización y Cultura Popular un periódico mural, que aparece mensualmente, con un tiraje de 40.000 ejemplares, en cuyas columnas se divulgan cuestiones de la historia, Geografía y folklore venezolano, y se enseñan elementos de cultura cívica.

Una Dependencia del Ministerio de Trabajo, la Dirección de Cultura y Bienestar Social, trabaja coordinadamente con la Oficina de Alfabetización y Cultura Popular. Cuenta esta sección con un teatro ambulante; ha constituído la Masa Coral "Venezuela", un "Conjunto de Danzas expresivas", más de 50 bibliotecas para trabajadores y orquestas integradas por obreros. Bajo su patrocinio se dan conciertos al aire libre, se hacen recitales de música criolla, se realizan jiras culturales, en las que participan por igual venezolanos e inmigrantes de diversas procedencias, y, en una palabra, se despeirta el interés de los trabajadores por las actividades artísticas.

La Educación Primaria

Lo anteriormente reseñado corresponde a la campaña de cultura general, la cual se realiza, como hemos visto, a puertas abiertas, por así decirlo, sin obligatoriedad de concurrencia para los beneficiarios. Y si lo realizado en este ramo es notable, más notable aún es lo alcanzado en la educación de alumnos sometidos a un plan pedagógico estricto, en planteles organizados, con horas de asistencia y de estudios obligatorias.

Veamos primero, sobre datos de 1950, cómo está funcionando en Venezuela la Educación primaria, advirtiendo que en 1951 las cifras aumentaron notablemente.

Funcionaron en ese lapso, en Venezuela, 6.983 planteles de enseñanza primaria; 1.990 de carácter federal, 1.125 municipales y 369 privados. La dirección y docencia en estos establecimientos estuvo a cargo de cerca de 20.000 maestros, titulados de las Escuelas Normales oficiales en un 35 por 100.

El número de alumnos marca un verdadero record, pues alcanza el 10 por 100 de la población total venezolana: 503.122, repartidos casi por mitad entre los dos sexos: 252.159 varones y 250.963 hembras.

La preocupación del Gobierno por atender sin regateos a la enseñanza primaria fué muy gráficamente expresada por un alto funcionario, quien declaró:

"Más de lo que pueda significar para la educación de las masas el mejor de los decretos, representa el hecho de que semanalmente el Ministerio de Educación despacha, con destino a todos los rincones del país, un buen número de vehículos automotores cargados de material escolar."

Otro factor importantísimo del éxito que está alcanzando la campaña de educación primaria en Venezuela es la obra realizada por los Grupos Escolares que funcionan en la capital federal y en las de los Estados, y de los cuales ha creado la Junta de Gobierno 12 nuevos en el curso de tres años. Consisten estos Grupos en magníficos edicios, con capacidad media de 1.200 alumnos, dotados de amplios salones, salas de proyección cinematográfica, herbarios, cocinas especiales, en donde se preparan comidas científicamente proyectadas para atender a las exigencias del clima y del esfuerzo de los educandos; consultorio médico, etc., en los cuales el estudiante recibe una formación completa, tanto en lo intelectual como en lo físico.

Todo lo anterior está complementado con diversos organismos, cuya tarea es fundamental dentro del conjunto de la organización de educación primaria: las escuelas periféricas, que están siendo instaladas, en excelentes edificios, en los suburbios de las grandes poblaciones, y que son, al mismo tiempo que planteles de educación, centros de vigilancia médica y dental; los restaurantes escolares, que repartieron el año pasado más de 8.000.000 de almuerzos a los alumnos de las escuelas primarias, y el Patronato Nacional de los Roperos Escolares.

Todo lo anterior revela un esfuerzo inusitado, no sólo en la historia de Venezuela, sino en la de la mayoría de los países americanos; esfuerzo que se proseguirá hasta la terminación, en 1956, del plan general de construcciones.

Educación del Magisterio

Un plan tan vasto como el que someramente hemos reseñado requiere un gran número de maestros preparados adecuadamente.. Por eso Venezuela ha prestado atención especial a las Escuelas Normales, de las que hay actualmente 10 en funcionamiento. En 1950 fueron 920 los maestros graduados en ellas.

Para atender a las necesidades sociales de los educadores ha sido creado el Instituto de Previsión y Asistencia Social del Magisterio, entidad autónoma a cuyo cargo corren todas las prestaciones del gremio, y cuya solvencia económica es tan sólida que en la actualidad, estando a paz y salvo, tiene disponibilidades bancarias por más de 6.000.000 de bolívares.

Cabe también señalar en este aparte la completa reorganización que ha sufrido el Instituto Pedagógico Nacional, en donde se realizan altos estudios relacionados con los problemas sociales y educativos del país.

Educación secundaria

Cincuenta y un Liceos federales, diseminados en todo el territorio nacional, hablan de la obra cumplida en materia de Educación secundaria. El Gobierno ha dispuesto la apertura de secciones nocturnas en dichos Liceos, y está empeñado en preparar el personal docente necesario para atender a las crecientes necesidades de esta etapa educacional, necesidades que año por año serán mayores, a medida que

vayan dándose al servicio las edificaciones del plan oficial a que atrás hicimos referencia.

EDUCACIÓN FÍSICA

También tiene interés la tarea que vienen desarrollando, bajo la dependencia del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Nacional de Deportes, a cuyo cargo corre todo lo relacionado con el fomento de las actividades deportivas y gimnásticas, organización de torneos intercolegiados, regionales y nacionales, registros de marcas y records, etc.

EDUCACIÓN ARTESANA

Una atención especial ha prestado el Gobierno a la capacitación de los artesanos y obreros. No queremos referirnos a la tarea que realiza el I. N. A en lo relativo a enseñanza de métodos adecuados de cultivo, de conservación de frutos y semillas, de aplicación y manejo de maquinaria de siembra y beneficio, todo ello dirigido a grandes núcleos campesinos; ni a lo que para esos mismos núcleos campesinos representa, desde el punto de vista de perfeccionamiento de sus métodos de trabajo, el alternar con los inmigrantes que de Europa están llegando continuamente al campo venezolano.

Nos limitamos a señalar la construcción de los tres grandes bloques de la Escuela Industrial, como parte del conjunto de la Ciudad Universitaria, en los cuales tendrán cabida 1.200 estudiantes, que recibirán instrucción sobre electricidad mecánica en diversas ramas, ebanistería, talabartería, fundición, herrería, dirección de obras de construcción, etc. Y a señalar el impulso creciente que reciben las Escuelas Artesanales de San Cristóbal, Barquisimeto, Valencia y otras ciudades, cuyas aulas están siendo ampliadas —en la de San Cristóbal acaba de ser creado el servicio para alumnos internos— y cuyos talleres se ven enriquecidos con nuevos elementos de trabajo.

EDUCACIÓN MILITANTE

Bajo esta denominación es conocida en Venezuela la actividad educacional realizada entre las masas trabajadoras. Ya vimos, al hablar de la educación general, el papel representado por las Oficinas de Alfabetización y Cultura Popular, dependiente del Ministerio de Educación, y la Dirección de Cultura y Bienestar Social, organismo del Ministerio de Trabajo. Es necesario agregar la labor del Consejo de Bienestar Social, entidad colocada bajo los auspicios del Instituto Agrario Nacional (I. A. N.) y de la Asociación Internacional Americana; fundación, como su nombre lo indica, de carácter internacional, presidida por Nelson Rockefeller, cuyo radio de acción se extendió el año pasado a 7.000 familias campesinas. Además debe hacerse notar el programa de actividades culturales de los Sindicatos.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Tal vez es en este campo donde el esfuerzo del Gobierno es más visible. Y decimos más visible porque la obra de la Ciudad Universitaria, levantada en las inmediatas cercanías de Caracas, será una de las más importantes del Continente.

La educación universitaria se realiza en Venezuela por medio de tres Universidades: la Central de Caracas, la de los Andes, en Mérida, y la del Zulia, en Maracaibo. De ellas, la más importante es la Central de Caracas, en la cual cursaron, en el año escolar 1950-1951, cerca de 4.000 estudiantes; mientras en la de los Andes sólo hubo 760 matriculados, y otro tanto en la de Zulia. Para el mismo lapso, el presupuesto de la Universidad Central de Caracas fué de quince millones y medio de bolívares; el de los Andes, de cuatro y medio, y de tres y medio el de la del Zulia.

Proyectadas con un criterio funcional y con buen gusto arquitectónico, las obras de la Ciudad Universitaria constarán de siete grandes bloques estructurales, en los cuales tendrán cabida los estudiantes de las diferentes Facultades de la Universidad Central de Caracas. El grupo médico de las edificaciones comprende los Institutos Anatómico, Anatomopatológico y de Medicina Experimental, que circundan el gran Hospital Clínico, las Facultades de Odontología y Farmacia y los edificios asistenciales complementarios, que son el Hospital Anticanceroso, el Instituto de Higiene, el de Medicina Tropical y la Escuela de Enfermeras. El grupo de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas estará formado por las aulas, con su auditorium y biblioteca, y por los laboratorios de Química, de Geología y Petróleos, de Física, de Hidráulica, de Mecánica y Electricidad, de ensayos de materiales y de estructuras. Dentro de este mismo grupo estará el edificio para la Escuela de Arquitectura y Urbanismo. El grupo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas estará formado al frente de éstos. Habrá también un grupo administrativo (Rectorado, Secretaría General, Aula Magna, Biblioteca Central, garajes, viviendas de empleados, depósitos, etc.), y otro de Residencias estudiantiles, del cual hay ya inaugurados tres bloques, con capacidad para 360 estudiantes cada uno. Tendrá la Ciudad Universitaria capilla, cafetería y tiendas, Residencias para profesores, club-restaurante, teatro al aire libre, etc., y, además, dos estadios, que acaban de ser terminados para la realización de los III Juegos Olímpicos Bolivianos: uno, de base-ball, con capacidad para 35.000 espectadores, y otro, olímpico, con capacidad para 45.000. A esto debe agregarse el edificio de la Escuela Industrial, al cual ya nos referimos, y las zonas verdes, las vías de acceso y la Zona Rental, en la que se levantarán edificios destinados a producir renta con destino al Presupuesto de la Universidad.

(Selección: *Revista el Libertador*, "Hechos e imágenes de tres pueblos". Bogotá, febrero-marzo, 1952.)

INFORMACION HISPANOAMERICANA

LA OBRA EDUCATIVA ARGENTINA

La obra educativa del actual Gobierno argentino se caracteriza por su intensa acción en favor de la educación general del pueblo con las numerosas edificaciones escolares efectuadas en todo el territorio del país. Actualmente, el total de alumnos que concurren a los establecimientos de enseñanza, incluída la Universidad, alcanza la cifra de 1.512.187, lo que significa un aumento, con respecto al año 1946, de casi 245.000 educandos en el que la asistencia a dichos institutos ascendió a 1.267.459 estudiantes. Con la habilitación de las nuevas escuelas, puede asegurarse que medio millón más de educandos recibirán ahora instrucción. En todo el territorio argentino se han construído 1.616 establecimientos de educación, con 2.809 escuelas provinciales y las 409 que la Fundación "Eva Perón" entregará al Gobierno nacional en el corriente año. Por lo que respecta al aspecto de ampliación de esta obra integral, deben mencionarse que se han creado 1.064 nuevas secciones de infancia: 6.071 secciones de grados; 141 nuevos colegios para Enseñanza Media; 108 nuevas escuelas técnicas; 14 facultades y 25 establecimientos más de otra índole para Enseñanza Media. En el año 1946 las Universidades argentinas tenían 49.000 alumnos, cifra que en 1951 alcanza más de 100.000. El presupuesto del año 1946 en materia de enseñanza ascendía entonces a 285 millones de pesos, y actualmente se destinan a tal fin 1.180 millones, a los que deben agregarse los siete millones de pesos invertidos en becas y los tres millones para bibliotecas especializadas y edición de apuntes de clase.

EL ESPAÑOL, OBLIGATORIO EN LA ENSEÑANZA FILIPINA

Con fecha 21 de mayo de los corrientes ha sido aprobada por el Senado y la Cámara de Representantes de Filipinas, reunidos en Congreso, la ley presentada por los Senadores Magalona, Pecson, Abada, Briones, Tirona y Angeles David, que declara obligatoria la enseñanza del español en todos los cursos de las Universidades y Colegios públicos y privados de Filipinas. Con esta decisión radical se ha puesto coto a un peligroso proceso de descastellanización lingüística, cultural y espiritual de la juventud estudiante filipina, proceso que en los últimos años presentaba cifras alarmantes. El español —durante los cincuenta años de ocupación norteamericana— había pasado a ser una espe-

cie de "lengua muerta", mal confraternizada por los parlantes del inglés y desplazada por completo del círculo íntimo de la familia. Gracias a esta nueva ley este peligro se aleja definitivamente. He aquí el texto íntegro de la ley Magalona, según nota oficial hecha pública por el II Congreso de la República de Filipinas:

Artículo 1.° Por la presente se declara obligatoria la enseñanza del español en todas las universidades y colegios públicos y privados, y se requiere que todos los estudiantes completen doce unidades, por lo menos, en dicha asignatura; *entendiendo, sin embargo*, que no quedarán afectados los estudiantes que, antes de la aprobación de esta Ley, hayan ganado unidades en otra lengua extranjera para satisfacer los requisitos existentes sobre otros lenguajes extranjeros, en cuyo caso dichos estudiantes podrán continuar estudiando dicho lenguaje hasta satisfacer completamente tal requisito.

Art. 2.° Ningún curso de colegiado en cualquier colegio o universidad pública o privada se abrirá o mantendrá a menos que el español esté incluído en su plan de enseñanza.

Art. 3.° El Secretario de Educación dará los pasos necesarios, inmediatamente, para llevar a cabo las disposiciones de esta Ley, incluyendo la promulgación de tales reglas como sean necesarias y la adopción de medidas disciplinarias para poner en vigor esta Ley.

Art. 4.° Esta Ley entrará en vigor desde el año escolar de 1952-1953.

Esta es la importante Ley urgida para su ejecución por propia orden del Presidente de la República de Filipinas, en una nota oficial a los Senadores que dice así:

"21 de mayo de 1952.—Señores del Congreso: De acuerdo con la disposición del cap. VI, art. 21, párrafo 2.° de la Constitución, certifico por la presente la necesidad de la inmediata aprobación de la Ley núm. 338 del Senado titulada "Ley que declara obligatoria la enseñanza del español en todos los cursos de las Universidades y Colegios públicos y privados de Filipinas". Respetuosamente, Elpidio Quirino."

BECARIOS HONDUREÑOS, A ESPAÑA

El Ministerio de Educación de la República de Honduras ha resuelto enviar próximamente a España, a dos universitarios hondureños, con el fin de que realicen estudios sobre la organización de las Bibliotecas españolas, tanto estatales como las que sirven a instituciones privadas. La estancia en España de los becarios durará un año, al término de la cual comenzarán en Honduras los trabajos por la fundación y organización definitiva de bibliotecas públicas en las poblaciones que carecen de ellas. Mientras tanto, se han puesto en marcha ya dos sociedades de bibliotecarios en Tegucigalpa, ambas de iniciativa privada. Por su parte, el Ministerio ha iniciado la edición de libros de texto, muy solicitados aun hoy, en particular, por las escuelas rurales.

LA EDUCACION EN LOS MEDIOS RURALES MEJICANOS

Méjico lucha actualmente por mejorar las condiciones en que se encuentra la Enseñanza Primaria en sus medios rurales. Con este fin han comenzado los trabajos de capacitación intensiva para 4.500 maestros rurales, en Cursos especiales regidos por 250 catedráticos pertenecientes al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Rural. Estos Cursos se desarrollan simultáneamente en 28 Centros distribuídos por todo el territorio nacional mejicano, estudiándose la posibilidad de ampliar estos Cursos a fin de que practiquen en ellos hasta 9.000 maestros.

Cerca de medio millón de cuadernos de cultura popular han sido publicados por la Secretaría de Educación, con destino a los adultos recién iniciados en la lectura y en la escritura. Esta distribución se lleva a cabo a través de los Centros de Enseñanza colectiva, con independencia de aquellos libros que los ex analfabetos reciben de las Bibliotecas populares, bajo control de las Misiones Culturales. Estos cuadernos versan principalmente sobre el cultivo del azúcar, fertilizantes, erosión del suelo, temas agrícolas en general con aplicaciones prácticas a la agricultura del país y de la región correspondiente.

El reciente II Congreso Nacional de la Confederación de Jóvenes Indígenas estudió la situación actual del desarrollo cultural de los indios mejicanos, adoptándose diversas resoluciones apoyadas por 600 grupos indígenas, referentes de modo especial a la reforma de la obra del Magisterio rural mejicano.

EN HONDURAS OPTAN POR EL LATIN

En los medios educacionales centroamericanos se conmienza a comentar las agudas medidas de reforma implantadas por el Ministro de Educación hondureño, doctor Carlos M. Gálvez, para la Enseñanza Media, con el fin de que esta enseñanza sirva principalmente al fin de formar al hombre, "humanizándolo", buscando esta humanización del alumno mediante un retorno a los valores y a los ideales que marcan la cultura hispánica. Y para conseguirla se ha optado por una vuelta al latín en dosis prudentes y método realmente formativo. El proyecto de estudios del latín alcanza a los tres últimos años del Bachillerato. Los nuevos planes tienden a prestar mayor atención a los estudios humanísticos, equilibrando la enseñanza científica y de erudición con la de las disciplinas de letras, como la historia, la filosofía, la literatura, el arte, etc. Dentro de este cuadro ampliamente reformador, hay quien propugna en los círculos oficiales de la educación hondureña, la implantación del latín en todos los años de la Secundaria, quizá al desdoblar el Bachillerato en dos ramas finales: una de estudios clásicos, en que se recojan el latín y el griego, y otra de estudios modernos, más en consonancia con las necesidades ulteriores de aquellos alumnos que orientarán sus estudios superiores por los caminos de las ciencias positivas.

EL ESTADO SALVADOREÑO MONOPOLIZA LA ENSEÑANZA

Según informes directos de corresponsalías en El Salvador, parece confirmarse la proclividad del Estado salvadoreño a monopolizar la enseñanza de sus futuros maestros, al denegar, en resolución tomada por el Ministerio de Cultura, una solicitud del Instituto "La Santísima Trinidad", de Sonsonate, para que se autorizara a este Instituto Católico a organizar cursos de Enseñanza Normal. Hasta la fecha no se conocen otros móviles a esta resolución oficial que la supuesta "necesidad de que haya unidad de ideología en dicha clase de enseñanza, escasez de profesores y de recursos económicos de parte de los solicitantes"... Razones que —según se dice en *E. C. A.*— no convencen a ninguna persona entendida en esta clase de asuntos.

LA ENSEÑANZA Y EL ESTADO EN HONDURAS Y COLOMBIA

La revista salvadoreña *E. C. A.* ("Estudios Centro-Americanos"), publica en su número de marzo último una nota relativa a las relaciones de colaboración entre el Estado y los Municipios con respecto a costeamiento de la enseñanza hondureña. Según el art. 60 de la Constitución —asegura un corresponsal— el presupuesto de la educación pública correrá a cargo de los Municipios, siendo subvencionada aquélla por el Estado. Esta jurisprudencia confiere a las autoridades locales ciertas atribuciones que alejan en cierto modo la intervención directa del Ejecutivo en sus actos, siendo causa también de irregularidades administrativas y hasta docentes. Para evitar esta incipiente desintegración, el Congreso discute en la actualidad un proyecto de reforma del artículo 60, en el sentido de que los gastos educacionales corran a cargo estatal, si bien dando entrada en ellos a los municipios, según los casos. El país espera con alguna impaciencia el dictamen del Congreso.

❀

También en Colombia se preocupan por los grados de colaboración entre el Estado y los Departamentos y Municipios colombianos en la enseñanza pública. En este sentido, la revista bogotana *Bolívar*, una de las publicaciones hispanoamericanas de más prestigio y quizá la de más bella y clara tipografía, asegura que son los municipios y los centros departamentales los responsables de la falta de colaboración con el Estado, con todas sus fatales consecuencias. No es la menos importante el crecido porcentaje de analfabetos que —según *Bolívar*— "es uno de los interrogantes sombríos que tiene el porvenir de la patria". Para

no seguir lamentando tal estado de cosas, la dirección de la revista propugna establecer una clara separación de patrimonios, encargándose la nación de todo cuanto concierne a la Enseñanza Primaria y a la extensión cultural, asumiendo los Departamentos el cuidado de la Universidad. ¿Hasta qué punto esta medida es acertada? Quizá sean los analfabetos los primeros y más directamente beneficiarios de estas medidas. ¿Lo serán también los estudiantes universitarios?

CAMPAÑA PARA LA FORMACION DE MAESTROS EN MEJICO

En la campaña para difundir la enseñanza a través del país, el Gobierno mejicano ha organizado un plan para la creación de 28 centros para la formación de 4.500 maestros rurales, cifra que puede ser eventualmente elevada a 9.000. Para que los ancianos analfabetos, instruídos de nuevo, conserven interés por la lectura y la escritura, el Ministerio de Educación ha hecho publicar medio millón de obras sobre temas de interés práctico, tales como la producción de azúcar, los abonos, la erosión del suelo, etcétera. Estos libros vienen a unirse a los distribuídos por las bibliotecas de misiones de educación.

CURSOS DE VERANO PARA MAESTROS EN HONDURAS

Más de un millar de maestros han participado en la inauguración de los Cursos estivales hondureños, en las ciudades de La Esperanza, La Cerba y Tegucigalpa. Estos Cursos, en los cuales, además de tratar diversos temas relacionados con la Enseñanza Primaria en todas sus aplicaciones prácticas en la Escuela, tienen por fin primordial relacionar íntimamente entre sí a los mejores maestros hondureños, en un ambiente de comprensión y camaradería. Durante las dos semanas que han durado los cursos, los maestros inscritos han recibido igualmente instrucción sobre otros temas más amplios de formación humanística, a través de conferencias, coloquios, sesiones de cine educativo, encuestas, etcétera.

DEFENSA DEL CASTELLANO EN EL ECUADOR

A fin de mejorar la enseñanza del castellano en las escuelas primarias y en los colegios del Ecuador, el Ministerio de Instrucción Pública ha dictado nuevas leyes: Se mantendrá la pureza de la lengua castellana; los estudios gramaticales deberán ser atractivos y modernizados; la ortografía ocupará especial atención y los maestros obligarán a los alumnos a trabajar con numerosos ejemplos prácticos. Y en cuanto a la caligrafía, en ningún modo será subvalorada.

EXTRANJERO

LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN EL MUNDO

El principio de la escolaridad obligatoria no se discute; sin embargo, su aplicación en todas las partes del globo, lo mismo que la necesidad de hacer la enseñanza accesible a todos los niños de edad escolar, hacen surgir obstáculos que, en ciertas regiones, alcanzan proporciones insospechadas. El Bureau internacional de Educación en Ginebra ha emprendido con este motivo una encuesta sobre material de cincuenta países, cuyos resultados se consignan en un libro lleno de interés.

El tiempo de duración de la obligación escolar varía entre cuatro años (en el Brasil, por ejemplo) y diez (en Inglaterra, por ejemplo); la de ocho años es la más comúnmente adoptada (como en Bélgica). Se trata, naturalmente, de la duración que determina la ley, pues en un cierto número de países, en razón de circunstancias especiales, la escolaridad realmente exigida es sensiblemente inferior. Algunos países tienen en cuenta las condiciones particulares de las regiones rurales, abreviando en éstas la duración del año escolar (por ejemplo, en Noruega); esta solución permite a los alumnos, durante un período de vacaciones más largo, ayudar a sus padres en los trabajos agrícolas.

Sentado el principio de la obligatoriedad, se plantea inevitablemente el problema de la enseñanza gratuita. De la encuesta se deduce que en las escuelas públicas el carácter obligatorio de la escolaridad va a la par con la gratuidad de la enseñanza (salvo en los Países Bajos, por ejemplo). No es así en las escuelas privadas, donde los alumnos deben pagar una retribución cuyo importe está fijado por la dirección de cada establecimiento.

A los padres y a las personas que están a cargo del niño incumbe el deber de inscribir a éste en la escuela cuando alcanza la edad escolar y de velar porque siga las clases con regularidad. La legislación escolar prevé, por otra parte, sanciones; la más frecuente es la multa. Hay, sin embargo, razones de fuerza mayor que obligan a las autoridades de dispensar al niño de la asistencia escolar; entre otras, la demasiada distancia entre el domicilio y la escuela. Muchos países (Argentina, Canadá, Italia, etc.) se ven obligados a tomar en consideración este factor como causa válida de exención. Esto explica, cuando menos en parte, el que muchos niños se encuentren privados de la instrucción elemental. Bastantes países han resuelto prácticamente el problema de la generalización de la escolaridad obligatoria (el Gran Ducado de Luxemburgo, Suiza, por ejemplo) o han conseguido que el tanto por ciento de no matriculados sea inferior al 5 por 100 (Francia, por ejemplo). Pero en otros el tanto por ciento de las abstenciones escolares sobrepasa el 50 por 100.

La mayoría de las dificultades son económicas y financieras. Las autoridades necesitan fondos que, en general, exceden enormemente las posibilidades del presupuesto ordinario. La construcción en gran escala de edificios escolares y la formación de maestros son atenciones costosas.

En Finlandia se favorece la asistencia con la organización de un servicio de transporte diario, y en casi todas partes funcionan sistemas de ayuda social: *las comidas escolares*, principalmente cantinas escolares.

NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN HARVARD

Durante el actual curso universitario ha empezado a ponerse en práctica en el "college" de Harvard un nuevo programa de enseñanza, resultado de varios años de ensayos, cuyos principios se basan en el famoso informe titulado "General Education in a Free Society", extensamente comentado por Víctor García Hoz en *Arbor*, núm. 21, marzo-abril 1947, págs. 259-287.

Con arreglo a la nueva orientación docente los estudiantes vendrán obligados desde ahora a seguir un curso de formación general en cada una de las grandes ramas del saber: humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales, los cuales habrán de dar fin en los dos primeros años, y abarcarán además el desarrollo escrito de temas relativos a la formación general.

Aparte de las materias de su especialidad, cada estudiante habrá de elegir en años siguientes tres cursos adicionales. Los elementos de formación general se basan en el estudio de la cultura occidental. En los posteriores podrán los estudiantes dedicarse a otras culturas (India, Oriente Medio o Extremo Oriente) o bien ahondar en lo que se califica de "elementos de la tradición norteamericana". Los estudiantes seguirán, pues, cursos de cultura general durante toda la carrera.

La finalidad del nuevo plan es proporcionar a todos los estudiantes una

"experiencia" intelectual común durante los años de asistencia al "college", que les permita llegar a una comprensión común de los grandes hombres e ideas de la historia, experiencia "compartida", pero que no será idéntica en todos los estudiantes a los que se deja margen de opción, sin obligarles a tomar parte en un gran curso único.

Esta nueva orientación constituye el tercer cambio importante implantado en el plan de estudios del "college" de Harvard. De 1869 a 1909, siendo presidente Charles W. Elliot, el alto centro docente se separó radicalmente de la rigidez del "curriculum" clásico para adoptar el sistema de libre elección entre las asignaturas del plan de estudios de la Universidad. Con el profesor Leewle, presidente de 1909 a 1933, se implantó el sistema llamado de "concentración y distribución", que exigía de cada estudiante adquirir un cierto dominio de un campo del saber y nociones de otras materias. La nueva modificación, que se adopta bajo el rectorado del profesor James B. Conant, conserva el requisito de la "concentración", pero introduce la formación general para hacer frente a lo que muchos educadores norteamericanos consideran un punto flaco en la enseñanza de los "colleges", o sea la falta de una "experiencia" intelectual común (según el término utilizado oficialmente) que compartan todos los estudiantes de "college".—J. M. G.

LOS ESTUDIANTES ALEMANES Y EL COMUNISMO

La revista quincenal *Deutsche Universitatszeitung*, publicada en Gottingen, a 15 kilómetros de la zona soviética, por un grupo de *Dozenten* y estudiantes, comenta en nota anónima (número 9, VII, 19 mayo 1952, página 5) recientes aclaraciones de la Asociación de Corporaciones Estudiantiles Alemanas, según las cuales han sido condenados, encarcelados o secuestrados por las autoridades soviéticas de la zona rusa de Alemania un total de 350 profesores y estudiantes. La Oficina de Berlín de la citada Asociación —añade— se ha granjeado señalados méritos desde hace tiempo con estas revelaciones, y no es de extrañar que la prensa de la República federal haya dado cuenta del último comunicado con grandes titulares. Sin embargo, hay un penoso contraste en el hecho de que, casi al mismo tiempo, y completamente al margen de los grandes acontecimientos del día se encuentre en la sección de "Noticias cortas" una modesta información según la cual un tribunal de Belgrado ha condenado a muerte a cuatro estudiantes por hurto de cartillas de racionamiento.

"¿No merece también este hecho la atención de la referida Asociación?", pregunta la revista. "¿Es lícito que cándidamente sigamos adscribiendo el imperio de Tito —siguiendo una política de oportunista estrategia— al mundo occidental? Si los métodos de justicia de dicho Estado resultan tan poco distintos de aquellos contra los que ha protestado en detalladas memorias la Asociación de Corporaciones Estudiantiles Alemanas, se daría prueba de una extraña predilección si se siguieran enviando a Yugoslavia grupos de estudiantes alemanes para realizar viajes gratuitos de vacaciones y recibir medallas de honor comunistas."

NUEVO PRESIDENTE DEL CONSEJO ASESOR BRITANICO DE POLITICA CIENTIFICA

El profesor Alexander R. Todd, actualmente catedrático de química orgánica de la Universidad de Cambridge, Consejero de Honor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha sido nombrado presidente del "Advisory Council on Scientific Policy", una de las comisiones científicas más importantes de la Gran Bretaña, que se ocupa de asuntos tanto civiles como militares.

El profesor Todd, que ha sido director de los laboratorios de Química de la Universidad de Manchester y ha desarrollado una larga labor docente, sustituye a Sir Henry Tizard, personalidad de vigoroso relieve en la vida científica y docente británica, en la que ha destacado principalmente por su labor en técnica aeronáutica y en el campo de la guerra científica (caza de ocho cañones, radar, métodos de instrucción y formación, etc.). Fué el único miembro civil del Consejo Aeronáutico que abandonó al comienzo de la guerra por su oposición a los bombardeos aéreos a mansalva de las ciudades alemanas. Secretario de Asuntos Extranjeros de la "Royal Society", Secretario permanente del DSIR, ha sido rector durante varios años del "Imperial College of Science and Technology" y después presidente del "Magdalen College", de Oxford.

BECAS Y SUBVENCIONES UNIVERSITARIAS DE LA EMPRESA DU PONT

La conocida empresa norteamericana Du Pont sigue aumentando las sumas que destina a costear becas para estudios y subvenciones para la investigación. En 1945-46 asignó 44.500 dólares a sufragar 35 becas para estudios de doctorado, dotadas con 1.000 dólares y los gastos de manutención. En el próximo curso universitario concede, con el mismo fin, 75 becas distribuídas entre cuarenta y siete universidades y otorga subvenciones a otras quince para realizar investigaciones de química pura, sin estipular condición alguna. Al aumentar a 510.000 dólares su asignación con tales fines, dicha empresa industrial ayuda con 15.000 dólares anuales a cada una de las diez universidades que reciben subvenciones y concede una suma de 10.000 dólares a cinco nuevos altos centros docentes cada uno. Du Pont sigue, además, prestando apoyo a una cátedra de investigación en química establecida el pasado año en Harvard.

EL CINE COMO EDUCACION DEMOCRATIZA A LOS ALEMANES

En virtud de la puesta en práctica del "plan de democratización" de la juventud alemana, y por obra y gracia del párrafo 4.° del Decreto de 16 de marzo de 1950, el Ministerio de Educación de la República democrática alemana ha creado en Berlín un "Instituto Central del Film y de la imagen para la educación y la ciencia". Este Instituto obrará el milagro de inmunizar contra el virus totalitarista a la juventud de Alemania, perfeccionándola democráticamente, tanto en la escuela como en la vida profesional, por medio de metódicas utilizaciones de los procedimientos audio-visuales de educación.

BIBLIOTECAS INFANTILES EN AUSTRALIA

Pese a los principios poco halagüeños del Movimiento pro Bibliotecas infantiles en 1924 —en Sydney funcionó un "fauburg" modestísimo—, la citada Asociación bibliotecaria australiana ha creado en poco tiempo veintiséis Centros en Nueva Gales del Sur. Estas Bibliotecas proporcionan al niño no solamente libros idóneos de toda índole, sino que pone a su alcance material de pintura, de modelado y de teatro de marionetas; recibiendo asimismo instrucción de arte dramático, música, danza y jardinería. La mayor parte de estos Centros se mantiene por suscripción popular, y su obra sirve generosamente al complemento de la labor escolar, dando a los niños la oportunidad de desenvolver y cultivar sus inclinaciones personales.

AYUDA MUTUA INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD

El Consejo Internacional de Ayuda mutua de la Juventud tiene por objeto la protección de los jóvenes sin patria, sin trabajo o sin profesión, facilitándoles ayuda y servicios de formación, colocación en otros países e instituciones de enseñanza y trabajo; todo ello sobre la base de la ayuda mutua y el estímulo del esfuerzo personal.

La Sección alemana del Consejo, de acuerdo con la "Mutual Security Agency", administradora del Plan Marshall, ha organizado el envío a los Estados Unidos de 400 ingenieros y obreros especializados jóvenes, para trabajar durante un año en empresas americanas y completar su formación profesional, al mismo tiempo que estudian los procedimientos modernos de producción, con vistas a su posible implantación en Alemania, a su regreso.

Esta organización se inspira en la fundada en 1929 por un grupo de estudiantes de Dresde, con el nombre de "Servicio de Trabajo de los Estudiantes", la cual, en colaboración con el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, envió unos 500 jóvenes estudiantes, labradores, obreros e ingenieros a trabajar durante dos años en Norteamérica. La mayoría de és-

tos, a su regreso a la patria, han llegado a ocupar puestos dirigentes en la economía y contribuído notablemente a la racionalización de la industria alemana. De algunos de ellos ha partido la idea de continuar esta forma de instrucción profesional, por mediación del Consejo Internacional de Ayuda mutua de la Juventud.

Los jóvenes enviados por este Consejo a los Estados Unidos son seleccionados cuidadosamente por una Comisión de representantes de los ministerios del Plan Marshall, Educación, Trabajo, Economía e Industria, de los sindicatos obreros y de otras entidades; debiendo tener de veinte a treinta años de edad, haber terminado sus estudios y poseer nociones de inglés. Los nombres de los elegidos son comunicados a las autoridades del Plan Marshall en Wáshington, las cuales los destinan a los respectivos centros de trabajo, en los que trabajarán en igualdad de condiciones con los obreros norteamericanos, percibirán los salarios normales y podrán afiliarse a los sindicatos obreros. En las Universidades y escuelas en las que se alojen asistirán a cursos de perfeccionamiento profesional y de lenguaje.

El viaje de ida lo costea el ministerio alemán para el Plan Marshall; pero para estimular a los jóvenes a valerse por sí mismos, el de vuelta será de cuenta de cada uno de ellos.

La organización americana del Plan Marshall tiene la intención de extender este servicio a los demás países comprendidos en el plan y a algunos otros, y en el año actual destinará para ello dos mil puestos en centros de trabajo norteamericano.—F. L. V.

LA EXPANSION UNIVERSITARIA BRITANICA

En estos años de postguerra se ha registrado en la Gran Bretaña una extraordinaria expansión universitaria, que ha cumplido casi totalmente los objetivos fijados por las distintas Comisiones creadas para estudiar el problema de las necesidades de la nación en graduados, e incluso ha rebasado la meta ideal propuesta por alguna de ellas, como la ponencia Barlow, autora de un famoso informe sobre el potencial humano científico británico, cuya propuesta de duplicar para 1956 el número de estudiantes de ciencias y disciplinas técnicas había sido realizada con creces en 1947 (1). El total de estudiantes universitarios británicos es ahora superior en un 70 por 100 al de antes de la guerra, habiendo pasado de 50.246 en 1938-39 a 85.314 en 1950-51, no llegando al objetivo deseado de 90.000 por falta de edificios. Este enorme aumento se ha conseguido, además, sin desequilibrar la proporción entre profesores y estudiantes, que no sólo se ha mantenido, sino que ha mejorado, pasando de 1 por 10 antes de la guerra a 1 por 9 en el pasado año. Todo el detalle de esta evolución está referido detenidamente en un reciente folleto publicado por la Comisión británica de Subvenciones Universitarias (2).

No hace mucho que se ha dado a conocer la cuantía de las subvenciones estatales concedidas a las Universidades británicas para el próximo quinquenio: en el curso de 1952-53 su total aumentará de 16,6 a 20 millones de libras, y durante el quinquenio se incrementará en 1 a 1,5 millones anuales, hasta alcanzar la cifra de 25 millones de libras en 1956-57.

Este considerable aumento pudiera hacer pensar a primera vista que el desarrollo universitario británico va a proseguir al mismo ritmo que el registrado hasta ahora. Sin embargo, el curso de los acontecimientos será probablemente distinto. En círculos competentes británicos se teme que el aumento de 3.400.000 libras para el próximo curso sólo sirva mayormente para enjugar el déficit provocado en el pasado quinquenio por la creciente subida de precios y atender a los gastos que suponen los subsidios del profesorado joven reclutado después de la guerra, subsidios que aumentan con la edad de los titulares. Por su parte, los citados aumentos anuales sólo permitirán proceder a nuevas ampliaciones si el nivel de precio se mantiene como hasta ahora; factor de incertidumbre ligado a la ventaja, y a la vez inconveniente, de que el presupuesto comprenda un plazo de cinco años, que si bien permite forjar planes con gran anticipación, no deja margen para una rápida adaptación al cambio de las circunstancias.

No sería, pues, extraño que se cumpliese la predicción del *Economist*, según el cual el programa de expansión universitaria británica ha tocado a su fin durante los próximos años, debiendo entrar en una nueva fase: en una etapa de estabilización y consolidación cuya consigna sea la calidad. La misma Comisión de Subvenciones estima que si la expansión continuara como hasta ahora, peligraría seriamente el nivel universitario británico, que, pese a todo, se ha logrado conservar hasta la fecha.—J. M. G.

EL PARTIDO COMUNISTA Y LA QUIMICA TEORICA

Cuando poco después de concluir la segunda guerra mundial el partido comunista de la U. R. S. S. llevó su fanatismo doctrinario a declararse beligerante en una cuestión de índole tan puramente científica como la genética, era cuestión de más o menos tiempo de que se sirviera de cualquier pretexto para introducir sus concepciones ideológicas en los otros dominios de las ciencias físicas y naturales. En efecto, y por absurdo que parezca, una prueba irrefutable de esta postura lo constituye la resolución adoptada por el Congreso sobre "Teoría de las Estructuras en Química Orgánica", organizado por la Sección de Ciencias Químicas de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S., cuyo texto, publicado en la *Revista de Química General de la U. R. S. S.* (21-IX-51), ha sido traducido íntegramente por la revista británica *Nature* (19-I-52, págs. 92-94).

En dicho Congreso han tomado parte más de 400 químicos, físicos y filósofos de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S., de las Academias de Ciencias de las diferentes Repúblicas Soviéticas y de los Institutos de Enseñanza Superior de la Unión Soviética, examinándose los avances realizados en la Unión Soviética tanto en el campo de la química industrial como en el de la teórica.

Son las discusiones y recomendaciones adoptadas, en lo que a este último campo se refiere, las que revelan claramente que, al igual que en el dominio de las ciencias económicas y del espíritu y, algo más tarde, en el de la biología, el partido comunista de la Unión Soviética ha pontificado inapelablemente *ex cathedra* sobre todo aquello que, en el dominio de la química teórica, puede considerarse como dentro de la más estricta doctrina ortodoxa, o debe, por el contrario, adscribirse a las teorías heréticas de tipo imperialista o burgués.

En efecto, el Congreso ha fustigado despiadadamente a aquellos miembros correspondientes de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S. (Ya. Syrkin, M. E. Dyatkina, M. V. Wolkenstein, A. I. Kiprianov y otros) que han caído en la debilidad o, lo que es aún peor, en el pecado de traición a la ideología marxista de difundir las "aberraciones" del concepto mecanicista e idealista de la resonancia que se oponen a la "firmeza y congruencia científica de la teoría de la estructura de los compuestos orgánicos, debida al gran científico ruso A. M. Butlerov".

"Aunque el método de la llamada teoría de la resonancia de Pauling o mesomerismo (Ingold) es poco científico, físicamente insostenible y estéril", el Congreso ha observado con indignación que "en una serie de monografías y libros de texto rusos sobre química orgánica y la teoría de la estructura molecular se ha suprimido el nombre de Butlerov como creador de la teoría de la estructura molecular", la única que, en su opinión, puede mantenerse, desde el punto de vista dialéctico-materialista de la historia, en las ciencias químicas y ramas afines de la física, en la química teórica y, especialmente, en la química orgánica.

En opinión del Congreso, la introducción de este concepto de la resonancia en la química teórica, y "su desgraciada defensa por hombres de ciencia soviéticos", ha causado graves daños a la química soviética, motivando que los químicos orientaran sus investigaciones "en direcciones inútiles y pseudocientíficas, y creando una dañina ilusión para explicar muchos hechos y leyes que, en realidad, no tienen explicación alguna".

Aunque el Congreso hace notar que los científicos antes mencionados reconocen, una vez que han reflexionado sobre ello, la inutilidad y esterilidad de la teoría de la resonancia, considera que la impremeditada defensa que, en su día, hicieron de estas teorías no puede disculparse por el desconocimiento de los trabajos de Butle-

(1) Véase *Arbor*, núm. 17: "Inglaterra aumentará sus cuadros de científicos".

(2) *University Development. Interim Report for the Years 1947 to 1951.*

rov por ellos alegado en su descargo.

En cuanto al informe presentado por el Comité de la Sección de Química de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S., el Congreso, aunque aprueba sus tesis principales, señala una serie de "gravísimos defectos". Por ejemplo, no se demuestra en dicho informe "que las perversiones ideológicas en materia de química teórica están estrechamente relacionadas con las teorías biológicas y fisiológicas heréticas, y que, consideradas en conjunto, presentan un frente unido en la lucha de la ideología burguesa y reaccionaria contra el materialismo".

Por todo ello, el Congreso hace observar que el problema de mayor trascendencia con que se enfrenta la química orgánica teórica es "el desarrollo creador de la doctrina de Butlerov, así como el estudio más profundo de sus tesis principales a la luz de las modernas teorías sobre la estructura de la materia, y en lucha abierta contra las teorías mecanicistas e idealistas de la química". Para ello es imprescindible, en su opinión, la participación en esta tarea de los físicos teóricos soviéticos que, por ahora, se han abstenido de colaborar en la lucha por la creación de una teoría de la ciencia química que se ajuste a la concepción materialista - dialéctica del mundo.

Por último, el Congreso ha observado que la Sección de Ciencias Químicas de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S., así como los Institutos científicos y los Centros de Enseñanza Superior, no prestan la atención debida a la química teórica y a los problemas relacionados con la base ideológica de las teorías "idealistas" que son extrañas a la ciencia soviética.

El Congreso recomienda:

1) La rápida publicación (no después de 1951) del informe taquigráfico sobre el Congreso.

2) Una amplia divulgación de los resultados alcanzados por el Congreso en las revistas científicas.

3) Que se tomen medidas para publicar los estudios realizados sobre el desarrollo de las teorías de la estructura química en química orgánica en las revistas científicas, especialmente en la *Revista de Química General*, aumentando el volumen de dicha publicación para este fin.

4) La aceleración de los nuevos libros de texto sobre química orgánica que presenten de un modo correcto el estado actual de la ciencia química, así como también la publicación de monografías soviéticas sobre problemas de química teórica.

5) Que la Sección de Ciencias Químicas de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S. celebre periódicamente conferencias sobre los problemas más importantes de la química orgánica, invitando, para que asistan a ellas, a especialistas de ciencias afines (físicos, filósofos, biólogos, etc.).—F. V.

SE PROYECTA EN FRANCIA LA CREACION DE FACULTADES OBRERAS

El Gobierno francés ha aceptado una propuesta del Senado para que se cree una Comisión de diez miembros encargada de estudiar un proyecto de ley de creación de Facultades obreras de cultura y técnica, destinadas a alumnos comprendidos entre los veinticinco y los treinta y cinco años. La duración de los cursos será de dos o tres años, y comprenderá estudios técnicos superiores, concediéndose diplomas de ingeniero a su terminación.

FRANCIA

El número de estudiantes inscritos en el primer año de licenciatura en Derecho, que había cedido un poco en 1948 y en 1949, ha subido en 1950, y parece estabilizarse en toda Francia, con alrededor de 12.500 sobre un efectivo total de 39.000 estudiantes.

Para contener esta oleada creciente, la Universidad, hasta ahora, no ha puesto nada más que un medio: hacer los exámenes más difíciles. Las estadísticas están para demostrar que no ha tenido casi éxito en este objetivo. Para la única Facultad de Derecho de París, la situación de los años 1948, 1949 1950 se presenta así:

	Primer año	Segundo año	Tercer año
1948:			
Número de candidatos	4.420	3.461	2.845
Número de aprobados	1.346	1.197	1.315
1949:			
Número de candidatos en junio...	3.190	2.146	1.818
Número de aprobados	1.005	705	522
Número de candidatos en octubre	1.351	978	947
Número de aprobados	665	363	535
1950:			
Número de candidatos en junio...	3.201	2.321	1.614
Número de aprobados	743	831	650
Número de candidatos en octubre	1.286	989	779
Número de aprobados	480	614	409

De estas pocas cifras se puede deducir: 1) La selección se opera progresivamente, y es más severa en el primer año que en el segundo, y en el segundo más que en el tercero. 2) El porcentaje de aprobados varía de una convocatoria a otra siguiente en amplitudes bastante grandes; el total general varía, por el contrario, bastante poco. 3) El porcentaje de aprobados en junio es siempre mayor que el de octubre. Esto se explica, porque por una parte la nota séptima es eliminatoria, y ciertos candidatos no pueden presentarse en octubre. Y de otra parte, algunos no tienen nada más que pasar el oral en la segunda convocatoria.

EL PREMIO INTERNACIONAL KALINGA DE VULGARIZACION CIENTIFICA

El Consejo Internacional de Uniones Científicas ha terminado el estudio y organización que en el pasado año le encomendó la U. N. E. S. C. O. de un premio anual internacional, instituído por esta organización, para recompensar trabajos que constituyan una aportación importante a la obra de divulgación e interpretación de la ciencia y destaquen por su altura científica y literaria. Es un nuevo síntoma de la actual preocupación por afinar la calidad expositiva y estilística de las publicaciones científicas y aumentar el número de las obras que facilitan el acceso del profano a una determinada materia científica.

Kalinga es el nombre del viejo imperio que hace más de dos mil años comprendía parte de la India y de Indonesia, y que subsistió con diversas formas hasta el siglo XIII. Actualmente lleva este nombre un gran consorcio industrial indio, uno de cuyos consejeros, B. Patnaik, ha donado a la U. N. E. S. C. O. los fondos para sufragar el premio, al cual irá unida una invitación oficial para permanecer en la India algún tiempo, y así entablar contacto directo con la vida y cultura del país.

El premio Kalinga no se concederá por un trabajo aislado, sino por toda una obra, que puede constar de libros, artículos de revista o periódico, conferencias, películas, emisiones radiofónicas o de televisión, o bien de un conjunto de trabajos diversos; teniéndose en cuenta muy particularmente tanto su valor científico, social y literario, como su contribución a la educación científica del público en general y las consecuencias sociales que implique. Es, pues, indispensable que haya alcanzado amplia difusión, por lo que generalmente quedan descartadas las publicaciones especializadas y los libros de texto.

El premio, que importa 1.000 libras esterlinas, no podrá dividirse entre varios aspirantes, y éstos no pueden presentar directamente su candidatura, sino que han de ser propuestos por dicho Consejo y por la U. N. E. S. C. O. El Tribunal calificador se compone de dos miembros de la primera organización, que representan a los científicos, y otro por la U. N. E. S. C. O., en representación del público en general. En el designado para el año en curso figu-

LA U. N. E. S. C. O. SIGUE PRODUCIENDO

Más de 38.000 bolsas de estudio han sido puestas este año a disposición de los estudiantes que han querido ampliar estudios en otros países. Estas bolsas vienen expresadas en el tomo IV de *Estudios en el extranjero*, manual publicado anualmente por la UNESCO, y que constituye la desiderata de las bolsas concedidas a los Gobiernos y a a los organismos privados, aparte de las reservadas por las Naciones Unidas y por sus instituciones especiales.

El manuel de *Estudios en el extranjero* comprende 3.000 bolsas más de las aparecidas en el tomo III, que se publicó en enero de 1951; lo que constituye un aumento del 10 por 100 sobre el año pasado.

Por primera vez en la prolífica historia de la UNESCO aparecen bolsas concedidas a organismos o estudiantes de Bolivia, Grecia, Mónaco, Nicaragua, el Sarre y Yugoeslavia. Con los que llegan a sumar un total de 70 países beneficiarios de tanta generosidad educativa.

Las bolsas alcanzan las materias más varias —Ciencias, Bellas Artes, Derecho, Música, Economía, etc.—, con total libertad de elección por parte del beneficiario. Sus posibilidades parecen muy vastas, pues comprenden desde el estudio de la industria sacarífera en las Antillas británicas hasta los de la paleografía, iconografía e historia de Bifancio.

Estas ventajas alcanzan también a los estudiantes no universitarios que se interesen por la agricultura, la industria, la administración y la salud pública. En este sentido se orienta el ofrecimiento de la Cruz Roja australiana al ofrecer una ayuda de seis meses en Australia a aquellos practicantes tailandeses que quieran perfeccionar sus conocimientos en transfusión sanguínea.

El tomo IV comprende asimismo una propuesta del Gabinete Internacional del Trabajo, sobre la posibilidad abierta a los jóvenes trabajadores y estudiantes que quieran recibir en el extranjero una formación técnica y profesional.

Textos legales extranjeros

EL DECRETO-LEY ITALIANO DE 24 DE JUNIO DE 1952

DISPOSICIONES SOBRE EL EXAMEN DE MADUREZ Y DE HABILITACIÓN AL TÉRMINO DE LOS ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS SUPERIORES

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

Visto el artículo 77, párrafo 2.°, de la Constitución;

Vista la extraordinaria necesidad y urgencia de dictar normas con fuerza de ley que pongan a los órganos competentes en disposición de imponer y adoptar medidas para el desarrollo de las sesiones de exámenes del corriente año en las Escuelas Secundarias de todo orden y grado;

Oído el Consejo de Ministros;

Bajo propuesta del Ministro de Instrucción Pública, de acuerdo con el Ministro del Presupuesto, interinamente del Tesoro,

DECRETA:

Artículo 1.°

Los exámenes de madurez y de habilitación al término de los estudios en las Escuelas Secundarias Superiores se desarrollarán en el año escolástico 1951-1952 según las modalidades establecidas en los artículos siguientes:

Artículo 2.°

El Presidente es escogido en las siguientes categorías:

a) Profesores universitarios en funciones o excedentes o retirados.

b) Profesores libres encargados universitarios de materias pertenecientes al examen.

c) Profesores libres que sean auxiliares o asistentes universitarios de materias pertenecientes al examen.

d) Inspectores centrales de Enseñanza Media retirados y Jefes provinciales de Enseñanza Media retirados, preferentemente provenientes de la Enseñanza.

e) Directores de Institutos de Enseñanza Media Superiores del Estado o parificados en servicio activo o retirados.

En caso de absoluta necesidad, el Ministro está autorizado a derogar los criterios limitativos previstos en la letra c) del apartado precedente, sobre la utilización de los Profesores libres como Presidentes de los Tribunales de examen.

Para los Tribunales de madurez artística, el Presidente es escogido en la primera y en la tercera categoría indicadas en el apartado precedente.

Artículo 4.°

Los otros miembros del Tribunal son escogidos:

a) Entre los Profesores de escalafón de los Institutos de Enseñanza Media Superiores estatales.

b) Entre aquellos que estén en posesión del título estatal de habilitación para la enseñanza en las Escuelas de Enseñanza Media Superiores, y que hayan enseñado durante tres años al menos, en las mismas Escuelas, las materias sobre las que versa el examen; el número de los que estén provistos de este solo título no puede superar la mitad de los miembros del Tribunal.

En los Tribunales de madurez artística, los Comisarios para las materias artísticas son elegidos, además de entre los Profesores de escalafón de los Liceos artísticos, entre los de las Academias de Bellas Artes; los Comisarios para las materias culturales son elegidos entre los Profesores de las mismas materias en los Liceos artísticos y en las Escuelas de Enseñanza Media Superiores, según las disposiciones generales del presente Decreto.

En los Tribunales para la habilitación técnica, no más de dos Comisarios pueden ser elegidos entre quienes sin pertenecer a la enseñanza ejerzan la profesión correspondiente.

Artículo 5.°

En la provincia de Bolzano, los miembros del Tribunal para los exámenes en lengua alemana pueden ser escogidos entre los no habilitados que tengan, al menos, tres años de docencia en las Escuelas de Enseñanza Media Superiores estatales, con tal de que estén provistos del título de Licenciados.

Artículo 6.°

Se concede al Presidente facultad para agregar al Tribunal miembros particularmente competentes, con voto consultivo, para informe sobre la preparación de los candidatos en materias especiales.

Artículo 7.°

El Presidente y todos los miembros del Tribunal no pertenecerán a la escuela frecuentada por los alumnos que deban examinarse, a excepción de uno, que pertenecerá a dicha Escuela, con tal que ésta sea estatal, parificada o legalmente reconocida.

Este último, distinto para cada Escuela, será el Director o un Profesor de la Escuela misma, delegado por aquél, que esté en posesión de los requisitos a que se hace referencia en el párrafo 1.° del artículo 4.° Este, además de las normales funciones de Comisario, tiene la de proporcionar al Tribunal los elementos necesarios de juicios sobre la carrera escolástica de cada candidato.

Antes de proceder al escrutinio para cada candidato el Tribunal debe tomar conocimiento de la carrera escolástica respectiva examinando los libros escolares y los otros documentos escolásticos.

Artículo 8.°

A cada Tribunal se asignarán regularmente no menos de ochenta y no más de cien examinandos.

Cuando hubiere necesidad pueden ser nombrados más Tribunales en la misma sede.

Artículo 9.°

Los exámenes versarán sobre un programa que constituya medio eficaz para la valuación de la madurez y de la capacidad del candidato.

Este programa se insertará en la convocatoria de los exámenes.

Artículo 10.°

Pueden ser sede para los exámenes de los que se habla en el presente Decreto, las Escuelas de Enseñanza Media Superiores, tanto estatales como parificadas o legalmente reconocidas.

Artículo 11.°

Queda abrogada toda disposición contraria al presente Decreto.

Artículo 12.°

Quedando a salvo lo establecido por el presente Decreto para los exámenes indicados en el artículo 1.°, el Ministro de Instrucción Pública puede disponer que para los escrutinios y exámenes del año escolástico 1951 y 1952, se observen en las Escuelas de Enseñanza Media de todo orden y grado, las modalidades que han regulado el desarrollo de las mismas en los últimos cinco años escolásticos.

Artículo 13.°

El presente Decreto entrará en vigor el día de su publicación en la "Gaceta Oficial de la República Italiana", y en el mismo día será presentado a las Cámaras para su conversión en Ley.

El presente Decreto provisto del sello del Estado será inserto en la Colección Oficial de Leyes y Decretos de la República Italiana. Es obligado para quienes corresponda el observarlo y hacerlo observar.

Dado en Roma, 24 de junio de 1952.—EINAUDI.—DE GASPERI - SEGNI - PELLA.

Indice legislativo

JEFATURA DEL ESTADO

Ley de 1-XII-51 sobre derechos pasivos máximos (*B. O. E.* de 23-XII-51. *B. O. M.* de 7-I-52).

Decreto-ley de 25-I-52 creando el Patronato Nacional de la Gruta y Real Sitio de Covadonga. Ejercerá las funciones que se le atribuyen (*Boletín Oficial del Estado* de 5-II-52. *B. O. M.* de 18-II-52).

Decreto-ley de 4-IV-52 concediendo créditos extraordinarios para sufragar los gastos que ha de ocasionar a diferentes Departamentos Ministeriales la celebración del XXXV Congreso Eucarístico Internacional (*Boletín Oficial del Estado* de 29-IV-52. *B. O. M.* de 5-V-52).

GOBIERNO DE LA NACIÓN

Decreto de 14-XII-51 sobre continuidad del régimen de ayuda a pasivos (*B. O. E.* de 29-XII-51. *B. Oficial M.* de 14-I-52).

Decreto-ley de 7-XII-51 dando normas para la aplicación de los beneficios tributarios concedidos a titulares de familias numerosas (*B. O. E.* de 2-I-52. *B. O. M.* de 21-I-52).

Decreto de 11-I-52 creando el Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil (*B. O. E.* de 19-I-52. *B. O. M.* de 28-I-52).

Decreto de 18-I-52 concediendo Gran Cruz Orden Civil Alfonso X el Sabio a don Jesús Guridi Vidaola. (*B. O. E.* de 27-I-52. *B. O. M.* de 4-II-52).

Decreto de 18-I-52 declarando jubilado a don Valentín de Castro Fernández, Jefe Sup. de Admón. Civil.

Otro de 25-I-52 nombrando Jefe Superior de Admón. Civil a don Angel Malo de las Heras (*B. O. E.* de 3-II-52. *B. O. M.* de 11-II-52).

Decreto de 1-II-52 concediendo Gran Cruz Orden Civil Alfonso X el Sabio a don Daniel Vázquez Díaz.

Otro de 8-II-52 nombrando Secretario Gen. del Instituto de España a don Vicente Castañeda y Alcober.

Otro ídem ordenando la conmemoración del IV Cent. de San Francisco Javier (*B. O. E.* de 16-II-52 y 18-II-52. *B. O. M.* de 25-II-52).

Decreto de 25-I-52 (rectificado) sobre cesión de determinados terrenos de la Ciudad Univ. a la Junta de Energía Nuclear (*B. O. E.* de 16-II-52. *B. O. M.* de 10-III-52).

Decreto de 13-III-52 declarando jubilado a don Heliodoro Iglesias Araujo, Jefe Sup. de Admón. Civil.

Otro de 14-III-52 declarando jubilado a don Fernando José de Larra y Larra, Jefe Sup. de Admón. Civil.

Otro ídem nombrando Jefe Sup. de Admón. Civil a don Juan Antonio de Cea Sobrino.

Otro de 21-III-52 nombrando Jefe Superior de Admón. Civil a don Francisco de la Torre y Torre.

Otro ídem íd. a don Eduardo Roquero Franquelo (*B. O. E.* de 1-IV-52. *B. O. M.* de 7-IV-52).

Cuerpos Generales de Admón. del Estado.—Sobre inclusión de temas de Organización del Protectorado en Marruecos.

Decreto de 11-III-52 separando las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios.

Otro de 28-III-52 concediendo Gran Cruz Alfonso X el Sabio a don Eugenio d'Ors y Rovira.

Otro ídem a don Juan Vigón Suerodíaz.

Otro ídem a don Carlton Joseph Huntley Hayes (*B. O. E.* de 1-IV-52. *B. O. M.* de 14-IV-52).

TEMAS AFRICANOS.—*Tesis doctorales.*—Creación de diez becas.

CUERPOS GENERALES DE ADMÓN. DEL ESTADO.—*Programas para ingreso.*—del Protectorado en Marruecos.—Inclusión de temas de organización Aclaración.

CÓDIGO DE CIRCULACIÓN.—*Comisión de Estudios.*—Vocal representante del M. E. N.—Nombramiento (*B. O. E.* de 6 y 9-IV-52. *B. O. M.* de 21-IV-52).

Decreto de 30-IV-52 incluyendo la isla de Lanzarote en el tipo A del art. 1.° del que reguló la aplicación del Reglamento de dietas y viáticos de 7-VII-49. (*B. O. E.* de 5-V-52. *Boletín O. M.* de 12-V-52).

Decreto de 26-IV-52 dictando normas para traslado de los restos de los Reyes de Aragón al Monasterio de Poblet (*B. O. E.* de 4-V-52. *B. O. M.* de 12-V-52).

MINISTERIO

Decreto de 29-II-52 creando un Patronato para la reconstrucción de la Abadía Monasterio de Samos (Lugo) *B. O. E.* de 11-III-52. *B. O. M.* de 24-III-52).

Orden para la aplicación de la Ley de 19-XII-51 sobre Derechos Pasivos máximos (*B. O. E.* de 23-II-52. *B. O. M.* de 10-III-52).

SUBSECRETARÍA

Restableciendo la Sección del Registro Gen. de este Ministerio (*B. O. M.* de 7-I-52).

OPOSICIONES.—*Programa.*—Aprobación del que ha de regir en las convocadas por Orden de 18-XII-51 (*Boletín O. E.* de 17-I-52. *B. O. M.* de 21-I-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y SUBALTERNO ESCALAFONADO.—*Plus de carestía de vida.*—Asignando remuneraciones al personal que cita (*B. O. M.* de 4-II-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO. — *Escala Técnica.*—Corrida de Escalas.—Ascensos.

Orden creando el Servicio de Publicaciones, bajo la dependencia inmediata de la Subsecretaría del Departamento (*B. O. M.* de 11-II-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO. — *Escala Técnica.*—Ascensos.

Remuneraciones por trabajos extraordinarios y especiales (*B. O. M.* de 18-II-52).

Concediendo ingreso en la O. C. Alfonso X el Sabio a los señores que se citan.

Fundación "Institución de San José Oriol", Barcelona. Dejando sin efecto la Orden de 5-XII-51, relativa a la precitada Fundación (*B. O. M.* de 10-III-52).

Concediendo ingreso en la O. C. Alfonso X el Sabio a los señores que se citan (*B. O. M.* de 17-III-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO. — *Escala Técnica.*—Corrida de Escalas.—Ascensos.

Escala Auxiliar. — Disponiendo se publique el Escalafón Auxiliar de Admón. del Depart. (*B. O. M.* de 17-III-52).

Concediendo ingreso en la O. C. Alfonso X el Sabio a los señores que se indican (*B. O. M.* de 7-IV-52).

FUNDACIÓN "COLEGIO OBRADOR DE LA SAGRADA FAMILIA". BARCELONA.—*Patronato.* — Designación de nuevos miembros (*B. O. M.* de 14-IV-52).

Concediendo el ingreso en la O. C. de Alfonso X el Sabio a don Anselmo Gascón Gotor.

ESCUELAS ESPAÑOLAS EN EL EXTRANJERO.—*Casablanca.*—Cantinas y Roperos escolares.—Distribución de crédito (*B. O. M.* de 21-IV-52).

PERSONAL ADMINISTRATIVO. — *Escala Técnica.*—Oficial Mayor del Departamento.—Nombramiento.

Congreso Eucarístico Internacional.—Plazo de suspensión de todos los exámenes en los Centros de enseñanza dependientes de este Departamento.

Dando normas para terminación del curso académico en el Distrito Universitario de Barcelona (*B. O. M.* de 28-IV-52).

Concediendo ingreso en la O. C. de Alfonso X el Sabio a don Agapito del Valle López.

Disponiendo el pase del Instituto de Ens. Profesionales y de las Escuelas del Hogar y Profesional de la Mujer a la D. G. de Ens. Laboral (*B. O. M.* de 5-V-52).

FUNDACIÓN "JOSÉ ANTONIO GIRÓN". GIJÓN (OVIEDO).—*Clasificación como benéfico-docente.*—Anulación.

FUNDACIÓN "BLAS TORRES VADILLOS". LA GUARDIA (JAÉN). — *Clasificación como benéfico-docente* (*B. O. M.* de 12-V-52).

D. G. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 14-XII-51 nombrando para el cargo de Rector Mag. de la Universidad de Valencia a don José Corts Grau (*B. O. E.* de 23-XII-51. (*B. O. M.* de 7-I-52).

Otro ídem sobre enseñanza de Psicología Médica en la Fac. de Medicina (*B. O. E.* de 23-XII-51. *B. O. M.* de 7-I-52).

Otro de 21-XII-51 creando el Col. Mayor de "Santa María del Campo" (*B. O. E.* de 2-I-52. *B. O. M.* de 7-I-52).

Otro ídem aprobando el proyecto de obras de terminación del Pabellón Quirúrgico del Hospital Clínico de la Fac. de Medicina de la Univ. de Granada (*B. O. E.* de 2-I-52. *Boletín O. M.* de 7-I-52).

Cursos monográficos. — Implantación (*B. O. M.* de 7-I-52).

ALUMNOS.—*Recurso de alzada.*—Desestimación.

Viajes al extranjero. — Autorización (*B. O. M.* de 14-I-52).

COLEGIOS MAYORES.—*Estatutos.*—Aprobando los que se citan.

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantación.*—Autorizaciones.

Viajes al extranjero.—Autorización.

PROFESORES AUXILIARES.—*Corrida de escalas.*—Rectificación.

RECTORES. — *Gratificaciones.* — Asignación (*B. O. M.* de 21-I-52).

Decreto de 11-I-52 aclarando el de 7-IX-51, sobre Tribunales de Oposiciones a Cát. de Univ. (*B. O. E.* de 19-I-52. *B. O. M.* de 28-I-52).

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantaciones.*—Autorización.

Concurso-oposición. — Nombramientos. Plazas desiertas.

Prórrogas (*B. O. M.* de 28-I-52).

Decreto de 11-I-52 creando en Salamanca la Junta de Obras de la Univ. (*B. O. E.* de 28-I-52. *B. O. M.* de 4-II-52).

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantaciones.*—Autorizaciones.

Enfermeras.—Reconociendo al Hospital Militar de San Sebastián como Institución capacitada para la enseñanza de Enfermeras.

Presupuestos de resultas.—Aprobando los de las Universidades que se citan (*B. O. M.* de 4-II-52).

Decreto de 11-I-52 autorizando al M. E. N. para que organice la Enseñanza de la Estadística en la Univ. de Madrid (*B. O. E.* de 3-II-52. *B. O. M.* de 11-II-52).

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantaciones.*—Autorización.

Viajes al extranjero. — Autorizaciones (*B. O. M.* de 11-II-52).

Viajes al extranjero. — Autorizaciones (*B. O. M.* de 18-II-52).

Decreto de 25-I-52 creando la Residencia Nac. de Artistas, acogida al régimen de Col. Mayores Universitarios.

Otro de 22-II-52 convocando elecciones de Procuradores en Cortes representantes de las Corporaciones culturales que se indican (*B. O. E.* de 1-III-52. *B. O. M.* de 10-III-52).

PROFESORES ADJUNTOS.—*Viajes al extranjero.*—Autorización (*B. O. M.* de 17-II-52).

Decreto de 29-II-52 creando la Residencia Univ. Hispano-Marroquí "Generalísimo Franco" en Madrid, para estudiantes marroquíes (*B. O. E.* de 17-III-52. *B. O. M.* de 24-III-52).

COLEGIOS MAYORES.—*Directores.* — Renuncias.—Aceptación.

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantación.*—Autorizaciones (*B. O. M.* de

AMPLIACION LEGISLATIVA DEL MES DE MARZO (*B. O. E.* de 11-III-52. *B. O. M.* de 31-III-52).

Agencias Administrativas.—Modificación del art. 123 del Dec. de 21-VII-35.

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantación.*—Autorizaciones.

Enseñanza.—Reconocimiento de Institución capacitada (*B. O. M.* de 31-III-52).

Decreto de 21-III-52 modificando el artículo 2.° del de 2-XII-50, que creó la Junta de Obras de la Univ. de Barcelona (*B. O. E. de* 1-IV-52). *B. O. M.* de 14-IV-52).

COLEGIOS MAYORES. — *Directores.* — Cese.

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantación.*—Autorizaciones.

PERSONAL TÉCNICO PROFESIONAL.—*Reingreso.*—Concedido.

VIAJES AL EXTRANJERO. — *Prórroga.*— Autorización (*B. O. M.* de 14-IV-52).

COLEGIOS MAYORES.—*Directores.*—Nombramiento.

Estatutos.—Aprobación.

CURSOS MONOGRÁFICOS. — *Implantación.*—Autorizaciones.

Viajes al extranjero.—Autorización.

Reorganización de Enseñanza (*Boletín O. M.* de 21-IV-52).

NOMBRAMIENTOS.—*Prórrogas.* — Recursos de reposición. — Estimado. (*Boletín O. M.* de 28-IV-52).

COLEGIOS MAYORES.—*Directores.*—Nombramiento.

ALUMNOS.—*Sanciones.* — Exclusión de exámenes ordinarios.

Recursos de reposición.—Estimado.

Viajes al extranjero.—Autorización.

AYUDANTES. — *Viajes al extranjero.*— Autorización (*B. O. M.* de 5-V-52).

D. G. ENSEÑANZA MEDIA

Profesores Auxiliares.—Corrida de escalas (*B. O. M.* de 7-I-52).

PROFESORES DE CALIGRAFÍA. — *Corrida de escalas.*—Ascensos.

PROFESORES DE EDUC. FÍS.—*Corrida de escalas.*—Ascensos.

Subvenciones.—A los Institutos que se citan para las atenciones que se detallan (*B. O. M.* de 21-I-52).

CATEDRÁTICOS NUMERARIOS. — *Acumulaciones de horas extraordinarias.*— Determinando las remuneraciones que han de percibirse.

PROFESORADO ADJUNTO.—*Remuneraciones especiales.* — Determinando las que ha de percibir el Profesorado enclavado en poblaciones no capitales de provincia ni de Distrito Universitario.

PROFESORES ADJUNTOS DE DIBUJO Y RELIGIÓN. — *Gratificaciones.* — Determinando las que han de recibir los enclavados en capitales de provincia.

Subvenciones.—Al Instituto "Hispano-Marroquí", de Ceuta y Melilla, para las atenciones que se citan (*B. O. M.* de 18-II-52).

CATEDRÁTICOS NUMERARIOS. — *Corrida de escalas.*—Ascensos.

PROFESORADO. — *Títulos administrativos.*—Ordenando diligenciar los títulos administrativos afectados por la aplicación de la Ley de 15-III-1951.

PROFESORES AUXILIARES. — *Corrida de escalas.*—Ascensos (*B. O. M.* de 24-III-52).

AMPLIACION LEGISLATIVA DEL MES DE MARZO.

CATEDRÁTICOS.—*Concursos.* — Desestimando solicitud.

CATEDRÁTICOS NUMERARIOS. — *Corrida de escalas.*—Ascensos.

CRÉDITO.—*Remuneración por servicios extraordinarios.*—Distribución.

VICEDIRECTORES. — *Gratificaciones.* — Asignación (*B. O. M.* de 14-IV-52).

CÁTEDRAS.—*Oposiciones.*—Inclusión en la lista de aspirantes.—Desestimaciones.

CRÉDITOS.—*Sostenimiento y conservación de Capillas.* — Interpretación y aplicación que debe darse al figurado en Presupuesto (*B. O. M.* de 5-V-52).

D. G. ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña María Paz Alfaya López (*B. O. E.* de 30-XII-51. *Boletín O. M.* de 7-I-52).

Rec. agravios.—Resolviendo el interpuesto por don Emilio Rodríguez Turrión contra Orden de 12-XII-49 (*B. O. E.* de 13-I-52. *B. O. M.* de 21-I-52).

Exámenes extraordinarios. — Ordinarios (*B. O. E.* de 30-XII-51. *Boletín O. M.* de 7-I-52).

Dec. de 21-XII-51 regulando la creación de plantillas de Maestros supernumerarios (*B. O. E.* de 2-I-52. *B. O. M.* de 7-I-52).

Dec. de 15-XI-51 aprobando el expediente de reforma y ampliación de las obras a realizar en la Esc. del Mag. de Lugo (*B. O. E.* de 30-XII-51. *B. O. M.* de 14-I-52).

Otro íd. modificando el art. 9.° del Regl. de Esc. del Mag., aprobado por Dec. de 7-VII-50 (*B. O. E.* de 2-I-52. *B. O. M.* de 14-I-52).

Otro de 14-XII-51 creando un Grupo Esc. conmemorativo "Reyes Católicos", en Málaga (*B. O. E.* de 1-I-52. *B. O. M.* de 14-I-52).

Otro íd. modificando los arts. 83 y 84 del Estatuto del Mag. de 24-X-47 (*B. O. E.* de 1-I-52. *B. O. M.* de 14-I-52).

Otro de 21-XII-51 modificando el artículo 236 del Estatuto del Mag. de 24-X-47 (*B. O. E.* de 1-I-52. *B. Oficial M.* de 14-I-52).

Rectificando errores observados en la O. M. de corrida de escalas de 19-XII-51 (*B. O. M.* de 21-I-52).

OPOSICIONES A PLAZAS DE 10.000 Y MÁS HABITANTES.—*Concurso oposición.* — Aprobado (*B. O. M.* de 28-I-52).

Orden elevando a definitiva la de 19-XII-51 (*B. O. M.* de 31-XII-51), con las modificaciones que se expresan y se adjudican las vacantes de sueldo ocurridas en el Mag. Nac. Primario correspondientes al mes de diciembre último (*B. O. M.* de 28-I-52).

Rec. agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña María del Carmen Inchausti del Río contra O. M. de 26-V-50 (*B. O. E.* de 7-II-52. *B. O. M.* de

CASA-HABITACIÓN.—*Indemnizaciones.*—Recursos de alzada. — Desestimaciones.

Comisiones Permanentes. — Resolviendo que la Presidencia corresponde al Vicepresidente en ausencia del Presidente.

ESCUELAS RURALES. — *Adjudicación de destinos.*—Reclamaciones. — Rectificando el núm. 1.° de la O. M. de 28-XI-51.

MAESTROS.—*Diferencias del sueldo.*—Reclamaciones.—Estimación.

Paga extraordinaria. — Reclamaciones.—Desestimación (*B. O. M.* de 4-II-52).

CASA-HABITACIÓN.—*Indemnizaciones.*—Reclamaciones.—Estimadas. Desestimadas.

DENOMINACIONES.—*Cambios.* — Autorización (*B. O. M.* de 11-II-52).

Comisión Nac. de Mutualidades y Cotos Escolares y Previsión.—Concediendo Medallas de Plata y Bronce a los señores mencionados.

COMEDORES ESCOLARES. — *Subvenciones.*—Ampliando el plazo para las Escuelas que hayan solicitado antes del 20 de enero la declaración de ser Escuelas subvencionadas (*B. O. M.* de 18-II-52).

Escuelas Especiales o de Patronato.—Resolviendo consultas formuladas.

Cursillos de traslados entre Maestras y Maestros Nacionales. — Convocatoria.

Idem.—Publicación de vacantes. (*Boletín O. M.* de 25-II-52).

Orden elevando a definitiva la de 21-XII-52 (*B. O. M.* de 26-I-52), y por la que se adjudican las vacantes de sueldo ocurridas en el Mag. Nac. Primario, de enero de 1952.

ESCUELAS MATERNALES Y DE PÁRVULOS.—*Concursillos.*—Convocatoria.

Relación de vacantes.

ESCUELAS DE RÉGIMEN ESPECIAL.—*Consejo de Protección Escolar "Sagrada Familia".* — Confirmación definitiva de Maestros nombrados (*B. O. M.* de 3-III-52).

Denominaciones.—Autorizando la que se indica al Grupo Esc. de Niñas del Ayunt. de Cistierna (León).

Profesorado.—Reconociendo acumulaciones de cátedras y cantidades devengadas por desempeño de vacantes.

DIRECCIÓN DE GRUPOS ESCOLARES. — *Concursillos.*—Convocatorias.

Relación de vacantes.

Dec. de 25-I-52 disponiendo la construcción de un Grupo Esc. conmemorativo del Cent. de los RR. CC., de Cádiz.

Otro de 22-II-52 dando nueva redacción al art. 179 del Estatuto del Mag. Nac. (*B. O. M.* de 10-III-52 y *B. O. E.* de 17-II-52 y 2-III-52).

Orden resolviendo el rec. de agravio interpuesto por don Antonio Morcillo Ramírez.

ESCUELA DEL MAGISTERIO. — *Directores.*—Ceses.—Nombramientos.

Reconociendo acumulaciones de cátedras y cantidades devengadas por desempeño de vacantes (continuación).

CASA-HABITACIÓN.—*Indemnizaciones.*—Resolviendo escritos elevados por los señores maestros que se citan.

ESCUELAS DE RÉGIMEN ESPECIAL. — *Recursos de alzada.*—Resolviendo el interpuesto por don Cándido Román Fernández.

COMISIONES PERMANENTES. — *Escuelas de Patronato.*—Instrucciones para la provisión interina de vacantes.

NAVARRA.—*Concursillos.* — Convocatoria y relación de vacantes (*Boletín O. M.* de 17-III-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por don José Luis Puente Domínguez (*B. O. E.* de 3-II-52. *B. O. M.* de 24-III-52).

Dec. de 22-II-52 acordando la construcción de Grupo Esc. conmemorativo en el barrio de Jadú (Ceuta), que se llamará "Convoy de la Victoria" (*B. O. E.* de 11-III-52. *Boletín O. M.* de 24-III-52).

Grado Profesional. — Inclusión en la lista definitiva.

NAVARRA.—*Escuelas de Párvulos y Maternales.*—Concursillos. — Convocatoria.

HABERES ATRASADOS. — *Reclamaciones.*—Desestimaciones.

Autorización, con carácter provisional, de las Escuelas de Ens. Prim. Privada que se citan (*B. O. M.* de 24-III-52).

AMPLIACION LEGISLATIVA DEL MES DE MARZO.

Rec. de agravios resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Mutualidades. — Modificando el Anexo 1.° del Dec. de 26-I-50, en lo referente a las Mutualidades adscritas al M. E. N. (*B. O. E.* de 3-II-52 y 22-III-52. *B. O. M.* de 31-III-52).

Dec. de 22-II-52 aprobando la construcción en San Vicente de la Barquera (Santander) de un Grupo Esc. conmemorativo a la Marina de Castilla (*B. O. E.* de 11-III-52. *Boletín O. M.* de 31-III-52).

ALUMNOS.—*Cuestionarios.* — Publicando los del 3.° curso del Plan de Estudios vigente.

Reglamento.—Relativo a lo dispuesto en el cap. 12 para los alumnos de las Escuelas del Mag. de la Iglesia.

Sanciones. — Expulsión y prohibición de continuar los estudios.

Denominaciones.—Autorización.

Mutualidad Escolar.—Concediendo la Medalla de Oro a los señores que se citan.

ESCUELAS DE RÉGIMEN ESPECIAL.—*Obra de Protección de Menores.* — Nombramiento de Maestros.

ESCUELA DE RÉGIMEN ESPECIAL. — *Patronato "Luis Moscardó".*—Nombramiento de Maestras seleccionadas (*B. O. M.* de 31-III-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por doña Celestina Abad García (*B. O. E.* de 24-II-52. *Boletín O. M.* de 7-IV-52).

CASA-HABITACIÓN.—*Indemnizaciones.*—Recursos. — Estimados. — Desestimados.

COLONIAS ESCOLARES.—*Subvenciones.*—Normas.

Denominaciones.—Autorización.

CONCURSILLOS. — *Adjudicación provisional de destinos.*—Nombramientos.

Elevando a definitiva la de Orden de 23-II-52, adjudicando las vacantes de sueldo ocurridas en el Mag. Nacional Prim., de febrero de 1952.

Autorizando el funcionamiento de las Escuelas que se citan (*B. O. M.* de 7-IV-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan (*B. O. E.* de 7-II-52. B. O. M. de 14-IV-52).

Dec. de 14-III-52 dando nueva redacción a los arts. 74 y 75 del Regl. de Esc. del Mag.

Otro de 21-III-52 acordando la construcción en Castellón de la Plana de un Grupo Esc. conmemorativo del VII Cent. de la fundación de la ciudad (*B. O. E.* de 1-IV-52. *B. O. M.* de 14-IV-52).

ESCUELAS DE RÉGIMEN ESPECIAL.—*Patronato de la Obra de Protección de Menores.* — Maestros. — Nombramientos provisionales.

COMISIONES PERMANENTES. — *Recursos de alzada.*—Resolviendo el interpuesto por doña Dolores Coll Alberti.

ESCALAFÓN.—*Maestros de Escuelas de Orientación Marítima y Pesquera.*—Reclamaciones. — Desestimada (*Boletín O. M.* de 14-IV-52.

Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se indican (*B. O. E.* de 25 y 28-III-52. *B. O. M.* de 21-IV-52).

Dec. de 28-III-52 acordando la designación de Trib. mixtos para juzgar las oposiciones y concurso-oposición de los Maestros (*B. O. E.* de 7-IV-52. *B. O. M.* de 21-IV-52).

PROFESORES NUMERARIOS.—*Corrida de escalas.*—Ascensos (*B. O. M.* de 21-IV-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Dec. de 28-III-52 modificando determinados artículos del Estatuto del Mag. Nac. Prim.

Otro de 4-IV-52 acordando la construcción de un Grupo Esc. conmemorativo en Cascante (Navarra). (*B. O. E.* de 12, 14, 21, 22 y 24-IV-52. *B. O. M.* de 28-IV-52).

PROFESORAS NUMERARIAS. — *Oposiciones.*—Turno libre.—Convocatorias.

Dictando instrucciones y publicando las vacantes anunciadas a oposición.

PROFESORES NUMERARIOS. — *Oposiciones.*—Turno libre.—Convocatorias.

Dictando instrucciones y publicando las vacantes anunciadas a oposición.

Concurso general de traslados.—Convocatoria.

Dictando instrucciones y publicando las vacantes anunciadas a oposición.

Autorizando, provisionalmente, el funcionamiento de los Colegios y Escuelas priv. que se citan (*B. O. M.* de 28-IV-52).

CASA-HABITACIÓN.—*Idemnización.*—Reclamaciones.—Estimada.

ESCUELAS DE RÉGIMEN ESPECIAL. — *Consejo de Protección Escolar de*

los Suburbios de Madrid. — Maestros.—Nombramientos.

OBRA DE PROTECCIÓN DE MENORES. — *Maestros.* — Nombramientos (*Boletín O. M.* de 5-V-52).

ESCUELA DE RÉGIMEN ESPECIAL.—*Consejo de Protección Escolar de la Obra de Auxilio Social.*—Nombramientos.—Confirmación definitiva.

Rectificando la O. M. de 29-II-52 (*Boletín O. M.* de 12-V-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por los señores que se citan (*B. O. E.* de 22-IV-52. *B. O. M.* de 5-V-52).

Rec. de agravios.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan (*B. O. E.* de 16, 23 y 29-IV-52. *Bu O. M.* de 12-V-52).

D. G. ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Dec. de 14-XII-51 sobre provisión de las plazas del Profesorado de la Esc. Esp. Ing. Indust. Tex. de Tarrasa (Barcelona) (*B. O. E.* de 23-XII-51. *B. O. M.* de 7-I-52).

Dec. de 26-XII-51 modificando el artículo 15 del Regl. de las Esc. Sup. de Arquit. (*B. O. E.* de 2-I-52. *B. O. M.* de 14-I-52).

ESC. ESP. ING. AGR.—*Presupuesto adicional* (*B. O. M.* de 14-I-52).

ESC. ESP. ING. MONTES.—*Presupuesto adicional.*—Aprobación (*B. O. M.* de 28-I-52).

ESC. ESP. ING. MINAS.—*Profesores auxiliares.*—Nombramiento (*B. O. M.* de 11-II-52).

Dec. de 14-II-52 disponiendo la integración en el Sindicato Esp. Univ. de los alumnos de las Esc. de Facultativos de Minas (*B. O. E.* de 16-II-52. *B. O. M.* de 10-III-52).

ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS.—*Profesores de término.*—Oposición.—Tribunales.—Ampliación del plazo de actuación.—Concedida.

Transformación de Enseñanza.

MAESTROS DE TALLER. — *Oposiciones.*—Ampliación del plazo de actuación.—Concedidas (*B. O. M.* de 24-III-52).

Escuelas de Comercio. — Autorizando la apertura de la Escuela de Vitoria (*B. O. M.* de 7-IV-52).

VICEDIRECTORES. — *Interinos.* — Nombramiento (*B. O. M.* de 21-IV-52).

Dec. de 4-IV-52 dictando normas sobre provisión de vacantes en el Profesorado de las Esc. de Comercio.

Otro ídem para la provisión de vacantes del Profesorado de las Esc. de Per. Indust. (*B. O. E.* de 26-IV-52. *B. O. M.* de 5-V-52).

ESC. SUP. DE ARQUIT. — *Catedráticos numerarios.* — Escalafón. — Disponiendo sea publicado (*B. O. M.* de 5-V-52).

D. G. DE ENSEÑANZAS LABORALES

Dec. de 14-XII-51 sobre creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial en Coca (Segovia) (*B. O. E.* de 23-XII-51. *Boletín O. M.* de 7-I-52).

Otro ídem en Sabadell (Barcelona) (*B. O. E.* de 23-XII-51. *B. O. M.* de 7-I-52).

Otro ídem de modalidad agrícola y ganadera en Hellín (Albacete) (*B. Oficial E.* de 23-XII-51. *B. O. M.* de 7-I-52).

Otro ídem regulando los Trib. de oposiciones para las Esc. de Artes y Oficios Artísticos (*B. O. E.* de 3-I-52. *B. O. M.* de 14-I-52).

Hogares escolares y comedores - cantinas.—Creación.

Patronatos Nacional y Provinciales.—Sobre nueva redacción de los números 2.°, 16 c) y 22 del Reglamento para la organización y funcionamiento de los predichos Patronatos (*B. O. M.* de 14-I-52).

Bases para la provisión de las vacantes que se citan (*B. O. M.* de 28-I-52).

Dec. de 11-I-52 aprobando el plan de distribuciones y creación de Centros de Ens. Media y Prof. para el bienio 1952-53 (*B. O. E.* de 28-I-52. *B. O. M.* de 4-II-53.

Dec. de 8-II-52 autorizando el reconocimiento de la Granja-Escuela de Cuarto (Sevilla) como Centro privado de Ens. Media y Prof. (*B. O. E.* de 23-II-52. *B. O. M.* de 3-III-52).

Directores.—Nombramientos.

Profesorado. — Nombramientos (*Boletín O. M.* de 17-III-52).

Directores.—Nombramientos.

Profesorado. — Nombramientos (*Boletín O. M.* de 24-III-52).

Decreto de 22-II-52 autorizando al M. E. N. para transformar en Centro Oficial el de Ens. Media y Prosional del Valle de Carranza (Vizcaya). (*B. O. E.* de 11-IV-52. *Boletín O. M.* de 31-III-52).

Patronato de Ens. Media y Pro.—Reglamento. — Reformando el art. 12 del aprobado por Orden de 30-XII-1949.

Resolviendo la compra del edificio destinado a Centro de Ens. Media y Prof. de Egea de los Caballeros (*B. O. M.* de 7-IV-52).

Dec. de 21-III-52 creando las Instituciones de Formación del Profesorado de Ens. Lab.

Otro ídem autorizando la creación en Segorbe (Castellón) de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera (*B. O. E.* de I-IV-52. *B. O. M.* de 14-IV-52).

Dec. de 28-III-52 autorizando el reconocimiento de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial en Amurrio (Alava) (*B. O. E.* de 8-IV-52. *B. O. M.* de 21-IV-52).

Profesores titulares de Ciclo especial de Gandía.—Convocatoria.

Centros. — Creando los que se citan (*B. O. M.* de 21-IV-52).

Empresas industriales. — Estableciendo obligaciones de las empresas en orden a la form. prof. (*B. O. M.* de 28-IV-52).

PATRONATO NACIONAL. — *Libro de texto.*—Concursos.

Modificando la Base 4.ª de la convocatoria publicado en el *B. O. E.* de 21-X-51.

Creación.—Creando los Centros que se indican (*B. O. M.* de 5-V-52).

Libros de texto.—Concursos para seleccionar los del segundo curso del Bachillerato Lab. (*B. O. M.* de 12-V-52).

D. G. DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Créditos.—Para instalar un laboratorio de microfilm en el Archivo de la Corona de Aragón (*B. O. M.* de 12-V-52).

Expediente gubernativo.—Desestimando recusación contra nombramiento de Juez Instructor (*B. O. M.* de 7-IV-52).

Dec. de 22-II-52 sobre celebración del I Cong. Ibero-Amer. de Arch., Bibl. y Prop. Intelectual (*B. O. E.* de 2-IV-52. *B. O. M.* de 21-IV-52).

Fiesta del Libro.—Normas para su celebración y convocatoria de concursos de conmemoración (*B. O. M.* de 21-IV-52).

D. G. DE BELLAS ARTES

MUSEOS PROVINCIALES DE B. A.—*Directores.*—Nombramientos (*B. O. M.* de 11-II-52).

Dec. de 8-II-52 nombrando Vicepresidente de la Junta de Patronato del Museo Nac. de Arte Contemp. a don Enrique Lafuente Ferrari (*B. O. E.* de 23-II-52. *B. O. M.* de 3-III-52).

Dec. de 1-II-52 aprobando el Reg. que regirá las Exposiciones Nac. de B. A. (*B. O. E.* de 17-II-52. *B. O. M.* de 3-III-52).

Dec. de 1-II-52 aprobando los Estatutos de la Soc. Gen. de Autores de España (*B. O. E.* de 17 y 27-II-52. *B. O. M.* de 10-III-52).

Dec. de 10-II-52 nombrando a don José Luis Fernández del Amo Director del Museo Nac. de Arte Contemp.

Otro ídem a don Julio Cavestany y de Anduaga Director del Museo Nac. de Arte del siglo XIX (*B. O. E.* de 10-III-52. *B. O. M.* de 17-III-52)

MUSEO PROV. DE B. A. (MURCIA).—*Junta del Patronato.*—Nombramiento de Vocales (*B. O. M.* de 28-IV-52).

INDICE

Páginas

Editorial ... 105

Llamamiento a la magnanimidad de los educadores ... 105

Cruz Hernández (Miguel): *El problema de la estructura y método de la enseñanza de la Filosofía en la Universidad* ... 107
Sánchez del Río y Peguero (Carlos): *Libertad de enseñanza y realismo.* 113
Gili Gaya (Samuel): *La enseñanza de la Gramática* ... 119
Martín Escobar (Teófilo): *La formación de técnicos del Grado Medio.* 122
Frutos Cortés (Eugenio): *La edad para comenzar el Bachillerato* ... 125
Pérez-Rioja (José Antonio): *Aspecto social de la lectura* ... 127
Sobre la Reforma de la Enseñanza Media: el curso preuniversitario. 133

INFORMACIÓN EXTRANJERA

Varela Colmeiro (Fernando): *Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos* ... 136
Cordero Torres (José M.ª): *La educación en los países dependientes.* 143
Semper (Joaquín): *El "préstamo de honor" en Bélgica, Francia y Suiza.* 148
Warleta (Enrique): *El aspecto misional de la enseñanza técnica en la Argentina* ... 155
Roger (Juan): *Las escuelas católicas en Inglaterra* ... 157
Valverde (José M.ª): *Humanismo en Norteamérica* ... 163

CRÓNICAS

Reyna (Guillermo de): *Los métodos audio-visuales en la educación fundamental* (notas al Congreso de Milán) ... 164
Segrelles (Vicente): *Los Estatutos de la Sociedad General de Autores de España* ... 167
Romero Marín (Anselmo): *Problemas pedagógicos de los Internados.* 170
Ortiz de Solórzano (José M.ª): *Jornada Europea de Estudios de "Pax Romana"* ... 173
E. C. R.: *La Universidad Europea de Brujas* ... 176
Sáenz de Heredia (Salvador): *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios* ... 180

CARTAS A LA REDACCIÓN

C. N. H.: *Las "salidas" de los Institutos Laborales* ... 183

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

Enseñanza Universitaria (Constantino Láscaris-Comneno) ... 185
Enseñanza Media (José Fernández de Velasco) ... 197
Enseñanza Profesional y Técnica (Germán del Río) ... 200

Páginas

Enseñanza Laboral (J. Gallegos Donaire) ... 205
Enseñanza Primaria (José M.ª Ortiz de Solórzano) ... 209
Bellas Artes (Enrique Casamayor) ... 214
Archivos y Bibliotecas (R. E.) ... 220

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España ... 224
Hispanoamérica ... 230
Extranjero ... 233

TEXTOS LEGALES EXTRANJEROS

El Decreto-Ley italiano de 24 de junio de 1952, sobre el examen de madurez y de habilitación en la Enseñanza Media ... 240

INDICE LEGISLATIVO ... 242

PARA EL PROXIMO NUM. 3. JULIO-AGOSTO 1952

ENTRE OTROS ORIGINALES

Antonio Tovar: *La enseñanza de las lenguas modernas.*
José Luis L. Aranguren: *Reflexiones sobre la enseñanza de la Religión.*
Ernesto Giménez-Caballero: *Los planes de materias en el nuevo Bachillerato.*
P. José María de Llanos: *Situación espiritual de los universitarios de Madrid.*
Miguel Sánchez Mazas: *La enseñanza racional en la Escuela.*
Gratiniano Nieto: *Los Colegios Mayores y su labor formativa.*
José María Lozano: *Estudiantes extranjeros en España.*
E. C.: *Karl Jaspers y la nueva Universidad alemana.*

INFORMACION EXTRANJERA

La formación de aprendices en Alemania.
Universidad e industria en Norteamérica.
Estado actual de la educación en Cuba.

CRONICAS

La IV Asamblea Nacional de Postgraduados.
Reflejo en el presupuesto, de la protección del Estado a la enseñanza primaria.
El "Aula de Cultura".
Las Semanas Pedagógicas de Pamplona, Bilbao y Segovia.
Crónica legislativa.
Tres revistas universitarias: Laye, Santa Cruz y La Hora.
La XV Conferencia Internacional de Educación de Ginebra.

TEMAS PROPUESTOS ⊛ CARTAS A LA REDACCION ⊛ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ⊛ ACTUALIDAD EDUCATIVA ⊛ RESEÑA DE LIBROS ⊛ INDICE LEGISLATIVO

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

◆ *Obras publicadas.*

◌ *Obras en prensa.*

■ *Obras en preparación.*

○ *Publicaciones periódicas.*

◆ **OBRAS PUBLICADAS**

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA).
2. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA).
3. Joaquín Ruiz-Giménez: *Cuatro discursos.* (ROSA).
4. *Ley de Educación Primaria.* (ROSA).

◌ **OBRAS EN PRENSA**

5. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE).
6. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA).
7. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA).
8. José M.ª Jimeno Capella: *La formación técnica en Alemania.* (VERDE).

■ **OBRAS EN PREPARACION**

— Enrique Serrano Guirado: *La provisión de Catedras por oposición.* (AZUL).

— María Libia Errauzquin: *La Enseñanza técnica Superior en Italia.* (VERDE).

— *Construcciones escolares: Legislación y Arquitectura.*

— *Catálogo de las Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.* (ROSA).

— José M.ª Lozano Irueste: *El derecho español de convalidación de estudios.* (AZUL).

— *El problema tecnológico en la Gran Bretaña, y publicaciones análogas sobre la U. R. S. S., Francia, Suiza y Portugal.* (VERDE).

COLECCIONES DE P. E. N.

VERDE: Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA. Manuales 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 NÚM. 1 (JULIO-AGOSTO-SEPTIEMBRE DE 1952)

Federico Sopeña: *Situación de la música española.* López Tello: *La música en las obras de San Isidoro.* Joaquín Rodrigo: *Don Ramón entre nosotros.* ■ *Homenaje a Strawinsky en el 70 aniversario de su nacimiento.*

INFORMACION DE CONSERVATORIOS
CRONICAS ■ RECENSIONES

Dirección, Secretaría y Administración: SAN BERNARDO, 44

LABOR

BOLETIN INFORMATIVO DE ENSEÑANZA LABORAL

Publicación mensual

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

● Publicación mensual ●

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

●

Publicación semanal

PUBLICACIONES DE EDUCACION · NACIONAL ·

GRÁFICAS GONZÁLEZ.-MIGUEL SERVET, 15 -TELÉF 270710.-MADRID

20 pesetas