

75-380

Revista de EDUCACION

37

RAMÓN CARNICER: Escuelas de Traductores y de Intérpretes ★ PEDRO PLANS: Programas de Geografía ★ GONZALO ANAYA: El Servicio de Psicotecnia en los Institutos Nacionales.

INFORMACION EXTRANJERA.—J. MAJALUT: La reforma de la enseñanza en Francia ★ OLIVAR BERTRAND: Utilidad y educación de la Historia en la sociedad anglosajona.

CRONICAS.—ORTIZ DE SOLÓRZANO: Presupuestos educativos de España en relación con otros diez países ★ LOZANO IRUESTE: Convalidación de estudios cursados en Colombia y en la República Dominicana ★ CRESPO PEREIRA: El "Palais de la Découverte", de París.

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

AÑO IV ★ VOL. XIII ★ NOVIEMBRE ★ NUMERO 37
MADRID, 1955

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

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

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Sección de Publicaciones.

DIRECCIÓN:

Los Madrazo, 17.

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

Escuelas de traductores y de intérpretes

RAMON CARNICER

No existe en España ninguna institución oficial especializada en la formación de traductores e intérpretes, entendidas ambas funciones de manera eficiente y sistemática y con posibilidades de convertirse en profesión remuneradora.

El porvenir profesional del traductor y del intérprete, singularmente el de este último, es sin duda más limitado en España que en los países en que radican las escuelas principales dedicadas a esta clase de estudios. Y ello, por la vida internacional y económica de tales países, por su posición geográfica y por el crédito de que gozan aquellas escuelas, cuyos titulados son especialmente requeridos para trabajar en el resto del mundo.

No obstante, la incorporación progresiva de España a la vida política y económica generales, el creciente desarrollo de actividades culturales, comerciales e industriales, en conexión con el resto del mundo, exigen, de manera apremiante ya, traductores e intérpretes solventes, en sustitución de los que, a menudo, lo son de manera ocasional o improvisada.

La profesión de traductor e intérprete, por su índole instrumental y no auténticamente creadora, será siempre de rango intelectual auxiliar, mas no por ello secundario, por cuanto es vehículo de comunicación en

Después de dos trabajos (R. DE E., núm. 20, y número 35-36) sobre las organizaciones y actividades de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona, a la que tan estrechamente está vinculado, don RAMÓN CARNICER presenta ahora un panorama de las principales Escuelas de traductores y de intérpretes (Ginebra, Heidelberg, Germerheim, en Maguncia; Wáshington, Munich y la Sorbona), cuya organización conoce directamente. Precede a este panorama un estudio de las cualidades que han de reunir el traductor y el intérprete, y las modalidades de su trabajo. El lector interesado en el tema puede consultar asimismo el trabajo de Enrique Casamayor "El Instituto de Intérpretes y de Estudios Internacionales de la Universidad de Maguncia" (R. DE E., núm. 20, abril 1954, págs. 181-4) y el relativo al "Dolmetscher Institut", de Sarrebruck, en "La Universidad Internacional del Sarre" (R. DE E., núm. 21, mayo 1954, págs. 23-9).

el diálogo de pueblos, intereses e ideas, de cuya precisión y exactitud dependen, en buena parte, las humanas relaciones y la difusión científica.

De acuerdo con una terminología universalmente aceptada, se denomina traductor a quien traslada, en forma escrita, el contenido de una lengua a otra; y traducción, al resultado de su trabajo. El intérprete realiza la misma tarea oralmente, y su producto es la interpretación.

Una rama importantísima de la interpretación corresponde a los intérpretes de conferencias, llamados también intérpretes diplomáticos o parlamentarios. Ese tipo de trabajo se constituyó en profesión después de la guerra de 1914 a 1918, cuando el francés dejó de ser lengua diplomática única y las reuniones internacionales dieron acceso al inglés. Fué en París, en la Conferencia de la Paz de 1919, donde se formaron los primeros equipos regulares de intérpretes parlamentarios y donde surgió la técnica de la nueva profesión.

En el período que media entre las dos grandes guerras, las lenguas internacionales de trabajo fueron casi siempre el francés y el inglés. Ello permitió que los intérpretes se especializaran en la versión en un solo sentido de una a otra de las dos lenguas, con lo que se alcanzó un elevado nivel. Pero tras la segunda guerra mundial, al aumentar el número de lenguas admitidas en las conferencias, el intérprete se ha visto precisado a trabajar, al menos, en dos sentidos, a lo cual contribuye también el empleo creciente de la interpretación simultánea.

CUALIDADES DEL TRADUCTOR Y DEL INTÉRPRETE Y MODALIDADES DE SU TRABAJO

El traductor ha de poseer un conocimiento profundo de la lengua traducida y de la traductora. Ha de estar familiarizado con la estilística y con el arte de la traducción. Ha de percibir todos los matices del texto con que se enfrenta y—cuando se trata de un texto literario—su tono y su atmósfera. Aparte el estudio de la terminología específica de cada caso, ha de contar con un conocimiento amplio de las más diversas materias en sus aspectos generales.

Idénticos conocimientos y capacidad de percepción

se exigen al intérprete, con la diferencia de que tanto aquella como su retención y versión han de caracterizarse por un dinamismo que distingue sustancialmente su tarea de la del traductor, hasta tal punto que no es frecuente la coincidencia, en una misma persona, de aptitudes para ambos trabajos.

La interpretación se practica en dos formas: *simultánea* y *consecutiva*.

La simultánea, es decir, la que se realiza sobre la marcha misma del discurso que se interpreta, puede hacerse, ya en voz baja al oído del auditor, ya—como ocurre en el caso de conferencias numerosas—por teléfono. También puede hacerse *a la vista*, o sea, traduciendo oralmente un texto que el intérprete acaba de recibir y que ha de interpretar al ritmo normal de lectura.

La interpretación consecutiva es la que se da al concluir el discurso o parlamento de un hablante, lo cual puede hacerse directamente—desde la tribuna de oradores o desde una mesa—o telefónicamente.

La interpretación simultánea es, pues, completa; la consecutiva es abreviada, salvo en caso de diálogo vivo, constituido por intervenciones muy breves.

En ocasiones, ambas modalidades coinciden en una misma conferencia: simultánea para los discursos leídos a los que se dedican sesiones enteras, y consecutiva en las fases en que existe un verdadero debate.

Para innecesario subrayar, junto a las exigencias que podríamos denominar técnicas—relativas al conocimiento de las lenguas empleadas, a la preparación de la terminología propia del tema de la conferencia, etcétera—, aquellas otras que dependen de las cualidades personales del intérprete y que hacen que los verdaderamente buenos sean más bien escasos, llevados por ello a un incesante trajín de un país a otro. Son éstas presencia de espíritu, dominio de nervios, concentración, facilidad de palabra, pronunciación clara y un dominio de la voz, del ademán y del tono, capaces de—sin caer en histrionismos, que podrían resultar risibles—reflejar aquellos con los que fueron pronunciadas las palabras originales; y en el caso de la interpretación consecutiva, memoria, capacidad de síntesis y destreza para tomar las notas precisas y verter inmediatamente lo sustancial de un discurso.

Pero todo esto no será suficiente para una buena interpretación. El intérprete ha de contar con las equívocas del orador, que deberá corregir y salvar, así como con el empleo intencionado de palabras ambiguas, encaminadas a sondear el ánimo de los oyentes, y cuyo fin o significado preciso—en caso de advertirlo—no deberá revelar el intérprete en su versión. Cabe que el orador se exprese con acento regional o local, que sea de país exótico y, expresándose en una lengua que no es la suya, cometa errores fonéticos, léxicos o de construcción que el intérprete deberá resolver sin que su interpretación pierda la fluidez, que revelará al auditorio su capacidad profesional. Y no hablemos de las diferencias en la estructura sintáctica de las distintas lenguas, angustiosas para quien, iniciándose, por ejemplo, en la interpretación simultánea del alemán al inglés, ha de esperar el final de la frase alemana que le traerá el verbo con el que ha de construir su equivalente inglesa cuando ya se ha iniciado otro período oracional, que deberá interpretar acto seguido.

Y aún habría que aludir al aspecto moral del oficio, al secreto profesional que, como a un médico o notario, obliga al intérprete; a prescindir de sus propios juicios, simpatías o antipatías. Incluso habría que referirse a la renuncia de todo divismo a cuenta de la apariencia sustantiva de su palabra, de la que puede depender una conferencia importante. Por último, no es materia desdeñable la que se refiere a su presencia y atuendo personales (*).

LA ESCUELA DE INTÉRPRETES DE GINEBRA

De lo expuesto puede deducirse la preparación y entrenamiento que requiere la formación de traductores e intérpretes. Una idea de ello nos la darán la organización y planes de las grandes instituciones extranjeras dedicadas a tal menester. Elegimos como muestra la *Ecole d'Interprètes*, de Ginebra. Y lo hacemos por la amplitud de sus enseñanzas y como testimonio de admiración a su fundador, ya retirado, el doctor Velleman, hombre creador y eminentísimo en la materia de que tratamos. A continuación, haremos referencia a otras instituciones que comparten con la de Ginebra la primera línea en la preparación de traductores e intérpretes.

La Escuela de Intérpretes de Ginebra, que es un Instituto anejo a la Facultad de Letras, fué fundada en 1941. Según los datos que recogimos en nuestro último viaje a aquella ciudad, 45 profesores enseñan 25 idiomas a 460 alumnos, 290 de ellos extranjeros procedentes, en su mayoría, de Alemania, Francia, Estados Unidos, Italia e Inglaterra. Dos tercios de estos 460 alumnos son señoritas.

Las lenguas estudiadas se ordenan en tres grupos: 1. *Lenguas principales*, con alemán, español, francés, inglés, italiano y ruso. 2. *Otras lenguas importantes*: árabe, checo, chino, hebreo, holandés, indostano, persa, polaco, portugués, sueco y turco. 3. *Lenguas menos extendidas*: búlgaro, finlandés, griego, húngaro, japonés, rumano, servio, croata y siamés.

Las lenguas del primer grupo son las más frecuentadas. La estadística de asistencia de que disponemos (haciendo únicamente referencia a las clases de lengua y no a las de materias complementarias), dan estas cifras:

	<i>Alumnos</i>
Inglés	349
Español	89
Alemán	82
Italiano	28
Ruso	25

Ha de advertirse que las clases de francés no se dan en la Escuela de Intérpretes, sino en la Escuela Práctica de Lengua Francesa, dependiente del Seminario de Francés Moderno de la Facultad de Letras.

Las lenguas del segundo grupo cuentan con un número mucho menor de asistentes:

	<i>Alumnos</i>
Portugués	10
Sueco	10
Arabe	9

(*) JEAN HERBERT: *Manuel de l'interprète*. Genève, 1952.

Alumnos	
Holandés	9
Turco	3
Chino	2
Hebreo	2
Persa	2
Polaco	1

No existe ningún alumno de checo ni de indostano. En el tercer grupo solamente hay tres alumnos de griego, uno de húngaro y otro de rumano.

La Escuela de Intérpretes otorga tres diplomas: *Traductor*, *Traductor-Intérprete*, *Intérprete parlamentario* o *Intérprete de conferencias*. Cada uno de estos diplomas se refiere a tres lenguas, una de las cuales es casi siempre la materna. Concede también un *Certificado de estudios prácticos* de una lengua moderna a los estudiantes que, sin aspirar a convertirse en traductores o intérpretes profesionales, deseen perfeccionar sus conocimientos lingüísticos con vistas a su carrera universitaria o a cualquier otro tipo de actividad.

Los alumnos pueden ser *regulares* o *libres*. Los regulares pueden ser, a su vez, *matriculados* y *no matriculados*. Son alumnos regulares matriculados los que, pudiendo inscribirse en una Facultad universitaria, se proponen presentarse a examen para optar a uno de los diplomas mencionados. A estos alumnos se les exige el certificado suizo de madurez o un título extranjero equivalente, como nuestro bachillerato, o bien el título suizo de magisterio o sus equivalentes extranjeros. Son alumnos regulares no matriculados los que no están capacitados para inscribirse en una Facultad sino a título de oyentes. A éstos se les exige para su ingreso en la Escuela un diploma del tipo de los que expide la *Ecole Supérieure des jeunes filles de Genève*, o bien la posesión de dos certificados de estudios prácticos de la Escuela de Intérpretes, referidos a dos lenguas distintas de la materna. En uno u otro caso, los alumnos regulares no matriculados deben cursar en la Escuela un semestre más que los regulares matriculados.

Se consideran como alumnos libres los estudiantes oyentes de las Facultades que sigan sólo algunas horas de enseñanza en la Escuela con el fin de familiarizarse con una lengua o aprenderla por simple interés cultural, así como los que, sin poseer los títulos necesarios para inscribirse como alumnos regulares, aspiren al certificado de estudios prácticos.

Estos últimos—los aspirantes al certificado de estudios prácticos—serán admitidos si poseen un diploma de la Escuela Superior de Comercio de Ginebra, o si han sido admitidos en el Instituto de Altos Estudios Comerciales o justifican conocimientos equivalentes. Pero, si no reunieran ninguna de estas condiciones, podrán presentarse a un examen de admisión. Este examen se compone de pruebas escritas y orales. Las escritas constan de composición en francés (o en la lengua materna) y en otra lengua, o versión griega o latina; en el examen oral, las preguntas se refieren a francés o lengua materna del candidato, segunda lengua elegida, Geografía e Historia generales, Matemáticas elementales y elementos de Ciencias naturales, en dos ramas elegidas por el aspirante.

Pueden inscribirse en la Escuela como oyentes todas las personas que hayan cumplido dieciocho años.

De esta manera, y con una jerarquización intelectual muy calibrada de sus alumnos, la Escuela de Intérpretes constituye una vía de acceso a la Universidad, capaz de recoger voluntades y vocaciones de los estratos culturales y sociales más humildes. De aquí que nos hayamos detenido, un tanto prolijamente, en la exposición de este escalonamiento de condiciones.

Por otra parte, y para no hacer repetir estudios, la Escuela de Intérpretes puede conceder equivalencia de uno o más semestres a quienes, tras sus estudios secundarios, hayan permanecido prolongadamente en el país a que corresponda la lengua que estudien y a cuantos posean licencia o doctorado en Letras, Derecho o Ciencias Económicas.

La equivalencia del certificado de estudios prácticos se concede a quienes se hallen en posesión de títulos análogos al "Certificado de aptitud para la enseñanza del español" que se otorga en Madrid.

Otras varias certificaciones de estudios, así como las mencionadas licencias en Derecho y Ciencias Económicas, comportan diversas equivalencias de horas o exención de exámenes semestrales o del estudio de ciertas materias.

El plan de estudios para los alumnos matriculados comprende cinco semestres si se aspira al diploma de traductor, seis para los aspirantes al de traductor-intérprete y siete para los que deseen obtener el de intérprete parlamentario o intérprete de conferencias.

Los cursos de lengua, así como otros muchos especiales relativos a Historia, Economía, Instituciones, Geografía y Literatura, se dan en la Escuela, pero parte de las "materias" se cursan en las clases generales de las Facultades de Derecho, Letras y Ciencias Económicas y Sociales.

Veamos ahora el horario-tipo para los candidatos a los tres diplomas repetidos, desarrollado a lo largo de siete semestres. Como se verá, a partir del cuarto semestre cesan los cursos de "materias", centrándose todas las enseñanzas en la práctica lingüística y en la técnica de cada especialidad. No detallamos las distintas partes en que se subdivide el estudio de las lenguas en sí y los consiguientes ejercicios de traducción, redacción, conversación, discusión, interpretación, estudio de documentos técnicos, etc.

Primer semestre.

	Horas
a) Introducción al Derecho, o Economía política general	3
Derecho constitucional	2
Un curso de una hora a elegir en la Facultad de Derecho o en la de Ciencias Económicas y Sociales	1
b) Lengua principal	6
(Lengua materna)	4
Segunda lengua	6
Tercera lengua	6

Segundo semestre.

a) Derecho internacional público, o Historia económica	3
Economía social, o Estadística general, o Derecho administrativo, u otro curso de dos horas semanales a elegir	

en la Facultad de Derecho o en la de Ciencias Económicas	2
Geografía de un país de la lengua principal	1
b) Lengua principal	6
(Lengua materna)	4
Segunda lengua	6
Tercera lengua	6

Tercer semestre.

a) Derecho internacional público, o uno o varios cursos con un total de tres horas semanales a elegir en las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas, o en los cursos de la Escuela, reconocidos como cursos de materias	3
Derecho diplomático o Economía pública	1
Geografía de un país de la segunda lengua	1
Geografía de un país de la tercera lengua	1
b) Lengua principal	6
(Lengua materna)	4
Segunda lengua	6
Tercera lengua	6

Horas

Cuarto semestre.

a) No hay cursos de "materias". En lugar de las materias, los candidatos al diploma de interpretación tendrán 8 horas de interpretación. Los candidatos al diploma de traductor tendrán 6 horas de cursos especiales de lengua (terminología jurídica, resúmenes, etc.) y de cursos de Historia y de Literatura.	
b) Lengua principal	4
Segunda lengua	6
Tercera lengua	6

Quinto semestre.

El mismo horario que para el cuarto semestre.

Sexto semestre.

Intérpretes: Un promedio de 20 horas semanales, centrado especialmente en los cursos de traducción en su grado superior, interpretación, seminarios y resúmenes, siendo obligatoria la interpretación simultánea para los candidatos al diploma de intérprete parlamentario, y voluntaria, para los demás.

Séptimo semestre.

Intérpretes parlamentarios: Veinte horas semanales de promedio, centrado en los mismos cursos del sexto semestre y con interpretación simultánea obligatoria.

Los aspirantes al certificado de estudios prácticos deben seguir (salvo en el caso de las equivalencias mencionadas) tres semestres de estudios, con seis ho-

ras semanales de lengua en cada uno de ellos, más seis y doce, respectivamente, de materias, en los semestres segundo y tercero.

PRUEBAS PARA EL DIPLOMA DE TRADUCTOR

Constan de una parte escrita y de un examen oral. La parte escrita comprende las pruebas siguientes:

1. Composición en la lengua principal (sobre temas literarios o técnicos, a elección del candidato).
2. Traducción de un texto literario, de la segunda lengua a la lengua principal.
3. Traducción de un texto técnico, de la tercera lengua a la lengua principal.
4. Traducción de un texto literario o histórico, del francés a la segunda lengua.
5. Traducción de un texto técnico, de la lengua principal a la tercera lengua.

El examen oral consiste en preguntas sobre Historia, Geografía e instituciones políticas y Literatura de un país correspondiente a cada una de las tres lenguas.

PRUEBAS PARA EL DIPLOMA DE TRADUCTOR-INTÉRPRETE

Nos referiremos sólo al examen oral, que comprende:

1. Exposición (tomada de un organismo internacional) pronunciada en la segunda lengua del candidato para ser interpretada en la lengua principal.
2. Exposición pronunciada en la tercera lengua para ser interpretada en la segunda lengua.
3. Exposición pronunciada en la lengua principal, o un documento *a la vista*, para ser trasladada a la tercera lengua.

PRUEBAS PARA EL DIPLOMA DE TRADUCTOR E INTÉRPRETE PARLAMENTARIO

Como en el caso precedente, mencionaremos sólo las pruebas orales, que son las mismas que se exigen al traductor-intérprete, aunque más difíciles y más largas. A ellas se añade el examen de interpretación simultánea, que comprende:

1. Exposición (tomada de un organismo internacional) pronunciada en la segunda lengua para su interpretación en la lengua principal.
2. Exposición pronunciada en la tercera lengua para su interpretación en la lengua principal.
3. Interpretación *a la vista* de un documento, de la segunda lengua a la lengua principal.

Para presentarse a estos exámenes es preciso haber aprobado los exámenes finales de cada semestre y presentar las certificaciones de asistencia a los cursos de materia. Además, su aprobación no supone la obtención de los diplomas; para ello es preciso alcanzar la puntuación mínima previamente establecida.

En el examen oral de traductor-intérprete y de intérprete parlamentario, el Jurado no solamente aprecia la preparación técnica y cultural del aspirante, sino también su actitud, facilidad de elocución, claridad de dicción e incluso la forma de presentarse al tribunal y al público.

La disponibilidad de profesores y especialistas, así como la práctica y observación directa de las distintas técnicas de interpretación, se halla favorecida por la residencia permanente en Ginebra de diversos organismos internacionales, entre ellos la delegación en Europa de la O. N. U., Cruz Roja Internacional, Organización Meteorológica Mundial, Oficina Internacional de Educación, Instituto Ecuménico, Organización Internacional del Trabajo; y por los múltiples congresos y conferencias que anualmente se celebran en aquella ciudad.

Cuenta la Escuela de Intérpretes con una sala de interpretación simultánea, provista de diez cabinas, cincuenta auriculares y un aparato registrador. Posee una biblioteca especializada muy completa y una sala con periódicos y revistas de numerosos países.

La vida de la Escuela se prolonga en la Asociación de Intérpretes y Traductores, en que se agrupan los diplomados de ella para mantener relaciones entre sí y con la Escuela, tanto para mejorar su nivel profesional como para proporcionar trabajo a sus asociados. Esta Asociación publica un boletín. Finalmente, existe una Asociación de Alumnos de la Escuela de Intérpretes, cuyas tareas colaboran a los fines formativos de los futuros traductores e intérpretes.

EL INSTITUTO DE INTÉRPRETES DE HEIDELBERG

Anterior a la Escuela de Ginebra, puesto que fué fundado en 1929, el *Dolmetscher-Institut*, de Heidelberg, es otro de los grandes centros europeos dedicados al tipo de enseñanzas en que venimos ocupándonos. En su origen era un anejo a la *Wirtschaftshochule* (Alta Escuela de Comercio), de Mannheim, incorporándose en 1933 a la Universidad de Heidelberg, de cuya Facultad de Filosofía y Letras forma parte desde 1945.

Comprende siete secciones: español, francés, inglés, italiano, portugués, ruso y alemán para extranjeros.

Otorga dos títulos: Traductor e Intérprete Diplomado, tras cuatro y seis semestres de estudio, respectivamente.

El ingreso se basa en la posesión del *Abitur* alemán (equivalente a nuestro bachillerato), y el plan consiste en el estudio de dos lenguas extranjeras—una como principal y otra como secundaria—, amén de las materias complementarias, iguales o análogas a las de la Escuela de Ginebra. El promedio de horas semanales va de 30 a 35, variando según los semestres. En cada uno de éstos se dan además cursillos prácticos de correspondencia comercial, taquigrafía y mecanografía. La taquigrafía (con los símbolos correspondientes a las lenguas cursadas) y la mecanografía se exigen sólidamente en los exámenes correspondientes al grado de traductor.

De la comunidad de fines, puede deducirse la similitud que en diversos aspectos del plan, exámenes y

elementos auxiliares y complementarios, guarda este Instituto con la repetida Escuela de Ginebra, aun cuando sus aspectos diferenciales den a aquél, y a los que luego mencionaremos, una personalidad distintiva.

La estadística de que dispongo da un total de 607 estudiantes (comprendidos 40 extranjeros dedicados al estudio de la lengua y la cultura alemanas y 100 oyentes), y su distribución, muy reveladora en orden al avance del español en Alemania, es como sigue:

Inglés	363	alumnos	(203 como lengua principal y 160 como lengua secundaria)
Español	268	—	(163 y 105)
Francés	223	—	(108 y 115)
Portugués	37	—	(27 y 10)
Italiano	36	—	(28 y 8)
Ruso	27	—	(20 y 7)

EL INSTITUTO DE INTÉRPRETES Y DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE GERMERSHEIM

Dependiente de la Universidad de Maguncia, el *Auslands—und Dolmetscherinstitut* se halla establecido en la pequeña localidad de Germersheim, próxima a Espira, donde funciona desde 1947.

Al igual que el de Heidelberg, concede títulos de Traductor y de Intérprete Diplomado. Su plan y métodos, dentro de las líneas generales ya vistas, ofrece, entre otras, la particularidad de su autonomía en cuanto a lecciones y conferencias, ya que este Instituto se halla a cien kilómetros de la Universidad de que depende, y sus alumnos viven en régimen de internado en un antiguo cuartel, habilitado con gusto y eficacia para sus nuevos fines y con capacidad para unos 300 alumnos.

Además de las secciones dedicadas a las lenguas principales, cuenta con otra de alemán para extranjeros.

El artículo dedicado por Enrique Casamayor a este Instituto, y publicado en el número 20 (abril de 1954) de la REVISTA DE EDUCACIÓN, nos excusa de más detalles, y a él trasladamos al lector a quien especialmente puedan interesar. Sólo añadiremos la distribución de alumnos que nos fué facilitada en nuestra última visita a Germersheim:

	<i>Alumnos como lengua principal</i>
Inglés	324
Francés	166
Español	68
Portugués	20
Ruso	13
Italiano	4

EL INSTITUTO DE IDIOMAS Y LINGÜÍSTICA DE WASHINGTON

El *Institute of Languages and Linguistics* de la Universidad de Georgetown fué fundado en 1949.

Aun cuando la lingüística y las lenguas modernas constituyen su objeto, los planes y los títulos que otorga difieren sumamente de los que hemos venido exponiendo, hasta el punto de que no sería del todo

exacto catalogar esta institución como una más de las Escuelas de Traductores e Intérpretes.

Concede títulos de *Bachelor* y de *Master*, grados que en Inglaterra y Estados Unidos equivalen, sumados, a nuestras licenciaturas universitarias.

El título de *Bachelor of Science in Languages* supone cuatro años de estudios, dos o tres cursos de verano y un año de permanencia en el extranjero, asistiendo a un curso previamente aprobado por el Instituto, y con la obligación, por parte del alumno, de enviar a él un informe trimestral de estudios. El plan comprende dos lenguas extranjeras, Lingüística general, Fonética, Composición inglesa, Literatura inglesa, Filosofía, Historia de la civilización occidental, civilización europea, Instituciones americanas, Política exterior de los Estados Unidos y varias materias de elección.

El grado de *Bachelor of Science in Linguistics* requiere cuatro años de estudios, con buen conocimiento de un idioma extranjero, por lo menos. No se exige la permanencia de un año fuera del país. Las materias son análogas a las correspondientes al título anterior, con mayor insistencia en morfología, sintaxis y métodos de investigación lingüística.

Los grados de *Master of Science in Languages* y *Master of Science in Linguistics* implican un año más de estudios de especialización, respecto de los correspondientes grados previos de *Bachelor*.

Concede además *certificados de interpretación y de traducción*, dedicándose especialmente un curso a la interpretación consecutiva y simultánea.

Asiste a este Instituto un promedio de 340 estudiantes. Las clases se caracterizan por el número reducido de alumnos (de 5 a 10 en cada una); y de las 30 lenguas enseñadas, el alumnado acusa este orden de preferencia: francés, ruso, inglés para extranjeros, español, alemán, italiano, japonés, árabe, etc., siendo de advertir que es asiática una parte muy considerable de las lenguas cursadas.

EL INSTITUTO DE IDIOMAS E INTÉRPRETES DE MUNICH

Aun cuando goza de la consideración de Centro oficial, el *Sprachen- und Dolmetscher-Institut München* es una institución privada.

Fundado en 1952, su desarrollo ha sido tan extraordinario y su labor tan fecunda, que en el breve espacio de tres años se ha situado en la línea de las grandes instituciones que nos ocupan. Cuenta con 650 alumnos oficiales y 600 oyentes y asistentes a clases nocturnas. Los idiomas que en él se enseñan son el chino, español, francés, inglés, italiano, portugués y ruso. Posee, además, una sección de alemán para extranjeros y otra para la formación de secretarías.

Sus diplomas y planes de estudios siguen el tenor de las Escuelas europeas precedentes, y su vitalidad y dinamismo le aseguran un firme porvenir.

EL INSTITUTO DE INTÉRPRETES DE LA SORBONA

El Institut des Hautes Etudes d'Interprétiariat es la institución más recientemente fundada de las que traemos a este artículo. Data de 1953 y concede un diploma superior de Traductor y un diploma superior de Traductor-Intérprete.

Para ingresar en ella, además del bachillerato francés o sus equivalentes, se exige un examen sobre las dos lenguas que se desean cursar y sobre temas de cultura general. Los que lo aprueban y logran un porcentaje determinado de puntuación pasan al estudio sucesivo de dos cursos superiores. Los que no lo alcanzan han de realizar un curso preparatorio en el Instituto.

Las lenguas estudiadas son alemán, español, inglés, italiano y ruso.

Programas de Geografía

PEDRO PLANS

En julio de 1953, cuando faltaban varios meses para ser aprobados los actuales cuestionarios de Enseñanza Media, redactamos un artículo para la REVISTA DE EDUCACIÓN titulado "La Geografía en el nuevo Plan de Bachillerato". Esbozábamos entonces, en líneas muy generales, una posible orientación de esta enseñanza de acuerdo con las circunstancias creadas por la reforma del plan.

El artículo al que nos referimos quedó inserto en el número 19 de esta revista, marzo de 1954 (1).

(1) A su vez, fué reproducido en el *Boletín* de la Real Sociedad Geográfica Nacional, y, con ligeras diferencias, en el número 1 de *Geographica*, revista de información y enseñanza del Departamento de Geografía Aplicada del Instituto "Elcano" (Zaragoza), del C. S. de I. C.

En aquella ocasión nos atuvimos estrictamente a la ordenación de materias geográficas contenidas en el decreto de 12 de julio de 1953, por el que se aprobó el nuevo plan de estudios: Primer Curso: Geografía Universal; Segundo Curso: Geografía de España, y Sexto Curso: Geografía Política y Económica (comunes a Ciencias y Letras).

Ahora sugerimos un posible enfoque didáctico de la Geografía, en el que aceptamos, como única situación de hecho, su inclusión como asignatura oficial en los tres Cursos citados.

Al elaborar estos temarios hemos prescindido, por tanto, de la división en "Geografía Universal", "Geografía de España" y "Geografía Política y Económica". Esto nos permite, creemos, una mayor libertad en la

distribución de cuestiones por Cursos. Así es posible elaborar un plan de enseñanzas geográficas más de acuerdo con las circunstancias personales y las necesidades formativas de los alumnos a los once, doce y dieciséis años. Por otra parte, tampoco constituye esto una novedad, ya que en asignaturas como por ejemplo Ciencias Naturales, a la hora de redactar los cuestionarios se fijaron los temas y la orientación didáctica a dar en cada curso, sin ajustarse a moldes establecidos de antemano.

No vamos a referirnos a dos problemas que nos parecen del más alto interés para la enseñanza de la Geografía: su encaje a lo largo del Bachillerato y el de los horarios de clase. No obstante, sí diremos, en relación con esto último, que una materia como la Geografía, que exige especialmente una enseñanza viva, activa y realista, requiere, en la práctica, horarios de clases menos rígidos que los usuales. Es indudable que las salidas al campo, los ejercicios prácticos del tipo que sean, las lecturas cartográficas, los trabajos manuales, etc., requieren horarios de clases más holgados.

Ofrecemos, pues, a continuación, un posible esquema de temas geográficos para los cursos primero, segundo y sexto, seguido de algunas aclaraciones metodológicas.

PRIMER CURSO

A. Introducción.

1. El horizonte; observaciones locales.—Explicación sencilla del día y de la noche. El Sol alumbraba y calienta la Tierra durante el día. Por la noche, la Tierra está a oscuras, y al mismo tiempo se enfría.—El año. Observación de las variaciones de la altura del Sol sobre el horizonte.—Observación de las horas de salida y puesta del Sol. Distinta duración del día a lo largo del año.

2. La representación de la Tierra.

Manera de usar los globos y planisferios.—El plano de la clase y el del Centro de enseñanza.—El plano de la ciudad y del barrio.—Idea de escala, en conexión con las nociones que tenga el alumno de Aritmética y de Geometría; ejercicios prácticos.—Los mapas de la clase.—Representación en los mapas de las desigualdades del suelo.—Los croquis; modo de hacer un croquis.

3. Manera de saber la posición exacta de un lugar en la superficie del globo terrestre.

Los puntos cardinales.—Orientación por el Sol por las estrellas, y por la brújula.—Lugares que se encuentran en la localidad en esas direcciones.—Eje terrestre, Ecuador, Meridianos y Paralelos.—Longitud y latitud.

4. El Atlas que usas.

Los mapas de tu Atlas; la escala y el detalle de los mapas; ejercicios prácticos.—Clases de mapas.—Uso de los colores.—Los mapas, por ser superficies planas, no pueden representar exactamente la superficie de la Tierra, que es una esfera; comentarios, comparando distintos mapas.—Ejercicios de lectura de mapas (2).

(2) Ninguno de los atlas escolares editados en España reúne las condiciones requeridas para una enseñanza geográfica bien orientada. Los mejor concebidos son los de la Editorial "Luis Vives", S. A., Zaragoza: *Atlas Universal*, *Atlas de España* y

B. Geografía local.

1. El tiempo y el clima de la localidad.

Las temperaturas en la localidad.—Sus variaciones durante el año.—En nuestras regiones el año se divide en cuatro estaciones, que se distinguen por su diferente temperatura.—Las estaciones del año y la vida de las plantas en la localidad; observaciones en el campo.—Las lluvias en la localidad.—Variaciones de las lluvias en la localidad a lo largo del año.—Los vientos que traen las lluvias en la localidad.—Los cambios de tiempo en la localidad; descripción del tiempo local.—Vientos fríos y cálidos, húmedos y secos, en la localidad.—El clima; descripción del clima de la región.

2. Las aguas.

Las fuentes.—Los torrentes.—Los ríos de la localidad; visita a un río en época de estiaje y de avenida. Qué es caudal de un río.—Observación de las diferencias de caudal en los cursos de agua de la localidad, según las estaciones del año.—A qué llamamos régimen de un río.—El trabajo de los ríos de la localidad. Aprovechamiento por el hombre de los ríos de la localidad.

3. La vida de las plantas y de los animales en la localidad.

Observaciones sobre el terreno que den idea de cómo las plantas que viven en la localidad dependen del clima y de las propiedades del suelo.—Bosques, prados, matorrales y estepas; observaciones locales.—Principales plantas que viven espontáneamente en la localidad.—La vida de los animales de la localidad y las plantas que viven en ella.

4. Los trabajos de los hombres.

Ejemplos de cómo el hombre ha transformado el paisaje de la localidad.

a) La vida en el campo.

El cultivo de las tierras.—Los rebaños.—Animales domésticos.—Aprovechamiento de los montes.—La casa.—Los pueblos; estudio de un pueblo de la región.

b) La vida en la ciudad.

Cómo se formó la ciudad en que vives.—El centro de la ciudad.—Bancos y edificios oficiales.—Los arrabales.—Las calles.—Los comercios.—Las industrias.—Mercados y ferias.

c) Cómo viajan los hombres en la localidad.

Carreteras y ferrocarriles.—Los productos que ves expuestos en los escaparates de los comercios, ¿dónde se producen o fabrican? ¿Cómo y de dónde vienen? Visita a la estación del ferrocarril.—Visita al aeropuerto.

C. Paso a la Geografía regional, basándose en la Geografía local.

La región en que vives.—Viaje por España; principales carreteras y líneas aéreas que, partiendo de la localidad, se dirigen a otros lugares de España.—Otras regiones de España parecidas a aquella en que vives. Situación y extensión de España.—El relieve, el clima y la vida de las plantas en España.—Los ríos españoles.—Los trabajos de los hombres en España.

Atlas Universal y de España. Los mapas murales de las casas españolas son muy defectuosos. Lo mejor, a ser posible, es recurrir a mapas alemanes o italianos.

SEGUNDO CURSO

A. Geografía regional de España.

1. La España atlántica.

A qué llamamos "España atlántica". Las lluvias.—Bosques y prados.—Las montañas.—Los trabajos de los hombres.

2. La meseta central.

Qué es la meseta central.—Las montañas que la rodean.—El sistema central.—Los páramos.—El clima. Las estepas.—Los trabajos de los hombres; las vegas. Madrid.

3. Andalucía.

El sistema penibético y la llanura del Guadalquivir. El clima.—Las plantas y los ríos.—Las vegas andaluzas.—¿Cómo son los pueblos y las ciudades de Andalucía?

4. Levante.

La sequedad del verano.—Las huertas.—Montañas y llanuras aluviales.—Los regadíos.—Las islas Baleares.

5. El valle del Ebro.

El Pirineo, el sistema ibérico y la depresión central. La sequedad.—Los regadíos.

6. Cataluña.

Montañas y llanuras.—Los trabajos de los hombres; las ciudades industriales.—Barcelona.

7. Las Canarias.

Islas volcánicas.—El clima y los productos africanos. Paso a la Geografía Universal.

B. Situación de España en relación con las cinco partes del Mundo.—España tiene paisajes muy diversos.—Algunas regiones del mundo parecidas a las nuestras.

C. Las cinco partes del Mundo.

1. Introducción.

La sucesión de días y de noches es un hecho general en la superficie del Globo.—Los días y las noches no duran lo mismo en todos los lugares de la superficie de la Tierra.—La división del año en cuatro estaciones, caracterizadas por una temperatura diferente, sólo tiene lugar en las latitudes medias.—La Tierra se divide en cinco zonas de calor.—Los climas de la Tierra.—La vida de las plantas en cada uno de ellos.

2. Europa.

Europa es el más pequeño de los continentes.—Su relieve es muy variable.—Europa es el continente de las penínsulas y de las islas.—Los mares.—Las costas han favorecido la vida marítima en Europa.—El continente europeo tiene cuatro clases de climas templados. Cómo son los ríos europeos.—Europa es el continente más poblado del mundo.—Los trabajos de los hombres.—Europa tiene escasos recursos naturales, pero los aprovecha muy bien.—La Europa de los campos y la Europa de las grandes fábricas y talleres.

3. Asia.

Asia es el continente más extenso del mundo.—Asia está comprendida toda ella en el hemisferio norte.—Asia es el continente más alto del mundo.—División, por el relieve, del continente asiático.—Los climas y la vida de las plantas.—¿Cómo son los ríos de Asia?—En Asia viven más de la mitad de los hombres, pero su reparto es muy desigual.—La vida de los hombres en Asia.

4. Africa.

Por qué es difícil penetrar en el continente africano.—Africa está formada por enormes cubetas, rodea-

das de altas mesetas.—Los climas y las plantas hacen difícil la vida humana y la circulación de los hombres. Los climas de Africa se disponen en zonas paralelas al Ecuador.—Africa es el continente más caluroso del Mundo.—Africa es un continente seco.—Cómo son los ríos de Africa.—Africa es un continente poco habitado.—Los europeos en el continente africano.

5. Los territorios y las islas de Africa que pertenecen a España; Marruecos.

6. América.

El Viejo y el Nuevo Mundo.—América es el continente del mundo más largo en longitud.—América se divide en tres partes.—Semejanzas y diferencias entre América del Norte y América del Sur.—América Central y las Antillas.—En América hay climas muy diferentes.—La vida de las plantas.—Los habitantes de América.

7. Oceanía.

Oceanía se compone de un pequeño continente y de una infinidad de islas.—El trabajo de los corales.—Australia es un continente muy seco.—El relieve de Australia se divide en tres partes.—Australia, tierra de los grandes rebaños de corderos.—Los habitantes de Australia; los europeos en Australia; la vida de los indígenas.—Las grandes ciudades.

TERCER CURSO (Sexto del Bachillerato.—Comunes)

A. El mapa topográfico nacional a escala 1 : 50.000 es la mejor representación del territorio español.—Ejercicios y lecturas cartográficas sobre hojas del 50.000 en la región, en clases al aire libre.—Trazado de croquis a mano alzada sobre el terreno.

B. Estudio geográfico del municipio en clases sobre el terreno y en excursiones.

El clima.—El modelado.—Las aguas.—La vegetación y la fauna.—La vida rural.—Vida industrial.—El *habitat*.

C. Las grandes zonas y regiones del Globo terrestre.

1. Paisajes intertropicales; importancia de las lluvias.

Paisaje ecuatorial: Las temperaturas y las lluvias.—El gran bosque húmedo.—Los ríos.—Condiciones de la erosión.—La vida humana.—La colonización europea.

Paisaje tropical: Condiciones del clima; la invernada.—La vida natural; la sabana.—Los ríos.—El modelado.—La vida humana y la colonización europea.—Los climas de monzones; los ríos y la vida natural.

Paisajes áridos y tropicales: La estepa.—Condiciones de la erosión.—El desierto: caracteres climáticos y morfológicos.—Los oasis.—La vida humana.—La circulación en los desiertos.

2. Paisajes templados: El papel primordial de la temperatura.—La falta de distribución zonal del clima, de la vegetación y de los regímenes fluviales.—Diversidad de los climas templados.

La región subtropical mediterránea: Originalidad de los paisajes mediterráneos.—La sequedad del verano; la vegetación.—La hidrografía.—Condiciones de la erosión.

Paisajes de las regiones de clima oceánico: El clima. La vida vegetal.—Condiciones de la erosión.— Los ríos.

Paisajes de las regiones continentales: Las temperaturas y las lluvias.—La vida vegetal.—Los ríos.

La degradación árida de los climas templados hacia el interior de los continentes: Estepas y desiertos fríos.—Condiciones climáticas, biológicas y morfológicas.

La vida humana en las regiones de climas templados.

3. Paisajes polares: Condiciones del clima.—La vida natural y humana.

4. Paisajes de montaña: Modificaciones en el clima: la vegetación.—Los géneros de vida.

D. Estudio general y regional de las potencias mundiales por grandes grupos geográficos.

1. Europa del Noroeste: Caracteres generales.—Significado geográfico del relieve y de los mares.

Las Islas Británicas. Estructura del "Commonwealth".—Francia. Situación actual de la Unión Francesa.—Bélgica y Holanda.

2. Europa Central: Geografía Física y Humana. Suiza y las grandes rutas alpinas.—Alemania.—Italia.

3. La U. R. S. S.

4. América del Norte: Rasgos físicos y humanos generales de los Estados Unidos y del Canadá.

Estados Unidos.—El Canadá.

5. Las potencias del hemisferio Sur.

Argentina y Brasil.

6. El Asia monzónica: Su originalidad geográfica. Los géneros de vida.

China.—Japón.—India.

E. Geografía económica general.

a) Grandes productos de origen vegetal y animal; combustibles y fuentes de energía; productos metálicos.

b) Los intercambios y los transportes internacionales.

ACLARACIONES METODOLÓGICAS

A. Primer Curso.

Los temas que sugerimos para este curso persiguen un triple objeto formativo:

1.º Desarrollar en los alumnos un hábito de observación y una actitud reflexiva frente al ambiente que los rodea.

2.º Iniciarlos en el conocimiento y manejo de mapas.

3.º Formación de un vocabulario geográfico elemental, indispensable para emprender con fruto el estudio de la Geografía de España, y más tarde, de la Universal.

Para conseguir con alumnos de diez y once años estos objetivos, nada mejor que orientar su natural curiosidad hacia los fenómenos que se realizan al alcance de sus sentidos.

Así, mediante la observación de los hechos de geografía local, el chico establecerá contacto, efectivamente, con una parte de los fenómenos de Geografía física y humana. El conocimiento geográfico de la localidad servirá, pues, de introducción a los restantes estudios de Geografía.

Sin embargo, una distribución idéntica para todos los Centros de enseñanza nunca puede ser buena, y cada profesor deberá ordenar las cuestiones de diferen-

te manera, de acuerdo con las características de la localidad y las necesidades de sus alumnos.

Como es natural, estas enseñanzas de Geografía local tendrán que darse con la mayor frecuencia posible sobre el terreno.

De acuerdo con todo esto, los manuales deberán ofrecer al alumno ejercicios prácticos que le estimulen y ayuden a reflexionar, a pensar, a indagar, sobre los caracteres geográficos de su ambiente local.

Pero, naturalmente, la explotación del medio local tiene sus limitaciones. Para completar los conocimientos del alumno, para facilitarle referencias de aquellos hechos que no se presenten en el lugar donde resida, para suplir las deficiencias de sus sentidos y para orientarle en sus observaciones, está la labor personal del profesor.

La iniciación en la cartografía debe comenzar con la primera lección y proseguirse durante todo el curso.

Está demostrado que la edad que oscila entre los siete y los doce años es la edad del "constructivismo colectivo". Así, pueden ensayarse por grupos poco numerosos pequeños trabajos, como los de confección de croquis, levantamiento de mapas en relieve, construcción de modelos en miniatura de cartón, trabajos con el cajón de arena, etc.

El profesor debe sugerir al alumno procedimientos para reproducir de alguna manera, en estas sencillas actividades manuales y experiencias, lo visto en la realidad.

Además, el texto puede y debe proporcionar al alumno una selección de fotografías típicas, así como de lecturas geográficas y sencillos ejercicios de reflexión y observación a resolver, sobre unas y otras.

Intercaladas en las explicaciones, lecturas geográficas, descripciones, etc., el libro debiera contener resúmenes y definiciones, bien destacados tipográficamente, a fin de reducir lo explicado a ideas expuestas con brevedad, y por tanto, fáciles de retener.

Así, el trabajo de lenta asimilación que realiza el alumno al observar la realidad, se vería apoyado y reforzado por su actividad en la clase-laboratorio o sala de Geografía del Centro, encauzada a veces por lo visto o leído en su propio manual.

El estudio del alumno a esta edad, debe ser, en todo caso, un estudio dirigido. Admitimos, pues, en resumen, como bases de la labor formativa a través de la enseñanza geográfica en este curso, el conocimiento del medio local y, junto a él, y complementándolo, las lecturas geográficas, los trabajos manuales y el dibujo, y los ejercicios de observación y reflexión sobre mapas y fotografías (3).

(3) Lo tradicional en nuestros planes de estudios ha sido precisamente todo lo contrario. Se les pide a los alumnos de primero que asimilen la Geografía general y la universal en un plan sistemático y teórico, prescindiendo de la localidad. La Geografía es estudio de convergencias, de combinaciones, de fenómenos físicos, biológicos y humanos, realizados en la superficie terrestre. Los chicos no poseen a esta edad un desarrollo mental suficiente para penetrar en estas relaciones con puntos de vista teóricos y a la escala del planeta.

Nuestros alumnos de primero y segundo no han rebasado, de hecho, la enseñanza primaria, y es, por tanto, un error de lamentables consecuencias abandonar los puntos de vista del grado primario al comenzar el primer curso.

El partir de la geografía local nos parece la única forma de que los chicos se hagan cargo a esta edad de los fenómenos

B. Segundo Curso.

Los temas enunciados para este curso tienen como fin formativo contribuir, igualmente, al desarrollo de las actitudes de observación y reflexión del alumno, a través del conocimiento de los principales aspectos geográficos de la naturaleza y de la vida en regiones españolas y en las cinco partes del mundo.

Concebimos el desarrollo de estas cuestiones, como en el curso anterior, en forma activa.

La enseñanza debe apoyarse en ejemplos y comparaciones, extraídos de la experiencia habitual del chico y en la observación y comentario de fotografías bien seleccionadas, de acuerdo con el objetivo que se desea, así como en ejercicios y lecturas cartográficas.

Como base previa de conocimientos hay que contar, en este curso, con una terminología geográfica aprendida en el año anterior mediante el conocimiento de la localidad, y unas ideas elementales de Geología, Botánica y Zoología que le fueron dadas en Ciencias Naturales (4).

La materia de este curso, así como una parte de la correspondiente al sexto, grandes potencias mundiales, entra de lleno en la Geografía regional.

En su estudio debe tenderse siempre a destacar la originalidad geográfica de los países o regiones, es decir, aquello que los define o tipifica, y a eliminar, por consiguiente, los caracteres secundarios.

Sin embargo, la forma tradicional de tratar en el Bachillerato estos temas estriba en encerrar el conocimiento de todas las regiones o países, pese a todos los contrastes que puedan ofrecer, en un esquema rígido que se repite con agobiante monotonía en esas regiones: situación, relieve, clima, vegetación, ríos, lagos, agricultura, industria, comercio, comunicaciones, etcétera, todo ello considerado por igual grado o importancia.

Como dice Cholley, estos inventarios de datos disociados, por interesantes que sean en sí, sólo son admisibles tratándose de regiones cuya fisonomía geográfica apenas se conoce, pero no es éste el caso para la mayor parte de las regiones del Globo terrestre. No pueden admitirse porque no reflejan la realidad, ya que en ellos desaparecen esas combinaciones de fenómenos que originan los contrastes regionales.

Por otra parte, cualquiera que haya enseñado Geografía regional a chicos de Bachillerato sabe muy bien que con este sistema el alumno, lejos de enterarse de cómo es ese país o región, se queda con unas ideas vagas y embrolladas sobre el mismo.

Por experiencia sabemos que el único modo de que la lección de Geografía resulte siempre nueva y suges-

tiva a los escolares es romper con estos esquemas monótonos y reagrupar sus elementos, a fin de reconstruir el carácter propio de aquella porción de superficie terrestre que se estudia.

Esta originalidad geográfica de los países o regiones que es preciso llevar a la Enseñanza Media, para que nuestra asignatura adquiera un valor formativo, podrá provenir de su posición geográfica, de un determinado factor natural o humano, o de una combinación especial de varios de ellos, originando un determinado tipo de paisaje. Serán, por tanto, esos hechos fundamentales los únicos que deberán ponerse bien de manifiesto.

En el caso concreto de las regiones españolas, lo habitual es fragmentar el suelo peninsular de acuerdo con la división en regiones históricas. Con ello resulta un número excesivo de regiones a estudiar por el alumno: León, Castilla la Vieja, Castilla la Nueva, Extremadura, Galicia, Asturias, etc., etc. Además, cuanto se dice sobre cada una va encerrado siempre en los moldes fijos de situación y extensión, relieve, clima, hidrografía, etc., para finalizar aquí con un farragoso inventario de comarcas y ciudades, o bien con una inexpresiva relación de curiosidades locales provincia por provincia. Naturalmente, el resultado de todo esto son unos cuadros regionales carentes en absoluto de personalidad geográfica, y que, por lo mismo, se prestan a todo género de confusiones en los alumnos. Así, el estudio de los manuales de segundo supone para ellos un esfuerzo de memoria estéril y brutal, que les lleva con frecuencia a aborrecer la asignatura.

Por ello hemos sugerido, por una parte, una división de España en regiones, más simple, pero al mismo tiempo más geográfica; por otra, una marcha en el estudio de cada una de ellas que llegue a destacar su fisonomía peculiar, eliminando la consabida enumeración de comarcas, pueblos y ciudades.

C. Tercer Curso. (Sexto del Bachillerato. — Comunes).

El fin de esta asignatura es dar al alumno una idea orgánica de la fisonomía geográfica del mundo actual y, en especial, de las grandes potencias mundiales. Estimamos de gran valor formativo que en este curso alcancen un cierto desarrollo las lecturas cartográficas sobre hojas del mapa topográfico nacional; en especial, las de la región en que radique el Centro de enseñanza. Mediante el diálogo hábilmente dirigido por el profesor pueden reconstruir los alumnos, partiendo del mapa, las características de Geografía física y humana del territorio en cuestión. Es primordial que se habitúen a observar con precisión y a buscar la representación geográfica de lo que ven al aire. Convendrá estimularles a que realicen, por sí mismos, pequeñas indagaciones sobre el terreno y encuestas de Geografía humana, y a que redacten breves memorias sobre las mismas, elaborando debidamente sus notas de campo.

Llegado a este curso, el alumno posee por Ciencias Naturales unas nociones de Petrología, Edafología, Geología dinámica, Fisiología de los vegetales, Zoología, etc. Además, cuenta con un bagaje de conocimientos de disciplinas culturales. Pues bien: el ideal, desde el punto de vista de su formación intelectual, es que coordine todos estos conocimientos. Ninguna dis-

geográficos de una manera viva y realista, y de que esta asignatura tenga un valor formativo auténtico. Así nuestro asignatura dejará de ser el consabido fárrago de nombres y datos y definiciones inexpresivas.

(4) Hemos procurado armonizar los presentes programas con los cuestionarios de ciencias naturales actualmente vigentes. Hasta ahora se van repitiendo temas en los cuestionarios de estas dos materias, lo que hace que dos profesores diferentes expliquen lo mismo con misión distinta.

Así, para comprender bien nuestro programa de primero debe tenerse en cuenta que en el cuestionario de ciencias naturales del mismo curso, dedicado también de manera especial a la observación, aparecen los siguientes temas: La Tierra en el espacio. Rotación y movimientos de la Tierra. Constitución de la Tierra. La atmósfera. Algunos fenómenos meteorológicos. Relieve terrestre.

ciplina puede llenar este cometido formativo con más propiedad que la Geografía, puente entre las ciencias de la naturaleza y las de la cultura.

Con este fin, incluimos en este curso el estudio de las grandes zonas y regiones de la Tierra. Y lo hemos hecho así, por juzgarlo más formativo que otros estudios que pudieran emprenderse al finalizar el Bachillerato.

Al coordinar conocimientos aprendidos en diversas disciplinas, los alumnos deben ver que a la distribución zonal de los climas terrestres corresponde una zonalidad edáfica y biológica, e incluso morfológica y paisajística, ya que el clima a través de sistemas de erosión diferentes influye de manera decisiva sobre el modelado.

Por otra parte, los escenarios naturales de la actividad de las sociedades humanas son, sobre todo, climatobotánicos, y de modo semejante a las zonas determinadas por fenómenos naturales, también presentan ellos una cierta simetría a ambos lados del Ecuador.

Todo profesor experimentado, puede llegar, por tanto, en sus clases, a esas visiones de conjunto que proporcionan a sus alumnos una idea más completa y real de los hechos, lo que evitará que separen en su

mente, como mundos distintos, lo que en Geografía constituye una única realidad.

Pero todo esto requiere una compenetración real entre unos y otros profesores. Únicamente así es posible armonizar la labor de acuerdo con las circunstancias particulares de los alumnos.

Los alumnos debieran manejar atlas modernos y hacer frecuentes ejercicios sobre sus diversos mapas geológicos, climatológicos, orográficos, de suelos, de cultivos, de población, producciones, etc. Deben acostumbrarse a relacionar con ellos hechos geográficos de distinto orden, y en estas actividades el profesor deberá siempre hacerles ver que en Geografía todos los fenómenos se relacionan íntimamente entre sí.

Como hemos dicho, en el estudio de las grandes potencias se tenderá siempre a destacar lo que constituye su originalidad geográfica.

En general, los temas dedicados a la economía mundial no deben consistir en una enumeración de datos de producción, etc. Son asuntos de Geografía humana, y, por tanto, deben ser tratados en conexión con la Tierra y con los hombres.

Gaztelueta, septiembre, 1955.

El Servicio de Psicotecnia en los Institutos Nacionales

GONZALO ANAYA

FINES DEL SERVICIO DE PSICOTECNIA

Existe en los Institutos Nacionales el Servicio de Psicotecnia, que está destinado a cumplir una importante misión en estos Centros. En unos Institutos funciona con mayor eficacia que en otros, pero sería necesario y urgente que en todos alcanzara su máxima amplitud de rendimiento.

El Servicio médico-psicotécnico no cumplirá su finalidad de una manera completa si no se le determinan unas tareas, si no se le asignan unas funciones, si no se especifican sus fines. En otras palabras: si hoy nos preguntáramos cuál es la misión actual del Servicio de Psicotecnia en un Instituto nacional, es claro que se podría responder: hacer psicotecnia; pero en tal caso se habría respondido muy vagamente. Salvemos aquí a las personas y su buena voluntad; se trata de la institución y de su regulación o carencia de ésta.

Las tareas de la Psicotecnia son muy amplias, diversas y tan plurales como los fines a que la Psicotecnia se destine. Un Servicio de Psicotecnia no puede abarcarlo todo; ha de tener unas tareas muy concretas, unas finalidades muy claras, una esfera de acción muy netamente determinada. Lo más grave que puede ocurrir a un instrumento es que no sea tal. Y si los Servicios de Psicotecnia son instrumentos destinados

a cumplir un fin, lo pertinente es determinar ese fin, ya que, en otro caso, no puede realizarse ese valor instrumental preciso, lo que equivale a no cumplir su función.

Aquí nos proponemos perfilar lo que pudiera considerarse como la imagen ideal del Servicio de Psicotecnia en un Instituto nacional. Porque, ante todo, un Servicio tal, enclavado en un Instituto nacional, tiene unas tareas específicas que es necesario señalar. Estas determinadas tareas no son las comunes a todo Servicio de Psicotecnia, sino las correspondientes a un instrumento que está adecuado a una finalidad bien concreta: la misión del Instituto nacional.

La misión de estos Centros docentes se escinde en tres aspectos: *a)*, educación; *b)*, instrucción, y *c)*, social. Las dos primeras se refieren al escolar, recaen directamente sobre él. Y en esta faceta el Servicio de Psicotecnia es un órgano que posibilita y perfecciona la obra educativa e instructiva que se realiza con los escolares. En el tercer aspecto, social, intenta actuar en el medio social en que se halla enclavado, y su actuación va más allá de los alumnos del Centro y trata de dirigirse a los padres de todo discente, sea o no éste alumno del Centro.

He aquí las tres tareas fundamentales a cumplir —ya veremos luego cómo—, y a las que se puede agregar una tarea complementaria, tan sólo comple-

mentaria, que es la orientación profesional o, si se quiere, consejo vocacional.

Sorprende a primera vista que la orientación profesional sea considerada aquí como accesoria, cuando en muchas ocasiones se toma como la exclusiva ocupación de la Psicotecnia. E incluso en otros Centros docentes, tal las Escuelas de Trabajo, es la más importante tarea. Pero hay que advertir, y esto ha de verse con claridad, que la finalidad de un Instituto nacional está dentro de la esfera de los estudios básicos o fundamentales y es ajena a lo profesional y a la especialización. La función del Instituto nacional se realiza cuando suministra unos estudios de tipo cultural medio; y toda institución radicada en el Instituto nacional ha de tender a este fin. De aquí que la orientación profesional o consejo vocacional sea algo complementario, algo de carácter subsidiario o benéfico para el estudiante de Bachillerato, pero no esencial, ya que cae fuera del fin inmediato del Instituto en cuanto tal Instituto. Por más que, enfocado desde el plano de la ayuda y orientación futura del escolar, haya de aceptarse esta tarea, siempre que se hayan realizado las fundamentales: educativa, instructiva y social.

Esta precisión que acabamos de hacer en orden a la orientación profesional es importante, pues la Psicotecnia se enfoca, casi siempre y de una manera exclusiva, a la orientación profesional, lo que supone una limitación para la Psicotecnia misma y un falseamiento de la finalidad del Servicio de Psicotecnia del Instituto al no cumplir este Servicio los fines del Centro. Sin embargo, si no acometemos la orientación profesional, caso de que el Servicio no lo permita por su propia limitación, no por ello nos quedamos sin tarea. Nuestro punto de vista sobre la Psicotecnia, en el sentido y misión de que venimos hablando, es éste: la Psicotecnia puede suministrarnos un conocimiento completo del escolar que nos sirva para realizar de una manera más adecuada y perfectamente la obra de la educación e instrucción. En otro sentido decimos: la Psicología es una ciencia fundamental de la Pedagogía. Por tanto, lo que funciona hoy como tarea psicotécnica ha de ser principalmente tarea psicopedagógica. Lo cual no exige un abandono de lo psicotécnico, sino una integración de ello en las tareas fundamentales del Instituto: educación e instrucción.

Si ahora se piensa que esta orientación implica una nueva organización del Servicio de Psicotecnia, no hay que atemorizarse. Más bien esta organización supone asentar firmemente estos Servicios, centrarlos y convertirlos en inspiradores de las tareas fundamentales del Instituto. Y si se quiere cambiar el nombre actual por otro que indique más claramente su misión, que sea el de Gabinete Psicopedagógico. Con ello habremos dado un paso decisivo en la tarea educativa y habremos, si cumplimos el enunciado del título, eliminado tanteos y desorientaciones en la misión más importante del Instituto.

TAREAS DEL SERVICIO PSICOPEDAGÓGICO

Entonces, ¿cuáles son las tareas concretas que este Servicio ha de realizar para cumplir esas finalidades señaladas? Puesto que las finalidades del Instituto

nacional se han determinado ya en lo educativo, instructivo y social y, a modo de complemento, en la orientación profesional, dividiremos nuestras tareas en los siguientes apartados: *a)* labor pedagógica orientadora; *b)* labor pedagógica rectificadora; *c)* consejo psicológico; *d)* determinación del grado de instrucción; *e)* fomentar el ambiente psicopedagógico; y *f)* orientación profesional.

Por los enunciados de las tareas, puede advertirse cómo las indicadas en los apartados *a)*, *b)* y *c)* se refieren principalmente a la labor educativa, aunque no sólo a ella, pues también colabora al desarrollo de la tarea instructiva. El aspecto de lo instructivo se acomete en el apartado *d)*. En el *e)* se atiende principalmente al social. Y a la orientación profesional en el *f)*. Pero hay que señalar que las tareas realizadas en cada apartado no sirven exclusivamente para desarrollar uno solo de los aspectos señalados, ya educativo o instructivo, sino que todos ellos, conjuntamente, sirven para la educación, instrucción, fin social y orientación profesional. Porque para realizar cada uno de estos fines es preciso un conocimiento completo del escolar en todos sus aspectos, lo que se logra con la colaboración de cada uno de estos apartados. Y ahora explicaremos, con la mayor brevedad posible, en qué consiste la labor del Servicio Psicopedagógico en cada uno de los apartados citados.

a) Labor pedagógica orientadora

La educación actual, a la luz de las recientes aportaciones de la Psicología, se orienta de una manera muy distinta que antaño. La educación es una misión difícil, pero es tarea imposible si no se ayuda el educador de las últimas aportaciones de la Psicología. Más todavía: no hay auténtica educación de no existir un conocimiento del educando. Y para conocer a éste se precisan unas detenidas observaciones o experimentaciones que nos descubran su fórmula caracterológica. Conocer al educando, para tener éxito en la educación, implica conocer su grado de emotividad, si su inteligencia es analítica o sintética, si es introvertido o extrovertido, si su actividad es grande o pequeña y algunos otros datos. En pocas palabras: hay que conocer los componentes de su carácter y el grado en que cada uno de éstos aparece.

Si los recientes estudios psicológicos han cristalizado en la clasificación de los grupos caracterológicos de Heymans, articulados y sistematizados por Le Senne y estudiados educativamente por Le Gall, y han dado pruebas de su gran fecundidad, no podemos perdernos en tanteos educativos. Hoy se conoce de una manera muy precisa el único comportamiento que el educador ha de adoptar ante cada tipo; educar no es dirigirse de la misma manera a un grupo de alumnos de distinto tipo caracterológico. Educar es hoy, ante todo, dirigirse a cada grupo tipológico de manera distinta; hay que respetar, si queremos educar de verdad, las diferencias caracterológicas que posee cada uno de nuestros escolares. Es lo que hoy exige la actual pedagogía: acción pedagógica diferenciada.

He aquí algunas advertencias de carácter general que nos orientan sobre el valor de la acción pedagógica

gica diferenciada. Es claro que no podemos reprender a un nervioso igual que a un flemático; ni el cambio de método en la Gramática o de una simple declinación tiene las mismas consecuencias para un *ancho* que para un *estrecho*; aquél se sentirá a gusto, éste manifestará una viva oposición más o menos velada; ni un repaso de lecciones es igualmente beneficioso para un *primario* que para un *secundario*: aquél lo acoge con disgusto y es difícil que lo realice; éste con gusto y lo hará sin presiones; no puede imponerse el mismo castigo a un emotivo, que reaccionará vivamente, que a un inemotivo, que permanecerá indiferente; ni corregiremos a un perezoso con castigos, y es probable su corrección con una exploración psicológico-médica; ni una humillación tiene igual valor para un nervioso o colérico que para un apasionado o sentimental: aquéllos la olvidan, éstos la recuerdan siempre.

Esta será nuestra primera necesidad: conocimiento de la personalidad del educando con el fin de orientar la acción educativa. ¿Puede conseguirse ese conocimiento del individuo? Es posible llegar a él; para ello nos valdremos de las técnicas señaladas más adelante.

Pero no incumbe al pedagogo, en cuanto tal, esta tarea, que al exigirle una especialización le apartaría de su labor pedagógica. La realización de los trabajos de exploración caracterológica es misión del laboratorio psicopedagógico, y sus resultados son ofrecidos al profesorado. Una orientación amplia sobre la personalidad del alumno, sus reacciones, comportamiento, ideales de vida, estilo de pensar, etc., serán datos preciosos para una acción educativa eficaz.

b) *Labor pedagógica rectificadora*

Toda labor pedagógica tiende a orientar y rectificar, pero aquí distinguimos y separamos la orientación de la rectificación en atención a las distintas tareas del Servicio, no a la actividad del profesorado al actuar con los alumnos. La labor pedagógica rectificadora trata de la recuperación de los escolares que presentan dificultades. Se podrá pensar que el mal escolar o aquel que no sea bueno no debe asistir a los Centros de Enseñanza Media; pero hay que señalar que esto es una postura cómoda, ligera y poco educativa por la grave dificultad de determinar qué es un mal escolar. Limitar los estudios, con exclusividad, a los más inteligentes es hoy imposible, atendidas las circunstancias sociológicas de nuestros establecimientos. Pero además, los inteligentes pueden no parecerlo y otros menos inteligentes pueden ser excelentes estudiantes. Nuestro pensamiento es éste: puesto que extender los estudios a un mayor número de alumnos representa un bien, hay que ayudar a aquellos que lo necesiten y eliminar a otros que no deben seguir siendo estudiantes en esta esfera de los estudios medios. Pero no son las notas de clase el único criterio para eliminar o aceptar, sino otros criterios, los suministrados por el Servicio, que, unidos a las notas, dan una idea clara en cada caso.

Cuando un Centro docente se halla ante lo que se suele llamar un mal escolar, denominación fácil de entender, pero difícil de determinar, se le ofrecen dos

posibilidades de actuación: o soportarle o deshacerse de él. Son las únicas dos soluciones, pero ninguno de estos dos caminos son educativos, cristianos o justos simplemente. La educación no puede consistir ni en huir del mal escolar ni en soportarle sin ayudarlo a reformarse; y no añadamos lo que la caridad cristiana o la justicia nos exige. El mal escolar es un problema, pero un problema se soluciona si partimos de unos datos que nos sean conocidos; de otra forma no hay posibilidad de actuación.

La pedagogía rectificadora señalada aquí se refiere a las dificultades escolares. Existen muchos alumnos con dificultades en el estudio y existen tales dificultades porque hay causas que las suscitan; lo importante es determinar esas causas. ¿Pueden determinarse con éxito? Sin duda que es una tarea compleja, porque aislar esa causa no es algo que pueda hacerse de un solo golpe de vista, porque puede proceder de varias causas o estar determinada por diferentes circunstancias; pueden éstas presentarse encubiertas e incluso podrán ser unasseudodificultades escolares.

¿Cómo habrá de procederse ante las dificultades escolares? Sólo existe un camino: la exploración ordenada e inteligente. Hay pruebas que son verdaderos reactivos para distinguir el retraso escolar del retraso mental o de las deficiencias motrices. Por aquí ya se nos ofrece una primera posibilidad de localización que nos evitaría tanteos. Luego hay que seguir desmenuzando los factores de esa causa, porque es claro que no se ha concluido la tarea con el diagnóstico; hay que emprender una investigación que aclare los factores que ha provocado esa causa, ya que el temperamento, el ambiente familiar o social pueden ser causantes o fomentadores del trastorno. A esto sigue la tarea de reeducación, recuperación, la labor del pedagogo, de la familia o del ambiente escolar.

c) *Consejo psicológico*

Existe hoy en el ambiente familiar y social de nuestros escolares un grave problema en cuanto al normal desenvolvimiento de su salud psíquica. Esta situación difícil está motivada por un complejo ambiental típico de nuestras sociedades. La dificultad de alcanzar los mejores puestos en la sociedad, el ansia de lograr frutos inmediatos del estudio, la carestía de la vida, la velocidad que han alcanzado todas las realizaciones humanas, las becas y ventajas de toda índole concedidas a nuestros escolares; todo esto, unido a algunas complicaciones de herencia y ambiente, crean o determinan un complejo que amenaza la salud psíquica del escolar. El ambiente es una presión constante para exigir más de lo debido al escolar; los planes escolares, las organizaciones pedagógicas, los propios padres, presionan para alcanzar un nivel que en muchas ocasiones no pueden conseguir, creando con ello situaciones de angustia, de excesivo trabajo, de vida antinatural o antihigiénica, de hábitos desviados de lo moral, de comportamiento antipedagógico o, en el muy frecuente caso, de no colaboración con el Centro docente.

Todos estos males perfilan un clima pernicioso de ancha y profunda repercusión en lo social y que es necesario combatir de manera urgente y efectiva.

¿Cómo luchar contra este complejo y poner a nuestros escolares a salvo de tanto error y pernicioso influencia? Se precisa aquí una doble acción: por un lado, labor individual; por otro, labor colectiva.

Interesa conocer la personalidad psíquica del escolar y ver si se advierten en él trastornos o inclinaciones psicopáticas, bloqueos afectivos o perturbaciones de alguna índole. Aquí el consejo psicológico privado tiene su mejor aplicación; consejo psicológico que puede ser sólo al escolar o bien dirigido prudentemente al padre para que éste cambie en su actitud de reprensión, de exigir, de atemorizar.

d) *Determinación del grado de instrucción*

El título de este apartado podría ser, para mayor claridad, el de determinación del cociente pedagógico, que suele ser el más usado. Esta cuestión presenta unas características especiales distintas de las de la Enseñanza Primaria.

La determinación del grado de instrucción nos sirve para conocer de manera objetiva el retraso o el adelanto del escolar en su aspecto instructivo, y se llama cociente pedagógico a la relación entre el grado de instrucción y la edad mental del escolar. En la Enseñanza Primaria sirve para clasificar los escolares por secciones y grupos, pero en la Enseñanza Media, donde los alumnos están ya clasificados por las notas de fin de curso, no puede tener esa utilidad. También en la Enseñanza Primaria se usa para determinar si un escolar debe o no pasar al grado siguiente, pero tampoco esto es criterio para la Enseñanza Media. Mas aunque no nos sirve para estos fines, no por eso debemos desestimarlos; tiene una utilidad importante, y en su establecimiento y realización debe colaborar todo el personal docente.

Esta determinación del grado de instrucción nos ha de servir para distinguir entre el saber fundamental y el saber secundario asimilado por los escolares, y aun dentro de cada uno de estos tipos pueden todavía señalarse distintos grados de importancia. No es difícil establecer estas diferencias; todo se reduciría a fijar en el programa de una asignatura de un curso un número de preguntas que contuvieran el saber clasificado en dos grupos, y estas preguntas en orden creciente de dificultad. Estos cuestionarios serían presentados a los alumnos correspondientes, que, una vez resueltos, arrojarían unos valores de frecuencia.

La clasificación del saber de una asignatura nos serviría, apoyados en fundamentos objetivos, para racionalizar los programas, orientarnos pedagógicamente en el desarrollo del curso, poner a tono los conocimientos con los escolares españoles, calificar con mayor objetividad y juzgar el rendimiento de la clase en distintos aspectos. Otros frutos puede además producir: una renovación pedagógica, un estímulo docente, una simplificación de las tareas escolares, una más clara articulación de la asignatura y otras ventajas que se reflejarán en la selección de los escolares para premios, exámenes de asignatura, de grado, recuperación de retraso en una asignatura, etcétera.

e) *Fomentar el clima psicopedagógico*

Es necesario crear un clima psicopedagógico, y por necesario hay que acometerlo. Y ésta es labor que podría partir del Servicio que postulamos.

Hay que procurar que los padres alcancen un nivel mínimo de comprensión para los problemas que se refieren al niño y al escolar, aspectos psicológicos y pedagógicos de educación e instrucción. No pretendemos que los padres se conviertan en psicólogos y pedagogos o maestros de sus hijos. Aspiramos a que ante un problema psicológico o pedagógico de sus hijos adopten una actitud conveniente. Las actitudes convenientes no son las que nos dicta el sentido común, sino el conocimiento de la psicología infantil. Y estas actitudes admiten una gradación amplia que va desde lo que no daña hasta lo que más beneficia. De los padres hay que esperar, por lo menos, lo primero.

Son convenientes a este respecto orientaciones de carácter público, conferencias, charlas, reuniones, consultas; cualquier procedimiento utilizado supondrá una subida de nivel que pronto se reflejará en un mejoramiento de la vida infantil en los aspectos señalados.

Digamos aquí que la escasa atención que advertimos en nuestra patria para los verdaderos problemas de la psicología infantil y pedagogía se truecan por una gran preocupación para los problemas de política educativa y, más concretamente, por los exámenes y sus resultados. Y más interesante es orientar a los padres en los problemas que a éstos atañen directamente. Se trata de inquietar a los padres, orientarlos y acercarlos a una colaboración con el Centro.

f) *Orientación profesional*

La orientación profesional tiene en los Institutos nacionales unos límites reducidos, en atención a que ni puede llevarse a cabo con todos los alumnos, sino sólo con aquellos que están a punto de terminar sus estudios en el Centro, ni tampoco existe entre estos estudiantes una gran variedad de profesiones, sino solamente aquellas de tipo intelectual que son las que en su mayoría les corresponden, dada la índole de sus estudios. Cabe la posibilidad de que en ciertos casos nos topemos con alumnos que por causas familiares o económicas asistan al Centro con escaso rendimiento y revelen en una exploración mayores aptitudes para profesiones de tipo manual u otras profesiones de tipo no intelectual, lo que llevaría a tratarle como un caso especial dentro de nuestra tendencia general.

Después de lo dicho, se advertirá que la orientación profesional en estos Centros presenta unos caracteres propios y que resumimos en los siguientes puntos:

- 1) Más que orientación profesional es consejo vocacional lo que podemos realizar. Por esto no se tratará de hacer ver al interesado la profesión que ha de escoger, sino la de revelar su propia personalidad y, con ella, su carácter, su nivel de inteligencia, tipo de inteligencia, aptitudes más destacadas y las de menos valor que

posee, para que a lo largo de sus estudios, cualesquiera que éstos sean, conozca sus mayores y menores rendimientos y evite pérdidas de tiempo y esfuerzos mal dirigidos. Pues hay que señalar que dentro de unos estudios, los de Medicina, por ejemplo, caben variedad de profesiones, ya que no es lo mismo investigar, especular, ser cirujano, interno o profesor, etc.

- 2) Este consejo vocacional debe quedar reducido a los alumnos de sexto curso, caso de que no hayan de seguir estudios universitarios o a los del preuniversitario, caso de que hayan de continuarlos. Es decir, en el último curso, dada la dificultad y amplitud que supone este consejo.
- 3) En el caso de alumnos de poco rendimiento escolar, se impone que, antes de aconsejar el abandono de los estudios, hayamos realizado una exploración de aptitudes con el fin de poder indicar al padre la profesión para la que sería más apto y en la que hallaría mayor rendimiento.

TÉCNICAS DEL SERVICIO PSICOPEDAGÓGICO

Las técnicas son los medios técnicos de que se vale el Servicio para realizar sus tareas. No vamos a determinar con minuciosidad tales técnicas: lo que haremos será destacar su importancia y, en líneas generales, su aplicación. Las técnicas de que nos valdremos son las siguientes:

- a) Determinación de la cuantía de inteligencia o C. I.
- b) Determinación de la edad motora o E. M.
- c) Determinación del grado de instrucción o C. P.
- d) Conocimiento de la personalidad.
- e) Conocimiento de las aptitudes.

Antes de pasar a estudiar por separado cada una de estas técnicas, hay que advertir las diferencias entre las tareas y las técnicas del Servicio; las técnicas, de una manera general, sirven para alcanzar las tareas, pero puede ser que una tarea especial se alcance sólo con una técnica especial, caso de la determinación del grado de instrucción o cociente pedagógico (C. P.), o bien puede suceder que todas las técnicas sirvan para realizar cada una de las tareas, caso corriente en que la determinación de la cuantía de inteligencia (C. I.), la edad motora (E. M.), el conocimiento de la personalidad y de las aptitudes sirven para el consejo psicológico en un caso y en otro valen para una rectificación pedagógica o para el consejo vocacional. Insisto en que no hay que creer que cada técnica sirva para una tarea. La distinción de que partimos es necesaria para ver claramente que con esas técnicas señaladas se pueden realizar menos tareas que las apuntadas e incluso podría realizarse una sola como la orientación profesional o consejo vocacional. Este es nuestro propósito: con unas mismas técnicas se pueden realizar tareas más amplias, y éstas al servicio de los fines verdaderos del Instituto.

a) *Determinación de la cuantía de inteligencia o C. I.*

Esto ha de hacerse con todos los alumnos del Centro sin excepción, incluidos los de las clases preparatorias y preuniversitario.

Se trata de conocer la cuantía de inteligencia, que es una relación entre la edad mental calculada y la edad cronológica. Tiene gran importancia conocer la edad mental y no la edad cronológica, que es engañosa para una clasificación cualquiera. Este conocimiento del C. I. hace posible las siguientes cosas:

- 1) Que las clases tengan mayor homogeneidad intelectual o un nivel muy aproximado.
- 2) Que el profesorado tenga una idea muy exacta de la inteligencia de cada escolar.
- 3) La rectificación y ayuda a muchos alumnos que son considerados como perezosos por estar fuera de su curso o edad mental.
- 4) La promoción al curso siguiente o estudios superiores.
- 5) El consejo dado al padre, evitando la humillación o indelicadeza, para que coloque a su hijo en el curso o estudios en que podría trabajar con provecho.
- 6) El consejo dado al padre y al alumno con el fin de que este escolar siga estudios medios o superiores adecuados a él.
- 7) El conocimiento u orientación ante ciertas perezas causadas por un C. I. bajo o por otras causas si el C. I. es normal.
- 8) El tipo de profesión que le pueda convenir dentro de sus aptitudes e inclinaciones.

La determinación del C. I. puede hacerse por dos clases de pruebas: individuales o colectivas; aquéllas tienen la ventaja de que se observa al niño en todas sus reacciones; éstas son ventajosas por la rapidez alcanzada en su ejecución. Sin embargo, no se excluyen entre sí, pueden muy bien complementarse. Será conveniente usar una prueba colectiva, y para casos dudosos una prueba individual. Y, para mayor seguridad, si el tiempo y el material lo permiten, estaría indicado, por su seguridad, realizar con todos dos pruebas colectivas y contrastar los resultados, y en caso de discrepancia notable recurrir a la prueba individual.

También es importante a la hora de escoger las pruebas inclinarse por aquellas de más fácil realización, ya por el mayor interés, por la sencillez del material y por su rápida valoración, tal el *test* de Goodenough para los escolares de la escuela preparatoria y los dos primeros cursos de bachiller.

Si en casos especiales hemos tenido varios escolares que dan un C. I. que sea superior o muy superior al normal, podemos proceder a realizar una nueva valoración con estos escolares con el fin de obtener una escala jerarquizada de los bien dotados del Instituto o de la clase. Para ello usaremos o pruebas individuales corrientes o las existentes para superdotados que para este fin existen.

Una vez que tengamos clasificados los alumnos de todas las clases, pasaremos estas clasificaciones al pro-

fosorado, que le hará rectificar el juicio sobre algunos escolares y, en muchas ocasiones, le servirá como norma.

b) *Determinación de la edad motora o E. M.*

Si importante es la determinación de la edad mental, no lo es menos el examen de la psicomotricidad o determinación de la edad motora del escolar. La importancia de esta medida viene dada por razones muy variadas que enumeramos a continuación, pero no por orden de importancia. En primer lugar, por la importancia que tienen los deportes en la vida escolar; de aquí la necesidad de saber cómo domina el escolar su cuerpo. En segundo lugar, ya más allá del ámbito de los deportes, todo trabajo de carácter corporal, muscular, de habilidad manual, exige también que el individuo tenga dominio de su cuerpo y de sus movimientos. En tercer lugar, porque la motoricidad del escolar es algo que depende de su parte psíquica, es decir, que es psicomotricidad. En cuarto lugar, por la relación existente entre inteligencia y habilidad física y la discrepancia entre ellas señala un desequilibrio anímico. Una quinta razón es que la debilidad motriz es causa de muchas dificultades escolares: tales, los llamados trastornos práticos, con una indudable base psíquica y neurológica.

Para esta determinación usaremos el *test* motor de Otzeretzky, aunque habría que pensar en una adaptación a los niños españoles.

c) *Determinación del grado de instrucción o C. P.*

Es ésta una tarea que no puede realizar el Servicio Psicopedagógico de un Instituto por sí solo, sino que por ser labor conjunta de todos los docentes, cada uno en su disciplina, deberá ser dirigida y coordinada por un Servicio Central. Por esta razón, nos limitaremos aquí a indicar la actuación en líneas generales, y que se verificaría en las siguientes etapas: información, unificación, formación del cuestionario provisional, comprobación y elaboración del cuestionario definitivo.

Para realizar esta tarea habría que pedir a cada docente que nos indicara las cien o cincuenta preguntas que cree necesarias para aprobar la asignatura, las que añadiría para un saber superior, el del notable, y las de un saber todavía más superior, el del sobresaliente. O si se quieren evitar estas calificaciones, lo que sería mejor, señalar las preguntas para un saber aceptable, para un saber bueno y para uno muy bueno.

Reunidos estos testimonios, ya podemos deducir valores de frecuencia, y tendríamos las preguntas que todos estiman necesarias, las que sólo un 50 por 100 o un 25 por 100 incluyen. Previa labor sería la de unificar estas preguntas, pues de suponer es que cada docente pueda formular algunas de manera muy distinta.

Obtenido ya un cuestionario provisional de la asignatura de cada curso, sería ya sometido a distintos escolares de varias poblaciones para comprobar su

éxito, con lo cual tendríamos valores estadísticos; siguiendo luego, para la aceptación de determinada pregunta, el criterio del porcentaje utilizado en la elaboración de un *test*. Estos cuestionarios ya definitivos serían dados a conocer al profesorado para su utilización, para poder determinar con ellos el grado de conocimientos del escolar en aquella asignatura.

Hay que advertir que, una vez elaborado el cuestionario definitivo, éste no es algo rígido y fijo, sino variable y muy susceptible de modificación, pues si, por ejemplo, en un cuestionario preguntamos por las unidades de medida en electricidad, tal la de resistencia o intensidad, en otro pediremos la de diferencia de potencial.

La labor del Servicio de Psicopedagogía en esta cuestión sería la de servir de nexo entre el Servicio Central y los docentes.

d) *Conocimiento de la personalidad*

Hablábamos de la necesidad de conocer a nuestros escolares para que su educación sea eficaz. En este conocimiento de la personalidad podemos referirnos a un doble aspecto: personalidad total y aptitudes especiales. Ambas son distintas: en la primera se trata de conocer al individuo como un todo; en la segunda, en sus aspectos parciales; también se distinguen en las técnicas empleadas.

La personalidad total puede conocerse ya por medio de una detenida observación—ésta, si ha sido realizada por los maestros del escolar, es muy valiosa—, ya por medio de cuestionarios que el escolar llena o por cuestionarios dirigidos a las personas mayores que con el escolar conviven. Y por un tercer procedimiento puede ser llevada a cabo esta exploración, y es por medio de *tests* de personalidad, tal psicodiagnóstico de Rorschach o el T. A. T.

Estos tres medios—la observación, cuestionarios y *tests* de personalidad—no se excluyen; los tres colaboran a un mismo conocimiento. Y en casos especiales habremos de recurrir a los tres, aunque en la mayoría de las ocasiones uno de éstos sea suficiente.

El medio preferentemente utilizado debería ser el *test* de Rorschach, que nos proporciona datos interesantes sobre el tipo de inteligencia, fantasía, originalidad, voluntad, introversión-extroversión, predisposiciones neuróticas, etc. Este psicodiagnóstico tiene el inconveniente de ser lento en la realización y valoración, y allí donde los escolares son numerosos no podrá realizarse con todos.

e) *Conocimiento de las aptitudes*

La exploración de las aptitudes del escolar es muy amplia, pero si queremos tener un conocimiento completo del sujeto es preciso realizar todas las pruebas necesarias para conocer sus aptitudes. A continuación enumeramos éstas:

- 1) Memoria.
- 2) Imaginación.
- 3) Atención.
- 4) Inteligencia verbal.

- 5) Habilidad manual.
- 6) Visualización.
- 7) Discriminación espacial.
- 8) Discriminación de pesos.
- 9) Comprensión técnica.
- 10) Observación.
- 11) Invención.
- 12) Capacidad crítica o juicio.
- 13) Capacidad de síntesis.
- 14) Capacidad de sistematización.
- 15) Razonamiento práctico.

Por razones de brevedad no expondremos ni cómo se realizan estas pruebas, ni el material empleado, ni la importancia de cada una de estas aptitudes con relación al conocimiento del escolar. Únicamente advertiremos que por ser tan numerosas habrá que seleccionar un material colectivo y sencillo, de fácil valoración y cuyas escalas estén contrastadas.

LA AYUDA DEL ESTADO

Pero este programa a realizar precisa de la asistencia del Estado. Y ello no sólo porque los Institutos nacionales sean establecimientos estatales, sino porque la labor del Servicio Psicopedagógico tiene que tener, para su total eficacia, unas especiales características que señalamos a continuación y son las que nos indican la razón de la asistencia y atención del Ministerio.

a) *Formación del personal.*—Para las citadas tareas se requieren técnicos especializados, técnicos que estén adscritos a los Centros y que tengan una formación adecuada. La idéntica formación que exige este personal ha de darla el Ministerio por alguna de las instituciones existentes en el momento presente o creada al efecto.

b) *Actuación unitaria.*—Todos estos técnicos han de actuar en una misma dirección. Los problemas son los mismos y las soluciones, salvando las diferencias individuales en la actuación, han de ser iguales. Es más: teniendo los técnicos una orientación común y ocupándose de unos mismos problemas, es seguro que su colaboración producirá mejores frutos.

c) *Atención a estos Servicios.*—Pero de nada serviría esta institución si no se le prestase la debida atención. Atención que debe de reflejarse en el aspecto presupuestario (personal, aparatos, libros, revistas, instalaciones), selección de métodos y en el aspecto de su funcionamiento. El funcionamiento de una nueva institución corre el riesgo de burocratizarse, momificarse, caso de no existir una vivificación constante; existe el peligro de que tienda a un simple despacho de asuntos de trámite; para evitarlo hay que arbitrar unos procedimientos que impidan un desarrollo que caiga fuera de lo perfecto y eficaz.

Esta atención, que tiende a fomentar la perfección constante, podría valerse de varios medios, entre los que podemos apuntar los siguientes: 1) Congresos, que servirían de intercambio de opiniones, estímulo, colaboración, conocimiento de nuevos problemas y orientaciones, y anudarían lazos personales y científicos; 2) traducciones de obras importantes o imprescindibles, orientadoras, formativas, que pusieran a disposición de los técnicos las últimas novedades; 3) intercambio de los técnicos españoles entre sí y con los del extranjero; 4) bibliotecas creadas a este efecto y con una especial orientación técnica que incluyera todos los libros, revistas o artículos de orientación y consulta; 5) Memorias-resumen de la labor de cada curso, en las cuales se reseñara tanto la labor preceptiva realizada cuanto las tareas no preceptivas y que son contribución a los nuevos problemas; 6) confección de baremos, tablas, estadísticas conjuntas, que representasen la realidad de los discentes españoles.

d) *Conexión con otras instituciones.*—Este apartado es muy complejo, y ante todo depende de cómo se regulasen estos Servicios, nombramiento y composición del cuadro de técnicos profesionales, actividades, especialización, títulos, etc.; pero aquí nos hemos de referir a aquellas instituciones con las que primeramente el Servicio tomaría contacto. Serían éstas: el Servicio Central del Ministerio, el Instituto Nacional de Psicotecnia, la Escuela de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, con los Servicios de Psiquiatría infantil, Alimentación infantil, con los Servicios de otros Centros docentes de distinto grado de enseñanza.

La reforma de la enseñanza en Francia (*)

Después de la segunda guerra mundial, Francia, como casi todas las naciones occidentales, experimentó la necesidad de renovar su enseñanza con el fin de adaptarla a la situación económica y social de los tiempos modernos. Diversos proyectos de reforma fueron, pues, elaborados después de la liberación. El primero, que fué preparado en Argel en 1943, se caracterizaba especialmente por la supresión completa de los exámenes hasta los dieciocho años; las notas de orientación escolar daban fe de los resultados obtenidos por el alumno. Un segundo proyecto, conocido con el nombre de sus dos presidentes sucesivos, los profesores Langevin y Wallon, fué presentado en 1947: prolongaba la enseñanza obligatoria hasta los dieciocho años y constaba de amplios subsidios familiares, becas, salarios anticipados, etc., con objeto de remediar la desigualdad de los medios financieros de las familias. Un tercer proyecto, inspirado directamente en el segundo, fué presentado por M. Yvón Delbos, en 1949. Dos años más tarde, M. André Marie volvía a estudiar el problema y proponía, en 1953, un proyecto de ley "referente a la reorganización de la enseñanza pública". Este texto fué rechazado por el Consejo Superior de Educación Nacional. Por último, durante el verano de 1955, M. Berthoin sometió a la Asamblea Nacional un nuevo proyecto "referente a la reforma general de la enseñanza".

Ha sido partiendo de los tres factores esenciales, ya subrayados además por los estudios anteriores, como ha sido elaborado este proyecto.

En efecto, los progresos de la técnica y de la ciencia, al disminuir las necesidades de la mano de obra, y al exigir al mismo tiempo del hombre una formación profesional más profunda, han incrementado considerablemente los efectivos escolares y puesto en evidencia lo insuficiente de la estancia actual obligatoria escolar. Además, la ausencia de una buena orientación escolar, al abandonar a los alumnos y a sus familias a los prejuicios del momento, hace demasiado a menudo la continuación de los estudios un juego de azar, trayendo consigo una temible dispersación de fuerzas vivas de la nación.

Tres series de disposiciones se prevén, pues, para remediar esta situación:

I. *La escolaridad obligatoria* se extiende hasta los dieciséis años y consta de tres períodos:

a) El primero, de seis a once años, corresponde a

la enseñanza elemental. Esta permanece inalterable, es ejercida por los profesores en las Escuelas primarias, y es la misma para todos.

b) El segundo, de once a trece años, corresponde a una enseñanza media de ensayo y de orientación. Esta enseñanza, destinada al mismo tiempo a proporcionar una enseñanza formadora y a hacer posible la observación de los alumnos y el ensayo de sus aptitudes, debe agrupar a los alumnos, en las Escuelas, Liceos y Colegios, en "unidades de ensayo y de orientación", y constar de un programa común (francés, cálculo, lenguas vivas, trabajos manuales), al que se añadirán ensayos orientados, bien hacia la enseñanza clásica, bien hacia la enseñanza moderna y técnica, o bien hacia la formación práctica. Estos grupos de orientación están colocados bajo la autoridad pedagógica de un director de grupo, que depende de un Consejo de orientación, compuesto por maestros de diferentes clases de enseñanza, por representantes de los padres de los alumnos y por consejeros de orientación profesional. Este Consejo está encargado de informar a las familias sobre las carreras y vías que conducen a ellas, y para emitir un informe sobre la orientación de cada alumno. Los maestros de la Enseñanza Media reciben una formación pedagógica especial.

c) El tercero, de una duración de tres años, es sancionado por un examen de entrada de una de las cuatro secciones siguientes:

— Enseñanza general (clásica, moderna, o técnica teórica).

— Enseñanza profesional larga con vistas a los empleos de obrero especializado.

— Enseñanza primaria final, destinada a formar los cuadros medios no técnicos de los núcleos urbanos y rurales.

II. *La enseñanza no obligatoria* está destinada a los alumnos de más de dieciséis años que han optado, bien por la enseñanza general, o bien por la enseñanza prolongada profesional:

a) *La enseñanza general* es de una duración de cinco años. Se aplica en los Liceos, Colegios, y las Escuelas normales, por profesores provistos de un título correspondiente a la disciplina que les es confiada. Se continúa en tres ramas:

— rama clásica, con griego y latín;

— rama moderna, con ciencias y una o dos lenguas vivas;

— rama técnica teórica, con ciencias económicas y humanas.

Es consagrada por el bachillerato.

b) *Enseñanza profesional*; empieza a los catorce años. Abarca:

— la formación de los agentes técnicos, que dura cuatro años: esta enseñanza la proporcionan los

(*) El presente artículo inédito del educador francés J. Majault ha sido escrito en exclusiva para la REVISTA DE EDUCACIÓN. Agradecemos desde esta columna a las Pages de France por su interés en proporcionarnos documentación sobre el actual momento de la reforma de la enseñanza en Francia, tema de cuyo estudio y evolución hemos informado en anteriores números. (R. E., núm. 30 (pág. 77), 31 (170-4) y 33-34 (104-5).

Liceos y los Colegios técnicos o los establecimientos asimilados; es consagrada por el título de "agente técnico diplomado", que se obtiene después de un examen público:

- la formación de los técnicos, que dura cinco años: esta enseñanza se da en los Liceos técnicos y es consagrada por el título de "técnico diplomado";
 - la formación de los técnicos superiores, que se da en las Escuelas especiales, cuyo programa y duración de estudios son variables;
 - la formación de los ingenieros es asegurada, como antes, por las Escuelas especiales.
- c) *El bachillerato*: este examen público continúa con sus dos partes, pero tiene las reformas siguientes:
- 1) a las pruebas escritas actuales se agregan dos pruebas nuevas, escogidas por sorteo;
 - 2) la oral no consta ya más que de una prueba práctica de lengua viva;
 - 3) la sesión de septiembre se suprime para evitar el pequeño bachillerato de las vacaciones, y sustitúyese, bien por un oral de control para los candidatos que se hayan aproximado al mínimo requerido, o bien por una sesión de vuelta a los quince días, para los candidatos que no hayan podido presentarse a las pruebas normales;
 - 4) el título de bachiller era hasta ahora indispensable para entrar en la Enseñanza Superior. Ya no lo es para aquellos que, no habiendo podido seguir estudios secundarios y deseando seguir estudios superiores, hayan hecho un examen de ingreso organizado por las Facultades;
 - 5) los diplomas de técnicos y técnicos superiores son reconocidos como equivalentes al bachillerato para ingresar en la Enseñanza Superior, pasando una prueba de cultura general.

Estas dos últimas disposiciones están destinadas, al mismo tiempo, a evitar la carrera en el bachillerato, y a revalorizar la Enseñanza Técnica.

d) *La enseñanza superior*: tiene por misión proporcionar la mayor cultura científica, literaria y artística, participar en la formación pedagógica de los maestros y el perfeccionamiento profesional de los téc-

nicos. A este respecto, se podrán crear secciones, que agruparán enseñanzas, investigaciones y trabajos referentes a la misma disciplina, esto con el fin de asegurar una mejor coordinación de los estudios, y el pleno uso de los recursos regionales o nacionales.

III. *Subsidios de estudios*: Por último, una innovación importante ha sido introducida en este proyecto en lo que respecta a la ayuda del Estado a los estudiantes: el subsidio de estudios. En efecto, se ha admitido que era preciso ayudar a los estudiantes en función de sus posibilidades y según sus aptitudes, teniendo en cuenta los medios y las necesidades de la sociedad. Este subsidio es, pues, "una ayuda aportada por el Estado a los jóvenes cuando, teniendo en cuenta su valor, se destinen a empleos correspondientes a las necesidades de la nación y se proporcionen así, al mismo tiempo, perspectivas seguras de carrera". Es otorgado como sigue:

- el estudiante que haya obtenido en las dos partes del bachillerato una nota media igual a 14, sobre 20, podrá seguir estudios superiores a su elección, con subsidio;
- si el estudiante ha obtenido una media inferior a 14, el subsidio no le será concedido más que a un título o grado que responda a las exigencias del progreso científico y a las necesidades de la nación y un establecimiento determinado. Esta distribución será decidida por el Consejo de la Enseñanza Superior, después del informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas;
- el candidato que no haya recibido junto el subsidio para la disciplina de su elección, podrá recibirlo el año siguiente, si ha obtenido al final de su primer año de estudios resultados muy satisfactorios.

Tal es el nuevo cuadro que el Ministerio de Educación Nacional se propone dar a la enseñanza francesa. Este cuadro no podrá ser llevado a cabo más que por etapas, a medida que las posibilidades técnicas y financieras lo permitan. Lo que le caracteriza es que tiene en cuenta las necesidades de la nación y responde a la preocupación de justicia social.

J. MAJAULT

Utilidad y educación de la Historia en la sociedad anglosajona

A las preguntas de ¿Para qué sirve la Historia? y ¿Qué se saca de ser historiador?, la Historiografía anglosajona ha dado varias respuestas, incluso cuando no las ha formulado. De algunas de ellas nos hacemos eco en este breve ensayo.

Abarcando a la Humanidad curiosa en cierto modo culta, aunque no erudita, surge a borbotones una múltiple respuesta. La de que la Historia enseña a los

hombres a sopesar probabilidades en conflicto, a apreciar el valor de los testimonios, a formar certero juicio acerca de las autoridades. Ensancha la Historia considerablemente nuestros horizontes y nuestra experiencia; a los jóvenes les otorga la experiencia de los viejos; a los sedentarios, las impresiones recogidas por los viajeros. El conocimiento de la Historia, precisamente, habría ahorrado a los ingleses las decepciones cosecha-

das, por ejemplo, en el transcurso del pasado siglo, al obstinarse en creer que la felicidad de los pueblos estriba en adoptar copias miniadas de la Constitución británica (1).

El escepticismo asoma su vacilante cabeza por las hendiduras de tanto aserto, aparentemente firme. La fórmula "la Historia enseña...", ha caído en descrédito repetidas veces, y no sin fundamento, porque de su uso se ha derivado poquísima satisfacción. Por desdicha, sabemos que se ha escrito Historia para enseñar lo que previamente se deseaba. Y han clamado en su ayuda el catolicismo y el protestantismo, el militarismo y el pacifismo, la monarquía y la república, el individualismo y la acción social y de masa, el proteccionismo y el librecambio, el bimetalismo y el patrón oro... "De hecho, la tesorería de la Historia es tan rica, que de ella se pueden sacar toda clase de precedentes. Miseria política la que no acierte a encontrar alguna justificación histórica..." (2).

Frente al escepticismo, sin embargo, mantiene erguida su cabeza el optimismo moderado, para asegurar que es la Historia la más útil guía en la formación del sentido común, siempre que se tome por guía, y no por conductor infalible, forjador de milagros (3).

No puede pasarse por alto que la Historia es un estudio humano, espejo de la naturaleza humana y tesoro de su experiencia. Que en ella se derraman la cordura, la comprensión, la tolerancia y la caridad; útil, pues, su conocimiento para hacer más llevadera y dulce nuestra vida en este mundo. Camino, el estudio histórico, de alcanzar la sabiduría que nos está permitido vislumbrar (4). Para la sociedad tiene el historiador su peso, como el poeta, y es útil al Estado, aun no siendo soldado. Y su utilidad permanece, aunque él desaparezca (5). En esta nuestra edad de mentalidad histórica, la Historia tenía que ser una ciencia social—con flexibilidad, variedad y emoción, ajenas a la ciencia física—, más sutil y atractiva para la imaginación, por tratar de los seres humanos en toda su complejidad e incalculabilidad. Consecuencia forzosa había de ser la utilidad de la Historia por la alta dirección de la sociedad, especialmente importante en la educación superior. Es también su conocimiento "útil a los hombres en la vida diaria" (6).

Tomando el pulso a la Historiografía norteamericana contemporánea, observamos el mismo énfasis, más agudo en el Nuevo Mundo, de subrayar la utilidad de la Historia. A los historiadores representativos de la American Historical Association les ha ocupado el pasado, pero les ha preocupado el presente. Han insistido en que el conocimiento del pasado tenía directa relación con los problemas de nuestro tiempo. Han proclamado su conciencia social con la obsesión de llegar a la solución de las dificultades públicas, desdeñando la torre de marfil y justificando su existencia como tales historiadores al adentrarse en los problemas

históricos que habían de arrojar luz sobre los problemas de hoy. Armados de fe en el poder de la Historia para proporcionar lecciones provechosas y respuestas a las candentes cuestiones actuales, la mayoría no se ha recatado de ensalzar la Historia, ante todo, por sus aplicaciones prácticas y su inmediata utilidad social. Pocos la alabaron por sí misma; menos aún fueron los que pensaron que podía ser útil en terreno no tan inmediato, por ejemplo, en el enriquecimiento y fortalecimiento del carácter, el ensanchamiento de la experiencia, el desarrollo de la comprensión y la tolerancia (7).

Intuyendo que la Historia demuestra que no existe solución de continuidad entre el pasado y el futuro, que gracias a ella nos sentimos unidos a la crónica de la raza humana y alcanzamos a librarnos, de tarde en tarde, de nuestras ataduras temporales, los historiadores anglosajones—unos más, otros menos—han apreciado el valor educativo de la Historia, o más exactamente, el lugar que la Historia debía ocupar en la educación. Prescindiendo, pues, de la satisfacción hedonística ofrecida por la Historia, placer análogo, con frase de Macaulay (8), "al producido por un viaje al extranjero", en el que "el estudiante, como el turista, se ve trasladado a un nuevo estado social; ve modas nuevas, oye nuevos giros de expresión; su mente se ensancha al contemplar la vasta diversidad de leyes morales y costumbres", un más refinado y generalizado conocimiento del pasado se considera de positivo interés para la sociedad.

El *homo sapiens*, a pesar de su falta de habilidad en domesticar "la bestia salvaje y sangrienta", se las ha arreglado para sobrevivir. Ha tardado mucho en aprender sus propias lecciones. En menos de una generación, a una primera guerra mundial añadió una segunda, de mayor magnitud. ¿Se habrían podido evitar si los resultados de la Historia se hubiesen estudiado con mayor detenimiento y en todos sus aspectos? Tal vez no sea la Historia el oratorio de la Humanidad, pero algo noble debió de impulsar al juez Crawford para declarar respetuosa y humildemente "que no sería cosa mala el que cada candidato al Parlamento tuviera que presentar un certificado de haber pasado por un examen de Historia". Y sin rebozos—sin temores de remilgos—, creídos de que una abierta confesión es buena para el alma, en muchos historiadores británicos se ha observado la intención de ser honestamente francos consigo mismos. Se han dado cuenta de que podían hacer mucho más que lo hecho ya para relatar a las demás naciones la Historia de Gran Bretaña. El nudo estaba en poner de manifiesto las pecas, como se ven las suyas en los retratos de Cromwell. "Sí; seremos mucho más respetados si, con toda franqueza, admitimos que en tiempos pasados hemos merecido el epíteto de *la pérfida Albión*" (9).

Es la historia el más humano de los estudios. En ninguna otra época como en la actual se ha pensado tanto en el lugar de la Historia en la educación, así como en los métodos para enseñarla. Ha habido emulación entre los maestros para proporcionar buenos y

(1) LECKY: *The Political Value of History*, págs. 47-53.

(2) CHEYNEY: *Law in History*, pág. 27.

(3) BRINTON: *Ideas and Men*, pág. 21. Y escribe el autor al término del párrafo citado: *If you want miracles—certainly a very human want—you must look elsewhere than to history. Clio is a very limited goddess.*

(4) WOOD: *The Study of History*, pág. 15.

(5) E. E. KELLET: *A Pageant of History*, pág. 15. V. También de este mismo autor *Aspects of History*, págs. 113 y 132.

(6) ROWSE: *The use of History*, págs. 3, 17-21.

(7) H. AUSUBEL: *Historian and their Crafts*, pág. 17.

(8) Cita de ROWSE: *The use of History*, pág. 53.

(9) H. WHEELER: *This Thing Called History*, págs. V-VIII y 23.

mejores libros de texto, mapas, grabados ilustrativos, diagramas... Ha aumentado el número de revistas especializadas, de obras pedagógico-históricas (10) y del absoluto convencimiento del carácter eminentemente patriótico que debe tener la Historia. El patriotismo que de ella se destaque no se antepone, sin embargo, a la verdad, sino que será la expresión de la experiencia, del esfuerzo tenaz y del entusiasmo de todos nuestros antepasados, que, consciente o inconscientemente, viven en nosotros (11).

Se ha escrito que "nada como la Historia para dar unidad a todos los temas" y que ella "les da la mejor y más fructífera" conjunción con las Ciencias naturales" (12). Razones que apoyan su valor educativo. En su aspecto biográfico, es la Historia un panorama de carácter en acción, que ensancha indefinidamente el círculo de nuestras relaciones, que ofrece abundante material para el análisis, frena la admiración por las personalidades simpáticas y pone caridad en el juicio de las antipáticas. Se arguye que el joven, al salir de la escuela, lo más probable es que no vea nunca más un tubo de ensayo o una balanza; pero, puesto que no dejará de ponerse en contacto con los hombres, la Historia, al ponerle en contacto con los hombres del pasado, le facilitará una más honda comprensión de todos ellos.

El sociólogo y el moralista echan mano de la Historia con fines educativos. Recapitulando, se expone como ideal que toda persona adulta miembro de la sociedad británica debiera haber sido ejercitada a reflexionar sobre el origen, la función y el destino de las varias formas adoptadas por la propiedad; de un modo semejante, sobre la Religión y la Ley. Igual consideración debiera merecerle la Poesía, el Arte y la Arquitectura, así como las instituciones por ellas servidas. Junto a la debatida educación sexual, se desearía instruir a cada ciudadano en la historia y funcionamiento del sistema parlamentario y de los órganos locales del Gobierno, de la organización de los bancos, bolsas y cámaras de comercio. En misión y perfecto encaje históricos, se querrían presentar las instituciones tales como la Universidad, la Justicia, la Medicina y la Ingeniería. Así las mentes juveniles se percatarían de todo lo conseguido en el período civilizado de que se enorgullece nuestra sociedad actual; tomarían conciencia de que esas instituciones no habían caído del cielo, sino que eran producto del hombre social. Con ello se lograría estimar en más la he-

(10) Anotemos como prototipo, aparte las que por sus con-comitancias interpretativas o metodológicas quedan indicadas en otro lugar, la de M. W. KEATINGE: *Studies in the Teaching of History*.

(11) E. SCOTT: *History and Historical Problem*, págs. 91-92, 117-118 y 159-160.

(12) ROWSE: *The use of History*, pág. 160.

rencia civilizada, se sentiría más honda responsabilidad ante el futuro y mayor deuda de gratitud para con el pasado. (13).

El índice de la importancia concedida a la Historia en la educación de la sociedad americana se manifiesta en el continuo interés con que se estudiaron las relaciones de la Iglesia y del Estado, doblado en el primer cuarto del presente siglo. Estas relaciones no se veían por todos suficientemente establecidas. No han sido pocos los historiadores que rechazaron la fácil conclusión de que el adelanto de la ciencia significara el declive de la Religión. Ideas que parecían muertas o en trance de morir cobraban nueva vida. La enseñanza en las escuelas de la teoría evolucionista no impedía la actividad del Ku-Klux-Klan. Los conflictos religiosos no desaparecían, y estos repercutían en la vida política. Se vislumbraba una bella labor a realizar por el historiador: lucharon contra el aislacionismo en los Estados Unidos; ayudar a los norteamericanos a comprender su posición histórica y responsabilidades; ayudarles a comprender las particularidades de la vida en los países extranjeros y a vencer el provincialismo que comprometía las Naciones Unidas; al objeto de minimizar los prejuicios raciales, políticos, religiosos y nacionalistas, los historiadores debían aplicarse con mayor seriedad a la Historia comparada. En resumen, como ya se indicó en el capítulo anterior, ha proseguido la tendencia a utilizar el pasado para encontrar en él los remedios para el presente. En estos cuarenta años ha cundido entre los historiadores norteamericanos la tendencia—repetida de sesenta años atrás—a dar aliento a una Historia viva y activa.

Pocos meses después de la terminación de la segunda guerra mundial, la Educational Policies Association, de Nueva York, batalló—y con éxito—por un proyecto sugestivo para el futuro, titulado *Educación para toda la juventud americana*, en el que se defendían cinco puntos, a los que Harry Carman añadió otros cinco. Me complace en poner de relieve los dos primeros:

1. Instruir a cada persona para que de los asuntos internacionales adquiriera una idea tan clara como de los nacionales. Cualquiera de nosotros debería tener una conciencia de lo internacional en la cual poder entroncar los sentimientos y las ideas nacionales.

2. Toda persona, de cualquier edad, deberá ser educada para captar la importancia de las perspectivas históricas y la continuidad cultural.

RAFAEL OLIVAR BERTRAND

(13) B. FARRINGTON: *Has History a Meaning?*, pág. 38.

(14) H. AUSUBEL: *Historian and their Crafts*, pág. 87 y 117-118.

Presupuestos educativos de España en relación con otros diez países

Las cantidades presupuestarias, que los distintos países del mundo dedican para sostener los gastos de la educación nacional no nos dan, necesariamente, el índice más seguro con que calibrar los medios de instrucción de que dispone una determinada nación. Pero no cabe duda de que esas cifras pueden representar la guía más cierta para conocer el esfuerzo que los diferentes Gobiernos realizan en pro de la educación de sus ciudadanos.

Naturalmente que el significado de esas partidas presupuestarias del Erario público habrá de ser siempre considerado con un sentido relativo y nunca absoluto; un sentido relativo, que dependerá de factores tan heterogéneos como pueden ser la extensión territorial y el número de habitantes de una nación, su prosperidad material y grado de desarrollo cultural, el valor nominal y adquisitivo de su moneda, etc. Es claro que nunca podrán conceder las mismas atenciones monetarias a la educación los Estados Unidos de

América, por ejemplo, y el Principado de Mónaco; Francia y Thailandia, Gran Bretaña y Chile.

En las presentes páginas, trataremos de dar al lector una idea lo más completa posible, basada siempre en la objetividad de las estadísticas, acerca de los fondos públicos invertidos por los Gobiernos correspondientes para atender a la financiación de la enseñanza en una serie de países que, bien por su extensión territorial y número de habitantes, bien por el desarrollo de su cultura, podían estar más cercanos a nosotros y a nuestra patria. Entre los países europeos seleccionados para este estudio figuran la Alemania Occidental, Francia, Inglaterra e Irlanda del Norte, Italia, Suecia y España; de las naciones americanas, los Estados Unidos, Canadá y Méjico, y, en representación de Asia y Africa, respectivamente, Japón y Egipto.

A continuación, insertamos cuatro cuadros estadísticos: en el primero de ellos, junto con la consignación de los kilómetros cuadrados y número de habi-

CUADRO I

<i>Países</i>	<i>Superficie en kilómetros cuadrados</i>	<i>Habitantes</i>	<i>Moneda</i>	<i>Renta nacional, en millones</i>	<i>Presupuesto para Educación, en millones</i>
Alemania Occ. ...	245.800	50.478.000	D. Marks	90.100	3.429
Francia	551.000	42.733.000	Franco	10.489.822	236.021
Inglaterra	244.000	50.211.826	Libras	13.600	437
Italia	301.000	47.138.000	Liras	8.760.000	267.098
Suecia	449.000	7.073.000	Coronas	36.800	1.160
España	503.000	28.086.000	Pesetas	151.800	2.907
Canadá	9.960.000	14.009.000	Dólares can.	17.200	438
Estados Unidos...	7.828.000	156.981.000	Dólares	277.600	8.684
Méjico	1.969.000	26.332.000	Pesos	29.800	479
Japón	369.000	84.300.000	Yens	4.564.400	229.355
Egipto	1.000.000	20.729.000	Libras egip.	1.000	26

CUADRO II

<i>Países</i>	<i>Presupuesto para Educación, en millones de pesetas</i>	<i>Porcentaje de la renta nacional</i>
Alemania Occidental.	31.748	3,80
Francia	25.608	2,25
Inglaterra	47.658	3,21
Italia	16.747	3,04
Suecia	8.611	3,15
España	2.907	1,89
Canadá	17.191	2,54
Estados Unidos	338.676	3,12
Méjico	1.484	1,60
Japón	24.843	5,02
Egipto	2.903	2,59

CUADRO III

<i>Países</i>	<i>Gastos de Educación por habitante</i>	
	<i>En moneda nacional</i>	<i>En pesetas</i>
Alemania Occidental...	67,9	628,75
Francia	5.523,1	559,24
Inglaterra	8,7	948,82
Italia	5.666,2	355,27
Suecia	162,5	1.120,37
España	103,5	103,50
Canadá	38,4	1.507,20
Estados Unidos	55,9	2.180,10
Méjico	18,1	56,11
Japón	2.720,7	294,45
Egipto	1,2	139,58

tantes del país de referencia, se dan, en la moneda correspondiente, el montante de la renta nacional, así como las cantidades atribuidas por los Gobiernos respectivos a los gastos exigidos para financiar la educación; en un segundo cuadro, se traducen a moneda española los mencionados presupuestos educativos de los diferentes países seleccionados para este trabajo, y se indica el coeficiente que tal gasto supone en relación con la renta nacional; dedicamos el tercer cuadro a reflejar las cantidades monetarias que corresponden a cada ciudadano de los indicados países, en el supuesto de que los créditos destinados a la educación fuesen distribuidos entre ellos; el cuadro cuarto queda desglosado en once subcuadros, uno por cada país estudiado, en los que se detalla la manera como se realiza la asignación y distribución de los presupuestos educativos, por los distintos grados y atenciones de la enseñanza.

De la consideración de los tres cuadros estadísticos que anteceden, podemos deducir las siguientes observaciones:

1. Los dos países que más padecieron materialmente en la última conflagración mundial, Alemania y Japón, son los que dedican más elevado porcentaje de la renta nacional a sufragar los gastos de la educación; Japón, con un índice de 5,02, y Alemania, con un 3,80. Los más próximos seguidores son Inglaterra y los Estados Unidos, con índices, respectivamente, de 3,21 y de 3,12.
2. En cifras absolutas, por el contrario, los dos principales países vencedores son los de más alto presupuesto educativo. En primer lugar, y con sensible ventaja, los Estados Unidos, con una cantidad en dólares equivalente a 338.676 millones de pesetas, cifra ésta que sobrepasa en más del doble a la correspondiente a toda la renta nacional española; en segundo lugar, Inglaterra, con un presupuesto educativo igual a 47.658 millones de pesetas.
3. Relativamente, y por lo que respecta a los gastos de educación por habitante, son también los Estados Unidos los que marchan a la cabeza de la clasificación, con una cantidad equivalente a 2.180,10 pesetas, *per caput*; sigue Canadá, con 1.507,20 pesetas por habitante; a escasa diferencia, Suecia, con 1.120,37 pesetas, y, de nuevo, Inglaterra, con 948,82 pesetas. Alemania, que va a continuación, ya figura sólo con 628,75 pesetas, que todavía contrastan notablemente con las 103,50 pesetas que nos corresponden por gastos de educación a cada español.

DISTRIBUCIÓN DE LOS PRESUPUESTOS
PARA EDUCACIÓN, POR LAS DIVERSAS
ATENCIÓNES DE LA ENSEÑANZA

En los once cuadros que siguen, se indica la forma según la cual cada uno de los once países objeto de este estudio distribuye su presupuesto educativo, por las distintas atenciones y grados de la enseñanza. Las consignaciones de moneda se hacen siempre en la nacional del país correspondiente, unas veces en millones y otras en millares de unidades base. A veces, el total de las cantidades atribuidas a la educación, en estos

cuadros, se verá que no coincide exactamente con los dados en el último encasillado del cuadro I. Ello se debe a que las cifras anotadas en el citado cuadro I son las correspondientes al año anterior, 1954; mientras que las reseñadas en los once cuadros que van a seguir pertenecen, en algún caso, a presupuestos educativos de hace tres o cuatro años, tal y como las recoge el grueso y valioso volumen publicado por la Unesco: *L'Éducation dans le Monde. Organisation et statistiques*. (1). Con todo, y a pesar de la inactiualidad de alguna de esas cifras globales, siempre consideramos que ha de resultar interesante ver qué grado de atención monetaria han concedido los distintos países a los diversos conceptos y apartados presupuestarios de la enseñanza.

CUADRO IV

Alemania Occidental: año 1949, y cantidades expresadas en millones de marcos.

Administración, inspección, etc.	33
Enseñanza Primaria	1.091
Enseñanza Media:	
general	409
técnica	233
Enseñanza superior	213
Subvenciones a la enseñanza privada	20
Diversos	30

TOTAL 2.029

CUADRO V

Francia: año 1953, y cantidades expresadas en millares de francos.

Administración general	877.285
Enseñanza Primaria	93.425.773
Enseñanza Media	29.553.983
Enseñanza Técnica	27.762.358
Enseñanza Superior	13.145.207
Relaciones universitarias	70.426
Centro Nacional de Investigación Científica	3.690.301
Juventud y Deportes	5.416.878
Bibliotecas	893.455
Archivos	193.834
Artes y Letras	3.123.579
Arquitectura	5.861.630
Higiene escolar	774.391
Servicios comunes y sociales	51.232.289

TOTAL 236.021.389

CUADRO VI

Inglaterra y País de Gales: año 1952, y cantidades expresadas en millones de libras.

Administración general	18
Enseñanza Primaria	112
Enseñanza Media:	
general y técnica	79
normal	5
Enseñanza Superior	21
Educación especial	5
Sueldos a los alumnos (autoridades locales).	15
Servicios de asistencia escolar e higiene ...	35
Intereses sobre préstamos y gastos diversos.	36
Subvenciones a la enseñanza privada:	
ayuda directa a las <i>Grammar schools</i> ...	8
becas de estudio y gastos diversos	6

(1) *L'Éducation dans le Monde. Organisation et statistiques*. Unesco, París, 1955, 1.066 págs.

Escocia: año 1952, y cantidades expresadas en millares de libras.

Administración general	1.600
Enseñanza Primaria, Media y Educación especial	38.900
Enseñanza normal	700
Enseñanza Superior	2.500
Educación postescolar y de adultos	1.900
Subvenciones a la enseñanza privada	100
Jubilaciones del personal docente	5.500

Irlanda del Norte: No consta, en la publicación de la Unesco que venimos utilizando como guía, la distribución de los créditos educativos entre las distintas atenciones de la enseñanza, en Irlanda. El presupuesto para Educación es, en este país, de 8.870.000 libras esterlinas. El total presupuestario para Inglaterra y el País de Gales, Escocia e Irlanda asciende, pues, a 400 millones de libras esterlinas, según el cómputo del año 1952.

CUADRO VII

Italia: año 1952, y cantidades expresadas en millones de liras.

Enseñanza Primaria	102.455
Enseñanza Media	26.672
Enseñanza Técnica	29.537
Enseñanza Superior	12.013
Educación especial	216
Diversos	35.042

TOTAL 205.935

CUADRO VIII

Suecia: año 1951, y cantidades expresadas en millones de coronas.

Administración general	6
Enseñanza Primaria:	
escuelas públicas	330
escuelas municipales	332
Enseñanza Media:	
general (escuelas públicas solamente) ...	143
técnica (escuelas públicas solamente) ...	35
general y técnica (escuelas municipales).	164
normal	24
Enseñanza Superior	51
Educación postescolar y de adultos	16
Educación especial	11
Subvenciones a la enseñanza privada	8

TOTAL 1.120

CUADRO IX

España: año 1951, y cantidades expresadas en millares de pesetas.

Administración general	45.700
Enseñanza Primaria	937.500
Enseñanza Media:	
general	50.500
técnica	67.800
normal	16.200
Enseñanza Superior	244.500
Educación postescolar y de adultos...	330.000
Educación especial	2.100
Subvenciones a la enseñanza privada.	16.200

TOTAL 1.710.500

CUADRO X

Canadá: año 1950, y cantidades expresadas en millares de dólares canadienses.

Administración general	9.352
Enseñanza Primaria y Media	334.640
Enseñanza Normal	3.857
Enseñanza Superior	61.640
Educación de adultos	1.959
Educación de ciegos y sordos	1.858
Artes y oficios, Institutos de enseñanza técnica	7.619
Formación profesional:	
enseñanza técnica	1.009
aprendizaje de jóvenes	5.015
orientación profesional	202
escuelas de readaptación	5.338
Subvenciones a la enseñanza privada	19.226

TOTAL 451.715

CUADRO XI

Estados Unidos: año 1949, y cantidades expresadas en millones de dólares.

Enseñanza Primaria y Media	5.838
Enseñanza Superior y de adultos	1.174
Educación especial	26
Subvenciones a la enseñanza privada ...	317
Escuelas federales para los indios	19

TOTAL 7.374

CUADRO XII

México: año 1951, y cantidades expresadas en pesos mejicanos.

Administración general	19.750.340
Educación preescolar	8.190.932
Enseñanza Primaria	143.556.402
Enseñanza Media:	
general	63.496.840
técnica	48.169.016
normal	39.152.658
Enseñanza Superior	3.562.104
Educación especial	17.607.808
Subvenciones a la enseñanza privada	12.193.900

TOTAL 355.680.000

CUADRO XIII

Japón: año 1950, y cantidades expresadas en millares de yens.

Educación pre-escolar	1.087.072
Enseñanza Primaria	56.226.861
Enseñanza Media:	
primer ciclo	48.605.938
segundo ciclo	19.092.453
secundaria	19.445.490
Educación especial	803.065
Diversos	6.142.814
Administración general	24.519.827
Equipos pedagógicos	2.979.538

TOTAL 178.903.058

CUADRO XIV

Egipto: año 1951, y cantidades expresadas en millares de libras egipcias.

Administración general	7.792
Enseñanza Primaria	13.418
Enseñanza Media:	
general	8.134
técnica	4.359
Enseñanza Superior	4.495
TOTAL	38.198

CONCLUSIÓN

a) *Enseñanza Primaria.*

Algunas breves observaciones, antes de concluir estas páginas. Como habrá notado el lector, del examen de los últimos cuadros estadísticos se deduce que, en los once países estudiados, es la Enseñanza Primaria la que consume más gruesas partidas del presupuesto educativo nacional. El hecho no es nada insólito, si se tiene en cuenta que la Educación Primaria es la más cara, no cualitativamente, pero sí cuantitativamente, debido a ser la de carácter más masivo, extensiva a mayor número de alumnos y, al mismo tiempo, dotada de más copiosas plantillas de profesores. Proporcionalmente, de los seis países europeos considerados es Suecia la nación que concede mayores atenciones presupuestarias a la Educación Primaria, con un coeficiente de 59,1 sobre la totalidad de los gastos estatales a favor de la enseñanza; le sigue España, con un 54,8, y a continuación marcha la República Federal Alemana, con un 53,7. Son Inglaterra y el País de Gales, conjuntamente considerados, quienes menor partida presupuestaria dedican al primer grado de la docencia, con un coeficiente de 32,9.

b) *Enseñanza Superior.*

En la nomenclatura de algunos países, el concepto de Enseñanza Superior se reserva exclusivamente para la Enseñanza Universitaria, que es distinguida de la Enseñanza Técnica. Tal es el caso de Italia y de Fran-

cia, entre los países objeto de este estudio. Otras naciones, por el contrario, bajo el epígrafe de Enseñanza Superior, engloban tanto la Universitaria como la Técnica, de carreras especiales, ingeniería, arquitectura, etcétera. Así, por ejemplo, en Alemania, Inglaterra y el País de Gales, Escocia, Suecia y España.

Italia es la nación que dedica un mayor porcentaje presupuestario a la Enseñanza Superior, llegando a un 20,1, coeficiente del que corresponde a la Enseñanza Técnica el 14,3, y sólo el 5,8 a la estrictamente universitaria. Algo semejante ocurre en Francia, segundo país en este orden de cosas, que dedica un 11,7 a la Enseñanza Técnica, y un 5,5 a la universitaria. Después de las mencionadas Italia y Francia, es España, con un 14,4, la nación que atribuye más elevados créditos a la Enseñanza Superior. La última en la escala es Suecia, con un 4,5, superior en muy poco al 6,1 de Inglaterra y el País de Gales.

c) *Enseñanza Privada.*

Con la Enseñanza Privada, es nuestra patria la que mayor esplendidez demuestra, ya que el coeficiente que resulta de los subvenciones estatales a tal género de docencia es del 4,25, contra un 4,11 de Inglaterra y el País de Gales, un 0,98 de Alemania, un 0,71 de Suecia y un 0,19 de Escocia.

d) Por último, la consignación de la parte que de los presupuestos educativos se lleva la burocracia. Supera a todos los demás países considerados Inglaterra, con un porcentaje de 5,27; sigue Escocia, con un 3,12; a continuación, viene España, con un 2,67; Alemania, con un 1,62; Suecia, con un 0,53, y Francia, la de más bajo índice, con un 0,37.

Debe, con todo, tenerse en cuenta que hay países para los cuales los gastos de sostenimiento de la Inspección, en los distintos grados de la enseñanza, dependen y van englobados dentro del capítulo de Administración; al paso que hay otros, por ejemplo nuestra patria, que incluye los gastos de la Inspección en los respectivos grados y capítulos presupuestarios de la enseñanza.

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

Convalidación de estudios cursados en Colombia y la República Dominicana

En un artículo anterior, publicado en esta misma revista (1), estudiábase la convalidación de estudios extranjeros al amparo de los Convenios sobre la materia suscritos por nuestro país. Después de publicado aquél se han hecho y ratificado dos Convenios más: El Convenio Cultural con la República de Colombia, de 11 de abril de 1953, y el Convenio Cultural con la Repú-

blica Dominicana, de primeros de junio del mismo año, los que en sus artículos cuarto y tercero, respectivamente, abordan los problemas de convalidación de estudios.

A fin de completar la visión sobre la materia que hemos procurado dar en una serie de artículos aparecidos en esta misma revista, vamos, pues, a estudiar, someramente, las normas contenidas en los dos Tratados mencionados.

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 22, junio 1954.

A) POR APLICACIÓN DEL CONVENIO CULTURAL EXISTENTE CON COLOMBIA

La convalidación de estudios entre Colombia y España se ha venido rigiendo por un Tratado específico sobre la materia, de 30 de septiembre de 1935, completado en cuanto se refiere al ejercicio profesional de los médicos por un cambio de notas, de 21 de marzo de 1941.

Surge el problema de si uno y otro han quedado derogados por el nuevo Convenio Cultural de 11 de abril de 1953. Nosotros entendemos que sí, por cuanto el artículo 4.º de dicho Convenio Cultural regula la materia con un detalle que no deja lugar a dudas en cuanto a su carácter de fuente de derecho en lo referente a la resolución de convalidación de estudios.

Vamos, pues, a exponer las normas contenidas en dicho Tratado Cultural de 11 de abril de 1953.

A) *Equivalencia de Títulos.*—Adóptase por el presente Acuerdo la convalidación automática de títulos universitarios entre las dos Altas Partes contratantes, de forma que quienes se encuentren en posesión de uno que les capacite para el ejercicio de la profesión en el país en que haya sido otorgado podrán desempeñarla libremente en el otro, siempre que lo autorice la legislación y reglamentación internas del Estado en que haya de ejercerse la respectiva profesión (2).

B) CONVALIDACIÓN DE ESTUDIOS DE BACHILLER

Adóptase, igualmente, la convalidación de títulos de bachiller siempre que hayan sido obtenidos dentro de la plenitud de las formalidades prescritas en cada país, y el Título convalidado servirá para cursar estudios superiores en el país donde se convalide, naturalmente con arreglo a la legislación vigente en dicho Estado (3).

C) *Estudios parciales.*—Los estudios de asignaturas realizados por nacionales de cualquiera de los dos países en uno de los Estados contratantes podrán ser aceptados en los establecimientos docentes del otro, con idéntico valor académico al que tuvieren en el país en que se cursaron. La solicitud la hará el interesado al Ministerio de Educación Nacional del país donde se desee lograr la aceptación de los estudios, y el Ministerio de Educación resolverá, en cada caso, teniendo en cuenta las pruebas aducidas y apreciando la equivalencia que deba darse a los estudios realizados por el peticionario, en relación con los similares oficiales del propio país donde van a ser aceptados (4).

D) *Requisitos formales.*—Para que el Título o diploma produzca los efectos expresados, se requieren:

- 1.º La exhibición del mismo debidamente legalizado.
- 2.º Que el que lo exhiba acredite, mediante certificado expedido por la Misión Diplomática o el Consulado más cercano de su país, ser la persona a cuyo favor se ha extendido.

(2) Artículo 4.º, párrafo 1.º del Tratado de 11 de abril de 1953.

(3) Artículo 4.º, párrafo 2.º del mismo Tratado.

(4) Artículo 4.º, párrafo último del mismo.

- 3.º Que cuando se solicite en uno de los dos países el reconocimiento de un Diploma o Título académico, extendido por el otro país, para continuar estudios universitarios o superiores, o que habilite para ejercer una profesión, el interesado deberá acreditar, además, que tal documento es necesario en su propio país para realizar dichos estudios o para ejercer la profesión correspondiente (5).

B) POR APLICACIÓN DEL CONVENIO CULTURAL ENTRE ESPAÑA Y LA REPÚBLICA DOMINICANA

A) CONVALIDACION DE TITULOS SUPERIORES Y EJERCICIO PROFESIONAL

Los nacionales de ambos países que hubiesen obtenido títulos o diplomas para ejercer profesiones liberales en cualquiera de los Estados Contratantes, expedidos por las autoridades nacionales competentes, se considerarán habilitados para ejercer dichas profesiones en el territorio de la otra, con sujeción a las reglas y reglamentaciones de la última. Dicho ejercicio requerirá la previa autorización del Ministerio de Trabajo en España o del organismo o autoridad competente en la República Dominicana, según sea el caso, cuyas autoridades la podrán conceder en las condiciones fijadas por las leyes y reglamentos sobre trabajadores extranjeros y ejercicio de cada profesión, a título revocable. Las personas así autorizadas para el ejercicio de sus profesiones quedarán sujetas a todos los reglamentos, leyes, impuestos y derechos a que el Estado sujeto a sus propios nacionales (6).

B) *Convalidación de estudios de Bachillerato.*—En las mismas condiciones, cuando el Título o Diploma obtenido sea de Bachiller, que permita, sin más pruebas, seguir normalmente estudios de carácter superior, se tendrán por habilitados los interesados para continuar sus estudios en uno u otro país con arreglo a la legislación vigente en el Estado que convalide el Título o Diploma en cuestión (7).

C) *Requisitos formales.*—Para que el Título o Diploma produzca los efectos expresados, se requiere:

- 1.º La exhibición del mismo debidamente legalizado.
- 2.º Que el que lo exhiba acredite, mediante certificado expedido por la Legación o el Consulado más cercano de su país, ser la persona a cuyo favor se ha extendido.
- 3.º Que cuando se solicite en uno de los dos países el reconocimiento de un Diploma o Título académico, extendido por el otro país, para continuar estudios universitarios o superiores, o que habilite para ejercer una profesión, el interesado deberá acreditar que tal documento es necesario en su propio país para realizar dichos estudios o para ejercer la profesión equivalente a la del Título de que se trate (8).

JOSÉ M.^a LOZANO IRUESTE

(5) Artículo 4.º, párrafos 3.º, 4.º y 5.º del mismo Tratado.

(6) Convenio de 1 de julio de 1953, ratificado el 19 de noviembre del mismo año, artículo 3.º.

(7) Idem, idem.

(8) Idem, idem.

El "Palais de la Découverte", de París

El *Palais de la Découverte*, de París, es un museo científico. La Geometría, la Física, la Medicina, la Química, la Genética, la Astronáutica, la Astronomía y la Matemática están allí artística y exactamente presentadas. Los visitantes de la *Ville Lumière* encuentran en este Museo de la Ciencia un medio serio y responsable de penetrar en un aspecto esencial del espíritu de nuestro tiempo. Pues no sólo hay que visitar los museos de arte. Junto a la pintura y la escultura, esos bellos exponentes del alma humana, la ciencia ofrece un necesario complemento significativo. La finalidad del *Palais de la Découverte* es, sobre todo, educadora. Los organizadores del museo científico han procurado usar un lenguaje expresivo y asequible para llegar a la mente de cualquier visitante. La figuración plástica de las ideas científicas es allí bastante certera. Sin duda ninguna, podemos hablar de una cierta materialización y concretización de las ideas abstractas de la ciencia en el *Palais de la Découverte*.

Pero este Museo de la Ciencia aspira a ser algo más que un simple museo. Según el director del *Institut d'Histoire des Sciences*, Gaston Bachelard, no se debe ir al *Palais* para *ver*: hay que ir para *comprender*, para *trabajar*, para hacerse un espíritu nuevo. El visitante debe adoptar, pues, en este museo científico—situado en el edificio del *Grand Palais*—una actitud activa; debe entrar dispuesto a vivir una experiencia. Los diversos instrumentos, las máquinas, los gráficos, las maquetas, no son allí fríos representantes de un pasado muerto e inoperante. Todos esos dispositivos, abundantes y expresivos, exigen ser estudiados, observados y comprendidos. Un equipo de científicos entrenados en la explicación de los fenómenos de la ciencia actual están a disposición del público para realizar experimentos y aclarar toda clase de dudas. Semanalmente, además, vienen a las aulas del *Palais* hombres de ciencia eminentes, que tratan de hacer llegar a la mente del público las primicias de la rama que cultivan. No se trata de exponer en estas conferencias, de manera fría y dogmática, una lección de ciencia. Un espíritu nuevo corre por la ciencia moderna, y el *Palais de la Découverte* quiere ponerse a tono con esta "modernidad luminosa", según la feliz expresión de Bachelard. Junto a conferencias y explicaciones científicas, unos programas de cine instructivo amenizan la visita. Todos los días hay dos sesiones: a las 3,30 y a las 5 de la tarde.

(Como curiosidad, he aquí el programa cinematográfico del *Palais de la Découverte* durante la semana del 24 al 30 de octubre: "La hidra de agua dulce" y "A través del Ungava", en colores.)

En lo que respecta a las conferencias, he aquí algunas de las que han tenido lugar recientemente.

"¿Es posible una nueva interpretación de la mecánica ondulatoria?", por Louis de Broglie; "Aspectos de la metrología en el siglo xvii", por A. Machabey; "¿Cómo se prevé el tiempo?", por R. Clause, y "La simetría en la naturaleza y los trabajos de los hombres", por J. R. Nicolle.

Todas estas conferencias se imprimen y se venden a precios muy moderados, prácticamente al alcance de los más modestos bolsillos.

Tomemos la conferencia del señor Bachelard, que lleva por título "Actualidad de la historia de las ciencias", pronunciada en el *Palais* el 20 de octubre de 1951, para penetrar un poco en el espíritu de este museo de las ciencias modernas. A mi juicio, la interpretación de Bachelard traduce muy bien el alma que anima al *Palais* y, por eso, puede servirnos de guía orientadora.

Bachelard parte de la esencial modernidad de la ciencia de nuestro tiempo. Uno de sus puntos de vista clave es que la historia de las ciencias no puede ser una historia cualquiera. Una característica esencial posee—o ha de poseer—la historia de las ciencias: ser el relato de un acrecentamiento progresivo. Una verdad científica es una verdad comprendida. La temporalidad de las ciencias es un aumento del número de verdades científicas. La historia de las ciencias es el relato de este acrecentamiento. Para Bachelard, el historiador científico ha cumplido su tarea cuando ha descrito la historia de una verdad. Es factible, naturalmente, que, en un futuro posterior al de la vigencia de una determinada verdad científica, la ciencia se olvide de tal verdad. Ahora bien: el historiador de las ciencias no debe interesarse por este olvido. La regresión, la decadencia, el retroceso son conceptos que no tienen sentido en esa historia. Hay decadencia de civilizaciones en la Historia, pero no en la historia de las ciencias. Hacer historia del pensamiento científico es, además, describir un tránsito de un menos a un más; es explicar cómo se pasa de un determinado momento a otro en que se aumenta el saber. El eje central de la historia de las ciencias es como un vector cuyo sentido es el de una comprensión mejorada y el de una experiencia cada vez más amplia y rica. El historiador de las ciencias—afirma Bachelard—está obligado siempre a describir un progreso.

El *Palais de la Découverte*, como materialización expresiva de estas tendencias teóricas, implica, por lo tanto, un juicio de valor. Porque el historiador científico ha de juzgar constantemente sobre el valor de los descubrimientos. Las actas de las Academias contienen, claro está, numerosos documentos para la historia científica, pero éstos no constituyen de por sí una historia de las ciencias. En ese conglomerado mera-

mente cuantitativo, el historiador debe introducir un reticulado estimativo: las líneas que marcan un progreso. Evidentemente, para juzgar del pasado hay que conocer bien el presente. De aquí que el historiador de la Matemática, por ejemplo, haya de conocer suficientemente la ciencia cuya historia trata de hacer; ya que no hay nada mejor para iluminar el pasado que un saber certero y profundo del presente.

Ni que decir tiene que este postulado de perfección tropieza con una dificultad grave. En efecto: el decurso inexorable del tiempo va trayendo nuevos elementos que transforman la fisonomía de las cosas y que obligan a cambiar la óptica con que se mira, tanto el presente como el pasado. La historia, para adaptarse al requisito que impone la incesante progresión de las verdades científicas, *ha de estar rehaciéndose constantemente.*

La historia de las ciencias, según esto, no puede ser empírica. La estructura en que descansa ha de ser racional. Para verlo no hay más que acercarse a nuestro tiempo. Entonces se descubre que los valores racionales orientan cada vez más a la ciencia contemporánea.

Indudablemente, todos estos requisitos no hacen más que aumentar la dificultad de una verdadera historización científica. La prueba está en el escaso número de historiadores de la ciencia del siglo xix.

Ahora bien: si hacemos la historia de las ciencias de acuerdo con las directrices bachelardianas, llegaremos al hombre integral; porque la ciencia no es un añadido superficial en el hombre. El pensamiento científico ha llegado a ser parte integrante de la condición humana. De aquí la actualidad de una historia de las ciencias realizada dentro de este espíritu.

Desde hace algunos siglos—afirma Bachelard—la historia precitada es la de una ciudad científica. Tal ciudad, por su cohesión, impide el retroceso. Por ello, el historiador, al caminar a lo largo de un pasado oscuro, debe ayudar a que la mente sea consciente del valor profundamente humano de la ciencia de hoy.

* * *

Pasemos ahora a decir sumariamente algo de lo que puede verse en una visita al Palacio de los Descubrimientos.

El museo científico que es el Palacio trata de dar una visión de los fenómenos y leyes más importantes de la Mecánica, la Óptica, la Electricidad, la Física atómica, la estructura de los cuerpos, la Química, la Astronomía, la Astronáutica, la Genética, la Cirugía, la Fisiología, la Matemática, etc., tal como las ve la mente del hombre actual.

La sala dedicada a los fenómenos de fosforescencia y fluorescencia llama especialmente la atención del visitante enamorado del color. Una suave oscuridad permite la contemplación de diversas clases de fenómenos ópticos de sustancias que suelen sustraerse a la experiencia del profano. Entrar en esa sala es como sumergirse en las honduras abismales del fondo del mar. Más aún: casi se siente uno arrebatado a un mundo fantasmagórico de hadas o de encantamiento. Brindo a los poetas una visita a esa sala de las fosforescencias. Hay colores que cobran vida al surgir

de un horizonte de negrura. Silenciosos mecanismos puestos en marcha para que el espectador pueda tener la evidencia de la cuantificación de un fenómeno dado producen, con su avance callado, un cierto estremecimiento... Un surtidor de luces verdosas trae al ánimo una atmósfera poética, habitada por musas y hadas de inefable belleza. El arte exquisito del color muestra aquí alguna de sus infinitas posibilidades, y nos hace meditar en la riqueza inabarcable de todas las gamas, los matices y los aspectos de las cosas.

Al salir de esta sala oscura, medio ebrios de color, unos modelos geométricos, que traducen las estructuras cristalinas de algunas sustancias corrientes, tales como el grafito, la fluorina (Ca F₂), un grano de sal de cocina, etc., nos hacen presenciar ese milagro perenne que son las formas de la naturaleza. El grano de sal común (el cloruro de sodio) está aumentado 400 millones de veces, y aparece con su estructura simétrica, compuesto por bolas verdes y blancas, aquellas más grandes que éstas. La gran belleza de estas estructuras geométricas, dispuestas simétricamente, hace pensar que, a veces, la naturaleza proporciona a la consideración del hombre formas mucho más bellas que las que sueña el artista de fantasía más rica. En esta arquitectura del mundo de los átomos y de las moléculas, uno de los primeros investigadores fué sir W. Bragg, cuya fotografía aparece expuesta cerca de las estructuras cristalinas, quien al comienzo del siglo xx mostró, sirviéndose de los rayos X, que los átomos, en las moléculas, estaban colocados según formas regularmente dispuestas.

A decir verdad, todas estas estructuras presentadas a la consideración del visitante son muy a propósito para infundir la más grande admiración. Vivimos, ciertamente, en un mundo maravilloso, y no cabe duda de que los nuevos instrumentos de precisión, que el inventor científico va ideando, permiten penetrar en zonas que están negadas a la experiencia cotidiana del hombre de la calle. El espectáculo ordinario del mundo, tal como se vislumbra en la ciudad o en el campo, no pone delante de la mirada esos fenómenos admirables que proporciona el microscopio. Las teorías físicas sobre la constitución de la materia, efectivamente, han ampliado en gran manera el horizonte asequible al ojo desnudo.

En el Palacio de los Descubrimientos hay expuestos muchos instrumentos, fruto del ingenio y de la ciencia de nuestro tiempo. Sirvan de ejemplo el microscopio electrónico, de los alemanes Knoll y Ruska, y varios mecanismos capaces de emitir electrones, y que funcionan diariamente, de 3 a 5 de la tarde, a la vista del público.

Numerosos espectros de algunos elementos químicos son aptos para producir en el observador el sentimiento de la precisión, de la disciplina científica y de ese trabajo condensado que es el fruto óptimo de la ciencia. Porque los resultados no bastan para expresar el tiempo y las energías desplegadas para conseguirlos. Una breve meditación nos hace ver el trabajo que hubo que realizar para encontrar cosas que hoy nos parecen casi triviales.

Algunas frases felices de grandes escritores han sido inscritas en letras visibles para todo el mundo. En el sector médico pueden leerse las siguientes palabras de Paul Valéry (están tomadas de un discurso que pro-

nunció el poeta ante una asamblea de cirujanos, en 1928):

"Il est bon de se tourner vers les hommes qui ne retiennent des découvertes que ce qu'ils peuvent appliquer au soulagement et au salut de leurs semblables."

Esta breve alocución traduce el deseo de emparejar los descubrimientos científicos con el bienestar de los hombres. Pero la poda que representa tal restricción del dominio de los conocimientos indica que eso que suele llamarse aplicaciones a la vida práctica es sólo una parte del Universo que la ciencia explora.

En el salón destinado a la Mecánica, pueden verse máquinas elementales, que nos ponen en relación con las fuerzas, las velocidades, las aceleraciones, etc. Los retratos de Arquímedes y de Aristóteles presiden paternalmente las demostraciones que, todos los días, de tres a cuatro de la tarde, realizan los profesores encargados. Pueden verse aquí esos esquemas familiares que representan la caída libre de los cuerpos en el espacio, y algunos dispositivos para comprender la marcha diferente de un móvil que recorre una trayectoria rectilínea con velocidad uniforme, y la de otro, que va por el mismo camino, con velocidad uniformemente acelerada. Este experimento se puede seguir gracias a unas bombillas que se encienden gradualmente a medida que progresan los móviles. La observación es muy fácil por las grandes dimensiones de los esquemas, que ocupan una pared bastante amplia.

No es cosa de ir haciendo un inventario minucioso de todas las clases de dispositivos que pueden contemplarse en la sala de la Mecánica. Hay balanzas de grandes brazos, sobre los cuales se van apoyando pesas de diversa masa, que permiten comprobar las leyes de la balanza; dispositivos dispuestos para una comprensión de la suma vectorial de fuerzas (regla del paralelogramo y del polígono de fuerzas); maquetas móviles, que permiten estudiar los geotropismos; planos inclinados; poleas y polipastos, etc. Todos estos conocimientos son del dominio general, pero no deja de ser instructivo ver, plásticamente, toda esa diversidad de mecanismos. Por un lado, se puede meditar sobre los humildes comienzos de la Física y de la Técnica. ¡Qué avances después—tan prodigiosos—con el descubrimiento de la electricidad! Y ¡no digamos con el de la energía atómica! Además, hemos de percatarnos de que todas esas leyes siguen rigiendo la mecánica de los grandes sistemas, al menos de una manera aproximada, que permite hacer uso de tales leyes en la vida práctica... De la Mecánica, pasemos a la Genética y a la Fisiología. Aquí podemos saltar hasta el presente más inmediato. Interesantes gráficos nos brindan los conocimientos recientes en materia de grupos sanguíneos, gemelos y nacimientos múltiples, producción de mutaciones mediante empleo de radiaciones diversas, leyes mendelianas de la herencia, funcionamiento de varias partes de nuestro organismo, con explicaciones minuciosas sobre su maravillosa fisiología, etc. La parte dedicada a la Medicina y a la Cirugía nos impresiona por el aspecto de hospital o de clínica que se ha sabido dar al conjunto expuesto. Durante ciertos momentos, si se deja uno llevar por la fantasía, el visitante se cree dentro de un hospital, entre médicos y enfermeras.

No es mi propósito inventariar todo lo que puede verse en el piso primero del Palacio de los Descubrimientos. Por ello, sólo agregaré que el amante de la Botánica y de la Zoología encontrará aquí un interesante material y fenómenos curiosos.

Otro dato digno de destacarse es que, en el *Palais*, además de los libros de vulgarización científica, que reproducen las conferencias semanales, se venden películas instructivas y tarjetas postales matemáticas. Las tarjetas matemáticas son, sin duda, una novedad. Las íntimas relaciones que existen entre la vida y la geometría han sido utilizadas hábilmente. Las tarjetas contienen curvas ornamentales, curvas algebraicas y trascendentes, retratos de grandes matemáticos y curiosidades matemáticas. Por ejemplo: una tarjeta reproduce la espiral de Arquímedes, la cual aparece en el pavo real cuando éste despliega su vistosa cola; otra tarjeta marca la existencia en las amonitas de la espiral logarítmica, hecho descubierto por el eminente científico inglés, recientemente fallecido, W. Arcy Thompson.

El piso segundo es el reino de la Química, de la Matemática, de la Óptica, de la Astronáutica y de la Astronomía.

Numerosos son los productos químicos que están expuestos a la consideración de los visitantes, con cuadros explicativos de su obtención o fabricación. Sirvan como muestra la penicilina—el reciente maravilloso descubrimiento—y la aspirina, el extraordinario producto de la destilación de la hulla.

Nuevos fenómenos luminosos, que no aparecen representados en el piso primero, captan, en esta segunda planta, la atención del espectador. La reflexión, la refracción, los anillos de Newton, la difracción de la luz, los rayos ultravioletas e infrarrojos, los fenómenos de polarización, y otros numerosos hechos que presentan los manuales de Óptica, encuentran aquí salas especiales. Cualquiera persona que no haya tenido nunca ocasión de estudiar o de observar todos esos interesantes y sorprendentes fenómenos puede llegar a una fácil comprensión sin más que pasar por las diversas salas de este museo científico. No faltan tampoco los dioramas, que permiten averiguar datos interesantes. Por ejemplo, que la cantidad de iluminación en el claro de luna es de 0,1 lux, mientras que la del sol de verano a mediodía es de 100.000 lux.

En la sección astronáutica puede leerse: "Se acerca el día en que veremos inscribirse la navegación interplanetaria en la serie de las restantes victorias científicas." Alegre y optimista es la frase, como puede verse. Naveguemos, pues—gracias al *Palais de la Découverte*—por los espacios interestelares, rumbo a la Luna o a Marte. Muchas maquetas, artísticamente dispuestas, dan bellas perspectivas estelares. Los cohetes surcan los espacios. Hemos dejado la Tierra. Desde la lejanía se percibe ya nuestro planeta como una enorme bola opaca, rodeada de puntos luminosos, sobre un fondo oscuro... Sin duda ninguna, también la fantasía tiene buena parte en la ciencia. Fomentar las lucubraciones imaginativas no deja de ser, por ello, un buen método educativo... La parte dedicada a la Astronomía es de las más ricas en documentos gráficos. Las imágenes de los grandes astrónomos de todos los tiempos (Tolomeo, Copérnico, Kepler, etc.), presiden la exposición de bellísimas fotografías del cielo

estrellado y de algunos astros familiares. No falta tampoco la fotografía de Einstein, genio de la Física, quien con su teoría de la relatividad ha permitido una comprensión más honda de los fenómenos que estudia la mecánica celeste. La sección astronómica pretende fomentar el conocimiento del Universo. He ahí reproducciones de los cometas, de los meteoritos, de los planetas, de las estrellas... Enormes fotografías de nuestro satélite nos ayudan a familiarizarnos con su accidentada orografía, que los astronautas optimistas piensan pisar en un futuro no lejano. Reproducciones en gran escala de diversos aspectos de la bóveda celeste en varias épocas del año, nos ponen cara a cara con el firmamento.

En fin, la Matemática tiene también su museo. Ya hemos hablado de las tarjetas matemáticas. Los motivos de estas tarjetas están dibujados o pintados en grande en esta sección. Hay también numerosas reproducciones de textos antiguos, que siguen la pista

al concepto de número entre diversas civilizaciones. Los retratos de los matemáticos más ilustres solemnizan la seriedad del conjunto.

* * *

La anterior descripción del *Palais de la Découverte*, de París, es rápida y somera. Todavía se podía hablar de muchas cosas interesantes. (Por ejemplo, del *Planetarium*.) Pero, con lo ya dicho, el lector atento puede hacerse una idea de lo que es ese museo científico. Es innegable su valor educativo. Desearíamos para España un Centro análogo. De este modo, el público no versado en las primicias de la ciencia moderna encontraría un eficaz y agradable modo de enterarse de algunos de los hechos más importantes en el terreno científico.

RAMÓN CRESPO PEREIRA

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Un editorial se centra en la idea de que hace falta un cambio radical en la concepción de nuestra enseñanza, la cual debe inspirarse en un grandioso propósito de despertar en la juventud la conciencia de su vocación histórica y social. La concordia nacional, la justicia social, la recristianización del mundo moderno, la paz y la colaboración internacional, deben ser los grandes temas del esfuerzo educativo: la enseñanza podría ser el mejor instrumento para educar a las nuevas generaciones en la generosidad, en la comprensión amorosa del prójimo (1).

Otro editorial considera que no se puede estar contento de la actitud de la sociedad para con los universitarios. Siendo numerosas las becas que se conceden, aún son enteramente insuficientes. No es bastante, ni mucho menos, cuanto se hizo hasta ahora, y conviene que ello cale en la conciencia de las gentes, pues la protección del estudiante es obligación ineludible de la sociedad. Por otra parte, estima que los estudiantes no sólo se ilustran, sino que se deben formar y educar, ya que, además de su misión profesional, han de servir de valor ejemplar entre los demás hombres, por lo que no sólo han de formarse en ciencia, sino también en virtud (2).

ORGANIZACIÓN

Un artículo informa sobre la duración y dificultad de los estudios universitarios. Comienza indicando que cada año viene matriculándose en la Universidad el 85 por 100 de los que vienen terminando el bachillerato; a pesar de ello, solamente unos 5.000 jóvenes obtienen cada año el título de Licenciados. Tomando como base el número de alumnos de primer curso, el tanto por ciento de los que acaban la Facultad es:

	%
Medicina	58
Derecho	49
Filosofía y Letras	48
Veterinaria	40
Farmacia	38
Ciencias	25
Ciencias Políticas y Económicas	11

El promedio para toda la Universidad de asignaturas que se aprueban es el del 70 por 100 de las asignaturas presentadas, siendo desde el 59 por 100 en Farmacia, al 79 por 100 en Filosofía y Letras. En Madrid, entre el 10 y el 15 por 100 de los universitarios tienen que repetir curso. La Universidad en que más se suspende es Salamanca, después Madrid, y las más fáciles lo son, por este orden, Granada, La Laguna y Valladolid. El artículo compara seguidamente con las Escuelas Técnicas, señalando que en éstas termina prácticamente el 100 por 100 de los ingresados y cada año se aprueba cerca del 99 por 100 de las asignaturas, pero en cambio el ingreso, en los últimos tiempos, ha requerido un promedio de cinco años y medio, habiendo tardado en ingresar más de siete años las dos terceras partes de cada promoción. En las Facultades, la duración de los estudios prácticamente se prolonga, por término medio, un año más de los cursos oficialmente establecidos; es decir, seis o siete años, según las distintas Facultades (3).

(1) S. f.: "La enseñanza estéril", en *El Diario Montañés* (Santander, 27-VIII-55).

(2) Ed.: "Preparación de los estudiantes", en *Hoy* (Badajoz, 25-VIII-55).

(3) S. f.: "Duración y dificultad de los estudios superiores", en *Arriba* (Madrid, 29-IX-55).

Otro artículo, estudiando el puesto de la mujer en la enseñanza, señala que, mientras en las Escuelas Superiores solo excepcionalmente se las encuentra, en la Universidad hay más de 8.000 universitarias, representando el 15 por 100 de la matrícula. Siendo el 70 por 100 en Filosofía y Letras, llegan a la mitad de los alumnos en Farmacia, al 21 por 100 en Ciencias, mientras que en Derecho y Medicina hay una mujer por cada 25 varones, y solamente 23 estudian Veterinaria. No parece pesar la dificultad de la carrera, sino la mayor afinidad y las posibilidades de colocación. Muestran marcada preferencia por ciertos Centros, como las Escuelas de Auxiliares Sanitarios, donde estudian más de 10.000 muchachas, los Conservatorios de Música, Escuelas de Bellas Artes, etc. (4).

Un extenso artículo estudia las dificultades que encierra la carrera de Medicina. En la profesión médica es hoy sumamente difícil sobresalir y elevarse a los antiguos pedestales; por ello el estudiante no debe forjarse ilusiones. La carrera es sumamente cara, de estudios muy fuertes, que cada año van en aumento; de una competencia grandísima para llegar a su meta. Los padres han de tener una buena posición económica para costear los estudios; quienes tengan modesta posición se verán obligados a fuertes sacrificios. Las Facultades son impotentes para dar la debida enseñanza al enorme número de alumnos. Los gastos de matrícula, derechos de prácticas y de examen pasan de cien pesetas por asignatura y el total de éstas es de cuarenta y tres, a lo cual hay que sumar otras trescientas cincuenta pesetas más por otros conceptos. Los libros de estudio alcanzan elevado precio: el gasto mínimo es de unas diez mil pesetas, aparte de las obras de renovación y de consulta. El conjunto de tales gastos viene a ser de quince a veinte mil pesetas, sin contar los del título ni los del estudio del doctorado. Los exámenes son cada día más difíciles, con filtración verdadera para eliminar a un elevado tanto por ciento de los alumnos, muy especialmente en el curso preparatorio. Ya acabada la carrera, se le ofrece otra difícil etapa al joven galeno. La mayor parte de los Licenciados van a ocupar, mediante oposición, las plazas de médicos titulares, con sueldos escasos, trabajo rudísimo y no siempre justamente apreciado. El médico vive hoy muy difícilmente (5).

Con motivo de la creación de una nueva Sección de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada, el rector de esta Universidad, en una entrevista, justifica esta creación, que viene a completar las ya existentes Secciones de Filología Románica y Filología Semítica; Granada tiene excelentes archivos que justifican la intensificación de los estudios históricos: "la Sección de Historia ofrece horizontes más amplios en el orden de la investigación y de la dedicación profesional de los Licenciados", y por todo ello se proyecta que comience a funcionar ya en el presente curso (6).

La creación en la Universidad de Salamanca de los Cursos de Edafología aplicada tuvo amplia repercusión en la Prensa, que explicó ampliamente su cometido y misión (7).

Con motivo de los artículos, reseñados en crónicas anteriores, sobre la creación de una nueva Universidad en el Norte, el rector de la Universidad de Valladolid publicó un artículo de tajante oposición: "No es la primera vez que se airea esta amenaza de desmembramiento de nuestra Universidad, y por lo que se ve, gracias a Dios, tampoco es la presente más autorizada o peligrosa que las anteriores;...". Se muestra contrario a la "pulverización del alumnado universitario" en ciudades distintas: "lo natural sería disminuir el número de Fa-

(4) S. f.: "La mujer y la enseñanza", en *Arriba* (Madrid, 22-IX-55).

(5) A. de Soroa y Pineda: "¿Quién quiere seguir la carrera de Medicina?", en *Ya* (Madrid, 26-VIII-55).

(6) Y.: "Este mismo curso...", en *Ideal* (Granada, 24-IX-55).

(7) *El Adelanto* (Salamanca, 22 y 28-IX-55); *La Gaceta Regional* (Salamanca, 25 y 28-IX-55).

cultades, pero de ningún modo aumentar éstas, multiplicando las necesidades, al mismo tiempo que paradójicamente se reducía el número de alumnos y de enseñanzas". Los gastos hechos en las instalaciones de la Facultad de Medicina de Valladolid son la mejor garantía de que ésta no abandonará a la ciudad. Luego se opone a que el hospital Valdecilla, de Santander, pudiera ser transformado en Facultad de Medicina, pues manifiesta que no es lo mismo un hospital que una Facultad, exigiendo ésta salas de disección, laboratorios anatómicos, departamentos de anatomía patológica y autopsias: "Con lo expuesto basta para afirmar que quien piensa factible la transmutación de un hospital en Facultad, como en la guerra se habilitaba un hotel para clínica, ni sabe lo que sea un hospital, ni conoce una Facultad." Termina opinando que al hospital Valdecilla, de Santander, se le debería encomendar alguna de las especialidades de formación médica, últimamente creadas (8).

La Junta Local del Centenario de Menéndez y Pelayo, Santander, hizo pública una réplica al artículo citado del rector de la Universidad de Valladolid: "Fáciles y abundantes argumentos para justificar las pretensiones santanderinas, en el orden docente, ofrece el artículo polémico que, con su peculiar y brillante estilo, ha escrito el señor rector..." Señalan seguidamente que no se trata del "trasplante" de la Universidad de Valladolid a una ciudad norteña. "Santander..., solicitó del señor ministro de Educación Nacional la creación de alguna nueva sección, con sede en Santander, de la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid y— a la manera de Sevilla y Cádiz— una segunda Facultad de Medicina, tomando para ésta como base la Casa de Salud "Valdecilla", sin que a la Junta, como a nadie, se le ocultase que precisaría además la flamante Facultad de instalaciones especiales para servicios policlínicos. Ha pedido, en fin, Santander, que el conjunto de edificios de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo" tenga una constante actividad, sin la prolongada siesta de diez largos meses del año." Termina señalando que pedir la creación en Santander de estos estudios no puede ser considerado como limitación de los derechos de la Universidad vallisoletana (9).

Un artículo sobre la enseñanza religiosa en la Universidad, señala que, al crearse los cursos de Religión, la enseñanza de la Deontología médica salió perdiendo, como estudia detalladamente, resultando lo mejor enemigo de lo bueno, volviéndose por ello a profesar la Deontología médica en sexto curso, conjuntamente con la Medicina legal y por dos cuatrimestres. Pero seguía vinculada a la Religión y ambas estaban predestinadas a correr idéntica suerte, lo cual solicita que se rectifique. Dado que, excepto dos problemas concretos, toda la Deontología se basa en el Derecho natural, debe profesarse como asignatura independiente de la Religión y de cualquier otra disciplina (10).

A propósito de la reciente disposición que anuncia que éste será el último año en que se haga convocatoria en octubre para los universitarios de la Milicia Universitaria, un comentario ligero expresa la preocupación de algunos alumnos, para los que podría ello representar la pérdida de curso de no modificarse la fecha de salida del Campamento (11).

Señalemos, finalmente, un extenso informe sobre la organización del Seguro Escolar (12).

PROFESORADO

Un editorial estudia el problema del profesorado adjunto, la mayor parte del cual en el presente año termina los ocho años de permanencia en el profesorado, estimando que resulta anticuado seguir dándoles carácter provisional (13).

(8) "El doctor Díaz Caneja y la Universidad del Norte", en *El Diario Palentino* (25-VIII-55).

(9) *Alerta* (Santander, 24-IX-55); *El Diario Montañés* (ídem, ídem). Ambos diarios reproducen el texto del rector Valladolid.

(10) F. Peiró, S. J.: "El problema de la enseñanza religiosa en la Universidad", en *Ya* (Madrid, 13-IX-55).

(11) Navigator: "No más exámenes en octubre", en *Diario de Barcelona* (Barcelona, 23-IX-55).

(12) S. f.: "El Seguro Escolar", en *Arriba* (Madrid, 25-IX-55).

(13) Ed.: "Profesores adjuntos", en *Levante* (Valencia, 18-IX-55).

COLEGIOS MAYORES

Un artículo del director del "San Pablo", de Madrid, estima que "es la hora de los Colegios Mayores", dado que fué publicado en el inicio del curso, por lo cual pasa a explicar sus características con la finalidad de informar a las familias. Siendo órganos de la Universidad, tienen una misión educativa que abarca todas las facetas del universitario, desde lo sobrenatural hasta lo deportivo, debiendo ofrecer los medios adecuados para hacerle un hombre cabal (14).

Otro artículo parte de la afirmación de que los Colegios Mayores actuales no tienen nada que ver con los de épocas pasadas; sin embargo, en el Colegio Mayor clásico encuentra algo susceptible de asumir hoy plena vigencia: las motivaciones que presidieron a su creación. Lo cual concreta en fin ejemplarizante y fin de rectoría. Por ello, establece la necesidad de la selección de los mejores en la inteligencia, en el trabajo o en la acción. Además propugna que el Colegio Mayor imparta los saberes y es partidario del autogobierno. Finalmente, alude a los Colegios femeninos: "Hay... en donde no se distingue a las universitarias de las colegiales de Enseñanza Media, sino en que éstas suelen llevar trenzas y vestir de uniforme" (15).

Señalemos finalmente un comentario a la noticia de que el "Santa Cruz", de Valladolid, será residencia de los extranjeros que acudan a los "Estudios" organizados por aquella Universidad (16).

CURSOS DE VERANO

Con motivo de haberse clausurado los XXV Cursos de Verano de Jaca, un articulista hace la historia de esta Universidad, las figuras que le dieron mayor vitalidad y termina señalando la necesidad de ampliar sus actuales instalaciones, a causa de su progresivo crecimiento (17).

Un reportaje describe los edificios de la Universidad Internacional de Santander, comparando su utilización en las distintas épocas (18).

Un editorial, saludando a la Universidad de Santander, termina por señalar que durante los meses estivales es el centro de reunión de más importancia de todo el país (19).

Señalemos también un extenso artículo con motivo del ciclo de Conferencias del profesor Alvarez de Miranda en la misma Universidad de verano (20).

Otro reportaje habla de los estudiantes y ambiente del VII Curso Internacional del Colegio Mayor de La Estiba (21).

Partiendo del gran desarrollo adquirido por los cursos de verano, un articulista sostiene que "la Universidad española no está aún abierta totalmente a lo largo y a lo ancho de problemas fundamentales, cuya solución acucia hoy a hombres de todas las clases, profesiones y edades". Aquí está precisamente uno de los mayores aciertos de los cursos de verano, que, al trasladar temporalmente los Centros fijos de nuestra vida cultural..., "ponen en contacto a unos hombres con otros, intercambiando opiniones y haciendo llegar al seno de los estudios superiores esos temas vivos, inquietantes muchos de ellos, que aún hoy se estudian y resuelven, muchas veces, fuera de las preocupaciones de nuestra élite intelectual" (22).

Dos editoriales exaltan el interés de los cursos de Vigo (23). Y otro, los de Barcelona (24). Mientras un breve artículo señala la importancia de las distintas actividades culturales desarrolladas en Burgos durante el verano (25).

(14) I. Martín: "La hora de los Colegios Mayores", en *Ya* (Madrid, 25-VIII-55).

(15) J. M. Fernández-Cormenzana: "Otra vez de Colegios Mayores", en *Alcalá*, 77.

(16) Comentario: "Estudios para extranjeros", en *Ei Norte de Castilla* (21-VIII-55).

(17) V. Navarro: "Jaca y los cursos universitarios de verano", en *El Noticiero* (Zaragoza, 18-IX-55).

(18) L. Ponce de León: "Apuntes de la Universidad internacional de Santander", en *Arriba* (Madrid, 10-IX-55).

(19) Ed.: "Nuestra Universidad", en *Alerta* (Santander, 30-VIII-55).

(20) L. Ponce de León: "Apuntes...", en *Arriba* (Madrid, 24-IX-55).

(21) M. Fernández Areal: "Estudiantes", en *La Actualidad Española* (Madrid, 22-IX-55).

(22) A. Benito: "Cursos de verano", en *La Actualidad Española* (Madrid, 1-IX-55).

(23) *El Pueblo Gallego* (Vigo, 19-VIII y 1-IX-55).

(24) S. f.: "Fin de curso", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 24-VIII-55).

(25) Fuyma: "Veraneo cultural", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 3-IX-55).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

El nuevo jefe nacional dirigió una "carta a los universitarios" en que resaltó la necesaria unidad de los estudiantes, la larga labor realizada y a realizar por el S. E. U. y señala como meta inmediata a lograr la compenetración de todos, que aun hoy no siempre se conocen (26).

Este tema de la necesaria unidad entre los estudiantes es objeto de amplio desarrollo por un editorial (27).

Con motivo de la toma de posesión del nuevo jefe nacional del S. E. U., el ministro del Movimiento puso de relieve la bien probada vitalidad del S. E. U., y ofreciendo su apoyo al nuevo Jefe Nacional, expresó su deseo de evitar la lisonja y la cómoda deformación de la realidad. Por el contrario, quiere las voces auténticas de los que hoy pueblan los claustros universitarios, siempre que no vayan acompañadas de oscuras desviaciones ni influidas por inadmisibles resentimientos: "Por eso se te nombra: para recoger las voces estudiantiles, para

(26) J. A. Serrano Montalvo: "Carta a los universitarios", en *Alcalá*, 77 (X-55).

(27) Ed.: "Unidad juvenil", en *Alcalá*, 77 (X-55).

guiarlas y para transmitir a cuantos las articulan el claro mensaje de la noble intención de la Falange" (28).

En una entrevista, el nuevo jefe nacional del S. E. U. expresó que uno de los problemas que más preocupan al S. E. U. es la unidad de la juventud española. A esto responde la creación del Servicio Universitario del Trabajo, una de las grandes creaciones de Jordana. "Esta será una de las obras que apoyaré con más entusiasmo." "Otro proyecto mío es cooperar con la Universidad, ya que ella está por encima de todos sus componentes, y es una institución que debe defenderse hasta con la crítica, si ello fuera necesario." Todas las conclusiones del Congreso Nacional de Estudiantes han sido ya llevadas a la práctica. "...Es muy posible que en el próximo curso pueda celebrarse el II Congreso Nacional, que estudiará nuevamente toda la problemática que los estudiantes tienen planteada en su proyección universitaria, sindical y política". "Hay que fomentar la obra en Colegios Mayores masculinos y femeninos..." (29).

C. L. C.

(28) *Pueblo* (Madrid, 27-IX-55).

(29) E.: "Es posible...", en *Amanecer* (Zaragoza, 25-IX-55).

ENSEÑANZA MEDIA

HACIA UN IDEAL DE ENSEÑANZA

Con el título anterior se publica un artículo (1) en el que se da cuenta de la reunión celebrada por un grupo de catedráticos de Lengua Española y Literatura, convocados por la Dirección General de Enseñanza Media. Con este motivo, se hacen una serie de reflexiones acerca del tema de la enseñanza, señalando cómo ésta es problema difícil y en el cual la alusión a cualquiera de sus variados aspectos supone el entrecruzamiento de todos los demás. Constituye un evidente acierto—dice el autor del artículo—que estas conversaciones comenzaran precisamente por la rama más necesitada de reforma: la Gramática, ya que en nuestra patria esta disciplina ha gozado del raro privilegio de cultivar el más monstruoso memorismo.

Se ha evolucionado bastante en la didáctica, pero sigue haciendo estragos el ejercicio de la memoria. Se insistió en estas conversaciones en la necesidad inmediata de reformar a fondo la enseñanza de la Lengua, aspecto vital de la cultura, en el que vamos muy rezagados con respecto a los demás países europeos. En España se sigue utilizando con los alumnos el método de enseñarles reglas y más reglas y las excepciones de rigor y algún que otro ejemplo, todo aprendido de memoria.

Se ha clamado entre nosotros contra estos sistemas, pero en desierto. Pedro Simón Abril en el siglo XVI; Jovellanos, más tarde; Américo Castro, después, combaten el problema esencial de la enseñanza de la Lengua con arreglo a métodos puramente memorísticos, sin que hayan bastado tales testimonios para formar una conciencia nacional de la importancia del problema, que es necesario plantear con firmeza y sin demora.

Una reforma a fondo en los métodos de enseñar supone, a juicio del autor, muchas cuestiones previas: provocar entusiasmo y estímulo en el profesor; aprendizaje de la Lengua y la Literatura siguiendo un sistema deductivo racional. Con ello el alcance de tal reforma sería imponderable. Cierta que una reforma de tal amplitud no es cosa de un día ni de dos, ni siquiera de cuatro cursos, sino que obliga a una continuidad en la abnegación y en el sacrificio diario tal, que acaso no basten los veinte o los treinta años para contemplarla en sazón.

(1) E. Correa Calderón: "Hacia un ideal de enseñanza", en *ABC* (Madrid, 21-VIII-55).

ENSEÑANZA PRIVADA

El diario *ABC* publica un editorial (2) en el que se refiere a la lucha escolar en Bélgica y a cómo ello es un síntoma más de la grave inquietud que se cierne sobre la enseñanza privada de carácter católico en diversos países.

Los partidos de izquierda no suelen conformarse con una actitud pasiva en materia de enseñanza, pues el laicismo ha figurado siempre como una aspiración en los programas políticos de aquéllos, habiéndose complicado actualmente el problema con la aparición de nacionalismos de signo estatista que pretenden influir decisivamente en la formación y en la conciencia de los niños y de los jóvenes.

El editorial da cuenta, como prueba de cuanto antecede, de las manifestaciones de esta corriente en distintos países. En Argentina, donde afortunadamente se ha rectificado a tiempo; en la Unión Sudafricana, donde el Estado pretende someter a su inspección y dirección las Escuelas de Misioneros Católicos; en Estados Unidos, donde parece iniciarse un peligroso movimiento en contra de su tradicional libertad de enseñanza; en Bolivia, donde cabe hacer serios reparos a un documento constitucional que contiene amenazas contra los derechos de los padres católicos; en Baviera, donde el proyecto para la formación de maestros, que se opone a la formación confesional de los mismos; pudiendo, finalmente, señalarse, como contraste, el acuerdo de la Asamblea Nacional francesa aprobando las subvenciones a establecimientos privados profesionales destinados a la juventud campesina.

CLASE MEDIA Y ENSEÑANZA MEDIA

Un editorial de la *Hoja del Lunes* de La Coruña (3) plantea el problema de las dificultades de las familias de clase media para dar estudios a sus hijos. Las clases altas, dice el editorial, poseen dinero; la clase obrera cuenta con la protección del Estado; pero la clase media se encuentra desasistida. Nuevo plan, textos, matrículas, pensiones de colegio, todo ello carga sobre las familias de clase media. Se apunta como solución, ofrecida ya con anterioridad, el establecimiento de se-

(2) Ed.: "Inquietud en la Enseñanza privada", en *ABC* (Madrid, 21-VIII-55).

(3) Ed.: "La clase media y la Enseñanza Media", en *Hoja del Lunes* (La Coruña, 26-IX-55).

guros o cooperativas, pero nada se ha hecho en este sentido. La clase media no puede sufragar los gastos que representan las pensiones y estudios. El editorial formula la esperanza de que dentro del curso actual se pueda lograr una ordenación de la Segunda Enseñanza y, en general, de toda la enseñanza, que resuelva de una vez el problema cumbre de todas las clases sociales, de un modo especial de la clase media, que, por desorganizada, es la más preterida, aunque sea la más ejemplar.

FALLO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

"Si falta una sólida base de Enseñanza Media—comienza diciendo Isidoro Martín (4)—todo lo que se intente construir luego en la Universidad no podrá alcanzar una altura decorosa y se resentirá por muy diversas partes."

En los países cuyo bachillerato proporciona madurez, no hay necesidad de prolongar los estudios universitarios. Así ocurre en Italia, en Alemania, Francia o Inglaterra. Y el problema es que los muchachos españoles no son ni menos agudos, ni menos ágiles, intelectualmente, que los de otros países. Sin embargo, nuestros bachilleres apenas saben estudiar, carecen de sentido crítico, de iniciativa personal, desconocen la forma de aprovechar las explicaciones del catedrático, no pueden utilizar ni el Latín ni los idiomas modernos como instrumento de trabajo y—lo que es mucho más grave—ni siquiera saben expresar correctamente su pensamiento, mostrándose incapaces de hacer una exposición oral sistemática y ordenada y, mucho menos, de realizarlo por escrito con la corrección y claridad indispensables. Todo esto demuestra el fallo de nuestra Enseñanza Media.

El problema preocupa y de ella es una prueba el número realmente extraordinario de planes de estudio que se suceden en nuestra Segunda Enseñanza, en una sucesión frecuente, pese a lo cual la tradicional inmadurez de nuestros bachilleres permanece inalterable generaciones y generaciones. Ello hace pensar que no se trata de los planes en sí, sino, más bien, de un problema de método en la enseñanza, senda por la cual habría que buscar la solución adecuada.

EXÁMENES

Partiendo de la noticia de que en Italia ha sido hecha la propuesta de que los alumnos del bachillerato cursen también como asignatura la de resolver crucigramas, porque ello ejercita la inteligencia y favorece la adquisición de conocimientos, Moreno Dávila (5), en artículo humorístico, sugiere que, sin

(4) Isidoro Martín: "El fallo de la Enseñanza Media", en *Ya* (Madrid, 30-IX-55).

(5) Julio Moreno Dávila: "Exámenes nuevos", en *El Ideal Gallego* (La Coruña, 28-IX-55).

llegar a la admisión de tal materia, podría pensarse en la utilización de los crucigramas como medio pedagógico para los exámenes de grado. Así se conseguiría evitar la pesadez de los exámenes, proponiendo a los alumnos un crucigrama todo lo complicado que se quisiera y que contuviese formulaciones o preguntas relativas a conocimientos de distintas materias. El secreto del problema estaría en la selección de las preguntas. Pero constituiría la piedra de toque para valorar el conjunto de conocimientos enciclopédicos que debe poseer un buen bachiller y, al mismo tiempo, un procedimiento descansado para poder comprobar la cultura de cualquier examinado.

En el *Diario de Navarra* (6) se publica un artículo sobre exámenes en el Instituto hecho sobre la base de distintas definiciones. De los profesores se dice que, pese a ser de rostro simpático, no lo parecen a los alumnos. Lo que ocurre es que no pueden aprobar a quien no sabe.

A los alumnos se los clasifica en diversas categorías. Así empollones son aquellos que estudian la lección, se la saben siempre y jamás lo reconocen ante los demás; vagos, los que no estudian ni siquiera la víspera; tímidos, los que estudian, pero se les cae el alma a los pies a la primera de cambio.

Un reportaje de un diario de Santander (7) da cuenta de que casi cuatro mil estudiantes de bachillerato hay en Santander; que aumenta progresivamente el número de los que proceden de los pueblos; que los alumnos del curso preuniversitario escogen preferentemente Ciencia; y que, finalmente, para el nuevo curso escolar, y en el Instituto de esta localidad, se piensa en la implantación de las clases por mañana y tarde con objeto de cuidar a lo largo del día, y de una manera más completa, de la formación del alumno.

CULTURA GENERAL

Carmen Castro (8) se pronuncia contra el mito femenino de la Cultura general, abogando por que las chicas estudien el bachillerato, pese a lo horrible que éste pueda resultar y a lo disparatado que puede considerarse su plan de estudios, pues aun cuando ello fuera así entraña una norma de rigor durante los años de formación y se nota, más tarde, una diferencia palpable entre quien lo estudió y quien no lo hizo. El bachillerato hace falta para muchas cosas: para ser buena secretaria, para ser persona culta, para ser madre de familia. En definitiva, la "cultura general" sólo se hace asequible, entre los diez y los diecisiete años, en forma de bachillerato.

MANUEL ALONSO GARCÍA

(6) Joaquín de Góñiz: "Exámenes en el Instituto", en el *Diario de Navarra* (Pamplona, 24-IX-55).

(7) Julio Poo San Román: "Casi cuatro mil estudiantes de Bachillerato en Santander", en *Alerta* (Santander, 21-IX-55).

(8) Carmen Castro: "Mito femenino: Cultura general", en *El Correo Gallego* (La Coruña, 25-IX-55).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Comentando un folleto editado por las Escuelas de Trabajo y de Peritos Industriales, la Prensa de Zaragoza (1) se ocupa de estos dos importantísimos Centros de Enseñanza Técnica, indispensables para el resurgimiento del país y para atender a las necesidades crecientes de la especialización industrial. En Zaragoza esta preocupación por las enseñanzas industriales data de antiguo, ya que en el siglo XVIII la Real Sociedad Aragonesa de Amigos del País trató de mejorar los elementos de producción, no sólo en el aspecto humano proporcionando ma-

yor cultura a los artesanos, sino perfeccionando las herramientas de trabajo con la introducción de nuevas técnicas y mejorando los sistemas de producción. Para cumplir estos fines se crean el siglo pasado las Escuelas de Artes y Oficios, pero insuficientes para dar todas las enseñanzas que requería la creciente industrialización, nacen en 1910 las Escuelas de Peritos Industriales, que, con los Estatutos de Formación Profesional de 1925 y 1928, se ponen al nivel que requieren los avances de la técnica industrial. Hace poco, las Cortes Españolas han aprobado una nueva ley de Formación profesional.

En Zaragoza se instala por primera vez esta Escuela en uno de los edificios que en 1908 se levantaron en la antigua huerta de Santa Engracia, con motivo de la Exposición Hispanoamericana. A partir de 1950, al hacerse insuficientes estas instala-

(1) S. f.: "La Escuela de Trabajo y la de Peritos Industriales", en el *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 4-IX-55).

ciones, se han acomodado los talleres en un edificio de la calle de la Corona de Aragón, próximo a la Ciudad Universitaria, adonde se llevarán todas las clases y laboratorios.

Las enseñanzas que se cursan en estas Escuelas de Formación industrial tienen carácter oficial y dan derecho a la expedición de títulos y diplomas reconocidos por las entidades oficiales y particulares. Los estudios se realizan en dos grandes ciclos. Uno, de enseñanza elemental, proporciona los certificados de aprendiz, oficial y maestros industriales. El otro, de enseñanza media industrial, con la formación del perito industrial en sus tres especialidades de mecánica, electricidad y Química. Para ingresar en este grado se precisa hacer un examen de Matemáticas, Física, Química y Dibujo, con arreglo a unos cuestionarios publicados en el *Boletín Oficial del Estado* de 27 de diciembre de 1945. Este título de perito industrial habilita a quien lo alcanza tanto para el ejercicio profesional libre como para su ingreso en los cuerpos del Estado.

El plan de estudios en la Escuela de Trabajo es el siguiente: Se comienza por el grupo de orientación profesional o preaprendizaje. En él los muchachos de 12 a 14 años siguen un curso de carácter teórico-práctico, en el que se trata de descubrir las aptitudes del alumno para el ejercicio de una profesión industrial determinada y su capacidad para proseguir los restantes estudios. Se estudian materias que completan las enseñanzas de la Escuela primaria y las tecnologías de los estudios, en íntima unión con el dibujo y las prácticas de taller de oficios básicos, tales como electricidad, mecánica, carpintería y hojalatería.

A los 14 años cumplidos los alumnos son admitidos en los dos cursos que integran las enseñanzas de aprendizaje o de formación del oficial industrial, en donde se les proporciona una formación profesional técnica más intensa, completada con asignaturas de cultura general y social, además de las correspondientes prácticas en laboratorios y talleres necesarias para dominar los oficios de las distintas especialidades que se cursan, es decir: de electricidad, mecánico, químico y constructor. A estos dos cursos de aprendizaje siguen otros dos de formación del maestro industrial, grado superior de Enseñanza Técnica más científico e intenso. El primero es de preparación técnica general, común a todas las especializaciones, y el segundo es de especialización: con ellos se logra el certificado de maestro mecánico, maestro electricista, maestro químico y maestro conductor. Los alumnos que aspiren a cursar estos estudios deben de tener 14 años cumplidos, sufrir un reconocimiento médico y verificar unas pruebas de carácter psicotécnico en la oficina laboratorio de Formación profesional, pruebas que determinan la capacidad para esta clase de disciplinas. Las clases se dan a horas oportunas para que todos aquellos que trabajan puedan asistir a ellas, entre seis y media y nueve de la tarde. Los alumnos que no trabajan en industrias asisten a clases prácticas de talleres todos los días de diez a una de la mañana.

En la Escuela de Peritos Industriales pueden ingresar los alumnos que, además de tener los 14 años cumplidos, posean el título de bachiller elemental o laboral, perito mercantil, maestro de Enseñanza primaria o maestro industrial procedente de la Escuela de Trabajo oficialmente reconocida, y habrán de superar las pruebas de reconocimiento técnico y psicotécnico, así como un examen sobre Matemáticas, Física y Dibujo.

Los estudios comprenden cinco cursos, los dos primeros son iguales para todos los aspirantes a peritos, y los finales de especialización en cada rama, en los cuales los alumnos cursan una serie de asignaturas teóricas, acompañadas de prácticas correspondientes en laboratorios y talleres y una intensa preparación en dibujo, que les capacita para obtener el título de perito mecánico, perito electricista o perito químico, que se les concede después de realizar un examen de reválida, consistente en el completo desarrollo de un proyecto y un ejercicio práctico de la especialidad elegida.

Lo mismo en la Escuela de Trabajo que en la de Peritos Industriales existe un número limitado de becas que se conceden a aquellos que, además de reunir condiciones evidentes de pobreza, demuestren un aprovechamiento relevante en los estudios. Como la matrícula de la Escuela de Trabajo es gratuita, ya que sólo se pagan quince pesetas en concepto de ma-

terial de prácticas de taller, la formación profesional industrial está realmente al alcance de todos los que tengan vocación y aspiren a ingresar en estas Escuelas.

INTERCAMBIO DE TÉCNICOS ENTRE ESPAÑA Y COLOMBIA

En la conferencia de Prensa que, a las pocas horas de estar en Madrid, ofrecieron los ministros colombianos de Hacienda, don Carlos Villaveces, y de Educación, don Gabriel Betancourt, hablaron de la posibilidad de un incremento en los intercambios entre Colombia y España. El ministro de Hacienda dijo que "su país ha desarrollado su industria en la medida de sus necesidades, para cubrir las exigencias de sus doce millones de habitantes. Ahora se prepara para el desarrollo de la industria metalúrgica, y cree que España, con su larga experiencia, puede prestarle una valiosa ayuda, instruyendo a sus técnicos y enviando también los que sean precisos".

El ministro de Educación se refirió a la posibilidad de un mayor intercambio cultural, puesto que Colombia posee 21 Universidades con 90 Facultades, y expuso la magnífica obra que realiza el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (I. C. E. T. E. X.) para la formación de sus profesionales o estudiantes, a los que facilita los fondos necesarios para estancia y estudios en el país elegido, cantidad que, una vez colocados, reintegran en cuotas mensuales, con un interés del 3 por 100, desde la fecha en que comienzan a trabajar. En caso de dedicarse a la enseñanza, quedan exentos los beneficiarios del abono de intereses y a los mejores clasificados se les condona el reintegro. En total, disfrutaban actualmente de este beneficio 350 estudiantes, en 18 países, entre ellos España.

Dijo también el ministro que pronto se construirá en Madrid el Colegio Mayor Miguel Antonio Caro, y que esperaba que su construcción coincidiera con el comienzo del Colegio de los Reyes Católicos, que España va a construir en Colombia. También habló de que el establecimiento de la enseñanza radiofónica en su país llevará la cultura a unos tres millones de chicos, completando así el programa de educación que se ha propuesto el presidente Rojas Pinilla.

ESCUELAS ESPECIALES

El diario *Arriba* (4), en su número correspondiente al domingo 25 de septiembre último, publicó una carta del reverendo padre José María de Llanos, S. J., que no recogimos en esta crónica por tratarse más bien de un problema personal, aunque se relacionara con las Enseñanzas Técnicas, pero dicha carta motivó otra firmada por J. Antidemagogo, titulada "carta ingenieril" (5) y debidamente contestada por el reverendo padre Llanos, que aborda de lleno el problema del ingreso en las Escuelas Especiales y sus consecuencias para la juventud española.

En su primera "carta cristiana", el padre Llanos despedía a un muchacho que, no habiendo conseguido ingresar en una Escuela Especial, marchaba a Alemania, siguiendo el ejemplo de otros compañeros, donde le sería posible cursar ingeniería, y al mismo tiempo trabajar para mantenerse y pagarse sus estudios.

El padre Llanos proponía se meditara sobre el hecho significativo de estas repetidas evasiones de jóvenes españoles.

En su carta, el Antidemagogo establece una serie de puntos con los que parece señalar la posición del Cuerpo al que el muchacho, motivo de la carta, no ha podido pertenecer: al de "ingenieros de los de España; esto es: de los buenos", frente a la de los "miles de jóvenes que han quedado a la puerta de las Escuelas" y frente a los que, también, el padre Llanos, en réplica a la frase anterior, llama "pobres infelices (?) que trabajan en los atrasados países de Alemania, Estados Unidos, etcétera".

La posición del Antidemagogo parece estar resumida en estos cinco puntos: 1.º, "que es rarísimo encontrar vocaciones ingenieriles preescolares y de qué manera se puede conocer que los muchachos tienen condiciones sobrantes para ser ingenie-

(2) S. f.: "Dos importantes Centros de Enseñanza Técnica en Zaragoza", en *Amanecer* (Zaragoza, 4-IX-55).

(3) S. f.: "España puede prestar una gran ayuda a Colombia en el desarrollo de su industria metalúrgica", en *Madrid* (Madrid, 6-IX-55).

(4) José María de Llanos, S. J.: "Despedida a José Luis", en *Arriba* (Madrid, 25-IX-55).

(5) J. J. Antidemagogo: "La despedida de un José Luis", carta ingenieril, en *Arriba* (Madrid, 9-X-55).

ros; 2.º, que está dispuesto a gestionar la autorización para publicar los ejercicios con que el muchacho en cuestión ha fracasado en ser ingeniero español, para que se pueda juzgar públicamente acerca del caso; 3.º, que existen importantes becas por más de cuatro millones de pesetas para estudiar, entre otras, la carrera de ingeniero, lo que demuestra que pueden estudiar los no ricos; 4.º, que ninguno, entre los miles de ingenieros que hay en España, ninguno ha necesitado alma heroica para hacer la carrera y no ha tenido necesidad de haberse expatriado para afrontar todo lo que hizo y hace falta estudiar"; y un 5.º punto, de carácter más personal, en el que ruega al padre Llanos que siga animando a los muchachos de 18 años "para que no queden enquistados donde no valen" y que no ensalce a la realista Alemania frente a "la quijotesca y sanhopanesca España".

A todo esto el padre Llanos responde que un bachillerato bien hecho debe dar índices más que suficientes para orientar a un aspirante en sus estudios superiores; para esto debe servir la Segunda Enseñanza, y se pregunta cómo es posible el progreso técnico de que tanto necesita nuestra patria, si la vocación a ingeniero "de los buenos" es cosa de tan rara investigación.

Al contestar al segundo punto expone la tragedia de los muchachos que no pueden prepararse debidamente para presentarse, ya que tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo. "Todo director de Academia preparatoria afirma la tajante imposibilidad de que un muchacho que aspire a ingresar de veras trabaje al mismo tiempo." Estos muchachos que tienen que simultanear sus clases en la Academia preparatoria con el trabajo que exigen los problemas, y además dar ellos otras clases, más unas horas de oficina, tienen que ser héroes o suicidas o superdotadísimos, y lo que ocurre en la mayor parte de estos casos es que tienen que renunciar a su ideal sin apenas poder demostrar sus capacidades científicas.

El sistema de las becas no resuelve este problema, ya que hay muchos estudiantes que, por no tener los méritos políticos que exigen determinadas becas, o no tener nada que ver con

los Sindicatos, no pueden aspirar a ninguna de las que se refiere el Antidemagogo, al que sugiere el padre Llanos que los respectivos Cuerpos de los buenos ingenieros de España paguen una determinada serie de becas para estos casos concretos, por ejemplo para los muchachos garantizados en su capacidad por el Instituto Psicotécnico. "¿No sería éste un excelente servicio de los ingenieros, probablemente mayor y más generoso que el de estrechar la entrada en sus Escuelas hasta el punto de haber sido necesario marcarles un número mínimo de aprobados?"

De esta manera resulta que "sólo pueden ser ingenieros los hijos de ricos (léase de padres capaces de sostener una serie de años, la difícil preparación en las Academias), o los de alma de héroe (el heroísmo este callado y oscuro que consume la vida de miles y miles de nuestros mejores que pretenden la ingeniería: unos, porque se empeñan en el casi imposible esfuerzo de trabajar al mismo tiempo; otros, porque se afanan en no desanimarse y vivir esclavizados a ese feroz juego de los problemas...)"

Termina el padre Llanos su carta diciendo que "únicamente buscaba hacer opinión sobre un índice doloroso que aparece en nuestra sociedad: el de la evasión de unos cuantos jóvenes, cada día más, aunque hoy no sean más que una minoría significativa. Hice todo lo posible para evitar la marcha de José Luis y seguiré haciendo lo mismo si el caso se repite. Ahora bien: tal esfuerzo personal no quita de mi parte que a la hora de comparar el método alemán de hacer ingenieros y el español, prefiera aquél y lo deciare y lo intente demostrar. Y parece ser que el método alemán, que hace posible que el que un chico al tiempo que vende leche pueda prepararse para ser ingeniero, no les ha ocasionado a los alemanes demasiado atraso en el orden técnico..." (6).

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE

(6) José María de Llanos, S. J.: "Respuesta al Antidemagogo". Cartas Cristianas, en *Arriba* (Madrid, 9-IX-55).

ENSEÑANZA LABORAL

ACTIVIDADES DE LOS INSTITUTOS

En los Centros de Enseñanza Media y Profesional que llevan cinco años en funcionamiento han comenzado las pruebas de examen final del bachillerato laboral. Esta reválida está prevista en la base IX de la ley de 16 de julio de 1949 y regulada por los decretos de 24 de marzo de 1950 y de 12 de febrero y 20 de julio de 1954.

Los alumnos tendrán como mínimo quince años y las pruebas se realizarán en los Centros de Alcañiz, Alcira, Almendralejo, Barbastro, Cangas de Onís, Ecija, Felanix, Gandía, Guía de Gran Canaria, Medina del Campo, Santoña, Tarazona, Trujillo, Túy, Villafranca del Panadés y Valle de Carranza. A éstos hay que añadir el Instituto de Lebrija, en el que realizarán las pruebas los alumnos del Centro no estatal de Campano (Cádiz).

El examen constará de dos partes, una teórica y otra práctica, sobre el conjunto de las materias integrantes de los cinco cursos del bachillerato laboral.

Se concederán premios a los alumnos que hayan obtenido la calificación de sobresaliente y posean los mejores expedientes académicos; de estos premios quedan excluidos los que no hayan alcanzado durante los cursos del bachillerato una calificación media notable. Los que la alcancen tienen convalidadas las pruebas de ingreso en las Escuelas de Peritos Agrícolas e Industriales, según la modalidad del Centro en que cursaron sus estudios. El premio lleva como consecuencia la exención total del pago de las tasas y derechos de matrículas correspondientes al primer curso de los estudios oficiales de grado medio técnico que elija el alumno.

El rector de la Universidad correspondiente, en nombre del

director general de Enseñanza Laboral, expedirá el título correspondiente, en el que constará el Centro donde se cursaron los estudios, la modalidad del bachillerato y la calificación final obtenida (1).

Catorce alumnos del quinto curso del bachillerato laboral, pertenecientes al Instituto de esta especialidad de Tarazona, han permanecido en Gijón dos meses y medio, participando en un cursillo especial para estos jóvenes bachilleres del trabajo, que pronto habrán de pasar a Escuelas Superiores o a Centros de producción industrial. Concurrieron también alumnos de Gandía y Almendralejo.

El curso se ha desarrollado en la Escuela de Peritos Industriales de Gijón, cuyas magníficas instalaciones han servido para su adiestramiento en el manejo de maquinaria de precisión y, en general, en todo cuanto se refiere a la asignatura de trabajos manuales y dominio del taller y el laboratorio. Atención especial han merecido la ampliación de las Matemáticas y el Dibujo. La puntuación obtenida en todas las asignaturas cursadas durante este verano influirán en la clasificación definitiva de los exámenes de reválida (2).

NUEVOS CENTROS

En Consejo de Ministros se acordó la creación de un Instituto Laboral en Villalba. Este Centro se edificará en terrenos del Ayuntamiento de la ciudad, en el barrio de las Fontañas.

(1) S. f.: "Pruebas del examen...", en *Ya* (Madrid, 25-IX-1955).

(2) Terrado: "Han regresado de Gijón...", en *Amanecer* (Zaragoza, 25-IX-1955).

Es de gran importancia para la comarca—dice el corresponsal del *Ideal Gallego* (3)—eminentemente agrícola, la creación de este Centro, en donde han de formarse las nuevas generaciones de agricultores que, con preparación suficiente, han de conseguir en un futuro no muy lejano la mejora de los cultivos y la racional explotación de nuestras fértiles tierras y la selección del ganado vacuno.

En la ciudad cordobesa de Pozoblanco sería de gran beneficio la creación de un Instituto Laboral (4), ya que en el mismo tendrían acogida los alumnos de la comarca, considerándose como Centro vital de catorce pueblos, a los que facilita, al igual que en otros muchos, sus exigencias de consumo con su industria y sus actividades artesanas. Las enseñanzas estarían orientadas dentro de la modalidad agrícola, ganadera e industrial y del referido Centro saldrían especialistas que favorecerían el desarrollo de las actividades citadas.

FORMACIÓN PROFESIONAL

El núcleo laboral más importante de la provincia de Soria se halla en Arcos de Jalón, siendo el depósito de máquinas de la red de los ferrocarriles el lugar de trabajo que ocupa a más obreros. En esta ciudad va a crearse una Escuela de Trabajo que cubra la acuciante necesidad de la Enseñanza Profesional. Las obras para levantar esta institución docente comenzarán en breve. Por de pronto, de la última subvención de la Comisaría Nacional del Paro otorgada a la provincia, se destina medio millón de pesetas para la primera fase de los trabajos. El total presupuesto es de un millón de pesetas, y es propósito dar un ritmo acelerado a la realización para que pueda comenzar su funcionamiento el año próximo (5).

El diario madrileño *Pueblo* publica una amplia información sobre los nuevos Centros que abrirá en breve, en algunos barrios extremos de la capital, la Escuela Nacional de Artes Gráficas (6).

Este Centro, modelo de formación profesional y artística, tiene una matrícula limitada. No pueden pasar de 450 los alumnos que anualmente se matriculen en ella. La Escuela comprende diversas enseñanzas, como son la encuadernación, litografía, grabados en metales y madera, fotografía general y aplicada, fotograbado-heliograbado, estereotipia, dibujo, tipografía, historia de las Artes Gráficas, publicidad gráfica. Las enseñanzas son totalmente gratuitas, así como los medios materiales de trabajo. El alumnado procede, casi en su totalidad, de las clases más modestas, y durante el día trabaja en empresas privadas; de aquí que represente un sacrificio asistir a las clases nocturnas. De otras clases sociales la mayor parte de los alumnos aprenden la encuadernación. Como la mayoría de los alumnos proceden de barrios alejados y para ellos significa un gran perjuicio los largos desplazamientos después de su jornada de trabajo, la Escuela creará tres Centros más, que se espera sean inaugurados en el curso 1956-1957. Con estos nuevos Centros podrá atenderse a los aspirantes que durante estos cursos han tenido que esperar, ya que el ingreso se hace por riguroso turno de solicitud y los obreros tienen un gran interés por perfeccionar sus enseñanzas.

BECAS SINDICALES

Arriba (7) ha publicado una detallada información y editoriales en relación con este importante tema. En el número anterior recogíamos las primeras manifestaciones de la Prensa y hoy traemos nuevamente a nuestra crónica su distribución para el próximo curso escolar, reproduciendo por su interés parte del texto del órgano del Movimiento, que dice así:

"La Organización Sindical, independientemente de las cantidades que figuran en sus presupuestos para estas becas de estudios, contribuye a facilitar el acceso a la cultura de nuestras clases trabajadoras en otros órdenes de actividades, como

son la Formación Profesional Industrial, Capacitación Agropecuaria y Escuelas de Cultura y Arte en Centros Sindicales.

"En la Formación Profesional, Industrial y Artesana, sostiene 103 Centros, con un total de 21.104 alumnos que asisten a los mismos, actividad que supone un coste anual de 34.118.615 pesetas.

"La Formación Profesional o Capacitación Agropecuaria se realiza en catorce Granjas-Escuelas, a través de cursos permanentes o de cursillos cortos. El número de alumnos que anualmente disfruta estos beneficios asciende a 25.630, y su coste de sostenimiento en el mismo período de tiempo es de 8.642.333 pesetas.

"El número de las Escuelas de Cultura y Arte, que sostiene y atiende la Obra Sindical de Educación y Descanso, asciende a 97, con asistencia de unos 20.540 alumnos, invirtiéndose en las mismas la cantidad anual de 2.249.644 pesetas.

"Resumiendo: el total de Centros Sindicales en los que se atiende a la Formación Profesional de nuestras clases trabajadoras es de 214, recibiendo en ellos los beneficios y facilitándose este acceso a la cultura a 67.274 alumnos, lo que supone a la Organización Sindical un desembolso total de 45.110.593 pesetas.

"Con tan elevada cantidad se han dotado 1.276 becas para seguir estudios en diversos Centros de Enseñanza y de Formación Profesional: Universidades, Escuelas Especiales, Seminarios, Institutos, Escuelas de Comercio, Escuelas de Artesanía, de Bellas Artes y de Formación Profesional y Conservatorios.

"Las 820 becas del curso 1953-54 se convirtieron, en el período escolar siguiente, en 1.066, hasta llegar al momento presente, en el que se registra un aumento de más de doscientas sobre las creadas por la Delegación Nacional de Sindicatos en el curso precedente. Ello evidencia el propósito de superación que anima a la Organización y su deseo de dedicar más atención económica cada día a las familias modestas cuyos hijos demuestren condiciones para el estudio."

La Institución Sindical de Formación Profesional "Virgen de la Paloma", es uno de los Centros más eficaces y positivos con que cuentan los Sindicatos españoles. Todos los años, cuando llega el mes de septiembre, tienen lugar los exámenes de ingreso (8). *Mundo Escolar* publica una entrevista con el jefe de estudios de la Institución, de la que recogemos algunas de sus manifestaciones más importantes: "Han pasado todos estos chicos por una prueba psicotécnica. Los ejercicios se efectuaron en varios grupos, y en ellos hubieron de contestar a una serie de preguntas, que luego nos servirían para un previo conocimiento de cada uno. Con estas pruebas se busca simplemente saber quién es el muchacho, conocer su capacidad, su atención, su vocabulario..."

Para la prueba de cultura "se les hace por escrito una serie de preguntas referentes a asignaturas de lo que pudiéramos llamar Enseñanza Primaria, a las que habrán de contestar rápida y escuetamente. A la hora de revisar estos ejercicios, los profesores habrán de puntuar sobre cien puntos, correspondiendo el 60 por 100 a las Matemáticas; el 10, al Dictado; otro 10, a la Geografía y a la Historia, y un 5 a la Religión y al Dibujo".

"Se han presentado a los exámenes de ingreso más de mil cuatrocientos muchachos, pero solamente la mitad alcanza el nivel suficiente para ingresar. En el curso pasado hubo matriculados unos dos mil cuatrocientos."

"Los aspirantes que sean declarados aptos pasarán al Curso de Orientación, que es el primero de la Formación Profesional propiamente dicha. En él pasan los alumnos por los talleres fundamentales para que demuestren sus aptitudes con pruebas psicotécnicas y se les dan clases tecnicográficas y complementarias para ampliar sus conocimientos. Al final de este curso, los aprendices tienen que escoger una especialidad, y a ella habrán de dedicarse si sus aptitudes y su vocación coinciden realmente con el juicio que los profesores han obtenido de cada uno de los muchachos. A partir del segundo curso, el alumno se dedica al aprendizaje de su oficio. Y después seguirá el curso de especialización y el de perfeccionamiento, al final de los cuales realizará una especie de reválida. Los aprendices habrán podido cursar una de las siguientes especialidades: matricero, ajustador, tornero, fresador, rectificador, moldeador-machero, herrero-forjador, calderero, chapista, soldador, cerrajero, fundidor, cajista, minervista, maquinista, linotipista,

(8) Fernando Castán Cerezueta: "Exámenes de ingreso en la Institución "Virgen de la Paloma", en *Mundo Escolar* (Madrid, 10-X-1955).

(3) S. f.: "Júbilo en Villalba...", en *El Ideal Gallego* (La Coruña, 9-IX-1955).

(4) S. f.: "Pozoblanco necesita un Instituto Laboral", en *Hierro* (Bilbao, 22-IX-1955).

(5) Cacho Dalda: "Una Escuela de Trabajo...", en *Arriba* (Madrid, 30-IX-1955).

(6) A. D. C.: "Tres nuevos Centros...", en *Pueblo* (Madrid, 29-IX-1955).

(7) Ed.: "Becas sindicales", en *Arriba* (Madrid, 25-IX-1955).

encuadernador, fotograbador, albañil, pintor, escayolista (escultor), vidriero, fontanero, calador, delineante, montador de automóviles, electricista, montador de aparatos de radio, bobinador, radiotelegrafista, telefonista, ebanista, tornero, tallista, barnizador, modelista, tapicero, carpintero de taller o carpintero de cualquier otra especialidad."

"Puede dar una buena idea del excelente concepto que se tiene de los aprendices que aquí estudian, el hecho de que todos, tan pronto terminan sus estudios, encuentran inmediatamente colocación. Y conste que la Institución no se compromete a facilitar trabajo a sus aprendices una vez acabada su preparación, aunque, desde luego, sí ayuda a colocarse a todo aquel que lo necesita, a través de una sección dentro de la Asociación de Antiguos Alumnos."

UNIVERSIDADES LABORALES

El ministro de Trabajo, en su reciente viaje por Andalucía, ha visitado las Universidades Laborales de Córdoba y Sevilla (9). La primera, totalmente terminada su construcción, "consta de seis grupos de edificios, en los que están la residencia, las clases de teoría y los talleres. Tiene, además, un edificio para servicios generales y otro con la capilla, residen-

(9) Oscar Núñez Mayo: "Visita del ministro...", en *ABC* (Madrid, 11-X-1955).

cia de profesores y servicios de administración. Tiene capacidad para 1.500 alumnos internos y unos 3.000 externos. Consta, asimismo, de 210 hectáreas de secano y 100 hectáreas de regadío. Existen unos talleres prevocacionales que constan de cinco secciones, en las que se trata de definir la especial aptitud de cada alumno: artes gráficas, mecánica, electricidad, carpintería y metalurgia. Se van a llevar 500 unidades de maquinaria, de las cuales ya hay 170 entre tornos, taladradoras, fresadoras, rectificadoras, laminadoras, etc.; pero el mayor significado de toda esta compleja institución docente lo constituye un solo hecho que queremos resaltar: cualquiera de estos alumnos que demuestre capacidad suficiente en una de las especialidades, puede cursar el bachillerato laboral; a través de él, llegar al peritaje, y si su capacidad es apta para ello, ingresar en las Escuelas Especiales de Ingeniería". La segunda se eleva en la vega de Sevilla, muy cerca de la ciudad. "Ocupa una extensión de 176.886 metros cuadrados y consta de un grandioso bloque de siete grupos de edificaciones principales y otras siete edificaciones secundarias, con una galería de tres pisos que hace a modo de columna dorsal. Aparte, un edificio para servicios generales, capilla, campos de deportes y zonas agrícolas para prácticas de los alumnos. Tiene capacidad para 2.000 internos y 4.000 externos, y aunque se practiquen todas las ramas de la industria, está especialmente dedicado a la agricultura y a la industria de transformación en alimentos. Se inaugurará en octubre de 1956."

FRANCISCO T. AMARO

ENSEÑANZA PRIMARIA

ASISTENCIA ESCOLAR

Ante el comienzo del nuevo curso, la Prensa especializada volvía a recordar los preceptos legales que urgen la obligatoriedad de la asistencia escolar. Para una de estas publicaciones, la responsabilidad toda de esta asistencia infantil a la escuela recae sobre los padres de los niños, la autoridad municipal correspondiente y los maestros. "A todos ellos nos dirigimos—decía—para que pongan en la empresa todo su amor, su entusiasmo y patriotismo, no defraudando las esperanzas que en ellos tienen las autoridades superiores, que, poniéndose a la cabeza de este movimiento en pro de la asistencia escolar, nos dan edificante pauta, nos señalan una línea de conducta que será deserción no seguir y que, con la gravedad de una deserción, habrá de ser sancionada" (1).

La revista *Servicio* hacía recaer esta obligación de urgir la asistencia escolar más directamente sobre la familia que sobre ninguna otra persona, física o jurídica. "Las familias—escribía—deben interesarse espontáneamente en favor de la asistencia a la escuela: llevar a sus hijos y hacer que asistan todos los días a toda la sesión" (2). Y proseguía: "La asistencia escolar debería contarse por horas; no es lo mismo que cada escolar esté físicamente en la escuela cinco horas completas, que media sesión por la mañana y media por la tarde, a causa del retraso en la entrada o del adelanto de hora en la salida, y menos todavía si asiste solamente durante una sola sesión escolar, la tarde, por ejemplo. La regularidad en la asistencia es un problema familiar" (3). Concluía el articulista señalando que los maestros deben alentar y ayudar a las familias, a fin de que éstas envíen sus hijos a la escuela.

REGLAMENTOS DE JUNTAS MUNICIPALES Y DE ESCUELAS

Con ocasión, asimismo, del comienzo de curso, los gobernadores y autoridades provinciales remitieron a los Ayuntamientos

unos circulares, en las que se les requería para que procediesen a la rápida constitución de las Juntas Municipales en materia de enseñanza. "Se viene a reconocer así—notaba un editorialista—un hecho sobre el que nosotros hemos estado llamando al atención hace mucho tiempo: que existen aún muchos lugares que carecen de Junta Municipal de Enseñanza" (4).

Para el autor del editorial, mejor que esas circulares urgiendo la constitución rápida de las Juntas Municipales—circulares en las que, al fin y al cabo, no se hacía más que repetir una obligación marcada ya en la ley desde el año 1945—hubiera sido redactar otras en las que se hubieran fijado las responsabilidades que habrían de seguirse del incumplimiento de lo ya de tan antiguo legislado.

Por otra parte—a juicio del editorialista, y en orden a un mejor funcionamiento de las Juntas—debería redactarse un Reglamento de las Juntas Municipales, ya que, tanto el maestro como los demás miembros de estos pequeños organismos, "sin grandes conocimientos administrativos, se encuentran sumergidos de pronto en una serie de complicaciones, para salir de las cuales no se cuenta sino con los escasos preceptos de la Ley y del Estatuto" (5).

Terminaba el autor del artículo diciendo que lo que hay que conseguir es que todos los componentes de las Juntas conozcan, desde el primer momento, su tarea, sus obligaciones y sus derechos, cómo han de hacerse las actas, sus libros, votaciones, responsabilidad de alcaldes y secretarios, quién hace de secretario cuando no hay maestro, etc... "Todo ello—acababa—debe estar consignado en un pequeño Reglamento. Un Reglamento claro y preciso, con el máximo detalle e incluso con formularios" (6).

Escuela Española aludía al nuevo Reglamento de Escuelas, que—decía—"ya es hora de que vaya terminándose!" (7). Según la mencionada revista profesional, el Reglamento aborda tres puntos, entre otros, que merecen especial aplauso: la pun-

(1) Ed.: "La asistencia escolar", en *Boletín de Educación*, 67 (Almería, octubre 1955).

(2) Ed.: "La eficacia", en *Servicio*, 537 (Madrid, 28-IX-55).

(3) *Ibidem*.

(4) Ed.: "Falta un Reglamento de las Juntas Municipales", en *Escuela Española*, 765 (Madrid, 6-X-55).

(5) *Ibidem*.

(6) *Ibidem*.

tualidad de los niños y del maestro, la provisión automática de las interinidades y los almanaques locales.

"Que el maestro debe estar en la escuela antes que los niños —se decía—es fundamental por lo que significa de ejemplo, de disciplina, de orden y de estímulo. ¿Es que entonces el maestro ha de tener una jornada de trabajo de cinco minutos más? No sabemos cómo estará eso regulado en el proyecto; pero en las profesiones en que se exige puntualidad—y la nuestra es de aquellas en que debe exigirse—cada uno está en su sitio al dar la hora.

"No es difícil conseguir la puntualidad de los niños, si se tiene verdadera y constante buena voluntad. Sin ella, desde luego, es casi imposible" (8).

Por lo que respecta a las interinidades, escribía la revista: "Una escuela no debe estar sin maestro más que las horas —o quizá minutos—imprescindibles, para que ocupe su puesto el interino, o el sustituto previamente nombrado. Porque los niños jamás deben quedar en la calle por falta de maestro. No es tan difícil como parece el problema si se piensa que no se trata de suplir durante quince días, por ejemplo, sino por algunas horas, y que la persona o maestro de la localidad que ha de atender a los niños durante esas horas, pudiera estar previamente designado por la Junta Municipal. Después, se verá a quién de la lista de solicitantes de interinidades le corresponde ir; pero los niños no deben estar abandonados ni un día, y aún diremos que, si es posible, ni siquiera una hora" (9).

Finalmente, y refiriéndose a los almanaques escolares, sostenía la publicación que venimos reseñando que los de carácter provincial no tienen casi razón de ser. "Las circunstancias —afirmaba—no son distintas, en general, por provincias, sino por localidades o, si acaso, por comarcas. En esta misma provincia de Madrid tenemos climas tan diferentes como el de los altos del Guadarrama, en pueblos como Navacerrada, y el de la parte, por ejemplo, de Aranjuez. ¿Por qué en toda la provincia han de comenzar las vacaciones de verano el mismo día, y por qué han de ser dispares con pequeñas diferencias estos comienzos en otras provincias? ¿No sería mejor que hubiera un almanaque nacional con muchas excepciones locales concedidas?" (10).

Concluía *Escuela Española* recordando que, de los cinco Reglamentos especiales exigidos por la Ley de Educación Primaria, han sido ya redactados tres: el Estatuto del Magisterio, el de Construcciones escolares y el de Escuelas del Magisterio. "Es necesario—terminaba—que se promulguen pronto, aunque sea con defectos, los dos que faltan: el de la Inspección y el de Escuelas" (11).

ESCUELAS DE PATRONATO Y MIXTAS

Por orden ministerial de 2 de septiembre pasado, se disponía fuesen abreviados los trámites para la provisión de escuelas de patronato. Antes que se promulgase la mencionada orden, los maestros de patronato—obligados para la confirmación en estas escuelas a concurrir a las oposiciones de diez mil habitantes, maternas y de párvulos, etc.—debían cesar en las citadas de patronato como condición previa a la posesión en los destinos adjudicados, y, seguidamente, los Patronatos respectivos volvían a hacer la propuesta. Ahora ya no será necesario ese cese nominal del destino obtenido en las oposiciones.

Al comentar la hasta aquí citada orden ministerial, observaba un articulista que dicha disposición legal viene a ser como una especie de consagración del principio que postula que, para ocupar vacantes de escuelas de patronato en localidades superiores a los diez mil habitantes, es indispensable la aprobación de las oposiciones restringidas a escuelas de ese censo. "El camino—decía—marcado ya en cada una de las órdenes de creación lleva una orientación excelente, en cuanto que tiende a evitar el salto prodigioso, que, mediante el sistema de los Patronatos, podría darse—y se ha dado—desde las localidades ínfimas a las grandes capitales" (12).

(7) S. f.: "En el nuevo Reglamento de Escuelas", en *Escuela Española*, 764 (Madrid, 29-IX-55).

(8) *Ibidem*.

(9) *Ibidem*.

(10) *Ibidem*.

(11) *Ibidem*.

(12) Ed.: "Supresión de trámites", en *Escuela Española*, 764 (Madrid, 29-IX-55).

Daba fin a su artículo el autor diciendo que le parecería muy justo y muy conveniente que no se limitase la ocupación de las plazas de Patronato en poblaciones de más de diez mil habitantes a los maestros que han ganado estas oposiciones. "Los que sirven escuelas—sostenía—de régimen ordinario en esos lugares, deberían acudir también a ellas, aunque no hubieran hecho las oposiciones de diez mil. Su concurrencia no originaría el abuso ya señalado y que se quiere evitar. Y si las oposiciones se estiman, por otro lado, como sistema de selección, también debe significar la experiencia profesional y el caudal de conocimientos acumulados en años de servicio" (13).

El Magisterio Español alababa el que, de ahora en adelante, para desempeñar escuelas de patronato en localidades de censo superior a los diez mil habitantes, hayan de tenerse aprobadas las oposiciones correspondientes a plazas de ese censo. Pero, advertía que, respecto a los aludidos maestros de Patronato, puede darse el caso de que, como se les obliga a tomar parte en las primeras oposiciones que se convoquen a plazas de diez mil habitantes, ocurre con frecuencia que al convocarse estas oposiciones el número de plazas anunciadas es menor que el de aspirantes que están en condiciones, o sea, que forzosamente tienen que aprobar para poder ser confirmados en el Patronato (14).

"Un ejemplo—decía—: En una provincia supongamos hay cinco maestros condicionados a tener que hacer estas oposiciones, y sólo se anuncian tres vacantes. Forzosamente han de quedar dos sin plaza, y si se cumple la orden de su nombramiento tendrán que cesar en el Patronato y reintegrarse a su Escuela.

En este caso, ¿qué es lo que pasará? Que el Patronato tendrá que hacer un nuevo nombramiento provisional, a cuyo maestro, problemáticamente, le sucederá lo mismo en las próximas oposiciones" (15).

Parece ser, como apuntaba el mismo articulista, que ya el legislador ha pensado en esta dificultad y se piensa en la solución correspondiente, que consiste en convocar también a las oposiciones de diez mil habitantes las plazas de Patronato, juntamente con las de régimen normal de provisión. Si el opositor procedente de Patronato aprueba la oposición dentro del número de plazas de régimen normal, podrá elegir la vacante que le corresponda en la oposición, pudiendo tomar posesión de ella nominalmente y continuar en el Patronato, pero conservando todos los derechos de la oposición. Y quienes aprueben con número superior al de vacantes de régimen normal, tendrán que elegir la del Patronato en que sirvan provisionalmente, sin otro derecho ulterior que el de servir dicha escuela.

Acera de las escuelas mixtas, había un articulista que se preguntaba en qué ha parado la encuesta, dirigida a las Juntas Municipales y a la Inspección, para que libremente se pronunciasen sobre si consideraban más conveniente que las escuelas mixtas estuviesen servidas por maestros o por maestras. "¿Qué pasó de aquella encuesta—interrogaba—publicada en el *Boletín Oficial del Estado* de 1 de mayo de 1952, es decir, hace ya más de tres años? Oficialmente, nada se ha dicho, aunque, según nuestros informes, parece que hubo poco más o menos un empate en el escrutinio. Pero el ministro debió de considerar que había razón suficiente para modificar el artículo 20 de la ley de Educación Primaria, que dispone que las escuelas mixtas sean "siempre" servidas por maestras, puesto que fué presentado a las Cortes un proyecto de ley modificando el mencionado artículo, y de ello dió cuenta oficialmente toda la Prensa.

"Lo que haya pasado después pertenece al secreto del sumario y nosotros no lo conocemos. Algo debe de pasar, sin embargo; pero no creemos que sea cosa insoslayable lo que pueda pasar, y tal vez en cualquier hora, cuando menos lo esperamos, llegue su momento a este asunto y salgamos de dudas de una vez. El caso, desde luego, lo merece" (16).

CLASES DE ADULTOS

En el pasado mes de octubre dieron comienzo en toda España las clases de adultos, según las normas contenidas en el decreto de 16 de junio último.

(13) *Ibidem*.

(14) Ed.: "Oposiciones a 10.000...", en *El Magisterio Español*, 8.394 (Madrid, 8-X-55).

(15) *Ibidem*.

(16) S. f.: Sección: "...con el puntero...", en *El Magisterio Español* 8.393 (Madrid, 5-X-55).

Señalaba un articulista que, teniendo en cuenta la finalidad de dichas clases, deben tener preferencia absoluta en ellas los analfabetos de trece a veintiún años de edad, que "deben ser requeridos a asistir, si voluntariamente no se han matriculado en ellas" (17). En segundo término, los analfabetos mayores de veintiún años; y, luego, aquellos que, sin serlo totalmente, estén en condiciones culturales muy próximas a los anteriormente mencionados, cuya cultura básica primaria puede ser ampliada o confirmada (18).

Refiriéndose a las mismas clases de adultos, recordaba el autor de otro artículo que el adolescente, al dejar las aulas diurnas, no puede quedar abandonado, sin auxilio formativo alguno, máxime cuando su bagaje cultural es incipiente y propenso al olvido o deformación posterior. Para evitarlo, los pueblos no tienen más elementos que los proporcionados por las clases nocturnas, y, en ocasiones, algunas conferencias o bien ciclos de estudios, a los que no suelen acudir todos, sino una minoría. Pero si son necesarias, también son de asistencia más o menos voluntaria, de donde nace la consecuencia de que la enseñanza ha de ser en ellas grata y atractiva, con indicaciones reiteradas de la utilidad de los conocimientos que reciben (19).

El articulista opinaba que el maestro encargado de regentar una clase de adultos ha de poseer condiciones pedagógicas y humanas más sobresalientes, ya que la tarea que se le confía es más dificultosa que la mera enseñanza a los niños. Igualmente, la docencia en estas clases nocturnas debe tener "un tono vital" en consonancia con el ambiente, ya que no se trata sólo de que adquieran y perfeccionen una serie de conocimientos cuanto de enseñarles a razonar y a meditar para que adquieran conciencia de su papel en la sociedad y, sobre todo, de su valor como seres redimidos por Cristo y nacidos en Es-

(17) Manuel Laguna: "Las clases de adultos", en *Boletín de Educación*, 49 (Pamplona, octubre 1955).

(18) *Ibidem*.

(19) Julio Herrera: "Las clases de adultos", en *Escuela Española*, 763 (Madrid, 22-IX-55).

paña... Del trabajo en común, muy útil en estas clases, surge el mutuo conocimiento, cuya consecuencia es la verdadera fraternidad cristiana" (20).

JUBILACIONES

Una revista profesional se preguntaba, a raíz de unas declaraciones aparecidas en las columnas de otro periódico, si no debería rebajarse la edad de la jubilación forzosa de los maestros. Con este motivo, hay quien ha opinado que los setenta años es edad muy avanzada para esa jubilación, supuesta la vida tan trabajada de los maestros nacionales; y otros, por el contrario, han estimado que el límite de jubilación forzosa debería llevarse hasta los setenta y dos años.

La revista a que aludimos daba su parecer al respecto, pensando que debe ser mantenida la edad de la jubilación forzosa en los setenta años y autorizar a todos los maestros para que a los sesenta y cinco les pueda ser concedida la jubilación voluntaria, computándose como sueldo regulador para su pensión de pasivos el mayor que disfrute el maestro interesado en el momento de concedérsele la jubilación.

"Esta—concluía el autor del artículo, en la citada publicación—parece la mejor fórmula, puesto que no perjudica a ningún maestro. Quienes se sientan con fuerzas para continuar hasta los setenta años, que continúen, y quienes, por las causas que sean, necesitan que se les releve del servicio de la enseñanza, bien porque están cansados de batallar con los niños o agotados físicamente, que puedan solicitar su jubilación voluntariamente a los sesenta y cinco años, sin pérdida de sus derechos de pasivos" (21).

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

(20) *Ibidem*.

(21) Ed.: "Jubilación forzosa", en *El Magisterio Español*, 8.393 (Madrid, 5-X-55).

BELLAS ARTES

MÚSICA Y EDUCACIÓN

En un artículo titulado "Música y canto" (1), el maestro Benedito estudia las normas y consejos pertinentes para el desarrollo del cultivo de la afición de los escolares a la música y los modos más prácticos y eficaces para el conocimiento del lenguaje musical, indispensable para consolidar en ellos la afición y el gusto por el bello arte. En este cursillo, la parte técnica (reglas de lectura musical, metodología, etc.) deja paso a una enseñanza mediante la cual "los niños deben adquirir ideas claras y conceptos precisos sobre el arte de la música y la belleza que encierra por el influjo que ejerce en la sensibilidad, en la formación espiritual y, en definitiva, en la educación".

Como lección para el maestro, este trabajo aborda, en primer término, el concepto del arte, y aconseja al docente primario el alejamiento de definiciones conceptuosas, que serán sustituidas por "explicaciones claras, primarias y, a ser posible, muy objetivas". Por ejemplo: "El arte es un don que al ser humano ha concedido Dios para regalo de su espíritu, que es la parte más noble de su ser y de la que carecen los animales." La música dignifica una educación del espíritu, y para ello necesita de ciertos ejercicios, como la educación física precisa de prácticas corporales. Si el hombre educa su espíritu y su sensibilidad, y adquiere el gusto por el arte, llegará a ampliar considerablemente el campo de sus emociones.

(1) Rafael Benedito: "Música y canto: El arte y las Bellas Artes", en *La Escuela en acción*, I (Madrid, octubre 1955), 19.

En el diario madrileño *Arriba* (2), Federico Sopena aborda el tema de las orquestas de Cámara pequeñas, a las que considera como "uno de los factores más positivos en la música europea de hoy". Porque son el "síntoma mejor de una perfección instrumental con carácter de estilo y de escuela; la posibilidad de un repertorio sin divisimos de la batuta... Nada más difícil que ser gran director de estas pequeñas orquestas: "Los problemas incesantes que plantea el mismo repertorio, la imposibilidad de agarrarse a lo externo, el dirigir a músicos que deben tener categoría de solistas, el llegar hasta el público creando en él una costumbre espiritual de mensajes inéditos." Al autor, por encima incluso de la aparición de este nuevo tipo de director, le ilusiona, pensando en los alumnos de Conservatorio, que no tengan que escoger entre "brillar difícilmente como solistas en un repertorio manido o marcharse al anonimato de un atril, donde lo profesional queda, pero la vocación protesta".

El diario *La Noche* (3) comenta la creación, en Vigo, de un Conservatorio o Escuela de Música, que comenzará a funcionar en el edificio de la Delegación de Hacienda. Ahora se trata de que "el Conservatorio lo sea de verdad y no sobre el papel, para terminar convirtiéndose en un nuevo Centro burocrático más. ¿Cómo y cuándo van a ser convocadas las oposiciones para cubrir las diversas plazas de profesorado y administrativas?" El autor se contesta con la exigencia de que

(2) Federico Sopena: "Orquestas de Cámara", en *Arriba* (Madrid, 28-VIII-55).

(3) S.: "Un Conservatorio de música tomado en consideración", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 27-VIII-55).

las convocatorias deben tener "carácter nacional y bien aireadas, para que el profesorado sea auténticamente capaz. No deben crearse plazas provisionales que más tarde aleguen derechos contraídos para eternizarse en una situación de interinidad que se hace permanente". Según el autor, es preferible que se demore la inauguración del Conservatorio a que nazca, con las taras que volcarán sobre el presupuesto nuevos gastos infrecuentes.

En un estudio histórico de la Escuela de Música de Zaragoza, *El Noticiero*, de aquella ciudad (4), presenta el estado actual del Conservatorio profesional, con carácter de tal desde 1943. En la actualidad, las enseñanzas de ese Conservatorio de Música son las siguientes: Solfeo, Piano, Violín, Violoncello, Contrabajo, Estética aplicada a la Música e Historia de la Música, Música de Cámara, acompañamiento al piano, Armonía y Composición. Para la carrera de piano, violín, chelo y contrabajo se precisan cuatro cursos de solfeo, ocho del instrumento de que se trate, uno de Armonía, uno de Música de Cámara y uno de Estética e Historia. Para la de piano se exigen, además, dos cursos de acompañamiento. La carrera de composición comprende cuatro cursos de solfeo, cinco de Piano, uno de Estética e Historia y de Música de Cámara, cuatro de Armonía y cinco de Composición (contrapunto, fuga, melodía, formas musicales, instrumentación y orquestación).

Al Conservatorio de Zaragoza se le plantea ahora el grave problema de no disponer de local, ya que la finca actual de la calle de Blancas ha sido incluida en el Registro público de expropiación forzosa, y ésta es la fecha en que los alumnos matriculados en el curso no encuentran locales para seguir sus estudios. En el curso pasado, el Conservatorio de Zaragoza matriculó a 132 alumnos oficiales y 1.402 libres.

En una entrevista con el compositor español Joaquín Rodrigo, el diario *Arriba* (5) informa sobre el reingreso de España en la Sociedad Internacional de Música Contemporánea, según el acuerdo tomado en Baden-Baden. Gracias a ello, España se incorporará inmediatamente a las tareas internacionales de la Música, y en este sentido han sido invitados todos los compositores a enviar sus obras para su interpretación, tanto en España como en los países miembros de la Sociedad. Gracias a la labor de la Dirección General de Bellas Artes, ha sido superado el caso de los "músicos exilados", que se mantenía, según Rodrigo, gracias a la "falta de información de nuestros colegas extranjeros...", ya que no quedan compositores españoles en el exilio". La sección española de la Sociedad Internacional sólo distingue compositores españoles "residentes dentro o fuera de nuestras fronteras". La misión del nuevo organismo consiste en "seleccionar anualmente los envíos al Jurado internacional y celebrar conciertos de música contemporánea en el mayor número posible". Para ello ha de contar con colaboraciones como las ya ofrecidas por Radio Nacional de España, siguiendo el ejemplo de la radio alemana, en la cual, en el último festival de Baden-Baden. "tuvo a su cargo gran parte de los gastos de organización y montaje", además de prestar sus micrófonos para la divulgación de reuniones y conciertos. "Solicitaremos también—termina el compositor—la colaboración de Universidades, Conservatorios, Ateneos y demás entidades culturales."

El Pueblo Gallego presenta un artículo firmado por Hipólito de Sa (6) con el que se contesta a uno anterior del pianista gallego Antonio Iglesias, en el que se afirmaba que la "música culta, con categoría para ser llevada al concierto, no existe, o sus frutos escasean tanto que no son suficientes para hablar de una música gallega". Estas afirmaciones van seguidas de la negación del valor musical de las obras gallegas interpretadas por coros y orfeones, debido a que "no tenemos compositores buenos".

El colaborador de *El Pueblo Gallego* intenta demostrar la inexactitud de estas afirmaciones, sacando a relucir la riqueza folklórica gallega, la labor de coros y orfeones, y termina afirmando que "en Galicia hubo y hay compositores que entendieron y entienden de música gallega, música que ha sido demostrada por la gran labor de Educación y Descanso y de la Sección Femenina. En Galicia, los coros dan a conocer la música que canta y baila el pueblo, música que se encuentra

en los hasta ahora incompletos cancioneros gallegos. Por último, menciona el autor "la nueva orientación que en los últimos tiempos se experimenta en la composición e interpretación de la música gallega al dar cabida a la polifonía en su ejecución". "No puede afirmarse que Galicia no tiene música con categoría suficiente para integrar, dentro de su carácter, los programas más exigentes, porque es idónea materia de cualquier concierto."

Antonio Iglesias contesta a este artículo con un tercero, publicado en *La Noche* (7), en el que reafirma que "los frutos de la música gallega escasean tanto que no son suficientes para hablar de una música regional", y sale al paso de los nombres y obras citados por su polemista, a quienes considera sin categoría de "grandes maestros" o de "obras de valor universal".

La Catedral de Murcia cuenta con una Escolanía, cuyos miembros disponen de una Escuela para la "instrucción y educación primaria", que ha obtenido grandes triunfos musicales y pedagógicos. Este Centro tiene categoría de escuela parroquial nacionalizada y su alumnado está compuesto por niños que proceden de las Escuelas nacionales y privadas, seleccionados, mediante examen de sus condiciones musicales, por el maestro de capilla. Diariamente, los alumnos asisten a cuarenta y cinco minutos de clase de música y canto, y el resto del horario escolar de las sesiones de mañana y tarde se emplea en la enseñanza de las materias obligatorias de toda Escuela Primaria, de acuerdo con las cuestionarios oficiales del Ministerio de Educación. Esta Escolanía realiza una amplia labor social, y estimula a los alumnos al ahorro, ya que la cantidad mensual que perciben por su condición de infantes ingresa en una libreta. En la Escuela funciona un banco escolar, que proporciona a los alumnos material escolar gratuito en proporción determinada por los méritos que hayan conquistado pedagógica y musicalmente.

CINE Y TEATRO EDUCATIVOS

El órgano de la Federación Católica de Estudiantes Españoles (9) reproduce unos párrafos de un artículo publicado en *Opinión* a propósito de la influencia del cine en los niños. "En la semana social celebrada recientemente en Nancy—dice—ha sido examinado un informe presentado por cuatro psiquiatras sobre la influencia del cine en las masas. Este estudio establece que los niños de menos de doce años son incapaces de comprender las películas de dibujos animados, y que sólo el 17 por 100 gusta de ellas. Igualmente, las películas de Charlot les dejan indiferentes y prefieren las de Laurel y Hardy, o de este género.

"La parte más interesante del estudio se refiere a un tipo de escenas que los niños no pueden soportar: las de dramas familiares y disputas en el seno del hogar.

"En cambio, las películas de *gangsters* no producen ningún impulso hacia la delincuencia en los adolescentes normales. El único reproche que se puede hacer a tal clase de films, es el de que a veces suministran una excelente técnica del delito a los que ya estaban predispuestos para él.

"La parte beneficiosa del cine—dicen los psiquiatras—es muy superior a la perniciosa, y es un medio de cultura, educación y civilización importante, que abarca desde el fortalecimiento de la imaginación hasta la posición crítica ante la vida y la formación de juicios propios."

Mundo Escolar, siguiendo su serie de entrevistas sobre el tema "Adolescencia y teatro", aborda al crítico del semanario *Signo* (10) en relación con la necesidad de la creación de un teatro para la adolescencia y para la infancia. Para el crítico, esta creación no sólo es necesaria, sino imprescindible. El ser humano precisa de agentes externos que concurren a ir formando en él, desde la infancia lo que mañana será su visión de las cosas, su poder de captación y, en consecuencia, su personalidad. Para el señor Felú, la temática de un teatro educativo actual debe constituir un antídoto contra lo que llama "la locura de los tiempos modernos". Es necesario crear

(7) Antonio Iglesias: "No existe esa música gallega", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 21-IX-55).

(8) A. Delgado Dorrego: "La Escolanía de la Catedral de Murcia", en *Mundo Escolar*, 17 (Madrid, 1-IX-55).

(9) S. f.: "El cine y la educación", en *El Maestro*, 29 (Madrid, octubre 1955), 5.

(10) E. G. P.: "Presentar al adolescente problemas que...", en *Mundo Escolar*, 20 (Madrid, 15-X-55).

(4) José Blanco Ijazo: "La Escuela de Música de Zaragoza", en *El Noticiero* (Zaragoza, 28-VIII-55).

(5) Enrique Franco: "España forma otra vez en las filas de la S. I. M. C.", en *Arriba* (Madrid, 18-VIII-55).

(6) Hipólito de Sa: "Existe la música gallega", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 4-IX-55).

"un remanso de paz en los espíritus en formación para que, acostumbrados desde el principio a una sensata cordura, hagan de esa costumbre norma de su vida". El autor repudia un "teatro negro", lleno de problemas, de complejos psicológicos y de patología. "Es preciso educar, pero educar bien." Para ello, se hace necesario acomodar el teatro infantil o de adolescentes a la problemática de su edad respectiva. En los primeros años, la imaginación juega un papel preponderante; el teatro debe ser "una ventana abierta a toda sugerencia".

Termina la entrevista hablando de la inconveniencia de los autos sacramentales en su aplicación al teatro infantil y adolescente, y subraya la conveniencia de presentar siempre un teatro de nuestro tiempo, dejando el teatro clásico "para solaz de otras épocas y admiración, simplemente admiraciones, de las actuales".

El Magisterio Español incluye una nota sobre teatro infantil (11) en la que se glosa una orden de la Dirección General de Cinematografía y Teatro por la que se establece, con ca-

(11) A. Santos Tuda: "Teatro infantil", en *El Magisterio Español*, 8.393 (Madrid, 5-X-55).

rácter permanente, un concurso nacional para obras de teatro infantil. El suceso es de importancia para quienes aplican sus actividades a la Enseñanza Primaria. Luego de las normas dictadas sobre las lecturas infantiles, era necesario encauzar la actividad artística teatral, aplicada a la formación de la infancia. Porque no siempre los alumnos primarios tienen a su disposición la representación de obras de teatro adaptadas a sus exigencias educativas. Las consecuencias de este concurso servirán de poderoso auxiliar para la educación integral de niños y niñas.

Se trata de fomentar la creación o adaptación de obras destinadas a la infancia, que sean convenientes, tanto desde un punto de vista psicológico, como desde el económico que implica el montaje de las obras. En el campo de la pedagogía existen muchos maestros con dotes literarias para crear obras de teatro de interés para la infancia. Es muy importante, para el autor de la nota, la colaboración que el Magisterio primario puede aportar a la creación de obras eficaces para el teatro infantil.

ENRIQUE CASAMAYOR

ESPAÑA

HA MUERTO ORTEGA Y GASSET

Como homenaje primero a la memoria del catedrático y científico don José Ortega y Gasset, reproducimos a continuación el artículo "Descanse en paz", original de Joaquín Ruiz-Giménez, aparecido en el diario madrileño *Ya* al día siguiente de morir el autor de *Misión de la Universidad*. Dice así:

Don José Ortega y Gasset acaba de morir. España pierde con él una de las figuras contemporáneas de más universal renombre. Más allá de diferencias doctrinales y de actitudes políticas que han existido—y que él sería el primero en no querer que fuesen disimuladas—, en este penoso momento, ¿no haremos los españoles una tregua respetuosa y diremos juntos una palabra de serena tristeza por su partida? Porque es lo cierto que a estas horas, en todas las tierras donde se habla en castellano, hay ya un íntimo y profundo murmullo de dolor. Ese murmullo puede hacerse oración en nuestras almas. Oración para ganarle el respeto de sus conciudadanos; oración, sobre todo, por el eterno descanso de su espíritu en la infinita misericordia del Señor.

Yo sólo quiero poner un recuerdo agradecido junto a sus restos mortales. Ponerlo como alumno que fui de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid cuando, allá en el turbulento año de 1935, él explicaba sus cursos de Filosofía junto a García Morente, Aznar, Zubiri..., consagrado a su labor científica y docente por encima del áspero torbellino de las circunstancias históricas y anhelante, en el fondo, de servir a otra España. El, que había escrito en 1914: "Habiendo negado una España, nos encontramos en el paso honroso de hallar otra. Esta empresa de honor no nos deja vivir. Por eso, si se penetrara hasta las más íntimas y personales meditaciones nuestras, se nos sorprendería haciendo con los más humildes raycos de nuestra alma experimentos de nueva España."

Después vinieron—para conseguir nosotros una nueva España sin limitaciones, en la plenitud de su destino temporal y trascendente—las recias jornadas de nuestro Alzamiento. Ortega había quedado en tierras extrañas; pero, movido sin duda por aquel callado afán, retornó a la tierra querida cuando estaba en su mayor violencia el cerco y el ataque contra España. Rompía así, con su gesto, una lanza contra quienes hubieran dado lo posible y lo imposible por retenerle en la lejanía.

Más o menos por esas últimas fechas, al redactar una monografía doctoral, miré, desde mis propias creencias funda-

mentales y en actitud de diálogo valorativo, pero con afán de integración, muchas de las páginas de Ortega. Si me decido a citar alguna de aquellas líneas ahora es sólo porque al hacerlo le ofrezco—en el instante de su marcha—un juicio que no forjo aquí por pura razón ocasional: "Estimamos de justicia—escribí entonces—adoptar una actitud ecuanime ante ese gran escritor que es Ortega y Gasset. Si bien nuestra concepción total de la vida—incluyendo, claro es, en esa totalidad nuestras creencias religiosas y nuestros ideales políticos—nos sitúa lejos de él, juzgamos que en su pensamiento hay valiosísimas sugerencias y un anhelo de superación... que merece ser tenido en cuenta. Quien se sienta con auténtica vocación filosófica "cristiana"—y subrayamos fuertemente la expresión—no debe cerrar "los ojos a ningún esfuerzo que se haga, sea cual sea el campo desde donde se haga, en búsqueda de la verdad". El propio Ortega es tributario de todo el acervo de la cultura occidental, que, quierase o no, está signada por la cruz de Cristo. Sería altamente aleccionador y apologético, ahora que ya han sido puestos de relieve... los puntos "erróneos" de su pensamiento, descubrir todos los elementos y todos los datos que precisamente al cristianismo debe Ortega y Gasset."

Hace casi treinta años que él, incansable oteador de perspectivas históricas, anunciaba a los españoles—aunque fuera con distinguos—un cambio en la mente humana respecto a Dios. "Hay épocas—escribía—de "odium Dei", de gran fuga, lejos de lo divino, en que esta enorme montaña de Dios llega casi a desaparecer del horizonte. Pero, al cabo, vienen sazones en que súbitamente, con la gracia intacta de una costa virgen, emerge a sotavento el acantilado de la divinidad. La hora de ahora es de este linaje, y procede gritar desde la cofa: "¡Dios a la vista!"

Y si él no llegó a darnos en su clara prosa el jugoso contenido de esa profecía, con el impulso de su grito contribuyó tal vez a avivar el propósito de tan alta empresa en la mente de muchos universitarios del último cuarto de siglo. Y así, unos cuantos escritores jóvenes que heredaron de Ortega sensibilidad para percibir el claroscuro de las cosas, rigor conceptual para juzgarlas y galanura de estilo para describirlas, y que recibieron de lo alto, por añadidura, sobre sus almas el regalo de una militante fe cristiana, se lanzaron a la noble aventura de romper las fronteras de las ciencias particulares — Historia, Política, Derecho...—, "apretadas contra esa línea de sus problemas últimos"—como también

Ortega había escrito—, para llegar a los "primeros de la gran ciencia de Dios".

Mas no es ésta la hora de hacer balance de los varios aspectos luminosos o deficientes de su gran obra. Muchos lo han hecho y otros seguirán haciéndolo. ¡Ahora descanse en paz! Y nosotros oigamos de nuevo, con emocionado silencio, en estos duros minutos de la despedida, aquel esperanzador grito suyo. Y confiemos en que también lo habrá conseguido—en su más tierna entraña—el amoroso oído de Dios.—JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ.

PANORAMA DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA Y SUS REALIZACIONES EN EL CURSO 1954-55

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR Y LEGISLACIÓN GENERAL.—La modificación más importante experimentada por el Ministerio de Educación Nacional durante el pasado curso lo constituye la creación y reglamentación (por ley de 14 de abril de 1955 y decreto de 27 de mayo de 1955, respectivamente), de la Secretaría General Técnica del Departamento, órgano de estudio, asistencia técnica y planeamiento a la que competen las funciones siguientes: preparar informes o proyectos de carácter técnico; estudiar las realidades sociales afectadas por los servicios educativos por medio de datos estadísticos, encuestas, etc., a fin de prever los efectos de las nuevas disposiciones; evaluar los métodos educativos y colaborar en el planeamiento de las labores del Ministerio; recoger el material bibliográfico y documental que interese al Departamento; cuidar de las publicaciones del Ministerio; compilar la legislación vigente en materia de educación; coordinar las relaciones de carácter técnico del Ministerio con otros Departamentos y con los Organismos nacionales e internacionales en materia de educación, ciencia y cultura. La Secretaría General Técnica consta de las Secciones de Asuntos Generales, Relaciones internacionales, Estudio y Documentación, Estadística, Publicaciones y Coordinación y Planificación, cuya competencia reglamenta minuciosamente el mencionado decreto.

La propia ley creó una Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social para centralizar todo lo relativo a becas, protección escolar, ayuda social a los profesores y sus familias, pensión, construcción de viviendas, etc.

Las Delegaciones Provinciales del Ministerio han sido igualmente reorganizadas, ampliándose sus funciones y también las de los Consejos Provinciales de Educación.

PRESUPUESTOS.—El presupuesto para 1955 pasó en el Departamento de Educación Nacional a 2.627.100.000 pesetas. En lugar de 2.410.400.000 que había sido en 1954; es decir, que de 84,11 pesetas por habitante se pasó a 90,68 pesetas.

En lo referente a la formación laboral se han incrementado los recursos económicos con la parte asignada al Ministerio de Educación Nacional de los fondos obtenidos del incremento del 1 por 100 en la cuota de Seguro Obligatorio, destinados específicamente al fomento de la formación profesional por decreto de 8 de enero de 1954.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES.—Ha continuado la construcción de nuevos edificios universitarios. De acuerdo con la nueva legislación en materia de "Enseñanza Media" se pueden declarar de "interés social" la construcción y la instalación de Centros docentes no oficiales, que lleven evidentes necesidades no atendidas; los Centros que obtengan tal declaración disfrutará, entre otros, de los siguientes privilegios: a) facultad de expropiación forzosa de los terrenos necesarios; b) reducción hasta un 50 por 100 de los impuestos; c) rebaja de los derechos de Aduanas en las importaciones de los elementos de estudios e investigación necesarios; d) facilidades de créditos, préstamos y suministros de materiales de construcción. En "enseñanza laboral" se han realizado numerosas obras en Centros docentes, así como adquisiciones de material de talleres y mobiliario escolar. Como más importantes señalaremos las obras de nueva planta de las Escuelas de Trabajo de Murcia, Ronda, Puertollano, Cáceres y León y la de Orientación Profesional y Aprendizaje de Madrid, por un importe total de pesetas 22.381.600. También se realizaron importantes obras de ampliación, reparación y reforma en diversas Escuelas de Trabajo con un total de 8.101.960 pesetas. Se han hecho adquisiciones e instalaciones en otras hasta una inversión de 6.760.298 pesetas.

En "Enseñanza primaria" se ha continuado la tarea de poner en práctica la ley de 22 de diciembre de 1953, que suponía una total transformación de las normas tradicionales en la materia, dando mayor flexibilidad a la tramitación administrativa e incluso descentralizando ésta. Revolucionariamente, el Estado asume el compromiso de construir anualmente mil nuevas escuelas. Se protege la iniciativa privada estimulando los créditos bancarios y dando facilidades legales para la expropiación forzosa de los terrenos precisos. El crédito destinado a estos fines pasa de los 130 millones de pesetas. Una orden de 2 de abril de 1955 creó una Comisión técnica para elaborar, en el plazo de dos meses, un proyecto de normas higiénico-pedagógicas para las nuevas construcciones de carácter docente. Otra orden de 20 de junio de 1955 ha reglamentado la concesión de créditos a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares, que en este año recibirán como mínimo un millón de pesetas cada una.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.—Dos decretos de 6 de octubre de 1954 y 1 de junio de 1955 reorganizan respectivamente la Sección de Filología Moderna de las

Facultades de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, creándose una nueva en Bilbao. Otro, de 27 de mayo de 1955, reglamenta los estudios que han de realizar los profesores mercantiles para incorporarse a la última de las dos Facultades mencionadas.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS.—Las Escuelas de Comercio, con la nueva estructura establecida en 1953, desarrollan las enseñanzas a lo largo de ocho años, distribuidas en cinco cursos, para obtener el título de Perito Mercantil y tres más para el profesor mercantil. Los alumnos ingresan en ellas a los diez años, sometiéndose a una prueba que versa sobre materias de cultura general. En el año 1954 se ha completado esta disciplina con las labores de seminario, prácticas sobre compras y ventas, organizándose el trabajo de los alumnos en grupos, de tal modo que cada uno de ellos realiza las labores encomendadas a Bancas, Sociedades, Bolsas, etc.

La convalidación de los estudios de Comercio y Bachillerato ha sido regulada por un decreto que establece el modo de pasar de un grado a otro.

En las Enseñanzas Técnicas hay que destacar la modificación establecida para el acceso a las Escuelas de Peritos Agrícolas, Industriales y Aparejadores, en el sentido de exigir el Bachillerato Elemental o el Laboral como base cultural previa.

Se ha creado la Escuela de Topografía, que comenzará a funcionar el 1 de octubre de 1955.

El Ministerio ha redactado un proyecto de reforma de las Enseñanzas Técnicas, que tiene en estudio el Consejo Nacional de Educación.

ENSEÑANZA LABORAL.—Ultimamente ha sido informado por el Consejo Nacional de Educación, y en la actualidad se ha resuelto por el Consejo de Ministros su pase a las Cortes, el proyecto de ley de Formación Profesional Industrial, que vendrá a sustituir al vigente estatuto y supone un cambio radical en la orientación y régimen de estas enseñanzas, atemperándolas a los tiempos actuales y al proceso intensivo de industrialización de España.

ENSEÑANZA PRIMARIA.—Durante este curso, se ha dado un gran impulso a la organización escolar, siguiendo las orientaciones que señalan los principios expuestos en el articulado de la ley de Educación Primaria de 1945.

MAESTROS SUPERNUMERARIOS.—Con ellos se ha de constituir un Cuerpo de Maestros volantes para atender los casos de enfermedad de los maestros y las tareas especiales en los núcleos sociales más abandonados y con un elevado índice de analfabetismo.

ESCUELAS Y EMPRESAS.—Se han dictado normas para obligar a las empresas que tienen cierto número de obreros a que sostengan sus propias escuelas en las zonas industriales más importantes, y también en aquellos nuevos poblados agrícolas afectados por la transformación del cultivo o de regadío.

CUARTO PERÍODO ESCOLAR DE DOCE A QUINCE AÑOS.—Se ha intensificado nota-

blemente la implantación del cuarto período escolar de iniciación profesional en toda España y se aspira a que en breve quede instaurado en todas las escuelas, de modo especial en las graduadas. Tuvo lugar un cursillo de formación especializado sobre este tema.

PERMANENCIA EN LAS ESCUELAS.—Se han dado normas conducentes para reglamentar el trabajo escolar con un criterio que responda a los diferentes períodos cronológicos del escolar y evitar que en el medio familiar se realicen las tareas escolares con una ausencia total de su debida orientación, y por esto se han implantado las permanencias escolares en todas las escuelas, donde, de modo voluntario, los muchachos quedan una hora más para realizar aquellos ejercicios que anteriormente eran ejecutados en el medio familiar.

ENSEÑANZA DE ADULTOS.—Ha recibido una orientación diversificada, con estas tres trayectorias principales:

- 1.ª Eliminar el analfabetismo.
- 2.ª Realizar una obra docente de aplicación cultural.
- 3.ª Orientar el perfeccionamiento profesional de los alumnos.

Estas clases funcionarán en períodos que se acomoden a las exigencias climatológicas, sociales y económicas del ambiente.

CARTILLA ESCOLAR.—La implantación de la Cartilla Escolar se ha intensificado en toda España y ha sido acogida favorablemente en todos los medios sociales. Se han dado orientaciones adecuadas para llevar a término los principios expuestos en la Cartilla para implantar el rendimiento escolar por medio de pruebas objetivas en el ámbito docente primario.

ASISTENCIA ESCOLAR.—Para elevar los porcentajes de asistencia escolar en las escuelas primarias, se ha dictado una disposición con esta doble trayectoria: premiar a los maestros que alcancen un índice máximo de asistencia y sancionar a las familias cuyos hijos tengan faltas no justificadas. Se espera intensificar estas sanciones, llegando incluso a restringir o anular los subsidios familiares que pudieran corresponderles.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO. INICIACIÓN PROFESIONAL.—En las Escuelas del Magisterio se ha establecido la iniciación profesional con objeto de capacitar a los futuros maestros para dirigir estas enseñanzas en la escuela primaria.

Los mencionados estudios de iniciación se cursarán en las Escuelas del Magisterio una vez terminados los estudios del maestro en un curso complementario. Además de los alumnos del Magisterio, podrán asistir a estos cursos los maestros en ejercicio, a fin de obtener la capacitación para implantar la iniciación profesional en sus escuelas.

BELLAS ARTES.—Las más importantes disposiciones legislativas que afectan a estos Centros de Enseñanza son la orden ministerial de 1 de febrero del año actual que dispuso que las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos pasasen a depender de la Dirección General de Bellas Artes, en su verdadera significación de enseñanzas artísticas, dejando de estar

adsritas a la Enseñanza Laboral, lo que quedó confirmado por la vigente ley orgánica del Ministerio.

PLANES DE ESTUDIOS. PROGRAMA Y MÉTODOS. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.—Once órdenes ministeriales, promulgadas a partir de octubre de 1954, han establecido importantes modificaciones en los planes de estudios de varias Facultades en las Universidades de Madrid, Zaragoza, Valladolid, Oviedo, Sevilla y La Laguna.

ENSEÑANZA MEDIA. CURSO PREUNIVERSITARIO.—La importante experiencia pedagógica de este curso, posterior a la obtención del título de Bachiller Superior, curso eminentemente formativo, en el que no hay asignaturas ni programas rígidos, ha proseguido con apreciable fruto.

Las reuniones de profesores oficiales y no oficiales durante los cursos de la Universidad de verano, de Santander, en 1954, constituyeron una aportación muy valiosa en orden al perfeccionamiento pedagógico del curso.

ESTUDIOS DE ESPAÑOLES EN EL EXTRANJERO.—Una ley, distinta de la mencionada antes, pero de igual fecha (15-VII-1954), ha regulado el estudio del Bachillerato por alumnos españoles que residen en países extranjeros.

La ley distingue, entre países en los que existen Centros docentes del Estado español o Centros españoles no estatales, países que tengan concertados con España convenios de convalidación de estudios, o en los que rija el principio de reciprocidad, y, por fin, el resto de los países.

En estos últimos se permite la realización de los estudios sin inscripción ni pruebas en los registros de matrículas nacionales. Al final de los dos ciclos (cuatro y seis cursos), con determinados requisitos, se realiza ante los tribunales españoles el respectivo examen de grado. Incluso se puede autorizar a estos alumnos para rendir las pruebas de las dos revalidas en una misma convocatoria.

Un reciente decreto de 17 de junio de 1955, ha permitido, además, a los estudiantes españoles que cursen sus estudios de Bachillerato en los Centros nacionales, realizar en Centros extranjeros, debidamente aprobados, el curso preuniversitario con plenitud de efectos académicos, favoreciendo así su aprendizaje de las lenguas modernas.

CENTRO DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA.—Para garantizar la continuidad metodológica entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado en el *Boletín Oficial del Estado* del 19 de febrero de 1955 una orden creando el Centro de Orientación Didáctica. Sus fines son: 1.º, el estudio de las cuestiones didácticas generales, y en especial de aquellas que afecten simultáneamente a la Enseñanza Primaria y a las diversas Enseñanzas Medias; 2.º, adquirir y conservar las publicaciones de carácter didáctico y pedagógico españolas y extranjeras; realizar trabajos experimentales e informes que solicite el Ministerio sobre puntos de técnica educativa; redactar la REVISTA DE EDUCACIÓN. Pertenecen al Centro inspectores de Enseñanza Primaria y de Enseñanzas Medias, especializados en los problemas didácticos. Además, encomendará a miembros del profesorado los tra-

bajos de experimentación o de estudio que se consideren necesarios, siempre que no exijan la interrupción de las funciones docentes.

PROTECCIÓN ESCOLAR.—Son varios los organismos que conceden becas de estudios. El principal de ellos es el Ministerio de Educación Nacional, y le siguen en importancia el Sindicato Español Universitario, la Organización Sindical y los Servicios de Ayuda Escolar, pertenecientes a diversos Departamentos ministeriales y Corporaciones locales.

En cuanto al Ministerio de Educación Nacional, durante el último año, se han concedido becas por un importe de pesetas 18.865.275, de las cuales 11.083.875 han sido concedidas para estudios universitarios y especiales y ayudas a postgraduados; 3.660.750 para estudios de Enseñanza Media (Bachillerato); 866.700 para Enseñanzas Comerciales; 2.133.450 para estudios de Peritos Industriales; 186.300 para estudios de Bellas Artes, y 351.000 para estudios en el Conservatorio de Música y Declamación.

La ayuda económica indirecta está fijada por la ley de 19 de julio de 1944, que señala en su artículo 12 que los Centros oficiales y privados legalmente reconocidos podrán conceder anualmente inscripciones de honor totales o por asignaturas, en la proporción de una por cada veinte alumnos, y el artículo 15 ordena que todos los Centros docentes del Estado están obligados a recibir hasta un 30 por 100 de alumnos oficiales a los que no se podrá exigir inscripciones ni derecho de matrícula.

Por otra parte, es preciso destacar que con fecha 17 de julio de 1953 se promulgó la ley que establecía el Seguro y la Mutualidad Escolar, cuya aplicación se ha realizado por vez primera durante el presente curso. El Seguro Escolar es obligatorio para los alumnos de Enseñanza Universitaria y Escuelas Técnicas Superiores. El Seguro Escolar concede a sus beneficiarios cuatro clases de prestaciones: a) por infortunio familiar; b) por accidente; c) por enfermedad, y d) de ayuda al postgraduado (préstamo al honor).

Los recursos de que se nutre la Mutualidad del Seguro Escolar están constituidos por aportaciones abonadas por los estudiantes, las subvenciones, donativos y legados, y rentas de los bienes propios de la Mutualidad.

Funcionan también 32 colonias escolares, en las que cada año se reciben a 96 turnos. Las colonias se vigilan, desde el punto de vista higiénico, por médicos de la inspección escolar (que ha sido ampliada con 37 facultativos más en el presente curso). Hay colonias libres organizadas por Colegios estatales o subvencionales y del Ministerio de Educación Nacional, que dedica a ellas 3.840.000 pesetas.

En cuanto a cantinas y roperos, durante el curso 1954-55 se han beneficiado de su existencia 62.500 niños (en el curso anterior, 25.000).

El Servicio Escolar de Alimentación (S. E. A.) ha sido creado por orden ministerial de 25 de octubre de 1954, sustituyendo a un organismo anteriormente existente, con el fin de dar un complemento alimenticio a los escolares, ampliando la cantidad de proteína de la

dieta infantil y dirigiendo y orientando ésta a través de una labor de divulgación cerca de las familias. Hasta el 17 de mayo de 1955 se habían beneficiado de este "complemento alimenticio" 649.927 escolares, en 15.722 escuelas. El ritmo de extensión es de unos 60.000 niños por semana y se pretende llegar a la totalidad de la población escolar en los Centros dependientes del Ministerio de Educación Nacional o subvencionados por éste, quien dedica veintisiete millones de pesetas a esta tarea, en la que colaboran los Gobiernos civiles, Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos.

EXTENSIÓN CULTURAL.—Creada la Comisaría de Extensión Cultural, por decreto de 18 de noviembre de 1953, colaboran con su tarea todas las Direcciones Generales, así como las Comisiones Provinciales de Extensión Cultural. En el curso pasado se ha hecho un censo de medios audiovisuales existentes (máquinas de proyección de paso y fijas, aparatos de radio, etc.), de que disponen todos los Centros docentes. Se ha creado un Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia y la Cinemateca Educativa Nacional, con cerca de cuatrocientas películas de paso, anunciándose la actuación del Aula de Cine Educativo que semanalmente proyecta películas culturales y de largo metraje, con arreglo a un plan determinado al profesorado oficial y privado. Pronto empezará a funcionar el aula cultural en las empresas. Y tres equipos móviles de cine y radio, así como una exposición ambulante, con temas folklóricos, sociales, religiosos, sanitarios, agrícolas, etc., recorre el país, por el que ya se han repartido doce carteles murales, uno por mes, en los que se recogen temas de actualidad; la tirada de estos murales es de 60.000 ejemplares cada uno.

Organizado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, el Servicio Nacional de Lectura ha inaugurado cientos de bibliotecas en pueblos y aldeas. El decreto de 16 de junio de 1954 ha creado el Servicio de Lectura Escolar, que comprende la fundación de bibliotecas de protección escolar. Las bibliotecas viajeras y el bibliobús han continuado prestando sus valiosos servicios. Las primeras han hecho llegar el libro a aquellos núcleos rurales aislados de la biblioteca que, en distintas provincias, ya han cesado de constituir, gracias a la eficaz y continuada periodicidad de tales bibliotecas, problema agudo; en cuanto al bibliobús, ha seguido incorporando masas de lectores en las zonas suburbanas de Madrid, y ha despertado el afán por la lectura de obras técnicas. (*El Correo Gallego*, 4-X-1955.)

CIFRAS DE MATRICULA DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

En la Facultad de Filosofía y Letras hubo el pasado curso una matrícula de 1.700 alumnos oficiales y 700 libres. Un 20 por 100 volverá a ver la cara de los profesores en estos días. De los 400 alumnos de Ciencias, un 60 por 100 vuelve ahora con alguna asignatura pendiente.

Cinco mil doscientos alumnos registró la matrícula de Derecho. Exactamente un

50 por 100 volverá por las aulas. Veterinaria nos da la cifra exacta de los que tienen que presentarse ahora: 625 estudiantes que no superaron las pruebas. Unos 900 volverán por la Facultad de Farmacia. Ciencias Políticas y Económicas registró el pasado curso la siguiente matrícula: 59 para doctorado. Dos mil seiscientos matriculados entre libres y oficiales. Y sólo un 8 por 100 aprobaron la totalidad de las asignaturas.

Otros exámenes que preocupan mucho a los estudiantes preuniversitarios son las pruebas de madurez. Los datos concretos de los que vuelven en este mes, pendientes por haber sido suspendidos en junio: un 40 por 100 de los 2.385 alumnos matriculados.

Las Escuelas Especiales traen a Madrid a muchos alumnos. Sobre todo aspirantes a ingresar en ellas. En Minas la matrícula ha sido de 531 alumnos. Sólo un 5 por 100 volverán a examinarse ahora. Y es que en estas Escuelas Especiales suele trabajarse intensamente. Telecomunicación, con 587 alumnos, da un porcentaje de 70 suspensos. La Escuela Diplomática da un porcentaje mínimo. Ahora tendrán que volver a examinarse tres alumnos extranjeros y otros tres españoles. Trescientos cuarenta y cuatro son los matriculados en Ingenieros de Caminos. Y un 30 por 100 los que tienen que volver. Más de 200 alumnos tienen que examinarse ahora en la Escuela de Ingenieros Agrónomos.

En cuanto a los Ingenieros de Montes, en primer curso se matricularon 47, y 38 tienen asignaturas pendientes; tres con una, ocho con dos, ocho con tres, cinco con cuatro, siete con cinco, dos con seis, uno con siete y uno con ocho. Son 52 los matriculados en segundo y 40 con asignaturas pendientes; 21 en tercero y 15 pendientes; 18 en cuarto y 15 pendientes, y 13 en quinto, con seis pendientes.

La Escuela de Periodismo, con sus 300 matriculados, ha dado también un buen porcentaje de alumnos que tienen que volver a examinarse.

REORGANIZACION DEL INSTITUTO DE PSICOTECNIA

Con el fin de conceder la debida importancia a los problemas que plantea la psicología aplicada y especialmente a los de orientación y selección profesional en los distintos grados de enseñanza, profesiones y oficios, el Ministerio de Educación Nacional ha decretado una amplia reorganización del actual Instituto de Psicotecnia, que en lo sucesivo se denominará Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia.

Esta reorganización permitirá la investigación y comprobación de las aptitudes de los jóvenes, la observancia de unos severos principios de selección, el ejercicio, por el psicólogo escolar, de una acción cooperadora en el descubrimiento de las aptitudes del alumnado de las escuelas primarias, y que el psicotécnico pueda aportar su consejo vocacional en las Universidades y Escuelas Especiales y en los Centros oficiales y privados de Formación Profesional, colaborando así en la implantación de los principios cristianos que inspiran al Estado de que no se reste

al engrandecimiento de España la aportación de ningún talento.

El Instituto Nacional de Psicología Aplicada está al servicio de todos los Centros del Ministerio de Educación Nacional y tendrá facultad para extender sus actividades a otros Ministerios, previo acuerdo con los respectivos departamentos.

Para la consecución de sus fines el Instituto organizará sus servicios con objeto de realizar la investigación psicológica en relación con los problemas de Psicología aplicada que plantea su cometido; la aplicación científica de las normas elaboradas a los problemas prácticos que se deduzcan en la orientación escolar, en la orientación profesional, en el consejo vocacional, en la psicología industrial y profesional y en la psicología clínica y el asesoramiento técnico y práctico de los organismos oficiales y privados en cuestiones de Psicología aplicada.

Como órgano asesor del Ministerio de Educación Nacional se crea una Junta de Orientación y Selección Profesional, presidida por el ministro, la cual funcionará en pleno y en Comisión permanente.

La función asesora en el ámbito provincial corresponderá a un Consejo Técnico provincial. La actuación en el ámbito local del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia estará a cargo de las oficinas-laboratorios de Orientación y Selección Profesional, cuya denominación, a partir de ahora, será la de Delegaciones provinciales o Delegaciones locales de dicho Instituto, según tengan su sede en la capital de la provincia o en otros lugares. (*Noticia propia.*)

UN INSTITUTO ESPAÑOL DE ENSEÑANZA MEDIA EN ROMA

Las relaciones culturales hispanoitalianas han encontrado un nuevo cauce que contribuirá a su intensificación en régimen de paridad. El acuerdo firmado en el palacio Chigi, sede del Ministerio de Asuntos Exteriores italiano, por el embajador de España, marqués de Desio y el subsecretario, Dino del Bo, en representación del ministro Martino, señala, ante todo, un vasto campo donde la cultura de ambos países puede florecer. Más que acuerdos concretos sobre determinados aspectos o puntos de la actividad cultural, el texto del mismo estipula principios genéricos o sugerencias a las cuales deberán responder, de ahora en adelante, las relaciones culturales de los dos países. Dentro de la vastedad de propósitos e intenciones que España e Italia ponen de relieve en el acuerdo firmado, que toca todos los puntos de estas actividades, los dos países han marcado ciertas metas. Metas no dirigidas porque, como dijimos al principio, el acuerdo no viene a solucionar problemas o diferencias que existiesen en precedencia, sino a plantar semillas de una más intensa y recíproca expansión cultural.

Una breve síntesis de los capítulos de este prometedor instrumento diplomático permite destacar ciertos ejemplos. Los

dos Gobiernos se comprometen a mantener e intensificar extremos de notorio interés. Así, por los organismos culturales que cada país posea en el territorio nacional del otro; significa que nuevos institutos de cultura italiana surgirán en muchas ciudades españolas, y que también España aumentará el número de los organismos análogos en Italia.

Para facilitar desde un punto de vista económico este cometido, los dos Estados se comprometen a declarar exentos de tasas y gravámenes los inmuebles destinados a fines culturales, como también gozará de exención aduanera el material didáctico que cada país envíe al otro con destino a dichos Centros.

Un capítulo especial dedica el acuerdo a la difusión de la lengua y literatura española en Italia y en reciprocidad a la de este país en el nuestro. A tal fin serán creadas, en las dos naciones, cátedras universitarias y de Enseñanza Media, lectorados y cursos libres. Se intensificará el intercambio de becarios de Bellas Artes y otros que en la actualidad no son muy numerosos.

Dentro de una valoración del articulado del acuerdo, acaso ocupe uno de los primeros lugares el título orientado a un futuro reconocimiento oficial de ciertos grados académicos y de determinados títulos universitarios. Esta cuestión será objeto, en su día, de negociaciones aparte, encaminadas a extender el derecho del ejercicio profesional de súbditos de un país en el otro, mediante oportunos exámenes.

La creación de un Instituto de Enseñanza Media en Roma beneficiaría directamente a la colonia española, que aunque no muy numerosa, siente la necesidad de tal organismo oficial, donde puedan los muchachos, en cualquier momento, continuar e iniciar el Bachillerato.

El desarrollo efectivo de los términos del acuerdo estará sujeto a la fiscalización de una Comisión mixta permanente, compuesta de diez miembros—cinco de cada país—que se reunirá, alternativamente, y al menos, una vez al año, en Roma y en Madrid.

MEDIO MILLON EN BECAS

La Diputación Provincial de Santander dedicará medio millón de pesetas para atender a las necesidades de los estudiantes sin posibilidades económicas. Estas becas se crearon en 1940, con una consignación anual de 5.000 pesetas, más otras 6.000 para pensiones de estudio, matrículas, libros, etc. En 1943, la Corporación provincial aumentó dicha cantidad a 50.000 pesetas, cifra que se duplicó al año siguiente. En 1945 se sobrepasaron las 145.000 pesetas, y en sucesivos años se fué incrementando la cantidad hasta llegar a las 450.000, distribuidas en el curso pasado. Existe un reglamento que regula la adjudicación de becas mediante riguroso examen de los expedientes académicos y situación económica de los aspirantes, los cuales han de comparecer al examen-oposición, una vez reunidas las condiciones previas. El tribunal de examen está integrado por catedráticos de Enseñanza Media de las secciones de Ciencias y Letras, un sacer-

dote, profesores del Conservatorio de Música y críticos de Arte.

En la actualidad, la dotación anual de la beca alcanza a 7.000 pesetas, con posibilidad de prórroga cada curso ante la presentación de las notas que acrediten haber obtenido la calificación que señala el Reglamento como nota media. Por último, cuando los estudiantes hayan alcanzado esta nota en el último curso, se les concede además una subvención de 1.500 pesetas como ayuda para la obtención del título académico.

Como beneficiarios de estas becas, con sólo quince años de existencia, se encuentran diez Ingenieros Industriales, tres Ingenieros Aeronáuticos, tres de Telecomunicación, dos de Caminos, Canales y Puertos, cuatro Militares, siete Médicos, doce sacerdotes, veinte licenciados en diversas Facultades universitarias, veinticinco Pintores, cuatro Escultores, seis Maestros, cinco Cantantes, cinco Músicos y dos titulados de la Escuela de Comercio. En total, 108 becarios de la Diputación Provincial de Santander, todos ellos montañeses.

En la actualidad, cursan estudios superiores diecisiete Ingenieros de distintas especialidades, dos Militares, siete Sacerdotes, cinco Pintores, tres universitarios de Filosofía y Letras, dos Médicos, una Cantante, un Músico y cuatro Peritos. (El *Diario Montañés*, 21-IX-55.)

CINCO MIL ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

En el pasado curso, las cifras de matrícula alcanzadas evidencian la importancia de la Universidad granadina. Figura a la cabeza la de Derecho, con 1.793 alumnos—841 de enseñanza oficial y 952, libre—, seguida de la de Medicina, con 779 y 361, respectivamente, a los que hay que añadir los de la Escuela de Auxiliares Técnicos Sanitarios, con 282 practicantes, 120 enfermeras y 82 matronas. Muy cerca del millar de alumnos cursaron los estudios de Farmacia: 739 oficiales y 254 libres, de ellos, numerosísimas alumnas, pues es la Facultad más favorecida por el sexo femenino.

En la de Ciencias aparecen matriculados 478 alumnos oficiales y 146 de enseñanza libre, y en la de Filosofía y Letras—en sus dos secciones—, 112 y 78, respectivamente.

Cerca de medio centenar de catedráticos numerarios—13, de Medicina; 12, de Letras; 10, de Derecho; 8, de Farmacia, y 5, de Ciencias—, a más del profesorado adjunto, ayudantes de clases prácticas, profesores especiales de Religión, etcétera, atienden las obligaciones docentes con tan numeroso alumnado.

Estas cifras ya dan idea de la importancia de la Universidad granadina, pero a ella hemos de añadir que es una de las más completas de España. Sólo la de Madrid posee todas las Facultades y secciones. De las restantes, ni siquiera la de Barcelona es completa, pues carece de la de Veterinaria. Granada posee las de Medicina, con la Escuela de Auxiliares Sanitarios, de que antes hemos hecho mención; Derecho, Farmacia—una de las cuatro que existen en toda la Península—; Ciencias, en la sección de Químicas, y Filosofía y Letras, con las secciones de

Filología románica, Filología semítica y la recién creada de Historia, que es la que atrae mayor número de alumnos. Con esta sección, el ministro de Educación Nacional ha hecho realidad su propósito, manifestado durante su última visita a Granada, en la que expresó también la posibilidad de creación de la sección de Pedagogía, en la misma Facultad. (*Ideal*, Granada, 4-X-55.)

EXPOSICION DEL LIBRO ESPAÑOL EN HISPANOAMERICA

En el mes de octubre se celebrarán exposiciones del Libro Español en Caracas, Bogotá y Río de Janeiro, y más tarde, en el mes de diciembre, España concurrirá con una gran representación editorial a la Gran Feria Internacional que se celebrará en Ciudad Trujillo. La representación del Libro Español que se expondrá en estas ciudades iberoamericanas será fiel exponente en calidad y cantidad de la labor científica y cultural que España viene realizando a través del libro.

En las citadas Exposiciones estarán representadas las principales editoriales españolas con un total de más de 4.600 libros. El Consejo de Investigaciones Científicas contribuirá con todo su fondo editorial de cerca de mil quinientas obras y asimismo el Instituto de Cultura Hispánica enviará sus publicaciones.

España cuenta hoy día con un gran número de editoriales que desarrollan sus programas de acuerdo con las exigencias de la cultura moderna. Todas las parcelas del extenso campo del saber se estudian por sus investigadores, y las editoriales españolas sirven a las inquietudes de la cultura de habla castellana, no sólo publicando obras nacionales, sino realizando traducciones de las obras que más actualidad han alcanzado en el extranjero.

Todas las ramas del saber estarán representadas en esas Exposiciones. La Filosofía Moral y Ascética, de tan profunda raigambre española, estará representada por numerosos volúmenes de las diversas editoriales que de manera constante vienen dedicando sus actividades a esta rama de la cultura, tales como: Librería Religiosa, El Mensajero, Apostolado de la Prensa, Subirana, Dinor, Gili, Sal-Terraé, Studium, Conculsa y la Biblioteca de Autores Cristianos.

El tema del arte español, que presenta en la actualidad un campo cultivado por numerosos autores, estará representado por numerosos volúmenes de las Editoriales Salvat, Calpe, Labor, Plus Ultra, etcétera, y por las publicaciones del Instituto "Diego Velázquez", del Laboratorio de Arte de la Universidad de Sevilla y del Instituto de Musicología.

Especial mención merece el progreso que la ciencia y la técnica han alcanzado en España en los últimos años, progreso que se ha visto reflejado en numerosas publicaciones, tanto de autores nacionales como extranjeros. Editoriales como Labor, Gili, Reverté, Dossat, Aguilar, Marcombo, etc., han venido ocupándose de suministrar a los lectores una moderna bibliografía científica y técnica. Singular mención merece en el campo de la investigación la producción editorial

del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que, como antes se ha señalado, concurrirá a estas Exposiciones con cerca de mil quinientas publicaciones.

La literatura tendrá una amplia representación. Los clásicos castellanos, siempre en actualidad, serán representados al lector hispanoamericano en ediciones, populares o lujosas, pero siempre fieles al texto original. Numerosas editoriales mantienen la inquietud de dar a conocer al público nuevos valores españoles: así la Editorial Destino, que con la creación del Premio Nadal ha dado a conocer novelistas de la talla de Carmen Laforet, José María Gironella, Miguel Delibes, Luis Romero, etc.; la Editora Planeta, que ha realizado una nueva labor con la creación del Premio que lleva su nombre, y en poesía, la Editorial Rialp, con el Premio Adonais, ha dado popularidad a varios poetas. Las traducciones de escritores extranjeros son numerosas, y en general puede decirse que son innumerables las editoriales que dedican sus actividades a los diversos géneros literarios. (*La Vanguardia Española*, Barcelona, 12-X-55.)

BECAS PARA CURSAR ESTUDIOS EN NORTEAMERICA

La Comisión Asesora para Estudios en los Estados Unidos anuncia unas becas para cursar estudios en Norteamérica, durante el curso académico 1956-1957, y también un curso de verano, en 1956, en el Instituto de Tecnología, de Massachusetts.

Para poder aspirar a las becas habrá que ser licenciado de una Facultad o Escuela Especial o tener el Bachillerato. Para el curso de verano habrán de ser Ingenieros de cualquier especialidad o científicos que tengan alguna práctica en su especialidad, y menores de treinta años.

Es preciso leer, escribir y hablar inglés con facilidad para poder aspirar a las citadas becas. Las solicitudes deberán presentarse, una vez completadas, en la Sección de Relaciones Culturales de la Embajada de los Estados Unidos, Castellana, 48, Madrid, o a los directores de las Casas Americanas en Barcelona, Valencia, Sevilla y Bilbao. Los candidatos a las becas serán examinados en estas ciudades. La fecha tope para la presentación de las solicitudes será, en general, el 30 de noviembre; pero para algunos cursos solamente para señoritas (que deberán ser menores de treinta y cinco años y tener título universitario), es el 1 de enero. Para el curso de verano en el Instituto de Tecnología de Massachusetts, es el 10 de noviembre. (*Noticia propia*.)

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La Delegación Provincial del Trabajo, de Santander, ha enviado una nota a las empresas industriales y agrícolas en general, dependientes de su jurisdicción, en la que se les recuerda la vigencia del decreto de la Presidencia del Gobierno de 27 de mayo de 1955, por el cual se recomienda a las empresas una vigilancia especial sobre sus trabajadores.

A tal efecto, las Empresas donde existan productores analfabetos vienen obligadas a organizar clases especiales para ellos, que serán nocturnas y podrán estar a cargo del maestro encargado de la enseñanza de los niños en las clases diurnas. Esta obligación subsistirá hasta que los productores enunciados obtengan el certificado de estudios primarios.

Cuando se trate de aprendices que, por causa ajena a su voluntad, poseen una cultura primaria deficiente, las Empresas vendrán obligadas a permitirles la asistencia a las clases especiales contra el analfabetismo que funcionen en la localidad, siempre que sea posible, fuera de las horas de trabajo, y cuando no lo fuere, deberán permitir tal asistencia compensándola con una hora diaria de trabajo durante tres meses. Si no funcionasen en la localidad las clases mencionadas, las Empresas respectivas vienen obligadas a organizarlas y sostenerlas, teniendo como duración mínima el tiempo mencionado en el párrafo anterior para el personal dependiente de ellas comprendido entre los catorce y dieciocho años.

Los trabajadores analfabetos cuyos contratos laborales tengan fecha posterior a la de 19 de junio de 1955 (publicación del decreto de 27 de mayo aludido) tendrán su empleo con carácter provisional durante un lapso de dos años. Durante este plazo deberán asistir a las clases organizadas reglamentariamente o a una escuela hasta obtener el certificado de estudios primarios. Si no lo hicieran perderán su empleo al vencer el plazo antedicho.

CURSOS PARA LA FORMACION TECNICA DE ARCHIVEROS, BIBLIOTECARIOS Y ARQUEOLOGOS

El pasado 3 de octubre comenzó en el palacio de la Biblioteca Nacional de Madrid un curso de capacitación técnica para archiveros, bibliotecarios y arqueólogos, que durará hasta el 30 de mayo de 1956. El curso está organizado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas y cuenta con un profesorado compuesto por especialistas del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos del Estado. Iniciados hace tres años, estos cursos ofrecen en la actualidad dos importantes mejoras:

La adición de la rama de Museos y la ampliación, en las tres ramas, del período escolar, que será de un curso completo de dos cuatrimestres para cada uno de los grados, normal y superior, de los cuales sólo el primero se dará en el curso 1955-56, pero la aprobación de cada uno de los grados da derecho, en cada una de las ramas, a la obtención del diploma correspondiente.

La asistencia a las disciplinas básicas se completa con cursillos de conferencias, trabajos de seminario y laboratorio—tales como el de grafotecnía y peritación caligráfica y el de restauración y conservación de libros y documentos—visitas a Centros y elaboración de un trabajo personal, lográndose con todo ello una formación teóricopráctica de profesionales, de

una u otra de las tres ramas, capacitados para servir, bien en Centros del Estado, bien en los provinciales, municipales, eclesiásticos o de asociaciones o entidades privadas, ya que a todo eso se atiende en los programas. Aparecen éstos en un folleto editado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, que se facilita en la Secretaría de los cursos.

Para asistir al curso se requiere el título de Bachiller superior, Maestro, Pe-rrito u otro análogo. (Noticia propia.)

LOS PREMIOS ANUALES DEL C. S. I. C.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas ha hecho público el cartel convocando los concursos anuales de aquel prestigioso organismo, de acuerdo con lo preceptuado en la ley fundacional del mismo.

Con el nombre de "Francisco Franco" se otorgarán cuatro premios:

Uno para las disciplinas de Letras, otro para las de Ciencias, de 50.000 pesetas cada uno; dos de investigación técnica del Patronato "Juan de La Cierva", uno de 50.000 pesetas para trabajos de autor o autores de este tipo de investigación, de libre tema, y otro de 100.000 pesetas y Medalla de plata dorada, para los trabajos desarrollados en equipo por un Instituto, Centro Experimental, Laboratorio oficial o de Empresa, etc., cualquiera. Habrá también tres premios denominados "Raimundo Lulio", "Antonio de Nebrija" y "Luis Vives", para disciplinas de Letras, y otros tres, "Alfonso el Sabio", "Santiago Ramón y Cajal" y "Alonso de Herrera", para las de Ciencias; dotado cada uno con 20.000 pesetas. Asimismo, se establecen cuatro premios "Menéndez y Pelayo" y otros cuatro "Leonardo Torres Quevedo", para Letras y Ciencias, respectivamente, y dotados con 5.000 pesetas. Por último, dos premios "Juan de La Cierva" de investigación técnica de tema libre, uno de 60.000 pesetas y Medalla de bronce para trabajos desarrollados en equipo, y otro, de 20.000 pesetas, para trabajos de autor o autores.

LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS QUIMICAS PODRAN SER FUNCIONARIOS

El *Boletín Oficial del Estado* publica un decreto por el que se regula la situación profesional de los licenciados en Ciencias Químicas, los cuales quedan facultados para ejercer actividades de carácter científico y técnico en la esfera de su especialidad. Estas actividades profesionales comprenden la actuación en tareas directivas, ejecutivas o de asesoramiento en entidades que requieran asistencia o colaboración de carácter científico en la especialidad química, sean sus fines de índole comercial o de otra naturaleza, y el libre ejercicio de la profesión de química definida por la realización de investigaciones, estudios, montajes, análisis, ensayos, tasaciones y actividades similares y por la emisión de dic-

támenes, certificaciones y documentos análogos en asuntos de carácter químico. Los doctores en Química industrial gozarán de los mismos derechos y, además, podrán firmar proyectos de realización de instalaciones y actividades industriales de carácter químico, que serán igualmente admitidos a trámite ante las corporaciones públicas. El título de licenciado en Ciencias Químicas habilita a su poseedor para ocupar en las administraciones estatales, provinciales o municipales, plazas de funcionarios técnicos cuyas misiones sean equivalentes en categoría y responsabilidad a las anteriormente señaladas. (Noticia propia.)

CIENTO CINCO ALUMNOS, EN EL INSTITUTO LABORAL DE DAIMIEL

En los cuatro años que lleva funcionando el Instituto Laboral de Daimiel, primero de los creados en la provincia de Ciudad Real, en su modalidad agrícola y ganadera, se ha registrado una progresión de alumnos que demuestra el interés con que estas enseñanzas van siendo acogidas a medida que van conociéndose sus ventajas y efectos educadores, de aspecto tan interesante para esta provincia manchega.

El año de su fundación, 1952, el Instituto contaba con 15 aspirantes a ingreso; en 1953, fueron ya 48 los alumnos; 83, en 1954, y 105, en el curso actual. El resumen de las actividades desarrolladas por este Centro durante el último curso académico ofrece un ciclo de conferencias a cargo de destacadas personalidades, proyecciones de documentales cinematográficos, cursos de extensión cultural de cinco meses de duración, de avicultura y cunicultura, de seis meses; de contabilidad agrícola y ganadera; prácticas en la granja-escuela; viajes de estudio a Centros de experimentación e industriales; competiciones deportivas, y otras, sin descuidar el aspecto religioso. Además se publica un boletín informativo denominado *Guadiana*; la instalación de la biblioteca pública; la constitución de la Asociación de Padres de alumnos y la Exposición de trabajos realizados por éstos.

Han sido adquiridos terrenos para la construcción de una residencia de alumnos en carácter de internado, con capacidad para 150. Asimismo se gestiona la construcción de viviendas para el profesorado.

En la última sesión del pléno del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional se dió cuenta de que en el actual mes de octubre comenzarán las clases en el nuevo Instituto Laboral creado recientemente en Manzanares, también de modalidad agrícola y ganadera, habiéndose ya tramitado por el Patronato los expedientes para selección del profesorado correspondiente.

Por su parte, los Ayuntamientos de Socuéllamos e Infantes han solicitado información sobre los requisitos necesarios para lograr la creación, en sus respectivas localidades, de Centros análogos de Enseñanza Laboral. (*Informaciones*, 6-IX-1955.)

IBEROAMERICA

CUARTA REUNION DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA O. E. I.

El Consejo Directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana, primer organismo intergubernamental con sede en España, celebró recientemente su cuarta reunión con asistencia del ministro de Educación Nacional, del presidente en ejercicio, embajador de la República Dominicana, y representantes permanentes de Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá y Venezuela.

La reunión se inició con un homenaje a la memoria de la figura hispánica de don José Ortega y Gasset. A continuación, próxima la Conferencia de Plenipotenciarios, que se reunirá en Quito el 6 del próximo mes de diciembre para suscribir la Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios, el Consejo resolvió poner en conocimiento de los Gobiernos las observaciones al anteproyecto formuladas por varios países y el informe técnico sobre enmiendas y correcciones propuestas al texto aprobado en el II Congreso Iberoamericano de Educación.

Se aprobaron las bases establecidas por la Secretaría General por el Ministerio de Educación Nacional de España para convocar el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, que se reunirá en Madrid durante el mes de marzo de 1956.

Considerado el informe de la Secretaría General sobre las actividades desarrolladas durante el último período, se otorgó por unanimidad un voto de agradecimiento al ministro de Educación Nacional de España por la obra de efectivo y práctico intercambio reglamentado que desarrolla su Ministerio al simplificar y facilitar los trámites para la convalidación de estudios de estudiantes procedentes de los países iberoamericanos.

Terminó la reunión con una resolución de los representantes gubernamentales iberoamericanos que integran el Consejo Directivo de la O. E. I. con sede en Madrid, por la que se pide a los Gobiernos americanos "que algunas instituciones docentes lleven el nombre de "José Ortega y Gasset", como homenaje de afecto al español y ejemplo perdurable de quien en vida exaltó los comunes valores espiritualistas de nuestros pueblos". (Noticia propia.)

ENTREVISTA, EN MADRID, CON EL MINISTRO DE EDUCACION DE COLOMBIA

El diario matritense *Pueblo* ha publicado una entrevista con don Gabriel Batacour Méjía, ministro de Educación de

Colombia, en la que se trataron las cuestiones siguientes:

—¿Qué hay en el terreno del intercambio cultural entre Colombia y España?

—Hay—responde el ministro—una gran posibilidad y una realidad ya evidente. Nosotros estamos muy interesados en estas relaciones. El intercambio de estudiantes entre nuestros países es muy interesante y deseáramos que no fuese sólo de allá para acá. Sino también de España a Colombia. Allí tenemos veintiuna Universidades con noventa Facultades. Nos interesa la ida allá de profesores que intercambiasen experiencias en el campo científico, artístico o técnico.

—De los estudiantes enviados por ustedes a España, ¿algunos se orientan de rechamante a la faceta técnica de que habló el ministro de Hacienda?

—Ciertamente. Y hay enviados algunos estudiantes que se especializarán, por ejemplo, en la nueva planta siderúrgica de Avilés...

—Al parecer, en Colombia funciona un Instituto que facilita la especialización técnica de los profesionales y estudiantes.

—Exactamente. Se trata del I. C. E. T. E. X., cuyas siglas quieren decir Instituto Colombiano de Especialización en el Exterior. El 22 de octubre completamos tres años de labor con este Instituto...

—¿Quiere decirnos algo sobre el mismo?

—Allí hemos considerado que el factor básico del desarrollo económico es el hombre. El Instituto facilita, pues, la salida de los profesionales y estudiantes colombianos al exterior para que asimilen todas las técnicas y tengan al día a Colombia. El realidad, se llama Instituto, pero el organismo, es, en realidad, un Banco...

—¿Por qué?

—Partimos de un principio de justicia social: el que sabe aumenta sus posibilidades. Así, el plan de entrenamiento en el exterior va condicionado a las condiciones económicas, y concurren a él personas de todos los Departamentos de Colombia...

—¿Y en qué modo se facilita esa salida al exterior?

—Al individuo se le hace un presupuesto, de acuerdo con el país donde vaya a residir. Mientras estudia tiene un control del Instituto. Cuando regresa se le fija una cuota de acuerdo con los ingresos que obtenga en su especialidad.

Respecto a las facilidades de estudios del nuevo organismo, dijo el ministro:

—Por cada millón de pesos que preste el I. C. E. T. E. X., se condonará el préstamo, total o parcialmente, a los veinte mejores estudiantes que hayan terminado su preparación en el exterior...

—¿Cuántos estudiantes se han beneficiado del I. C. E. T. E. X.?

—Unos trescientos cincuenta. Hemos hecho contratos por millón y medio de pesos, y los tenemos ya en dieciocho países. El miércoles daré una conferencia en el Instituto de Cultura Hispánica sobre el I. C. E. T. E. X., en la cual expondré todos sus pormenores.

—¿Qué hay en cuanto al Colegio Mayor colombiano en Madrid?

—Es de gran interés, y ya constituye una realidad en el Colegio Mayor "Antonio Caro", en Madrid. A este respecto, esperamos la reciprocidad. A ser posible, que la construcción del Colegio Mayor español "Reyes Católicos", en Colombia, se inicie al mismo tiempo que la del nuestro aquí...

En este momento, el señor embajador de Colombia interviene, para informar:

—Por cierto que el dinero para la construcción del Colegio Mayor "Miguel Antonio Caro" se encuentra ya en Bancos de Madrid.

—¿Cómo se ha financiado?

—Una exportación de café, cuyo valor en pesetas se invertirá en España.

—Señor ministro de Educación, ¿tiene usted mucho campo en su Departamento?

—Extraordinario. El día que tomó posesión Rojas Pinilla de la Presidencia del país, proclamó la "era del hombre colombiano". Toda nuestra política va dirigida, orientada, al hombre. Así, por ejemplo, esas escuelas radiofónicas, llamadas "de Santatazu", porque allí comenzaron, impulsadas por monseñor Salcedo... Por medio de ellas se llevará la educación y la distracción al campesino, y ya están siendo copiadas por otros países...

—¿A qué número de oyentes-alumnos alcanzan esas escuelas?

—A los dos millones y medio o los tres millones. Comenzaron a funcionar hace cinco años, y sus posibilidades son superiores a cuanto pueda calcularse... (Pueblo, 6-IX-55.)

FORMACION DE MAESTROS EN EL ECUADOR Y EN LOS ESTADOS UNIDOS

La revista *Nueva Era*, órgano interamericano de Educación y Cultura, editada en Quito bajo la dirección de Julio Larrea, publica en su último número un trabajo de Zebedeo García, director del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, en el que toca algunos aspectos del programa de Educación que llevan a cabo el Ecuador y los Estados Unidos, en particular, en la formación de personal del Magisterio. El Servicio Cooperativo Interamericano de Educación

es un organismo creado por el Ministerio, y está compuesto por técnicos del Ecuador y de los Estados Unidos. Los fondos que se utilizan son aportados por ambos países.

El programa de formación del profesorado primario persigue las normas educativas siguientes, en relación con la enseñanza elemental:

1.ª Las actividades escolares han de ser provechosas para los alumnos infantiles, no sólo en la enseñanza de materias escolares, sino también en cuanto a su desarrollo físico y mental, emotivo y social, incluyendo la formación de buenos hábitos y la capacitación para la mejora de sus condiciones de vida.

2.ª Para que el niño adquiera conocimientos educativos, hábitos y capacidades de carácter práctico en situaciones reales con su participación activa, los trabajos han de organizarse, en lo posible, en unidades de trabajo bien planificadas que representen la vida real de la escuela, de la comunidad y de la sociedad.

3.ª Los métodos pedagógicos aplicados por los profesores para alcanzar los objetivos enunciados han de tener en cuenta que la escuela es un órgano al servicio del niño y de su desarrollo integral; que el aprendizaje ha de ser interesante y tener positivo valor educativo; que el alumno está viviendo su vida infantil o adolescente en la escuela, vida que debe hacerse tan agradable como sea posible y vinculada a su madurez física y mental, con el fin de evitar el desarrollo de complejos perniciosos que puedan perdurar durante toda la vida.

4.ª Para llevar a cabo una tarea educativa de esta naturaleza se precisa que el maestro esté bien preparado y que haga una planificación muy cuidadosa de las actividades y experiencias que se utilizan hoy en la enseñanza. (*Nueva Era*, XXIII. Quito, 1955.)

EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL DE MÉJICO

El actual Museo Pedagógico de la ciudad de Méjico desarrolla sus actividades al servicio del programa educativo del actual régimen gubernamental, administrando los datos estimativos logrados por el estudio histórico de la educación en Méjico, en comparación con el desarrollo internacional de la educación pública. Con carácter autónomo desde marzo de 1946, el Museo Pedagógico Nacional de Méjico es una institución de carácter técnico, que tiene por objeto la investigación científica de la evolución histórica del problema educativo, la concentración de datos relativos a la educación nacional y del extranjero, y la información documental y objetiva de la misma educación en todos sus aspectos. En concreto, sus objetivos fundamentales son:

1.º Promover y realizar investigaciones relativas al desarrollo teórico de la educación en Méjico.

2.º Estudiar y registrar la organización, funcionamiento y resultados de la educación actual en todas las entidades federativas.

3.º Estudiar y registrar el estado actual de la educación en el extranjero, en forma de educación comparada con la nacional.

4.º Recopilar, conservar y poner al servicio de investigadores y maestros los materiales y documentos de valor para la historia de la educación mejicana.

5.º Informar objetivamente y difundir los resultados de los anteriores estudios, y los frutos logrados por otras instituciones y personas que redunden en el progreso y mejora de la educación nacional.

6.º Establecer un servicio público de consulta en relación con las actividades educativas del Museo Pedagógico de Méjico.

Para llevar a cabo estas funciones, el Museo cuenta con un Cuerpo de asesores especializados en Pedagogía o en Historia de la Educación, que supervisan la obra realizada por las tres secciones siguientes: Sección de Pedagogía Comparada, Sección de Historia de la Educación en Méjico y Sección de Pedagogía Contemporánea.

Para realizar su cometido, cada Sección organiza seminarios, mesas redondas de estudios y concursos de carácter histórico y pedagógico, para difundir los resultados de sus investigaciones por medio de conferencias, exposiciones permanentes y circulantes y de publicaciones monográficas. Estas exposiciones circulantes han visitado ya diversos Estados de la República.

El Museo Pedagógico Nacional cuenta asimismo con:

1. Una Sección de Exposiciones, con talleres anejos, con la que realiza el montaje de exposiciones permanentes, transitorias y circulantes. Respecto a las primeras, se ha expuesto ya una sala de material didáctico para la enseñanza de la Aritmética en la escuela primaria; otra, de material de educación sensorio-perceptiva; otra, de didáctica de la lectura-escritura, y una última, de educación prehispánica. Entre las exposiciones transitorias cabe mencionar "Cien años de alfabetización en Méjico", "Desarrollo de la educación y del material escolar en Méjico", "Exposición sobre las Naciones Unidas", "Panorama de la educación en Méjico", "El libro mejicano en los siglos XVIII, XIX y XX", y otras. En cuanto a las exposiciones circulantes, presentadas en las principales ciudades del país, destacan dos: "Dieciséis siglos de educación en Méjico", en colores, y "Cuauhtémoc ante la Historia". Todas estas exposiciones suelen ir acompañadas por ciclos de conferencias, a cargo de especialistas.

2. Un archivo técnico con servicio de información, en el que se contiene gran número de fichas acerca de la historia de la educación en Méjico, elaboradas por sus investigadores, y el registro hemerográfico de la pedagogía nacional, formado por las fichas que hasta la fecha ha sido posible obtener. El personal encargado de este archivo elabora un fichero bibliográfico y otro de investigación y de trabajos pedagógicos, recopila y registra monografías que redactan los investigadores del Museo.

3. Sección de seminarios y demostraciones pedagógicas.

4. Gabinete de confección de material didáctico, que ha producido hasta la fecha más de doscientos modelos inéditos de material didáctico.

5. Una oficina de intercambio cultural de publicaciones.

6. Una biblioteca pedagógica y de historia de la educación.

7. Dieciséis Comisiones honoríficas Pro Museo Pedagógico Nacional, encargadas de mantener a la Institución en contacto directo con el movimiento educativo de cada Estado federal y de hacer más efectiva y extensa su labor en toda la República; recoger y coleccionar documentos históricopedagógicos que se envían al Museo, y de redactar informes monográficos relativos a la educación en el medio en que actúan estas Comisiones. (*El Maestro Mexicano*, 15. Méjico, D. F., marzo-abril 1955.)

LA EDUCACION PREESCOLAR DEL INDIGENA EN EL PERU

Tres factores limitan la educación preescolar indígena en el Perú: el factor psicológico, el factor moral y el factor intelectual.

En el terreno psicológico, el niño indio es un tipo "introvertido", lleno de complejos; es un adulto sin desarrollar, pero adulto a la manera de su raza, acostumbrado desde su infancia a las rudas faenas del campo, niño que casi no juega, mal vestido, peor comido, que ya sabe combatir el hambre, el cansancio y la sed con la coca. Este niño, que al ir a la escuela tiene que sufrir la mirada despreciativa de los niños de raza mestiza. Todas estas circunstancias forman, necesariamente, un factor negativo en el terreno educacional.

Como la moral es la ciencia de las costumbres, y las costumbres indígenas son diferentes a las del sujeto medianamente culto y civilizado, es evidente que este factor contribuye asimismo, en forma restrictiva, en la educación preescolar del aborigen. Los niños asisten con frecuencia a escenas denigrantes, en sus casas o en los poblados. El niño, que en la edad preescolar atraviesa la etapa del mimetismo, copia fielmente actos y palabras de los adultos, en la creencia de que es cosa buena, y hasta llegan a realizarlos a la perfección.

El factor intelectual influye asimismo en el niño indígena. Es preciso confesar amargamente la verdad de que el indio presenta un coeficiente bajo de mentalidad y que, cuando asiste a la escuela, su rendimiento es deficiente. Esta situación intelectual obedece, probablemente, a otros muchos factores, entre los que es de destacar el factor de las taras hereditarias. Estos niños suelen ser procreados bajo la influencia de la coca y del alcohol, drogas que actúan como auténticos anestésicos del sistema nervioso.

En el factor intelectual restrictivo de la educación indígena cabe señalar el aspecto alimenticio, que en el niño equivale a una auténtica desnutrición. El niño indio apenas conoce una o dos comidas diarias, comidas pobres en sustancias nutritivas, ya que su régimen alimenticio descarta absolutamente géneros nutritivos como son la leche, la carne, los huevos, la fruta, etc. Ciertas escuelas de la serranía acogen a niños que se han desayunado con el *paicco*, y como sus casas quedan lejos de la escuela, no pueden regresar a ellas para almorzar,

en el caso de que este almuerzo exista en la casa paterna. En consecuencia, el trabajo escolar de las tardes puede considerarse como nulo, dada la necesidad inexcusable de una buena nutrición para conseguir un aprendizaje efectivo.

Hoy en día no puede hablarse de experiencias que modifiquen o remuevan estos tres factores negativos de la educación indígena. Hasta la fecha, nada se ha hecho en concreto en el país que redunde en una auténtica experiencia. Cabe hablar, sin embargo, de los medios o recursos con los cuales podría intentarse la modificación, ya que no la eliminación total, de estos factores restrictivos.

Para removerlos, el único medio posible consistiría en sustraer al niño indígena, precisamente en su edad preescolar, esto es, entre los seis y los quince años, de su hogar paterno, para internarlo en una granja-escuela, organizada con carácter de internado-hogar, donde el niño ha de permanecer hasta concluir su educación primaria y pueda abandonar la escuela conociendo ya un oficio. La labor de los maestros podría infundir en el niño buenos hábitos y costumbres, con lo que se le estructuraría como un sujeto moral.

De igual modo, bajo la orientación de un magisterio de su misma raza e idioma, el niño indio podría adquirir confianza y rehabilitarse psicológicamente, al desterrar los complejos negativos que le agobian y equipararse a los alumnos de la raza mestiza.

Y en cuanto a su retraso mental o intelectual, también es posible llegar a su regeneración mediante una alimentación adecuada y un aprendizaje de su mismo idioma en las etapas preliminares. Más tarde, el hecho de librar al niño de los vicios de la coca y el alcohol, comunes en el hogar paterno y en el ámbito social a que pertenece, sería suficiente para que, como alumno, acusase un coeficiente siquiera regular de aprovechamiento.

En resumen, sólo sustrayendo de su hogar paterno al niño aborigen cabe convertirlo en elemento positivo de la educación; pero si ha de permanecer en contacto con los vicios, la humildad, la ignorancia y la pobreza de su hogar, sólo se llegará a destruir irremediablemente la labor de la escuela. (*Nueva Educación*, 82. Lima, agosto 1955.)

EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE PUERTO RICO

En septiembre de 1954, la Universidad de Puerto Rico inició su programa de alfabetización del pueblo portorriqueño, que ha de extenderse, a diversos campos, pueblos y ciudades de la isla. En un principio, la campaña afectó únicamente a la zona metropolitana y algunos pueblos limítrofes. Ya en 1955, se fué extendiendo a las 77 municipalidades de Puerto Rico, tanto en la zona urbana como en la rural. El programa de alfabetización tiene por objeto reducir el analfabetismo de la isla, del 25 por 100 (cifra de 1950) al 10 por 100 para fines de 1957. Este programa persigue en concreto las metas siguientes:

1. Realizar un censo de personas dispuestas a asistir a clases de lectura y es-

critura y para recibir instrucción de carácter general (el censo federal de 1950 arroja un total de 377.166 personas mayores de diez años que son analfabetas).

2. Habilitar un número suficiente de aulas debidamente acondicionadas para acomodar a los alumnos.

3. Entrevistar y seleccionar a los maestros que habrían de hacerse cargo de la educación de adultos.

4. Hacer practicar en las nuevas técnicas pedagógicas a más de 800 maestros de adultos.

5. Crear el personal administrativo y de inspección que habría de cooperar en la buena marcha del programa de alfabetización.

6. Hacer los trámites necesarios para obtener los fondos con que sufragar los gastos de la campaña.

7. Preparar materiales de enseñanza adecuados y en cantidad suficiente para la inspección.

La matrícula total del programa ascendió a 16.464 analfabetos, de los cuales, en el pasado mes de junio, recibieron certificados de alfabetización en número de 9.605. Además, 979 alumnos mayores de diez años de las escuelas nocturnas recibieron asimismo este certificado.

Para efectuar esta labor se organizaron 489 grupos, de los cuales 316 pertenecían a la zona rural y 173 a la urbana. Durante el período correspondiente a 1954 se realizaron diversos tanteos en el orden técnico-pedagógico, pues no existían precedentes sobre el particular, sobre todo en cuanto se refiere a procedimientos metodológicos y preparación de maestros y material escolar adecuado. La enseñanza de la lectura y la escritura se realizó, en esta primera etapa, en sesenta clases de dos horas cada una, tres días a la semana.

El programa de alfabetización que en la actualidad se desarrolla en Puerto Rico ha tenido un gran éxito en la conciencia popular, y son muchos los alfabetizados que solicitan nuevas oportunidades de continuar instruyéndose. Por su parte, el Gobierno apoya decididamente los programas de educación, en la seguridad de que proporciona grandes ventajas futuras para el país en el ámbito industrial, en el comercio, la agricultura, las ciencias y las artes, las letras..., que se benefician con la ilustración y el saber del pueblo.

Para reducir el analfabetismo puertorriqueño al 10 por 100 de la población total, para 1957, se precisará alfabetizar a no menos de 38.000 personas en cada uno de los tres próximos años, lo que representa una matrícula anual de 50.000 alumnos. Con los fondos presupuestarios conseguidos hasta la fecha, este programa habrá de extenderse hasta 1960, con lo que se lograrán unos 25.000 puertorriqueños cada año, de una matrícula total de 33.000 alumnos. (*Revista de la Asociación de Maestros*, 3. San Juan de Puerto Rico, junio 1955.)

UNA ESCUELA DE PEDAGOGIA EN LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

La Asociación de Maestros de Puerto Rico se propone la creación de una Escuela graduada del Colegio de Pedagogía

en el ámbito de la Universidad de Puerto Rico. Ya en 1953, el rector de esta Universidad presentó un informe al Consejo Superior de Enseñanza planteando los problemas de la creación de una Escuela graduada; el 29 de julio del mismo año, el Consejo Superior acordó asignar la cantidad de 10.000 dólares para que el rector realizara un estudio de las posibilidades de su establecimiento en la Universidad. El 7 de mayo de 1954, el doctor Bowles presentó un informe sobre este punto, señalando, entre las principales funciones que habría de abarcar la nueva Escuela, las siguientes:

1. El desempeño de importantes tareas en el campo del pensamiento y de la acción en cuanto a problemas tecnológicos y culturales, en un medio en el cual suceden hoy grandes cambios que requieren estudio cuidadoso. La Universidad necesita ejercer una responsabilidad intelectual, profesional y científica, conforme a su papel en la sociedad puertorriqueña.

2. La Escuela graduada puede satisfacer las necesidades inmediatas de un personal docente, de una inspección, de administración y de dirección.

3. Supondrá un campo de experimentación idóneo para aquellos universitarios que luego han de perfeccionarse en otras Escuelas graduadas del continente americano.

En la actualidad, se deja sentir la ausencia de esta Escuela. Numerosos maestros puertorriqueños se ven obligados a realizar grandes sacrificios materiales para asistir, en el exterior, a cursos de Pedagogía. Un número aproximado de 200 profesores abandonan anualmente Puerto Rico en busca de un grado académico en Pedagogía. Los Colegios de Administración pública, trabajo social y salud pública, por su parte, cuentan ya con su Escuela graduada. Como contraste, 175 maestros puertorriqueños cursan estudios superiores en la Universidad de Nueva York; durante el verano de 1954, medio millar de profesores asistieron a cursos del grado de maestro en artes en la misma Universidad.

La Asociación de Maestros de Puerto Rico, en Asamblea extraordinaria de 25 de junio de 1955, acordó:

1. Apoyar la disposición del Consejo Superior de Enseñanza, relativa a la Escuela graduada de Pedagogía, y ofrecerle la cooperación del Consejo.

2. Recabar del Consejo Superior de Enseñanza la mayor actividad posible para la creación urgente de la Escuela graduada.

3. Agradecer a los miembros del Consejo su buena voluntad e interés con vistas al desarrollo y progreso de la educación pública en Puerto Rico. (*Revista de la Asociación de Maestros*, 3. San Juan de Puerto Rico, 1955.)

PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE

La Superintendencia de Educación del Ministerio de igual nombre chileno ha presentado un informe sobre planes y programas secundarios, según la situación actual en que se plantea el problema. El informe comprende cuatro artículos: Con-

cepto de Educación Secundaria; Confusión en los fines de la Educación Secundaria; Necesidad de atender a un desarrollo de esta Educación, y, por último, un Concepto moderno de las Humanidades.

Al plantear el problema del concepto de Educación Secundaria, la Comisión chilena muestra la existencia de una terminología insuficientemente analizada, que no permite el intercambio de ideas. En Chile, la noción de Enseñanza Media, por ejemplo, sólo denota un género en el que se incluyen todas las especies de "enseñanza intermedia", que se dan entre una "elemental" y otra "superior", sin acentuar sus diferencias específicas, y ahí es, justamente, donde se halla la esencia de la Educación Secundaria. (Sobre este aspecto de la organización de la Enseñanza Secundaria chilena, remitimos al lector a la crónica "La nueva política educacional chilena", REVISTA DE EDUCACIÓN, 31 mayo 1955, págs. 134-40, y al número de la revista *Noticias de Educación Iberoamericana*, del mismo mes.) La idea de una enseñanza de segundo grado, como también suele decirse, reproduce el mismo equívoco anterior, porque no hay una, sino varias enseñanzas de segundo grado.

En vista de este estado de imprecisiones, la Comisión ha estimado que la "educación secundaria debe ocupar una definida posición de *central distributiva* en el sistema total de la enseñanza", lo que la vincula a sus diferentes ramas, y ha creído conveniente asignarle la siguiente denominación: "Educación general de segundo grado", como continuación de la primaria, con la que se da al adolescente una formación hasta el adulto y al ciudadano y se estimula simultáneamente su vocación y capacidades de profesional.

La observación de que la función de la Enseñanza Secundaria chilena debe ser eminentemente práctica, de utilidad al servicio de la vida, la traducen un sentimiento oscuro de la opinión común en el que hay sugerencias positivas y negativas que conviene discriminar. Por una parte, existe un problema eminentemente filosófico, que se refiere a los fines últimos de la educación y, por ende, a los medios didácticos que se emplearían para transformar el Liceo en un organismo auténticamente educativo, esto es, un problema de "técnica de la enseñanza". En el primer sentido, se observa una estrecha concepción utilitaria de la vida; en el segundo, la renovación de tipos de trabajo intelectual eludiendo todo formalismo. La Comisión de la Superintendencia, a la vista de este planteamiento del problema, ha estimado que "la afirmación crítica de que la educación secundaria debe hacerse práctica, útil y *servir para la vida*, es una proposición antigua, ambivalente en el sentido, por un lado, de proyección negativa, que la Comisión rechaza, y por otro, de sugerencias positivas, que acepta decididamente; es decir, que la rechaza en cuanto implica un planteamiento estrecho de los fines de la enseñanza secundaria, identificándolos con el de una simple profesionalización de los adolescentes, y la acepta en cuanto a recomendación urgente de nuevos medios didácticos para que sus tipos de enseñanza eliminen la

tendencia permanente al *formalismo* y, por tanto, el Liceo se oriente en un sentido realista, de modo que los conocimientos que imparte funcionen frente a la vida y sirvan para la comprensión del medio físico y social del alumno.

En tercer lugar, la necesidad de promover la expansión de la enseñanza profesional y técnica ha llevado a suponer, en Chile, que sólo podría llegarse a este desarrollo con la base de restringir el crecimiento natural de la educación secundaria. Es evidente que en el conjunto de los problemas nacionales los económicos ocupan una especial jerarquía; en Chile, "governar es producir". El país reclama una "educación de los productores". Pero ¿cómo debe entenderse esta nueva orientación educativa? Las dos corrientes más comunes son: una temprana especialización y adiestramiento de los adolescentes en las formas técnicas de la producción, o una educación de tipo general que lleve al alumno previamente a entrar en contacto vivo con esas formas técnicas a comprender y sentir los fenómenos de la economía y de la técnica.

La Comisión estima que debe promoverse el desarrollo de la educación secundaria en correlación con la demanda creciente que de ella hacen las capas medias de la población y no restringirlas artificialmente por una conducción prematura del alumno hacia la vida de la producción, con mengua de lo que implica su calidad de hombre y de ciudadano.

En último término, la Comisión aborda el tema de "un concepto moderno de las Humanidades". La educación del hombre y del ciudadano, ¿implica algún antagonismo con la educación del productor? Así lo ha entendido la educación chilena por la oposición que muchos establecen entre educación *intelectual* (literaria y científica) y la nueva educación *económica* (técnica y práctica), esto es, la tradicionalmente llamada "humanista" y una educación para el trabajo, destituida de valor cultural. Este antagonismo tiende, hoy en día, a ser superado en los países de nivel educativo alto. Las Humanidades han evolucionado al ritmo de transformación de la sociedad moderna y de los nuevos intereses del hombre. El concepto moderno de Humanidades incluye también las técnicas, no como función profesional inmediata, sino como tarea de vitalizar la enseñanza literaria y la científica, según el modelo de una auténtica cultura, eficaz y operante, ajustada a las necesidades de la economía nacional.

Por tanto, la Comisión estima que debe eliminarse el espíritu de exclusión con que se plantean en Chile las relaciones entre *cultura* y *mundo laboral*, o lo que es lo mismo, entre enseñanza general y enseñanza especial. Y estima que no existe un auténtico antagonismo irreducible entre la tendencia intelectual y la económica, dentro de lo que podría llamarse un "moderno y amplio concepto de las Humanidades", en el que los contenidos tradicionales de éstas (literarios y científicos) se renuevan y vitalizan al contacto con el mundo laboral y de las técnicas. (*Revista de Educación*, 64. Santiago de Chile, 1955.)

LAS BIBLIOTECAS POPULARES EN EL BRASIL

La directora de la biblioteca infantil "Monteiro Lobato", doctora Denise Fernandes Tavares, ha presentado un proyecto para la organización de una red de bibliotecas populares en el Estado brasileño de Bahía. Esta red constará de diez bibliotecas de barrio, de un número no determinado de bibliotecas escolares en la capital y de bibliotecas públicas en las ciudades del interior. Para dirigir y vigilar esta red bibliotecaria, la Secretaría de Educación creará un órgano que se denominará Biblioteca Central de Educación.

La ciudad del Salvador contará también con diez bibliotecas populares, con secciones independientes para adultos y para adolescentes y niños. La biblioteca de adultos se dividirá, a su vez, en tres secciones: lectura y clasificación, sección de revistas y sección circulante. Por su parte, la biblioteca infantil constará de sección de lectura, sección circulante, sección para niños en edad preescolar y sección de adolescentes.

Las bibliotecas de barrio se organizarán e instalarán según un convenio entre la Secretaría de Educación del Estado y la Prefectura Municipal. A ésta le corresponderá la construcción del edificio, de acuerdo con el proyecto de la Biblioteca Central de Educación; la dotación de fondos para adquisición de libros y revistas de la sección de adultos, e instalación de bibliotecas (secciones de adultos y de niños y adolescentes) con todo el material necesario: muebles, ficheros, máquinas de escribir, etc. A la Secretaría de Educación del Estado le corresponderá la dotación de fondos anuales para adquisición de libros con destino a la sección de adolescentes y niños; la dotación de fondos para sostenimiento de las dos secciones de las bibliotecas; fondos para dotar las nóminas de los funcionarios; orientación y control de las bibliotecas, y selección, compra y preparación técnica de los libros, que serán distribuidos a las bibliotecas de la capital y de las ciudades del interior.

Las bibliotecas para adultos serán dirigidas únicamente por bibliotecarios diplomados, y las infantiles y de adolescentes podrán regirse por profesoras que hayan conseguido el título que se otorga tras la asistencia a un curso, regular o intensivo, de biblioteconomía. Las profesoras bibliotecarias que hayan seguido un curso completo serán nombradas directoras de las bibliotecas infantiles y de adolescentes. Además del bibliotecario, cada centro popular contará con cuatro auxiliares y cuatro ordenanzas, repartidos entre las secciones de adultos e infantil. Las bibliotecas funcionarán en dos turnos.

Las Escuelas de la capital dispondrán de una pequeña biblioteca escolar de carácter informativo o de documentación. Atenderán a los alumnos de la Escuela en sus consultas y elaboración de trabajos, constituyendo de hecho un Centro de estudios de investigación. Las Escuelas de las ciudades del interior no dispondrán de biblioteca, correspondiendo a la biblioteca pública correspondiente la atención a las necesidades de consulta y

orientación de los alumnos. Cuando las Escuelas del interior estén situadas en arrabales o ciudades satélites, dispondrán asimismo de una biblioteca aneja.

En cuanto a las bibliotecas del interior, cada ciudad dispondrá de una de ellas, con secciones independientes. La bi-

blioteca de adultos constará de secciones de lectura, circulante y documentación, sección infantil en edad preescolar, adolescentes, sección circulante y de juegos y revistas. Asimismo, estas bibliotecas serán atendidas solamente por bibliotecarios circulantes, y las infantiles por una pro-

fesora bibliotecaria que haya aprobado un curso completo.

La creación, instalación y mantenimiento de las bibliotecas del interior se realizarán mediante un convenio entre las Prefecturas Municipales y la Secretaría de Educación del Estado. (Noticia propia.)

EXTRANJERO

¿SE PRECISAN MAS UNIVERSITARIOS EN SUIZA?

Según informa el profesor helvético Ernst Probst, de la *National-Zeitung*, de Basilea, se discute actualmente en Suiza el tema del número de estudiantes universitarios que pueblan hoy las Facultades y Escuelas de los diversos cantones. La discusión se centra en un informe del profesor Jaccard, de la Universidad de Lausana, publicado en la misma *National-Zeitung*, según el cual "el número de jóvenes estudiantes suizos ha remitido en un 20 por 100 en el curso de los últimos años". Contra esta afirmación se alza Probst preguntando si en este porcentaje han sido incluidos aquellos estudiantes que, en los primeros años de la posguerra, tuvieron que faltar al curso de algunos *Semester* por estar movilizados militarmente. Además, habría que contar con el gran número de jóvenes helvéticos que en aquella época estudiaban en el extranjero. "Es posible, pues—termina Probst—, que esta disminución de universitarios haya que reducirse en buena parte."

Incluso la disminución hasta un 5 por 100 deja sin resolver la incógnita de la pertinencia de un aumento suficiente de universitarios en todos los campos de estudio. La propuesta del profesor Jaccard de ayudar más eficazmente a muchos estudiantes por medio de un aumento de estípidos, ha de encontrar muchos opositores. Porque es muy discutible su proyecto de facilitar el ingreso en las Universidades gracias a una reforma de las *Mittelschulen* (Centros de Enseñanza Media).

Contra esta facilitación, el profesor Probst aduce que, siendo así que los estudios universitarios exigen unas dotes especiales y determinados conocimientos, se prestaría un mal servicio a estudiantes no preparados para los estudios superiores facilitándoles la prueba de madurez y con ello el acceso a la Universidad. Únicamente cabría señalar que si bien pasarían la prueba los bien preparados por la práctica de los estudios, no sucedería lo mismo con los bien dotados carentes de aquella práctica.

En resumen, la cuestión está muy debatida y son muchas las opiniones en favor o en contra de la actual legislación.

Los juicios se emiten según concepciones de la *Allgemeinbildung* (formación general) y experiencias directas con

alumnos de las *Mittelschulen* suizas. Y sólo cabe un estudio comparativo ejercitándolo con universitarios y estudiantes del grado medio extranjeros. Es sabido que los programas de estudios en la Europa Occidental son muy semejantes a los helvéticos y, sin embargo, en estos países rigen condiciones de promoción universitaria mucho más fáciles.

¿Interesa, pues, esta facilitación promocional a los estudios superiores? Mientras en Suiza basta con aprobar tres de las seis calificaciones válidas para la promoción ("aprobado" = *ausreichend* = "suficiente"), en Alemania, por ejemplo, son menester cuatro. Además, es necesario alcanzar al mismo tiempo una nota media mínima que supere la calificación *ausreichend* de suficiencia, y no obstante son aprobados y promocionados alumnos que no han alcanzado este nivel mínimo de calificación. Es difícil saber si estos estudiantes son luego los menos aplicados. Algunos de estos aprobados "por los pelos" fracasarán en sus estudios; pero habrá otros que progresarán eficazmente en la ruta de los estudios universitarios; porque ya no tendrán que trabajar en aquellas disciplinas especiales que no se correspondían con sus intereses intelectuales más caros.

Por el contrario, allí donde las leyes de acceso a la Universidad son más rígidas, se corre siempre el peligro de suspender a estudiantes bien dotados en determinados campos de estudio porque no son suficientes en asignaturas "ajenas a su personalidad". Algunos de estos estudiantes tendrían ciertamente capacidad de llevar a buen término una carrera superior en aquella especialidad a la que se acomodarían sus cualidades personales, pero fracasan prematuramente al no aprobar muchas asignaturas en la *Mittelschule*.

En este punto de la cuestión, cabe preguntar en qué medida puede contribuir a la *Allgemeinbildung* el trabajo de disciplinas de estudio que carecen de una auténtica vinculación interna con un programa de formación general. Una nota de "aprobado" (*ausreichend*) en el título de Bachiller o en el de reválida nada dice de lo que realmente se ha alcanzado en *contenido intelectual*. Por ello, se habla mucho en la actualidad de la eventual conveniencia de una *reducción* de asignaturas en el plan de estudios de la *Mittelschule* helvética.

En la Suiza multiparlante de hoy na-

die propondría una reforma al estilo del sistema norteamericano, según el cual ya en el grado elemental se estudia un mínimo de cuatro asignaturas base obligatorias y dos complementarias. Por otra parte, entre los educadores suizos son muchos los que critican por muy alto el número de once asignaturas de reválida prescritas por la actual legislación. En la actualidad, la polémica es tan viva que sólo contribuye a enconar opiniones diametralmente opuestas. De un lado discuten los defensores de una tradición según la cual la *Allgemeinbildung* debe orientarse hacia un máximo de campos de estudio. Para ellos cualquier limitación numérica de asignaturas significa una traición a un ideal educativo que desde generaciones ha potenciado siempre a la *Schule* helvética.

Sus antagonistas, por el contrario, han dejado de creer en la *posibilidad* de un saber general; viven bajo la impresión de que, en los tiempos que corren, las enseñanzas medias ya no pueden transmitir los indispensables conocimientos elementales en todas y cada una de las parcelas del saber. Porque la especialidad de asimilación del estudiantes no ha crecido en la medida necesaria para aprehender la gigantesca inflación de materias científicas. Y sostienen por ello como más fecunda una concentración de la enseñanza en forma de una *combinación* más estrecha de asignaturas.

"Por nuestra parte—afirma Probst—, no es fácil encontrar un término medio equilibrado entre ambas tendencias extremistas." Porque no puede decirse de una sola asignatura que sea copartícipe inadecuado de la formación general. Sería necesario cambiar de tal modo la estructura de los estudios de reválida, que habría que establecer no ya tres, sino posiblemente cinco o seis *combinaciones* o grupos de unas cuatro asignaturas obligatorias y otras tantas facultativas. Sólo así, los bien dotados para un campo especial podrían encontrar más fácilmente el acceso a los estudios universitarios.

Por ahora no es posible pensar en una reforma de esta envergadura. Las escuelas medias de Suiza están vinculadas más estrechamente con el pasado que, por ejemplo, la industria. Por ello, sus formas de organización evolucionan con menos rapidez que los modistas ante sus modelos de temporada. Sin embargo, las discusiones actuales acerca de la misión de la *Schule* pueden considerarse

como un esperanzador punto de partida hacia nuevos intentos de superación. (Ernst Probst: "Brauchen wir mehr Akademiker?", en *National-Zeitung*, Basilea, 22 octubre 1955.)

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA ITALIANA Y EL DISCURSO DEL MINISTRO ROSSI

Como anticipo de una crónica en la que se tratará detenidamente de la situación actual de la polémica en torno a la reforma de la enseñanza universitaria, damos a continuación un extracto del último discurso del ministro de Educación Paolo Rossi, en el que ha aclarado muchos puntos interesantes, cuya discusión ha reflejado en abundancia la prensa diaria y las revistas profesionales italianas de carácter general.

Para el ministro Rossi, una escuela verdaderamente democrática debe tender a insertar armónicamente a las nuevas generaciones en el círculo de la vida práctica que está hecha esencialmente por técnica, pero sin renunciar todavía a la *humanitas*, que es condición de la cultura.

Frente a las recientes afirmaciones de la Iglesia acerca de la naturaleza y la jerarquía de la población con la familia, la Iglesia y la escuela sostienen que el Estado debe confirmar la propia doctrina. El Estado italiano no es un Estado confesional, pero proclama la más absoluta libertad religiosa y reconoce a la Religión Católica la supremacía que se deriva de la realidad del desarrollo histórico y de la fe de la inmensa mayoría de los italianos. Por tanto, el Estado se atribuye el derecho-deber de dictar las normas generales de la instrucción.

Base fundamental de nuestra ordenación escolar—prosigue el ministro—es la inspección elemental. En este campo, la acción del Ministerio se desenvuelve en cuatro líneas fundamentales: la administrativa, la normalización de la vida escolar, la seguridad del cumplimiento de la obligatoriedad escolar y el perfeccionamiento didáctico.

La adopción de nuevos programas comenzará con el año 1956-57, y se deberá a un deseo tantas veces expresado por la opinión pública en interés de los padres de familia que no ven con buenos ojos los continuos cambios de libros de texto. Los libros de texto que se refieran a los nuevos programas, como consecuencia de la simplificación de éstos, tendrán, naturalmente, un volumen menor y un precio mucho más asequible. Los nuevos programas se inspirarán en los llamados "ciclos didácticos", tratando como bienio, por ejemplo, la primera y la segunda clases elementales. Si el experimento da buenos resultados, se presentará a su tiempo una ley que instituirá estos ciclos.

El Ministerio recomendará a los maestros que no busquen excesiva rudeza y rigor en el confrontamiento de los alumnos de la *prima elementare*. Baste con pensar que en el último año los repetidores de esta clase alcanzaron los 250.000 alumnos. Esto, además de comportar un daño al Erario público, reve-

la un criterio no siempre justo, porque es sabido que en la primera clase elemental existen muchos niños normalísimos, pero no precoces, que no es bueno castigar o humillar con excesiva dureza.

Pasando a hablar de la Escuela secundaria, observa el ministro que las estadísticas de asistencia señalan un constante aumento, sea en la escuela estatal, sea en la enseñanza privada, tanto en la enseñanza media elemental como en la superior (con mayores cifras para los Institutos científicos y para los Centros del Magisterio).

En cuanto a la Escuela media superior, comunica el ministro que se está estudiando un proyecto de reordenación, con el cual, conservando inmutable la estructura esencial del Liceo-gimnasio, los otros Institutos—entre los que se encuentran los del Magisterio—tendrán una duración de cinco años (y un bienio propedéutico y un trienio especializado).

Se encuentran en preparación nuevos horarios y nuevos programas, ya sea para su aplicación a la Escuela media, sea para los Institutos secundarios superiores sobre la base de los estudios que se acuerden y que han de ir condicionados a los planes de estudio.

Respecto al Examen de Estado, debe buscarse un sistema que restituya inmediatamente su función fisiológica, eliminando todos aquellos factores, subjetivos y objetivos, que inducen a la mayor parte de los italianos a considerarlo solamente bajo un aspecto patológico. Está en estudio a este propósito un proyecto de ley dirigido a suprimir del Examen de Estado todo cuanto deforme su naturaleza.

Varios oradores de la oposición han lamentado la existencia de una insuficiente acción de control sobre la Escuela privada. El ministro piensa que esta cuestión ha sido enfocada sin apriorismos y niega el pretendido antagonismo entre Escuela estatal y Escuela privada. Porque lo que se pretende de toda institución escolar es justamente su idoneidad para la instrucción y educación de los jóvenes. Y en este plano es necesario que actúe la libertad de la escuela. Pero esta libertad, como todas las libertades, es libertad en cuanto presenta límites bien definidos, y tales límites sólo pueden ser señalados y asegurados por el Estado.

Al pasar al tratamiento de la institución técnica y profesional, el ministro Rossi observó que las cifras de asistencia no son satisfactorias. Es indispensable potenciar esta escuela. Pero la solución es de medios con que adquirir equipos costosos, y el problema es tan importante que, a su juicio, habrá que descartar soluciones por grados y afrontarlo en un plano preciso y concreto, teniendo presente que debiendo simultáneamente actuar la norma constitucional sobre la Escuela obligatoria de ocho años, se multiplica la Escuela dirigida a orientar a las masas de jóvenes hacia las Escuelas de enseñanza profesional, o sea, hacia un menester específico. El ministro cierra el panorama trazado sobre la Escuela secundaria acentuando la necesidad de incrementar la educación física y deportiva.

El problema del tratamiento económi-

co del personal docente no es de hoy, pero es justamente hoy cuando esta cuestión ha tomado caracteres más graves y urgentes. El ministro expresó la convicción de que el esfuerzo del Gobierno, conjuntamente con la ayuda que es preciso recibir en un inmediato futuro, será apreciado en su justo valor por toda la clase docente. Asegurar la paz de la Escuela en este sector delicado significa sentar las premisas de un renacimiento. La nación tiene el derecho a la seguridad de que el personal docente, en el ejercicio de su misión, sacrifique la mejor parte de ellos mismos. Y es indispensable que de ahora en adelante accedan a la enseñanza únicamente aquellos que reúnan las dotes precisas, sea desde el punto de vista de preparación profesional, sea desde el de las cualidades morales.

Luego de hablar de la administración escolar y de los intercambios culturales pasando por la enseñanza universitaria, el ministro insistió en que el problema es cuestión de medios, especialmente en cuanto concierne a la investigación científica. Las cuatro quintas partes del presupuesto asignado a la investigación se destinan al pago de honorarios de personal, y el resto es cantidad insuficiente para atender las necesidades materiales de la investigación.

En cuanto a los estudiantes, es notorio que en la posguerra han ingresado demasiados jóvenes en la Universidad en medida desproporcionada a un funcionamiento eficaz de los Institutos y de las Facultades. La dinámica de la población estudiantil en los últimos años presenta una general flexión numérica. En el curso 1947-48 se apreció una disminución de matriculados próxima al 30 por 100. Preocupa sobre todo el fenómeno de los estudiantes libres, los cuales, respecto al número absoluto de los estudiantes italianos, representan el 37 por 100. El ministro pasó seguidamente a considerar la situación actual de las Academias de Ciencias, de Letras y de Artes y de otras profesiones que persiguen fines de alta cultura. También trató la potenciación y la modernización de las bibliotecas italianas, y coincidió con otros oradores interesados en la cuestión de la exigencia de defender el patrimonio monumental arqueológico y artístico de la nación italiana. Por último, expuso las líneas directrices que guiarán su acción y pidió la colaboración del Parlamento italiano. ("I problemi della Scuola nel discorso del ministro Rossi". *Il Matino*. Nápoles, 1 octubre 1955.)

EL INSTITUTO ESPAÑOL DE ESTUDIOS ECLESIASTICOS DE ROMA

En diciembre de 1949 se inauguró en Roma el Instituto Español de Estudios Eclesiásticos, adscrito a la Iglesia Española de Santiago y Montserrat, bajo el rectorado de monseñor don Maximino Romero de Lema. El palacio de Via Giulia, 151, había albergado ya a la antigua Escuela de Historia y Arqueología hasta su extinción, en 1920. Ahora, el viejo edificio abría sus puertas a la nueva institución, formada por un grupo de consagrados investigadores. El nuevo centro tenía por objeto crear en Roma un

hogar español que cobijase y coordinase la labor científica de los sacerdotes españoles en Roma. Como primera meta, se comenzó a trabajar en la investigación del Archivo Vaticano para la edición sistemática de las fuentes españolas. Fruto de este trabajo son los primeros volúmenes ya editados, con documentación procedente de los Registros pontificios del siglo XIII, de una colección de fuentes publicada bajo el título general de "Monumenta hispaniae vaticana".

La labor editorial realizada hasta la fecha comprende, en primer término, la edición de una revista con el título de *Anthologica Annua*, publicación que abarca todos los aspectos culturales de investigación del Instituto. Gracias a esta revista, el nuevo Centro se pone en contacto con las principales Universidades y Centros culturales y de investigación del mundo.

La edición de la "Monumenta hispaniae vaticana" pretende abarcar de modo sistemático las fuentes españolas comprendidas en el Archivo vaticano, a partir de su apertura en 1881. La colección de "Monografías" ha publicado, hasta la fecha, dos obras: *La Santa Misa en la espiritualidad de San Ignacio de Loyola*, original de don Angel Suquía, y *La Cura Pastoral en la España romano-visigoda*, cuyo autor es el doctor don Justo Fernández. Próximamente aparecerán tres nuevas obras: *Las fuentes de la primera partida* (Jiménez de Carvajal), *Estudios baianos* (Miguel Roca) y *Testimonio de la Iglesia y motivo de la fe* (Vicente Puchol). La nueva colección de "Estudios de Sagrada Escritura" no se limita a trabajos exegéticos, sino que amplía su horizonte a estudios auxiliares, desde la Filología hasta la Arqueología. Desde 1952, un grupo de especialistas, laureados en el Pontificio Instituto Bíblico, de Roma, ha acometido la tarea de comentar los Libros del Antiguo y Nuevo Testamento. Esta colección, que constará de dieciocho volúmenes, se iniciará próximamente con la edición, ya casi terminada, de las "Cartas de la cautividad", de San Pablo, con traducción y comentario del doctor José María González Ruiz. A esta obra le seguirán otros comentarios de los Evangelios según San Mateo, San Lucas y San Juan. Por último, licenciados del Pontificio Instituto Bíblico prosiguen sus estudios en Jerusalén para realizar investigación de carácter bíblico.

La biblioteca del Instituto Español de Estudios Eclesiásticos, creada en 1950, consta ya de ocho mil volúmenes de materia especializada, y su revistero abarca todas las publicaciones importantes referentes a estudios eclesiásticos. Junto a la biblioteca existe el archivo de la "Obra Pia Española en Roma".

El Instituto cuenta también con una casa sacerdotal puesta al servicio del clero español, con preocupaciones culturales y, sobre todo, al de los profesores de Seminarios. Por último, los sacerdotes que trabajan en el Instituto sirven, además, como capellanes de la Iglesia Española de Santiago y Montserrat, y ayudan eficazmente a los españoles transeúntes en Roma y, de modo especial, a los estudiantes pensionados que necesitan y buscan orientación y ayuda. También se atiende, de modo permanente, al servicio

espiritual de la Academia de Bellas Artes de San Pietro in Montorio. (Noticia propia.)

"LA DISTANCIA PROFESIONAL EN LA ESCUELA" DE LOS EE. UU.

En Sociología, creóse el término "distancia social" para expresar lo que el miembro de un grupo desea conservar entre sí y los miembros de otros grupos. Con un ejemplo de Bogardus la distancia social entre dos amigos íntimos sería cero y... la actitud de un antisemita rabioso entre los judíos representaría la distancia social máxima.

Adaptando esto para medir la capacidad y habilidad de los maestros, se estudia la "distancia profesional": la frecuencia del desacuerdo entre dos maestros sobre lo que constituye su trabajo, en este sentido. Por ejemplo: un maestro es partidario de la absoluta quietud de sus alumnos durante la clase; otro de la absoluta libertad: la distancia profesional es grande.

El profesor Earler Martin Grotke, de la Universidad de California del Sur, ha hecho un interesantísimo estudio, dividido en tres partes: 1.ª, medición de la distancia profesional a través de cuestionarios y otros documentos estadísticos; 2.ª, frecuencia de las divergencias, y 3.ª, análisis de las divergencias y desacuerdos.

El estudio con una bibliografía de veintisiete títulos ha sido publicado en el número de septiembre del *Journal of Experimental Education*.

ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL EN FRANCIA

El comienzo del año escolar plantea de nuevo ante la opinión pública, lo mismo en Francia que en otros países, el problema del porvenir de los escolares, evocando dos preocupaciones corolarias: orientación y profesión.

El año escolar 1955-56 se inicia en Francia con serias preocupaciones, y entre ellas se destaca el amplio proyecto de reforma de la enseñanza elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, y al que los partidos políticos hacen en el Parlamento críticas y presentan contraproyectos.

No es prematuro destacar que en el proyecto se concede importancia a estas cuestiones. En su título primero se precisa que en el segundo de los tres "períodos" escolares previstos (de once a trece años) se establece sobre todo una "enseñanza de ensayo y de orientación, mientras que al lado de las secciones de "clásicos" o "modernos" se crea una tercera, cuya finalidad será una formación práctica adaptada al medio". "Consejos de orientación" decidirán entonces el porvenir del niño, teniendo en cuenta sus aptitudes con vistas a una profesión dada.

Una cifra y una innovación confirman lo agudo de estos problemas. 55.000 candidatos están inscritos en el Bachillerato, que, como en la mayoría de los países de Europa o de fuera de Europa, cierra los estudios llamados secundarios, prefigurando una orientación profesional bastante rigurosa. En 1939 eran 26.500;

su número aumentará todavía a causa de la gratuidad de los estudios secundarios, determinando aún más el que se pregunte qué esfuerzos se emprenden para orientar estos estudios y el ejercicio de la profesión a la que dicha prueba debe dar acceso. De aquí proviene la importancia creciente que se da a la enseñanza técnica y el crecimiento de Escuelas profesionales de nivel intermedio, para garantizar más pronto una salida a los candidatos a bachilleres que en ruta se les haya apartado de ese fin y decidido que adquieran un oficio que dependa menos de la obtención del Bachillerato, que tanto fascina a las familias y hace que los Liceos estén rebozantes.

Una vez que se ha franqueado esta etapa, la dificultad de acceso a las escuelas superiores, la multiplicación de las ciencias técnicas y el hecho de que unas carreras sean mucho más frecuentadas que otras, obliga a que se vigile mucho más la preparación especializada. En una reciente emisión radiofónica presentada por el director de la Escuela Normal Superior—un filósofo que se ha distinguido por los trabajos sobre Hegel—ha anunciado la creación en un Liceo parisiense de una enseñanza "atómica", y ha destacado la actualidad del problema de la preparación científica con nuevos estudios en los que la Física prevalecerá sobre las Matemáticas.

Las revistas profesionales están inundadas de numerosas discusiones, que también preocupan a los diarios, en las que se manifiesta la importancia creciente de estos problemas de orientación. Se puede decir que se presenta como una panacea o como una cabeza de turco. Se han establecido en los tres grados de la enseñanza—primario, secundario y superior—soluciones todavía insuficientes. Efectivamente, ¿cómo conciliar dos fines contradictorios: orientar la elección individual del niño y de su familia, o repartir administrativamente a los jóvenes en ramas útiles de profesiones diversas? Cada Estado vacila entre soluciones liberales o autoritarias. El sistema francés intenta un término medio.

En la primaria y secundaria, la "clase de orientación" aparece ya como un hecho. Uno de los objetivos de la reforma en curso es determinar la mejor disposición: no prejuzgar demasiado pronto las aptitudes del alumno; pero no retrasar tampoco la edad en que puede y debe comenzar una preparación profesional. Y permitir durante los estudios el paso del período primario al secundario, lo que ha conducido no sin dificultades, por otra parte, a aceptar en los liceos a los "buenos" alumnos de los cursos llamados "complementarios" de las Escuelas primarias. Un flexible sistema de becas resuelve las dificultades que se derivan de las diferencias "sociales"; quedan algunas veces las de orden psicológico... Se piensa en la necesidad de exámenes de control más riguroso, tanto en la admisión como en los diversos sectores. La reforma, si es que no la supresión proyectada del Bachillerato, no tiene otro objetivo.

De todo ello se deriva la importancia creciente de los "consejos de clase" y la creación, en número todavía insuficiente,

de "psicólogos escolares", de "consejeros de orientación profesional", etc. Su reclutamiento está asegurado principalmente por un "Instituto nacional de estudio del trabajo y de orientación profesional", que prepara a los bachilleres para el diploma oficial de consejero orientador. Además, la licenciatura de psicología los califica para funciones de "psicólogo escolar", y ciertos empleos de psicotécnicos son accesibles después de una preparación suplementaria.

Recordemos que para los niños mal adaptados—cualquiera que sea el motivo, más frecuentemente afectivo que médico—los Centros psicopedagógicos, fundados en 1946, han dado buenos resultados, como se demuestra con su desarrollo y con el éxito de su reciente Congreso internacional.

Sería demasiado largo decir aquí también cómo las Escuelas profesionales, entre ellas una nacional en París, se han insertado en este cometido para ofrecer, durante los estudios, de once a quince años, posibilidades de formación y de orientación en los terrenos intermedios entre ciencia y técnica.

En la enseñanza superior se dan idénticos esfuerzos, que han dado por resultado la creación del B. U. S. y la innovación de las clases preparatorias. Los Ministerios de Educación Nacional y el de Trabajo se han puesto de acuerdo para crear una Oficina Universitaria de Estadística y de Documentación Profesional (B. U. S.), instalada en la calle Ulm, cerca del Museo Pedagógico; informa a los alumnos y a las familias sobre las profesiones para las cuales preparan los diversos establecimientos de enseñanza, edita una serie de monografías sobre ellos y la revista mensual *Avenirs*. Sus folletos enumeran también las "salidas del Bachillerato", como igualmente las "carreras de moda", las diversas Escuelas de Artes y Oficios o la profesión de *masseur kinésithérapeute*.

En provincias, cada Universidad cuenta con un Centro entre sus dependencias. En París su equivalente es el B. U. I. C., que informa sobre todas las carreras para las cuales prepara la capital, y que dispone de un Servicio de colocación para los licenciados.

Las Facultades se han adaptado también a las nuevas exigencias; el año llamado "Propedéutico", ya obligatorio en Letras (y que se proyecta que para las ciencias sea de dos años), prepara al bachiller para métodos de trabajo más personales de la enseñanza superior; buena ocasión para eliminar a los candidatos juzgados ineptos y para orientarlos hacia una profesión más inmediata. De esta manera, el candidato a ingeniero insuficientemente maduro para las matemáticas superiores, en lugar de obstinarse, irá, por ejemplo, a una Escuela de Obras Públicas, la cual, por otra parte, ofrece salidas muy ventajosas.

Al lado de las "Grandes Escuelas" muy acreditadas existen escuelas nuevas, cada vez más especializadas, que aportan, bajo reserva de exámenes eliminatorios sucesivos, el complemento de formación profesional, así como las Escuelas Superiores de la Madera, de la Cerámica, de Radioelectricidad o de Soldadura autógena, o también la Escuela Superior de

Perfeccionamiento Industrial, que facilita el enlace entre los laboratorios y la industria.

También la Facultad de Derecho se ha anexionó en 1948 un Instituto de Preparación Científica de Estudios Económicos, cuya enseñanza supera la de la Facultad, puesto que comprende clases de matemáticas, de tecnología e incluso el "método de trabajo histórico". Es sabido también que, por ejemplo, el título de "Ciencias Políticas" se ha revalorado en la posguerra, sobre todo gracias a la severidad del examen final de un año "preparatorio", que permite eliminar los candidatos mal preparados para la enseñanza de esta escuela.

De esta manera, mejor orientados desde el comienzo, los estudiantes preparan con menor incertidumbre carreras cada vez más diferenciadas. El *livret de l'étudiant* de la Universidad de París les recuerda, por Facultades, aquellas para las cuales prepara.

Las reformas en curso, incluso aunque parecen afectar a cuestiones de detalle, están inspiradas cada vez más en ese deseo fundamental de abrir en todos los grados el máximo de profesiones posibles al mayor número de candidatos de toda procedencia, quienes puedan interrumpir o reorientar sus estudios por etapas o mediante exámenes o concursos progresivamente establecidos. (Raymond Warnier: "L'Ecole et l'orientation professionnelle". *Pages de France*, 11.720. París, octubre 1955.)

LA REFORMA DE LA HOEHERE SCHULE Y LA LIMITACION DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

La reorganización de los planes de estudios de las *höhere Schulen* de la Alemania Occidental ha interesado no sólo a los especialistas, sino también a los padres de familia, hasta el punto de participar éstos, a través de las *Elternschaften* o Asociaciones de Padres de Familia en la elaboración de las nuevas leyes. Este trabajo, en conjunto, parece muy necesario, según afirma en un reciente artículo publicado en Heidelberg el doctor Hans Rücklin. Porque las modificaciones propuestas son de naturaleza fundamental y tocan a intereses generales. En última instancia, la reforma plantea la cuestión de si la *höhere Schule*, en su nueva conformación, puede seguir transmitiendo a la juventud alemana los bienes formativos y los saberes que ésta necesita, para que en su vida futura haya de cumplir su misión ciudadana a través de la mera vida profesional.

En los proyectos de reforma presentados se señala y exige la educación cívica como uno de los fines esenciales de la enseñanza de la *höhere Schule* y, de tal modo, que cada asignatura coopere desde su jurisdicción en este cometido.

Con razón, desde este punto de vista, se pronuncia la Asociación de Amigos del Gimnasio Humanístico de Heidelberg "contra la supresión del inglés entre las materias obligatorias correspondientes al primer curso del futuro Gimnasio de idiomas clásicos". Sin tener en consideración la importancia que para

todo bachiller tiene la posesión, como mínimo, de un idioma moderno.

Pero con idénticas razones cabe pronunciarse contra la apreciable reducción que según el nuevo anteproyecto de planes de estudios ha de sufrir la enseñanza de las Ciencias Naturales en relación con el tratamiento actual de esta materia. La imagen del mundo de nuestro tiempo se forma considerablemente partiendo de las ciencias de la Naturaleza, como la economía de nuestro Estado se constituye desde la técnica. Por tanto, la formación cívica del ciudadano alemán está ligada estrechamente a los conocimientos científico-naturales que permiten a la juventud el entendimiento de los nexos técnico-científicos, la comprensión en toda su importancia de un "país perfectible" como Alemania y formarse un juicio claro e independiente. Y esto cuenta sobre todo para quienes posteriormente, tanto en la Universidad como en la profesión, no han de enfrentarse inmediatamente con problemas científico-naturales. Y precisamente por ello deben oponerse importantes argumentos en contra del nuevo anteproyecto de planes de estudios. Porque una parte considerable de los valores formativos generales encuentra en ellos muy reducida atención.

El anteproyecto prevé una estricta limitación del horario escolar a 30 horas semanales para toda clase de tipos de enseñanza, siendo las materias más afectadas por la reducción las disciplinas musicales y las Ciencias Naturales. Tanto los técnicos como los padres de familia son de la opinión de que es una grave equivocación que la enseñanza de las Ciencias Naturales tenga menos exigencias en los alumnos que, por ejemplo, las Lenguas clásicas. En cuanto a las exigencias de las Ciencias Naturales en pensamiento lógico-abstracto y en agudeza de formación conceptual, en el peor de los casos pueden equipararse a las otras materias. Los distintos tipos de escuela previstos establecen iguales exigencias, esto es, no se dan tipos de escuela "fáciles" y "difíciles" en cuanto a nivel de capacidad intelectual. Lo que los diferencia es la especie de capacidad exigida. Con la creación de diversos tipos de escuela se tiene en cuenta solamente la dotación individual de los alumnos, y de tal forma que los especialmente dotados para los idiomas no se vean en la obligación de satisfacer crecientes exigencias en Matemáticas y en Ciencias Naturales, y viceversa.

Pero en ningún tipo de escuela se margina el punto de vista de la *Allgemeinebildung* o formación general perjudicando este o el otro grupo de disciplinas. Las Ciencias Naturales necesitan también su tiempo, si no se quiere correr el peligro de ofrecer una obra fragmentaria y de faltar a su propio objetivo.

Hecha excepción de las Matemáticas, en el anteproyecto relativo incluso al Gimnasio de Ciencias Naturales se concede un elevado número de horas a los idiomas extranjeros como cualquiera de las disciplinas científico-naturales. Y esto, con la absoluta convicción de que existe un límite inferior del número de horas que al ser transpuesto esteriliza más o menos la enseñanza. Pero este mínimo de horas de clase ya no existe para las

Ciencias Naturales, según el nuevo anteproyecto de planes de estudios para los tipos de escuela perfilados lingüísticamente y muy especialmente en el Gimnasio de Lenguas Modernas.

Es claro que no nos referimos aquí al Gimnasio de Ciencias Naturales, ni tampoco a la enseñanza de Matemáticas que en los Gimnasios de Lenguas permanece con un número pequeño, pero aún suficiente de horas de clase semanales. Merece consideración detenida la reducción del horario dedicado en el anteproyecto a las clases de Física, Química y Biología, que para la primera alcanza al 25 y para las dos últimas asignaturas al 50 por 100 del horario que se les concedía en 1950 en los Gimnasios de Lenguas, tanto modernas como clásicas. El peligro que representa esta reducción es evidente. (*Rhein-Neckar-Zeitung*, Heidelberg, 13 octubre 1955.)

UN MANUAL DE ATLETISMO PARA LAS ESCUELAS NORTEAMERICANAS

Es conocida la importancia del atletismo en los Colegios y Universidades norteamericanas. Ahora, las Escuelas Portland han elaborado un manual, siguiendo estas directrices: 1.ª, que sea el resultado de un esfuerzo colectivo; 2.ª, que esté de acuerdo con las regulaciones estatales en materia deportiva; 3.ª, que puedan ponerse al día: para lo cual se emplea el sistema de hojas cambiables; 4.ª, que sea manejable hasta el punto de poderse consultar en todo momento y que haga referencia a todas las autoridades en la materia, y 5.ª, que pueda completarse periódicamente. (*The American School Board Journal*, junio 1955.)

CUANDO YO CREZCA...

Un concurso hecho por una revista inglesa, preguntando a los niños qué van a ser cuando crezcan, ha originado respuestas encantadoras. Un niño de Oxford, de siete años, dice: "Cuando yo crezca seré marinero. Miraré por un telescopio. Y arrojaré el ancla." Otro, de Yorkshire, dice que quiere ser carpintero, para añadir luego: "José y Jesús eran buenos carpinteros cuando vivían en Nazaret". Otro aún, de York: "Cuando yo crezca querría ser lechero y llevar camiones con la leche a la gente. Recogeré las botellas de las puertas y las llevaré a casa para que las llenen. Y después les colocaré hermosos tapones. Porque mi papá es lechero". (*Child Education*, octubre de 1955.)

LA ENSEÑANZA EN COLONIAS FRANCESAS

Profesores españoles enseñan la lengua francesa a los indígenas de Madagascar, porque Francia no envía personal docente a la colonia africana. Parece que en otras colonias francesas ocurre algo semejante. La enseñanza del francés en los territorios de la Unión Francesa está, a menudo, en manos de extranjeros: españoles, italianos, portugueses, alemanes, etcétera.

La cultura francesa en el mundo sufre una crisis, que se acentúa particularmente en los centros docentes, muchos de los cuales amenazan con cerrar sus puertas por falta de profesores.

Los institutos y escuelas francesas en el extranjero se dividen en dos grupos:

oficiales y privados. Los primeros dependen de los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación Nacional, e instruyen solamente a unos 50.000 alumnos. Los centros de enseñanza privada, que son mucho más numerosos, forman fuera de Francia a unos 850.000 alumnos. La inmensa mayoría de estos Centros privados están a cargo de congregaciones y órdenes religiosas.

La última encuesta del Consejo Superior de Franceses en el extranjero ha revelado la existencia de 1.238 instituciones culturales francesas fuera de Francia, entre escuelas primarias y establecimientos de enseñanza media, profesional y superior. Estos centros docentes están repartidos de la siguiente forma: 399, en veinte países de América; 382, en quince países de Asia; 366, en dieciséis países de Europa; 81, en tres países de África, y tres, en Oceanía.

La cuarta parte de estos establecimientos desaparecerán en los próximos años por falta de profesores. En la encuesta citada se demuestra la desaparición progresiva de la presencia francesa en el mundo por el envejecimiento del personal docente.

La legislación francesa no permite la formación de profesores religiosos. El superior general de los Maristas dice que el reclutamiento se hace con cuantogotas desde 1903, en que las leyes francesas pusieron fin a la existencia legal del instituto en el territorio metropolitano francés.

En vista del obstáculo que supone esta legislación prohibitiva de la República francesa, los Maristas han fundado un Centro de formación de profesores de Italia, donde españoles, alemanes y portugueses, sobre todo, aprenden el Bachillerato francés y pasan luego a reforzar el personal docente de los centros maristas en las colonias francesas y países extranjeros.

Es muy corriente que los españoles den clases de francés por falta de profesores nativos. Esta ausencia de personal docente francés, habiendo alumnos en abundancia, obliga a cerrar poco a poco los establecimientos de enseñanza, provocando así un golpe serio al tradicional prestigio galo.

La crisis de la enseñanza del francés en el extranjero aparece de manifiesto con el grito de alarma que acaba de lanzar el vicepresidente del Consejo de la República en el último número de *Marchés coloniaux du monde*, que ha causado sensación en los medios culturales de París.

El presupuesto estatal para los establecimientos oficiales de enseñanza francesa fuera de la metrópoli de Francia es muy reducido, y las subvenciones oficiales a los centros privados no guardan proporción con sus necesidades. Se están estudiando paliativos para aminorar la gravedad del problema. (*El Alcázar*, 22 septiembre 1955.)

ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACION EN RUSIA, SEGUN CIENTIFICOS SOVIETICOS

Tras la clausura oficial del XIV Congreso Internacional de Química pura y aplicada, una Delegación soviética, compuesta por doce especialistas, entre los que se hallaban dos mujeres, fué recibida

en la Sociedad suiza de Zurich, en compañía de otro grupo de científicos hindúes. La Delegación rusa estaba presidida por el profesor de cincuenta y seis años doctor Alexander Nesmejanov, que ha sobresalido por sus investigaciones sobre los nexos organometálicos, hasta alcanzar un renombre internacional que le valió, en 1943, el Gran Premio Stalin. A los cuarenta años era director del Instituto de Química Orgánica de Moscú, y desde 1948 es presidente de la Academia de Ciencias de la U. R. S. S., fundada en 1725, y que hoy cuenta con una amplia protección estatal para el centenar de Institutos que la componen, dedicados todos ellos a la investigación.

Según el doctor Nesmejanov, en diversas repúblicas soviéticas existen otras 13 Academias, así como 32 Universidades, entre las cuales destaca la de Moscú, fundada en 1755 por el profesor Miguel Lomonosov, llamado el "Padre de la literatura rusa", el cual destacó asimismo como químico. Para un total de 220 millones de personas que componen la población de la U. R. S. S., la Unión Soviética cuenta con 860 Escuelas Superiores, en las que cursan diversos estudios 1,3 millones de estudiantes de uno y otro sexo. La afluencia estudiantil es muy grande, por lo cual los exámenes de ingreso son muy severos, tanto más cuanto ante todo Rusia necesita de trabajadores y prácticos altamente calificados. En la Unión Soviética existe una gran solitud por el llamado *Fernstudium*, o ampliación de ciertos estudios universitarios, que no afecta, por ejemplo, a las disciplinas médicas, pero sí a las materias de carácter técnico. El alumno que haya alcanzado evidentes progresos, como autodidacta, suele recibir del Estado un permiso de un mes en el que percibe el correspondiente sueldo, durante el cual podrá asistir a varios cursos intensivos de carácter científico en una determinada Universidad.

Los profesores suizos que acompañaban a la Delegación soviética interrogaron al profesor Nesmejanov acerca de las posibilidades existentes para un futuro intercambio de universitarios entre los países de ambos lados del telón de acero. El jefe soviético afirmó que este intercambio sería muy deseable. "Provisionalmente—añadió—, este intercambio se practica entre los estudiantes y profesores de las democracias populares, y gracias al cual gran número de universitarios rusos asisten a una parte de sus cursos oficiales en los Centros superiores de China y otros países, mientras que, por otra parte, las naciones amigas de Rusia envían a su juventud intelectual a Moscú, Kiev y otras ciudades universitarias." Los delegados soviéticos reafirmaron su satisfacción por el ambiente de cordialidad que encontraron en Suiza y sus "relaciones de camaradería con algunos representantes de los Estados Unidos, pese a que estén tan largamente alejados ideológicamente de la Unión Soviética".

En el curso de las conversaciones pudo deducirse que progresivamente la juventud soviética, sin excepciones, ha de pasar por un período escolar de diez años. Los alumnos que estén especialmente dotados para el arte serán enseñados en las disciplinas de la música, pintura, es-

cultura, etc. El idioma principal de la Escuela es naturalmente el ruso, siendo disciplinas facultativas el alemán y el inglés. Apenas existe hoy interés por el francés. Los estudiantes practican, por lo general, una jornada de estudios muy intensa. Su período de estudios semanal llega a las treinta y dos horas, a las cuales hay que agregar las empleadas en la elaboración de numerosos "deberes" de casa. Tanto los trabajadores como los empleados disfrutan por igual de la jornada diaria de ocho horas, si bien los trabajadores de salud débil y los que realizan trabajos pesados ven reducida esta jornada a las seis o siete horas. Los rusos que se ocupan en trabajos de energía atómica sólo trabajan cuatro horas diarias. Los catedráticos de Universidad reciben unos honorarios mensuales de 6.000 rublos; los obreros calificados, hasta 2.000, y los no calificados, un máximo de 1.000 rublos. Los mineros perciben sueldos muy elevados. (C. S.: "Gespräch mit russischen Wissenschaftlern", *Volksrecht*. Zurich, 30 de octubre de 1955.)

AUMENTA LA EDAD DE LOS UNIVERSITARIOS FRANCESES

En uno de sus últimos números, el órgano del Bureau Universitaire de Statistique publica un interesante estudio consagrado a la estructura por edad de la población universitaria. En las 117 Universidades francesas cursan 151.115 estudiantes, de los cuales 41.000 pertenecen a la Facultad de Derecho, 32.000 a la de Ciencias, cerca de 40.000 a la de Letras, 30.000 a la de Medicina y 7.600 a la de Farmacia. El aumento de los efectivos estudiantiles registrado con relación al año anterior—un 3 por 100—es relativamente débil, y se refiere casi esencialmente a las carreras científicas.

La Oficina Universitaria de Estadística ha consagrado parte de su encuesta a la distribución estudiantil según su edad. Los menores de veinte años representan solamente el 9 por 100 del total de los estudiantes; los de veinte-veintinueve años llegan al 57 por 100; los de veinticinco-veintinueve, el 25 por 100, y los de treinta años, el 10 por 100 del censo universitario francés.

La "población" femenina de las Universidades francesas es más joven que la masculina. La proporción de universitarias de menos de veinte años alcanza al 45 por 100 de la población estudiantil femenina.

En cuanto a la nacionalidad, los franceses de la metrópoli son más jóvenes que los estudiantes oriundos de los territorios ultramarinos. Estos últimos alcanzan el 50 por 100 de estudiantes entre los veinte y veintinueve años, y el 20 por 100 por debajo de los treinta.

La duración de la escolaridad varía según las disciplinas, pero esta causa no constituye el único factor que regula la estructura por edades de los estudiantes. Así, por ejemplo, la licenciatura en Derecho, que puede prepararse en tres años, aporta una alta proporción de estudiantes que han alcanzado y aun sobrepasado los treinta años de edad. En efecto, esta disciplina atrae a numerosos universitarios que estudian al margen de sus horas de trabajo. Por el contrario, en

Ciencias la proporción de estudiantes de menos de veinte años es netamente superior a la de otras Facultades. Los candidatos a las series de Matemáticas elementales del Bachillerato son, por lo general, más jóvenes que los candidatos de las series literarias. La edad media estudiantil en las Facultades de Ciencias es de veintitrés años y cinco meses.

Si se estudia la población universitaria global por regiones, se comprueba que existe proporcionalmente cerca del doble de menos de veinte años en provincias que en París, y, a la inversa, el número de alumnos de más de treinta años es dos veces menor. La Universidad de París cuenta con una proporción estudiantil entre los veinticinco y los veintinueve años claramente superior a la de las Facultades de provincias. La Facultad de Letras presenta un desequilibrio particularmente visible.

En conclusión, las estadísticas de la Oficina Universitaria señalan que los estudiantes de las Universidades francesas presentan edad relativamente avanzada, siendo la edad media de veinticuatro años para las universitarias y veinticinco para los universitarios. Los estudiantes repiten cursos y, por tanto, prolongan su asistencia a la Facultad debido a la dificultad creciente de los exámenes y a la prolongación indispensable de los estudios, cada día más especializados.

He aquí, pues, la edad media de los estudiantes franceses: edad media general, veinticuatro años y seis meses; media en las Facultades de Letras, veinticinco años y dos meses; Facultad de Derecho, veinticuatro años y siete meses, y Facultad de Ciencias, veintitrés años y cinco meses. (*Bureau Universitaire de Statistique*. París, octubre de 1955.)

COMPLEJIDAD DE LA ESCUELA SUIZA

¿Cuántos tipos de escuela funcionan hoy en la Confederación helvética? He aquí una pregunta a que nadie puede dar oportuna respuesta. Porque, en realidad, toda escuela suiza, aunque esté encuadrada en una ordenación cantonal o federal, goza de cierta autonomía que la distingue de las restantes. Esta es la razón fundamental de su fuerza, de su capacidad educativa y de su fama. Porque sin libertad no hay educación, no existe formación. Sin libertad educativa se forman autómatas, no ciudadanos.

El profundo sentido de la libertad, la celeberrima honestidad, la vida de íntima civilidad del pueblo suizo descansan, cabe decir, en su libertad y en la variedad de su escuela. Pero también por la vinculación de la escuela a la vida. Esta necesidad de conexión con la vida, con las exigencias sociales, con los problemas del momento, ha inspirado e inspira el criterio de variedad de la escuela helvética. Terminada la escuela elemental, el niño que pretende continuar sus estudios por la guía que conduce a la Universidad ha de asistir a una clase intermedia de carácter preparatorio, a cuyo término podrá acceder al Instituto Clásico o al Instituto Científico. Este Liceo comprende un período de estudios de tres años, en el que la diferenciación entre rama clásica y rama científica será completa.

El año escolar en Suiza se inicia a la terminación de las vacaciones de Pascua de Resurrección. El primer trimestre termina en julio. Las vacaciones estivales se prolongan hasta finales de agosto, comenzando en septiembre el segundo trimestre, que se prolongará hasta las Navidades. Tras las largas vacaciones invernales, que el niño suizo dedica preferentemente al deporte de montaña, se inicia el tercero y último trimestre.

En general, los suizos gozan de vacaciones demasiado largas y prefieren los períodos de un mes, de cuarenta y cinco a cincuenta días de vacaciones al período máximo por una sola vez. En total, sin embargo, los días de vacaciones no varían apreciablemente la distribución. (*Il Quotidiano Sardo*. Cagliari, octubre de 1955.)

EDUCACION RELIGIOSA EN INGLATERRA

Una conocida revista educativa inglesa, *Child Education*, dedica un número especial de otoño a la educación religiosa. Encabeza el número un fragmento de la bellísima traducción del "Canto al Sol de San Francisco de Asís", por Mateo Arnald: "Alabado sea mi Dios con todas sus criaturas, y especialmente a nuestro hermano el Sol, que nos aporta el día y que nos trae la luz...". Sigue un artículo de la señorita Bailey sobre la religión de los niños, y otro, de Stringer, sobre el carácter colectivo de la adoración. Otro, sobre plegarias infantiles, de la señorita Priestman y, un último: el rincón de la Biblia.

VIAJE DE ESTUDIOS PARA FRANCESES

Un viaje de estudiantes franceses, organizado por la Federación Francesa de la Casa de la Juventud y la Cultura, y patrocinado por la Dirección General de la Juventud y los Deportes y la Embajada de Francia en Alemania, ha tenido lugar por este último país. El viaje ha recorrido Offenbourg, Karlsruhe, Stuttgart, Esslingen, Ulm, Francfort, Maguncia, Bonn, Dusseldorf, Essen, Dortmund, Bochum, Colonia, Hamburgo, Hannover y regreso por Karlsruhe otra vez. (*Pas à Pas*, julio-agosto de 1955.)

DIAS SOLEMNES EN LA ESCUELA INGLESA

Las Escuelas inglesas han celebrado durante el mes de octubre no menos de cuatro días especiales.

El 4 de octubre es el día de la bondad hacia los animales, en el que se cuentan historias sobre los animales salvajes, se insiste en las nociones de Ciencias Naturales, etc.

El 24 de octubre fué el día de las Naciones Unidas: en éste se exaltaron las ideas de amistad internacionales, a través, naturalmente, de canciones de otros países y de la propaganda de la "Liga Infantil de Amistad".

El tercer día, digno de celebración, es la conocidísima fiesta popular "All-hallow's Eve" (vispera del día de Todos los Santos). (*Child Education*, octubre de 1955.)

Reseña de libros

SERGIO HESSEN: *Struttura e contenuto della Scuola Moderna*. Casa Editrice Avio. Roma, 1954. 282 págs.

Sergio Hessen, pedagogo desconocido entre nosotros, merece atención por más de un concepto. En primer lugar, sus libros principales, que sólo pueden ser abordados actualmente, para quienes desconocen las lenguas eslavas, en versiones italianas, debidas a la diligencia de Luigi Volpicelli, nos ofrecen un caudal de noticias sobre la teoría y la práctica educativa en los países del Oriente de Europa, muy superior a la de cualquiera otra fuente.

Por otra parte, Hessen, ruso de nacimiento, formado en Alemania por algunos de los maestros que lo fueron de Ortega y Gasset, profesor en Rusia hasta 1923, expulsado después y refugiado en Alemania y luego en Checoslovaquia, de donde hubo de salir también para permanecer hasta su muerte en Polonia como profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad libre de Varsovia, ofrece un curioso ejemplar de socialista teórico al que sus raíces liberales le impiden tanto hacer política activa como coincidir con la ideología del comunismo y aun del marxismo.

Finalmente, su gran vocación pedagógica, unida a un conocimiento de las principales lenguas modernas de cultura, dan a sus trabajos una amplitud de visión que difícilmente encontraríamos en otros autores. Lo que no quiere decir que compartamos sus puntos de vista, sobre todo cuando una óptica demasiado "económica" o vagamente espiritualista le impide compartir del todo los puntos de vista cristianos, a los que, por otra parte, no impugna, antes por el contrario, los ronda muy cercanamente, como puede verse, sobre todo, en su *Defensa de la Pedagogía*, una de las obras más ponderadas y entusiastas que en torno al tema se han escrito.

Dice el autor, en la parte final del libro, que habría podido titularlo *Principios de Didáctica general*, pero que no lo ha hecho porque, acostumbrados los lectores a un contenido de la Didáctica diferente del que ofrece su obra, podrían haberse llamado a engaño y ser objeto de confusión.

La concepción que de la teoría de la enseñanza tiene Hessen es, indudablemente, distinta de la tradicional. Para ésta, su objetivo esencial era la descripción de los métodos de enseñanza, a los que él aplica, cuando los cita de pasada, la terminología alemana, derivada del griego ("acroamático", "erotemático", "catechético", etc.). Hessen, por el contrario, considera toda esa terminología y las explicaciones a que da lugar como "pedagogismo" y no como "pedagogía".

La fundamentación de tal distinción puede decirse que ocupa todas las páginas de este libro, en el que Hessen nos da una síntesis final de su credo pedagógico. Se trata, para el autor, de

conceder una importancia secundaria, y en ocasiones, hasta de despreciar, una didáctica entretenida en distinciones teóricas, igualmente alejadas de la realidad de cada niño concreto como de las exigencias sociales que el contorno vital formula a la escuela.

De ahí, por ejemplo, la revolucionaria afirmación de que el maestro debe estudiar más las materias de enseñanza que la Pedagogía; "debe ser un *dilettante*, en el más profundo sentido de la palabra, y esto servirá a su profesión mucho más que la continua repetición de la abstracta disciplina pedagógica" (página 133).

Para entender esta posición, hay que ponerla en relación con su desprecio de la Psicología de corte naturalista, que no puede conducir más que a una visión mecánica del niño, alejada de la peculiaridad íntima de su "persona". Por ahí no puede llegarse a la forja de la personalidad, empeño capital de la educación, en cuanto autoconciencia y libertad interior.

Pero la mayor novedad de este libro es la absorción, dentro de la Didáctica, de la organización escolar, a tal punto que, para Hessen, la estructura de la enseñanza en grados, la división de los mismos, la tarea de cada uno y la disposición de los programas que les corresponden, son los objetivos de la Didáctica general. Esta concepción es, sin duda alguna, discutible, sobre todo partiendo de la idea admitida; pero no es menos cierto que se trata de un postulado atendible, sobre el cual habrá necesidad de volver para justificarlo, a la luz de la total concepción de los problemas educativos. No ofrece duda que si queremos liberar a la Didáctica de un "pedagogismo" estrecho y miope, no podremos menos de considerar la vinculación inesquivable que existe entre los métodos de enseñanza y las aspiraciones propias de cada grado docente, aspiraciones que dependen de la misión de cada uno, ligada, a su vez, al enfoque que reciba la problemática global de la enseñanza y la educación (esto es: la Política pedagógica).

No podemos analizar la defensa que hace el autor de una educación general dividida en tres grados, todos ellos obligatorios: el de la escuela elemental, o de primer grado, de los seis a los once años; la escuela de segundo grado, de los once a los catorce; y la de tercer grado, de los catorce a los diecisiete. Es indudable que se trata de un ideal de lejana realización en no pocos países. Pero es digna de reflexión la idea de Hessen sobre el error que supone el carácter "selectivo" que tiene el paso de la primera a la segunda enseñanza. La selección, entendida como segregación de los "mejores", junto al carácter general libre y repetitivo de la enseñanza, originan una elevada "mortalidad escolar", que pugna con los principios que animan a la educación general.

En íntima relación con este problema se encuentra la actitud del maestro, que no ha de ser "seleccionadora", es decir, estimulante de segregaciones, envidias y "complejos", sino elevadora de todos y cada uno de sus alumnos, de manera que obtenga de ellos el máximo de lo que permitan sus posibilidades.

Es igualmente merecedora de atención la crítica que hace de los "centros de interés" y de los "métodos de complejos" y de "proyectos", aunque defienda en los primeros grados una enseñanza "coligada", es decir, en que las asignaturas no presenten aisladamente las nociones a aprender.—ADOLFO MAÍLLO.

Sirs-el-Layyan. Unesco. París, 1955, 28 páginas.

Entre los programas llevados a cabo por la Unesco, en el mundo entero, quizá uno de los más interesantes sea el consagrado a organizar y promover la realización de una campaña de educación fundamental.

Es ya de todos conocido el significado que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura da al término *educación fundamental*, como también es conocida la existencia del Centro de Patzcuaro, en Méjico, donde son preparados los maestros de la América hispana, que, después, de regreso a sus respectivos países de procedencia, se encargarán de trabajar en la preparación y dirección de esas campañas educativas.

Lo que es Patzcuaro para Iberoamérica, se ha pretendido que sea Sirs-el-Layyan para los países de lengua árabe. Se trata, también en este caso, de un Centro piloto de experimentación, en el que son formados maestros becarios, procedentes de la Arabia Saudita, Egipto, Irak, Jordania, Líbano, Libia, Palestina, Siria y el Yemen. En el Centro de Sirs-el-Layyan, creado en el año 1952 por la Unesco y el Gobierno egipcio, los jóvenes maestros aprenden las técnicas necesarias para poder llevar adelante las campañas de educación fundamental en sus respectivos países, con todo lo que estas campañas suponen: alfabetización de niños y adultos, enseñanza de las prácticas higiénicas elementales, mejora en los sistemas de laboreo y cultivo de las tierras, perfeccionamiento de los métodos de edificación y saneamiento de viviendas, etc. Expertos de las Organizaciones especializadas de las Naciones Unidas cooperan con los maestros y los técnicos educativos de la Unesco en las labores docentes.

En el folleto que reseñamos, la Unesco expone la labor realizada por la Organización en Sirs-el-Layyan, así como los principios pedagógicos que rigen su acción en este Centro de educación fundamental para los países árabes. Los becarios, maestros de los nueve países anteriormente mencionados, cursan en Sirs-

el-Layyan dos años de enseñanzas, el primero de los cuales está consagrado exclusivamente al aprendizaje teórico: sociología, psicología, lenguas árabigas, biblioteconomía, agricultura, higiene, artes, domésticas, etc. Durante el segundo curso, los estudios teóricos ceden paso a las prácticas sobre el terreno, en los poblados árabes cercanos al Centro de Sirs-el-Layyan.

Según su propia constitución, el Centro de Sirs-el-Layyan, que funciona como un servicio autónomo del Departamento de Educación de la Unesco, tiene como funciones esenciales y peculiares el asegurar la formación del personal docente, que se encargará de la educación fundamental, en los distintos países árabes; estudiará, asimismo, y producirá un material de enseñanza especialmente adaptado a las necesidades, a los recursos, a los niveles culturales de las regiones interesadas; formará a los becarios del Centro en la utilización y en la producción de este material educativo; a base de las investigaciones por él realizadas, el Centro proporcionará a los educadores especializados en esta clase de enseñanza la documentación necesaria, así como las películas, vistas fijas, discos gramofónicos y demás medios audiovisuales, con que ayudarse en su trabajo.

El centro de Sirs-el-Layyan, bajo la dirección de M. Yousef El Afifi, consta de cuatro grandes divisiones: Investigación, Formación de becarios, Producción y Bibliotecas y Documentación. Esta última división edita un boletín trimestral en lengua árabe, titulado *Educación fundamental y educación de adultos*; una publicación mensual, igualmente en lengua árabe, *Revista analítica de Educación*, y *Democracy and the Egyptian Village*, una edición que dirige el doctor Abbas Amar.—ORTIZ DE SOLÓRZANO.

SERGIO HESSEN: *Pedagogia e mondo economico*. Seconda edizione. Casa Editrice Avio. Roma, 1955. 93 págs. 680 liras.

Se trata de una monografía escrita por encargo del *Year Book of Education*, de Londres, en 1949. Por rebasar la extensión concedida a dicho estudio por los editores, hubo de publicarse allí incompleto, siendo esta versión italiana la primera que lo ofrece íntegramente.

No obstante su reducida extensión, es un trabajo muy denso, lleno de doctrina y de información, que aborda la problemática planteada por la que el autor denomina "segunda revolución industrial"—la de la racionalización y estandarización del trabajo—con un amplio conocimiento, así de la estructura de la Economía como de las modalidades teóricas y prácticas de la educación en los diversos países.

De acuerdo con el "socialismo liberal" que profesaba Hessen, entre las diferentes maneras de entender la relación existente entre Educación y Economía, él se inclina, al comienzo de su trabajo, hacia la marxista, para la cual "la educación forma parte de la superestructura ideológica que refleja, en el orden del pensamiento, la más fundamental y dura realidad de la vida social".

Hay, según Hessen, otros dos modos

de concebir dicha relación: uno, que estudia los vínculos existentes entre educación y renta nacional, las variaciones concomitantes entre ambas realidades y el progreso de la educación a medida que aumenta la porción de la renta nacional a ella dedicada; otro, que entiende las relaciones económicas como relaciones psíquicas y se aplica a favorecer su desenvolvimiento mediante una "educación económica" adecuada.

Sin embargo, Hessen no escribe aquí una proclama de pedagogía marxista; antes por el contrario, se "limita a examinar los efectos sobre la educación, tanto vocacional como general, de los recientes cambios de la economía europeo-americana, los cuales asumen tanta importancia que se ha hablado de ellos como de una segunda revolución industrial".

Los efectos principales de ella son, para Hessen, los siguientes:

a) El trabajo, bien que mecanizado, deviene cada día más "un esfuerzo nervioso antes que físico", cual exige mejores condiciones de habitación y de reposo para el obrero.

b) La decadencia de la "profesión" como ocupación vital-natural. "La vocación, en el sentido tradicional, es sustituida cada vez más por el "empleo" de carácter mudable, cuya fluidez está condicionada continuamente por los cambios técnicos y las fluctuaciones del mercado".

c) La "despersonalización" del trabajo, a virtud del cual el hombre se convierte en una rueda del engranaje laboral.

d) Junto al operario que desarrolla un trabajo parcelar y deshumanizado, va emergiendo una nueva clase de técnicos que dirigen y reparan las máquinas. Son las llamadas por los americanos *semi* o *subprofesiones*.

A continuación muestra cómo tendencias inmanentes a las condiciones del trabajo neutralizan los efectos aludidos. Así, el mayor esfuerzo del sistema nervioso central requiere un *standard* más elevado de vida doméstica, disminución de las horas laborables, uso racional de los ocios. La crisis de las vocaciones, en cuanto son sustituidas por empleos temporales, es contrapesada por "tendencias técnicas", que llevan a las empresas a dedicar los trabajos manuales a los aprendices, ofreciéndoles después periódicos cambios de ocupación dentro de la empresa, en un sentido ascendente y creador. Tales "ascensos", que llegan modernamente hasta permitir la participación de los obreros más aptos en la dirección de la empresa, implican una contracorriente respecto de la despersonalización acarreada por la técnica, "que no es simple manifestación de la "lucha de clases", que está condicionada por necesidades de la propia industria y por la "lógica de la eficiencia", íntimamente vinculada a las empresas industriales modernas". Finalmente ello desemboca en la progresiva sustitución de la casual *sociedad* de hombres unidos bajo la presión externa de motivos e intereses diversos, por la *comunidad* de compañeros de trabajo unidos en un esfuerzo creador para la realización de valores objetivos supraindividuales".

Hessen ve en las orientaciones moder-

nas de la formación de los trabajadores, así en el orden profesional como general, otras tantas realizaciones de las exigencias producidas por los cambios inmanentes a la estructura de la técnica y la economía. Para responder pedagógicamente a la parcelación del trabajo y a los cambios de empleo, la educación tiende a ser polivalente o politécnica, en lugar de mirar sólo a la preparación del "obrero calificado", como antes ocurría, y por otro lado, a "completar" la actividad profesional con el "trabajo social". La despersonalización del trabajador se contrarresta, hoy, en la "educación de adultos", mediante un acertado empleo de los ocios, cada día mayores por efecto de la sustitución del hombre por las máquinas.

A continuación examina la marcha de los esfuerzos educativos en los principales países para ofrecernos una confirmación de sus análisis.

Importancia especial tiene el último capítulo, titulado "educación general o cultura industrial", en el que plantea "la antinomia entre educación liberal y educación profesional, especialmente industrial". Aquí Hessen refuta a Marx, al afirmar que la vida espiritual tiene su propia estructura interna y no es una simple consecuencia de la vida económica, que el autor reduce al campo biológico de la existencia humana. Es aquí donde el filósofo entra en colisión con el político—aunque Hessen nunca intervino en la política, por lo que hubo de salir de la Rusia Soviética—; el lector de Platón rechaza la concepción marxista. Sin embargo, habría que repensar y discutir mucho su idea de que la educación liberal y la cultura industrial confluyen en un mismo resultado: la personalización del hombre en una comunidad espiritual. Pese a su crítica del idealismo, creemos que idealiza mucho en este punto Hessen, si tenemos en cuenta la distancia existente en todas partes entre los sistemas educativos de uno y otro tipo de formación. Además de que sería necesario ponernos de acuerdo sobre el término "cultura industrial", que, hoy por hoy, no pasa de ser pura tecnología.—A. M.

NINO SAMMARTANO: *Il rapporto maestro-scolaro come problema fondamentale della Pedagogia*. Mazara. Società Editrice Siciliana. 1954. 149 págs.

Nino Sammartano, director de la *Nuova Rivista Pedagogica* de Roma, acomete en este libro uno de los temas más actuales del pensamiento educativo: el de las relaciones entre el maestro y el alumno, es decir, el del carácter y alcance de la relación educativa. Le preocupan dos aspectos de esa relación, únicos que, según parece, constituyen, en opinión del autor, los polos de la misma: el didáctico y el relativo a la disciplina.

Respecto del primero, distingue entre una relación que conciba al alumno como ser pasivo y receptivo y otra que lo supone activo y creador. En cuanto a la disciplina, discute los conceptos de autonomía y heteronomía, que considera paralelos a los de actividad y pasividad del escolar.

Aunque con algunas reservas, que le

ponen al abrigo de ciertos excesos a la orden del día en no pocas "escuelas nuevas", Sammartano toma posición a favor del par de conceptos actividad-autonomía, frente a la pasividad-heteronomía de la Pedagogía que podemos llamar tradicional. Para él el saber es un acto creador, un proceso personal que sólo puede realizarse cuando el maestro hace llamamiento a las más profundas posibilidades del alumno. Con ello se sitúa dentro del movimiento de la llamada "escuela activa", que está sufriendo ahora mismo en Italia una crítica muy rigurosa por parte de los pedagogos adeptos de la dirección sociológica.

Para apoyar su tesis, analiza las teorías que sobre la relación maestro-alumno han expuesto, a través de los siglos, Platón, Clemente Alejandrino, San Agustín, Santo Tomás, Rousseau, Lambruschini y los representantes actuales del activismo pedagógico, aunque sobre estos últimos hace poco hincapié. Esta exposición es correcta siempre, y en ocasiones muy útil, porque establece síntesis agudas, tales como las relativas a San Clemente y a San Agustín, cuyo tratado *De magistro* comenta con mucha agilidad.

Entendemos, no obstante, que, para beneficiar su tesis, deforma un poco la

doctrina de Rousseau sobre la "educación negativa". Sin aludir al naturalismo que la sustenta, sostiene que la negatividad a que se refiere Rousseau es un momento necesario del equilibrio de la relación maestro-alumno. "Su no hacer—dice—es un momento del mismo hacer porque nace del límite que él (el educador) ha sabido poner a su acción." "Un método —añade—que es, por un lado, negativo para el maestro; pero, por otro lado, es positivo para el niño. El maestro no hace, el niño sí." Nos parece demasiado equilibrio y demasiado jugar con las ideas sostener que el "evitar que se haga nada" roussonian, pueda tomarse como un principio positivo de educación, cuando se afirma "dejad madurar la infancia en el niño".

La admiración por el visionario de Ginebra le lleva a ensalzar también *El contrato social*, diciendo que Rousseau "es un instaurador de un orden armónico así en el campo de la educación como en el de la política". Creemos que aquí se falta a la verdad, puesto que el orden armónico, tanto en Pedagogía como en Política, fué roto precisamente por el *Emilio* y *El contrato social*.

En cuanto a los términos polares autoridad-libertad, Sammartano se esfuer-

za en conciliarlos. Para él ambos son una misma realidad vista desde dentro o desde fuera del alumno o del súbdito, porque los dos persiguen el mismo fin: la educación. También aquí se excede el autor en un equilibrio que es más bien equilibrio difícil. No puede negarse que son los enfoques diversos los que provocan en los dos términos del supuesto las fricciones y dificultades que, en el plano político, producen revueltas y catástrofes.

Probablemente nos hubiera convencido si, en lugar de una perspectiva abstracta, hubiera adoptado otra más realista y más psicológica, que le hubiera conducido a plantear la relación educativa en el terreno de la alteridad, la psicología social, el afecto, el respeto y el amor. Una cita que hace de Lambruschini, reveladora de una intuición fulgurante sobre el despertar psíquico del niño por obra de la primera sonrisa ante su madre, le hubiera puesto en el camino de un tratamiento del tema más amplio y más actual.

No obstante, se trata de un libro que revela una buena formación pedagógica, bien que de tendencia excesivamente liberal.—ADOLFO MAILLO.

Indice legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS y CENTROS DOCENTES, con exclusión de los que tengan INTERÉS ESTRUCTIVAMENTE PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B) y de las que se refieran a CONCURSOS DE MATERIAL y SUBASTAS, a OPOSICIONES y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES (Serie C).

JEFATURA DEL ESTADO

- Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial. (B. O. E. 21-VII-55. B. O. M. 12-IX-55.)
Ley de 20 de julio de 1955 sobre enseñanza, título y ejercicio de las especialidades médicas. (B. O. E. 21-VII-55. B. O. M. 19-IX-55.)

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

- Decreto de 15 de julio de 1955 por el que se da nueva redacción al artículo quinto del decreto de 29 de marzo de 1955 sobre declaración de Centros docentes de "interés social".
Decreto de 21 de julio de 1955 sobre Profesorado de las Escuelas Especiales de Ingenieros Civiles, Superiores de Arquitectura, etc., dependientes del Ministerio de Educación Nacional. (B. O. E. 9-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- Decreto de 21 de julio de 1955 sobre nombramiento de profesores de Educación y Formación Política y del Espíritu Nacional. (B. O. E. 8-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)
Decreto de 10 de agosto de 1955 modificando el de 14 de abril de 1945, que aprobó el Reglamento de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio. (B. O. E. 8-IX-55. B. O. M. 19-IX-55.)

SUBSECRETARÍA

Del. Adm.—Sobre su designación como representantes en las Com. de Serv. Técnicos de las Diputaciones Provinciales. (B. O. E. 30-VIII-55. B. O. M. 8-IX-55.)

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de septiembre de 1955.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- Decreto de 15 de julio de 1955 por el que se transforma la sección de Fil. de la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Murcia en sección de Historia. (B. O. E. 8-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)
Programas.—Aprobando los de Ayudantes Técnicos Sanitarios. (B. O. M. 8-IX-55.)
Centro de Estudios.—Creando en la Universidad de Barcelona el Centro de Estudios Históricos Internacionales.
Cátedras.—Creando en la Univ. de Madrid la denominada "Pedro Gutiérrez Bueno".
Plan de Estudios.—Aprobando los que se mencionan.
Cursos monogr.—Aprobando los que se expresan. (B. O. M. 29-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

- Decreto de 21 de julio de 1955 por el que se aprueba el Regl. de Centros no oficiales de Ens. Media. (B. O. E. 11-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)
O. M. de 19 de julio de 1955 por la que se crea la Esc. de Form. del Prof. de Enseñanza Media.
Rectificación.—A los artículos que se mencionan del Regl. de Centros no oficiales de Enseñanza Media. (B. O. M. 8-IX-55.)
Decreto de 10 de agosto de 1955 declarando de interés social la construcción de los edificios e instalaciones del Col. de San Viator, de Huesca.
Decreto de 10 de agosto de 1955 declarando de interés social la construcción del edificio e instalaciones del Col. de "Nuestra Señora de los Rosales", de Madrid.
Decreto de 10 de agosto de 1955 declarando de interés social la construcción del edificio e instalaciones del Col. de "La Sagrada Familia", de Madrid.
Decreto de 10 de agosto de 1955 sobre reconocimiento del Inst. Marroquí de Ens. Media de Tetuán, a los efectos de celebración de exámenes de Grado y conv. de estudios. (B. O. E. 7 y 8-IX-55. B. O. M. 19-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Centros.—Creando una Esc. Pericial de Comercio en Lérida. (B. O. M. 8-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

- Obras.*—Aprobando el proyecto para la construcción de edificio para el Centro de Amposta (Tarragona). (B. O. M. 8-IX-55.)
Decreto de 10 de agosto de 1955 decla-

rando de interés social la construcción de los edificios e instalaciones de la Esc. de Aprendices Mec. de la Obra Dioc. de Form. Prof. de Vitoria.

- Decreto de 10 de agosto de 1955 autorizando la creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad industrial, en Irún (Guipúzcoa). (B. O. E. 7 y 8-IX-55. B. O. M. 19-IX-55.)
Obras.—Aprobando el proyecto para la construcción de edificio para sede del Centro de Aracena (Huelva). (B. O. M. 29-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- Decreto de 21 de julio de 1955 por el que se crea un Grupo Escolar con. en Puertollano, que se denominará "Generalísimo Franco".
Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se dispensa de la aportación reglamentaria para la construcción de Escuelas al Ayunt. de Sonseca (Toledo). (B. O. E. 8 y 11-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)
Decreto de 15 de julio de 1955 declarando dispensado de la aportación reglamentaria para la construcción de Escuelas al Ayunt. de Añover de Tajo (Toledo).
Decreto de 10 de agosto de 1955 creando un Grupo Esc. con. "César Carlos I", en Jaráiz de la Vega (Cáceres).
Escuelas.—Creando provisionalmente las Nacionales de Ens. Primaria en las localidades que se citan. (B. O. E. 26-VIII y 7-IX-55. B. O. M. 19-IX-55.)
Construcciones escolares.—Sobre nueva redacción de la O. M. de 27 de agosto de 1954. (B. O. M. 26-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

- Decreto de 6 de octubre de 1955 por el que se reconoce como Cons. Elemental de Música el de la Org. Sindical de Gerona. (B. O. E. 8-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)
Decreto de 10 de agosto de 1955 declarando de urgencia las obras de restauración y consolidación del Foro Romano de Tarragona. (B. O. E. 26-VIII-55. B. O. M. 19-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Decreto de 21 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras reformado del edificio para Archivo Regional de Galicia y Biblioteca de La Coruña. (B. O. E. 11-VIII-55. B. O. M. 5-IX-55.)

COMISARÍA DE PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL

Becas.—Prorrogando durante el curso académico 1955-56, en sus respectivas

becas, a los alumnos a que se hace referencia.

—Prorrogando para el curso académico 1955-56 los beneficios de exención de pago de matrículas, derechos de examen y prácticas en favor de los alumnos que se mencionan. (B. O. M. 8-IX-55.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieren a OPOSICIONES y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Cargos directivos.—Nombr. de Comisario Director del Instituto Politécnico Español de Tánger.
—Nombr. de Insp. para las Esc. de España en el extranjero. (B. O. M. 5-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cargos directivos.—Nombr. de Capellán del Col. Mayor "Hernán Cortés", de Salamanca. (B. O. M. 5-IX-55.)
—Nombr. de Director del Col. Mayor "Lucio Anneo Séneca", de Córdoba. (B. O. M. 22-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Rec. de reposición.—Estimando el promovido por don Hilario Elizalde Zabalza sobre admisión a las pruebas para el profesorado adjunto en propiedad. (B. O. M. 5-IX-55.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por don José María Antón Andrés sobre asignación de residencia. (B. O. E. 5-IX-55. B. O. M. 22-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Cargos directivos.—Nombr. de Director de la Esc. de Comercio de Córdoba. (B. O. M. 5-IX-55.)
—Nombr. de Director de la Esc. de Comercio de Sabadell. (B. O. M. 12-IX-55.)
—Nombr. de miembros del Patronato de la Esc. Sup. de Comercio. (B. O. M. 22-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Cargos directivos.—Nombr. de representantes de los Ministerios que se citan y Director de la Esc. de Trabajo de Villanueva y Geltrú. (B. O. M. 12-IX-55.)
—Nombr. de los que se expresan. (B. O. M. 15-IX-55.)
—Nombr. de los que se mencionan. (B. O. M. 22-IX-55.)
—Nombr. de los que se citan. (B. O. M. 29-IX-55.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de alzada.—Resolviendo el promovido por doña Catalina Marroig Miguel, sobre pretensión de reconocimiento como Esc. unitaria de la que regenta.

—Desestimando el interpuesto por don Antonio Rodríguez Conejero, sobre reclamación por exclusión de concursillos en el Mag.

Pers. docente.—Elevando a definitiva la adj. prov. de destinos del concurso especial entre Reg. y Grad. anejas.

—Elevando a definitiva la adjudicación provisional de destinos entre maestras de párvulos.

—Aprobando adjudicación en Navarra. (B. O. M. 5-IX-55.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el promovido por doña Luisa Calvo Porqueras, sobre vivienda. (B. O. M. 8-IX-55.)

Pers. docente.—Adjudicación definitiva del concurso especial de traslados a plazas de más de 10.000 habitantes.

—Elevación a definitiva del concurso de traslados entre Directores de Grupos Escolares. (B. O. M. 12-IX-55.)

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Vicente Gómez Fontes, referente a la vuelta al servicio activo.

—Resolviendo el promovido por don Agérico Francisco Santos Fernández, sobre concursillo de traslados. (B. O. M. 26-IX-55.)

Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don Roque Alonso Moro, referente a sanción por expediente gubernativo.

Rec. de queja.—Desestimando el promovido por doña Joaquina Corral Dueñas, por supuesta falta de tramitación de solicitud. (B. O. M. 29-IX-55.)

INDICE 37

	Páginas		Páginas
ESTUDIOS:		Crespo Pereira (Ramón): <i>El "Palais de la Découverte", de París</i>	27
Carnicer (Ramón): <i>Escuelas de Traductores y de Intérpretes</i>	1	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
Plans (Pedro): <i>Programas de Geografía</i>	6	<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.)	31
Anaya (Gonzalo): <i>El Servicio de Psicotecnia en los Institutos Nacionales</i>	11	<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso)	33
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José María Lozano)	34
Majault (J.): <i>La reforma de la enseñanza en Francia.</i>	18	<i>Enseñanza Laboral</i> (Francisco T. Amaro)	36
Olivar Bertrand (Rafael): <i>Utilidad y educación de la Historia en la sociedad anglosajona</i>	19	<i>Enseñanza Primaria</i> (Ortiz de Solórzano)	38
CRÓNICAS:		<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	40
Ortiz de Solórzano (José María): <i>Presupuestos educativos de España en relación con otros diez países...</i>	22	ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
Lozano Irueste (José María): <i>Convalidación de estudios cursados en Colombia y en la República Dominicana</i>	25	<i>España</i>	43
		<i>Iberoamérica</i>	49
		<i>Extranjero</i>	53
		RESEÑA DE LIBROS	59
		ÍNDICE LEGISLATIVO	62

EN EL PROXIMO NUMERO 38 (DICIEMBRE 1955)

ENTRE OTROS ORIGINALES

ESTUDIOS:

- Manuel Alonso García: *El recurso de alzada del artículo 36 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media.*
 Adolfo Maíllo: *El pensamiento pedagógico de José Ortega y Gasset.*
 Rafael Gamba: *La vigente ley de Enseñanza Media.*
 Adolfo Alvarez Casado: *La enseñanza del Inglés.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

- Luis Artigas: *La reforma escolar italiana, según el ministro de Educación, Paolo Rossi.*

Enrique Casamayor: *Educación y sociedad en la Alemania occidental.*

CRÓNICAS:

- Manuel Nofuentes: *Régimen disciplinario en el Seguro Escolar.*
 José M.^a Lozano: *La convalidación de estudios a favor de los estudiantes europeos refugiados en España.*
 José M.^a Ortiz de Solórzano: *Datos sobre la instrucción técnica y profesional en Italia.*

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

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

REVISTA DE EDUCACION

En sus doce números anuales el lector podrá encontrar:

1. El estudio directo de la realidad actual de los problemas docentes españoles: administrativos, políticos, didácticos...
2. La exposición objetiva y detallada de estos mismos problemas en el extranjero.
3. Crónicas al día sobre materias de legislación, jurisprudencia, administración, así como la exposición comentada de los acontecimientos de la vida educacional española.
4. Un extracto ordenado de cuanto se haya escrito de interés y con solvencia en Revistas y Prensa nacionales sobre los temas educativos más vivos.
5. Notas de actualidad de España, Iberoamérica y el extranjero.
6. Recensiones y reseñas de libros recientes.
7. Un resumen de las más destacadas disposiciones legales aparecidas últimamente en el *B. O.*

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO

Aparece todos los lunes y jueves

Serie A.—Legislación de carácter orgánico.

Serie B.—Personal administrativo y docente.

Serie C.—Oposiciones, concursos y Fundaciones benéfico-docentes.

Administración y venta de ejemplares: Los Madrazo, 17. Teléfono 219608.

Suscripción: Semestre, 100 pesetas; año, 200; ejemplar corriente, 3 pesetas; atrasado, 4 pesetas; especial, 6 pesetas.

LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

ALGUNAS PUBLICACIONES RECIENTES

CUESTIONARIOS

<i>Carrera de Comercio</i>	6 ptas.
<i>Enseñanzas del Hogar, Formación del espíritu nacional y Educación física para alumnas del Bachillerato</i>	6 ptas.

LEYES

<i>Educación Primaria</i>	15 ptas.
<i>Enseñanza Media</i> (con Cuestionarios y Plan vigente de Estudios)	40 ptas.

LIBROS DE TEXTO (relación de obras aprobadas)

<i>Institutos de Enseñanza Media</i>	6 ptas.
<i>Escuelas de Comercio, Ingenieros Civiles y Peritos Industriales</i>	6 ptas.
<i>Escuelas del Magisterio</i>	3 ptas.

ESCALAFONES

— Catedráticos de Universidad	3 ptas.
— Funcionarios Técnicos y Auxiliares Administrativos	3 ptas.
— Catedráticos de Enseñanza Media	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Peritos Industriales	3 ptas.
— Inspectores de Enseñanza Primaria	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos	3 ptas.

MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En los números 12-13 (abril-septiembre 1955)

ESTUDIOS.—Oscar Esplá: *Discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes* ★ Federico Sopena: *De viaje con Mr. Baing.*

TÉCNICA Y ENSEÑANZA.—Carlos Gómez Amado: *La enseñanza de la Historia de la Cultura y la Historia y teoría de la Literatura para los alumnos de composición del Real Conservatorio de Música*

CRÓNICA DEL EXTRANJERO ★ CRÓNICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •