

6
9

Revista de EDUCACION

CANJE
56 BIBLIOTECA

X Alcalá, 34 X

*La provisión de cátedras universitarias (65) Los créditos de Protección
Escolar (66)*

TEMAS PROPUESTOS.—LUIS ARTIGAS: Sobre la extensión de la Enseñanza Media (67) ★ *ESTUDIOS.*—GUSTAVO BUENO: Pedagogía masculina y Pedagogía femenina (70-3) ★ RAFAEL GAMBRA: Gamberrismo y Analfabetismo (73-6) ★ *CRONICA.*—BENITO ALBERO GOTOR: La formación profesional de los campesinos italianos (76-7) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MANUEL UTANDE: La selección de los profesores de Enseñanza Media en Francia (78-83) ★ ENRIQUE WARLETA: Las grandes unidades escolares del Perú (83-6) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (86-7) ★ *RESEÑA DE LIBROS* (88-9) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (89-96)

AÑO VI ★ VOL. XIX ★ 1.^a QUINCENA FEBRERO ★ NUM. 56
MADRID, 1957



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

EDITORIALES ★ TEMAS PROPUESTOS ★ ESTUDIOS ★ CRONICA ★ INFORMACION EXTRANJERA ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Mañllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.^a Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	
España	12	POR 18 NÚMEROS:		POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 36, 1.º dcha. T. 319386

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 57 (2.ª QUINCENA DE FEBRERO)

entre otros originales: JOSÉ LUIS PÉRDIGO: De algunas cuestiones que suscita el catecismo nacional ★ FRANCISCO SECADAS: La selección de los escolares, etc., y las habituales secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *CRONI-*

CA ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española y extranjera.



La provisión de cátedras universitarias

El cuerpo docente universitario, cuando menos en lo que respecta a los catedráticos, no puede renovarse con la regularidad deseable en otros órdenes profesionales. Es decir, no cabe que cada año se provea, con precisión astronómica, un número determinado de cátedras. La ciencia, en sus niveles más altos, opera con cierta autonomía interna, que no se puede sujetar a rígidas pautas administrativas. Sería muy imprudente el convocar todos los años, de un modo mecánico, las vacantes que se produzcan en todas las asignaturas. Hay que esperar a que exista un número suficiente de posibles opositores ya maduros, y hay que dejar, por tanto, un cierto período de tiempo a partir de las últimas oposiciones celebradas. Tan sólo así podrá garantizarse una base amplia de selección, que haga de las oposiciones una competencia esforzada.

Ahora bien: esto suele inducir a una visión inexacta de las cosas. Los universitarios suelen estar atentos tan sólo a los problemas de su Facultad, y aún dentro de ella tan sólo a los de su asignatura; y si la renovación del cuerpo docente, en su Facultad o en su asignatura, marcha despacio, generalizan su experiencia particular y concluyen que la Universidad, en su conjunto, está parálitica en punto a incorporación de hombres nuevos.

Un simple examen de lo ocurrido durante los años últimos basta para demostrar que no es correcta esa generalización. En primer lugar, debe hacerse notar que el número de cátedras dotadas ha aumentado en cifras absolutas a partir del año 1941. Los jalones de ese aumento son los siguientes:

Años	Cátedras
1941	561
1942	660
1945	730
1948	800
1952	810
1954	820
1955	830
1957	880

De estas cátedras están cubiertas actualmente 665; existen, por tanto, 125 cátedras dotadas y todavía vacantes. Este número era menor aún el año pasado—en 1956 sólo existían 830 cátedras dotadas—, y, sin embargo, salieron 81 a oposición; número al que han de sumarse tres cátedras más, convocadas durante el pasado mes de enero. Significa esto que durante el presente año (o cuando más dentro de los dos años próximos, habida cuenta de los retrasos que suelen producirse) la Universidad española se incorporará 84 nuevos catedráticos, sin contar las oposiciones que se convoquen y celebren a partir de ahora. Lo cual supone un aumento en ningún caso inferior al 12 por 100 de las cátedras hoy cubiertas, y que fácilmente

te puede ascender al 15 ó 16 por 100 cuando concluya este año. Pocos cuerpos profesionales en España tendrán más rápido ritmo de absorción. Aceleralo, no sería en absoluto aconsejable; téngase muy en cuenta, sobre todo, que cuando se provean las cátedras ya convocadas el número de vacantes descenderá de 125 a 41. Y el aumento de dotaciones correspondiente al presente año de 1957 es de 50.

Bajo el habitual epígrafe "Movimiento de Cátedras", en la sección de "Actualidad Educativa" del presente número, se encontrarán cinco relaciones que resumen el estado actual de las oposiciones a cátedras universitarias, y que pueden servir para ilustrar y precisar las anteriores reflexiones.

Los créditos de Protección Escolar

Ninguna otra partida del Presupuesto de Educación Nacional exige tan imperiosamente un incremento en cada nuevo ejercicio económico como la destinada al financiamiento de la Protección Escolar. Aun partiendo del supuesto de que la proporción de alumnos que disfrutan de alguna modalidad de Protección Escolar en cada uno de los niveles de enseñanza se mantenga en el mismo reducido nivel que actualmente, existen dos factores variables que obligan a esta alteración de los créditos. Estos factores son:

- 1.º Aumento gradual de la matrícula escolar.
- 2.º Aumento del coste de la vida.

Considerando el período 1942-54, que corresponde a datos de los cursos 1942-43 a 1953-54, el incremento medio anual de la matrícula ha oscilado entre el 1 y el 8 por 100, según el tipo de estudios y con los valores del cuadro adjunto:

AUMENTO MEDIO ANUAL MATRICULA

PERÍODO 1942-53

Tipo de estudios	%
Escuelas Magisterio	5
Bachillerato	3
Comercio	2
Vocacionales y Técnicas medias	1
Enseñanzas Artísticas	8
Enseñanza Técnica Superior	5
Enseñanza Universitaria	4

Este aumento en la matrícula de cada tipo de estudios requiere un aumento similar cada año en el número de alumnos protegidos, si se quiere mantener la proporción con el total de alumnos matriculados.

A su vez, la elevación en el coste de la vida o baja del valor real de la moneda justifica un aumento en la cuantía de la prestación por individuo, de forma que su valor real se mantenga en el mismo nivel.

El cuadro adjunto reproduce los números índices generales del coste de la vida con base 1936 = 100 y los números índices de base variable e igual al número índice del año anterior. La media aritmética de todo el período—7 por 100—es el incremento medio anual del coste de la vida.

INDICES DEL COSTE DE LA VIDA

Años	Índice general 1936 = 100	Números índices móviles
1943	246,0	100
1944	256,9	105
1945	274,8	107
1946	360,6	131
1947	424,4	118
1948	453,0	107
1949	477,5	105
1950	529,3	111
1951	579,2	109
1952	567,7	98
1953	576,9	102
1954	584,0	101
1955	607,5	104

Los créditos para Protección Escolar deben recoger estos dos factores de variabilidad. Su combinación mediante producto da los coeficientes por los que hay que multiplicar los créditos de cada año para obtener los del siguiente. Los valores para cada tipo de estudios son:

Tipo de estudios	Factor variación matrícula	Factor variación coste vida	Coficiente mixto variabilidad
Magisterio	1,05	1,07	1,1235
Bachillerato	1,03	1,07	1,1021
Comercio	1,02	1,07	1,0914
Ens. Voc. y Téc. Med.	1,01	1,07	1,0807
Artísticas	1,08	1,07	1,1556
Técnica Superior	1,05	1,07	1,1235
Universitario	1,04	1,07	1,1228

Los créditos obtenidos aplicando estos coeficientes permitirá que disfrute la Protección Escolar el mismo tanto por ciento de alumnos que en el censo anterior y con el mismo valor real por individuo beneficiado.

Los anteriores cálculos, reducidos a sus términos más escuetos, apuntan a un problema muy real, que se renueva y complica continuamente, y sobre el que nos ha parecido necesario llamar de una manera especial la atención de nuestros lectores. Acerca de otros aspectos generales de la protección escolar, puede verse el trabajo publicado por don José Aparicio Bernal en el número 53 (págs. 71 a 75) de esta REVISTA.

temas propuestos

Sobre la Extensión de la Enseñanza Media *

Madrid, 1 de enero de 1957.

Señor don Arsenio Pacios.
REVISTA DE EDUCACIÓN.
Madrid.

Mi querido amigo y compañero: He leído el Tema Propuesto de la REVISTA DE EDUCACIÓN "Extensión de la Enseñanza Media", que tú firmas, y en el que en gran parte resumes las ideas que desarrollaste en el artículo "Trascendencia Social de la Enseñanza Media", publicado en la revista Bordón. Me voy a tomar la libertad de recoger ese Tema propuesto dado el carácter de incitación al diálogo que lo define, y, en este caso, por dos razones: la primera porque desde hace tiempo, como sabes, por vocación y profesión vengo preocupándome por la Enseñanza Media y, también, por sentirme en discrepancia con alguno de tus puntos de vista. Nuestra historia vocacional ofrece abundantes ejemplos de diálogos y controversias, en los que tan sólo las ideas y no las personas se contraponen; por ello permíteme que con el espíritu hondamente cordial, por ejemplo, de nuestro viejo Critón, establezca una "disputatio" contigo o, mejor, con tus ideas sobre la Enseñanza Media, en la que por fuerza debes desearme, eso sí, un poco de mejor suerte en mis argumentaciones que la que tuvo en el diálogo de su nombre el excelente amigo del hijo de Sofronisco.

Comienzas asegurando que la Enseñanza Media de nuestra patria sale malparada de la comparación con la de la mayoría de las naciones cultas, y no precisamente en su aspecto cualitativo, aunque en él también haya mucho que aprender, sino que "lo que debe preocuparnos especialmente es el aspecto cuantitativo, pues, mientras en los países más adelantados y con un nivel de vida más elevado, la Enseñanza Media es casi universal, en España beneficia sólo a una exigua minoría de ciudadanos".

Estas dos realidades son ciertas; pero, antes de examinar las causas de este segundo hecho, puntualicemos lo de la cualidad y la cantidad referidas a aspectos de la Enseñanza Media. Estoy de acuerdo contigo en que la calidad de nuestra Enseñanza Media no es actualmente la deseable. Las causas las conoces mejor que yo; entre ellas la rigidez numérica de los escalafones del profesorado oficial y de sus centros de Enseñanza Media (prácticamente los mismos números que en el año 1941), la ausencia de verdadera formación en el profesorado, la poca o ninguna experiencia didáctica

en los licenciados que se incorporan a la enseñanza, los afanes pragmáticos de muchos centros privados, el aumento en un 45 por 100 con respecto al año 1941 de las cifras de alumnos (1), etc.

Precisamente este aumento de alumnos provocó la incorporación a los centros privados de un buen número de licenciados que, sin preparación didáctica y en condiciones docentes inadmisibles, no pudieron con un plan de calidad como el de 1938, originando un evidente descenso del nivel de preparación en las pruebas del Examen de Estado, una de las principales causas de la reforma de 1953. Desde este año no se puede negar una clara preocupación para mejorar la calidad del bachillerato, y no sólo en el papel. La Inspección de Enseñanza Media, con el estudio de exámenes racionales que revelen la formación y no la preparación directa de un tipo de pruebas, no es el resultado menos importante de estos cuidados. No obstante, la mayoría de las realidades que restan calidad a nuestra Enseñanza Media subsisten sin modificación entre las ya citadas y omitidas.

Supuesta, entonces, una calidad general determinada en nuestra Enseñanza Media, el intentar así hacerla casi universal resulta hipertrofiar desmesuradamente el número de alumnos, persistiendo poco menos que invariable la plantilla general del profesorado. Si una elevación de un 50 por 100 en la cifra de alumnos supuso un alarmante descenso en la instrucción de los estudiantes por los años 1948 a 1953, es previsible el resultado de la extensión de esta Enseñanza. Multiplicando los esfuerzos, habilitando profesorado, echando mano de importantes créditos presupuestarios, adaptando edificios, se conseguiría tal vez esta aspiración de la Enseñanza Media, con perjuicio en todo caso de la calidad de la misma. Se obtendría quizá una buena enseñanza primaria; no tan buena, porque su pretensión de universalidad obligaría a descender al nivel de los menos favorecidos intelectualmente. Pero esto supondría, por otra parte, trasladar de la Enseñanza Primaria a la Media gran parte de la población escolar entre los diez y los catorce años, un 30 por 100 de su presupuesto, y dejar a disposición de los otros grados de la Enseñanza Primaria otro 30 por 100 de maestros de Primera Enseñanza.

A costa de un bachillerato de alguna calidad, y de una labor docente por debajo de lo exigible y deseable a los titulados, habríamos obtenido un tipo de enseñanza de calidad inferior, pero que ya existe: la Primaria. Una enseñanza que ya prevé un último ciclo de iniciación profesional.

Naturalmente que lo ideal sería que todos los muchachos aptos y no aptos recibieran una enseñanza de calidad superior. Los primeros por medio de un bachillerato que no sólo no renunciase a su eficacia cultural actual, sino que la perfeccionara, y los segundos, a través de una enseñanza primaria también liberal, desinteresada, sin perjuicio de que se incluyera en ella no como objetivo principal, sino casi como juego, una

* Esta carta abierta del consejero de nuestra Redacción don Luis Artigas, responde al "Tema Propuesto" por el también consejero de Redacción don Arsenio Pacios, en el número 53 de esta REVISTA.

(1) En los Institutos: el año 1941, 170.782 alumnos; el 1952, 247.713. En la enseñanza no oficial, este tanto por ciento será seguramente mayor. (Del Anuario Estadístico de España, año 1953.)

iniciación manual (2). No puede tomarse en serio que ningún muchacho llegue a ser un buen especialista manual antes de los dieciséis años. Hasta después de los catorce no están autorizados legalmente para trabajar, ni podrían hacerlo, en ninguna clase de industria. Si poseen aptitudes manuales, éstas se desarrollan muy rápidamente y tanto más eficazmente cuanto mayor es la cultura desinteresada adquirida hasta entonces. Una enseñanza media cursada ya con intención hacia el trabajo manual toma lo cultural necesariamente por accesorio y el espíritu del centro llega a ser también ineludiblemente de Escuela profesional. Pero entonces no hemos conseguido nada en la formación del hombre en cuanto hombre, que es la finalidad que acertadamente también a ti te preocupa, y el término medio es extraordinariamente difícil. O se acentúa la formación desinteresada del espíritu o la preparación laboral. Sin lo primero, no creas que es un azar el que los estudiantes que se han habituado al enfrentamiento con la verdadera actitud liberal rehuyan en lo sucesivo un trabajo exclusivamente manual. Los Institutos laborales que surgieron con la primitiva idea de no separar a los muchachos de su ambiente de trabajo, pensando acertadamente que así mejoraría el rendimiento agrícola e industrial, han tenido que ir haciendo sucesivas concesiones y dando validez al título de bachiller laboral para otros estudios liberales.

Tienes razón al decir que no debe ser así; pero esta actitud tropieza con una mentalidad social que no se desarraiga precisamente, haciendo accesible a todos la Enseñanza Media, sino al contrario. El título de bachiller, aunque sea Elemental, tiene en nuestra patria profundas resonancias sociales, incompatibles con una dedicación posterior laboral. Es lamentable, pero ahí está; y esa circunstancia, junto a otras muchas, es un hecho social también digno de tenerse en cuenta. De acuerdo con que habría que luchar contra esto; pero la dificultad estriba en que vaya a conseguirse extendiendo la Enseñanza Media. El ejemplo citado de los Institutos Laborales, que no han podido con esta tendencia, es una realidad social, que se suma a las consideraciones anteriores.

Tampoco podemos desconocer el carácter exclusivista del estudiante español en general, su tendencia al mínimo esfuerzo y la apetencia del título por el título. De lo primero tenemos ya alguna experiencia en el bachillerato actual con la diversificación en Letras y en Ciencias. Existe en los alumnos de una y otra rama un total desinterés—algo que suena así como a una liberación profunda, de forzado—con respecto a la especialidad rechazada. Esta actitud se enlaza fácilmente con las otras dos debilidades del alumno, sobre las que no es el momento de determinar a quién alcanza la responsabilidad.

“Entre las numerosas causas que impiden a un gran número de españoles beneficiarse de la enseñanza de grado medio—continúas más abajo—, creemos poder mencionar fundamentalmente la escasa demanda de hombres instruidos por parte de la sociedad, el desinterés por los problemas culturales, la inadaptación de nuestras instituciones docentes a la realidad social y una defectuosa estimación de la rentabilidad de la En-

señanza Media, que afecta por igual a gobernantes y gobernados.”

Efectivamente, a la sociedad estructurada, por decirlo así, gremialmente, le interesan los individuos que rindan en sus respectivos campos; le importan los técnicos en el sentido más amplio de la palabra. Los hombres cultos, instruidos, en una sociedad organizada económicamente son una especie de lujo, algo para ella inmediatamente superfluo, y deja al Estado el que se cuide de ellos, otorgándoles cátedras, judicaturas, etcétera; especialmente en nuestra sociedad y salvo las excepciones que existen.

Es esto una realidad más que cuenta. Pero si esto es así no comprendo otra forma de adaptar nuestras instituciones docentes a la realidad social más que formando técnicos, especialistas con campos cada vez más concretos. Cuando el jefe de contabilidad de una fábrica admite a un oficinista, lo único que le interesa es que maneje bien la máquina calculadora, por ejemplo, pero no si oyó o leyó alguna obra de Calderón o visitó el Museo del Prado. Al jefe de contabilidad no le importa otra cosa. Es a nosotros a quienes nos importa que no sea así. Este contable no sabe filosofía y no puede comprender en qué reside el perfeccionamiento del hombre en cuanto tal, su libertad interior por la verdad y la mayor o menor responsabilidad que esto supone. Si el nuevo empleado resulta culto, ocurrirá que el jefe se dará cuenta más tarde de que piensa bien, de que se le pueden otorgar cargos de mayor importancia y en los que rendirá más. Pero esto sucede siempre después; al principio, en un tanto por ciento muy elevado de casos, se necesitan especialistas de cualquier grado. Tú piensas, sin embargo, como yo, que la ventura y ascenso de este empleado hipotético es lo deseable para todos aquellos que sean aptos y lamentas que un elevado tanto por ciento no haya recibido ninguna instrucción liberal, desinteresada, que le haga más hombre. Pero esto no es lo que necesita la sociedad real, sino lo que más arriba indiqué; esto es, en verdad, lo que nosotros creemos que sí necesita nuestra sociedad, que no es la misma cosa. Si adaptásemos las instituciones docentes a las necesidades inmediatas suyas, tendríamos que atomizar la enseñanza en tantas especialidades como señalase un completo nomenclátor de profesiones. Naturalmente, esto te tiene que horrorizar, y más pensando que hubiera de ser nuestro bachillerato el encargado de servir estas necesidades. De buen grado concibes uno o dos maestros de taller en cada Instituto para que los niños jueguen, ejercitándose manualmente; pero ni siquiera se te pasa por la cabeza pensar en una nube de doscientos o trescientos maestros especialistas que enseñaran las profesiones manuales más pormenorizadas. Sensatamente pensarías que esto no es necesario, que resultaría absurdo; y, sin embargo, sería el medio justo, ideal, para atraer a todos los muchachos al Instituto o centro sin deserción alguna. Buen cebo, sin duda, para que la gente considerase rentable a la Enseñanza Media. Ese sería, claro está, el caso límite, el más rentable de todos, el más atractivo para todas las capas sociales. Pero si vamos disminuyendo la capacitación profesional de la Enseñanza Media, con disgusto vemos que se van alejando el interés social, la adaptación de nuestras instituciones docentes y la rentabilidad, por consiguiente, de nuestro bachillerato. Y nos encontramos entonces en

(2) JACQUES MARITAIN: *La educación en este momento crucial*. Ediciones Desclée, de Brouwer. Buenos Aires, 1950, páginas 96 y sigs.

una gran dificultad. Hemos descendido la calidad del bachillerato al extenderlo y universalizarlo; lo hemos tenido que hacer más fácil necesariamente; lo queremos acomodar y renovar, pero sin exagerar la nota—en la revista *Bordón* aseguras que habría que pensar en un bachillerato general (el actual), un bachillerato de Ciencias (para quienes han de trabajar en talleres y fábricas como obreros calificados) y un bachillerato de Idiomas (para quienes aspiran a trabajar en establecimientos comerciales, preferentemente para alumnado femenino)—, pero resulta que estamos todavía muy lejos de las necesidades de la sociedad real y por lo mismo que hemos atraído no a todos, sino a unos cuantos más. No habremos conseguido tampoco la pretendida extensión y sí, en cambio, dar facilidades, rebajar el nivel de la enseñanza y enfrentarla con los siguientes peligros:

1.º Aseguras que, para evitar complicaciones, en ningún centro se debería cursar más que un solo tipo de bachillerato. Entonces parece difícil que excepto en las grandes capitales se pudiera cursar el bachillerato de Idiomas. Precisamente estas disciplinas no se enseñan con éxito, salvo excepciones, en casi ningún centro. ¿Cómo aceptar la responsabilidad de ofrecer esta enseñanza? En este tipo de estudios se reduce aún más la extensión. Sólo en las grandes capitales donde ya existen Escuela de Idiomas se pueden cursar estos estudios. Pero si existen ya como tales instituciones, ¿qué sentido tiene comenzar de nuevo improvisándolo todo, incluso el profesorado? Por otra parte, terminado el bachillerato elemental se ofrecerían estudios de contabilidad, mecanografía, taquigrafía, etc., pero ¿tendrían alguna fuerza institucional estos centros cuyo profesorado estaría compuesto de elementos tan heterogéneos? Hoy muchos la tienen poco desarrollada, pero los estudios universitarios dan una cierta base, un fermento común. Y no creo que pueda olvidarse la influencia de la personalidad del maestro en la educación. Sin embargo, estos claustros contarían, al menos en los primeros años, con una minoría universitaria. Los profesores de idiomas, taquigrafía, mecanografía, acabarían resultando, en un reclutamiento forzoso, mayoría. Pero, entonces, ¿el cebo de la adaptación profesional no terminaría haciendo infructuosos los esfuerzos aislados para la formación del hombre en cuanto tal? Ya advertimos más arriba de este peligro. El equilibrio es sumamente difícil, y se rompe por el lado del interés de los alumnos, de los padres, de la sociedad para la cual esta enseñanza-cebo pretende ser un correctivo.

2.º En el bachillerato de ciencias sucederían cosas parecidas. Los que acudiesen por el interés de la formación profesional, descuidarían por este mismo exclusivismo el estudio teórico, desinteresado, y se ofrecerían como una gran rémora para los que cursaran este bachillerato liberalmente. A no ser que las clases de capacitación profesional fueran escasas y se tomaran poco en serio, pero en este caso al poco tiempo desaparecería el incentivo que se proponía para extender su influencia. El equilibrio, en esta ocasión, se rompería por el otro lado. Inmediatamente, como consecuencia, vendría la natural aspiración a la profesión liberal. El sistema de exigir una puntuación mínima tropezaría con la validez general del título, o, de otra manera, el tope de puntuación se iría rebajando, bien

por la benevolencia paulatina de las pruebas, bien por las exigencias de la sociedad a que pertenecieran estos alumnos. El ascenso al bachillerato superior de estos alumnos con estudios rebajados en calidad originaría automáticamente el descenso en calidad de aquél. Somos conscientes de la relatividad de las puntuaciones y, pese al ingreso en la Universidad, también la Enseñanza Superior correría la misma suerte.

Nuestro bachillerato ha superado el colapso del plan de 1938 e inicia una ligera línea ascendente. Sólo necesita ya arrojar el lastre de cuestionarios excesivos, impracticables en un determinado número de horas semanales, y la concentración de asignaturas por cursos. Esto, y cierta preparación didáctica en los docentes, supondría un rotundo éxito. Si en vez de exigir al profesor actual una superación en su línea vocacional, le amenazamos con un descenso de nivel docente, con una integración en un claustro heterogéneo y con un desinterés todavía mayor de sus alumnos por las disciplinas no prácticas, la línea ascendente se quebrará.

Y, sin embargo, no se me ocultan, como a ti, las razones y ventajas, e incluso el deber incluíble de que el mayor número posible de ciudadanos reciban una instrucción cultural, desinteresada. Por ella será posible en el futuro exigirles responsabilidad e iniciativa en la medida en que hayamos contribuido a su perfeccionamiento como hombres. Porque a todo hombre, en definitiva, ha de ponerse en condiciones de saber mandar, aun cuando no sea más que a su familia y a sí mismo; lo que constituye, como sabes muy bien, la meta no precisamente más fácil de conseguir. Instruído en las reglas de un arte laboral cualquiera, el obrero podrá aplicarlas en la ejecución perfecta de su objeto operable, pero de nada le valdrán para perfeccionarse a sí mismo.

Si, pues, es difícil, prácticamente imposible, mantener el equilibrio de una enseñanza híbrida, y la instrucción cultural previa favorece y reduce increíblemente el tiempo de aprendizaje de una profesión laboral, sepáremos también en el tiempo los dos tipos de enseñanza, reduciendo a simple juego, en la primera, la iniciación manual. Si, por otra parte, las repercusiones sociales del título de bachiller incitan a la profesión liberal, no corramos este riesgo que tú también con muy buen acuerdo lamentas.

Por último, la Educación Nacional cuenta, además de con el bachillerato, con otras enseñanzas ya establecidas como son los Institutos Laborales, las Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios, de Trabajo, de Idiomas, y sobre todo con la más importante, porque sus fines son también instructivos y desinteresados y tiene carácter obligatorio, precisamente hasta la edad de catorce años, en que se concedería el título de bachiller elemental: la Enseñanza Primaria; con la ventaja, además, de que socialmente estos estudios carecen de la incitación liberal, que da lugar al paro y al señoritismo que muy acertadamente haces notar. La tarea, pues, a mi juicio, sería de coordinación entre los tipos de enseñanza mencionados y su revitalización; siempre más fácil, aunque quizá no tan efectista, que cargar sobre un bachillerato, que mejor o peor cuenta con tradición institucional, funciones ajenas a su actuación esencialmente liberal y desinteresada, haciendo así frente a las exigencias técnicas y pragmáticas

de una sociedad que ignora, quizá porque no tenga que saberlo o no se le haya enseñado, en dónde está su propio bien.

El Bachillerato debe, por el contrario, mantenerse en unas directrices de exigencias mayores, de acuerdo también con una mejor racionalización de su plan de estudios y con el perfeccionamiento de su profesorado. Los aptos lo serán por su capacidad de penetrar en su cauce rígido y exigente. Hay que conseguir hacerles llegar la enseñanza a costa de la economía, precisamente, de las estructuras sociales que piden a la enseñanza un tipo de rentabilidad inmediata que no le corresponde; esto es, a través de una redistribución de la renta traducida en incrementos sistemáticos y continuos de la protección escolar y de las becas. Naturalmente que esto es más difícil. Pero es el único camino auténtico. Por lo demás, la psicología actual dispone de medios suficientes para determinar, con un pequeño margen de error, qué estudiantes merecen esa protección.

Por último, me referiré a tu alusión en Bordón de que "dígase lo que se quiera de la rentabilidad de la Enseñanza Media, la verdad es que precisamente los países económicamente fuertes son los que van a la cabeza en cuanto a la universalidad de la misma. Y que nosotros vamos con respecto a ellos con medio siglo de retraso". Por mi parte, me parece que en este campo de la enseñanza es donde el tópico retraso de los cincuenta años ha dejado la posibilidad, a fuerza de ir por detrás, de ponernos a la cabeza, y anticiparnos a

los propios Estados Unidos. Precisamente, desde hace poco tiempo, se alzan voces en sus Estados más cultos poniendo en tela de juicio su sistema educativo y aconsejando una revisión de sus deslumbrantes tendencias pragmáticas (3). Tenía que suceder así. Nosotros no solemos ver, cuando nos informamos de las grandes realizaciones en el orden escolar de las naciones supertécnicas, la simultánea y no menos poderosa existencia de estas corrientes críticas. E intentamos copiar el pasado (la estructura actual, fruto de ideas pasadas) y desatendemos, en cambio, el futuro (las corrientes críticas, germen de las estructuras futuras).

Hasta aquí llega—y me parece demasiado—mi afán polémico con tus puntos de vista sobre la Enseñanza Media. Como nuestro viejo Critón, me figuro en este momento haber replanteado la cuestión a mi favor; pero, como allí, es seguro que tampoco se haya dicho la última palabra.

Un cordial saludo de tu buen amigo,

LUIS ARTIGAS

(3) No me parece oportuno insistir en este lugar sobre el tema. M. Hutchins ha publicado libros muy sugestivos y convincentes, en los que sienta los que podríamos llamar ya "principios críticos de la educación americana". Entre ellos, *Education for Freedom* (1943) y *The Higher Learning in America* (1940). Se encontrará un resumen de la situación actual de esta corriente crítica, cada vez más acerba, en el artículo de R. Titone "La scuola americana cerca una filosofia dell'educazione", en *Orientamenti Pedagogici*, noviembre-diciembre 1956, páginas 811 a 821.

estudios

Pedagogía masculina y pedagogía femenina

1. Me parece que la Pedagogía no es un arte neutral, sino que está profundamente influida por el sexo. Todos los intentos de desarrollar la Pedagogía como un arte o una ciencia—por decirlo así—asexuada se estrellan contra la costumbre de los diversos países que siempre, de algún modo, distinguen entre la pedagogía masculina y la pedagogía femenina.

Pero—y es lo que suscita estas reflexiones—el modo de exponer la distinción que nos ocupa no suele estar fundado en un criterio claro; en consecuencia, las aplicaciones que esta distinción inspira son incorrectas y, casi siempre, incoherentes. Hace pocos años, por ejemplo, se presuponía en nuestra legislación que la Pedagogía (al menos la universitaria y media) era un menester masculino y, así, se excluía a las mujeres de las cátedras. Hoy día esta costumbre va borrándose: se concede que también las mujeres pueden ejercitar, de un modo eficaz, las funciones pedagógicas. Sin embargo, aun cuando en ciertas etapas de la selección del profesorado nos regulamos por la tesis de la igualdad—casi diría que como ficción jurí-

dica—, pronto se acaba por desmentir esta supuesta equivalencia y, en formas y matices diversos, se reconoce la distinción entre pedagogía masculina y pedagogía femenina. El modo más frecuente de elaborar esta distinción, el más peligroso, y el que nos importa directamente en este ensayo, es el siguiente: la pedagogía masculina, por lo mismo que es diferente de la femenina, resulta adecuada para los Centros masculinos; la pedagogía femenina, para los Centros femeninos. Así, en la enseñanza primaria, en las Escuelas Normales y en la Enseñanza Media no oficial de nuestra patria (para no citar otros países) prevalece el criterio de la homología del sexo del profesorado y de los alumnos. Incluso se habla de extender este criterio a la Enseñanza Media oficial y aun a la universitaria. Sin duda, los que así piensan se guían por ciertos principios, más o menos oscuramente presentidos, sobre las diferencias entre la Pedagogía masculina y la Pedagogía femenina. Pero me atrevo a afirmar que, pese a ser tan grave la cuestión, no se procede con la reflexión debida. Más bien parece que quienes así razonan son víctimas de una evidencia ilusoria, puramente formal, fundada no en las cosas mismas, sino en un superficial y aun ridículo apetito de simetría: "Lo semejante debe ser producido por lo semejante; de manera que la educación de las mujeres, y la de los varones, al de los varones." Argumentación de la misma índole que esta otra: "Para obtener vino blanco hay que utilizar uvas blancas, así como para obtener vino tinto hay que utilizar uvas negras."

Hay una distinción entre Pedagogía masculina y Pedagogía femenina: no es indiferente que el magisterio sea desempeñado por un varón o por una mujer (aun concedida una equivalencia práctica en preparación técnica, vocación y entusiasmo). Pero ¿qué se puede concluir de aquí? Nada, antes de introducirnos en la esencia de la distinción misma. El intento principal que persiguen estas páginas es evidenciar que toda actitud práctica, decorosamente adoptada, ante la cuestión del sexo del profesorado, debe fundarse en una teoría científica—y, como tal, discutible—sobre las diferencias esenciales entre el estilo pedagógico del varón y el de la mujer, y sobre la significación espiritual de estas diferencias.

¿Cómo lograr una caracterización diferencial suficiente? Muchos lectores desearían leer a continuación un resumen de las investigaciones experimentales instituidas sobre los rasgos diferenciales de la psicología masculina y femenina, y de su repercusión pedagógica. Siento tener que defraudarles. Encuentro que, a base del análisis de los casos particulares, según los métodos positivos acostumbrados, difícilmente nos elevaremos en nuestro asunto a una visión esencial. De hecho, de las exposiciones al uso, poco podemos sacar de utilidad y, probablemente, la razón de esta incapacidad del método inductivo reside en la naturaleza misma de la distinción entre lo masculino y lo femenino, que no es una distinción “empírica”, sino “ideal”. Esto se acepta hoy, como es sabido, no sólo por los metafísicos, sino también, y en términos hormonales, por los biólogos: lo “masculino” y lo “femenino” están siempre mezclados, en diversa proporción, en los individuos concretos. Podríamos decir que no solamente hay una mezcla social, sino también una mezcla individual y orgánica. Sin embargo, no creo que se deba exagerar la idealidad de esta distinción, como algunos intentan, hasta el extremo de interpretar todos los rasgos concretos, somáticos o psíquicos, como derivados de la mezcla de “lo masculino” y “lo femenino”. Ello equivaldría a destruir la distinción misma que nos ocupa. Es innegable que, existencialmente, se requiere la mezcla, social o individual, de estos principios para que puedan resultar rasgos reales, pero esencialmente ambos principios se comportan como variables independientes. De este modo cabe, no sólo anatómicamente y fisiológicamente, sino también psicológicamente, señalar los rasgos que derivan del “principio” masculino y del femenino. Pero como estos rasgos pueden, muchas veces, venir unidos en un individuo empírico, de aquí que prefiera seguir, en la caracterización diferencial, un método axiomático, que nos conduce a la construcción de ciertas estructuras ideales—“lo masculino” y “lo femenino”—, cuya verificación empírica no puede intentarse de un modo puntual, sino regulativo; del mismo modo que las órbitas previstas por la mecánica celeste no se verifican “puntualmente” en las órbitas empíricas, aunque presiden nuestra intelección de ellas. Desconocería la esencia del método axiomático quien pensase que las estructuras ideales construídas son, *eo ipso*, utópicas: viven de espaldas a la “experiencia”. Esto puede resultar cierto en algunos casos; pero, en general, la estructura ideal es precisamente el único modo de asimilar inteligentemente la propia experiencia. La caracterización diferencial que presupongo en-

tre el hombre y la mujer es, por otra parte, verificable del modo más directo y evidente, a saber: al nivel biológico. Sin embargo, esta diferenciación biológica, por evidente que fuera, de nada nos serviría para nuestro intento—sería, simplemente, una tosca teoría—si no lográsemos enlazarla con una diferenciación espiritual, psicológica (la cual, en tanto que fuese introducida autónomamente, quedaría infundamentada). El enlace nos lo ofrecerá la Teoría de la Cultura.

2. Presupongo, axiomáticamente, que el hombre no es sólo Naturaleza, sino también Historia (entendida como Cultura, históricamente desarrollada). Presupongo, también axiomáticamente, que la Naturaleza se transmite, de individuo a individuo, por *generación* y que la Cultura se transmite por *educación*. La cultura conserva, sin embargo, a la naturaleza y, aun en cierto sentido filosófico, ella misma es naturaleza. De este modo es posible advertir ciertos isomorfismos entre ambos órdenes ontológicos, de los cuales acaso el más intuitivo y de interés para nosotros sea el que media entre las leyes de la herencia, que presiden el proceso de la generación, y las leyes de la tradición, que presiden el desarrollo de la educación. La estricta ley del isomorfismo nos sugiere también, anticipativamente, otra importante consecuencia: que, así como la generación es labor conjunta de ambos sexos, también la educación; la germinación de la vida cultural en el alma de una persona requeriría la colaboración de los dos sexos, cuando tratásemos de convertir esa germinación en un auténtico renacimiento y no en una desmayada prolongación de una misma llama que acabaría por extinguirse, al ir perdiendo gradualmente su energía. De hecho, es innegable que ambos sexos colaboran siempre—no sólo en la forma del profesor académico, sino también en la forma de la madre o del padre, del amigo o del enemigo—al desarrollo de la vida espiritual de cada individuo humano; y podemos presumir que si se hiciese la experiencia—irrealizable, por otro lado—de educar varias generaciones por un equipo de pedagogos de mismo sexo—homólogo también al de los educandos, para evitar las influencias de los discípulos sobre los maestros—, la energía cultural transmitida iría extinguiéndose paulatinamente y, un día, se apagaría simultáneamente en todas las almas. Del mismo modo a como, hace poco tiempo, comienza a observarse el simultáneo languidecer de la energía vital de los innumerables álamos que viven en puntos muy distintos de la Europa Central. ¿Por qué? Porque todos ellos proceden no de una generación auténtica, sino de esquejes de un solo álamo que hace casi doscientos años daba su sombra en el parque de Wörlitz. No hay que temer que esto suceda, puesto que, por fortuna, nuestra experiencia es puramente ideal; pero, como tal, sirve para valorar y medir las diferentes aproximaciones que guardan, por respecto de ellas, los procesos reales. Del grado mínimo de estas aproximaciones podremos deducir, si no, ciertamente, un pronóstico funeral, sí la tendencia aberrante de la vida cultural del grupo.

Estas conclusiones, sugeridas por las analogías entre la generación—entendida como propagación de la naturaleza—y la educación—entendida como propagación de la cultura—no ejercerán sobre muchos más



impresión que la propia de las puras metáforas. En realidad, tampoco pretendo aquí otra cosa que complicar la cuestión a quienes piensen que es muy sencilla. Encerraré, pues, entre paréntesis tales conclusiones, para reanudar nuestra construcción sobre los cimientos de la distinción axiomática entre Naturaleza y Cultura.

¿Qué nos impide poner en relación esta distinción con la que media entre hombres y mujeres? Basta pensar simultáneamente ambas distinciones para advertir una profunda correlación entre ellas. Estamos tentados a ensayar este esquema, que rectificaremos cuando convenga: los hombres conciben la cultura, como las mujeres conciben la naturaleza. O expresado de un modo más literario: la cultura es el parto del varón. Sin que de aquí pueda deducirse que a la mujer no le corresponda una misión específica en la constitución del mundo cultural, del mismo modo que al varón le corresponde la suya en la concepción natural. Mucho menos estamos obligados a recaer en el tópico antifeminista que asegura la incapacidad de la mujer para comprender o participar las esencias culturales. La mujer puede asimilar, tan inteligentemente como el varón, los diversos contenidos del universo cultural: puede ser excelente pianista, admirable matemática, sorprendente política. En fórmula de Simmel: la mujer puede participar, tan plenamente como el hombre, la cultura objetiva, cuya creación le corresponde al varón. Esta consecuencia es importantísima en orden a la reivindicación de los derechos femeninos. Las mujeres pueden desempeñar las funciones públicas con la misma—a veces superior—eficacia que el varón. Las diferencias entre ambos sexos, en este orden de "ejecución y mantenimiento" de la vida cultural, pienso que hay que buscarlas en otro lugar: no tanto en el contenido de las aptitudes diferenciales, si no en el modo global de ejercitar y actualizar esas aptitudes. La significación de tal modalidad puede ser deducida de los axiomas precedentes: la mujer tiende a vivir la cultura como naturaleza; el varón tiende a vivir la naturaleza como cultura; es decir, a reconstruir los mismos cuerpos naturales, para conferirles el estatuto de la inteligibilidad. No se trata, pues, de diferencias en la categoría de las aptitudes (que las hay) cuanto de diferencias modales, y, sobre todo, axiológicas, relativas a la manera de estimar una conducta concreta equivalente. Vivir el mundo cultural como naturaleza, significa: ser ciego para estimar formalmente los valores culturales. El espíritu femenino se los apropia como cauces de acción ya delineados, como consignas incommovibles que deben ser acatadas al detalle, precisamente por ser "naturales". Y, precisamente por ello, al espíritu femenino le corresponde la misión de consolidar, convirtiéndolas en naturaleza—en tradición—las creaciones varoniles; transformar su arbitrariedad lúdica en *sino*. Sin la influencia de la mujer, una sociedad se consumiría en el fuego disgregador de la revolución incesante; por el contrario, un grupo social, inspirado por el espíritu femenino, vendría a dar en una sociedad estacionaria. Ni siquiera eso: retrogradaría al estado de la "historia sin cultura de las generaciones sucesivas" (Spengler).

3. Estas hipótesis generales sólo tienen la pretensión de colaborar en un planteamiento suficiente de la

cuestión que nos ocupa: el análisis de la actividad pedagógica en su relación con el sexo.

Conviene, ante todo, tener presente que la actividad pedagógica es, por lo pronto, una realidad cultural: representa el crecimiento mismo de la cultura y, con él, la garantía de su fortaleza. Ahora bien: si de nuestros principios podría inferirse, en un cierto sentido, que el arte pedagógico, en cuanto creación cultural, es empresa originariamente varonil, también nos invitan ellos a reflexionar hasta qué punto es aquí, en la tarea pedagógica, donde la mujer más adecuadamente puede participar de la creación masculina: incluso a considerar a la Pedagogía—con más precisión: a la pedagogía de la cultura más "naturalizada", a los estratos más fundamentales y elementales de la cultura—como arte originariamente femenino. Si el varón puro tiende a consumirse en la creación, es a la mujer a quien corresponde conseguir la consolidación de lo que el varón ha creado repitiéndolo, difundiéndolo, inculcándolo. Cada vez mejor, los psicoanalistas nos enseñan la importancia decisiva de la madre en la configuración espiritual de los hijos y, singularmente, del instrumento primero de toda vida superior: el lenguaje.

Sin embargo, a medida que ascendemos en los grados del mundo cultural, las posibilidades verdaderamente pedagógicas de la mujer son más limitadas. Muchos de los elogios que suelen dedicarse a la "genial sencillez pedagógica" de las mujeres son injustos: la celebrada sencillez es, en rigor, obtenida a costa de una falsificación, consistente, por ejemplo, en una retrogradación del objeto cultural a las fases primarias, mágicas, de la Humanidad. Por citar algo concreto, haré mía la crítica que G. Bachelard dirige contra el libro de María Montessori: *Del niño a la adolescencia*. Dice así la ilustre pedagoga, para explicar por qué el agua absorbe anhídrido carbónico, recibiendo su carácter ácido: "El agua es, pues, activa, *glotona*, capaz de contener una enorme cantidad de este gas de la que ella está *ávida* y que es su colaboradora en esta obra importante que consiste en *devorar* la piedra." Bachelard ha subrayado estas tres palabras; tres palabras—dice—que no tienen necesidad de ser enseñadas, puesto que están en el inconsciente de todos los niños. Más bien deberían ser olvidadas. Y, por no hacerlo así, la maestra se infantiliza, observa Bachelard (1).

Pero lo que de ningún modo puede transmitir la mujer es el fuego mismo del creador por su obra. La mujer puede transmitir contenidos, pero no, directamente, valores. Una mujer, por el mero hecho de serlo, carece de la posibilidad de transmitir los contenidos culturales en *status nascens* en su frescura y confusión original: porque este fuego no se transmite sólo por las significaciones *representativas* de las palabras, sino por la *expresión* misma de la persona que se ofrenda en la exposición hablada. Es la personalidad del varón la que puede ir disuelta, por decirlo así, en la palabra viva. Cuando la mujer pretende miméticamente expresar su personalidad en una exposición no elemental, traiciona su destino, y su entusiasmo se convierte en beatería.

Ahora bien: si la mujer carece de esta intuición axiológica directa e inmediata de los contenidos cul-

(1) Pueden verse estas críticas y otras semejantes en *Le matérialisme rationnel*, P. U. F., 1953, págs. 30-31.

turales—en concreto, de la materia didáctica—, en cambio posee la capacidad de vivirla a través del varón, como un acto de fe en el varón. Esta vivencia es, al propio tiempo, inspiración y motor del propio varón, pues la mujer cultivada y espiritual posee el don exclusivo de admirar numinosamente al varón concreto y con esta admiración, gloria del genio, estimularlo (pienso en Bettina Brentano). Pero esto significa que es absolutamente necesaria, en la mecánica sociológica del desarrollo cultural, la existencia y la presión de las mujeres capaces de estimar y respetar la significación de la creación cultural; y en nuestra civilización occidental, de la ciencia. Sospecho que en la decadencia científico-cultural de nuestra patria a partir del siglo XVII ha influido decisivamente el prosaísmo de la mujer ibérica, su tabla doméstica de valores, con la subterránea influencia de su magisterio en la conducta de los españoles.

* * *

Y ¿cómo podrá aprender y ejercitar la mujer esta fina percepción del valor del creador de cultura si no es en la directa experiencia del magisterio masculino? ¿Cómo podrá un claustro de mujeres transmitir a sus alumnos lo que es de suyo intransmisible, porque debe

Gamberrismo y analfabetismo

Quien padece una enfermedad necesita conocer su diagnóstico para ponerse en vías de curación y, aun en el caso de enfermedades incurables o degenerativas, puede serle útil para conllevar el mal, para localizarlo, o para diferir sus efectos.

Lo mismo que en el organismo humano acontece en el organismo social. Cuando una sociedad es consciente del mal que en ella se incuba, por grave que se lo considere, procura reaccionar de alguna manera, sea en la misma preocupación ambiental, sea por medio de una acción política que sirva de terapéutica adecuada.

Si, en cambio, se desconoce el mal, o se toman los síntomas por la causa, o se le atribuye un origen distinto, la enfermedad avanza incontenida, favorecida incluso por tratamientos equivocados.

Cuando se observa la evolución de nuestra sociedad en el último medio siglo, se tiene, más o menos oscuramente, la impresión de que “algo hay en Dinamarca que huele a podrido”. Algo hay que no marcha bien en nuestro ambiente social, y ello se manifiesta en un sector de población—más o menos extenso, según las zonas y medios—cuya conducta, cuyo espíritu, cuya forma de reaccionar y de producirse, no honra, ciertamente, a la colectividad que los engendra y los nutre espiritualmente.

Pero en la determinación de ese “algo” se juega, en mi opinión, con un equívoco muy antiguo y siempre renovado. En ese equívoco corresponde un papel quizá no meramente simbólico al doble sentido que en castellano tienen las palabras “cultura” y su opuesto “incultura”. Cuando en un tranvía, por ejemplo, alguien se produce, de palabra o de hecho, de un

ser arrancado de la cantera misma donde reside, que es el alma varonil? Sólo vagas palabras grandilocuentes, pero vacías de poderío espiritual. Por eso debe conceptuarse como peligrosísimo experimento el abandonar a las mujeres la formación íntegra de los jóvenes, ¡sobre todo, de las demás mujeres! Porque no puede olvidarse que lo que verdaderamente importa en la educación de la mujer—en orden a la prosperidad cultural: política, científica, técnica, artística, de una sociedad—es, tanto o más que los contenidos concretos, incluso que el sistema de ellos, la ardiente y sincera valoración adecuada de los mismos. Valoración que ejercerá fulminantemente sus efectos sobre los varones de su mundo. Menos peligroso sería el experimento de confiar a las mujeres la educación de los jóvenes: éstos verían surgir en sí mismos, con gran probabilidad, el *pathos* íntimo de la vida espiritual, y el estímulo serían las propias profesoras. Pero, según nuestras cuentas, el ideal es conseguir la colaboración del estilo pedagógico masculino y del femenino en la formación, tanto de los futuros hombres como de las futuras mujeres. La pedagogía femenina desempeña una función insustituible; pero siempre, *in adiutorium viri*.

GUSTAVO BUENO MARTÍNEZ

modo incivil o brutal se oye calificarlo de “inculto” o de “poca cultura”. En su sentido original y profundo, la palabra tiene una aplicación perfecta en estos casos de “falta de cultivo para vivir en sociedad”. Pero el sentido en que hoy se emplea—y el que evoca—es el de algo relacionado estrechamente con la instrucción escolar: cultura es lo que se adquiere por medio de la enseñanza; inculto, el que no lo posee, el ignorante. Y el caso extremo y típico del inculto, del falto de esa cultura, podemos señalarlo en el analfabeto, tipo humano que no escasea en nuestra sociedad. Entonces, el modo de reprimir y anular esas conductas inciviles, antisociales, será precisamente luchar contra el analfabetismo, aumentar la cultura.

Ahora bien: ¿es lícita esa transposición desde el individuo de conducta brutal, intratable, hasta el analfabeto, pasando por el concepto de incultura con su dualidad de sentidos o evocaciones? Resulta curioso oír hablar hoy de “la plaga del analfabetismo”, y de la “lucha contra esta plaga social”. Nadie puede dudar que, si se remonta el tiempo y nos acercamos a los siglos dorados de nuestra cultura, la proporción de analfabetos se agranda enormemente, ni tampoco que, aunque haya países de menos porcentaje de analfabetos, en la disminución de éste no ha dejado nunca de avanzarse. La “plaga”, pues, no resulta una imagen muy afortunada. Existe aquí, en esta ingenua visión del problema, una influencia inconsciente de la otra forma de incultura, de ese “algo” que es independiente del analfabetismo y que constituye, esto sí, una verdadera plaga. De este tipo humano y de esa conducta que no existían hace medio siglo y que crecen constantemente sin que parezca influirle el que, a la inversa, el analfabetismo, casi general en otro tiempo, decrezca de continuo.

Sin embargo, la reciente coincidencia de una serie de hechos de extrema incivildad ha revelado brusca-

mente a la opinión pública este mal social en su verdadera naturaleza y profundidad, y en su radical diferencia respecto a la mera incultura del analfabeto. La prensa, en efecto, ha hablado largamente y en tonos de alarma de lo que, con término un tanto ambiguo e impreciso, se llama hoy "gamberrismo", al registrar en el ambiente público una serie de actos de premeditada barbarie, sin objetivo comprensible.

No es, ciertamente, nueva en la conciencia de nadie esta forma de degeneración agresiva que pasea por las grandes ciudades su mueca de estolidez y cobardía, pero es la reiteración de sus actuaciones y su carácter colectivo, de grupo, gregario, lo que ha creado una conciencia clara del fenómeno y la exigencia de buscar un término que adecuadamente exprese el concepto que más o menos confusamente todos poseemos de él.

El padre Félix García denunciaba en *A B C* del pasado día 7 de diciembre el carácter ambiguo de los términos GAMBERRO y GAMBERRADA, que tienen resonancia de juvenil y disculpable exceso y no expresan toda la patológica barbarie que existe en muchos de esos actos y en sus autores. Creo que resultaría útil para esta precisión de término y de concepto remontar los sentidos que la palabra GAMBERRO ha tenido en su pasado hasta llegar a nosotros. En su sentido originario—y en definición por la Academia—GAMBERRO se llama al hombre de mala vida, de conducta desenfrenada, falta de norma, escandalosa. Pero esta acepción cabe considerarla como término en desuso desde hace muchos años, salvo en alguna zona en que pudiera conservarse (como en la Argentina). Donde, en cambio, nunca dejó de ser usual la palabra es en las provincias vascongadas, pero con un sentido bastante distinto del originario.

Sabido es que el vasco, aun en su juventud, es de carácter serio, más bien tímido, y de un individualismo mucho menos acusado que el del español meridional. Sus expansiones son siempre colectivas, con el buen motivo de la comida y la bebida, rematadas siempre en expansiones filarmónico-corales de confraternización. Es entonces, en una feliz digestión y con la sublimación alcohólica, cuando el vasco supera su habitual seriedad y se atreve a hacer cosas que nunca haría en estado normal. Es la hora de la evasión, de los gritos estentóreos, de las bromas pesadas, de las pendencias, de las GAMBERRADAS. El habitual de estos excesos y el protagonista en cada caso es el gamberro en un sentido de la palabra coincidente con aquel juvenil y ruidoso con que el padre Félix García exigía no se amparasen los hechos y las personas a que hoy se alude con ese término.

Es, sin embargo, a través de esta supervivencia del término, y exactamente en los años de nuestra guerra e inmediatos, por donde y cuando se realiza su extensión hasta la generalidad y el sentido que hoy le damos. En el concepto que ahora, más o menos conscientemente, le otorgamos conserva algo de su sentido vascongado—llamémosle así—: el GAMBERRO es alborotador, escandaloso, molesto; pero ha variado en otros fundamentales aspectos, pues nada hay en él ya de la bulliciosa, juvenil y, en el fondo, inofensiva esencia de aquella otra gamberrada.

Lo que hoy oscuramente se significa por GAMBERRO no es, pues, el hombre de conducta viciosa o desenfrenada

nada de la primitiva acepción, ni el simple alborotador o escandaloso de ese segundo sentido. Tampoco es semejante al tipo del chulo o el matón, muy arraigado en nuestra tipología popular: antes bien, la esencia de este último es la valentía incivil e insolente del "guapo" o el "flamenco", al par que una de las notas del gamberro es la cobardía, la colectividad, el anonimato. No coincide tampoco con el malhechor que obra por fines de robo, apetencias brutales, etc.; es característico del GAMBERRO el carecer de objeto concreto o de interés aprovechable en sus actos típicos. La GAMBERRADA se hace por sí misma. Ofende por ofender o hiere por herir. Aún se asimila menos a la simple rusticidad o zafiedad: el hombre inculto, rudo, incurre en actos brutales o primarios o en expresiones groseras que pueden semejarse a los del gamberro, pero carece de íntima degeneración, de la "finalidad sin fin" que señala a los de éste. Tomado el rústico en su ser y en sus relaciones normales, presenta un carácter y una reactividad absolutamente inconfundibles con las del gamberro.

Y aquí tocamos el fondo de la cuestión en su aspecto diferencial respecto a la simple incultura. Puede pensarse en una encuesta que no ha hecho nadie, pero cuyos datos serían muy aleccionadores para el problema que nos ocupa y quizá sorprendieran a muchos: consistiría en averiguar la proporción y el grado de analfabetismo de los individuos acusados o sorprendidos en actos de gamberrismo.

Su resultado, como el de la mayoría de las estadísticas sociales, es fácilmente previsible: el gamberro no es, salvo excepciones, analfabeto; el término medio posee una instrucción superior al mero aprendizaje de las primeras letras. El gamberro es un producto típicamente ciudadano, de gran ciudad, y el síntoma y el problema que representa es por completo ajeno, en su resolución, al de la mera incultura o analfabetismo.

En el mismo número del 7 de diciembre de 1956, *A B C* dedicaba un editorial al fenómeno del gamberrismo. El editorialista, con el espíritu "constitucional" o "ciudadano" que es característico del diario madrileño, pedía que los autores de los actos fueran "reexpedidos a su cuadra de origen", como indignos de la convivencia ciudadana. Reduciéndolo así a una cuestión de atraso o de irrupción rústica en un medio culto viene a consistir en asunto de instrucción o vocación pública. Tiene una teurapéutica clara, y hasta un ramo de la administración al que cargar las culpas. Pero lo malo es que los gamberros no proceden, en general, de ninguna otra cuadra que del propio Madrid, productor—como otras grandes ciudades—de gamberro en gran escala. Entonces la cuestión es mucho más grave, cala estratos más profundos e insospechados de la cultura y no bastan ya para encararla las categorías burguesas o jurídicas del liberalismo decimonónico.

¿Qué es, pues, el GAMBERRISMO? ¿Qué realidad es esta que pretenden hoy significar con esa voz y que no coincide con la conducta desenfrenada ni con el alborotador escandaloso, ni con la chulería desgarrada, ni con el tipo de hampa, ni con la ignorante rusticidad? Como he sugerido, el concepto de gamberro, aunque completamente distinto en su evolución actual, tiene algo del sentido en que se venía usando en

las Vascongadas, a través del cual ha llegado hasta su presente vigencia. El gamberro era allí el alborotador ruidoso y molesto que en una noche de farra o al calor del alcohol hace todo aquello de que hubiera sido incapaz a lo largo de un año de cotidiano trabajo. Era—diríamos—una forma de evasión respecto a la timidez, a la monotonía, a la lluvia y la seriedad constantes. El gamberrismo de que hoy, con esta mayor generalidad, hablamos es también una forma de evasión. Pero de evasión mucho más profunda y con un sentido, individual y socialmente, patológico. No se trata de una evasión juvenil y temporal respecto de una vida de cauces demasiados rígidos, pero a la que, en el fondo, se está adaptado, sino de una inadaptación más íntima y radical.

Hay un comportamiento que es corriente en los niños y que puede ilustrarnos sobre la actitud y los hechos del gamberrismo. Cuando un niño pequeño siente envidia o se ve oscurecido, aunque sea momentáneamente, en la escena familiar, o siente que no se le presta suficiente atención, realiza frecuentemente un acto llamativo, violento, sin aparente justificación ni finalidad. Es a la vez una protesta inconfesada, un escape de las pasiones contenidas, una huida de su anterior situación, y un hacerse abruptamente con la atención general. La inadaptación, tal vez momentánea, al medio que le rodea y su falta de control explican tales ex abruptos.

En el adulto, aunque la contención o control sean muy superiores, pueden llegar a darse situaciones objetivas que ocasionan reacciones análogas. *La sociedad contemporánea es una gran creadora de estas situaciones de las que son protagonistas y víctimas los más y los más débiles, y ello se opera precisamente bajo el lema democrático de la igualdad de posibilidades.* Imaginemos a un hombre nacido en un medio familiar y local (barrio o suburbio de una gran ciudad), de escasa personalidad o carácter al que no se siente vinculado ni le ofrece incentivos, raíces de afecto o dedicación. Se le ha facilitado una instrucción superficial, pero con pretensiones de abrirle paso a todos los caminos de la cultura y de la jerarquía social. Teóricamente tuvo ante sí, y aún tiene, todas las posibilidades. No obstante, una y otra vez ha fracasado en oposiciones a empleos cada vez de menor categoría, y actualmente desempeña una función subalterna que es quizá a la que hubiera podido aspirar normalmente, pero que cumple así sin afecto ni vinculación, con una íntima conciencia de fracaso y de extrañeza a la misma. El cine, por otra parte, se encarga de facilitarle imágenes vivas de hombres brillantes como los que él desearía ser y de ambientes alegres como los que hubiera querido habitar.

Esta situación llega a crear en muchos seres una tensión y un complejo tan insoportables, que, como el protagonista sartriano de *Les mouches*, necesitan ejecutar un acto libre, hacer algo QUE SE VEA, para objetivar así, de alguna manera, la soberana ausencia en que sienten a su alma. Como Orestes, necesitan asesinar a algún Egisto y Clitemnestra, no por vengar a su padre, ni por cualquier otro fin, sino para emplear su actividad y librarla de la nada y del insoportable *asco* vital.

Esta es, a mi juicio, la esencia y la motivación profundas de ese acto injustificado y brutal que atribuí-

mos hoy al GAMBERRO, acto en que se conjugan en oscura mezcla la rebelión y el resentimiento, la protesta y la impotencia, el aburrimiento y la envidia, la soledad y el fracaso: la inadaptación, en una palabra.

En todas las sociedades y en todas las épocas ha habido inadaptados radicales capaces de llegar al acto gratuito o injustificado. Pero siempre como casos aislados, morbosos: se trata quizá del *destripador* en la sociedad anglosajona, del *issolé*, del perverso. Lo que no ha sido nunca corriente, y lo que puede hacer meditar a una colectividad histórica sobre su propio ambiente social, es que los inadaptados formen manadas y que cometan diariamente actos GRATUITOS de menor cuantía amparados en el anonimato y en el grupo.

Inversamente, en sociedades en que existe una auténtica vinculación, sea a estructuras familiares fuertes, sea a un medio colectivo de vida, pueden darse ambientes humanos faltos de instrucción escolar—incluso analfabetos—en los que la sana adaptación y la sabiduría popular hereditaria hagan de sus miembros hombres cultos y felices.

“Los hombres pegados al terruño—ha escrito Minguijón—disponen de una cultura que es como una condensación del buen sentido elaborado por los siglos, cultura que es muy superior a la semicultura que destruye el instinto sin sustituirlo por una conciencia.”

Esto sucedió, eminentemente, en el pasado. La sociedad europea que levantó las catedrales góticas era una sociedad analfabeta, carente de instrucción pública o general. La sociedad española que civilizó a América y que constituyó nuestro Siglo de Oro era, en su base humana, una sociedad igualmente analfabeta.

En la actualidad, aunque todavía pueden citarse casos de sociedades analfabetas al mismo tiempo que adaptadas, relativamente cultas y felices, esto es ya sólo posible en medios geográficamente aislados, porque las técnicas elementales de leer y escribir han adquirido el carácter básico que en otro tiempo representaría el saber andar o hablar; pero eso no otorga a dicha instrucción básica otra cualidad que la de mera condición elemental para el arraigo y el equilibrio de los individuos y de los grupos.

El desarrollo paralelo en una sociedad del fenómeno del gamberrismo y de la disminución del analfabetismo, y el que aquel morbo social no coincida con las zonas analfabetas, sino con las de cultura elemental, debe llevarnos, en mi opinión, a las siguientes conclusiones:

1. El mal que esa sociedad padece no es, ni mucho menos, de mero atraso o deficiencia en la instrucción pública, sino de una naturaleza más profunda, en la que desempeña un importante papel la desvinculación de sus hombres respecto al medio en que viven, la progresiva decadencia o aridez de estos medios, y el fenómeno social que podría llamarse de gregarismo o de desinstitucionalización de una sociedad.

2. La terapéutica de ese mal abarcaría de un lado una obra política profunda de permanencia y energía que revitalizara los medios humanos y las costumbres, institucionalizando al país; y, de otro, un paralelo resurgimiento religioso y moral en las conciencias. Comprendería también un profundo sistema educativo o transmisor de normas y costumbres cuyo asiento más real se hallaría en los medios familiares

y ambientales. Y sólo subsidiariamente, aunque también de modo efectivo, en una paralela difusión de la instrucción pública escolar.

3. En fin, ciñéndonos a este último aspecto, que es el que nos concierne, esa enseñanza no deberá nunca orientarse a igualar a todo ciudadano en una semicultura técnica que pretenda habilitarlos para todas las profesiones y posibilidades, a la vez que los desvincula de su medio y dedicación raíz. Sino una efi-

caz enseñanza básica—de la que tan lejos se halla, por desgracia, el pueblo español—que se ajuste lo más posible a las necesidades y a las costumbres de cada pueblo o ambiente, vivificando a éstos, haciéndolos amables y alegres, procurando vincular a ellos sus hombres con lazos de afecto y de estable y fecunda entrega.

RAFAEL GAMBRA

crónica

La formación profesional de los campesinos italianos

Cualquier observador atento que cruce la campiña italiana, aun sin ser agrónomo, y a la velocidad de los trenes o automóviles modernos, podrá apreciar claramente el alto nivel alcanzado por la agricultura o "conjunto de trabajos realizados para producir seres orgánicos—vegetales, animales y cosas derivadas—" en aquel país mediterráneo. Los cultivos de claveles, viñedos, olivares, prados, arrozales y maizales o los rebaños de vacas y ovejas, juntamente con el aprovechamiento de la tierra y con los trabajos efectuados para regarla o sanearla, dan, por sí solos, una idea suficientemente clara de que la agricultura italiana no se ha estancado, de que la agricultura italiana marcha por rumbos verdaderamente progresivos.

Por otra parte, al tratar de estudiar los factores más influyentes en ese caminar progresivo, salta a la vista que son muchos y que éstos no obran separadamente, o que cuantos adelantos logran las ciencias tienen aplicación inmediata en esta rama de la producción, tan compleja y varía por los elementos que la constituyen. Entre dichos factores merecen citarse especialmente la realización de la reforma agraria; la política gubernamental de protección al campesino; la capacitación de los agrónomos, que llevan las riendas, y la puesta en marcha del plan decenal para la mecanización prudencial del campo italiano, a base de lo que algunos llaman "unidad tractor" (1).

(1) La reforma agraria puede decirse que está hecha ya totalmente. La política gubernamental de protección al campesino atiende no sólo a mantener los productos del campo a precios remuneradores, sino también a la concesión de préstamos para diversos menesteres. Los agrónomos se forman en Institutos técnicos (peritos) y en Facultades Universitarias de Agraria (ingenieros) más especializadamente que en España (en esta última funcionan varios Institutos o Secciones). El Proyecto para la puesta en marcha del plan decenal de mecanización fué confeccionado por el Ministerio de Industria, partiendo de un estudio según el cual son susceptibles de mecanizarse 7.057.655 hectáreas, y con la pretensión de elevar paulatinamente los 180.000 tractores que funcionaban el año 1955 a 260.000 hasta el año 1964, y de una manera análoga las restantes máquinas agrícolas, todo ello sin desatender las demandas de la exportación.

Claro está que todas esas reformas progresivas hubieran servido de muy poco sin la debida preparación de los hombres que trabajan la tierra para rectificar las prácticas tradicionales o para llevar a cabo su explotación racional y la profunda transformación de los cultivos. Por ello queremos dar estas breves referencias sobre la formación profesional de los campesinos italianos, centrándolas en torno a los tres grados o estamentos formativos que se aprecian y aludiendo a las instituciones docentes en las cuales suele proporcionarse intencionadamente:

A) PRIMARIA

La formación profesional de los campesinos que pudiera denominarse primaria se proporciona en algunas escuelas elementales de carácter especial, y en las llamadas postelementales, de cuyo estudio dábamos referencias concretas (2). También puede incluirse dentro de este grado o estamento la que trata de conseguir el Comité Central para la educación popular con la publicación del almanaque titulado *Il Leonardo*, que se distribuye gratuitamente (a la escuela popular, a los centros de lectura y a los cursos organizados por esa entidad cultural), y cuya principal característica es contener, entre los conocimientos adecuados para un pueblo culto, un prontuario del agricultor con datos concretos referentes a cómo colocar el número de plantas, mezclas de estiércoles e insecticidas, tablas para el empleo de abonos, con las características del maíz híbrido cultivado en Italia y con el peso medio de un metro cúbico de los principales productos agrícolas; un método nuevo para conocer el estado de embarazo de los animales, indicaciones sobre los períodos de gestación y de incubación, el camino por el cual se transmiten las enfermedades infectivas, la mano de obra necesaria para algunos cultivos, producción media forrajera por hectárea, peso vivo aproximado de los principales bovinos inferido de la medida del cuerpo; quesos, producción de leche, avicultura, cunicultura, etc. (3).

B) MEDIA

La formación profesional de los campesinos italianos que pudiéramos llamar media se proporciona en las escuelas secundarias de aviamiento profesional de

(2) Véase nuestro artículo "La enseñanza agrícola y la escuela primaria italiana", núm. 56 de esta REVISTA, 1956, segunda quincena de diciembre.

(3) Apareció por primera vez en el año 1952, y desde entonces viene publicándose anualmente, debido a los resultados conseguidos.

tipo agrícola, tras haber cursado la escolaridad primaria, que, como decíamos en el artículo reseñado, es puente de paso o condición indispensable para poder recibirla. Comprende el período once a catorce años, dura tres cursos y es obligatoria para quienes no siguen otros estudios postelementales. Dichas escuelas pueden ser estatales o reconocidas, cuentan con un campo de experimentación y, juntamente con las materias de cultura general comunes a todos los tipos secundarios, atienden a las siguientes enseñanzas específicas: elementos de Agricultura y de Industrias agrarias (tres horas semanales en la segunda y tercera clase), nociones de Zootecnia (una hora semanal en la tercera clase), nociones de Contabilidad Agraria (dos horas semanales en la tercera clase), Dibujo profesional (dos horas semanales en la tercera clase), ejercicios prácticos (diez horas semanales en la primera clase, nueve en la segunda y ocho en la tercera). Además, suelen dar cursos secundarios anuales y bienales, con programas reducidos y adaptados a la capacidad de los alumnos, teniendo presente los fines eminentemente prácticos y su edad o preparación cultural (4).

c) SUPERIOR

La formación profesional de los campesinos italianos que pudiéramos llamar superior se proporciona en los Institutos profesionales de modalidad agrícola, una vez rebasados los catorce años de edad, sin otros requisitos legales que haber cursado los estudios primarios y cumplir las formalidades administrativas. Comprende el período catorce a diecinueve años, dura dos o cinco cursos y es voluntaria para cuantos jóvenes agricultores aspiran a ella. Dichos Institutos tienen marcada orientación técnica o integran escuelas de diversos tipos (genéricas o para cultivadores y especializadas o para hortelanos, jardineros, etc.), que pueden ser permanentes o variables, razón por la cual, sin apartarse de los preceptos estatales, los programas y horarios difieren según las necesidades del ambiente y presentan la particularidad de no seguir ningún calendario escolar, dentro de su tendencia común a dar preferencia al trabajo práctico (5).

JUICIO CRÍTICO

De lo expuesto y de las impresiones recibidas al visitar algunas de esas instituciones docentes, o al cambiar impresiones con determinadas personas sobre su utilidad práctica, se desprende, en primer lugar, que la agricultura es considerada en Italia como una profesión relacionada no sólo con la tierra, con las plantas y con los animales, sino también con el acervo común de la vida nacional, o sea, "como la primera de todas las artes, como la que procura el nutrimiento del hombre y contribuye a convertirlo en robusto y honesto", según frase del santo pedagogo italiano Dom Bosco.

Por esto, aun cuando las instituciones docentes destinadas a su enseñanza no lleven el sobrenombre de

(4) Horarios y programas aprobados por el real decreto de 7 de mayo de 1936, núm. 762.

(5) Horarios y programas aprobados por decreto del Presidente de la República. Enero de 1953, núm. 739.

formativas, es evidente que lo son, o que en todas ellas se combina la instrucción sistemáticamente organizada con la preocupación porque responde a la voluntad de aprender, aspirando no sólo a la asimilación del contenido profesional suministrado, sino también a la plasmación íntima de una formación espiritual. En consecuencia, puede afirmarse que la formación profesional de los campesinos italianos representa "el humanismo del trabajo", por cuanto que excede a la simple adquisición de conocimientos o destrezas, al convertir la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundado espiritualmente, mostrándonos ese ideal pedagógico realizable que parte de la formación meramente humana para llegar a la formación técnica, en cuyo consorcio indisoluble se encuentra el motor del verdadero progreso social.

No obstante, y a pesar de que la hemos considerado como uno de los factores fundamentales del progreso agrícola, justo es reconocer que las instituciones formativas donde se recibe tienen sus defectos o tropiezan todavía con dificultades que les restan la apetecida trascendencia social. Entre esos defectos o dificultades figuran: el escaso número de escuelas primarias especiales o de escuelas postelementales de modalidad agrícola, que hace no puedan recibir ninguna enseñanza específica muchos futuros campesinos, a pesar de ser obligatoria legalmente; la poca importancia que se da realmente a los trabajos agrícolas prácticos en algunas escuelas medias estatales de aviamiento profesional agrícola, que ha contribuido notablemente a su desprestigio social; el hecho de que no concluyan sus estudios el 50 por 100 de los alumnos que ingresan en los Institutos profesionales agrícolas, que impide la más sólida formación profesional y la más elevada educación cívica de muchos campesinos, etc. (6).

Para subsanar tales defectos o dificultades se ha hecho ya mucho, a través de una hábil propaganda y con la eliminación del analfabetismo, pero la mejor parte parece estar reservada a la multiplicación de las referidas escuelas poselementales. Los Centros Didácticos Nacionales, nacidos el año 1950 para facilitar el estudio, la investigación y la colaboración del profesorado e, incluso, con el fin de asesorar a los responsables políticos o administrativos, a quienes incumbe el deber de preparar las leyes, así como la celebración del V Congreso Internacional de Enseñanza Agrícola en Roma (del 24 al 27 de septiembre de 1956), son también una buena prueba de que no se escatima ningún esfuerzo para mejorar la formación profesional de los campesinos italianos y permiten esperar con optimismo la pronta solución de ese problema pedagógico-social en toda su amplitud y profundidad (7).

BENITO ALBERO GOTOR

(6) Las referencias concretas fueron tomadas de los folletos que suelen publicar esas Instituciones aludidas.

(7) Entre las Instituciones visitadas, a parte de las estudiadas en el trabajo anteriormente reseñado, figuran: la Escuela de Aviamiento Profesional Agrícola situada en la Vía Bottego, 2 (Milán), y en la Vía Merisio, 3 (Treviglio), que son estatales, así como la de los Salesianos, situada en la Vía Mandrione, 190 (Roma). También visitamos el Instituto de Formación Profesional Agrícola de Padua, que comprende diez escuelas profesionales, bienales fijas, y veinte escuelas agrarias invernales de carácter preparatorio, variables, así como el Instituto técnico de Treviglio y la Facultad Agrícola de la Universidad de Padua.



inf. extranjera

La selección de los profesores de enseñanza media en Francia

En trance de modificación, a través de sucesivos proyectos, la estructura de la Enseñanza media francesa, bastarán unas líneas para describir la organización de la misma hoy vigente.

El "bachillerato", creado por decreto de 17 de marzo de 1808, constituye el término de un proceso de estudios de siete cursos ("clases"). Los inferiores (clases de sexto, quinto, cuarto y tercero) constituyen un ciclo, en el que ya comienza la especialización (clase de cuarto) y que puede terminar con las pruebas que dan derecho al "certificado" (brevet) de estudios del primer ciclo (B. E. P. C.), instituido por decreto de 20 de octubre de 1947. Este certificado, especie de bachillerato elemental, no da empero derecho a pasar sin más al curso siguiente (decreto de 11 de abril de 1949); para esto se requiere aprobar otro examen, pues, como dice la Circular de la Dirección General de Enseñanza del Segundo Grado, de 14 de abril de 1949, "el examen del B. E. P. C. sanciona los estudios del primer ciclo; pero no es un título de aptitud para proseguir los estudios secundarios".

Los superiores ("clases de segundo, primero y terminal") constituyen otro ciclo, que no existe en todos los Centros. Al final de la clase de primero se realiza la primera parte de las pruebas del bachillerato; la segunda fase tiene lugar al término del último curso.

Estas enseñanzas se imparten en Centros oficiales (Liceos, que son los más importantes, y Colegios) y no oficiales, en todos los cuales rigen los programas del Estado. Algunos Centros tienen establecidos, además, cursos de preparación para las Escuelas Superiores (1) (2).

A) EL PROFESORADO OFICIAL

Aunque la *agrégation* haya constituido tradicionalmente el fundamento y el modelo del profesorado francés del grado medio, hay que tener en cuenta la existencia de otros tipos de pruebas para la selección de profesores titulares, respecto de los cuales es ne-

(1) Fuera de esto, pero sin un interés directo para el presente estudio, habría que considerar las reglas especiales de los bachilleratos francotunecino y marroquí y los proyectos de bachillerato francomusulmán.

(2) En cuanto a los proyectos de reforma, pueden consultarse el artículo de Juan Roger: "Proyecto de reforma de la Enseñanza Media en Francia" (*Arbor*, núm. 96, diciembre 1953) y el número del diario francés *Le Monde* de 17 de noviembre del mismo año; y, para el proyecto Berthoin, los números 16, 17, 19 y—sobre todo—el 22, de la revista *L'Éducation Nationale*, año 1955. Proyecto de los nuevos "colegios nacionales". Cfr. *Annuaire international de l'éducation*, vol. XVII, 1955, página 187.

cesario distinguir la legislación vigente hasta 1952 y la posterior a ese año.

1) HASTA EL AÑO 1952

Se utilizaron hasta cuatro modos de reclutamiento del profesorado: la *agrégation*, el "Certificado de aptitud para la enseñanza en Colegios" (C. A. E. C.), el "Certificado de aptitud para el profesorado de la enseñanza pública del segundo grado" (C. A. P. E. S.) y el "plan de liquidación" (3).

La *agrégation*, tan antigua como el mismo bachillerato francés, será estudiada más adelante al tratar de la legislación en vigor.

El C. A. E. C. (Certificado de aptitud para la enseñanza en Colegios) fué creado por decreto de 28 de diciembre de 1941 para verificar una selección más cuidadosa entre los candidatos a la docencia en dichos Centros. Por otra parte, los titulares de un C. A. E. C. podían desempeñar cátedras en liceos, a falta de *agrégés*. Comoquiera que en los Colegios habían de atender con frecuencia a la enseñanza de varias disciplinas, el C. A. E. C. solía abarcar dos materias; mas sin duda fué ésta la causa que (aparte de otras) dió a las pruebas del C. A. E. C. una especial dificultad.

El informe recientemente redactado por la Dirección general competente dice a este propósito:

"El reclutamiento no podía ser asegurado totalmente por este concurso; el número de plazas vacantes, en ciertas disciplinas, se hacía cada vez mayor."

Se imponía, pues, una modificación, cuyas intenciones serían:

"1.^a Asegurar el reclutamiento de los profesores conforme a las necesidades de la enseñanza del segundo grado.

"2.^a Reducir el esfuerzo considerable que la *agrégation* y el C. A. E. C. imponen, esfuerzo debido, en el primer caso, al nivel de las pruebas y, en el segundo, a la bivalencia principalmente, y que no está al alcance de ciertos candidatos descosos y dignos de desempeñar funciones docentes.

"3.^a Garantizar una seria formación científica, como antes mediante el C. A. E. C.; pero reduciéndose al cuadro de una determinada especialidad, como ocurre en la *agrégation*.

"4.^a Asegurar una seria formación pedagógica y una iniciación a la pedagogía activa de los nuevos cursos."

De esta suerte desapareció el C. A. E. C., cuya última convocatoria tuvo lugar en 1952, mientras se creaba, en 1950, el C. A. P. E. S.

Por decreto de 1 de abril de 1950 se creaba, en efecto, un nuevo certificado (el C. A. P. E. S.); y para su obtención, un nuevo sistema de selección, que fundamentalmente constaba de las siguientes etapas:

a) Elección previa de los candidatos entre los provistos de licencia.

b) Prácticas de enseñanza en un Centro docente,

(3) Puede mencionarse también, con carácter de especialidad, el "Certificado de aptitud para la enseñanza de lenguas vivas" (C. A. L. V.).

durante dos años, bajo la orientación de los directores y de consejeros pedagógicos.

c) Pruebas prácticas durante el segundo año, en sus propias clases.

d) Pruebas teóricas (escritas y orales).

e) Nombramiento de "profesor certificado" para un Colegio; incluso, los mejores candidatos, para un Liceo.

La institución del C. A. P. E. S. produjo grandes recelos, no extinguidos aún. Ya en 22 de septiembre de 1950, el Gabinete del director general hubo de hacer pública una *Nota* para precisar que:

1.º No se ha introducido modificación alguna en el régimen de la *agrégation*, que continúa siendo el "concurso" de alta cultura destinado a asegurar el reclutamiento normal del personal encargado de las principales cátedras de los Liceos.

2.º La licencia de enseñanza sigue siendo el título necesario para entrar en los cuadros de la enseñanza del segundo grado.

Pero aunque el Ministerio insista en que se trata de unificar los requisitos académicos de todo el profesorado "no *agrégé*" y de completar los cuadros sin hacer descender el alto nivel de la *agrégation*, la opinión pública cree descubrir como causa fundamental la económica: es demasiado evidente—se dice—que el Estado recurre a los "profesores certificados" más por sus virtudes económicas que por su calidad pedagógica" (4).

No habían de ser estos argumentos los que condujesen a una supresión o modificación del C. A. P. E. S. Otros más sustantivos serían los que hicieran que el Gobierno francés se preocupase de reformarlo, como se expone en el citado informe de la Dirección General.

El primer reparo versaba sobre la elección inicial de los que habían de realizar el período de prácticas. Eran poco homogéneos los datos proporcionados con tal objeto, como los resultados obtenidos en los diplomas de estudios superiores, en la Licenciatura pasada en diversas Facultades, y las apreciaciones subjetivas de los profesores de aquellos candidatos.

Por otra parte, la necesidad de haber sido designado para realizar el período de prácticas docentes, como requisito para la admisión a las diversas pruebas del "concurso", impedía la concurrencia a éstas de candidatos libres y tal vez de valía.

Otro reparo se refería a la dispersión de los alumnos en prácticas, en plazas muy alejadas frecuentemente de las ciudades sede de Facultades. De este modo, impedido casi totalmente el contacto entre el consejero pedagógico y el alumno, la formación pedagógica de éste quedaba reducida casi a una autoformación.

El exceso de trabajo encomendado a los alumnos y el alejamiento, ya citado, de las Facultades hizo que aquéllos "no tuvieran ni la posibilidad, con frecuencia, de completar y de desarrollar sus conocimientos..., ni siquiera, tal vez, la posibilidad de mantenerlos y consolidarlos". "De este modo, las pruebas teóricas provocaron fracasos inesperados."

El decreto de 17 de enero de 1952, que vino a establecer un nuevo régimen en el C. A. P. E. S., y al

(4) Cfr. los diarios parisienses *Figaro* (20-VI-53) y *Combat* (8-VII-53).

que aludiremos más adelante, fué la consecuencia de estas imperfecciones, a las que ha querido poner remedio. En su virtud, el viejo C. A. P. E. S. desaparece totalmente a partir del año 1954.

Mas, para concluir con esta visión del panorama hasta 1952, ha de aludirse al llamado *plan de liquidación*, que no fué otra cosa sino un procedimiento de reconocer años de servicio, de dar estabilidad a multitud de adjuntos, delegados ministeriales y rectorales, transformándolos, según los casos, en delegados ministeriales o en adjuntos o concediéndoles la "asimilación" a profesores certificados.

El plan de liquidación está casi consumado para las disciplinas científicas; para las literarias aún conserva su importancia, ya que el número de plazas es menos elevado con relación al de candidatos.

2) DESDE EL AÑO 1952.

A partir de la promulgación del decreto que reformaba el régimen del C. A. P. E. S., los modos de reclutamiento del profesorado titular han quedado reducidos a dos: la *agrégation* y el "C. A. P. E. S., régimen nuevo", tipos ambos de lo que entre nosotros llamaríamos oposición (bien que son matices distintos de los usuales en España), y que en la legislación francesa son denominados "concursos".

La *agrégation*, existente en realidad desde el año 1821 (aunque fué creada en 1808), tiene por finalidad propia, como ya se indicó, asegurar el reclutamiento de profesores para los Liceos, mas el C. A. P. E. S. y los nombramientos interinos le han mermado el terreno de tal suerte que, aceptando como exactas las cifras hechas públicas por la Prensa, el número de profesores sería el siguiente:

Año	Profesores	"Agrégés"	No "agrégés"
1938	12.700	4.400	8.300
1947	17.800	4.800	13.000
1954	18.625	5.025	13.600

O, lo que es lo mismo, que, tomando el año 1938 como base = 100, el número de profesores *agrégés* asciende hoy sólo al 114,2 por 100, mientras que el de quienes ocupan plazas titulares sin poseer aquella condición se ha elevado al 153,4 (5). De ahí que ciertos Liceos no cuenten con un solo *agrégé* y que en otros sólo existan uno o dos.

El problema, empero, no presenta una solución fácil, ya que, si los candidatos a la *agrégation* se quejan de que se confíen sus plazas a profesores "certificados", éstos protestan de que las listas de plazas del C. A. P. E. S. se reduzcan en beneficio de los adjuntos y delegados rectorales, mientras en las discusiones parlamentarias se hacen públicos datos de tribunales de los concursos que muestran la escasez y el decreciente nivel de idoneidad de los candidatos (6). Mas veamos las normas relativas a la competencia científica y pedagógica y al proceso de nombramiento de *agrégés* y *capétiens*.

(5) Cfr. *Combat* (8-VII-53), *Figaro* (20-X-53). En el proyecto Berthoin se mantenía la dualidad (cfr. *L'Education Nationale*, año 1955, núm. 22, pág. 12).

(6) Cfr. *Figaro* (20-VI-53) y sesiones de la Asamblea Nacional de 30 de noviembre y 15 de diciembre del mismo año.

B) LA "AGRÉGATION"

El Ministerio de Educación Nacional determina cada año el número de candidatos que pueden ser aprobados en el concurso de *agrégation* (7), según las necesidades del servicio (8), para cada una de las especialidades: filosofía, letras, gramática, historia, geografía, historia y geografía, matemáticas, ciencias físicas, ciencias naturales, alemán, árabe, español, inglés, italiano y lenguas eslavas (ruso y polaco).

1) FORMACIÓN CIENTÍFICA

La idoneidad científica de los aspirantes ha de acreditarse previamente con la posesión de una "Licencia de enseñanza" en la rama correspondiente y de un "diploma de estudios superiores", que consagra, en general, el valor de un trabajo de investigación personal, y, con frecuencia, original (9), si bien, conforme a la orden de 18 de junio de 1904, "los aspirantes que posean el grado de doctor en Letras o en Ciencias correspondiente a la *agrégation* a que se presenten son dispensados del diploma de estudios superiores" (artículo 4.º). Las licencias de enseñanza, por su parte, son concedidas por la Universidad después de los dos bachilleratos, de un año preparatorio de propedéutica y de obtener un mínimo de cuatro certificados de licenciatura. (Existen algunos casos de equivalencia de otros certificados de aptitud).

Unos ejemplos mostrarán con mayor claridad el sistema. Así, para presentarse a la *agrégation* de Matemáticas se requieren los certificados de licenciatura en Ciencias: preparatorio (decreto de 11 de agosto de 1947), de cálculo diferencial e integral, de mecánica racional y de física general (decreto de 12 de marzo de 1949), y el diploma de estudios superiores de Matemáticas (orden de 18 de junio de 1904). Para la *agrégation* de Lenguas vivas se necesita la licencia de enseñanza en Letras (10) y el diploma de estudios superiores de lengua y literatura extranjeras.

La demostración de la aptitud científica que proporcionan los títulos y diplomas será verificada más tarde en las diversas pruebas del concurso; pero no es ésta la única preparación que se exige a los candidatos; deben también haber realizado un período de preparación pedagógica.

2) FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Ciertamente que no es éste el aspecto más cuidado de la *agrégation* francesa. El aprendizaje profesional, práctico, anterior al concurso, queda reducido a un ciclo de cuatro semanas. Durante una semana, el candidato debe asistir a las clases de diversos profesores de la disciplina en Centro del segundo grado; se le exige un mínimo de quince horas. Después, el grupo

(7) En cuanto a las normas administrativas generales del concurso, véase la orden de 29 de julio de 1885, modificada por las de 22 de noviembre de 1895 y 16 de enero de 1897.

(8) Circular de 23 de diciembre de 1904.

(9) Cfr. Informe citado de la Dirección general (s. f.).

(10) Hay algunos certificados equivalentes a dicha licencia según la orden de 31 de marzo de 1938, cuando se trata de la *agrégation* de lenguas vivas.

que realiza el aprendizaje debe asegurar el servicio completo de un profesor, consejero pedagógico, bajo la dirección de éste, durante otras tres semanas. Un ciclo de conferencias (veinte por lo menos), confiadas de ordinario a inspectores generales, debe darles además una visión de la enseñanza media, y, más concretamente, de las materias correspondientes a la *agrégation* deseada.

No se ha fijado un momento obligatorio para este aprendizaje: los interesados pueden optar por realizarlo durante el año de preparación al diploma de estudios superiores o al año siguiente; lo único que se les exige es que lo hayan concluido un mes antes que comiencen las pruebas de la *agrégation* (11).

Al término de esta etapa, se expide a los candidatos un certificado de final de prácticas, que tendrán que presentar como requisito para ser admitidos al concurso para la *agrégation*.

3) SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO

Títulos, diplomas y certificado de prácticas—ya queda dicho—son necesarios para participar en las pruebas; pero, junto a las demás condiciones personales, que aquí no interesan, debe mencionarse cómo el candidato tiene que presentar con la solicitud un compromiso de servicio por cinco años, de acuerdo con lo establecido en la circular de 23 de diciembre de 1904:

"Me comprometo—reza la fórmula usual—a ocupar una plaza en un establecimiento del segundo grado durante cinco años como mínimo. Los dos primeros años... serán consagrados efectivamente a la enseñanza en un establecimiento público del segundo grado de la Francia metropolitana o de la Francia de ultramar."

Una vez que el ministro de Educación Nacional ha aprobado la relación definitiva de candidatos (12) comienzan los ejercicios del concurso. Las pruebas, según dispuso la orden de 29 de julio de 1885, son de dos clases: preparatorias y definitivas (art. 6.º); mientras las pruebas preparatorias tienen lugar en París y en las capitales de Academia (distrito universitario) y consisten en composiciones escritas (art. 7.º), las pruebas definitivas se realizan en París y comprenden "explicaciones de textos, lecciones y pruebas prácticas" (artículo 11).

Así, por ejemplo, para la *agrégation* de Ciencias Físicas, las pruebas preparatorias consisten en tres ejercicios escritos: uno de Física con aplicación, otro de Química y un tercero de Física sobre el programa de los Liceos; las pruebas definitivas son cuatro: a) Trazar el programa de las operaciones a efectuar para una lección de Liceo y llevarlas a cabo. b) Realizar un experimento de Química que suponga el análisis de una mezcla de sales, y un ejercicio práctico sobre el montaje de un aparato. c) Desarrollar una lección de Física (con experimentos). d) Desarrollar una lección de Química (con experimentos).

Las pruebas preparatorias para la *agrégation* de Geografía, por elegir una rama de otra naturaleza, son

(11) *Programme des conditions d'admission à l'agrégation et aux certificats d'aptitude à l'enseignement dans les lycées et collèges.*

(12) Orden de 29 de julio de 1885, artículo 6.º

de dos grados: en el primero, han de realizarse cuatro composiciones, a saber: de geografía física general, de geografía humana y económica general, de geografía regional y de historia moderna y contemporánea; en el segundo grado hay que desarrollar una lección de geografía general, física o humana, y una explicación de mapa topográfico. En cambio, la prueba definitiva consiste en una sola lección de geografía regional, elegida fuera de todo programa, acompañada de croquis en la pizarra.

Respecto de la forma concreta del nombramiento por el Ministro, no es necesario transcribir las reglas administrativas; sí interesa mencionar, por su especialidad, la de que el título de *agrégé* no se envía al candidato aprobado hasta que transcurra un año desde la fecha de su nombramiento (13).

4) REMUNERACIÓN

A partir del 1 de julio de 1954 los sueldos de entrada y de término (aparte de subsidios especiales) son de 559.000 y 1.251.000 francos anuales.

C) EL C. A. P. E. S., "REGIMEN NUEVO"

El "Certificado de aptitud para el profesorado de la enseñanza pública del segundo grado (régimen nuevo)", tal como quedó después de la reforma llevada a cabo por el decreto de 17 de enero de 1952 y su reglamento de 22 de enero del mismo año, es el otro camino que, con la *agrégation*, permite hoy en Francia el acceso a las plazas titulares de aquel grado de la docencia.

Las disciplinas, para las que se convoca el correspondiente concurso, son menos especializadas que en la *agrégation*: filosofía, letras clásicas, letras modernas, historia y geografía, lenguas vivas, matemáticas, ciencias físicas y ciencias naturales (orden de 22 de enero de 1952, art. 1.º).

1) FORMACIÓN CIENTÍFICA

(Requisitos académicos y pruebas teóricas)

Ya el decreto de 1 de abril de 1950 exigía a los aspirantes al C. A. P. E. S. la licencia de enseñanza en Letras o en Ciencias que correspondía, según la sección de que se trate; pero no el diploma de estudios superiores que para optar a la *agrégation* se requiere (art. 3.º); el decreto de 1952 ha ratificado esa norma, aunque ampliando a todas las ramas la facultad ministerial, antes sólo aplicable al caso de lenguas vivas, de admitir como válida una licencia distinta de la correspondiente a la disciplina elegida.

Pero así como en el régimen antiguo del C. A. P. E. S. la aptitud científica no era objeto de consideración hasta el final del segundo año de un período de prácticas, ahora se comienza la selección por las pruebas teóricas (varias escritas y una oral).

(13) *Programme des conditions d'admission...*, ya citado.

2) FORMACIÓN PEDAGÓGICA: LOS CENTROS PEDAGÓGICOS REGIONALES

"Los candidatos admitidos en la parte teórica son destinados a un Centro pedagógico regional. Allí siguen un año de iniciación en las funciones docentes, bajo la dirección de consejeros pedagógicos."

Con estas palabras anuncia el decreto de 17 de enero de 1952 (art. 4.º) el aspecto más importante de la reforma. Se ha hecho ya una primera selección; ahora, los declarados aptos van a efectuar su aprendizaje pedagógico, más breve que el antiguo (que era de dos años), pero, según se espera, más eficaz. A tal efecto se crean los Centros pedagógicos regionales.

Del informe de la Dirección General de la enseñanza del segundo grado a este propósito entresacamos los puntos más destacados:

Definición y condiciones.—"Un Centro pedagógico regional agrupa, en la sede de la Universidad, los candidatos admitidos en la parte teórica del C. A. P. E. S. "régimen nuevo" y pertenecientes a un cierto número de especialidades, con vista, esencialmente, a una formación profesional de un año de duración."

"Mas, para que los candidatos de una especialidad determinada puedan ser reunidos en la sede de una Universidad, se han establecido dos condiciones:

"De una parte, que, en los establecimientos secundarios de la ciudad en que existe Facultad (o de su zona inmediata), se pueda designar un número suficiente de consejeros pedagógicos de esta especialidad.

"De otra, que en la Facultad exista una preparación bien organizada para el concurso de *agrégation* correspondiente.

"El Centro pedagógico de París ofrece también la particularidad de agrupar a cuantos alumnos de la Escuela para la enseñanza francesa en el extranjero reúnan aquellas condiciones."

Organización y funcionamiento.—"La organización y el funcionamiento son puestos bajo la autoridad de los rectores.

"Estos son asistidos por personal competente, que puede ser clasificado en tres categorías:

— Un director de Centro, profesor de la enseñanza superior, inspector de Academia, jefe de establecimiento o director (*proviseur*) de Liceo. Directamente relacionado con el rector, tiene a su cargo la organización.

— Los consejeros pedagógicos, designados previo informe de los rectores, a propuesta de la Inspección general.

— Los jefes de establecimientos, que, con los consejeros pedagógicos, tienen la responsabilidad directa de la actividad de los alumnos. (Cf. decreto de 17 de enero de 1952, art. 7.º).

"En el plano nacional, la responsabilidad de la organización y del funcionamiento de los C. P. R. está garantizada por un inspector general, asistido por un secretario general."

Trabajo de los alumnos.—De acuerdo con la circular de 12 de junio de 1952, la actividad de los alum-

nos se extiende a cuatro órdenes: formación pedagógica, iniciación a la vida de los establecimientos, participación en las conferencias de los consejeros pedagógicos (sobre psicopedagogía, especialidades y cultura general) y asistencia a los cursos preparatorios de la *agrégation*.

En cuanto a la formación pedagógica, que más directamente interesa en este estudio, hay que distinguir entre la generalidad de los alumnos y aquellos otros que lo son de las Escuelas Normales Superiores.

Los primeros deben cumplir tres períodos, de nueve semanas cada uno, y ocho horas semanales: un período de *observación*, durante el cual desempeñan un papel puramente pasivo, asistiendo a las clases de su consejero pedagógico; segundo período, *activo*, en el que el alumno pone en práctica poco a poco las técnicas aprendidas y puede desempeñar, junto al consejero, la función de preparador o monitor; un último período, *segundo período activo*, en el que se le confían responsabilidades crecientes, y en determinados momentos hasta puede llegar a sustituir enteramente al consejero.

Los alumnos de las Escuelas Normales solamente deben realizar su aprendizaje durante dos períodos de nueve semanas, y su trabajo semanal es de sólo seis horas.

3) SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO

Ya se ha hecho mención de las *pruebas teóricas*, que constituyen la primera etapa de la selección, y que comprenden varios ejercicios escritos (14) y uno oral, cuyo pormenor determina la orden de 22 de enero de 1952.

En Filosofía, por ejemplo, hay dos pruebas escritas: una composición sobre un punto de filosofía general, y una disertación sobre un tema de psicología, moral o lógica de las ciencias; la prueba oral consiste en la explicación de un texto filosófico francés o traducido al francés. Para el C. A. P. E. S. de Lenguas vivas, las pruebas escritas son: una composición francesa sobre un tema de carácter general, y una composición en lengua extranjera sobre un tema relativo a cualquier cuestión de las que figuran en el programa de los Liceos y Colegios; la prueba oral consiste en la explicación de un texto en lengua extranjera (lectura, comentario y traducción), seguida de preguntas que el tribunal formule. Los declarados "admisibles" pasan a los *Centros pedagógicos regionales* como alumnos-profesores, en la forma expuesta, y durante el tiempo de su estancia en ellos perciben los haberes de adjunto (32.000 a 37.000 francos mensuales), si no disfrutaban ya de un sueldo mayor como profesores titulares de otro orden.

Al término del aprendizaje profesional, los candidatos sufren las *pruebas prácticas* en sus mismas clases, teniendo presente el informe redactado por los consejeros pedagógicos. Para completar la exposición de los mismos ejemplos, diremos cómo la parte práctica, en la sección de Filosofía, consiste en el desarrollo de una

(14) Los alumnos de las Escuelas Normales Superiores que posean una licencia de enseñanza del segundo grado, correspondiente a la sección del C. A. P. E. S. en que se hayan inscrito, están exentos de los ejercicios escritos de las pruebas teóricas. (Cfr. decreto de 17 de enero de 1952, art. 5.º, número 2.)

clase, a la que siguen las preguntas y la verificación de documentos que se consideren útiles; para Lenguas vivas, el número de clases que debe desarrollar el candidato es de dos: una, del primer ciclo del plan de estudios, y otra, del segundo ciclo (15). Los vencedores reciben el nombramiento de "profesores certificados titulares" mediante orden ministerial (decreto de 17 de enero de 1952, art. 4.º); los que no sean admitidos podrán ser autorizados por el Ministerio a efectuar un segundo y último año de iniciación en las funciones docentes, en los Centros pedagógicos (orden de 22 de enero de 1952, art. 3.º) (16).

4) REMUNERACIÓN

Desde el 1 de julio de 1954, los haberes de los profesores certificados son de 428.000 francos (entrada) a 971.000 francos (término) anuales, sin contar los subsidios complementarios.

5) SELECCIÓN POR VÍA INDIRECTA

Las reglas transcritas muestran el camino ordinario para la obtención del C. A. P. E. S.; pero también se puede llegar a él al no conseguir éxito pleno en los concursos de *agrégation*, pues los Tribunales de éstos son invitados a redactar cuatro listas:

1.ª La de los futuros *agrégés*.

2.ª La de candidatos no aprobados en la parte oral del concurso, pero susceptibles de recibir la equivalencia del C. A. P. E. S. y, por consiguiente, ser nombrados "profesores certificados titulares".

3.ª La de aquellos a quienes se pueden convalidar las pruebas teóricas del C. A. P. E. S. y pasar como alumnos-profesores a los Centros pedagógicos (sólo hasta un 20 por 100 del número de plazas convocadas en los Centros pedagógicos).

4.ª La de quienes sólo pueden obtener convalidación de la parte escrita de las pruebas teóricas del C. A. P. E. S. (sólo hasta un 10 por 100 del número de plazas convocadas).

Hasta aquí, lo relativo al profesorado oficial. Un conjunto de normas que trata de fomentar el reclutamiento del profesorado sin rebajar el nivel científico de la *agrégation*; pero que no llega a satisfacer aquella necesidad, a juicio de los aspirantes al profesorado, los cuales propugnan, a través del Sindicato Nacional de Enseñanza Media, la creación de Centros especiales de preparación en las Academias o distritos universitarios. (Cf. *Figaro*, 14 de diciembre de 1954.)

Pasemos ahora al estudio del profesorado no oficial.

D) EL PROFESORADO NO OFICIAL

La legislación revolucionaria (15 de septiembre y 19 de diciembre de 1793) estableció los principios de libertad y laicismo en toda la enseñanza, que siguen

(15) Las ramas de Ciencias ofrecen, naturalmente, características especiales; así, para el C. A. P. E. S. de Ciencias Físicas, además de una lección de Física y otra de Química, cada aspirante debe realizar una sesión de trabajos prácticos.

(16) Otra orden de la misma fecha regula la mejora de puntuación por posesión de un diploma de estudios superiores.

rigiendo sin modificación sustancial, y a tenor de los cuales no se concibe distinción alguna entre la enseñanza de los Centros privados y la que proporciona la Iglesia, entre los profesores privados y los religiosos. Antes bien, si se pensó en distinguir fué para prohibir la actividad docente de las Congregaciones religiosas, mediante las leyes de 1 de julio de 1901 y 7 de julio de 1904, felizmente derogadas por la de 3 de septiembre de 1940, completada por la de 8 de abril de 1942.

Es la Ley Falloux, de 15 de marzo de 1850, la norma fundamental todavía vigente en este orden (17); bien es verdad que se prepara una reforma importante, mas el proyecto no ha dejado todavía de serlo. La Ley Falloux permitió a la enseñanza no oficial, comprendida la de la Iglesia, su desenvolvimiento en un régimen de verdadera libertad; tanto fué así, sin duda, que, aun hoy, el pensamiento anticlerical más o menos descubierto se queja de que, con semejante ley, se pretendía "despojar al Estado de su poder de reglamentación y de control" (18).

Formación y titulación académica.—De acuerdo con la Ley Falloux, hay que distinguir entre el derecho de apertura de un Centro docente del grado medio y el derecho de ejercer en él las funciones docentes.

Para abrir un establecimiento basta con que el director posea la nacionalidad francesa y goce de todos los derechos civiles, sea bachiller y acredite un ejercicio docente de cinco años como mínimo (mediante certificado que expide el rector). Hay que formular una declaración ante la Inspección de Academia y, naturalmente, ajustarse a las normas sobre condiciones materiales de los Centros (19).

(17) Cfr. CHASSAGNADE-BELMIN: "L'aspect juridique de la loi du 15 mars 1850". (*L'enseignement chrétien*, núm. 9-10, junio-julio de 1950), que menciona los puntos derogados de dicha ley.

(18) Cfr. *L'Economie*, núm. 433, 18 de febrero de 1954, página 11.

(19) Contra la decisión del Consejo Académico se da recurso ante el Consejo Superior de Instrucción Pública. Cfr. los artículos 60 y siguientes de la ley y la de 3 de marzo de 1938.

Concepto, organización y funcionamiento de las grandes unidades escolares del Perú

Por Decreto Supremo número 24, de 25 de julio de 1956, fué aprobado el Reglamento de las Grandes Unidades Escolares, del Perú, que si bien venían ya funcionando desde hace seis años, no tenían la disposición reglamentaria que marcara su misión, organización y funcionamiento (1).

CONCEPTO DE LA GRAN UNIDAD ESCOLAR

Las Grandes Unidades Escolares del Perú son instituciones educativas de carácter multilateral, surgidas de un proceso de integración social, pedagógica y ad-

(1) La presente información está basada en el articulado del referido Reglamento editado por el Ministerio de Educación Pública del Perú.

Mas, para ejercer la docencia, no se requiere título ni diploma alguno; es un caso evidente de absoluta libertad, que comienza, empero, a verse restringida indirectamente, como luego indicaremos.

Aptitud pedagógica.—La enumeración de los requisitos exigidos por la ley muestra, sin necesidad de más explicación, que los profesores no necesitan acreditar formalmente su capacidad para la enseñanza, lo cual no ha sido obstáculo para que, por ejemplo, las congregaciones religiosas hayan organizado sesiones de formación pedagógica y se hayan creado cátedras de pedagogía aplicada en las Universidades católicas, mientras, por otra parte, se han nombrado inspectores diocesanos o interdiocesanos. También el movimiento de Acción Católica *Enseignants Chrétiens*, que reúne a los profesores seculares auxiliares de la enseñanza confesional católica, se ha preocupado de la formación pedagógica de sus miembros.

Reclutamiento y remuneración.—El profesorado de cualquier Centro no oficial es elegido por su director bajo su responsabilidad personal.

En cuanto a sus haberes, nada prevé la ley, salvo que se les pague, por lo menos, el "mínimo vital"; y como los Sindicatos de directores y profesores no han podido ponerse de acuerdo, no existe actualmente tarifa oficial alguna obligatoria de remuneraciones. Informaciones de carácter no oficial permiten afirmar que un profesor con veinte horas de clase a la semana puede percibir anualmente de 300.000 a 500.000 francos.

A este propósito conviene advertir cómo la legislación actual permite a los profesores de la enseñanza confesional, que sean sacerdotes o religiosos, no percibir el sueldo mínimo vital y no abonar las cuotas correspondientes a los seguros sociales.

MANUEL UTANDE IGUALADA

ministrativa, que están formadas por una Escuela Primaria, un Colegio Nacional de Educación Secundaria Común, un Instituto Nacional Industrial, un Instituto Nacional de Comercio, un Instituto Nacional Agropecuario y Escuelas, Colegios e Institutos nocturnos. Además, ejercen jurisdicción pedagógica sobre los centros educativos de su zona de influencia, realizando labor de orientación, coordinación y control sobre los Colegios, Institutos y Escuelas de la misma y efectuando labor de descentralismo funcional.

Por tanto, la Gran Unidad Escolar es una institución peruana que proporciona Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria común (bachillerato) y Enseñanza Secundaria Técnica (comercial, industrial y agropecuaria).

ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DE LA GRAN UNIDAD ESCOLAR

Estas instituciones, típicamente peruanas, surgen en 1950, a raíz de la promulgación del Plan de Educación Nacional. Y desde entonces, son ya 28 las que funcionan en toda la República.

En realidad, las Grandes Unidades Escolares no son sino la solución peruana a los grandes problemas educativos que nos plantea la vida actual en todos los países. Porque las características de la política educativa y de los problemas de administración escolar hoy en día parece que son los mismos en todas partes. Como "problema de problemas" se plantea la cuestión económica; en segundo plano aparece la coordinación que debe existir en todo el plan general de la educación de cada país; otra característica muy generalizada es la extensión de la enseñanza; desde el punto de vista geográfico; y, finalmente, dos características bastante generalizadas también: el auge de las enseñanzas técnicas de grado medio, debido a las crecientes necesidades de la industrialización, y el encarecimiento y la falta de locales escolares.

Naturalmente que sólo hemos esbozado unos problemas y unas características muy generales, y que lo mismo podríamos haber enumerado otras varias más. Pero sólo nos hemos querido referir a los principales problemas y características actuales de los grados de enseñanza que comprenden las Grandes Unidades Escolares. Y vemos que éstas son una solución acertada de aquéllos. Porque, en primer lugar, la Gran Unidad Escolar ha representado en el Perú una solución a ese gran problema educativo que es el económico, ya que la concentración administrativa reduce los gastos comunes a varios centros. Necesario es extender la enseñanza primaria, la media y la técnica de grado medio, de forma que en todo el territorio nacional existan posibilidades de aprendizaje; pero en un país de reducida capacidad económica es imposible construir numerosos locales, equiparlos convenientemente y dotarlos del personal necesario; es evidente que la concentración funcional reduce gastos.

Las Grandes Unidades Escolares se levantan en una extensión de 50.000 metros cuadrados, por lo menos, para los varones, y de 20.000 metros cuadrados para las mujeres, y están en condiciones de satisfacer las necesidades educativas de la población escolar de su zona de influencia, con los ciclos de educación necesarios para desarrollar una obra formativa, de carácter unilateral, de acuerdo con la naturaleza individual del educando, y contando para ello con las instalaciones, equipos técnicos, laboratorios, gabinetes y material necesarios para el cumplimiento eficaz de sus finalidades.

La acción de coordinación que debe existir en todo plan general de la educación del país, así como la orientación vocacional de los alumnos, puede ser llevada a cabo perfectamente en la Gran Unidad Escolar: baste recordar los centros que la integran, su dirección única y la jurisdicción pedagógica que ejercen sobre los centros oficiales y particulares de su zona de influencia, a quienes controla, orienta y coordina.

Una de las causas del origen de las Grandes Unidades Escolares es la carencia de centros educativos de alta calidad que se notaba en las provincias peruanas, la cual provocaba el éxodo de los alumnos de secundaria hacia la capital de la nación o las capitales de los departamentos más importantes. Al crearse las Grandes Unidades Escolares en las capitales de todos los Departamentos y de las provincias más importantes, se facilita la tarea educativa en todos los puntos del territorio nacional, evitándose la migración de los es-

tudiantes que podían sufragar sus gastos de desplazamiento a la capital y proporcionando más amplios horizontes educativos a aquellos que, por no poder desplazarse, no podían sino recibir educación primaria.

ORGANIZACIÓN DE LA GRAN UNIDAD ESCOLAR

Integrada por los centros docentes que señalábamos anteriormente, la Gran Unidad Escolar está organizada en los Departamentos de Estudio, Psicopedagogía, Conducta, Extensión Cultural, Educación Física y Administración Económica. Como organismos complementarios cuenta con el Consejo Directivo, la Secretaría, la Supervisión Escolar, la Asamblea y Junta de Profesores, la Asesoría Jurídica y las Asociaciones de Profesores, de Padres de Familia y de Ex alumnos.

1. *El Departamento de Estudios.*—La mayor importancia corresponde al Departamento de Estudios, que es el encargado de la labor docente en los grados Primario, Secundario común, Secundario industrial, Secundario comercial y Secundario agropecuario. Está dividido este Departamento en siete Direcciones de Estudios, correspondientes a los centros docentes que integran la Gran Unidad Escolar. La jefatura del Departamento de Estudios corresponde al director del Colegio Nacional de Educación Secundaria común de la Unidad.

Para que la labor de unidad docente sea efectiva, los directores de Estudios no se limitan en su labor al centro docente que dirigen, sino que tienen ciertas funciones de coordinación. Y así, el director de Educación Secundaria común es el coordinador de los cursos de cultura básica comunes que se imparten en todos los planteles que integran la Unidad; el director de Educación Secundaria industrial es el coordinador de las materias técnicoindustriales comunes a todos los centros, y el director de Educación Secundaria comercial es el coordinador de las materias técnico-comerciales comunes, programáticas y extraprogramáticas que se dictan en todos los centros de la Unidad Escolar.

Como dependencias comunes a todos los centros, la Gran Unidad Escolar cuenta con un Gabinete de Ciencias Físico-matemáticas, un Laboratorio de Ciencias Químico-biológicas, Salas de Historia, Geografía, etcétera.

Las prácticas industriales se realizan en talleres, que son los siguientes, para las Grandes Unidades Escolares de varones: Mecánica, Automotores, Carpintería, Electricidad, Radio, Dibujo y oficios varios (sastrearía, zapatería, talabartería, platería y cerámica). Para las prácticas industriales femeninas, los talleres son: Modistería, Lencería, Tejidos, Juguetería, Artes decorativas, Economía doméstica, Cosmetología y Decoración de interiores.

Para las prácticas comerciales, la Gran Unidad Escolar cuenta con un Banco Escolar, un Museo-Muestrario de Mercaderías, una Oficina Publicitaria, Salas de Mecanografía, Contabilidad, Calculadoras y Sumadoras, una Biblioteca-Seminario, etc.

Para las prácticas agropecuarias, cuenta con un campo y una granja anexas.

2. *El Departamento de Psicopedagogía.*—Este Departamento, como los restantes, es un organismo común a todos los planteles que integran la Gran Unidad Escolar. El Departamento de Psicopedagogía es un órgano técnico, consultivo y de investigación, dedicado al control del rendimiento educativo, a la orientación del alumno y al conocimiento de sus características. Está dividido en cuatro secciones: la de Registro de notas y Estadística, que lleva ficha de cada alumno; la de Investigaciones Psicopedagógicas, encargada de redactar los cuestionarios y elaborar las pruebas; la de Orientación Vocacional y Profesional, que orienta a los alumnos y a sus familiares sobre la elección de sus estudios, y la de Tutoría y Orientación Escolar, encargada de coordinar y supervisar a los profesores-tutores y del tratamiento de los casos-problemas.

3. *El Departamento de Conducta.*—Es el organismo que contribuye a la formación de la personalidad del educando, cuidando de su integridad moral y de su salud física y mental. El Departamento encauza y controla la conducta de los educandos, recomienda y hace cumplir las normas éticas, higiénicas y educativas, colabora en la solución de los problemas educativos de los alumnos, vincula la Unidad Escolar con los hogares y forma la conciencia cívica de los educandos.

Está integrado por las secciones de Comportamiento, de Servicios Médico y Odontológico, de Servicio Social, encargada de la asistencia social; de Formación Religiosa y de formación Cívica y Premilitar.

4. *El Departamento de Extensión Cultural.*—Es el organismo encargado de organizar, orientar y dirigir las actividades extraprogramáticas y de difusión cultural en la Unidad Escolar, proyectándolas a su zona. Está integrado por las secciones de Actividades Cívico-culturales, de Actividades Artísticas y de Recreación Escolar, de Bibliotecas y de Publicaciones.

5. *El Departamento de Educación Física.*—Es el encargado del perfeccionamiento del desarrollo corporal, la conservación de la salud y las prácticas deportivas y de recreación escolar. Está integrado por las secciones de Educación Física, de Deportes y de Recreación.

6. *El Departamento de Administración Económica.* Es el organismo que centraliza la marcha económica de la Unidad Escolar y se encarga de cuidar sus bienes materiales y velar por el buen funcionamiento administrativo-económico de la misma. Consta de las secciones de Contaduría, de Caja, de Proveeduría, Almacén e Inventarios, de Conservación del Local y Enseres y de Economato.

7. *Los organismos complementarios.*—Dentro de los organismos complementarios enumerados anteriormente, el más importante sin duda es la Supervisión Escolar, dirigida por el propio director de la Unidad Escolar, y que está dividida en Supervisión de Educación Primaria y Supervisión de Educación Secundaria común y técnica.

La Supervisión Escolar cumple con las funciones siguientes: Orientar el proceso de la enseñanza, la organización de los planteles oficiales y particulares de la zona; coordinar los planes de trabajo en los planteles de la zona; coordinar las actividades educativas que realizan los Departamentos de la Unidad, con las que deben cumplir los planteles de la zona; así como otros cometidos que se señalan en el Reglamento, y que son los propios de toda inspección escolar.

EL RÉGIMEN ESCOLAR

Uno de los principios más interesantes en los que se fundamenta el régimen escolar de las Grandes Unidades Escolares es aquel que dice que son centros de evaluación, experimentación y elaboración de los planes y programas, y que deben intercambiar informaciones y experiencias sobre educación, entre sí y con otros centros educativos del país.

El año escolar abarca desde el primer día hábil de marzo hasta el 31 de diciembre, dedicándose el primer mes a pruebas de selección, clasificación del alumnado y organización; el curso se divide en cuatro períodos de ocho semanas cada uno.

El tiempo de permanencia obligatoria de los alumnos en la Unidad es de treinta y ocho horas semanales (siete horas diarias de lunes a viernes, y tres horas los sábados) para la Educación Secundaria, de treinta y tres horas semanales (seis horas diarias de lunes a viernes, y tres horas los sábados) para la Educación Primaria y dieciocho horas semanales en los centros nocturnos.

Los alumnos matriculados pueden ser gratuitos, becarios y pagantes; gozan de la gratuidad aquellos que obtengan las mejores calificaciones en las pruebas de ingreso, y se estipula que, en ningún caso, éstos serán inferiores en número al 50 por 100 de los que ingresen; también serán gratuitos los hijos de familias de más de cuatro hijos menores de edad y de modesta condición económica, y los hijos de maestros y del personal de las Grandes Unidades Escolares.

El alumnado, tanto masculino como femenino, que debe vestir el uniforme de la Unidad, puede ser externo o interno. Los internados de las Grandes Unidades Escolares proporcionan alojamiento, alimentación y demás servicios a los alumnos cuyos hogares se encuentren alejados de la Unidad, y reemplazan al hogar en la formación del educando, mediante la tutoría, la orientación y consejo. Los alumnos internos pueden ser becarios del Ministerio de Educación Pública o pagantes.

El internado cuenta con los servicios propios de estos centros y una enfermería. Además, la Gran Unidad Escolar cuenta con rectorio, cooperativa, bazar, librería, cafetería, peluquería, etc.

El Reglamento señala las obligaciones y actos prohibidos a los alumnos, así como los premios y estímulos con que deben ser recompensados.

El personal de las Grandes Unidades Escolares está integrado por personal directivo-docente, docente, administrativo, especializado y de servicio.

Cincuenta y cuatro artículos del Reglamento están dedicados a la forma de llevar a cabo el control del rendimiento escolar, que se hace mediante pruebas

orales, escritas, cuadernos de trabajo y pruebas objetivas. Los alumnos se califican bimestralmente y la nota de promoción se obtiene promediando las calificaciones de los cuatro bimestres, dando coeficiente dos al cuarto bimestre. La escala para las calificaciones es vigesimal; las pruebas objetivas son centesimales y se reducen después a escala vigesimal; la nota mínima aprobatoria es de 11 puntos. Finalmente, el Reglamento da todas las orientaciones necesarias para la

realización de los exámenes, dedicando otros siete artículos a la promoción de los alumnos.

Las Grandes Unidades Escolares organizan Cursos Vacacionales de Recuperación, destinados a los alumnos suspendidos, y Cursos Libres y de Capacitación para quienes aspiren a superarse en sus actividades profesionales.

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Se ha inaugurado en el Círculo de Bellas Artes una exposición de proyectos-tipo para escuelas rurales; con este motivo el director general de Enseñanza Primaria ha hecho unas extensas declaraciones a la prensa acerca de los planes que tiene su Departamento con relación a los más acuciantes problemas escolares. La prensa ha dedicado elogiosos comentarios al vasto proyecto ministerial en todos sus aspectos: la campaña de extinción del analfabetismo, el progresivo aumento de construcciones escolares, la adecuada preparación de los maestros que hayan de regentar los nuevos centros docentes y una amplia labor renovadora de las Escuelas Normales encargadas de formar las generaciones futuras de maestros.

Un editorial de *A B C* desarrolla con datos a la vista lo que ya se ha cumplido de cada una de estas facetas del proyecto y lo que todavía está por hacer y será una realidad en el plazo de breves años. Según las declaraciones del director general, señor Tena, en el plazo de cinco años se pondrán en funcionamiento más de 25.000 escuelas, con lo cual las necesidades escolares quedarán ya totalmente atendidas. Y se instalarán en edificios construídos a propósito para la finalidad docente y adecuados a las condiciones climatológicas y geográficas del lugar al que son destinadas (1). Otro editorial del periódico *Arriba*, dedicado a comentar estos mismos proyectos del Ministerio de Educación Nacional, subraya la importancia que para llevar a cabo esta gran ampliación de la enseñanza primaria tiene la formación de unas filas de maestros con generosa vocación y preparación adecuada: "En un plazo de cinco años España necesitará otros 25.000 maestros, cuando menos, con preparación suficiente y avalados por una dignidad social que acabe de rescatar al maestro nacional de la situación de inferioridad en que cayó, acaso por el clasismo de nuestra sociedad, a lo largo de muchas décadas" (2).

Otros problemas que tiene planteados la escuela española son puestos de relieve en algunas de sus publicaciones; así el editorial dedicado a razonar la justa necesidad que existe de hacer extensivo el subsidio de Ayuda Familiar a las maestras casadas con no funcionarios (3). O también el comentario al Servicio Escolar de Alimentación, que, habiendo sido establecido en octubre de 1954 para hacer llegar a los niños españoles el donativo de productos lácteos de los Estados Unidos, y distribuído en España por Cáritas Española, parece que en junio de 1957 debería finalizar, pues entonces concluye el convenio para la prevista Ayuda Social Americana. Preguntado a este respecto el Jefe del Servicio Escolar de Alimentación ha manifestado el interés de las autoridades competentes para que no se interrumpa dicho Servicio y ha dado cuenta de las dos principales medidas que en este sentido han sido tomadas: la creación, en colaboración con el Ministerio de Agricultura, de las Industrias Lácteas, de las cuales se es-

(1) Editorial: "Solución de problemas escolares", en *A B C* (Madrid, 5-II-57).

(2) Editorial: "Enseñanza Primaria", en *Arriba* (Madrid, 19-I-57).

(3) Editorial: "La protección del Estado a la familia", en *Escuela Española* (Madrid, 17-I-57).

ENSEÑANZA MEDIA

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA

Se han celebrado en estos días dos reuniones de profesores de dos diversas disciplinas, las matemáticas y la historia, dedicados, cada grupo, a estudiar los problemas didácticos que la enseñanza de su disciplina entraña. La primera de estas reuniones ha tenido lugar en Oviedo y ha sido organizada por la Inspección Oficial de Enseñanza Media de aquel distrito universitario. En un comentario aparecido en la prensa local se subraya la importancia de estas reuniones para mejorar los procedimientos didácticos: "Una prueba de ello ha sido el deseo de todos los asistentes a esta reunión, de poseer documentación relativa a los modelos dinámicos, hoy tan estimados como creadores de centros de interés en el alumno, y se propuso la gestión cerca de la Dirección General de Enseñanza Media para que, lo antes posible, sean facilitados a los profesores, para que éstos puedan emplearlos en sus clases" (5). Y otro periódico inserta un editorial comentando con elogio y esperanza la actitud de estos profesores, que se reúnen para estudiar sus yerros y encontrar soluciones a los problemas que la enseñanza de sus cátedras les presenta: "La didáctica se consideraba por muchos como patrimonio exclusivo de la Enseñanza Primaria. Hoy la Enseñanza Media dice que también es patrimonio suyo" (6).

A pocos días de distancia, convocada por el Centro de Orientación Didáctica, se ha celebrado en Madrid la primera reunión de catedráticos de Instituto que regentan Cátedras de Historia. "El método adecuado para la enseñanza de la Historia, el material científico que ésta requiere, su extensión en los Bachilleratos elemental y superior, y las cuestiones que la Historia pueda presentar, así como la biblioteca histórica indispensable en cada Centro de Enseñanza Media son cuestiones que los catedráticos han estudiado minuciosamente." Comentando esta reunión, un editorial de *A B C* pone de relieve lo importante que es este planteamiento de problemas didácticos en el área de la Enseñanza Media, que "puede significar un cambio total en el cuadrante de los vientos educativos españoles, y, en plazo inmediato, el fin de la absurda, ilógica e infecunda separación que actualmente existe entre la escuela y los numerosos centros de enseñanza media" (7).

PREUNIVERSITARIO

En crónicas anteriores recogimos algunas opiniones expuestas en la prensa sobre el fracaso del Curso Preuniversitario; hoy anotamos un artículo que trata de plantearse este problema no de una manera simple y fácil, cargando toda la culpa del fracaso a la realización concreta de estos estudios, sino a causas más complejas, en las que queda comprometida nuestra propia sociedad. "El preuniversitario, colectivamente,

(4) Editorial: "Servicio Escolar de Alimentación", en *El Magisterio Español* (Madrid, 19-I-57).

(5) "El perfeccionamiento de la didáctica en la Enseñanza Media", en *La Nueva España* (Oviedo, 11-I-57).

(6) "Camino de la Enseñanza Media", en *La Voz de Asturias* (Oviedo, 9-I-57).

(7) Editorial en *A B C*: "¿Nueva ruta de la Enseñanza Media?" (Madrid, 6-II-57).

ha fracasado, es verdad. Pero este fracaso, ¿no es un índice de la amorfía cultural y de la falta de iniciativa de la sociedad a la que pretendió aplicarse? No pretendemos hacer la apología del Curso Preuniversitario. Simplemente, deseamos destacar que las causas de su fracaso no han dependido tanto de su realización concreta como del ambiente educativo que se hubiera necesitado para su triunfo" (8).

ENSEÑANZA LABORAL

La prensa ha dado a conocer el nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral que ha sido recientemente aprobado por decreto del Ministerio de Educación Nacional. El Bachillerato Laboral queda así dividido en Bachillerato Laboral elemental y Bachillerato Laboral Superior, y los estudios correspondientes a ambos Bachilleratos quedan agrupados en dos secciones: los Estudios Comunes y los Estudios Especiales, que varían según estas tres modalidades: Agrícola-Ganadera, Industrial-Minera, y Marítimo-Pesquera. Se detallan también las condiciones necesarias para ingresar en el Bachillerato Laboral y la manera cómo han de ser llevados a cabo los exámenes y la prueba final (9).

BIBLIOTECAS

La Biblioteca Pública de Gerona ha establecido una novedad que amplía sus servicios a los lectores; se trata del servicio telefónico bibliográfico, que, por ahora, sólo funciona los sábados por la tarde y que facilita respuestas a cuantas consultas bibliográficas se quieran hacer marcando un determinado número de teléfono. El director de dicho centro informa acerca del funcionamiento de los diversos servicios que presta y de la organización biblioteconómica de aquella entidad (10).

CINE

Que las relaciones entre el cine y los problemas de la educación son cada vez más estrechas se pone de manifiesto observando la frecuencia con que es considerado el cinematógrafo como instrumentos pedagógico y el interés que las personas preocupadas por la educación van mostrando para con este poderoso medio de influjo social y educativo. Recientemente, con ocasión de las Jornadas Internacionales de Estudios sobre el Cine, que se han celebrado a primeros de enero en la Habana, la Secretaría de Estado del Vaticano ha dirigido, en nombre del Papa, una carta al Presidente de la Oficina Católica Internacional del Cine. En ella, monseñor Dell'Acqua, inspirado en palabras del Santo Padre, pone de relieve la importancia que tienen estos grupos de católicos que en diversos países se han asociado para definir y propagar una verdadera cultura cinematográfica y manifiesta: "En aplicación de estos principios es necesario desear que se multipliquen, tanto en las escuelas como en los círculos de jóvenes y adultos, bajo una forma adaptada a las diferentes comarcas y a los diferentes medios sociales, estos grupos de cultura cinematográfica, que están en el orden del día de vuestra sesión. Mediante el desarrollo del sentido crítico, mediante el refinamiento del gusto, y la elevación del nivel cultural, estos grupos pueden rendir inmensos servicios..." (11).

El órgano de la Federación Católica de Maestros Españoles publica una colaboración en la que, después de no negar que el cine es un "buen medio auxiliar de la tarea escolar y de la obra de la cultura social", pasa a considerar aquellos peligros que el mismo cine entraña y que hacen de él una "espada con dos filos", y termina con estas palabras: "En resumen, debemos encauzar la fantasía de los pequeños en provecho de las realizaciones escolares y para evitar la génesis de posibles anomalías mentales, emotivas y de conducta, en las que tanto contribuyen una imaginación descarriada por el influjo del cine y de la radio" (12).

(8) Pedro Planas: "¿Ha fracasado el curso Preuniversitario?", en *El Correo Español* (Bilbao, 11-1-57).

(9) "Nuevo Plan de Estudios para el Bachillerato Laboral", en *A B C* (Madrid, 25-1-57).

(10) Marthos: "Sobre un nuevo servicio montado por la Biblioteca Pública de Gerona", en *Gerunda* (Gerona, 25-1-57).

(11) "Es necesario fomentar la cultura cinematográfica", en *Eclesia* (Madrid, 12-1-57).

(12) Miguel Monge Muñoz: "Espada de dos filos", en *El Maestro* (Madrid, enero de 1957).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

LAS OPOSICIONES

Continuando la relación de intervenciones en el "Coloquio entre moralistas"—como llama el periódico *Ya* a la polémica sobre las oposiciones a cátedras universitarias y la condición de católico por parte del opositor—recogemos hoy el artículo del profesor de Teología Moral del Seminario Hispanoamericano. Después de hacer unos comentarios al artículo del profesor Arangurén aparecido en *A B C* el 20-XII-56, a los que se siente obligado porque cree que "el trabajo del profesor Arangurén ha despertado en no pocos alguna preocupación (no tanto por lo que en él se afirma o se niega, aunque también por ello, pero sobre todo por la forma en que se expresa el parecer personal de su autor)" pasa a plantear lo que considera el fondo del problema y que "no es precisamente si es justo atender o no a las condiciones religiosas de los opositores cuando la ley que regula las oposiciones a cátedras nada establece explícitamente sobre este extremo. El verdadero problema es anterior a aquél y consiste en saber si el bien común de la sociedad—tal como debe ser entendido por un católico—exige o no prevenir los peligros que pueden proceder de la índole religiosa de los candidatos a las cátedras". Después pasa a estudiar las diversas soluciones según que a esta pregunta se conteste negativa o afirmativamente. Si la respuesta es negativa, la consecuencia es clara: nadie tendría derecho a establecer un régimen de favor para los opositores, en razón de su aprobada religiosidad; pero si la respuesta es afirmativa, cree el autor del artículo que o debe ser el Estado católico el que ejerza el derecho de legislar en este sentido o, a falta de haber sido el Estado el que se ocupara de ello, "Supuesto que el bien común puede exigir que se evite el peligro de irreligiosidad en los titulares de ciertas cátedras, y supuesto también que el Estado—culpablemente o no—no urge mediante la ley la defensa contra ese peligro, el Tribunal de oposiciones, o los miembros que lo componen, pueden estar en su derecho y pueden incluso tener la obligación de rechazar al candidato peligroso" (13).

En el mismo periódico se publica una carta del padre Ulpiano López, S. J., de contestación a la de Isidoro Martín, en que se consideraba que el sistema de las oposiciones como método selectivo para cubrir las cátedras universitarias no era adecuado por incompleto y aleatorio. En ella su autor, después de dar por sentado que "el saber no lo es todo" y que, por tanto, la verificación exclusiva de un saber no debería bastar para adjudicar una cátedra, pasa a exponer el ejemplo de la Iglesia en este aspecto, y más adelante, ya en el terreno de las realizaciones prácticas, invoca el ejemplo de los Seminarios Eclesiásticos como centros de formación y su posible correspondiente paralelo en la labor formativa de los Colegios Mayores Universitarios (14).

Por último, hemos de citar los dos artículos aparecidos en *A B C* y escritos por el padre Guerrero, S. J., con los que parece dejar zanjada una cuestión que él mismo inició con su planteamiento en la revista *Razón y Fe*, hace ya más de seis meses. Creemos que en este párrafo puede encontrarse cuál es la definitiva posición del padre Guerrero respecto de este problema: "Negar, pues, que en una sociedad católica, donde se ha de suministrar formación católica, hayan de ser legalmente eliminados los profesores anticatólicos—no hablemos ahora de los meramente acatólicos—es, a mi juicio, proclamar, implícitamente, al menos, que en el mundo de la cultura, y, en concreto, en la vida universitaria, el Estado correspondiente a una sociedad, católica en su totalidad moral, no debe dar mayor categoría al valor religioso que a los demás, o bien que, en todo caso, no debe protegerlo con eficaces medidas legales. Todo lo cual es falso, y, por lo que toca a España, supone la negación del Concordato y de las razones que lo justifican" (15).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(13) Rafael González Moralejo: "Las oposiciones a cátedras y la situación de los candidatos", en *Ya* (Madrid, 5-1-57).

(14) Ulpiano López, S. J., profesor de Teología Moral en la Facultad Teológica de Granada: "Oposiciones y selección profesional", en *Ya* (Madrid, 8-1-57).

(15) E. Guerrero, S. J.: "El anticatólico en la cátedra" y "Proteccionismo religioso y cultura", en *A B C* (Madrid, 11 y 17-1-57).

reseña de libros

MAURICE HALBWACHS: *Esquisse d'une Psychologie des classes sociales*. Marcel Rinière. París, 1955, 238 págs.

La Psicología Social es una de las disciplinas que actualmente gozan de mayor auge, tanto en el terreno de la investigación como en el de las aplicaciones prácticas. La propia Sociología está evolucionando hacia una consideración psicológica de los problemas relacionados con la dinámica interna de los grupos sociales, y aunque no pueden confundirse lo sociológico y lo psicológico, creemos que beneficios puede producir la tendencia a un enfoque psicológico de los problemas que plantea la convivencia humana.

La Psico-sociología está aportando ya —y aportará aún más en el futuro— fecundas contribuciones al estudio de los problemas educativos, ya que la educación es un hecho social de primer orden, y da lugar en el proceso de su aplicación y desarrollo a grupos sociales íntimamente relacionados con los núcleos más amplios, a los que sirve, y en cuya trama se inserta.

Maurice Halbwachs, sociólogo francés muerto hace unos años, se distinguió particularmente por sus estudios sobre el nivel de vida de las clases inferiores. En el último período de su vida, evolucionó del sociologismo durkeimiano hacia el enfoque psicológico, grato a la Sociología norteamericana. A esta fase pertenece la obra que comentamos, aportación estimable al campo del conocimiento de los grupos sociales.

Sin embargo, aunque procura extraer deducciones de investigaciones generalmente de índole estadística, no llega a utilizar los métodos de trabajo que actualmente ejercita la microsociología. Por ello, el concepto mismo de clase social es probablemente demasiado amplio e indefinido para determinar con exactitud los rasgos psicológicos de los individuos que pertenecen a ellas, puesto que dentro de cada una deben establecerse subgrupos, cada uno de los cuales posee características psicológicas diferentes. En la clase obrera, por ejemplo, no pueden identificarse en manera alguna los asalariados campesinos con los de la gran industria. Es casi seguro que las ocupaciones de tipo campesino unifican psicológicamente a cuantos se dedican a ellas, cualquiera que sea el *status* social de cada uno de sus elementos.

La clase media ofrece dificultades especiales para una conceptualización psicológica unitaria, por el diferente tipo de vida y las diversas perspectivas, expectativas y anhelos de cada uno de sus núcleos. Para el autor de este libro, dicha clase está integrada por tres subgrupos: a) Artesanos y pequeños comerciantes. b) Empleados; y c) Funcionarios, entre los que distingue los de autoridad y los de gestión. Según Halbwachs, la nota común que especifica a todos ellos, haciendo posible su integración en una clase social única, es el carácter técnico de

las profesiones que ejercen. Para él la actividad técnica se distingue, tanto del trabajo maquina del obrero, como

del ejercicio de actividades más difíciles, que exigen más iniciativa y perspectivas de conjunto más amplias. "La actividad técnica consiste simplemente en conocer y aplicar las reglas y preceptos que en cada época prescriben a un agente, en términos generales, los actos, las palabras y los gestos de su función."

Pero la diferencia que establece entre *técnica y función* prueba la dificultad de agrupar dentro de la misma clase a los artesanos con los altos funcionarios de la Administración, por ejemplo, cuyas tareas difieren tan notablemente, pero mucho más el horizonte de sus perspectivas, concepto clave, a nuestro entender, para determinar la índole especial de la psicología de un grupo. Porque el nivel de vida podrá explicar, y sólo hasta cierto punto, la estructura y dimensiones del ámbito de la conducta y de los anhelos; pero son éstos y aquéllas lo decisivo cuando se trata de investigar la psicología de los grupos humanos.—ADOLFO MAÍLLO.

School Construction 1955-1956. Councils and Education Press Ltd. Londres, 1956. 153 págs.

Este interesante libro, ampliamente ilustrado, está dividido en dos partes. En la primera se da una visión general de las modernas Escuelas. Un artículo del arquitecto R. Furneaux Jordan—"Problemas arquitectónicos en la construcción de Escuelas"—dice que la "escuela moderna debe incluir espacio de clase adecuado para usos educativos; debe ser barata; debe estar protegida del clima; debe tener buena luz". El arquitecto—dice—se enfrenta con una solución: las estructuras prefabricadas; una oportunidad—la ampliación del horizonte educativo—como consecuencia de la Ley Butler; con una tentación (que resulta de las dichas solución y oportunidad) y a la que no se debe resistir: más luz, color, espacio, etcétera. Pone ejemplos y dice que el tipo de Escuela de 1947 está ya superado.

Otro arquitecto, C. H. Aslin—"Diez años de edificación para escuelas primarias"—hace historia: a partir de 1944 el Ministerio de Educación sucede al Comité de Educación. Habla primero de los planos: cómo hacer las aulas, colocar los árboles. Luego de la construcción: afirma que, pese a las estructuras prefabricadas, se ha conseguido poca variedad. Por último, del coste: se ha pasado de 170 libras por alumno (1950) a 140 libras (1951).

Un tercer arquitecto, Denis Clarke Hall, estudia varios aspectos y entre ellos el de los costes en el procedimiento rápido de construcción. Y otro "Corresponsal de arquitectura", cuyo nombre no se da, analiza uno a uno todos los detalles: el solar de la escuela, la luz, la calefacción, el suelo, el equipo sanitario. Por último, algún arquitecto más se refiere al mobiliario, calderas, economía de combustible, etc.

Un educador, P. J. Morrill, en su artículo "El aspecto docente" analiza los comentarios de los educadores. Nada queda sin tocar: planos, pasillos, el problema del edificio de cuerpo único y de varios cuerpos; la ventilación, el aislamiento, el aparcamiento de bicicletas, los terrenos de juego.

La segunda parte del libro, titulada "Algunas Escuelas Modernas", es una selección de artículos publicados en la revista *Education*, y describe con abundancia de planos y de fotografías—y con una nota en cada caso sobre "aspecto docente" por el director del Centro—ocho escuelas primarias y catorce centros de enseñanza secundaria.—JOSÉ MARÍA LOZANO.

PICHON, EDOUARD: *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent. Evolution normal. Pathologie. Traitement*. Manuel d'Etude. 3.ª edición, Masson et Cie. París, 1953. 372 páginas.

El libro de Pichon, importante por más de un concepto, no ha tenido buena prensa. No tanto porque haya sido objeto de censuras expresas—que no merece—, cuanto porque sobre él se ha cernido, probablemente de modo involuntario, una tácita conspiración del silencio. Aún en Francia, su aceptación en los ambientes psicológicos no ha sido la que correspondía a su valor, y las citas que de él se hacen, limitadas generalmente al campo de Psiquiatría, no guardan proporción con su contenido. ¿Se trata de un libro con mala suerte? Así parece. Y es posible que una buena parte de ella se deba, como en casos semejantes, a la originalidad de muchas de sus ideas. La originalidad tolerada por un ambiente cultural tiene límites infranqueables, y aunque se trate de medios en que el disenso no se considera ofensivo, siempre existen líderes científicos en cada momento que no están casi nunca dispuestos a tolerar pasivamente teorías que su *entourage* no está en condiciones de aceptar.

La oposición a las doctrinas de Wallon y de Piaget puede explicar también esta suerte adversa. Su aceptación del enfoque psicoanalítico puede ser responsable de una buena dosis de impopularidad, pues cuando apareció la primera edición de este libro, en 1936, la psicología francesa oscilaba entre Ribot y Piaget, como polos inspiradores, y serían necesarios algunos años para que Charles Odier, en Suiza, y los psiquiatras franceses hoy destacados—Dublineau, Diatkine, Ajuriaguerra, directa o indirectamente relacionados con Heuyer—publicasen sus mejores trabajos. Por si ello fuera poco, Pichon, que murió poco después de publicado este libro, reflejó en él principios radicalmente opuestos a toda concepción colectivista e igualitaria, "que sólo puede lesionar la civilización, obra nueva, personal y original en cada individuo, y producir una regresión hacia la automatización instintiva, hacia la animalidad".

A la misma orientación científica corresponde su dura crítica del divorcio, cuyo estímulo por parte de las leyes ata-

ca en nombre de la vitalidad familiar, indispensable al clima afectivo que necesita el niño para formarse, así como la necesidad de que muchachos y muchachas frecuenten en la enseñanza secundaria centros diferentes, por motivos no ya morales, sino de diferenciación y educación sexuales.

Por las precedentes alusiones podrá verse en conocimiento del diapason mental del autor, que toma como centro de sus investigaciones la irreducibilidad de lo psíquico, más de señalar por tratarse de un médico, cuya formación neurológica no le impide ver la peculiaridad de los fenómenos psicológicos. Por ello impugna la pretendida dependencia de

lo psíquico respecto de lo corporal. "La clínica no confirma, en manera alguna, esta concepción simplista"; en el mismo plano, rechaza que las disendocrinas sean causa de perturbaciones mentales, y califica de sofisma la afirmación de que la hiperadrenalinemia "explica" la emoción. Aun se niega a admitir el papel causal de las alteraciones endocrinas en las perversiones sexuales. "El problema de la intrasexualidad sigue siendo estrictamente psicológico hasta nueva orden."

Con arreglo a estos principios, el libro se divide en cinco partes, que tratan, respectivamente, de métodos de diagnóstico, el desarrollo psíquico normal, sus

perturbaciones, la educación y la terapéutica de las anomalías psíquicas.

En todos ellos campea una manera de concebir los problemas psiquiátricos y educativos digna de estudio y reflexión. Maestros primarios y catedráticos de Enseñanza Media encontrarían en sus páginas datos y sugerencias valiosas para conocer a sus alumnos mediante ese "empirismo organizador" que es el método clínico, el único acertado para estudiar al ser humano, en nuestra opinión.

Lamentemos, finalmente, no haber encontrado hasta ahora, en nuestra bibliografía psicopedagógica, una sola cita de este sólido libro.—ADOLFO MÁLLO.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

Oposiciones: UNIVERSIDAD: Insertamos a continuación cinco relaciones que resumen la situación administrativa de las oposiciones a cátedras universitarias, referida al día 1 de febrero. La mayor parte de los datos de estas relaciones ya han tenido cabida en esta sección de "Actualidad Educativa", a través de los pasados números de la REVISTA; sin embargo, nos ha parecido útil reagruparlos, para dar al lector un panorama general de la cuestión, que complementa las consideraciones hechas en uno de los editoriales que encabezan el presente número:

I

CÁTEDRAS PENDIENTES DE CONVOCAR A OPOSICIÓN Y QUE NO SE VERIFICA, POR AHORA, POR ESTAR CONVOCADAS OTRAS CON LA MISMA DENOMINACIÓN

- Derecho administrativo (Derecho) de Oviedo, Salamanca, Santiago y Zaragoza. (Están convocadas las de La Laguna y Valladolid.)
- Derecho canónico (Derecho) de La Laguna, Murcia y Oviedo. (Están convocadas Barcelona y Zaragoza.)
- Derecho civil (Derecho) de Oviedo y La Laguna. (Están convocadas La Laguna 2.ª y Santiago 1.ª)
- Derecho natural y F.ª del Derecho (Derecho) de Oviedo. (Está convocada la de Granada.)
- Economía política y Hacienda pública (Derecho) de Oviedo, Salamanca y Valencia. (Están convocadas las de Murcia y Santiago.)
- Derecho penal (Derecho) de Murcia y Santiago. (Está convocada la de Madrid 1.ª)
- Derecho Político (Derecho) de Barcelona. (Están convocadas las de Murcia y Santiago.)
- Fisiología general y Química biológica, etcétera (Medicina), de Salamanca y Za-

- ragoza. (Están convocadas Granada y Sevilla (Cádiz).
- Medicina legal (Medicina) de Sevilla (Cádiz). (Están convocadas las de Granada y Salamanca.)
- Patología y Clínica Quirúrgicas (Medicina) de Santiago 2.ª, Cádiz 2.ª y Valladolid 1.ª (Están convocadas las de Cádiz 1.ª, Valladolid 2.ª y Zaragoza 2.ª)

TOTAL 22

II

CÁTEDRAS CONVOCADAS A OPOSICIÓN CON TRIBUNAL NOMBRADO Y CITADOS LOS OPOSITORES O A PUNTO DE HACERLO

- Análisis Matemático 3.º (Ciencias) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 4-IX-56.
- Astronomía general y Topografía, etc. (Ciencias), de Zaragoza: Tribunal publicado en el BOE 4-IX-56.
- Física Matemática (para Física experimental) (Ciencias) de Santiago: Celebrada la oposición, pendiente de publicación la declaración de desierta.
- Geometría analítica y Topología (Ciencias) de Barcelona y Zaragoza: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.
- Histología vegetal y animal (Ciencias) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 6-XI-56.
- Mecánica racional (para Matemáticas especiales) (Ciencias) de Valencia: Tribunal publicado en el BOE 12-I-57.
- Química analítica 1.º y 2.º (Ciencias) de Oviedo: Tribunal publicado en el BOE 5-I-57.
- Química inorgánica 1.º y 2.º (Ciencias) de La Laguna: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.
- Química orgánica (para Química experimental) (Ciencias) de Sevilla-Cádiz: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-57.

- Derecho y relaciones internacionales (C. P.E. y Comerciales) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 3-IX-56.
- Estadística y Métodos estadísticos (C.P.E. y Comerciales) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 12-I-57.
- Historia E. Mundial y de España (C.P.E. y Comerciales) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 6-XI-56.
- Teoría Económica (C.P.E. y Comerciales) de Barcelona y Valladolid-Bilbao: Tribunal publicado en el BOE 12-I-57.

- Derecho administrativo (Derecho) de La Laguna y Valladolid: Tribunal publicado en el BOE 7-II-56.
- Derecho mercantil (Derecho) de La Laguna, Granada y Santiago: Tribunal publicado en el BOE 6-I-57.
- Derecho natural y Filosofía del Derecho (Derecho) de Granada: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.
- Derecho penal 1.ª (Derecho) de Madrid: Tribunal publicado en el BOE 13-XII-55.

- Farmacia galénica, etc. (Farmacia) de Granada y Santiago: Tribunal publicado en el BOE 3-IX-56.
- Farmacognosia general y especial (Farmacia) de Granada: Tribunal publicado en el BOE 6-I-57.
- Fisiología animal aplicada (Farmacia) de Granada: Tribunal publicado en el BOE 10-XII-56.
- Fisiología vegetal (Farmacia) de Santiago: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.

- Filología románica (F. y Letras) de La Laguna y Oviedo: Tribunal publicado en el BOE 6-XI-56.
- Fundamentos de Filosofía, etc. (F. y Letras) de Granada, La Laguna y Oviedo: Tribunal publicado en el BOE 6-I-57.
- Historia de la Lengua y de la Lit. españolas 2.ª (F. y Letras) de Barcelona: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.
- Historia del Arte (F. y Letras) de Barcelona: Tribunal publicado en el BOE 2-IX-56.



Historia general de España (F. y Letras) de Barcelona: Tribunal publicado en el *BOE* 6-I-57.

Historia general del Arte (F. y Letras) de La Laguna: Tribunal publicado en el *BOE* 3-IX-56.

Psicología general (F. y Letras) de Madrid: Celebrada la oposición. Pendiente de publicación el nombramiento.

Anatomía descriptiva, etc., 2.^a (Medicina) de Salamanca y Sevilla-Cádiz: Tribunal publicado en el *BOE* 12-I-57.

Estomatología Médica (Medicina) de Madrid: Tribunal publicado en el *BOE* 6-I-57.

Fisiología general, etc. (Medicina) de Granada y Sevilla-Cádiz: Tribunal publicado en el *BOE* 12-XII-56.

Medicina Legal (Medicina) de Granada y Salamanca: Tribunal publicado en el *BOE* 12-XII-56.

Patología y C. Quirúrgicas (Medicina) de Sevilla-Cádiz, Valladolid y Zaragoza: Tribunal publicado en el *BOE* 12-I-57.

Pediatría y Puericultura (Medicina) de Sevilla-Cádiz: Tribunal publicado en el *BOE* 5-I-57.

Terapéutica física (Medicina) de Valencia y Valladolid: Tribunal publicado en el *BOE* 2-IX-56.

TOTAL 50

III

CÁTEDRAS ANUNCIADAS A OPOSICIÓN, PENDIENTES DE PUBLICACIÓN EN "BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO", O PUBLICADOS YA

Análisis matemático 1.^o y 2.^o (para Matemáticas especiales) (Ciencias) de La Laguna, Murcia y Salamanca. Pendiente de publicación la convocatoria.

Astronomía general, etc. (para Matemáticas especiales) (Ciencias) de Oviedo. Pendiente de publicación la convocatoria.

Biología (Ciencias) de Valencia. Corriendo el plazo para solicitar.

Electricidad y Magnetismo (Ciencias) Barcelona. Pendiente de publicación la convocatoria.

Estadística Matemática, etc. (para Matemáticas especiales) (Ciencias) de Granada. Pendiente de publicación la convocatoria.

Física Industrial (para Física general) (Ciencias) de Salamanca. Pendiente de publicación la convocatoria.

Física teórica y experimental (Ciencias) de Valladolid. Pendiente de publicación la convocatoria.

Fisiología animal (para Biología) (Ciencias) de Valladolid. Pendiente de publicación la convocatoria.

Fitografía (Criptogamia y Fanerogamia) (Ciencias) de Madrid. Pendiente de publicación la convocatoria.

Química Física 1.^o y 2.^o y Electroquímica (Ciencias) de Oviedo. Corriendo el plazo para solicitantes.

Química Técnica (Ciencias) de Granada. Corriendo el plazo para solicitantes.

Termología (para Física general) (Ciencias) de Murcia y Sevilla. Pendiente de publicación la convocatoria.

Derecho canónico (Derecho) de Barcelona y Zaragoza. Pendiente de publicación lista provisional.

Derecho civil (Derecho) de la Laguna y Santiago. Corriendo el plazo para solicitantes.

Derecho internacional público y privado (Derecho) de Granada y Murcia. Pendiente de publicación la convocatoria.

Derecho político (Derecho) de Murcia y Santiago. En tramitación el nombramiento del Tribunal.

Derecho procesal (Derecho) de Granada y La Laguna. Corriendo el plazo para solicitantes.

Economía Política y Hacienda Pública (Derecho) de Murcia y Santiago. Corriendo el plazo para solicitantes.

Arqueología, Epigrafía y Numismática (F. y Letras) de Murcia. Pendiente publicación lista provisional.

Didáctica (F. y Letras) de Madrid. Corriendo el plazo para solicitantes.

Filología Griega (F. y Letras) de Barcelona y Valladolid. Pendiente publicación convocatoria.

Filología Latina (F. y Letras) de Murcia y Oviedo. Pendiente de publicación la convocatoria.

Filosofía de la Naturaleza (F. y Letras) de Madrid. Pendiente de publicación lista provisional.

Geografía (F. y Letras) de Murcia, Oviedo y Valladolid. Pendiente de publicación la convocatoria.

Historia Antigua Universal y de España (F. y Letras) de Salamanca. Pendiente de publicación la convocatoria.

Historia de España Medieval (F. y Letras) de Barcelona. En tramitación el nombramiento del Tribunal.

Historia de las Literaturas Románicas (F. y Letras) de Granada. Pendiente de publicación lista provisional.

Historia del Islam (F. y Letras) de Granada. Corriendo el plazo para solicitantes.

Historia de los Descubrimientos Geográficos, etc. (F. y Letras), de Sevilla. Pendiente publicación lista provisional.

Lengua y Literatura Arabes (F. y Letras) de Zaragoza. En tramitación nombramiento del Tribunal.

Lengua Hebrea (F. y Letras) Salamanca. Pendiente publicación convocatoria.

Dermatología y Venereología (Medicina) de Santiago. Corriendo el plazo para solicitantes.

Higiene y Sanidad, etc. (Medicina), de Granada, Salamanca y Cádiz, Corriendo el plazo para solicitantes.

Obstetricia y Ginecología (Medicina) de Barcelona y Salamanca. Pendiente de publicación la convocatoria.

Oftalmología (Medicina) de Salamanca. Corriendo el plazo para solicitantes.

Otorrinolaringología (Medicina) de Granada. Corriendo el plazo para solicitantes.

Patología General y Propedéutica Clínica (Medicina) de Granada y Santiago. Corriendo el plazo para solicitantes.

Patología y Clínica Médicas (Medicina) de Salamanca y Cádiz. Pendiente de publicación la convocatoria.

Psiquiatría (Medicina) de Salamanca. Corriendo el plazo para solicitantes.

Parasitología y Enfermedades Parasitarias, etcétera (Veterinaria), de Madrid. Corriendo el plazo para solicitantes.

Zootecnia (Genética, etc.) (Veterinaria) de Zaragoza. Corriendo el plazo para solicitantes.

TOTAL 59

IV

CÁTEDRAS ANUNCIADAS A CONCURSO DE TRASLADO

Geología con nociones de Geoquímica (Ciencias) de Sevilla: Pendiente del informe del Consejo Nacional de Educación.

Química inorgánica 1.^o y 2.^o (Ciencias) de Madrid: Pendiente del informe de la Universidad de Madrid.

Química técnica (Ciencias) de Salamanca: Pendiente del nombramiento en el *BOE* del único aspirante.

Derecho civil (C.P.E. y Comerciales) de Madrid: Pendiente del informe del C. N. de Educación.

Derecho canónico (Derecho) de Valencia: Pendiente de publicación en el *BOE* la convocatoria.

Lengua y Literatura latinas (F. y Letras) de Valencia: Pendiente del Informe del C. N. de Educación.

Historia de España Contemporáneo (F. y Letras) de Madrid: Pendiente del informe de la Universidad de Madrid.

Historia del Arte (F. y Letras) de Santiago: Pendiente de publicación en el *BOE* la declaración de desierto.

Historia de España Moderna y Contemporánea (F. y Letras) de Santiago: Pendiente de publicación en el *BOE* la declaración de desierto.

Medicina Legal (Medicina) de Valladolid: Pendiente de la depuración del único aspirante.

Pediatría y Puericultura (Medicina) de Barcelona: Pendiente del informe del Consejo Nacional de Educación.

Higiene y Sanidad, etc. (Medicina), de Zaragoza: Pendiente del informe de la Universidad de Zaragoza.

Obstetricia y Ginecología (Medicina) de Sevilla: Pendiente de publicación en el *BOE* el nombramiento del único aspirante.

Patología y Clínica Médicas 1.^a (Medicina) de Santiago: Pendiente de publicación en el *BOE* la declaración de desierto.

Histología y Embriología, etc. (Medicina), de Santiago: Pendiente de publicación en el *BOE* la declaración de desierto.

TOTAL 15

V

CÁTEDRAS VACANTES PENDIENTES DE DIVERSAS CONSULTAS Y TRÁMITES

(Dotadas recientemente, en tramitación la declaración de vacante, pendientes de transformación, o que han pedido las Universidades aplazamientos, etc.)

CIENCIAS

Biología, de Oviedo.
Cristalografía, Mineralogía, etc., de Barcelona y Salamanca.
Geología con nociones de Geoquímica, de La Laguna.
Geometría proyectiva y Geometría descriptiva, de Zaragoza.
Química orgánica, etc., de Valladolid.

C. P. E. Y COMERCIALES

Estructura e Instituciones Económicas, etcétera, de Barcelona.
Hacienda Pública y Derecho Fiscal, de Madrid.

DERECHO

Derecho del trabajo, de Barcelona.
Derecho del trabajo, de Sevilla.
Derecho natural y Filosofía del Derecho, tercera cátedra, de Madrid.
Derecho penal, 3.ª cátedra, de Madrid.
Derecho romano, 3.ª cátedra, de Madrid.
Economía Política, 2.ª cátedra, de Madrid.
Historia del Derecho español, de La Laguna.

FARMACIA

Bioquímica estática y dinámica, de Santiago.

FILOSOFÍA Y LETRAS

Fundamentos de Filosofía e Historia de los S. F., de Murcia.
Germanística e Inglés, de Salamanca.
Gramática general y crítica literaria, de Murcia.
Historia de España Moderna y Contemporánea, de Barcelona.
Historia general de España, de Salamanca.
Lingüística germánica, de Madrid.
Paleografía y Diplomática, de Sevilla.

MEDICINA

Anatomía descriptiva y Topografía y T. A., 1.ª cátedra, de Valladolid.
Oftalmología, de Madrid.
Patología y Clínica Quirúrgicas, 3.ª cátedra, de Barcelona.
Patología y Clínica Quirúrgicas, 3.ª cátedra, de Granada.

TOTAL 27

OPOSICIONES: ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Contabilidad de Escuelas de Comercio, convocatoria (BOE 24-1-57); Francés, Escuela de Comercio de Madrid;

Derecho, Escuelas de Comercio (BOE 30-1-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: Oposición a secciones de *Graduada* anejas a Escuelas del Magisterio (OO. MM. 3-XII-56, BOE 20 y 22-1-57).

CONCURSOS - OPOSICIONES: ENSEÑANZAS TÉCNICAS: profesores auxiliares Escuela Central de Idiomas (BOE 17-1-57). ENSEÑANZA PRIMARIA: vacantes de Escuelas de localidades de más de 10.000 habitantes (O. M. 30-XI-56, BOE 28-1-57); vacantes en Escuelas maternas y de párvulos (O. M. 19-XI-56, BOE 29-1-57).

TRIBUNALES: UNIVERSIDAD: convocatoria cátedra *Fisiología animal aplicada* Fac. Farmacia Granada (BOE 24-1-57).

NOMBRAMIENTOS: ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Profesor numerario de Física, *Termodinámica general y Término microscópica*, Escuela de Ingenieros de Minas a don Manuel Abbad y Berger (O. M. 29-XI-56, BOE 28-1-57).—ENSEÑANZA LABORAL: Profesor especial de *Formación Religiosa* Instituto Laboral de Azpeitia (Guipúzcoa) a don Baltasar Iglesias Pellicer (O. M. 15-1-57, BOE 19-1-57); Profesor especial de *Educación Física y Formación del Espíritu Nacional* Instituto Laboral de Baza a don Fernando Martos Mateos (O. M. 18-1-57, BOE 22-1-57).

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Por Decreto de 21-XII-56 (BOE 24-1-57) se aprueba un nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral, más acorde con los fines que se pretenden y llamado a regular los estudios que integrarán el Bachillerato Laboral Superior, creado por Decreto de 6-VII-56. El Decreto está estructurado en tres capítulos: 1) Ingreso en el Bachillerato Laboral. 2) Planes de estudios; y 3) Exámenes y prueba final.

El ingreso se efectuará a los diez años de edad, previo aprobado de un examen sobre Gramática española y Matemáticas elementales. Los planes de estudios se dividen en dos grandes apartados: Bachillerato Laboral Elemental, con dos grupos: Estudios Comunes y Estudios especiales de cada modalidad, y Bachillerato Laboral Superior, dividido asimismo en dos cursos: Estudios comunes y Estudios específicos de cada modalidad. Los estudios de Grado Elemental se distribuyen en cinco cursos, con escolaridad rigurosa de cinco años, y los del Bachillerato Superior comprenden dos cursos, con la correspondiente escolaridad obligatoria.

Los estudios comunes del Bachillerato elemental abarcan los siguientes ciclos: Matemático, Lenguas y Geografía e Historia. Los estudios especiales comprenden el Ciclo de Ciencias de la Naturaleza, Ciclo Especial y Ciclo de Formación manual, para las tres modalidades: agrícola-ganadera, industrial-minera y marítimo-pesquera, con disciplinas especiales, según cada modalidad.

Los estudios comunes del Bachillerato Laboral superior abarcan las siguientes materias: Religión, Lengua española, Geografía, Matemáticas, Física y Química, Derecho Social, un idioma moderno (Francés para la modalidad agrícola-ganadera e Inglés para las restantes), Formación del espíritu nacional y Educación

física. Los estudios específicos de cada modalidad, segunda parte del Bachillerato superior, son especiales, según la modalidad que se curse.

En cuanto a exámenes, se establecen en junio y septiembre pruebas de cada asignatura, y para ingresar en el curso inmediato será necesario no tener pendiente más de una asignatura base del curso anterior o dos si son complementarias. A la terminación de los estudios del grado elemental, el alumno será sometido a una prueba final durante la primera quincena del mes de septiembre, ante tribunales presididos por un catedrático de Universidad, profesor numerario de Escuela Especial o vocal del Patronato Provincial. Esta prueba constará de ejercicios teórico-prácticos, aprobados los cuales el alumno puede pasar a los estudios superiores de este Bachillerato.

Los alumnos del Grado Superior se examinarán igualmente de cuantas asignaturas componen el plan de estudio, y una vez obtenida su aprobación total, pasarán igualmente en septiembre a un examen final ante tribunal. Aprobado este examen, el alumno estará en posesión del título de Bachiller Laboral Superior, extendido por el Rector del correspondiente distrito universitario.

Se han dictado normas para la obtención del diploma de *Óptico de Anteojeoría* en el Instituto de Óptica "Daza Valdés", Patronato "Juan de la Cierva", CSIC (O. M. 5-XII-56, BOE 24-1-57), mediante cursos de especialización. Las enseñanzas serán teórico-prácticas y comprenderán las asignaturas siguientes, distribuidas en dos cursos académicos: Matemáticas, Física y Química, Óptica Geométrica, Óptica Física, Óptica Fisiológica, Fotometría en color, Optometría, Tecnología Óptica, Tecnología mecánica, Óptica instrumental y Legislación, con un mínimo de 200 lecciones teóricas y 300 horas de ejercicios prácticos.

La D. G. de Enseñanza Media anunciará a concurso para la confección y distribución del *Libro de calificación escolar* para estudios de Bachillerato. Constará de 64 págs., formato 14 x 20 cms. y su administración seguirá a cargo de la Mutualidad de Catedráticos de Enseñanza Media (O. M. 30-XI-56, BOE 25-1-57).

Un Decreto de 11-1-57 (BOE 29-1-57) reforma el artículo octavo del *Reglamento de centros no oficiales de Enseñanza Media* de 21-VI-55, en el sentido de que los centros, al solicitar autorización o reconocimiento, aporten asimismo certificación del rector de haber cumplido las obligaciones que impone la Legislación vigente sobre admisión de alumnos gratuitos y relación nominal de éstos, con especificación de su domicilio.

Otro Decreto de igual fecha da relación de los centros escolares reconocidos como *centros de Grado Elemental de*

Enseñanza Media correspondientes a los distritos universitarios de Madrid, Valencia, Valladolid, Santiago y Sevilla (BOE 29-1-57).

La D. G. de Enseñanza Laboral ha prorrogado el plazo de presentación de aspirantes al curso de *Habilitación de Profesores de Enseñanza Laboral*, Ciclos de "Ciencias de la Naturaleza" y "Especial" (1.ª plaza, de modalidad agrícola-ganadera). BOE 1 y 22-1-57.

El MEN ha concedido diversas *subvenciones a las Juntas Provinciales* de Formación Profesional-Industrial de Guadalupe, Escuela Oficial de Maestría Industrial (O. M. 24-XI-56, BOE 17-1-57); de Logroño (O. M. 25-XI-56, BOE 17-1-57); de Alcoy (O. M. 26-XI-56, BOE 18-1-57); y de Vizcaya, Escuela Oficial de Maestría de Bilbao (O. M. 24-XI-56, BOE 19-1-57). Por OO. MM. de 25-XI-56 (BOE 17-1-57) y de 26-XI-56 (BOE 18-1-57) se conceden dos subvenciones a las Escuelas profesionales salesianas de Deusto (Bilbao). También se subvenciona al Instituto Obrero del Colegio de San Ignacio de San Sebastián (O. M. 25-XI-1956, BOE 17-1-57) y a la Escuela de Química de Indauchu (Bilbao), OO. MM. 28 y 26-XI-56, BOE 18 y 19-1-57.

Por O. M. de 23-1-57 (BOE 29-1-57) se dan normas sobre las *visitas de inspección* de los inspectores de Enseñanza Primaria a las Escuelas nacionales, con objeto de estimular y orientar al maestro en su misión, y de comprobar el estado en que se encuentra la enseñanza.

Se crean *escuelas nacionales de Enseñanza Primaria*, dependientes de los Consejos de Protección Escolar, en las provincias de Madrid, Murcia y Pontevedra (O. M. 28-XI-56, BOE 17-1-57); se crean definitivamente escuelas en diversas provincias (dos grupos escolares, 36 escuelas y 9 secciones), O. M. 23-XI-56, BOE 18-1-57; una escuela graduada de niños en Palma de Mallorca (O. M. 29-XI-56, BOE 29-1-57), y otra en Orihuela (Alicante), O. M. 24-XI-56, BOE 25-1-57).

Por Decretos de 14-XII-56 (BOE 23 y 29-1-57) se *dispensa de aportación reglamentaria para construcción de edificios escolares* a 37 ayuntamientos correspondientes a diversas provincias españolas.

Un Decreto Ministerial de 11-XI-57 (BOE 29-1-57) establece la creación de *Comisarias de distrito universitario de Protección Escolar y Asistencia Social*, como delegaciones de las Comisarias correspondientes al MEN en cada demarcación. Tendrán por objeto actuar como órganos ejecutivos de las secciones de

Protección Escolar; coordinar las actividades de las instituciones de asistencia y previsión del profesorado y funcionarios del MEN; atender al Seguro Escolar, y a cuantas funciones o servicios se le encomienden para el desarrollo y aplicación de la Ley de Protección Escolar y del Seguro Escolar y de cuantas cuestiones competen a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. Se trata, pues, de un nuevo órgano ejecutivo del Patronato Nacional de Protección Escolar.

Se ha concedido la *Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio* a don Lorenzo Miguélez Domínguez (Decreto 21-XII-56, BOE 27-1-57) y a doña Pilar Primo de Rivera (O. M. 4-1-57, BOE 27-1-57).

Se resuelven *recursos de reposición* interpuestos por doña María Jesús Gallego y don Agustín Esdevillas (OO. MM. 3-XII-56, BOE 17-1-57); por don José Quiroga, doña Paz Monteseuro y doña Dolores García (OO. MM. 13-XII-56, BOE 19-1-57); por don Federico Gaeta (O. M. 3-XII-56, BOE 20-1-57); y por doña Concepción Garrido (O. M. 15-XI-56, BOE 24-1-57), don Eduardo Candilejo, don Daciano Arribas (OO. MM. 3-XII-56, BOE 24-1-57).

Se resuelven asimismo *recursos de alzada* interpuestos por don Angel Sanz y otros maestros nacionales (O. M. 3-XII-56, BOE 17-1-57), por doña Bienvenida Portillo y doña Sebastiana Menor (OO. MM. 3-XII-56, BOE 24-1-57) y por don Justiniano Casas y otros maestros (O. M. 13-XII-56, BOE 24-1-57), y por doña Ro-

sario Jurado (O. M. 3-XII-56, BOE 30-1-57).

INAUGURACION DE LA ESCUELA DE ORGANIZACION INDUSTRIAL

Los ministros de Educación Nacional y de Industria han inaugurado la primera Escuela de Organización Industrial de Madrid, de cuya creación y estructura dimos noticia en nuestro número anterior (55, 2.ª quincena enero, pág. 61). En el acto inaugural, celebrado en la sede de la Escuela de Ingenieros Industriales, actuaron el señor Suanzes, presidente de la Junta de Gobierno de la nueva Escuela, don Fermín de la Sierra, secretario de la Comisión Nacional de Productividad, y los dos ministros ya citados. El Sr. De la Sierra expuso el programa del centro docente; hizo referencia a sus métodos y enseñanzas, y desarrolló seguidamente el tema "Formación de personal directivo para la industria". El ministro de Industria insistió asimismo sobre la formación de directores de Empresa y sobre la capacitación profesional de los técnicos industriales. Por último, el ministro de Educación Nacional subrayó el interés de su Departamento por desarrollar urgentemente la formación profesional de los españoles, pues—dijo—"hay dos características de nuestro tiempo que así lo exigen: la masificación y la transformación económica e industrial". Esta preocupación se localiza en dos puntos fundamentales: la enseñanza elemental y las enseñanzas técnicas. El Sr. Rubio anunció la terminación del anteproyecto de Reforma de la Ley de Ordenación de Enseñanzas Técnicas superiores y medias, cuyo texto será sometido inmediatamente al Consejo Nacional de Educación para pasar luego al Consejo de Ministros y, en caso de aprobación, a las Cortes Españolas. (Noticia propia.)

2. EXTRANJERO

NOVEDADES EDUCATIVAS DE FRANCIA

En lo sucesivo, el "Museo Pedagógico" de París se denominará Instituto Pedagógico Nacional. El famoso centro de la calle Ulm, 29, que fué fundado en 1879 por Jules Ferry, se ha convertido ya en un centro de información y de estudios pedagógicos (véase "La documentación pedagógica", original del profesor alemán Franz Hilker, R. DE E., núm. 53, segunda quincena diciembre 1956, páginas 81-7) y en un organismo de producción y difusión de medios y materiales de enseñanza, para lo cual se ha asociado a una biblioteca, a una cinemateca y a una fonoteca, con la contribución de la Oficina de Correspondencia Escolar Internacional, clases de enseñanza por correspondencia y la Oficina Universitaria de Estadística. Hoy en día, el Instituto Pedagógico Nacional es un "centro oficial de consulta, de perfeccionamiento y de

distribución de todos los medios de información y de acción pedagógicas". (Service Français d'Information, febrero 1957.)

El nuevo Instituto dará a conocer más ampliamente las instituciones escolares y realizaciones educativas y culturales de Francia y del extranjero; favorecerá los intercambios y contactos entre profesores y alumnos y facilitará la cooperación en cuanto a sistemas de enseñanza. El Instituto dispone de una Biblioteca con un millón de volúmenes que son enviados a los docentes que lo solicitan; una docena de revistas de enseñanza, numerosos folletos sobre especialización pedagógica, películas educativas, programas de radio y TV escolares y correspondencia internacional estudiantil (en 1955-56, más de 10.000 escolares se han carteados en 62 países). El Instituto Pedagógico sigue siendo, además, museo coleccionador de materiales pedagógicos y organizador de exposiciones pedagógicas, reservadas al cuer-

po docente, y educativas con destino principalmente a los alumnos. (*Bulletin de Nouvelles Brèves*, París, 29-I-57.)

Próximamente se creará un Centro de Documentación de Urbanismo en París, según iniciativa de M. Pelletier, prefecto del Sena. Este nuevo organismo aportará, en el curso de seis años de estudios, los elementos necesarios que precisan la sociología y la economía y asegurará la coordinación entre diversos servicios administrativos. El nuevo centro tiene carácter consultivo, crítico y experimental, y establecerá un programa de actividades que figurará en el nuevo plan quinquenal de reforma francés.

El Instituto Nacional de Ciencias y Técnicas Nucleares de Francia, creado por Decreto en julio de 1956, organizará en lo sucesivo una enseñanza de "Ingeniería atómica", con la cual se formarán ingenieros especializados en la construcción, montaje y funcionamiento de reactores nucleares. Esta enseñanza tendrá un año de duración, y sólo admite a alumnos licenciados. La escolaridad normal comprenderá clases teóricas, ejercicios prác-

ticos, prácticas en una dependencia de la Comisaría de Energía Atómica, y la participación colectiva en un proyecto por cada grupo de trabajo. Estos estudios finalizan en un examen que abarca una prueba escrita y un examen oral sobre el proyecto colectivo, pero se tiene muy en cuenta las notas anuales. El alumno que acredite una práctica industrial suficiente se hará acreedor a un certificado.

Según las últimas estadísticas generales, con datos que alcanzan al 30 de julio de 1956, facilitados por la Oficina Universitaria de Estadística de Francia, existen en la actualidad 157.000 estudiantes universitarios, incluida la Universidad de Argel. Estos efectivos suponen un aumento de 2.000 alumnos con relación al censo escolar de 1954-55. Este débil aumento se debe, sobre todo, al descenso notable en el número de inscritos en el primer año de la licenciatura de Derecho, como consecuencia de la entrada en vigor de la reciente reforma de estos estudios. Por el contrario, los estudiantes de Ciencias han registrado un alza notable que alcanza al 10 por 100 en relación con el curso anterior. Damos a continuación las cifras de alumnado distribuidas por Facultades:

DISCIPLINAS	EFFECTIVOS TOTALES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EL 30-VI-1956	ESTIMACIÓN DE LOS EFFECTIVOS DURANTE EL AÑO ESCOLAR 1956-1957
Derecho	37.008	34.500
Ciencias	39.843	44.550
Letras	42.307	43.740
Medicina	29.824	30.780
Farmacia	8.075	8.420
Teología (Estrasburgo)	278	300
TOTALES	157.335	162.290

Por Decreto publicado en el *Journal Officiel* acaba de crearse un título de estudios superiores en Ciencias Políticas, expedido por las Facultades de Derecho francesas, que han sido autorizadas para extenderlo, de acuerdo con el Consejo de Enseñanza Superior. Podrán aspirar a este nuevo título los candidatos ya titulados con el diploma de estudios superiores de Droit Public, otorgado por una Facultad de Derecho. El grado de doctor en Ciencias Políticas se confiere a los aspirantes que se hallen en posesión del título de estudios superiores de Derecho y del título de estudios superiores de Ciencias Políticas, que hayan aprobado este grado, previa presentación de una tesis doctoral.

El Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres ha montado unas jornadas preparatorias para el estudio del papel que representan las lenguas vivas en la enseñanza moderna. Participaron 150 especialistas seleccionados entre el cuerpo docente de idiomas modernos. En

primer término se estudió la aplicación de las lenguas vivas como instrumento al servicio de una cultura general de iniciación en las civilizaciones extranjeras. Más adelante se precisaron las relaciones que han de establecerse entre los idiomas modernos y otras disciplinas de estudio, y sobre todo, el papel formativo de la traducción. Por último, se redactó un cuestionario que servirá de base para los trabajos que se iniciarán en la próxima reunión a celebrarse en Sèvres el 1 de noviembre de 1957.

El Centro Regional de Documentación Pedagógica de Toulouse ha montado una exposición destinada a ilustrar particularmente las posibilidades pedagógicas que ofrecen los museos. Se trata en realidad de cinco muestras didácticas, cada una de las cuales es una "versión" de un determinado capítulo del programa escolar. Estas exposiciones tienen por objeto que el niño deje de considerar como abstracciones el estudio de las civilizaciones

pretéritas. No aprenderá ya solamente la anécdota histórica, sino que contemplará los objetos "reales" legados por cada civilización y las formas que inspiraron, y tendrá idea de una continuidad entre el pasado del mundo y el presente en que vive. Una de las muestras abarca a la arcilla y a todos los oficios que la utilizan como materia prima, desde las técnicas más primitivas a los procedimientos científicos utilizados en la actualidad. (*Service Français d'Information*, febrero 1957.)

CAPACITACION DE MAESTROS EN CENTROAMERICA

Ha publicado la Unesco el informe del doctor Luis B. Prieto F. sobre la capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica, junto con el texto del decreto del Gobierno costarricense por el que se creó un Instituto dedicado a tales efectos. El problema ofrece cifras elocuentes, que figuran en este informe y que pueden resumirse en la existencia de 4.869 maestros en ejercicio, de los cuales más del 68 por 100 carecen del título normalista. Costa Rica es un país de 50.000 kilómetros cuadrados y con una población que apenas alcanza el medio millón de habitantes. Estos maestros han sido el factor que ha permitido disminuir las cifras del analfabetismo y crear una conciencia de responsabilidad nacional en el pueblo, sobre la que se asienta la vida de sus instituciones políticas.

A pesar de todo, según el informe del doctor Prieto, existen más de 60.000 niños sin escuela y se requieren quinientos maestros más por año para hacer frente a las necesidades de la enseñanza. Sin embargo, toda reforma estará supeditada a la atención que requieren los maestros sin título, como problema preliminar de cuya solución dependerá el progreso definitivo de la enseñanza.

Ofrece interés la consideración general que se hace sobre medidas adoptadas en Gran Bretaña después de 1944, y en los Estados Unidos, para ciertas zonas rurales, al tratar de resolver el problema de la falta de maestros capacitados, y así, el informe adquiere un carácter general que no pasará inadvertido para los demás países de habla española y portuguesa, en los que también se presentan estas deficiencias graves del sistema escolar. El documento tiene además una mayor actualidad, si se tiene en cuenta que la Unesco emprende la ejecución de su Proyecto Principal sobre formación del magisterio primaria, lo que exigirá el examen de todas las iniciativas prácticas adoptadas hasta la fecha.

En la segunda parte de este trabajo, realizado por la Asistencia Técnica en cooperación con el Gobierno de Costa Rica, aparece la descripción y funciones del Instituto de Profesionalización del Magisterio, en ejercicio con vistas a mejorar la cultura de los maestros no titulados, a unificar los métodos escolares y a facilitar las oportunidades de progreso económico y ascenso en el escalafón. El trabajo ha supuesto tres etapas principales: en la primera aparecen las del establecimiento del propio Instituto, su administración y métodos de trabajo. En la segunda etapa, la preparación de los materiales a distribuir entre el profesio-

rado, y en la tercera, el desarrollo normal de la labor mediante cursos por correspondencia, cursos ordinarios, de conformidad con los períodos de actividad y descanso escolares y, en fin, otras actividades encaminadas a proporcionar la ocasión de verificar programas y planes de estudio y de estimular la vocación pedagógica del maestro.

Ofrece este sistema costarricense numerosas facetas, que deberán ser examinadas por todos aquellos que se interesan en la capacitación del magisterio en ejercicio, que no tuvo oportunidad de lograr una formación adecuada.

En gran parte, el origen del problema se debe a una actitud muy leoble del pueblo costarricense, "cuya preocupación por la escuela sobrepasa muchas veces las posibilidades económicas de la nación y del Estado. Las exigencias de maestros y escuelas superan las disponibilidades de personal preparado y, por ello, se han visto precisados a crear numerosas escuelas con maestros empíricos dispersos en todo el país".

UN NUMERO DE EL CORREO DE LA UNESCO, DEDICADO AL ARTE

El Correo de la Unesco, en su número correspondiente al mes de enero, publica un trabajo ilustrado sobre "Las maravillas de la pintura románica española", que habían permanecido ignoradas en iglesias, cenobios y monasterios de los pueblos y aldeas de Castilla, Cataluña y Aragón. En dicho número se da cuenta del origen y desenvolvimiento de este arte, cuyo valor no había sido debidamente apreciado hasta que las respectivas autoridades organizaron los museos de arte correspondientes y, entre otros, el de Arte de Cataluña y el Episcopal de Vich. "Más que un descubrimiento arqueológico, las obras de arte románico español—dice *El Correo*—constituyen un nuevo capítulo de la historia universal del arte."

La Unesco, en efecto, ha publicado diversos volúmenes de reproducciones en color para dar a conocer detalles y realizaciones del arte universal en Italia, la India, Yugoslavia, Noruega y las artes indígenas de Australia. Prosiguiendo y ampliando tales intentos, en breve aparecerá una nueva edición consagrada al arte románico español, y el presente número de *El Correo* presenta algunas de sus piezas esenciales, que así tendrán amplia difusión entre un público que no conoce, por lo menos en sus líneas fundamentales, estos aspectos del arte nacional español.

El número presenta también composiciones semejantes de los frescos de Masaccio en la Capilla Brancacci de Santa María del Carmen, de Florencia, con algunas observaciones sobre la influencia que ha tenido en la historia de la pintura la obra de arte florentino, que, en edad preinatural, hubo de dejar su obra en la primera mitad del siglo xv. Y la parte final la constituyen las reproducciones de las miniaturas de la Biblioteca Imperial del Irán. También en estas esferas ha tenido lugar una singular revolución del concepto artístico, dando a estos trabajos el valor de obras de arte mayor, y *El Correo* señala la difusión que tuvieron

del siglo xiv al xviii en las regiones poco conocidas del Asia.

Han contribuido a la preparación de este número diversas casas especializadas en el arte de la reproducción y el número ofrece un gran interés para las escuelas y para profesores y alumnos de Historia del Arte en las enseñanzas medias y para todos los amantes de las manifestaciones culturales, en su acepción más general.

ULTIMAS CIFRAS DE LA EDUCACION EN ALEMANIA

Según la Oficina de Estadística de la República Federal Alemana, en mayo de 1956 asistían 6,1 millones de alumnos a las escuelas de formación general (*Volksschulen*, *Mittelschulen* y *höhere Schulen*) de los diversos Estados que componen la Alemania Occidental, incluidos el Berlín-Oeste y la Ciudad de Hamburgo. Para atender a esta masa escolar, el Gobierno de Bonn cuenta con 186.000 profesores de enseñanza oficial. Por término medio corresponden 36 alumnos por clase de las *Volksschulen*, 37 de la *Mittelschulen* y 32 de la *höhere Schulen*.

El Servicio de Información "Dipa" ha hecho públicos los resultados de una investigación sobre el número de Centros de formación del profesorado en Alemania, existentes en 1956. Según una comisión de especialistas de la educación, sobre cuestiones de la formación del cuerpo docente, existen en la actualidad en la República Federal y Berlín Occidental 63 centros para la formación del profesorado de Enseñanza Primaria (*Volksschulen*), de los cuales 12 tienen carácter de Escuela Superior de Pedagogía (*Pädagogische Hochschulen*), más dos en el Estado de Schleswig-Holstein, ocho en la Baja Sajonia y uno, respectivamente, en Berlín Occidental y en la Ciudad Bremen. Existen además 18 Academias Pedagógicas (*Pädagogische Akademien*), 10 en la Renania Septentrional-Westfalia, 5 en la Renania-Palatinado y 3 en el distrito gubernamental de Baden Meridional del Land Baden-Württemberg; 8 Institutos Pedagógicos (*Pädagogische Institute*) 2 en Hesse y 6 en los tres distritos gubernamentales restantes del Estado de Baden, y 24 Institutos para la formación del profesorado (*Lehrbildungsanstalten*), entre ellos 10 de carácter privado, en Baviera. Estos últimos proceden de la transformación de los Seminarios Docentes ya existentes. En la ciudad de Hamburgo, la formación del profesorado se realiza en la Universidad. (*Dipa*, 1956 13/14. Actas de la Comisión de Educación de Baden-Württemberg.)

El Servicio de Prensa Protestante de Alemania ha publicado recientemente unas estadísticas según las cuales el 2,3 por 100 de los maestros de escuelas primarias *Volksschulen*, el 4,5 por 100 de las escuelas medias elementales (*Mittelschulen*) y el 4 por 100 de las escuelas medias superiores (*höhere Schulen*) no están inscritos a colectividad religiosa alguna en la Alemania Occidental, Estado de Württemberg Septentrional, correspondiendo solamente el 0,4 por 100 del número total del alumnado primario, el 0,5 de las escuelas medias elementales y el 1,3 de las superiores a estudiantes que tampoco

pertenecen a una determinada confesión. (*Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung*, 1 Bochum, enero 1957.)

UN ESTUDIO DE LA UNESCO SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

Ha publicado la Unesco el informe presentado a la Conferencia de las Antillas en 1955 sobre las experiencias efectuadas bajo los supuestos de "Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad", ya que, debido a la variedad de situaciones económicas y sociales, a la desproporción de los recursos puestos en juego en cada una de las islas y territorios, el problema del fomento económico de la región rural ofrece aspectos insospechados. El autor del estudio es el señor H. W. Howes, y el documento forma parte de la serie de la Unesco destinada a los problemas especiales de la enseñanza.

El autor ha examinado los factores etnológicos, en la región del Caribe, las dificultades de comunicación y las distancias que separan a Trinidad y Jamaica, en unos 1750 kilómetros, a Trinidad de la Guayana Británica, unos 640 y las influencias culturales y económicas que reciben estas zonas debido a su sistema de monocultivo, a la pluralidad de los mismos, a la existencia de pozos de petróleo y a los planes que se acometen por ejemplo en Puerto Rico, para su industrialización. Bajo este concepto, el caso de Puerto Rico es el que aparece descrito con mayor extensión y se rinde tributo a la acción de las autoridades y al interés del pueblo por el mejoramiento de la cultura. Pero en otras zonas las variedades raciales, el bilingüismo y otros factores retardan la acción del educador.

Naturalmente comprendidas en la región, cuatro naciones—Méjico, Cuba, Haití y la República Dominicana—son objeto de un estudio somero respecto a la educación de los adultos en la zona rural, pero la parte esencial del estudio está destinada a las islas y zonas que con tan diversa denominación se encuentran en el Caribe, región a primera vista considerada como una unidad geográfica, pero que para el educador ofrece una intensa variedad de matices y de circunstancias. Los factores sociales influyen en este estado de cosas y, como condición previa, parece esencial dar a los habitantes de algunas de las localidades descritas un sentido social que todavía es demasiado fragmentario. La acción de las cooperativas y las observaciones que el doctor Howes prodiga a lo largo de las 84 páginas del informe ofrecen una visión completa de un problema insuficientemente conocido.

NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

El informe de la Unesco sobre "Educación fundamental - Algunas publicaciones recientes" pone al día las noticias bibliográficas sobre una materia que cada vez interesa más a gobiernos y educadores. Este cuaderno que forma parte de la colección de la *Revista Analítica de Educación*, da idea de la enorme exten-

sión que han adquirido las actividades destinadas al fomento de las comunidades rurales menos favorecidas, con denominaciones que van desde la lucha contra el analfabetismo, a la educación social, a la organización de núcleos escolares rurales y a la enseñanza de los rudimentos de la higiene y de la agricultura.

Por su extraordinaria extensión, cabe mencionar los planes de desarrollo rural en la India, cuyo plan quinquenal abarcaba en este ramo, en 1954, el trabajo de cooperativas, edificación de viviendas, empleo y previsión social en 220 sectores formados por 23.650 aldeas y una población de más de 21 millones de almas. También ofrece originalidad y materia de estudio otro de los informes publicados en el mismo país sobre experiencias de carácter administrativo y económico iniciadas en cooperación con la Fundación Ford, bajo el título de "Fomento Social" y que comprende quince zonas rurales y la participación de personal sanitario, agrícola, editores de material de lectura para personas que acaban de aprender a leer y escribir, fomento de la industria rural e intercambios culturales.

Las referencias bibliográficas sobre edi-

ciones de la Unesco comprende la monografía del señor Gray, Williams S. sobre métodos de enseñanza de la lectura, el Catálogo de materiales visuales de educación fundamental y las anteriores bibliografías en la materia y la monografía "Los jóvenes y la educación fundamental". Todo ello da idea de la variedad y disciplinas comprendidas en el título general de la Educación Fundamental.

Durante 1956, el Episcopado argentino se dirigió por dos veces al Presidente de la nación pidiendo la *enseñanza religiosa facultativa en las escuelas*. Los obispos de San Juan, San Luis, San Nicolás, Resistencia, Corriente, La Plata, Bahía Blanca, etc., formularon serias advertencias; el clero de Catamarca redactó un comunicado. En Gualeguay, veintitrés entidades entregaron una petición. Córdoba y Buenos Aires hicieron grandes manifestaciones. El 80 por 100 de la provincia de San Luis, el 90 por 100 de población de las provincias de Buenos Aires, Misiones, Chaco, Jujuy, Formosa, etc., han solicitado la libertad de enseñanza religiosa. Pese a todo, 1956 ha sido el

año del laicismo. El diario *El Pueblo* lo considera como "el mayor error del año". Hay provincias en las que ahora rige el laicismo escolar, aunque durante muchos años hayan disfrutado de la enseñanza religiosa. Córdoba es la única provincia argentina que mantiene en sus escuelas la enseñanza religiosa. (*Ecclesia*, 812. Madrid, 2-II-57.)

Según noticia directa de nuestro colaborador Franz Hilker, del cual publicaremos próximamente un comentario de su obra *Pädagogik im Bild*, la Pädagogische Arbeitsstelle, famoso centro de documentación pedagógica localizado hasta ahora en Wiesbaden, ha sido elevada a categoría de Departamento de Documentación de la Conferencia de Ministros de Instrucción Pública (*Konferenz der Kulturminister*) de la Alemania Occidental, con sede en Bonn. Este Centro pedagógico publica, como es sabido, en colaboración con la Verlag Kern & Birner de Francfort, la acreditada publicación mensual *Bildung und Erziehung*. (*Noticia propia*.)

El pasado día 7 de febrero se constituyó en la Redacción de nuestra REVISTA el Tribunal encargado de juzgar los originales presentados al "Concurso de explicación de textos", convocado en el número 48 (primera quincena de octubre de 1956). El Tribunal acordó por unanimidad otorgar el primer premio, de tres mil pesetas, al conjunto de trabajos que lleva por lema "ESPEJO DEL MAR", original de don Félix Merino Sánchez, y el segundo al que lleva por lema "HA AMANECIDO", original de don Ciríaco Pedrosa Izarra.

Rogamos al señor Pedrosa nos comunique su dirección, que no constaba en la plica.

El Tribunal estaba constituido por don Manuel Muñoz Cortés, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia; don Lázaro Montero de la Puente, catedrático de Lengua y Literatura e inspector de Enseñanza Media, y don Alberto Sánchez, catedrático de Lengua y Literatura y director del Instituto de Enseñanza Media "Miguel de Cervantes", de Madrid.

FALLO DEL "CONCURSO DE EXPLICACION DE TEXTOS"

El pasado día 7 de febrero se constituyó en la Redacción de nuestra REVISTA el Tribunal encargado de juzgar los originales presentados al "Concurso de explicación de textos", convocado en el número 48 (primera quincena de octubre de 1956). El Tribunal acordó por unanimidad otorgar el primer premio, de tres mil pesetas, al conjunto de trabajos que lleva por lema "ESPEJO DEL MAR", original de don Félix Merino Sánchez, y el segundo al que lleva por lema "HA AMANECIDO", original de don Ciríaco Pedrosa Izarra.

Rogamos al señor Pedrosa nos comunique su dirección, que no constaba en la plica.

El Tribunal estaba constituido por don Manuel Muñoz Cortés, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia; don Lázaro Montero de la Puente, catedrático de Lengua y Literatura e inspector de Enseñanza Media, y don Alberto Sánchez, catedrático de Lengua y Literatura y director del Instituto de Enseñanza Media "Miguel de Cervantes", de Madrid.

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

P A G I N A S DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

OBRAS PUBLICADAS:

1. Eduard Fueter: *Studium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución.*
5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Maíllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro Laín Entralgo: *El comentario de un texto científico.*
14. José Luis L. Aranguren: *Comentario a dos textos de Quevedo.*
16. Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.*
18. Varios autores: *Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra.*
20. 1951-1955: *Cuatro años de política educacional.*
21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*

Precio del ejemplar: 8 pesetas.

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID
1956

Un volumen en cuarto mayor (17 × 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE
ENSEÑANZAS
TECNICAS

MADRID
1956

Precio del ejemplar: 30 ptas.

OTRAS PUBLICACIONES

6. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos".* Madrid, 1956. 83 págs., 20 ptas. *Nuevo procedimiento de cálculo por método activo, aplicable a todos los grados de la Escuela Primaria. Presentación del sistema de regletas coloreadas para su aplicación a la enseñanza de la Aritmética y un primer paso para una posible reforma de dicha enseñanza.*

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesíásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento).* Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. *Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades Pontificias y da normas precisas para solicitarla. Incluye asimismo formularios de instancias para los distintos casos y textos de los trabajos y disposiciones vigentes.*

FERNANDO VARELA COLMEIRO: *Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos. "Memorias de enseñanza profesional y técnica".* Madrid, 1952. 131 págs., 15 ptas. *Estudia los diversos escalones de las enseñanzas de Ingeniería en los Estados Unidos, desde su iniciación en el Grado Medio hasta las Escuelas de Ingeniería, con planes de estudio, licenciatura en las trece especialidades existentes y los estudios del "Mastership" y del Doctorado. Contiene asimismo apéndices sobre cuestionarios y horarios de clase de las especialidades de Ingeniería Mecánica, Química, Civil, Eléctrica, Industrial o Administrativa, Arquitectónica, Naval, Aeronáutica, Metalúrgica, Cerámica, Agronómica, Ingeniería de Minas y Geología e Ingeniería del Petróleo.*

Enseñanza Media. Ley de Ordenación. Plan de Estudios. Cuestionarios. Un volumen de 209 págs., 40 ptas.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.