

# Revista de EDUCACION

CANJE  
40  
BIBLIOTECA

Un homenaje de la REVISTA DE EDUCACION

X Alcalá, 34 X



**ESTUDIOS.**—WHITEHEAD: Fines de la Educación. Razones de su reforma ★  
ANTONIO TOVAR: Problemas actuales de la enseñanza española ★ CARDENAL  
IRACHETA: Prejuicios pedagógicos ★ SÁNCHEZ DEL RÍO: Interpretación  
sociológica de la enseñanza del Derecho en Roma.

**INFORMACION EXTRANJERA.**—Nuevos aspectos de la Formación profesional en Francia: enseñanzas del Magisterio, Económicas y Científicas ★  
Contribución de la industria privada a la enseñanza superior norteamericana.

**CRONICAS.**—Las clases de Bibliografía en el Curso Preuniversitario ★  
Realizaciones del Seguro Escolar ★ La "guerra escolar" en Bélgica como  
cuestión de convivencia ★ Crónica Legislativa.

**LA EDUCACION EN LAS REVISTAS** ★ **ACTUALIDAD EDUCATIVA** ★ **RESEÑA DE LIBROS** ★ **LEGISLACION EXTRANJERA**

AÑO V ★ VOL. XIV ★ MADRID, FEBRERO 1956 ★ NUMERO 40

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES \* ESTUDIOS \* INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBERO-AMERICA \* CARTAS A LA REDACCION \* CRONICAS \* TEMAS PROPUESTOS \* LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* ACTUALIDAD EDUCATIVA \* RESEÑA DE LIBROS \* CRONICA LEGISLATIVA \* LEGISLACION EXTRANJERA

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Manuel Fraga Iribarne.*

SECRETARIO DEL CONSEJO 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 . . . . .	200	España . . . . .	110
Extranjero . . . . .	30	Hispanoamérica . . . . .	260	Hispanoamérica . . . . .	150
Número atrasado . . . . .	30	Extranjero . . . . .	300	Extranjero . . . . .	180

\* \*

REDACCIÓN:

Sección de Documentación  
y 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)

# REVISTA DE EDUCACION

Año V      ★      Vol. XIV      ★      FEBRERO, 1956      ★      Núm. 40

## Un homenaje de la "Revista de Educación"

Al iniciar con nuestro último número su quinto año de existencia, la REVISTA DE EDUCACIÓN ha perdido los servicios rectores de su creador y primer jefe de Redacción. Trabajos de la máxima entrega, el Centro de Orientación Didáctica y la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, han apartado a Rodrigo Fernández-Carvajal de su labor directiva al frente de nuestra REVISTA. Y aunque en realidad este cambio de puestos no significa un estricto abandono de las tareas orientadoras de la Redacción, ya no se contará con su gran experiencia y sus efectivos talentos para estructurar el cotidiano trabajo editorial. Pero desde el Consejo que ha de canalizar la futura e inmediata labor de la REVISTA, Rodrigo Fernández-Carvajal estará presente con su voluntad edificadora de ordenación en beneficio de nuestra política educativa, en la mejor línea del Movimiento Nacional.

En febrero de 1956, cuando cuaja en realidad el número 40 de nuestra REVISTA y se cumple con él su primera etapa orientadora, interesa volver sobre lo que ha sido este labor de cuatro años que se inició en marzo de 1952. En aquel no muy lejano mes aparecía el número inicial de la REVISTA DE EDUCACIÓN, con su formato de amplias dimensiones y su cubierta enmarcada en amarillo. En julio del año anterior—julio de 1951—se había extinguido la Revista Nacional de Educación, y en el multiplicado campo docente de España seguía imperando la ausencia de una publicación que abarcase, con amplia visión de sus problemas, el campo educativo. Algunas publicaciones especializadas, las profesionales de la enseñanza primaria—más atentas a cuestiones administrativas que a urgencias técnicas—, las estrictamente pedagógicas y otras de semejante registro..., no ocupaban esta laguna en la que la educación española se hundía falta de un apoyo científico, económico, social y didáctico que la ayudase a incorporar ideas e instrumentos educativos, en boga en los sistemas educacionales de países ejemplares para España.

El primer número de la REVISTA, concebido en este clima de necesidad, abre una etapa de interés y curiosidad nacionales por la educación. Basta acudir a sus primeras páginas para percatarse de que algo de auténtica novedad está naciendo para España. Se pretende abarcar "el cúmulo de problemas que plantea la educación española, tanto en el aspecto organizativo y administrativo, como en el didáctico". Y para resolver esta montaña de cuestiones, se invita a cuantos traba-

jan en el campo docente. Se eliminan las cuestiones culturales de índole general. La educación se contempla desde la múltiple urgencia técnica, social, económica, jurídica, cultural y administrativa de los problemas docentes, sin ceñirse, claro está, a la pura técnica pedagógica, materia de especialización, objeto natural de revistas profesionales de la pedagogía.

LA REVISTA DE EDUCACIÓN insistirá en esta primera etapa en cuestiones generales de la educación, pues en algunos campos se acusa el baldío de experiencias positivas. Pero se concentra la atención de sus colaboradores en determinado registro de temas: sociología de la educación, didáctica de la Enseñanza Media y de la Enseñanza Superior, organización escolar, formación técnica... Andando el tiempo, estos temas se enriquecerán con otros que han de ser tratados por un equipo seleccionado de especialistas: la enseñanza de la Filosofía en el conjunto de niveles docentes (número 8 de la R. DE E.), problemas de la Enseñanza Media (núm. 10), el Curso Preuniversitario (número 27-28) y otras múltiples cuestiones de la enseñanza de la Matemática, de la Lengua y de la Literatura españolas, de las Lenguas modernas, de la enseñanza de la Religión... Incluso los problemas administrativos reciben atención adecuada, y junto al campo abierto donde los educadores exponen sus ideas y experiencias docentes, laboran "los administradores a cuyo cargo corre la organización de la educación, entendida como servicio público, y su fomento y reglamentación en tanto a actividad privada." La REVISTA DE EDUCACIÓN inicia entonces—y de ella sus cuatro años de vigencia heredamos su legado ejemplar—un diálogo de ámbito nacional en beneficio de nuestros intereses educativos. Desde las más amplias cuestiones ligadas, por ejemplo, a la formación religiosa del español, "sutilmente vinculadas a todo el clima social", hasta el estudio más concreto relacionado con la enseñanza de aprendices, nuestra REVISTA inició entonces una campaña de unificación de fuerzas, con el fin de que cada uno de los temas tratados no fuese considerado aisladamente en sí, sino como parte de un todo al que había que alimentar e instruir hasta crear una Educación Nacional "como un cuerpo único entre cuyos miembros hay una dependencia viva e indisoluble". Por primera vez en la historia de la educación española, ésta comienza a adquirir noción de la necesidad de una vigencia social, pues no existe cuestión educacional si no se da una proyección y una solución nacionales a sus problemas.

Así, pues, la dirección de la REVISTA pretende despertar la conciencia comunitaria de una educación inmersa en este medio social que es la sociedad española de nuestro tiempo. Veamos en qué consiste este cometido: Por una parte, ha de acomodarse realista-mente a lo que la sociedad española es; por otra, actuará sobre ella para estructurarla conforme a un plan ideal. La concepción de la educación como instrumento del "cambio social", difundida en España y en todo el mundo desde hace unos años, es el leit-motiv que inspirará durante cuatro años los últimos objetivos de la Redacción de la REVISTA.

En una conjugación de reflexiones y datos, las diversas secciones de la publicación (en un principio bimestral, y mensual a partir de 1953) cubren estratégicamente el terreno educacional. A la R. DE E. y a su jefe de Redacción se deben novedades de carácter editorial periódico, tales como la sección "La Educación en las Revistas", hoy complementada con glosas de los artículos publicados en la Prensa y revistas especializadas y de carácter general; la de "Temas propuestos", con una bibliografía esencial para el primer acercamiento a la cuestión educativa que se plantea; el índice y las crónicas sobre materia de legislación, tanto nacional como extranjera, con atención especial, por mostrar un caso concreto, a la jurisprudencia de agravios. Junto a la actualidad educativa y los correspondientes comentarios incluidos en la sección de "Crónicas", la REVISTA dedicó particular cuidado en su primera fase a la información extranjera, en el doble aspecto documental y crítico, sin llegar, por supuesto, al fetichismo de la noticia por sí misma, sin más alcances que su mera virtud de novedad noticiable.

Según se dice con sutil ironía en el editorial de su segundo número, "esta nueva Revista ha venido a llenar un hueco", según pretendiera entonces (mayo de 1952), pues ha sabido cumplir su misión funcionalmente, sin caer en un gratuito e innecesario decorativismo, respetando, como se quería, "el tiempo de cada uno de sus colaboradores y lectores". Una vez más se afirma la necesidad de una educación nacional como empresa común, tanto en sus intereses espirituales como en sus aspectos económicos. Fernández-Carvajal lo vio bien claro: "Otros servicios públicos se constriñen dentro de la actividad estatal; éste, en cambio, la desborda ampliamente, y afecta a todos y cada uno de los núcleos sociales, y a todas y cada una de las personas con representación intelectual o social. Si la educación—según la definición clásica de Durkheim—es "la socialización progresiva de la generación más joven", toda la sociedad nacional resulta, respecto a ella, causa eficiente y causa ejemplar. El papel de la Administración se cumple en buena parte regulando y orientando este proceso educador, haciendo que la sociedad actual conforme a la futura según la imagen y semejanza de su faz más noble."

Esta labor educativa, que se ha mantenido creadoramente durante cuatro años, comienza a dar estos frutos tan deseados de moldeamiento social. Los índices de colaboradores de los volúmenes publicados y la concurrencia de buenos trabajos que esperan su turno de publicación significan ya un exponente del deseado "cambio social". Se ha querido conocer primero la situación real de España en su aspecto edu-

cacional. Crudamente se han analizado las deficiencias y con sinceridad se ha planteado la forma idónea de superarlas. Muchas de ellas están todavía sin resolver. Pero bueno es recordar la máxima senequista: "Principio de curación es saber que se ha pecado."

Partiendo materialmente de la nada en muchos aspectos fundamentales, la REVISTA DE EDUCACIÓN ha desbrozado un camino oculto por la maleza de muchos años de abandono e ignorancia del proceso evolutivo de la enseñanza. Así fueron incorporadas las nuevas corrientes—nuevas con antigüedad de lustros en países más vigilantes—hoy cotidianas en escuelas e institutos. Su número monográfico dedicado al Curso Preuniversitario, sin poseer carácter legal, ha servido de base para redactar las instrucciones para la realización del Curso Preuniversitario, una de las grandes conquistas de la nueva orientación aplicada a la Enseñanza Media española; su número, asimismo monográfico, sobre la enseñanza de la Filosofía, reunió en sus páginas el saber filosófico y la experiencia docente de quienes mejor conocían en España tan delicado problema, una de las preocupaciones—como es sabido—de los técnicos de la Unesco. Con ocasión de la reordenación de la Enseñanza Media, la REVISTA estuvo presente en la obra común con su número de marzo de 1953, en el que se estudiaron cuestiones de didáctica (La enseñanza de la Religión, El libro de texto, Planes especiales del Bachillerato en la nueva ley y una encuesta sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato) Formación del profesorado, tanto en España como en Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra; Orientación profesional y coordinación (La orientación profesional en el Bachillerato, Coordinación de la Enseñanza Media y Reforma y coordinación), Estado actual de la Enseñanza Media (Aspectos numéricos) y diversas cuestiones generales.

Sus series de trabajos sobre la enseñanza de la Religión, sobre los estudios de Derecho en la Universidad, sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato, sobre la formación de técnicos de grado medio, sobre el studium generale, poco conocido en España y materia de preocupación casi universal..., dan a la REVISTA cuatro años de fecundidad en el esfuerzo de orientación de especialistas y técnicos, con proyección a la sociedad española.

Esta es, dicha muy a la ligera, la obra todavía joven de Rodrigo Fernández-Carvajal. Autor de un libro crecientemente estimado por la juventud actual, Los diálogos perdidos; director de la revista Alférez, funcionario del Ministerio de Educación Nacional y miembro del Instituto de Estudios Políticos, Fernández-Carvajal continuará desde el Centro de Orientación Didáctica, o desde una cátedra universitaria, su obradora función educativa.

\* \* \*

Con el presente número recae sobre la REVISTA DE EDUCACIÓN la grave responsabilidad de administrar sabiamente la herencia de sus cuatro primeros años de vida. El tiempo, inexorable, no tolera paréntesis de descanso. La educación evoluciona rápidamente en el mundo, y en este aspecto también, y quizá con preferencia especialísima, España tiene que estar en

lo educacional a la mejor altura de los tiempos. La REVISTA se esforzará en mantenerse a este difícil nivel, y sus esfuerzos se encaminarán hacia el doble objetivo documental y crítico, con enlace continuado con las esferas educativas del país y del extranjero y con cuantos elementos de la sociedad están interesados en la educación. Encuestas y temas propuestos, series de artículos sobre determinada cuestión, consultas y comisiones y ofrecimiento general de sus columnas al ancho campo intelectual de España para abordar los grandes temas de la educación..., constituirán una faceta de la labor editorial de la REVISTA. En círculos competentes de las grandes organizacio-

nes internacionales de la educación se juzga a nuestra REVISTA como una de las mejores del mundo actual. Nosotros sabemos su optimista y entusiasta condición de perfectibilidad. Con la colaboración de cuantos se interesen edificadamente por la educación española, estamos seguros de que nos haremos dignos del alto aprecio con que nos distinguen los grandes mentores de la educación universal. Y si así sucede algún día, escribiremos una vez más, en este mismo rincón de la REVISTA, tan anónimo como suyo, el nombre de su creador y primer jefe de Redacción, Rodrigo Fernández-Carvajal.

R. DE E.



## Fines de la Educación. Razones de su reforma

ALFRED NORTH WHITEHEAD

Cuando tuve el honor de ser elegido presidente de la Mathematical Association, no preví la gran responsabilidad que entrañaba tal designación. Tenía yo el propósito de ocuparme, en el discurso presidencial, de algunos puntos especiales relacionados fundamentalmente con mis investigaciones propias. Las circunstancias me han forzado a cambiar de intención. Es vano tratar cuestiones abstractas cuando las preocupaciones dominantes son de orden práctico. No podemos pasar por alto la crisis actual de la civilización europea, pues afecta a todas las manifestaciones de la vida. En la dura lucha por la existencia en que está empeñado el país (1), han de ser sometidos a juicio todos los sectores del esfuerzo nacional. Una mera necesidad de economía de recursos provoca esta acomodación.

Tenemos que ocuparnos ahora de temas educativos.

---

ALFRED NORTH WHITEHEAD, de quien dice el padre Bochenski que "ha representado como nadie en nuestro mundo moderno la figura espléndida de sabio", pronunció este discurso—del cual, que sepamos, no existía hasta hoy versión española—en el año 1916, y apareció en la *Mathematical Gazette* de enero del mismo año. Treinta y dos después, en julio de 1948, lo reproduce la misma revista como homenaje póstumo. Conserva hoy, por ser de quien es, pleno vigor. Sin las limitaciones profesionales que el cultivo especializado de la ciencia pedagógica suele imponer, un sabio de cuerpo entero y de conciencia social despierta medita aquí sobre el hecho de la educación. La traducción, expresamente autorizada por la *Mathematical Gazette*, ha sido hecha por CRESPO PEREIRA; de él es también la nota final.

Con este admirable trabajo, nuestra REVISTA pretende iniciar una penetración más amplia en el campo de la enseñanza de las Ciencias. En el próximo número aparecerá la primera parte de un trabajo original de don PEDRO PUIG ADAM sobre las tendencias actuales de la enseñanza de las Matemáticas, al que seguirá otro del doctor suizo HANS FISCHER sobre el valor formativo de las Ciencias Naturales en los estudios secundarios. Para números sucesivos se invita al profesorado de Ciencias a aportar su experiencia docente.

---

(1) No se olvide que este discurso de Whitehead fué pronunciado en plena guerra del 14. (N. del T.)

Esta Asociación, que cuenta tantos educadores entre sus miembros, con la idea de reforma como verdadera razón de su existencia, es uno de los organismos que han de dar la pauta en la reconstrucción educativa que por ley sociológica sigue a toda revolución social. No queremos ideales impracticables, que sólo puedan ser realizados más allá de las nubes, en

*algún clima hosco y ultraterreno,  
fuera del espacio y del tiempo.*

Queremos saber lo que sea accesible ahora en Inglaterra, nación consciente de sus altos logros y grandes fracasos, sacudida hasta sus cimientos, disgustada con las viejas maneras y temerosa de fantasiosas novedades.

Me armaré de valor para bosquejar ante vosotros unos principios educativos. Lo que voy a decir carece, desde luego, del apoyo de vuestra autoridad, y no pretende o prejuzga ningún paso por parte de la Asociación. Tenemos que tratar primariamente la vertiente intelectual de la educación, y como matemáticos hemos de habérnoslas, claro está, con detalles que ilustraremos mediante referencia a la Matemática. Esto explica omisiones deliberadas en lo que va a seguir.

Consideremos ahora la educación especial y general de dos tipos de muchachos, a saber: los de las Escuelas Secundarias (que en su vida ulterior constituirán las clases dirigentes y profesionales en el comercio, la industria y la administración pública) y los de las Escuelas Técnicas. Junto a esta clase de alumnos, tenemos los que van a formar el sector de los artesanos distinguidos y los capataces o jefes de talleres. Ambos conjuntos de hombres componen la fuerza educativa de la nación. No debemos forjar ideales que incluyan menos que estas dos clases y sus objetivos. Lo que voy a decir se aplicará más directamente a las Escuelas Secundarias, pero con cambios inesenciales será extensivo igualmente al otro grupo.

¿Cuál es el primer mandamiento en cualquier cuestión educativa? Es éste: no enseñar demasiadas cosas. El segundo mandamiento es: lo que se enseñe, enseñarlo a fondo. El mal en el mundo escolar se ha presentado en forma de una educación general hecha con retazos de un gran número de temas aislados; y,

con la perfidia de la serpiente, se ha atrincherado tras los exámenes de la Universidad de Londres, tras la maraña de alambradas que forman los exámenes de los Colegios de Oxford y Cambridge.

La cultura es la actividad del pensamiento, la sensibilidad para la belleza y los sentimientos humanos. Los trozos de información inconexos no tienen nada que ver con ella. Un hombre meramente bien informado es la más tremenda inutilidad de toda la tierra de Dios. Lo que nosotros hemos de pretender es la formación de hombres que posean tanta cultura como experto saber de alguna rama especial. Ese saber de especialista les fundamentará el terreno en que apoyarse y su cultura los llevará a las profundidades de la filosofía y a las alturas del arte. Hemos de recordar que el desarrollo intelectual valioso es el autodesenvolvimiento, y que éste se realiza entre las edades de dieciséis y treinta años. En cuanto a la instrucción, su parte más importante la dan las madres antes de la edad de doce años. Un dicho que se cuenta del arzobispo Temple ilustra lo que quiero decir. Al expresarse sorpresa por el éxito en plena madurez de un hombre que de niño no se había distinguido en el Rugby, el arzobispo Temple manifestó: "No es lo que son a los dieciocho años lo que importa, sino lo que llegan a ser luego."

Cuando enseñamos a un niño a pensar, por encima de todas las cosas debemos librarnos de lo que yo llamo "ideas inertes", es decir, de aquellas ideas que son meramente recibidas en el intelecto sin ser utilizadas, comprobadas o combinadas en formas nuevas.

El hecho más sorprendente de la historia de la educación es que las escuelas del saber, en cierta época vivas con el fermento del genio, dan muestras de pedantería y de rutina en una generación posterior. La razón está en que viven sobrecargadas de ideas inertes. La educación con ideas inertes no sólo es inútil; es, por encima de todas las cosas, dañina—*corruptio optimi, pessima*—. Excepto en raros intervalos de vitalidad intelectual, la educación del pasado ha estado emponzoñada radicalmente por ideas inertes. Esta es la razón de por qué las mujeres inteligentes no cultivadas—que han sido la mayor parte—son en su edad madura el sector más culto de la comunidad. Han sido salvadas de la horrible carga de las ideas inerciales. Toda revolución intelectual que ha removido a los hombres en gran escala ha sido una protesta apasionada contra las ideas muertas. Pero entonces, ¡ay!, con patética ignorancia de la psicología humana, su plan educativo ha procedido a lastrar a los hombres con ideas inertes, pensadas a su imagen y semejanza.

Preguntémonos ahora de qué manera hemos de guardarnos de esa ponzoña mental en nuestro sistema educativo. Volvamos a nuestros dos mandamientos educacionales: "No enseñar demasiadas cosas" y "Lo que se enseñe, enseñarlo a fondo."

El resultado de la enseñanza de pequeños fragmentos de un gran número de temas es la recepción pasiva de ideas inconexas, no iluminadas por relámpagos de vitalidad. Por eso, las ideas principales que se introduzcan en la educación infantil han de ser pocas e importantes, y deben ser sometidas a todas sus combinaciones posibles. El niño ha de hacerlas suyas y debe comprender sus aplicaciones aquí y aho-

ra en las circunstancias de su propia vida. Desde el verdadero comienzo de su educación, el niño ha de experimentar la alegría del descubrimiento. Y el descubrimiento que tiene que hacer es el de que las ideas generales permiten una comprensión de esa corriente de acontecimientos que inunda su vida, que es su vida. Por comprender entiendo algo más que un mero análisis lógico, aunque, naturalmente, se incluya éste. Uso "comprensión" en el sentido empleado en el refrán francés "Comprenderlo todo es perdonarlo todo". Los pedantes lanzan palabras despectivas contra una educación que sea útil. Pero si la educación no es útil, ¿qué es? ¿Es un talento que ha de conservarse en una urna? Desde luego, la educación ha de ser útil. Cualquiera que sea el proyecto vital. Fué útil para San Agustín; fué útil para Napoleón. Es útil, porque la comprensión lo es.

Paso rápidamente sobre esa comprensión que debe dar la educación literaria. El objetivo de esta Asociación estriba en algo más vital. Pero no quiero que se piense que me pronuncio a favor de los méritos de un plan clásico o de un plan moderno. Solamente hago constar que la comprensión que deseamos es la del presente más inmediato. La verdadera utilidad del conocimiento del pasado es la de equiparnos para el presente. Ningún daño más mortal para las mentes jóvenes que una depreciación del presente. El presente encierra todo cuanto hay. Es tierra sagrada, porque es el pasado y es el futuro. Pero hemos de observar que un tiempo no es menos pasado si acació hace doscientos años o dos mil. No nos engañemos con la pedantería de las fechas. Las épocas de Shakespeare y de Molière no son menos pasado que las de Sófocles o de Virgilio. La comunión de los santos es una asamblea grande e inspiradora, pero tiene un único lugar posible de reunión: el presente. Poco importa el mero lapso que un grupo particular de santos debe transitar para llegar al lugar de la cita.

Pasando ahora a la parte científica y lógica de la educación, recordemos que también aquí las ideas no usuales son positivamente dañosas. Y por usar una idea, entiendo ponerla en relación con esa corriente (compuesta de percepciones sensoriales, sentimientos, esperanzas, deseos y quehaceres mentales) que relaciona los pensamientos entre sí, que forma nuestra vida. Puedo imaginar una colección de seres que fortifican sus almas recibiendo pasivamente ideas inconexas. Pero la Humanidad no está hecha de ese modo (excepto tal vez algunos directores de periódico).

En la enseñanza científica, la primera cosa que hay que hacer con una idea es demostrarla. Pero me permitiréis por un momento que amplíe el significado de la palabra "demostración". Quiero decir: demostrar o probar el valor de una idea. Ahora bien: una idea no vale mucho a no ser que las proposiciones en que está encarnada sean verdaderas. Según esto, una parte esencial de la demostración de una idea es la prueba—bien experimental, bien lógica—de la verdad de las proposiciones. Mas no es esencial que esta prueba de la verdad constituya la primera introducción a la idea. Después de todo, el ser afirmada con la autoridad de profesores respetables es de suficiente evidencia para comenzar. En nuestro primer contacto con un conjunto de proposiciones, comen-

zamos apreciando su importancia. Esto es lo que todos hacemos durante el resto de nuestra vida. No intentamos en sentido estricto aprobar o desaprobar nada, a no ser que su importancia lo haga digno de tal honor. Estos dos pasos—la demostración en sentido estricto y la estimación—no requieren una separación rígida en el tiempo. Se puede atender a las dos cosas casi a la vez. Pero si uno de los dos procesos puede tener prioridad, debe ser el de la estimación, basada en el uso.

Por otra parte, no debemos aspirar a un uso de proposiciones aisladas. La proposición I, a decir verdad, no es equivalente al pequeño núcleo de simples experimentos que hayan de ilustrarla, y luego de su demostración, una reunión de simples experimentos para ilustrar la proposición II, y así sucesivamente hasta la terminación del libro. Nada más tedioso. Las verdades interdependientes se utilizan *en bloque*, y las distintas proposiciones se emplean en cualquier orden y reiteración. Elijamos, pues, algunas aplicaciones importantes del tema teórico y estudiémoslas simultáneamente a la luz de la exposición teórica sistemática. Hagamos que la exposición teórica sea breve y simple, pero estricta y rígida en la medida de lo factible. No debe ser demasiado larga, para que el tema pueda ser conocido a fondo y con precisión. Las consecuencias de un montón de saberes teóricos semidigeridos son deplorables. La teoría tampoco debe estar entremezclada con la práctica. El niño no debe tener ninguna duda sobre cuándo está demostrando y cuándo utilizando algo. Mi punto de vista es que lo que se haya demostrado ha de utilizarse, y lo que se haya utilizado—mientras sea factible—ha de demostrarse. Estoy lejos de afirmar que la demostración y el uso sean una misma cosa.

A esta altura de mi discurso, puedo organizar ya con más eficacia mis argumentos, presentándolos en la forma externa de una digresión. Empezamos a darnos cuenta de que el arte y la ciencia de la educación requieren un genio y un estudio propios, y de que este genio y esta ciencia son algo más que un simple saber de cierta rama científica o de la literatura. Esta verdad era parcialmente percibida por la pasada generación, y los maestros, algo crudamente, eran capaces de controlar el saber de sus colegas observando un tiro de la pelota con la mano izquierda y el gusto por el fútbol. Pero la cultura es algo más que *cricket* o fútbol y más que un saber en extensión.

La educación es la adquisición del arte de aprender a servirse de los conocimientos y es un arte difícil de comunicar. Siempre que un libro de texto sea de verdadero valor educativo podréis tener la certeza absoluta de que algún crítico dirá que ha de resultar difícil enseñar con él. ¡Desde luego que será difícil!... Si fuese fácil, el libro debería quemarse, porque no puede ser educativo. En la educación, como en lo demás, el camino sencillo y florido conduce a un lugar desagradable. El mal camino está representado por un libro o una colección de lecciones que, prácticamente, permitan al estudiante aprender de memoria todas las cuestiones que puedan ser preguntadas en los próximos exámenes fuera de la *school*. Y puedo asegurar, de paso, que no hay sistema educativo más que cuando el examinador puede modificar

cada cuestión que se plantee al alumno en el examen. El profesor del alumno debe estar autorizado, sin embargo, a informar al examinador sobre el cuestionario y formación de sus alumnos, y en el examen no se debería formular a un estudiante una pregunta que no hubiese sido revisada detenidamente de antemano por el profesor, o, por lo menos, inspirada en una larga y minuciosa entrevista del examinador con el profesor del alumno. Hay unas cuantas excepciones de esta regla, y fácilmente puede hacerse que entren en el caso general.

Volvamos ahora a mi punto anterior: el de que las ideas teóricas han de encontrar siempre aplicaciones importantes dentro del programa del alumno. No es doctrina fácil de aplicar, sino, por el contrario, bastante difícil. Implica el problema de mantener vivo el saber, evitar que se haga inerte. Ello es el núcleo central de la problemática educativa.

El mejor procedimiento dependerá de varios factores, ninguno de los cuales puede ser desdeñado, a saber: el talento del profesor, el tipo intelectual de los alumnos, sus proyectos de vida, las oportunidades ofrecidas por las circunstancias inmediatas que rodean a la escuela y otros factores análogos de parecida clase. Esta es la razón por la cual el examen uniforme externo es tan fatal. Y conste que no denunciamos el examen porque seamos retorcidos y gustemos de denunciar las cosas establecidas. No somos tan infantiles. También esos exámenes tienen su utilidad al testimoniar el atraso. Nuestra razón para el desagrado es muy precisa y muy práctica: mata la mejor parte de nuestra cultura. Cuando analizamos, a la luz de la experiencia, la tarea central de la educación, encontramos que su éxito depende de un delicado ajuste de muchos factores variables. La razón es que estamos tratando con seres humanos y no con materia muerta. La suscitación de la curiosidad, del juicio, del poder de llegar a dominar una complicada maraña de circunstancias, la utilidad de una teoría al permitir una penetración en casos especiales, todas estas potencialidades no han de estar encerradas en un conjunto de reglas y normas contenidas en los cuestionarios para los exámenes.

Recurro a ustedes como profesores prácticos. Con buena disciplina es posible inculcar en las mentes de los alumnos de una clase cierta cantidad de conocimientos inertes. Cojan ustedes un libro de texto y hagan que lo aprendan. Hasta aquí todo va bien. El niño sabe entonces cómo resolver una ecuación de segundo grado. Pero ¿qué es lo que se pretende al enseñar al niño a resolver la ecuación de segundo grado? Hay una respuesta tradicional a esta pregunta. Dice así: "La mente es un instrumento: usted primero lo desarrolla y aguza; después, lo utiliza. La adquisición de la capacidad de resolver una ecuación cuadrática es parte del proceso del desarrollo de la mente." Ahora bien: hay suficiente verdad en esta respuesta para que haya sobrevivido a través de las edades. Pero a pesar de su verdad a medias, encarna un error radical que aspira justamente a sofocar el genio del mundo moderno. Ignoro quién fué el primer responsable de esta ocurrencia de comparar a la mente con un instrumento muerto. Pudo haber sido uno de los siete sabios de Grecia o todos juntos en asamblea. Quienquiera que fuese el autor de la idea,



no puede dudarse de la autoridad que ha alcanzado con una aprobación continuada por parte de personas eminentes. Mas cualquiera que sea el peso de tal autoridad, cualquiera que sea la alta estima en que se tenga, no vacilo en denunciarla como una de las concepciones más fatales, erróneas y peligrosas que nunca se hayan introducido en la teoría de la educación. La mente no es jamás pasiva; es una actividad perpetua, delicada, receptora, que responde a estímulos. Ustedes no pueden detener su vida hasta haberla puesto a punto. Sea cual sea el interés que acompañe al asunto, debe ser evocado aquí y ahora; cualquiera que sea la capacidad que ustedes estén fortaleciendo en el alumno, debe hacerse aquí y ahora; cualesquiera que sean las posibilidades de la vida mental que la enseñanza deba suscitar, ha de hacerse aquí y ahora. Esta es la regla áurea de la educación, regla muy difícil de aplicar.

La dificultad es justamente ésta: la aprehensión de ideas generales, hábitos intelectuales de la mente y el interés gozoso en las realizaciones del espíritu no pueden ser evocados con ningún grupo de palabras, por muy hábilmente que se dispongan. Todos los maestros prácticos saben que la educación es un paciente proceso de adquisición de detalles, minuto a minuto, hora a hora, día a día. No hay un camino real para el aprendizaje a través de una etérea ruta de brillantes generalizaciones. Un refrán habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esta dificultad es exactamente del género que yo estoy tratando. El problema de la educación es lograr que el discípulo vea el bosque sirviéndose de los árboles.

La solución que estoy apuntando es corregir la fatal inconexión de temas que mata la vitalidad de nuestro cuestionario moderno. Sólo hay un gran tema para la educación, y es la vida en todas sus manifestaciones. En vez de esta única unidad, ofrecemos a los niños: álgebra, de la que nada se sigue; geometría, de la que nada se sigue; ciencia, de la que nada se sigue; historia, de la que nada se saca; un par de lenguas, nunca dominadas, y, por último—lo más horrible de todo—, literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filológicas y breves análisis de la trama y del carácter, para confiarlo, en fin de cuentas, a la memoria. ¿Se puede decir que esta lista representa la vida, tal como ésta se conoce al vivirla? Lo mejor que puede decirse es que se trata de un índice rápido de materias que un dios pudo haber considerado en su mente al pensar crear un mundo, pero sin decidirse a integrarlo en un todo.

Volvamos ahora a la ecuación cuadrática. Todavía tenemos sobre la mesa la pregunta incontestada: ¿Por qué se enseña a los niños su resolución? A no ser que las ecuaciones de segundo grado encajen en un cuestionario conexo, no hay, desde luego, razón para enseñarla. Además, por muy amplio que sea el lugar que ocupen las matemáticas en una cultura completa, dudo un poco que para muchos estudiantes las soluciones de las ecuaciones cuadráticas no estén en la región especializada de la matemática. Puedo recordar aquí que todavía no he dicho nada sobre la psicología o el contenido del especialismo, parte tan necesaria de una educación ideal. Pero todo eso es evadirse de nuestra cuestión verdadera y me limito a

señalarlo, a fin de evitar ser mal entendido en mi respuesta.

Las ecuaciones de segundo grado son parte del álgebra, y el álgebra es el instrumento intelectual creado para poder aclarar los aspectos cuantitativos del mundo. No hay manera de librarse de esto. Una y otra vez el mundo ha sido inoculado con la cantidad. Hablar sensatamente es hablar con cifras. De nada vale asegurar que la nación es grande. ¿Cuánto? No sirve de mucho saber que el radium es escaso. ¿Cuánta es su escasez? Nadie puede romper los grillos de la cantidad. Si vuelan a la poesía y la música, la cantidad y el número les harán frente en sus ritmos y en sus octavas. Los intelectuales elegantes que desprecian la teoría de la cantidad, sólo están desarrollados a medias. Han de ser más compadecidos que censurados. Los trozos abracadabrantes que en sus días escolares les enseñaron en nombre del álgebra, merecen algún menosprecio.

El problema de la degeneración del álgebra en un lenguaje absurdo, tanto en la letra como en su espíritu, ofrece un ejemplo patético de la inutilidad de la reforma de los planes educativos, sin una clara idea de los atributos que deseamos producir en las mentes vivaces de los niños. Hace unos cuantos años se oyó un clamor sobre que el álgebra escolar estaba necesitada de reforma, pero hubo un acuerdo general en que las gráficas pondrían todo en su punto. De modo que todas las cosas fueron desplazadas para introducir las gráficas. Ahora todos los cuestionarios de exámenes tienen una o dos preguntas sobre gráficas. Por lo que a mí respecta, soy un entusiasta de las representaciones gráficas. Pero yo me pregunto, tal como van las cosas, si hemos salido ganando. Ustedes no pueden vitalizar un plan de estudios general, a no ser que logren expresar su relación con algo esencialmente característico de toda percepción inteligente o emocional. Es duro decirlo, pero es verdad. Y no veo la manera de hacer las cosas más fáciles. Pues al realizar estas pequeñas alteraciones tienen ustedes que vérselas con la verdadera naturaleza de las cosas. Tienen ustedes que enfrentarse con un enemigo muy hábil, que se las arreglará para que siempre surjan nuevas dificultades.

La reforma debe comenzar por el otro extremo. En primer lugar, han de tenerse en cuenta los aspectos cuantitativos del mundo suficientemente simples para ser introducidos en la educación general. Después, ha de idearse un plan algebraico que encuentre su ejemplificación en estas aplicaciones. No tenemos por qué preocuparnos por nuestras queridas gráficas, pues las habrá en abundancia cuando comencemos a tratar el álgebra como medio serio de estudiar el mundo. Algunas de las aplicaciones más sencillas se encontrarán en las cantidades que se presentan en el más simple estudio de la sociedad. Las curvas de la Historia son mucho más vivas y más informadoras que el seco catálogo de nombres y fechas que constituye la mayor parte de ese árido estudio escolar. ¿Qué finalidad se pretende con ese catálogo de reyes y reinas insignificantes? *Tom, Dick* o *Harry*, todos están bien muertos. Las resurrecciones generales son un fracaso, y lo mejor es dejarlo. El flujo cuantitativo de las fuerzas de la sociedad moderna es capaz de una exposición más sencilla. Mientras tanto, la

idea de variable, de función, de razón, de ecuaciones y su resolución, de eliminación, son estudiadas como ciencia abstracta, por sí misma. No, naturalmente, con las frases pomposas con que estoy aludiendo a ello aquí, sino con la reiteración de casos sencillos especiales propios para la enseñanza.

Si se siguiera este camino, la trayectoria desde Chaucer hasta la *Peste Negra* (*Black Death*), y desde ésta a los modernos conflictos laboristas, enlazarían las historias de los peregrinos medievales con la ciencia abstracta del álgebra, dando ambos diversos aspectos del gran tema de la vida. Ya sé lo que muchos de ustedes estarán pensando en este punto. Y es que la trayectoria exacta que he delineado no es la que cada uno de ustedes hubiera elegido o que inclusive sabe cómo realizar. Estoy de completo acuerdo. No pretendo poder hacerlo por mí mismo. Pero esa objeción es precisamente la razón de por qué un sistema externo común de exámenes es fatal para la educación. El proceso de presentar las aplicaciones del saber debe, para poder triunfar, depender esencialmente del carácter de los alumnos y del talento del profesor. Desde luego, he dejado aparte las aplicaciones más inmediatas, más familiares a cada uno de nosotros. Quiero decir el aspecto cuantitativo de las ciencias, tales como la Mecánica y la Física.

Mi opinión puede ser ilustrada atendiendo más cuidadosamente al caso especial de este tipo de aplicaciones. En mi rápido inventario de las clases de temas que deberían formar el plan de álgebra, mencioné la eliminación. No lo hice por casualidad, pues representa un cuerpo de doctrina muy importante.

En primer lugar, está el proceso abstracto de la eliminación algebraica para casos sencillos convenientemente preparados. El estudiante adquiere una comprensión profunda de este tipo de proceso, inevitable en la educación, al resolver un número adecuado de ejercicios. Después siguen las soluciones gráficas del mismo problema. Luego consideramos su significado en el mundo exterior. Consideramos los diagramas de la velocidad, el tiempo, el espacio, la aceleración. Imaginamos la aceleración constante; eliminamos  $t$  entre

$$v = u + ft \quad \text{y} \quad s = ut + 1/2 ft^2,$$

y eliminamos  $s$  entre

$$v^2 = u^2 + 2fs \quad \text{y} \quad s = ut + 1/2 ft^2.$$

Entonces recordamos que la aceleración constante es un caso muy especial, y fijamos la atención en soluciones gráficas para valores de  $v$  o de  $f$ , dados empíricamente. De preferencia, usamos las fórmulas empíricas que se presentan en el trabajo experimental del alumno. Comparamos los puntos débiles y fuertes de las soluciones algebraicas y gráficas.

También, dentro del mismo contexto, realizamos la estadística de los fenómenos sociales con relación al tiempo. Eliminamos el tiempo entre parejas convenientes. Podemos especular sobre la medida en que hemos expresado una conexión causal real o una mera coincidencia temporal. Advertimos que podríamos haber representado un conjunto de datos estadísticos, referidos al tiempo, en un país, y otro conjunto análogo para otro país, y de este modo, con una elección

adecuada de los temas, haber obtenido gráficas que exhiben ciertamente meras coincidencias. Asimismo, otras gráficas expresan conexiones causales obvias. Nos preguntamos cómo hacer una discriminación, y así podemos llegar tan lejos como deseamos.

Sin embargo, al hacer estas consideraciones, debo rogaros que recordéis lo que he estado subrayando hace un momento. En primer lugar, un cierto modo de pensar no conviene a todos los grupos de niños. Por ejemplo, supongo que los niños de las clases artesanas querrán algo más concreto y, hasta cierto punto, más rápido que lo dicho. Quizá me equivoque, pero eso es lo que me figuro. En segundo lugar, no estoy pensando en una bella lección que estimule, de una vez para siempre, a una clase admirada. Así no suceden las cosas en la educación. No. Los alumnos están enfascados siempre en el trabajo de resolver ejercicios, trazar gráficas y hacer experimentos, hasta dominar por completo la cuestión estudiada. Estoy describiendo las explicaciones fragmentarias, las direcciones que debe darse a sus pensamientos. Hemos de lograr que los estudiantes sientan que están estudiando algo, no ejecutando minuetos intelectuales.

En este sentido, la excelencia de algunos libros de texto recientes de álgebra elemental, escritos por miembros de esta Asociación, harán época en la enseñanza de esta parte de la matemática.

Por último, si estáis preparando a los alumnos para un examen general, el problema de una enseñanza profunda es realmente complicado. ¿Os habéis fijado alguna vez en la moldura en zigzag que bordea un arco normando? Habréis visto que la obra antigua es bella; la moderna, horrible. La razón reside en que la obra moderna está hecha con medidas exactas, mientras que en la antigua los adornos varían según la idiosincrasia del artesano. Aquí están apretados y allí sueltos. Ahora bien: la idea fundamental que preside los exámenes de los niños es dar igual peso a todas las partes del plan. Sin embargo, la Humanidad es por esencia especialista. Un hombre ve una cosa terminada donde otro sólo encuentra unos pocos elementos dispersos. Ya sé que parece absurdo aceptar una especialización en un plan pensado, sobre todo con vistas a una cultura amplia. Sin lugar a dudas, el mundo sería así más sencillo, pero quizá más aburrido. Estoy seguro de que excluir el especialismo en la educación es matar la vida.

Llegamos ahora a la otra gran rama de la educación matemática general, es decir, a la geometría. Los mismos principios sirven aquí. La parte teórica debe ser muy precisa, rígida, breve e importante. Toda proposición que no sea absolutamente necesaria para mostrar las conexiones importantes de las ideas ha de ser suprimida; empero, las ideas fundamentales deben estar todas allí. Nada de omitir conceptos como los de semejanza y proporción. Hemos de recordar que, a causa de la ayuda que proporciona la presencia visual de una figura (2), la geometría es

(2) Recientemente se ha hecho hincapié en esta ayuda visual. Numerosas películas han sido realizadas para proporcionar imágenes intuitivas y plásticas de algunos procesos geométricos difíciles de seguir sin apoyo visual. El lector interesado puede consultar, al efecto, el informe de la Mathematical Association que lleva por título *The use of visual methods in teaching mathematics* (*El uso de procesos visuales en la enseñanza de la matemática*). (N. del T.)

campo de excelencia inigualable para ejercitar las facultades deductivas del razonamiento. Después, desde luego, sigue el dibujo geométrico, con su enseñanza para la mano y el ojo.

Pero como el álgebra, la geometría y el dibujo geométrico deben extenderse más allá del mero círculo de las ideas geométricas. En una vecindad industrial, la maquinaria y la práctica de taller constituyen la extensión apropiada. En el Politécnico de Londres, por ejemplo, se ha llevado esto a la práctica con un éxito notable. Para muchas escuelas secundarias creo que la topografía y la confección de mapas son las aplicaciones naturales. En particular, la topografía ha de llevar a los alumnos a una viva estimación de la utilidad inmediata de las verdades geométricas. Los sencillos instrumentos de dibujo, una cadena de agrimensor, una brújula han de permitir a los alumnos elevarse desde la topografía y la agrimensura del campo a la construcción del mapa de una pequeña provincia (3). La mejor educación ha de ubicarse en la adquisición de los informes óptimos, a partir de los más simples instrumentos. Se evitará el uso de aparatos costosos y complicados. Haber construido el mapa de una pequeña región, haber fijado la atención en las carreteras, sus contornos, su geología, el clima, su relación con otras regiones, sus influencias sobre el estado de los habitantes, todo eso enseñará más historia y más geografía que un conocimiento de Perkin Warbeck o del estrecho de Bering. No quiero decir una lección nebulosa sobre el asunto, sino una investigación seria en que los hechos verdaderos sean presentados claramente, con auxilio de un conocimiento teórico preciso. Un problema matemático típico debe ser: hacer el levantamiento topográfico de tal o cual campo, a tal o cual escala, y con la misma escala lineal construir un cuadrado de igual área. Sería un procedimiento muy aceptable exponer las proposiciones geométricas necesarias sin demostraciones; y más tarde, dentro del mismo curso, se podrían enseñar las demostraciones de tales teoremas mientras se confeccionaban los planos.

Afortunadamente, la parte especial de la educación presenta un problema más sencillo que el de la cultura general. Hay muchas razones. Una es que muchos de los principios de los métodos que han de seguirse son los mismos en ambos casos, y resulta innecesario recapitular. Otra razón es que la enseñanza especializada tiene lugar—o debe tenerlo—en una fase más avanzada del curso, y, por tanto, es más sencillo tratarla. Pero, sin duda, la razón principal es que el estudio especializado, normalmente, es un estudio de interés genuino para el discípulo. Lo está aprendiendo porque, por ciertas razones, él quiere saberlo. Esto introduce todas las diferencias. La cultura general está ideada para estimular una actividad de la mente; el curso especial utiliza esta actividad. Sin embargo, no hay por qué subrayar estas claras antítesis. Como ya hemos visto, en el curso general los focos de inte-

rés especial surgen; análogamente, en el estudio especializado las conexiones externas del asunto llevan el pensamiento a más amplios horizontes.

Además, no hay un solo curso educativo que proporcione meramente cultura general ni otro que dé conocimientos especiales. Los asuntos considerados desde el punto de vista de la educación general son asuntos especiales estudiados especialmente. Y, por otra parte, uno de los modos de estimular la actividad mental general es animar a poseer aficiones especiales. El saber no se puede dividir en regiones. La educación tiene que transmitir el sentido íntimo del poder de las ideas, de la belleza de las ideas, de las estructuras ideales, juntamente con un cuerpo particular de saberes que haga referencia genuina a la vida del ser que las posee.

La apreciación de la estructura de las ideas es parte de una mente cultivada que sólo crece bajo la influencia de un estudio especial.

Me refiero al ojo que ve la totalidad del tablero de ajedrez y la relación entre un conjunto de ideas y otro conjunto. Nada, salvo un estudio especial, puede proporcionar una estimativa para la formulación exacta de las ideas generales, para sus relaciones cuando se formulan, para su servicio en la comprensión de la vida. Una mente así disciplinada será, a la vez, más abstracta y más concreta. Habrá sido adiestrada en la comprensión de lo abstracto y del análisis de los hechos.

Finalmente, ha de desarrollarse la más austera de las cualidades mentales. Me refiero al sentido del estilo. Es un sentido estético, basado en la admiración por lo logrado directamente, de manera sencilla y sin derroche. Estilo en arte, estilo en literatura, estilo en la ciencia, estilo en la lógica, estilo en la ejecución práctica. Todos estos estilos tienen fundamentalmente las mismas cualidades estéticas, a saber: alcanzar algo con esfuerzo e imponerse limitaciones. El verdadero amor por un tema, cuando no es una mera fantasía, debe ser amor por el estilo.

Aquí venimos a parar al punto de partida: la utilidad de la educación. El estilo es un sentido más íntimo, es la última adquisición de la mente cultivada, es también la más útil. Pues llena y caracteriza todo el ser.

El administrador que tiene sentido del estilo odia el derroche; el ingeniero que siente el estilo economiza su material; el artesano que siente el estilo prefiere la obra bien hecha. El estilo es la última moralidad de la mente.

Pero por encima del estilo y por encima del saber hay algo más: una vaga forma, análoga al Destino que estaba más allá de los dioses griegos. Ese algo es el poder. El estilo es la conformación del poder, la restricción del poder. Pero, al fin y a la postre, es fundamental poder alcanzar con esfuerzo el fin deseado. Lo primero que hace falta es llegar. Tenéis que resolver vuestros problemas justificando los caminos de Dios en el hombre, administrando vuestra provincia o haciendo todo aquello que os sea confiado.

Entonces, ¿para qué sirve el estilo? Para esto: el objeto del estilo es alcanzar el fin deseado sin derroche y sin desviaciones innecesarias. Con estilo no se alcanza más que la finalidad proyectada. Con estilo,

(3) Un bello artículo de Yves du Guerny, "Orienting", aparecido en el número de diciembre de 1953 de *El Correo*, confirma lo acertado de este pensamiento de Whitehead. "El dibujar mapas sencillos—dice un maestro rural sueco—es, en mi opinión, la mejor manera de iniciar a los niños en el estudio de la geografía. A los pequeños parece entusiasmarles tanto la idea de dibujar mapas como la de dibujar muñecos, casas y animales..." (N. del T.)

el efecto de la actividad es calculable y la previsión es un don de los dioses.

Con estilo se incrementa el poder, porque la mente no se distrae con superficialidades y se puede alcanzar el objeto. Ahora bien: el estilo es privilegio exclusivo del experto. ¿Quién oyó hablar del estilo de un pintor aficionado, del estilo de un poeta aficionado? El estilo es siempre producto de un estudio especial, la contribución genuina del especialismo a la cultura.

La educación inglesa en su fase actual sufre por una falta de objetivo definido y por la maquinaria que mata su vitalidad. Hasta ahora, en este discurso he estado considerando los fines que deberían gobernar la educación. En este respecto, Inglaterra se debate entre dos opiniones. Todavía no ha tomado partido entre decidirse por producir aficionados o expertos. Un cambio profundo originado en este mundo durante el siglo XIX es el aumento del saber, y esto ha traído consigo la previsión.

El aficionado es esencialmente un hombre que aprecia y que, a causa de su inmensa curiosidad, puede dominar un procedimiento cualquiera. Pero carece de la adivinación intuitiva que surge del conocimiento especial. El objeto de este discurso es la sugerencia de cómo se puede producir el experto sin menoscabo de las virtudes esenciales del aficionado. La maquinaria de nuestra educación secundaria es rígida donde debería ser complaciente, y laxa donde debería ser rígida. Cada escuela está condenada, salvo pena de extinción, a preparar a sus muchachos para un pequeño núcleo de cuestiones de examen.

Ningún director tiene mano libre en el desarrollo de la educación general o de los estudios especiales, de acuerdo con las oportunidades ofrecidas a su escuela, creadas por su plantel de profesores, sus circunstancias, sus clases de alumnos y sus talentos. Sugiero que ningún sistema de pruebas externas que apunte primariamente a examinar a los estudiantes individuales puede traer consigo otra cosa sino pérdidas educativas.

En el fondo, no son los escolares, sino las escuelas, lo que debe ser inspeccionado. Cada escuela debería garantizar sus propios certificados a base de cuestionarios propios. Los niveles de estas escuelas es lo que se debería considerar y corregir. Sin embargo, el primer requisito para una reforma de la educación es la escuela como unidad, con planes aprobados de acuerdo con sus propias necesidades y desarrollados por sus propios miembros. Si fracasamos al resolver esto, sustituiremos un formalismo por otro, un cúmulo de ideas inertes por otro.

Al afirmar que la escuela es la verdadera unidad educativa del sistema nacional para la salvaguardia de la eficacia, he concebido el sistema como la alternativa de los exámenes externos de alumnos individuales.

Pero cada Escuela tiene enfrente a su Caribdis; o en palabras más llanas: hay un foso a ambos lados de la carretera. Resultará igualmente fatal para la educación caer en manos de un departamento inspector para el cual todas las escuelas estén divididas en dos o tres categorías rígidas. Cuando digo que la escuela es la unidad educativa, quiero decir exactamente lo que afirmo, no una unidad más grande o

más pequeña. Cada escuela debe tener el derecho a ser considerada en vista de sus circunstancias especiales. La clasificación de las escuelas es necesaria para ciertos fines. Pero no debía permitirse ningún plan de estudios que no pudiera ser modificado por los profesores en cada caso. Los mismos principios valen, con las alteraciones oportunas, en Universidades y Escuelas Especiales.

Cuando uno considera, en toda su extensión, la importancia de la cuestión educativa de los jóvenes de un país, las vidas rotas, las esperanzas fallidas, los fracasos nacionales, es difícil refrenar dentro de sí una cierta rabia. En las condiciones de la vida moderna, la regla es absoluta: la raza que no valora la inteligencia disciplinada está condenada a desaparecer. Todo nuestro heroísmo, todo nuestro encanto social, todo nuestro ingenio, todas nuestras victorias en la tierra y en el mar no podrán volver atrás el dedo del Destino. Hoy nos mantenemos firmes. Mañana la ciencia habrá avanzado un paso más y no habrá apelación en el juicio que entonces será pronunciado contra los faltos de educación.

No podemos contentarnos con menos que con el viejo ideal educativo que ha estado vigente alguna vez desde el albor de nuestra civilización. La esencia de la educación está en ser religiosa.

Pero veamos: ¿qué es una educación religiosa?

La educación religiosa es aquella que inculca el deber y la reverencia. El deber surge de nuestra capacidad potencial sobre el curso de los acontecimientos. Donde el conocimiento alcanzable hubiera cambiado su curso, la ignorancia tiene la culpabilidad del vicio. Y el fundamento de la reverencia es percibir que el presente contiene dentro de sí, hacia atrás y hacia delante, la completa suma de la existencia y toda la enorme amplitud del tiempo que es la eternidad.

#### NOTA SOBRE WHITEHEAD

*El nombre y la personalidad de ALFRED NORTH WHITEHEAD son suficientemente conocidos. Sin embargo, permítaseme resumir los datos más salientes de su vida. Whitehead nació en 1861 en la isla de Thanet Kent, y murió en Cambridge, Mass., el 30 de diciembre de 1947. En este amplio entorno temporal de su existencia—ochenta y seis años—vivió intensamente dedicado a las tareas del espíritu. Su educación infantil—completa, profunda, sólida, humanista—le predispusieron para una vida intelectual armónica y equilibrada. Su vida universitaria se inició en el otoño de 1880, en el Trinity College, de Cambridge. Whitehead permaneció en este College ininterrumpidamente hasta 1910. En febrero de 1898 publica su primer libro, A Treatise on Universal Algebra, el cual acusa fuertemente la influencia de Grassmann. Este tratado le abre las puertas de la Royal Society en 1903, año en que Bertrand Russell publica sus Principios de la matemática. Ambos autores proyectaban un segundo volumen para sus obras respectivas. Esta oportunidad, y la feliz circunstancia de haber iniciado una cordial amistad, les lleva a unificar sus esfuerzos. Según cuenta el mismo Whitehead en sus Notas autobiográficas: "Descubrimos que*

nuestros proyectados segundos tomos se ocupaban esencialmente de los mismos temas. De modo que decidimos aunar nuestro trabajo. Creíamos al principio que un breve período de un año bastaría para la tarea. Sin embargo, esta fecha se distendió, y en el curso de ocho o nueve años vió la luz *Principia Mathematica*." En este importantísimo libro—del que en 1949 dije que es como una catedral del arte gótico, bella y firme, que perdurará a través de los siglos—ambos autores exponen su tesis logicista sobre los fundamentos de la matemática. En 1910 Whitehead deja Cambridge para trasladarse a Londres. Explica matemáticas en el University College (1911-1914) y en el Imperial College of Science and Technology, Kensington (1914-1924). Esta época de su vida es una de las más fructíferas, y en ella logra plena madurez. La guerra del 14 le induce a meditaciones filosóficas. En 1919 publica *An Enquiry concerning the Principles of Natural Knowledge*. En 1920, *Concept of Nature*; en 1929, su obra filosófica fundamental, *Process and Reality* (trabajo en que se muestra simpatizante con los idealistas alemanes Kant, Fichte, Schelling y Hegel, a la vez que intenta una aproximación a las ideas leibnizianas). En 1924 se traslada a Harvard, donde permanece hasta su jubilación, en 1937.

La obra conjunta de Whitehead y Russell, *Principia Mathematica*, ha marcado senderos que todavía se transitan en el reino de la lógica matemática. Naturalmente, el destino de toda idea es ser discutida, combatida, superada. La obra logicista de *Principia* no es la última palabra sobre el asunto. Pero si hoy se hojean las revistas dedicadas especialmente al tema (el caso más insigne es el *Journal of Symbolic Logic* americano), se advierte en seguida que la mayoría de los investigadores lógico-matemáticos actuales se mantienen dentro de la vigencia ideológica establecida por *Principia*. Para citar algún criterio autorizado, he aquí lo que dijo Carnap en 1933: "Esta lógica—la nueva—data de las últimas décadas del siglo XIX. Los primeros ensayos constructivos (Frege, Peano, Schröder) se apoyan en las ideas de Leibniz y en las Memorias de De Morgan (1847) y de Boole (1854). Utilizando estos trabajos, Whitehead y Russell han elaborado la obra capital de la nueva lógica, los *Principia*. Son el fundamento de todos los trabajos posteriores, los cuales no hacen más que completar o modificar su presentación." Por su parte, Alonzo Church, una de las mayores autoridades de la lógica simbólica, dijo en 1935: "Para la obra extraordinariamente creadora de Whitehead y Russell no implica el menor menosprecio afirmar que su sistema deja mucho que desear desde los puntos de vista de su estructura formal y de la elegancia matemática." El mismo Whitehead no se hallaba plenamente satisfecho con

las teorías expuestas en la obra monumental del logicismo. Por eso, en 1934 publicó en la revista *Mind* un artículo en el que dice: "Pero *Principia* no resuelve el problema de fundamentar la aritmética en construcciones puramente lógicas, hecha abstracción de la noción metafísica de los tipos y de particularidades de su historia. Esta Memoria tiene por objeto proporcionar una doctrina lógica de las clases, definidas prescindiendo de toda consideración que no sea puramente lógica."

Whitehead era hombre de vastísimos y bien cimentados conocimientos. No sólo escribió sobre lógica simbólica y filosofía. También redactó excelentes trabajos expositivos sobre matemática, como demuestran sus artículos aparecidos en la *Encyclopedia Britannica*. En lo que respecta a la educación propiamente dicha, no creo falsear la verdad diciendo que Whitehead fué ante todo un formidable educador. Toda su vida estuvo consagrada a la educación en el sentido más pleno del vocablo.

Por encima de todo esto, ha de decirse que el fundamento último de su pensamiento fué la "vida", la que transita efectivamente, como un bello contrapunto, a lo largo de todos sus trabajos. El lector que lea atentamente el trabajo de Whitehead aquí traducido podrá percibirlo de sobra. Esta corriente vital—que ha sido llevada a consecuencias más profundas y sistemáticas por nuestro Ortega—hacen de Whitehead un pensador sugestivo. No extrañan, por ello, las profundas influencias de sus ideas, no sólo en Norteamérica—donde su pensamiento ha dejado establecida una verdadera escuela, de la que Quine es uno de los más destacados representantes—, sino en Inglaterra. En numerosos trabajos británicos actuales se notan acusadamente sus saludables improntas. (Un magnífico ejemplo es el informe de la *Mathematical Association* que lleva por título *The Teaching of Mathematics in Secondary Modern Schools*).

Múltiples fueron las ocasiones en que Whitehead trató expresamente de la educación y de la enseñanza de la matemática. Baste una sola cita, aparte del bello y profundo artículo que traducimos: el trabajo titulado "Análisis de la significación" (*Philos. Review*, 1937); en donde puede leerse: "No hay nada más destructor de la verdadera educación que gastar largas horas en el aprendizaje de ideas y métodos que no llevan a ninguna parte. Es fatal para la vida intelectual. Produce por un lado un sentimiento de incompetencia, de falta de comprensión, de incapacidad real para penetrar en el verdadero sentido de las cosas, y por otro engendra un disgusto ante las ideas, una sospecha de que todas son igualmente inútiles."

## Problemas actuales de la enseñanza española \*

ANTONIO TOVAR LLORENTE

### I. PERFIL DEL SIGLO XX

Día a día apunta una preocupación nueva: el aumento de población de nuestro país. Este repercute en todo, y no en último lugar en la población escolar. En esta última el crecimiento está determinado no sólo por la progresión demográfica, sino también—y el hecho tiene sus matices positivos—por la mejora del nivel de vida en muchas capas sociales y por la creciente dificultad de colocarse que las nuevas generaciones hallan.

Evidentemente, el número de alumnos que tenemos en la Universidad es una prueba de que el país en su conjunto ha subido de nivel económico. Ello constituye un problema del que no podemos desentendernos. No incurramos en la cobardía y la ceguera de ir a dar en un *numerus clausus*. Tampoco creamos que esta masa de estudiantes puede ser encauzada de modo útil en las carreras tradicionales y casi exclusivas de médico y abogado. Pensemos que nos hallamos en el siglo xx, y pasados sus mediados.

En efecto, el siglo xx, que comenzó con cierta timidez, que sólo de una manera destructiva parecía oponerse al xix, y que ha vacilado en su faz hasta estos últimos tiempos, ha tomado ya su perfil de manera terminante.

Hace unos años todavía se presentaba a nosotros el siglo xix como el de las grandes conquistas técnicas, movidas por el vapor y la electricidad, y legándonos, casi a punto de utilización, el propio motor de explosión, que parecía la característica de nuestro tiempo. Hace algún tiempo, me acuerdo, Pío Baroja reaccionaba indignado contra la frase que calificaba al xix de "estúpido", y desafiaba a nuestro siglo para que opusiera sus conquistas a las del así calificado.

\* Aunque es criterio de nuestra REVISTA publicar solamente artículos de autor castellano rigurosamente inéditos, en la presente ocasión nos honramos en reunir en estas páginas los cuatro artículos que, bajo el título general de "Problemas de enseñanza", aparecieron sucesivamente en el diario madrileño *Arriba*, debidos a la firma de nuestro colaborador don ANTONIO TOVAR. La personalidad docente e intelectual del rector magnífico de la Universidad de Salamanca y el extraordinario interés de los temas planteados en estos trabajos justifican la reproducción de estos textos, publicados en los días 4, 5, 6 y 8 del pasado mes de enero.

Pero hoy, otra nueva serie de insospechadas conquistas técnicas está cambiando profundísimamente la vida de la humanidad, y los progresos de la física en el campo nuclear y en el de la energía cósmica; de la química en la producción de síntesis y en las consecuencias de la macromolécula; de la biología, sin recordar sino los aspectos más evidentes de la aplicación a la medicina, que han tenido por tangible consecuencia la prolongación considerable de la vida de los humanos, con enormes presiones demográficas, obligan a un cambio en las estructuras sociales. El siglo xx ha tomado su faz definitiva, puede codearse en materia de descubrimientos geniales con su antecesor, y justificadamente los técnicos y los sabios hablan de que estamos asistiendo a una segunda revolución industrial.

Si la primera revolución industrial, que comienza con las primeras máquinas de vapor en Inglaterra hacia fines del siglo xviii, transforma completamente la estructura económica del mundo, justifica y explica las revoluciones políticas del siglo xix y da la razón de fenómenos como el cambio de densidad en la población de Europa, evidentemente que esta segunda revolución industrial a que estamos asistiendo ha de producir fenómenos formidables para los cuales tenemos que prepararnos.

La manera primera de prepararnos es adaptar a las nuevas generaciones a esta nueva situación. Por consiguiente, hemos de preocuparnos de la formación profesional y de la educación técnica de los jóvenes.

Entre paréntesis quede dicho que el progreso formidable de la técnica, y su repercusión en la demografía, impone como característica de nuestro siglo una socialización, y socialización no ya a consecuencia de unos principios políticos de carácter más o menos utópico y que van acompañados de una mística y de una revolución sangrienta en su implantación, sino resultado de que la humanidad, acrecida en número y obligada a distribuir entre más los bienes económicos, se encuentra obligada a organizarse de manera menos improvisada. Es curioso que los países tradicionalmente más individualistas, los anglosajones, precisamente a la cabeza de la primera y de la segunda revolución industrial, sean países que a nosotros, los españoles, que vivimos en una etapa económica más atrasada, nos parezcan, aun Norteamérica (por no hablar de Inglaterra, con su legislación laborista no derogada), países socialistas, organizados de una manera social.

Podemos, pues, afirmar que en la segunda mitad de este siglo nos encontramos con que ha cambiado profundamente, por consecuencia de la técnica y de la demografía, la fisonomía de nuestro tiempo, aún vacilante, insegura y contradictoria en la primera mitad. Con estos éxitos materiales, que debemos al progreso científico, y que se manifiestan en las conquistas técnicas, se supera una situación que por reacción caracterizó los primeros tiempos de este siglo, y tuvo sus manifestaciones visibles en las inquietudes religiosas y antiprogresistas de escritores y filósofos de aquella época, como nuestro Unamuno o André Gide o Papini.

La planificación, el optimismo, el progresismo, triunfan ahora de nuevo, y basadas en éxitos colosales, como triunfaron en el siglo XIX. Nosotros estamos convencidos de que nuestros descendientes disfrutarán todavía de más ventajas que nosotros, debidas al continuo progreso técnico, e impuestas mediante una organización planificada y optimista que cada vez resolverá más problemas. Hasta el escalofrío periódico que sentimos ante el peligro de las explosiones atómicas y sus terribles consecuencias para la especie queda compensado por el orgullo de medir la colosal potencia humana.

Los organismos sociales que, de una manera romántica, se consideraban como resultado de una evolución larga e irracional, consecuencia de cambios que escapan a la dirección y control de la razón humana, hoy se presentan en gran parte como una creación sobre la cual puede actuar la planificación. Una sociedad socializada, casi sin clases, es la característica no sólo de Rusia (donde, además, hay clases, una clase obrera privilegiada como respuesta tardía a situaciones anteriores), sino de los países más adelantados industrialmente. En éstos el nivel de vida de las clases antes desposeídas ha sido elevado muchas veces, no ya a consecuencia de la lucha de clases, sino conscientemente por los mismos empresarios capitalistas, que han comprendido que muchas veces necesitan aumentar el mercado interior convirtiendo al productor en un consumidor capaz.

El hecho, que se nos cita con demasiada frecuencia, de que el obrero en Norteamérica (o en Suecia o en la Alemania hitleriana) tenga su automóvil o su frigorífica, es consecuencia de la necesidad de producción en masa, con lo que estos productos, que antes eran de lujo, han de ser puestos al alcance del gran número, y así se llega a una verdadera revolución social, donde las diferencias de clase quedan atenuadas, de una manera evolutiva y como consecuencia de la realización de un programa técnico y de una planificación del consumo.

Pues la posguerra de la segunda mundial ha enseñado a los hombres que cabe resolver, mediante el estudio, la planificación, la estadística, las máquinas electrónicas, muchos problemas que no se supieron resolver al día siguiente de la primera guerra mundial. Las formidables catástrofes, inflaciones e inseguridad económica que agravaron la situación en muchas partes de él después de la guerra de 1914, se ha evitado o atenuado en gran medida en la segunda posguerra (salvo donde fué impuesto como represalia de modo intencional); de modo semejante, los progresos de la sanidad han podido detener, al día siguiente de la

conclusión de la guerra, epidemias y desastres que todavía en los años que siguieron a 1918 causaron más mortandad que la propia guerra.

El progreso desde 1918 a 1945 ha sido en lo material tan grande, que podemos demostrarlo basados en esas manifestaciones absolutamente tangibles. Hemos aprendido que la economía planificada, la economía intervenida, comienza a no ser una utopía. Empiezan a no ser necesarios medios primitivos para intervenir en la economía, como eran poner un guardia civil o un inspector para cada camión de cereales o de aceite. Se aplican medios cada día más perfeccionados: la intervención en los mercados de modo indirecto, la previsión basada en cálculos estadísticos, el desarrollo rapidísimo de una verdadera ciencia económica. Así se llega por los Gobiernos a manejar la economía del país de una manera mucho más eficaz que con el simple empleo de la fuerza. Esto significa que los poderes públicos tienen en sus manos resortes sociales que no tenían hace sólo treinta o diez años.

Por otra parte, este poder enorme en los órganos de gobierno, que nunca había existido en la historia de la Humanidad, permite se desarrollen unas potencias políticas colosales que alteran profundamente el concepto de Estado nacional, el concepto de independencia al modo nacionalista, y cristalizan las formidables alianzas que capitanean Norteamérica y Rusia. Ello también es nuevo en la Historia universal.

Frente a este panorama de la realidad actual, tenemos que reconocer, y nuestra obligación es afirmarlo de la manera más terminante, que España está muy atrasada. No hay que ser optimistas en este respecto. Yo creo que si se hace un estudio de nuestra economía la encontraremos como la de los países de Europa occidental hace medio o un siglo. Nuestra industria comienza a desarrollarse, se está creando un capitalismo que no existía antes, y que seguramente es anacrónico en la evolución actual. Seguramente estamos pasando de modo necesario e inevitable por una etapa que no habíamos vivido, y sin la cual no podríamos dar un nuevo salto hacia adelante. Preocupaciones como la realización de grandes obras públicas, así los pantanos, o el desarrollo de industria pesada vital para el país, son problemas que los países occidentales tienen resueltos desde hace mucho tiempo. Mas para nosotros son empresas absolutamente necesarias, que gravitan sobre nosotros, que tenemos que pagar, cuando debieran haberlas pagado nuestros padres y abuelos.

He aquí un aspecto de la situación atrasada, en que nos encontramos frente a nuestro siglo. Ante esa situación de atraso entran en crisis ciertas ideas y tópicos que todavía le gusta a la gente discutir, como si fueran temas académicos. Por ejemplo, si no es mejor la iniciativa privada que la estatal.

Evidentemente que donde funciona una iniciativa privada activa, creadora, infatigable, ni se plantea la necesidad de una iniciativa estatal. En los Estados Unidos, por ejemplo, los aviones o los acorazados son construídos por empresas particulares. Hay organizaciones capitalistas tan fuertes, que son capaces de estas realizaciones gigantescas, y el Gobierno no tiene más que encargar a la fábrica la realización de tal unidad o tal tipo; ello no ocurre en Europa, ni aun en los

países de más tradición individualista, como Inglaterra.

Aquí, en nuestro país, la verdad es que nos han faltado las empresas capitalistas capaces de grandes creaciones, y ahí está nuestra pobre vida económica para probarlo. Ante este hecho, seguramente con más coste, puede que administrando peor, ausente toda otra iniciativa, llega la actividad del Estado. Cuando se habla de iniciativa privada tenemos que recordar aquella contraposición que José Antonio Primo de Rivera hizo entre el capitalismo creador y gigantesco que capitaneó el desarrollo de Inglaterra, Alemania, Francia, los Estados Unidos, a lo largo del siglo XIX, y nuestro pobre capitalismo, modesto capataz del capitalismo extranjero, capaz de entregar las minas o los centros vitales y resignado a cobrar su corretaje. Después de ello, es muy posible que tengamos que reconocer que, con todos sus inconvenientes, una gestión directa del Estado sea en muchos aspectos eficaz. Supliendo a una inexistente iniciativa privada, el Estado ha ido compensando muchos aspectos del atraso económico que ahoga nuestra vida nacional, y ahí comienza la vía que puede llevarnos un día a compensar el atraso social en que vive nuestro país.

Mas nos nos alejemos de nuestra preocupación, y veamos cómo en el campo de la enseñanza se nos muestra uno de los puntos más vulnerables del frente de atraso que nos preocupa cuando pensamos en el porvenir de la Patria.

## II. ADAPTACION DEL PAIS A UN MUNDO NUEVO

Nuestro siglo está presenciando un cambio completo en la vida de la Humanidad, mientras en España el atraso técnico mantiene unos tipos de vida relativamente arcaicos. En medio de ellos mucha gente se obstinará en negar que lo son, pero basta reflexionar y sobreponerse a las impresiones cotidianas para darse cuenta de que la llamada segunda revolución industrial está en marcha.

Ella permite no sólo acercar unas a otras las viejas clases para repartir más las comodidades de la vida, sino incluso hacer desaparecer ese tipo humano lleno de fuerza y virtudes, el campesino, que hasta ahora ha luchado más con los brazos y el saber tradicional que con las máquinas y la previsión y la estadística.

La nueva etapa se ha manifestado, como suele ocurrir, en una guerra. Las guerras son un mal, y hasta si las consideramos como un elemento de progreso hay que reconocer que cuestan cada día un precio más caro; pero es innegable que sirven para acelerar muchas conquistas de la humanidad. Durante la segunda guerra mundial, uno de sus más agudos observadores, el escritor Curzio Malaparte, anotó, con mucha razón, que en el choque de alemanes y rusos en el frente oriental se acusaba un trascendental cambio, que explicaba la desaparición de la guerra de trincheras y su sustitución por la de rápidos movimientos a base de tropas mecanizadas. Ello era porque, a diferencia de la guerra del 14, ya no se enfrentaban campesinos con campesinos, sino obreros con obreros, tractoristas con metalúrgicos. Obreros mecánicos manejando camiones y tanques tenían que hacer una guerra de tipo

completamente distinto de la que hacían los labriegos de la primera guerra mundial. Se acusaba ya aquí un tipo evolucionado de sociedades, y Curzio Malaparte lo descubría agudamente.

El progreso industrial significa una etapa de cambios profundísimos. Se prevé, por ejemplo, la posibilidad de reducir la jornada de trabajo a cuarenta, a treinta y seis, a treinta y dos horas semanales. Ello ocurre porque las máquinas hacen cada vez más cosas que hacían los hombres, y el hombre corre peligro de ser desplazado, si no lo preparamos para hacer máquinas y para manejarlas.

Surge un real peligro de paro en inmensas proporciones allí donde la industria no pueda absorber un excedente de brazos. Un profesor de Harvard, Norbert Wiener, ha escrito un libro sobre cibernética justamente celebrado y famoso, donde, bajo el título de *El uso humano del ser humano*, se trata del problema de la distribución de esfuerzos entre el hombre y la máquina. Quiero recordar de este libro unas palabras que deben preocuparnos a los españoles, y que dicen así: "Muy pronto, el que no tenga para ofrecer más que sus brazos, nada tendrá que ofrecer." Esto quiere decir que el trabajo del peón, del obrero no especializado, vale ya poquísimos, y cada día valdrá menos.

Han comenzado a llegar máquinas que en ciertas obras, como la construcción de aeródromos o de autopistas, o en la misma agricultura, hacen ellas solas, comodísimamente y manejadas por un par de mecánicos, el trabajo de medio centenar de peones: trasladan tierras de una parte a otra, excavan con rapidez increíble y hacen trabajo que sería obstinación y atraso pretender que se siguiera rindiendo con pico y pala y espuestas. Está bien que el peón quede libre de este trabajo rudo, como estuvo bien que el molino, que antes se movía con fuerza animal o con brazos humanos, en los albores de la Edad Media se transformara en máquina movida por agua. Pero ello plantea el problema de que el país deficientemente industrializado quede casi completamente en paro, sostenido por un tipo de trabajo que forzosamente tiene que pagarse mal, porque vale poco.

Lo mismo que se abandonó el molino de mano, habrá que abandonar muchos de estos trabajos duros y aun crueles para el trabajador, y habrá que confiárselos a la máquina. Pero entonces habremos de trasladar a esos hombres, materialmente pasarlos de un lugar a otro, y habremos de preocuparnos de que se preparen para ser útiles de otra manera, precisamente mediante una adecuada instrucción técnica, mediante una formación profesional. No acometer ésta equivale a dejar en paro a estos miles y millones de hombres. He aquí un problema nacional de primer orden.

Quizá el más grave problema en nuestra educación, en cuanto se traspasa el umbral de la escuela primaria. Nos faltan posibilidades de educación técnica en las clases sociales inferiores, porque también esas posibilidades son estrechas en las clases superiores.

Tradicionalmente, por lo menos desde el siglo XVI hasta ahora, los españoles hemos sido bastante ciegos para la Naturaleza. El memorismo, la escolástica, la abogacía, las oposiciones, han cegado la mirada del español. El caso de Cajal no es más que la excepción. Los españoles somos más hombres de libros que hom-



bres de realidad. Hemos brillado en la creación artística, en la literatura, en el Derecho y en la Teología; pero si repasamos nuestra historia cultural encontramos que los dominadores de la Naturaleza, los observadores, los técnicos, son bastante raros.

Un colega de mi Facultad, interesado en la vida popular, en lo que hoy son antiguallas tradicionales, y antaño fueron los albores de la técnica moderna, me contaba que en la Biblioteca de la Universidad de Salamanca, tan rica en obras de Teología o de Derecho, no existe ninguna obra de técnica de las impresas en el siglo xvi. Nada se halla sobre los molinos, los batanes, las norias y castillos de agua; nada, en fin, sobre las máquinas de entonces.

Esto corresponde muy bien al hecho de que cuando Carlos V o Felipe II tenían que resolver algún problema técnico, como subir el agua a Toledo, o construir las fortalezas costeras de España o sus Indias, se veían obligados a acudir a italianos, por ejemplo, como Juanelo o Torriani. También eran muchas veces extranjeros los que actuaban como ingenieros en las filas de los tercios que luchaban en Flandes.

Si ello es un mal congénito, poco podemos hacer. Pero yo pienso que hay, sobre todo, un prolongado defecto en nuestra educación, porque recordemos que unos pocos años antes de que Carlos V o Felipe II tuvieran que traer esos técnicos de fuera, el Gran Capitán inventaba la ingeniería militar. Y en las ásperas soledades de América, los españoles se enfrentaban con la Naturaleza y descubrían técnicas de minería o aprendían a observar las virtudes de hierbas y piedras.

Nuestro problema es hoy mucho más grave, pues la educación técnica ha de extenderse numéricamente a la mayoría de los trabajadores del país, y el número de especialistas superiores que tenemos en las distintas ramas es absolutamente insuficiente. Ahora el problema está ya en la calle, y el progreso que la segunda guerra mundial ha acelerado acusa gravemente nuestro déficit de técnicos.

El avance de nuestra industrialización ha sido impuesto por las mismas circunstancias. El aislamiento, tan duro en unos aspectos, nos fué beneficioso en otros, a lo largo de los años de nuestra posguerra. Hoy tenemos una industria química de cierta importancia, y se fabrican, además, artefactos que antes de nuestra guerra civil no se fabricaban, y ello hace resaltar más el déficit de educación técnica en todos los grados.

No se trata de entrar ahora en una polémica que justificadamente está viva, y que es vidriosa en los aspectos en que roza intereses profesionales. En la polémica se han dado cifras que al observador desapasionado lo inclinan a reconocer que en el personal técnico en sus diferentes grados no se ha desarrollado nuestro país de acuerdo con las necesidades y de acuerdo con el incremento de población. Empequeñeceríamos el problema si lo redujéramos a una simple agresión contra grupos sociales, como queda empequeñecido también si se enfoca desde el punto de vista de la defensa de intereses profesionales.

El planteamiento del problema, por lo demás, es grave, ya que responde a una idiosincrasia nuestra arraigada en hábitos administrativos por lo menos

desde el siglo xvi o el xvii. Los españoles tendemos a evitar en el campo profesional la competencia y lucha, y ello hay que reconocer que no es sólo privativo de los ingenieros o arquitectos (aunque ello a mediados del siglo xx sea de especial e intolerable agudización), sino que se extiende a todas las profesiones en mayor o menor grado. Las profesiones, cuanto mejor remuneradas y más prestigiosas, se rodean de terribles procedimientos selectivos: puertas estrechas, exámenes de ingreso, oposiciones, que una vez superados permitan al feliz ciudadano que ha pasado la barrera dedicarse muy tranquilamente, y a la sombra de toda amenaza, al tranquilo disfrute de su sinecure.

Ello ocurre también en la Universidad. Los catedráticos adquieren asimismo por la oposición una sagrada e inviolable investidura, mediante la cual se llegan a sentir no sólo catedráticos en propiedad, sino incluso propietarios de la asignatura. No es raro el caso de que un catedrático se queje de cómo siendo él el titular de tal o cual materia, se le ocurra a otro dar una conferencia o realizar una experiencia u operación entremetiéndose en lo que siente como un sagrado dominio. El contraste es grande con lo que ocurre en otros países, donde en la Universidad pueden tener voz, y la tienen de hecho, especialistas que si no son aún el catedrático están en camino de serlo, y en esta estimulante competencia se preparan, y, a la vez, movilizan al que se sienta inclinado a dormir en su sillón titular e indiscutible. Puede ocurrir que la Universidad abra sus puertas a un docente que sin retribución estatal, quizá percibiendo el importe de las matrículas de sus oyentes que la Universidad le concede, enseña, con la misma validez que el titular, esta o la otra materia. La cátedra no autoriza para sentirse propietario de una asignatura. Sentirlo así es incurrir en el mismo defecto de las profesiones privilegiadas, cuya nivelación es urgente y necesaria en nuestro país.

Pero tal mentalidad es la que explica la existencia de profesiones bien remuneradas y bien defendidas por su barrera de oposiciones que se obstinan en no reconocer la realidad del incremento de población de España y en no adaptarse a una nueva época.

El problema de que no tengamos suficientes trabajadores especialistas en cada uno de los grados es correlativo de la amenaza de paro que gravita sobre el simple trabajador, que no tiene para ofrecer otra cosa que sus brazos.

### III. LA JUVENTUD, ANTE PUERTAS CERRADAS

Hemos comenzado una crítica de la mentalidad defensiva y cerrada de ciertos cuerpos técnicos, situándola en el ambiente español, en el que otra serie de profesiones (generalmente las mejor remuneradas) procuran también escudarse en semejantes barreras de oposiciones, pesadilla de nuestra juventud, que mantienen celosamente unos números que eran los correspondientes a un país con ocho o diez millones de habitantes menos. Abogados del Estado (sin incompatibilidad para ejercer privadamente), registradores de la Propiedad (no residentes), notarios... tienen en este

punto una mentalidad acorde con la de los ingenieros, y se me creará honradamente si digo que no es por resentimiento personal ni manía contra tan honorables profesiones, por lo que me creo en el caso de hablar en defensa de los centenares de jóvenes españoles que esperan años y años en la descorazonadora antesala de los exámenes de ingreso o de las oposiciones, a que acuden en la proporción de ochenta o cien por plaza convocada.

No se trata, pues, aquí de atacar a ninguna profesión, sino de ver en muchas de ellas esa idiosincrasia nuestra o esa costumbre arraigada desde siglos, que limita el número de los profesionales avaramente, o demarca las farmacias por metros o hace a los veterinarios dueños exclusivos de un partido.

En el ejercicio de la medicina ya estamos cerca de esto también. La intervención gubernamental en cualquier profesión o función social, sea por razones de progreso o por circunstancias de momento, nos lleva en España a considerar la clientela como una especie de reparto que se le atribuye al profesional. La comparación de los vales de racionamiento usados en Europa durante la guerra mundial, con los corrientes entre nosotros, nos enseña a descubrir que nuestro sistema repartía la clientela entre los comerciantes. Nuestro vale no era un cupón de 100 gramos de pan o de carne, sino que sólo los valía en determinada panadería o carnicería. Cambiar de proveedor representaba pasos complicados y penosos en las oficinas estatales. Quedaba así eliminada toda posibilidad de competencia, y prácticamente no podíamos defendernos del proveedor sin escrúpulos con la amenaza de dejar de ser su cliente. Hasta hace bien poco, la instalación de una nueva panadería en una aldea requería autorización de los ingenieros de la Jefatura de Industria, aunque el "industrial" aldeano fabricara pan por los mismos procedimientos que Noé.

Se refleja en todo ello esa mentalidad que todos tenemos, tendente a sentir nuestra profesión como concedida por real patente, propiedad sagrada, dentro de la cual nos sentimos seguros y no toleramos la competencia.

Las consecuencias son malas, pues se anula todo estímulo. La frase de que después de ganadas unas oposiciones o hecho el examen de ingreso se puede descansar el resto de la vida no es, desgraciadamente, un mero chiste.

Instituciones semejantes al Seguro Médico existen hace tiempo en otros países. Obedecen a una tendencia incontrastable en nuestra época, que pretende hacer accesibles al mayor número posible de humanos las conquistas de la civilización. No nos oponemos a esta corriente, y hasta somos partidarios entusiastas de ella. Pero comparemos nuestras organizaciones con las de otros países. También aquí el espíritu cerrado y sin competencia, que aminoró o destruyó la eficacia de nuestro sistema de racionamiento, ha penetrado. El Seguro en otros países, se nos dice, significa que el Estado o las organizaciones sanitarias o sindicales ponen a disposición del asegurado tales o cuales servicios médicos. Pero al cliente, semejante en esto al cliente libre, se le deja libertad para elegir sus médicos, con lo cual el profesional que actúa dentro de los Seguros se mueve por acicates semejantes a los

que estimulan a todo titulado libre. El sistema de Seguros proporciona unos vales teóricamente equivalentes a una cantidad de dinero, y no asigna al cliente a una parroquia determinada. Aquí todo profesional, ingeniero o catedrático o médico, prefiere contar con una asignatura propia o una clientela particular y privada, o un puesto estatal. Así evita toda renovación, todo remozamiento, toda competencia, y vive tranquilo.

Pero la verdad es que en la Historia no se progresa con esa vida tranquila. La existencia es una lucha incómoda, y la vida profesional tiene esta incomodidad no sólo en el aspecto económico, sino en el del perfeccionamiento, el rendimiento y el estímulo. Parece como si la organización secular de nuestro país conspirara contra todo estímulo y reforzara las tendencias innatas a la siesta.

En una época como la nuestra, en que la necesidad de atenuar las diferencias de clase fuerza los resortes de la vida civilizada, y en que la técnica amenaza con reducir a un papel de colonizado al país que no se industrialice con ritmo febril, nuestra misión es romper todas estas trabas tradicionales puestas al espíritu de iniciativa y a la vivificadora entrada en acción de una juventud inquieta.

En este punto hay tanto de justicia realizable como de romántica utopía, y si la justicia se discutiera, alegraríamos todavía razones de conveniencia.

Una sociedad donde las diferencias de clase están atenuadas es una sociedad más estable, en la que hay menos peligro de revolución que allí donde las diferencias son grandes, e irritantes en nuestro siglo.

Quizá la manera de compensar esas diferencias de clase, de reducir y atenuar las contraposiciones violentas, que hoy se toleran mal, es favorecer el progreso de la educación, y muy especialmente de la educación técnica en todos los grados.

Con buenos técnicos seremos dueños de las máquinas, y evitaremos que la mayoría de nuestra población sea de peones, de obreros que, en su ignorancia, no pueden sino producir poco.

Esto no es una utopía, sino sacar en nuestro país las consecuencias de lo que es un desarrollo favorable de la civilización, que se impone en todo el mundo, y que no hay muralla china que pueda impedirnos alcanzar. Y con efectos perjudiciales si nos obstinamos en ser un país atrasado.

No seamos, en ningún estrato social, una sociedad cerrada. Que la educación profesional sirva para pasar a implantar entre nosotros, de la más pacífica de las maneras, una verdadera sociedad abierta. Una sociedad cerrada, en la que cada clase se defiende por una barrera que sólo con tiempo y resistencia económica se puede salvar, es un tipo de sociedad anacrónico y atrasado, y, además, un tipo de sociedad caro y esterilizador.

Pensemos que conviene que los elementos más capacitados puedan pasar siempre a formar en la clase dirigente del país. Pensemos que mediante la educación, la maldición bíblica del trabajo puede atenuarse y contar la sociedad con un elemento más de felicidad: que el trabajo no sea duro ni corporal, que el hombre se redima mediante la máquina, que el tra-

bajo subalterno sirva para pasar a un trabajo con mayor libertad e iniciativa.

A mí me duele, por ejemplo, ver reflejado el atraso y la pobreza de nuestro país en el hecho de que los cargos de subalterno de las bibliotecas sean desempeñados por personal condenado perpetuamente a este trabajo duro y forzosamente mal pagado. Todos los intentos de crear unos sueldos decorosos para este tipo de personal resultan inútiles, pues la verdad es que el rendimiento no es grande. Con qué envidia he visto que en otros países, los Estados Unidos, por ejemplo, muchos de estos cargos subalternos, como también el de camarero en los comedores universitarios, son desempeñados por gente pobre, que así se ayuda a costear sus estudios, y realizan tales labores con la alegría de saber que no están condenados a ellas de por vida. En el trabajo tienen la clave para ascender a una profesión superior, a un trabajo no sólo mejor remunerado, sino más libre y de mayor satisfacción para el espíritu.

Tendamos a dar facilidades para que todo el mundo ascienda. Recordemos que si Aristóteles dijo que el esclavo sería imprescindible hasta que la lanzadera marchara sola, la creación de las máquinas libera al hombre cada vez más de los trabajos materiales, y aun en éstos permite, y hasta exige, que la jornada se abrevie.

Por ello no soy nada pesimista en cuanto al número creciente de estudiantes en las aulas universitarias. Mucha gente da la voz de alarma de que son muchos miles, tal vez el doble que en 1935.

Se acude, en vista de ello, a los cursos selectivos. Ya tenemos uno funcionando para impedir que salgan tantos médicos. Por ese mismo curso han de pasar los aspirantes a farmacéuticos y a licenciados en Ciencias. La Facultad de Derecho ha instaurado también su curso selectivo. Todo eso está bien; está bien en la medida en que se les exige a los estudiantes que mejoren su nivel y su preparación para ulteriores estudios.

Pero debemos preguntarnos qué hacemos con tantos jóvenes a quienes se les cierran las puertas de las Facultades universitarias. Muchos encontrarán en el ejercicio de profesiones particulares, y que no exigen título, el modo de ganarse la vida; pero hemos de reflexionar también si las carreras que se le ofrecen al joven español, con la rigidez de sus planes, con la estereotipación de sus salidas, con la rutina de las enseñanzas, puede bastar para las necesidades continuamente diversificadas de una sociedad moderna.

La carrera de Derecho que se estudia hoy es exactamente la misma que estudiaban nuestros abuelos. Si la Química va ocupando el rango que debe en nuestros estudios universitarios, hay que preguntar qué ocurre todavía con la Física y las Ciencias Naturales. No hay manera de que en la Universidad se oriente al joven a quien su vida le va a imponer deberes de administrador público o de gerente de una empresa. Los técnicos agrónomos, en un número insuficiente, están todos absorbidos por el Estado, y muchas veces desempeñan misiones inspectoras o fiscales, en lugar de aportar su técnica a la producción y al progreso.

Falta gente especializada para el desarrollo de nuestra agricultura, como de nuestra industria, de nuestra

ganadería, de nuestro comercio y economía... Y se habla de plétora en la Universidad. Realmente hay aquí una paradoja cuyo desentrañamiento nos llevará a descubrir dónde está la clave de la mala distribución de nuestros estudiantes, y cómo es un viejo espíritu el que intenta resistir a la revisión necesaria de todas las barreras que se oponen a la pacífica y automática conquista que corresponde a las nuevas generaciones, sin que las que vamos siendo ya pasadas podamos hacer otra cosa que canalizar y orientar la irrupción.

La juventud se encuentra en cada campo profesional con puertas cerradas que guardan el disfrute pacífico de las profesiones entendidas no como servicio, sino como sinecua. Quienes nos preocupamos por la sucesión pacífica de las generaciones, y alcanzamos a percibir en la juventud de ahora encubiertas actitudes de descontento y de inquietud, no hemos de convertirnos en defensores de situaciones *de facto* bastante discutibles.

Veamos dónde está el campo en que los esfuerzos de una juventud inquieta y renovadora son más necesarios y urgentes.

#### IV. DEFICIT DE TECNICOS

Si la población del mundo aumenta y con ella el número de estudiantes que acuden a los estudios superiores, y si este aumento de población se traduce en la necesidad de tecnificar la producción, y en la de aplicar métodos científicos a la distribución de los bienes de consumo, es evidente que en nuestro país tenemos un número insuficiente de técnicos.

En todos los campos se hace urgente abrir el paso a las nuevas promociones y no obstinarnos en cerrarles el camino con inútiles pruebas, que no tienen otra finalidad que salvar la tranquilidad de los que ya las superaron; pero en el de la técnica persistir así significa un verdadero suicidio.

Urge una nueva distribución de las vocaciones, en la que se multiplique el número de técnicos. Habrá que pensar en abrir varias escuelas técnicas más y en orientar de otra manera los estudios en la Universidad.

Tendemos ahora demasiado a estar orgullosos del carácter arcaico de nuestro pueblo. Nuestra prensa insiste demasiado en la conservación, tantas veces artificiosa y falsa, de las antiguas costumbres. O en que el labriego se mantenga apegado al terruño como en el pasado y tal vez prefiera su rusticidad a la tecnificación. Pero criterios esteticistas no deben encubrir que, en realidad, todo ello es atraso.

Y no olvidemos que una vida económicamente inferior y atrasada, puesta en contacto con tipos de vida superior y más evolucionada, tiene forzosamente que sucumbir. Si persistiéramos en el arcaísmo acentuaríamos cada vez más la posibilidad de no ser más que clientes y colonizados por grandes pueblos industrializados.

Para la necesaria conservación de nuestras virtudes nacionales, para salvar lo que corresponda de nuestro espíritu tradicional, para no ser en el fondo infieles a nuestras formas de vida ancestrales, hay que cambiar profundamente.

Hay que perder el miedo, por ejemplo, a que los

campesinos emigren hacia la ciudad. Con máquinas, en el campo se necesita menos gente. El problema de la acomodación de la máquina, en nuestro agro está apuntando, y son técnicos quienes han de acelerar las soluciones. Por una parte, aumentando los regadíos, para que los brazos tengan ocupación; mas, por otra, preparando a los campesinos a que se transformen en obreros industriales, haciéndose dueños de las máquinas.

Para ello son precisos muchos más técnicos, superiores y medios. Necesitamos un rápido progreso en la evolución técnica de nuestro pueblo. Y no hemos de dejarnos llevar por la literatura vaga que ensalza las virtudes ancestrales, pero deja a nuestra gente en condiciones de inferioridad. No nos entusiasmemos con nuestro atraso, ni en la fácil comparación con la vida doméstica de otros países creamos ventajosa la nuestra. La limitada ventaja de unos está compensada, en una sociedad en que las clases están más próximas y menos separadas por barreras, por el hecho de que el trabajo de una persona puede bastar al sostenimiento de una familia.

Tenemos que avanzar, de modo original, hacia la solución de contraposiciones sociales en una época de graves problemas económicos. Ello no es posible sin el dominio de una serie de ciencias aplicadas poco desarrolladas entre nosotros.

Ante el problema nacional más importante, más grave que todos los problemas políticos, el de nuestro atraso técnico y, por consiguiente, económico y, por consiguiente, social, tenemos que reaccionar con urgencia.

Una tragedia de nuestro pueblo es la de cargar toda la responsabilidad de los problemas nacionales en los políticos. Los políticos toman una y otra vez el peso de las dificultades y fracasos de nuestra vida nacional, pero a través de los regímenes se mantienen los cuadros de mando del país, gobernándolo en su beneficio y mirando, desde la altura de sus puestos, "ganados por oposición" o tras "durísimos ejercicios de ingreso", el fracaso de los políticos, culpables de todo.

No seamos injustos y midamos el poder limitado que tiene casi siempre el político delante de los hechos. Y más cuando los hechos son de naturaleza complicada, pertenecientes al mundo de ciencias, como la economía, o las técnicas. El político se deja guiar de los expertos, y ahí está para cargar con los resultados de dictámenes erróneos o interesados.

El mito de que un puesto de responsabilidad técnica se adquiera para toda la vida mediante una oposición o un examen de ingreso está en contraposición con la realidad de que la verdadera oposición, el verdadero triunfo profesional, dura tanto como la vida y en cada misión que se nos encomienda hacemos una continua reválida. A mí nada me descorazona tanto como el ver que los escalafones y la inamovilidad acorazan al funcionario y al técnico frente a la fiebre—a lo mejor sólo momentánea—del político. Con tal protección, el país queda gobernado en muchos campos vitales por grupos fundamentalmente escépticos, protegidos contra unos jefes que están ahí para cargar con los errores, y que defienden, en primer lugar, lo que consideran vital: los sagrados intereses

del cuerpo a que pertenecen en lugar de pensar en las necesidades del país.

Malo es que la amovilidad ponga al funcionario a merced del mando político; pero si se quiere ver lo que es el extremo contrario, examínese un poco la práctica de nuestra administración en muchas de sus ramas.

Ello proviene de que la selección de los cargos se hace pronto y, como en matrimonio monógamo, para toda la vida. La simultaneidad de puestos y cargos permite la poligamia; pero eso sí, sin divorcio. Todos los empleos para toda la vida es el lema de nuestra administración.

Veamos cómo repercute en nuestra vida estudiantil este espíritu de selección temprana. Por de pronto, las posibilidades que se abren son limitadas: como carreras posibles vienen, en primer lugar, las de médico y abogado; después, si se cuenta con capital para adquirir uno de esos dosificados establecimientos, Farmacia. Si el joven estudiante plantea el problema de hacer una carrera técnica, el desgraciado padre ya sabe lo que le espera: si no es el progenitor de un Pierino Gamba de los problemas, tiene que esperar, pagando costosas academias privadas, cuatro, cinco, seis, siete, doce años. El abanico de carreras que se ofrece a un joven español de clase media acomodada en 1956 se parece bastante (salvo las dificultades resultantes de que la lucha es entre muchos más) al que se abrió delante de un joven de 1856.

Ello es gravísimo e insostenible. Luchamos con los jóvenes para que no entren en la Universidad, les hacemos pasar cursos selectivos y creemos que hoy se puede prescindir de amplias masas de estudiantes fracasados, sin más que lanzarlos a luchar con los restos de conocimientos inútiles, que no les han valido para superar esos obstáculos. La agricultura, el comercio, la vida de empresa, hoy no se puede afrontar sin preparación. Urge crear escuelas o Facultades donde se dé preparación adecuada a todos los jóvenes que llegan a la Universidad, y donde se ofrezca a las vocaciones una gama más rica, en lugar de la anquilosada de media docena de caminos trillados.

Algunos pasos se han dado, como el de la concesión de pleno valor al título de químico industrial, o la creación de licenciaturas en lenguas modernas. Pero reconocemos que nuestra imaginación es tímida y que nos cuesta salir de los cuadros de la rutina. La ley de especialidades médicas, que se aprobó en el pasado año, puede ser un estimulante de las Facultades universitarias, como también de otros centros sanitarios oficiales y privados. Se abre así una ventana a la especialización de numerosos jóvenes médicos, harto preocupados en muchos casos con el problema de su colocación inmediata.

Pero el problema es mucho más amplio, y en él está la clave de nuestra misma perduración como nación. Tenemos en España un grave problema económico y social, un problema de atraso de siglos que en su integridad no se puede decir sea un problema de enseñanza. Pero sí corresponde a la enseñanza plantear el problema en sus términos y preparar a los españoles para la solución.

En la Universidad y en las escuelas técnicas está esa clave. Con la ventaja, desde el punto de vista social,

de que en la Universidad, a pesar de la barrera del Bachillerato y de los cursos selectivos, no es tan difícil ir superando las barreras entre los distintos grados, y con su esfuerzo, un practicante puede llegar a médico, o un modesto secretario municipal de última categoría, mal que bien, a abogado.

Es evidente que ahí está un estímulo y un medio de nivelación social que no se halla en otros centros de enseñanza superiores, y precisamente cuando en los países que van a la cabeza del desarrollo industrial, el paso de obrero a ingeniero es frecuente y de rendimiento para la economía.

Vuelvo a tocar un problema vidrioso; pero es evidente que en el mundo moderno hay que abrir caminos que lleven a los grados superiores de la enseñanza técnica y científica, a través del trabajo. Es absurdo que nos obstinemos en mantener como única puerta para las profesiones técnicas el Bachillerato, con latín y todo. Para ser un buen técnico seguro que

conviene más saber manejar el martillo que los problemas teóricos. Me parece que por ahí se resolvería el problema de modo más eficaz que con ostentosos centros *ad hoc*. Una adaptación de los caminos antiguos a las nuevas exigencias sociales es lo que puede resolver radicalmente el problema de la selección de las clases superiores por los méritos de la inteligencia y el tesón.

Naturalmente que en la serie de afirmaciones que llevo hechas habrá muchas discutibles, y no es ahora el momento de levantar polémica. Si he tocado aspectos en los que me reconozco sin autoridad de especialista, lo he hecho con la honda preocupación de quien ve la vida nacional agobiada por nuestro atraso técnico, económico y social. Como el aspecto técnico condiciona el económico, y éste el social, la reforma progresiva e incesante de nuestra enseñanza deshará las castas que empobrecen y sofocan nuestra vida administrativa y hacen desesperante nuestra existencia política.

## Prejuicios pedagógicos

MANUEL CARDENAL IRACHETA

Creo que fué el español Séneca quien dijo aquello de: *non scholae sed vitae docemus*: nuestra enseñanza no es para la escuela sino para la vida. La sentencia, arrancada de su contexto, en el que tendría su sentido exacto, y traída como suele ser a cuento, sin más, no es clara. Por lo pronto, al convertirse en frase vulgar, al banalizarse, se ha vuelto imprecisa y oscura, habría que definir qué es eso de la escuela, y, además, qué se entiende por vida. El concepto de vida es tan amplio, que precisarlo requeriría complicadísimos análisis.

Sin embargo, al tratar entre nosotros de cuestiones pedagógicas será difícil que no se revele una cierta actitud muy conforme con la sentencia senequista, una actitud que se revelaría hostil a la escuela (1), confundiendo con la enseñanza teórica, como si ésta no tuviera que ver, o tuviera poco que ver, con la vida. El español está lleno ahora de urgencias e imprescindibilidades. Lo estuvo siempre. Ya Rey Pastor ha hecho notar que en nuestro Siglo de Oro se escribieron muchas aritméticas para sastres y pocos libros de matemáticas puras. Ese paso atrás ante la perentoriedad de la vida, de donde nace la ciencia, requiere un genio especial.

Entre dos extremos se produce la cultura, y dentro de la cultura, específicamente, lo que llamamos saber

humano: entre el apego excesivo ante la incitación sensible y el alejamiento del místico. En el primer caso el hombre busca recetas de momento para salir del paso; en el segundo, su éxtasis le sume en la mudez absorta, en la total inexpresividad. No, la teoría no está fuera de la vida, está en la escuela, que es parte de la vida, y justamente es el sitio donde se cultivan las teorías que no son sino flor de la vida culta.

Hay, naturalmente, una instancia inmediata de la vida que pide ser resuelta al momento. Y hay modos vulgares, cotidianos, de resolver esa instancia. El hombre de la calle—y el buen padre de familia que quiere que su hijo valga para la vida—piden una educación práctica, enderezada a esas instancias. Lo práctico tiene un doble sentido: el sentido de lo útil y el sentido de lo hacedero. Lo útil es lo aplicable, lo instrumental, se refiere al éxito inmediato. Util es, por ejemplo, que una mujer sepa hacer un guiso o, también, que sepa componer un aparato de radio. Se entiende por hacedero aquello que puede hacerse con facilidad, aquello que se puede realizar, más que por conocer las leyes que lo rigen, por tener a la mano los trucos que lo constituyen, como de hecho ocurre en los ejemplos aludidos. Saber, realmente saber qué ocurre cuando se hace un guiso, o cuando funciona un aparato de radio, es complicado, requiere "mucho teoría". Pero en un horizonte de inmediatez, las cosas parecen fáciles en cuanto no salimos del conocimiento vulgar y nos mantenemos en la susodicha actitud "práctica".

(1) Usamos la palabra escuela en su más amplio sentido, que abarca desde la escuela primaria a las más altas instituciones docentes.

Sorprendemos aquí al hombre que pide una enseñanza práctica en plena irresponsabilidad, se comporta como el niño: allá los mayores con la razón de lo que ocurre. Es más, el practicante es inmoralmemente desagradecido, es un cínico aprovechador de bienes que él no creó, utiliza esos bienes y los menosprecia al par. Su actitud es compleja, no sabe bien cómo ocurren las cosas, pero eso no le importa. Ha heredado una serie de bienes y una serie de técnicas cuyo fundamento desconoce, pero usa de esos bienes y aprovecha esas técnicas y desea que se le transmitan los procedimientos, los *modi faciendi*, sintiendo al par plebeyo horror por el esfuerzo que medio adivina que los hizo posibles. Hay aquí todas las cualidades de lo que pudiéramos llamar "alma plebeya": afán de goce, miedo al esfuerzo, desconocimiento del sentido de la contemplación desinteresada, carencia de abstención, entusiasmo por lo fácil y, en último término, insolidaridad.

\* \* \*

Hay ahora en los medios docentes una gran campaña contra el memorismo, pero hay que cuidar no se vaya contra la memoria, la sagrada Mnemosyne. El memorismo es un defecto, la memoria una facultad del alma. Memorismo es retención exagerada de impresiones sensibles, retención inconexa e informal. Yo conocí en Salamanca al *Maelo*, un pobre diablo que se sabía de memoria el calendario. Solía entrar a la clase del doctor Cañizo, en la Universidad, y al salir, repetía de pe a pa la magnífica explicación del maestro. Naturalmente que el tal memorista era un idiota. Pero está muy extendido confundir la cultura con un acervo más o menos extenso y escogido de "noticias". Las noticias se confunden con la cultura. Ya nuestro Cadalso, se burló de los "eruditos a la violeta". El "erudito a la violeta" es el que sabe cuándo murió Colón, o cuántos arcabuceros había en la batalla del Garellano. Con noticias de este género se puede resolver el damero maldito, o ganar un premio en los concursos de la radio, pero esto nada, o muy poco, tiene que ver con la cultura, con la formación culta del hombre.

En estos casos, se suele poner el acento en el campo llamado de las letras, y suele la gente creer que la cultura científica es otra cosa, aunque también hay memoristas de las Matemáticas. En definitiva, se trata de una ignorancia de lo que es el saber literario, que requiere trato más fino y delicado con sus objetos que el llamado científico. Se confunde el saber literario con la narración de hechos históricos, geográficos, etc. Se desconoce que en el mundo literario hay formas, correlaciones, que es en definitiva un mundo de "sentido". Esta actitud ultrapositiva ante lo humano—que en definitiva es el terreno de lo que llamamos "letras"—es perjudicial a la enseñanza, y, en general, no conduce sino a una inane pedantería, y deja sin armas ideológicas al alumno ante la propia vida social, política o artística en que vive.

Cultivemos la memoria y vayamos contra el memorismo. Cultivar la memoria quiere decir, en primer lugar, conservar los rasgos de la gran morfología de la vida social, artística, moral y religiosa de la Huma-

nidad, junto con aquellos hechos en que significativamente se sustenta.

En último término, el practicismo y el memorismo son los dos auténticos vicios de la enseñanza. Quisiera explicarlo lo más breve y sencillamente posible. Se trata de descubrir tras ellos el concepto básico de la educación: la responsabilidad. Educamos para responsabilizar al alumno. El niño o el hombre, en cuanto educandos, en cuanto necesitan ser educados, piden del educador dos cosas: una que ilumine su inteligencia, otra que le dé ejemplo. La conducta del hombre, que es lo que se educa, depende de lo que sabe y de la meta hacia la cual se dirige. La meta la dan la moral y la religión; la luz intelectual es el saber que se transmite. No puede haber educación que prescindiera de la dirección moral del hombre, y aquí no hay más ni menos, no se puede ni ocultar ni relativizar el fin del hombre; pero decimos que también en la educación se transmiten saberes con que puede iluminarse la conciencia del alumno. Y aquí puede haber más y menos, pero nunca puede haber engaño ni falseamiento. El saber que se transmite tiene que tener el sentido y la calidad del saber. No se trata, repito, del error, o de que se transmita un saber equivocado o falso, sino de que el saber no se puede banalizar, no puede ser inauténtico. Hay que ilustrar de verdad la mente del alumno, porque de su ilustración depende el grado de responsabilidad de su conducta. Salvo si nos quedáramos en un ritualismo inaceptable, la conducta moral y religiosa necesita, en la medida de lo posible, ilustración.

La educación como responsabilización me parece que sería el teorema fundamental de la pedagogía. El arte por el arte, la cultura por la cultura, son insostenibles, dejan al hombre en el aire, le deshumanizan al irresponsabilizarle. El arte por el arte, la cultura por la cultura, se conjugan en una actitud inmanentista que no desconocemos está llena de valor, de un valor inhumano, pues nada hay, nada requiere más osadía que la actitud en que el hombre se queda solo, sin trascendencia. Pero ¿puede decirse que si se queda solo se queda "como hombre"? ¿No ha perdido raíces, aspiraciones, "ilusiones", que le son connaturales? No hay que dejar a un lado el antiguo argumento del *consensus hominum*. Parece que siempre hemos conocido al hombre preocupado de ultimidades que, en último término, son las que justifican su responsabilidad. Pero ¿puede haber una pedagogía que desconozca esto? Pues bien: la enseñanza que banaliza los contenidos ilustrativos de la cultura, al privar al hombre de su conciencia ilustrada, va contra este último y trascendente sentido de la educación. No es una educación que salve al hombre.

\* \* \*

Conviene, pues, insistir en ese gran error del practicismo. Es natural que en un mundo en el que tanto lugar ocupan las máquinas, en el que las técnicas sociales son tan variadas y complicadas, las conciencias estén llenas de ideas prácticas. Incluso hay una tendencia—ya muy clara desde Vico—a confundir la idea de la verdad con la idea de la construcción. Frente a

la antigua postura ante la verdad como contemplación, surge la idea de la verdad como un hacer. La verdad de una cosa no se expresa ya en sus atributos, sino en la descripción de su mecanismo o de su estructura. La cuestión no es para resuelta aquí, ni de un plumazo. Quede, no obstante, el hecho de que el predominio del segundo modo de pensar ha traído como consecuencia el prejuicio del practicismo pedagógico. Sin tener en cuenta que el problema teoría-práctica se deba plantear de nuevo, aunque en otros términos. Esta vez se plantea en la forma siguiente. Hay mecanismos o estructuras fundantes y fundadas. Al saber teórico, contemplativo o de esencias, correspondería ahora un saber de las estructuras fundamentales; por ejemplo, para explicarme el funcionamiento o mecanismo de un motor de explosión, se necesitaría conocer el mecanismo de la expansión de los gases, entre otras cosas. La conducta física del motor dependería, en algún modo, de la conducta de los gases.

Lo que ocurre es que como se pueden aprender "operaciones", el hombre puede adiestrarse en operar, sin saber ciertamente la razón de lo que hace, con una que pudiéramos decir irresponsabilidad intelectual de sus actos. Y esto es lo que busca el practicante: que se enseñe a operar. En un cierto grado inferior de la conducta humana, esto es posible, y tal vez ineludible, pero es inaceptable que no se reconozca que un saber operatorio, un hábito operatorio, no sea inferior a otro hábito operatorio fundamental para el primero. En cuanto salimos de lo más sencillo y a mano, vemos que opera mejor el que "sabe" que el que sólo es diestro en operar.

Hace muchos años, traté en Salamanca—siempre Salamanca, ¡oh melancólica ciudad!, que dijo Borrow—a don Guillermo Sáez. Era catedrático en la Universidad, donde explicaba análisis. Daba también algunas clases a tres o cuatro aspirantes a las escuelas de ingeniería. Las daba en el café de Novelty, donde también concurría Unamuno, y ponía la pizarra, como suele decirse, en el blanco mármol de la mesa. Le oí con frecuencia decir que sus alumnos hacían sólo un problema, mientras que los de las Academias de Madrid se pasaban el curso haciendo cientos de problemas. Pero aquéllos, añadía, después de hacer mil problemas no hacen el mil uno, mientras que mis alumnos, cuando han resuelto un problema hacen siempre el siguiente, porque "saben matemáticas". A Guillermo Sáez oí yo por primera vez hablar de Cantor, de Hilbert, de Klein, de Russell. Sus explicaciones en la cátedra de la Universidad fueron, para todos cuantos las oyeron, inolvidables. Para Sáez, lo más práctico era la teoría.

\* \* \*

Ya es un tópico, repetido *ad nauseam*, que escuela es *ludus*, juego, lugar donde se vaca de las urgencias de la vida vulgar y cotidiana. La escuela es nada menos que uno de los grandes inventos del hombre, un gran producto de su cultura. Haría falta trazar el cuadro de la corografía humana. De esa corografía, la escuela y la cárcel son dos de sus grandes regiones, dos de los grandes lugares donde el hombre habita a

las veces. La escuela es un lugar donde el hombre vive generalmente de niño o de adolescente, ejercitándose. Se ejercita y se alimenta y crece el alumno en la escuela, precisamente para adquirir las conductas adecuadas a la llamada vida de los mayores. Se dirá: ¿y por qué no se ejercita en la vida misma de los mayores? La respuesta está precisamente en lo que la escuela es, en el gran invento cultural de la escuela. En efecto, la escuela ofrece un compendio y quinta esencia de la vida, anticipa y depura el aprendizaje de la vida, resume la experiencia de la vida pasada. Pero, por eso mismo, la escuela y la educación son una fuerza que se le hace al niño, a quien en breve tiempo se le ejercita y transmite gran parte de la experiencia adquirida secularmente. La escuela no es imagen de la vida, sino su abstracto resumen. En ella, el hombre puede aprender en compendio, y sobre todo, ejerce en ella sus facultades, que es lo que se entiende cuando rectamente hablamos de "formación".

No está la escuela fuera de la vida, ni frente a la vida, sino al servicio de la vida. Hay un peligro: al fin y al cabo, la escuela es parte de la vida, pero tiene sus propios intereses, puede ser parcial y olvidar su misión, quedándose, en cierto modo, al margen de la vida; entonces es cuando la escuela parece alzarse, si no frente a la vida, sí fuera de ella; se hace ajena a la realidad, pierde contacto con ella, deviene escolástica, académica. Escolasticismo y academicismo son los peligros de la escuela.

El peligro es interno a la propia estructura de la escuela. Empezando por los instrumentos de transmisión del saber, incluso la lengua. Toda comunicación se apoya y utiliza un sistema de signos. Por mucho que se insista en que el lenguaje es a la vez signo y expresión, hay que reconocer que, por lo menos en lo que tiene de signo, circunscribe y encierra las posibilidades expresivas, la revelación de la verdad. De aquí es fácil ver que si el lenguaje escapa a la comunicabilidad, con más razón escapará a la transmisibilidad de lo vivido auténticamente. Por necesidad interna, la escuela lleva consigo parcialidad y esquematismo, y por eso mismo, está obligada a airearse de cuando en cuando, poniendo al alumno frente a las realidades que no sean las del lenguaje, en todos sus aspectos, y esto en el más elemental sentido de la palabra "airear": La escuela tiene que hacer excursiones. Mas, con todo lo que de delicado y peligroso para la auténtica educación tiene la escuela, es ineludible.

El problema fundamental de la escuela estriba en que no esté nunca anquilosada, en que siempre esté en contacto con la vida, a la cual sirve. Pero la vida no puede prescindir de la escuela, que es uno de sus grandes inventos, como sería absurdo que prescindiera del lenguaje, que es su esencial modo de comunicación, aunque en sí tenga sus peculiares limitaciones. En la vida culta de la Humanidad, la escuela como espacio y como ambiente es uno de los lugares donde tienen que vivir por algún tiempo los hombres. Este lugar tiene que servir a la vida, ha sido creado para eso. La escuela es un lugar de libertad, aunque a algunos se les antoje un encierro, donde el niño expande su naturaleza, adquiere el poder de sus adiestramientos, comprende en esquema el mundo, y se prepara para vivir en él.

## Apuntes para un intento de interpretación sociológica de la Enseñanza del Derecho en Roma (\*)

CARLOS SANCHEZ DEL RIO Y PEGUERO

No se trata, pues, de un estudio exhaustivo sobre el problema de la enseñanza del Derecho en Roma, que en realidad está todavía sin hacer en su conjunto (1).

Se trata solamente de su simple replanteamiento y de su posible interpretación a través de las épocas en que solemos fraccionar la vida del gran ciclo cultural, que nace en las aldeas tiberianas casi mil años antes de J. C. y se extingue con Justiniano casi seiscientos después.

Es tan perfecta y delimitada la configuración de aquella cultura, y tan sucesivamente creciente y diversa a la par, que cualquier cuestión importante examinada bajo su luz proporciona, por vía de experimentación histórica, a su vez, grandes luces sobre ciertos modos de suceder, que, desde un punto de vista sociológico, pueden ser presenciados con frialdad científica. Con tanta frialdad como el biólogo anota lo que ocurre en la platina de su microscopio, aunque lo

que vea le disguste en cuanto altera cualquier prejuicio de su formación o de sus hipótesis previas.

La historia político-jurídica romana es un excelente campo de observación para intentar perspectivas de fuerte objetivismo—desgraciadamente siempre relativo—que nos consienten recorrer el trayecto de cualquier fenómeno propio, dentro de un sentido vigoroso de pretendida unidad, a veces conseguida, y de continuidad prolongada, a través de todas las fases de un grandioso desenvolvimiento social que comprende desde las formas indiferenciadas y sueltas de las entidades menores primitivas, integrantes de la pequeña *civitas*, erigida en minúsculo reino, hasta la configuración final de un gran imperio, señor del Mediterráneo, que se despedaza y muere después de haber pasado por una pujante democracia y por un principado conciliador.

Y digámoslo pronto. Es curioso saber que Roma, el pueblo jurista por excelencia, no tuvo escuelas oficiales de Derecho hasta la época bizantina; es decir, hasta el período de su vejez. Todo el preciosismo de su jurisprudencia preclásica y clásica, lo mejor de lo mejor, fué debido a valores individuales sin organización alguna; sin organización alguna política, claro es.

En los primeros tiempos el saber jurídico se conservaba y transmitía, sobre todo, por los colegios pontificales cuasi familiarmente, y por los propios grupos gentilicios: patriciales, por supuesto. Después, el Derecho entra en franca era de divulgación, y los juristas ya son ajenos al sacerdocio y a los *patres*, como tales *patres*, transmitiendo y cuidando libremente su arte. El cultivo del Derecho va extendiéndose poco a poco de un modo particular para lograr, andando el tiempo, y mediante el privado esfuerzo de los prudentes, un desarrollo que había de ser el asombro de los estudiosos posteriores y base de proposiciones jurídicas sobre las que se cimentó la llamada civilización occidental. Finalmente, con los monarcas del bajo Imperio, la enseñanza del Derecho pasa a ser una función pública realizada en escuelas que adquieren gran renombre; pero dentro ya de la decrepitud que la jurisprudencia sufrió a partir del reinado de Alejandro Severo.

Se asiste así a un espectáculo en el que no sabemos ciertamente si el Estado recoge la cultura cuando la acción social docente ha perdido su vigor o si la cultura declina cuando el Estado la monopoliza.

Veamos a grandes rasgos los hechos para pasar

\* Como complemento de la serie de artículos que, sobre el tema general de "Los estudios de Derecho en la Universidad", publicó nuestra REVISTA en números anteriores (EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA: "Reflexiones sobre los estudios de Derecho", RE 5, noviembre-diciembre 1952, págs. 143-8; JUAN VALLET DE GOYTISOLO: "Juristas libres, juristas de Estado y los estudios de Derecho", RE 7, feb. 1953, 149-54; JAIME GUASP: "Más reflexiones sobre los estudios de Derecho", RE 8, marzo 1953, 287-94, y RAFAEL NÚÑEZ LAGOS: "Los estudios de Derecho", RE 11, junio 1953, 254-6), damos a continuación el presente trabajo de interpretación sociológica del tema, en versión de nuestro colaborador y catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Zaragoza, don CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO. Remitimos igualmente a nuestros lectores al comentario de estos artículos, aparecido en la Revista de Administración Pública (10, enero-abril 1953), que firma don Fernando Garrido Falla bajo el título de "Una polémica sobre la Enseñanza del Derecho".

(1) Pero si está ya tratado con cierta amplitud por HERNÁNDEZ TEJERO en un valioso estudio titulado "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del Derecho en Roma", *Rev. Fac. Derecho*, Madrid, 14, 1944. Vid también un discurso de FERRINI sobre *Le scuole di Diritto in Roma antica*, Modena, 1891. Más antiguo, pero interesante, FLACH, *L'enseignement du Droit chez les romains*, Strasbourg, 1873.



después a su posible entendimiento, no sin antes recordar, en un sencillo esquema, el horizonte político-social de Roma a través de los cuatro momentos más cualificados de su historia.

#### EL ESTADO Y EL PUEBLO ROMANOS

Los reyes primeros son entidades escasamente poderosas. Nacieron por concierto de gentilidades y familias, y quizá sus funciones, con el contrapeso de nacientes organismos públicos, no pasaron de la esfera religiosa y de aquellas previsiones que pudieran facilitar cierto régimen de defensa exterior y un mínimo de buena convivencia entre los *patres*. La familia y la *gens* lo son todo. *Lo social entonces predomina sin duda sobre lo político del conjunto.*

Como todo poder tiende a crecer (y eso sucedió con los últimos representantes de la realeza), las *gentes* y las *familiae*, antes, y el elemento plebeyo, después, procuraron el fraccionamiento de la fuerza de los monarcas etruscos con miras diversas no siempre armónicas, pero concurrentes en los resultados. Y el Estado republicano diluyó el poder hasta extremos sorprendentes; pero manteniendo no sólo un ponderado equilibrio entre sus múltiples elementos, sino también un reiterado respeto al ciudadano en todos los órdenes. Sus funciones crecieron ciertamente en comparación con el estado arcaico; pero aún legisló poco; veneró mucho las viejas costumbres quiritarias; aceptó, sin pretensión alguna sobre ellos, los prestigios personales cultivados en los grupos privados; dejó en gran libertad a los administradores de justicia, magistrados de altas esencias cívicas, y éstos a su vez limitaron su acción al otorgamiento de protecciones solicitadas y al encauzamiento de los juicios que, en definitiva, los propios ciudadanos habían de dirimir... *La acción social jugó entonces una partida equilibrada con el poder.*

La situación debió de continuar de parecido modo en la iniciación del principado, alrededor de la figura de un ciudadano así: "principal". Mas al multiplicarse los problemas de una población en aumento y de un territorio ya extensísimo, y al palidecer las virtudes de una elevada educación cívica por el imperio de las muchedumbres que asoma, el Estado creció presto, interviniendo frente a todo cada vez en mayor escala. Bajo el empeño de humanizar la familia penetró en su recinto con desenfado; y para ordenar la obra del pretor, tan cercana al mundo particular, le cerró por siempre sus caminos. Estima los valores de la cultura jurídica que la sociedad alumbraba; pero se los asocia e incorpora de algún modo con cierto sentido amortiguador que permitió después expedientes más definitivos hacia la formación y educación oficial de las *gentes*... *El poder comenzaba a predominar francamente sobre lo social.*

Así, en el Estado postclásico, desde Diocleciano, casi todo es ya función pública. Y el Derecho, producción exclusivamente suya cada vez más abundante, penetró en todos los órdenes con febril y detallada actividad. La vida individual se ha liberado de los antiguos yugos familiares; pero sus ganadas atribuciones comienzan a perderse o se perturban al menos ante

la fuerza arrolladora del poder. La familia quedó reducida a estrechos límites. Los círculos culturales cedieron paso a las escuelas oficiales. La acción judicial se concentró en la zona gubernamental. Y la misma religión fué tratada reglamentariamente en las colecciones legislativas. *El Estado se anuncia entonces como providencia universal.*

#### LOS HECHOS JURÍDICO-DOCENTES

Sigamos esas mismas etapas comúnmente admitidas.

EPOCA ARCAICA (1000-300 a. de J. C.).—La *civitas* primera se constituye por la agrupación más o menos convencional de *gentes* y *familiae*. A los primeros conglomerados se agregan nuevos elementos por sumisión o por aceptación; después, entidades más amplias por conquista.

La necesidad de una defensa común para un régimen de normal convivencia, crea un primer elemento aglutinador de carácter fundamental. Pero es el factor religioso de aquellos grupos menores lo que más parece trascender al conjunto mediante la reunión de los denominadores comunes de todos o de los principales de ellos como circunstancias de acercamiento y ligamen.

Así el primer Estado romano ofrece, simplificando los términos, este inicial esquema para su Derecho: a) Un grupo de fondos religiosos (*fas*) poco diferenciados, que rige en parte las entidades constitutivas con su vida interior casi autónoma, y en parte las relaciones del conjunto. b) Otro grupo de fondos de sociabilidad laicos (*ius*) no siempre fáciles de deslindar con relación a los anteriores y fuertemente influido por ellos, que o bien se transmiten y se perfeccionan en el interior de las gentilidades y de las familias con carácter predominantemente consuetudinario, o bien se convienen por los jercas menores o se imponen por el jefe común ante necesidades que se precautelan con órdenes y autorizaciones o se remedian mediante la vía de resolución de diferencias y contiendas surgidas entre los *patres familiae*, únicos ciudadanos completos de la época. Algo cambian las cosas más tarde con los problemas patricio-plebeyos y, sobre todo, con la promulgación de las XII tablas; pero sin gran trascendencia por el momento para nuestro tema.

De unos y otros fondos constitutivos de la primera trama jurídica, los referentes a la vida propia y autonomía de los grupos menores naturales se conservan y comunican posiblemente de padres a hijos como una herencia (2); y los que respectan a las relaciones entre los grupos o a los problemas de interés común que la más amplia convivencia y el creciente régimen político producen (entre ellos la técnica de la propia administración de justicia), quedan vinculados, en su mayor parte, a los elementos sacerdotales: y son sus colegios los centros donde se dan consejos y donde se guardan, estudian y desarrollan los sistemas jurí-

(2) Incluso se tienen noticias de archivos familiares (PLINIO, 35, 7, y FESTO, 5, 5) que probablemente vienen de los tiempos reales; cfr. BESNIER, *Les archives privées publiques et religieuses a Roma au temps des rois*, Stud. men. Albertario, 2, 1953.

ricos iniciales que se concentran con cierta preferencia y genial atisbo en la vida procesal (3).

Fácil es colegir que la enseñanza y el cultivo del naciente Derecho radicó de un modo limitado en la familia, por una parte, y más extensamente en el estamento pontifical, por otra. En todo caso, al margen del joven estado; de un germen de estado en el que los grupos menores y los pontífices influyen mucho sin contrapartida; de un estado que, dentro de un convencional artificio religioso, funciona tan sólo para el orden y la defensa en lo interior y en lo exterior (no con excesivo alcance, pues los *patres* son fuertes y algunas *gentes* hacen la guerra por su cuenta), y de manera más remota para determinado número de cuestiones contenciosas civiles dentro de no pocas limitaciones; de un estado, en fin, que apenas produce Derecho por vía directa ni para sí ni para la sociedad.

La tradición circunscribe y afirma terminantemente que todo el saber jurídico de cierta calidad, en esta época, radicaba en el colegio pontifical, con enorme influjo sobre el Derecho (4), como grupo reducido de patricios que, bajo preocupación religiosa, se había asignado el cuidado de leyes y costumbres y, sobre todo, los resortes para su aplicación principalmente contenciosa. Los pontífices sólo daban sus consejos y respuestas a los magistrados o a las partes interesadas; siempre patricios. Y trasmitían su ciencia privadamente a los nuevos elementos que se iban incorporando al estamento; patricios también.

EPOCA PRECLÁSICA O DEMOCRÁTICA (300-0 a. de Jesucristo).—Poco influyó, por el momento, la publicación de la ley de las XII Tablas y el problemático mandato de que los niños de instrucción primaria las aprendieran de memoria, en el conocimiento y cultivo del Derecho. Durante más de un siglo después, los pontífices seguían siendo los especialmente expertos en materia jurídica.

Pero un hecho al parecer sin importancia (aunque no con tanta como le da el jurisconsulto que nos lo cuenta) (5), seguido de otros que a él se sumaron en su propio sentido, motivó una transformación del relativo monopolio pontifical, que tuvo grandes consecuencias para el conocimiento del Derecho. Fué la entrega hecha al pueblo, hacia el año 304, por Gneo Flavio, escriba del pontífice Appio Claudio, de un libro en el que éste había coleccionado las *legis actiones* o modos de proceder en juicio, manejadas hasta entonces sólo por los miembros del colegio.

Muy poco más tarde ocurrió otro suceso de mayor trascendencia para nuestro asunto. El plebeyo Tiberio Coruncanio escalaba la más alta dignidad del sacerdocio romano declarando que en adelante todos, interesados o no, patricios o plebeyos, magistrados o particulares, podrían adquirir noticias sobre el Derecho en el colegio, y quizá darlas después fuera de él (6).

Ambos acontecimientos ensancharon el área de la

curiosidad jurídica. Y medio siglo después del segundo iniciábase en Roma toda una corriente literaria con escritos que se multiplican a seguido de los *Tripartita*, de Sexto Aelio (*cunabula iuris se le dice a esta obra*), dando lugar a un floreciente período de jurisprudencia preferentemente seglar.

Los fondos que nutren las primeras manifestaciones de cultura jurídica, ya al alcance de todos, fueron: la ley de las XII Tablas y otras varias votadas por los comicios juntamente con las *mores maiorum*; la *interpretatio* que de unas y otras habían elaborado los pontífices; y las *actiones* para pleitear, obra también de estos mismos sacerdotes.

Durante algún tiempo los pontífices continuaban siendo jurisconsultos, y éstos, cuando son seglares llegan, a veces, al pontificado; pero todos estudian y trabajan sobre esos fondos, enriqueciéndolos año por año, y todos o casi todos evacuan dictámenes (*respondere*), proporcionan los términos técnicos de los actos (*cavere*) y enseñan su arte a quien tienen por conveniente en régimen particular (*scribere?*) (7). Sin embargo, el pontífice se esfuma y desvanece a la vez que se perfila y afianza el jurisconsulto a través de este período democrático.

La enseñanza tenía ya una significación definida y quizá el *docere* o *scribere* no siempre se confundiera con el *respondere*, aun cuando éste sirviese frecuentemente para aquél (8).

El *docere* adoptaba tres formas principales: *audire* (de ahí *auditores*, nombre con que se designaba a los que querían iniciarse asistiendo como simples espectadores a las consultas del maestro); *instituere* (de ahí *instituciones*, denominación de los libros de introducción ya surgidos en esta época, que estudiaban los que habían sido oyentes); e *instruere* (y de ahí *instrucciones* o esquemas o formularios o ejemplos, que pudieron quizá ser los instrumentos y maneras de realizar una formación práctica y acabada). Es posible que no fuera todo así tan exacta y gradualmente (9).

De un modo u otro, se fué creando en el círculo íntimo de maestros y discípulos un arte jurídico, que los peritos de cada generación van transmitiendo, linajudamente, a los de la siguiente, al margen de regulaciones e influencias superiores (10). De cada grupo, y en cada período de treinta o cuarenta años, destácanse primeras figuras, que escriben libros dedicados, tanto a la enseñanza y, en cierto sentido, a la doctrina, cuanto a la práctica profesional, y que por pura vocación se erigen en maestros, sin más poder que sus propios méritos. Pomponio nos da cuenta de largas listas de jurisconsultos destacadísimos, señalando entre ellos constantes y sucesivas relaciones docentes (11).

La libertad de este período democrático da rienda suelta a la iniciativa de los estudiosos, que, sobre las bases de una decidida vocación, de un gran amor al

(3) D. 1, 2, 2, 5-6. CICERÓN: De orat. 1, 41, y 3, 33; De leg. 2, 8 y sigs.; Pro Mur. 12. LIVIO: 4, 3; 6, 1, y 9, 46. DIONISIO: 10, 1. MACROBIO: Saturn. 1, 15. VALERIO MÁXIMO: 2, 5.

(4) D. 1, 2, 2, 6. KASER, *Das Altrömische "ius"*, Göttingen, 1949; págs. 345 y sigs.

(5) D. 1, 2, 2, 7. SCHULZ, *History of the Roman legal science*, Oxford, 1945; págs. 9 y sigs.

(6) D. 1, 2, 2, 35-38. CICERÓN, De orat. 3.

(7) AULO GELIO, 11, 10. KARLOWA, *Römische Rechts geschichte*, Leipzig, 1885, 1, pág. 477.

(8) CICERÓN, De Orat. 42, 143; Brut. 89, 307; D. 1, 2, 2, 35-38.

(9) *Pauly Realencyklopädie*, Rechtsunterricht, 6, col. 395.

(10) CICERÓN, Brut. 89; De orat. 42; De leg. 1, 4; De off. 2, 13.

(11) D. 1, 2, 2, 42 y sigs.

pasado, de una cierta cultura, de un escrupuloso buen sentido y de un exquisito desvelo por la propia estimación, no pudo menos de producir un elevado espíritu jurídico, desgajado en nobles discrepancias y rivalidades de alta educación, extraordinariamente fecundas para el saber (12). Así, dibújense figuras principales que determinan tendencias polémicas llenas de brillantes chispazos, como ocurre ante las personalidades de Quinto Mucio Scévola y Servio Sulpicio Rufo, por ejemplo, con senda y sucesiva producción de innegable valor (13).

Nació en este régimen íntimo de educación jurídica toda una clase social, la de los jurisconsultos, que alcanzó insospechado peso. Su fondo principal era patricio (14); pero también el estamento ennoblecía y distinguía sobre manera a cuantos, sin pertenecer a la aristocracia, formaban parte de él. Muchos juristas alcanzaron importantes magistraturas y destacados puestos en la sociedad republicana, aunque sin relación oficial de lo uno con lo otro; y, por entonces, ser jurista en Roma era quizá el punto final más sobresaliente de las máximas aspiraciones de la juventud (15).

EPOCA CLÁSICA (0-280 d. de J. C.).—Durante estos tres siglos se complica el estudio del Derecho. Las normas estatales suman ya una crecida cifra, pues se cuenta, por lo que hoy sabemos, con varios centenares de leyes comiciales, algunas docenas de senadoconsultos y por alrededor de los dos millares de constituciones imperiales al finalizar el período; la obra de los jurisconsultos con su *interpretatio* multiforme, ya crecida desde los últimos tiempos de la República, aumenta sin cesar, en proporciones extraordinarias, año tras año; y el mismo edicto del pretor, constituido en su cuerpo principal a través del último siglo democrático, sigue enriqueciéndose de un modo constante hasta los tiempos de Adriano.

Es ya, pues, mucho lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender sólo en lo que respecta al Derecho preexistente en sus variadas formas. Pero el asunto sigue en manos particulares, posiblemente más numerosas. Continúan siendo los propios prudentes los que consideraban como uno de sus deberes principales, al mismo tiempo que un honor, dedicarse a la enseñanza de la juventud deseosa de consagrarse a tan lucida carrera. Los textos nos dan cuenta de la gran movilidad de este tráfico, mostrándonos muchos ejemplos sucesivos de maestros y discípulos (16).

Tiene quizá escasa relación y poca trascendencia, respecto al problema docente que nos ocupa, la aparición, en los comienzos del principado, de las dos conocidas sectas de sabinianos y proculeyanos, que posiblemente no pasaron de ser círculos culturales (por otra parte, estimabilísimos) de acción análoga a la de los maestros de la época anterior, si bien dejando huellas e impresiones eminentes, a la manera actual

de "hacer escuela" los profesores y profesionales de primera fila. Queremos decir que en estas sectas o grupos de tendencias, por cierto nada homogéneas (pues ni siempre resultaban contradictorias entre sí ni tampoco uniformes dentro de cada una), no se hacía nada distinto, al parecer, del régimen privado de enseñanza que se venía practicando desde la época republicana. Quizá lo estimularon más, pero sin variación de sistema (17).

Todo sigue, pues, en apariencia, igual cuando Augusto se hace cargo del Poder. Los jurisconsultos continúan siendo la clave particular del cultivo del Derecho, disfrutan de gran predicamento social y hasta, sin duda, lo mejoran, pues no deja de advertirse cierta reacción clasista favorable a concentrar la profesión en los estamentos nobles o ennoblecidos, cosa todavía importante entonces.

Sin embargo, con Augusto comienza una primera intervención gubernamental. Este príncipe es el primer jerarca que concede lo que en los textos se dice *ius publice respondendi* o derecho de dar pareceres *ex auctoritate principis*, favor que recibieren varios juristas distinguidos. Lo que produce, por de pronto, una división de la clase en dos grupos: los favorecidos y los demás, sin repercusiones inmediatas reales bien conocidas en relación con nuestro tema (18). No parece, empero, que ni el jurisconsulto, como tal, ni la instrucción que transmite a sus discípulos tuviera aún relación alguna legal directa con los cargos públicos, según nos advierte Pomponio (19). Por lo demás, Labeón ofrece el gesto de no querer aceptar el consulado (20); camino por el que no siempre es seguido por muchos otros. De todos modos, la llamada a los destinos estatales, debemos tenerlo presente, ofrece en estos tiempos caracteres y designios distintos a los de la época anterior y ya algo precursores de los de la inmediata sucesiva.

Adriano, un siglo después, acentuó la nota de Augusto en un célebre rescripto aludido por Gayo (21); pero tampoco parece muy decidido a intervenir demasiado, cuando explicó que el *ius respondendi* no era un favor que se había de pedir, sino merecer; y que los no seleccionados debían, fiando en su propia ciencia, seguir haciendo lo mismo que los jurisconsultos en general venían haciendo desde el nacimiento de la jurisprudencia libre y laica (22); esto es: aconsejar, estudiar y enseñar también libremente.

Por la parte central de estos siglos clásicos se trata, en pro y en contra, de un aspecto que los *veteres* ni habían sospechado que se pudiera pensar en él, y que introduce ya una nueva tónica en el asunto. Nos referimos a la cuestión de si los profesores, los jurisconsultos, podían o no, debían o no, percibir retribución por sus enseñanzas. Algunos prudentes se alarman ante la sola mención de la cosa, mientras otros

(12) AULO GELIO, 12, 13.

(13) ARNÓ, *Scuola muciana e scuola serviana*, Arch. giur., 1922.

(14) D. 1, 2, 2, 43. CICERÓN, *De off.* 2, 19.

(15) CICERÓN, *De orat.* 1, 55; Brut. 42. Vid. sobre todo KUNKEL, *Herkunft und soziale Stellung der römischen Juristen*, Weimar, 1952, págs. 38 y sigs.; y su comentario de LAURIA, en *Scritti Jovene*, 1955.

(16) D. 1, 2, 2, 47 y sigs.

(17) ARNÓ, *Le due grande correnti della giurisprudenza romana*, Modena, 1926; y RICCOBONO, *Le scuole di Diritto in Roma al tempo di Augusto*, Att. cong. Diritto rom., 2, 1948.

(18) Especialmente MAGDELAIN, *Ius respondendi*, Rev. hist. Dr., 4, 28, 1950; y SCHÖNBAUER, *Zur Entwicklung des "ius publice respondendi"*, Iura, 4, 1953.

(19) D. 1, 22, 1.

(20) D. 1, 2, 2, 47.

(21) Com. 1, 1, 7.

(22) D. 1, 2, 2, 47.

estiman que, *ex honore*, se podían percibir "honorarios" en más o en menos discreta forma. Quizá no son ajenos los imperantes al nacimiento de nuevas corrientes de opinión, al conceder ciertas exenciones y al formular distinta apreciación entre los docentes gratuitos y los retribuidos. Las circunstancias sociales también habían cambiado mucho, y la ciencia no siempre coincidía ya en los ricos (23).

Más importante para nuestro caso es la noticia que nos transmite Aulo Gelio sobre ciertas *stationes ius publice docentium aut respondentium*, que parecen ya estabilizadas en su tiempo. Los romanistas actuales estiman que tales "locales" podrían identificarse con los "auditorios" a que se alude en muchos textos de la época. Y con tal sentido, podríamos pensar en ciertos lugares o salas de coloquios, donde los juristas destacados darían conferencias y admitirían discusiones, públicamente, de una manera compatible con las reuniones reducidas no públicas del estilo antiguo (24). Pero no resulta nada positivo en orden a que tales auditorios ofreciesen la más leve relación con el Estado ni tuvieran el más ligero parecido con lo que podríamos decir propiamente establecimientos de enseñanza.

De cualquier modo, se sigue advirtiendo un continuado espíritu de libertad, como legado de los *veteres*, en el que la competencia y la ilustración sobre las cosas del Derecho adquiere un esplendor sencillamente admirable, en relación con aquellos tiempos. Todo se discute dentro de los más grandes respetos: las opiniones del adversario y el mismo Derecho estatal, los pareceres de los maestros y las declaraciones del edicto... Pero en el fragor del *ius controversium* y en el acicate de la libre concurrencia nace todo un modo realista de entender lo jurídico muy cercanamente a la vida, al que hoy volvemos los ojos con hondas y asombradas preocupaciones (25).

EPOCA POSCLÁSICA (280-565 d. de J. C.).—El espíritu de libertad que hasta ahora ha imperado en el régimen de enseñanza y estudio del Derecho toca a su fin con la Monarquía absoluta. La autoridad monárquica comienza en seguida a inquietarse abiertamente ante estos problemas; y el *quod principi placuit* alcanza a tal aspecto de la vida social, con dispersas disposiciones múltiples y con la creación de escuelas especiales de carácter oficial.

Los fondos jurídicos son ya mucho más abundantes, pues a los reseñados más arriba hay que agregar una copiosa e ininterrumpida producción de los emperadores, erigidos ya resueltamente en fuente única de Derecho.

Constantino inicia su intervención respecto a la libertad de cultivo con una célebre constitución por la que se cerró definitivamente el camino de la jurisprudencia privada: *inter aequitatem iusque interpositam interpretationem nobis solis et oportet et licet inspicere*, dijo de la más tajante manera (26). Y desde entonces los trabajos jurídicos quedan reducidos a

la elaboración de compilaciones y arreglos para facilitar la busca de los textos, a la formación de extractos de obras clásicas, a traducciones y, en el mejor de los casos, a las tareas de readaptación de la original producción jurisprudencial al nuevo estado de cosas, bajo la mirada vigilante de los monarcas y de sus funcionarios superiores.

Tras los precedentes de algunas disposiciones debidas a Gordiano y a Caro Numeriano de finales del principado (27), Diocleciano adopta acuerdos varios (28), y Juliano dicta nuevos condicionamientos para la enseñanza particular, en grados y aspectos distintos (29). Tendencias que seguirá de un modo especial Teodosio, con un verdadero plan de política docente que clasifica los tipos de enseñanza y llega a prohibir y aun a castigar la instrucción privada colectiva, no sin reiterar más acusadamente la postura constantiniana sobre la más rotunda proscripción de la libre interpretación jurídica (30).

Este proceso de continuado desplazamiento para la iniciativa particular docente y cultural es justificado por los imperantes con la apreciación de que los prudentes lo confundían y lo desorbitaban todo, convirtiendo el Derecho en un caos, del que ellos pretenden salir mediante su universal providencialismo, organizando directamente la ciencia y la enseñanza. Las verdaderas razones podrían ser, sin embargo, distintas.

Por unos u otros motivos, es lo cierto que con la Monarquía absoluta, necesariamente centralista y burocrática, se dibujan pronto o se consolidan en seguida las escuelas oficiales de Derecho. Berito, primero; Roma, después, y más tarde Constantinopla, constituyen centros importantes de docencia y cultivo jurídicos, que hallaron eco en otros muchos lugares del Imperio. Destacaron de modo especial las escuelas de Alejandría, Cesarea y Atenas, que, juntamente con otras, desaparecieron después con las reformas justinianas (31).

La de Roma gozó de particular prestancia, y sus profesores disfrutaron de prerrogativas que no tenían los de las otras, en reconocimiento de su aureola para la atracción de estudiantes de las más lejanas provincias del Imperio (32).

En el año 425 fué acordada por Teodosio una reorganización especial de la escuela de Constantinopla, creando nuevas cátedras, reiterando que a los profesores no oficiales se les prohibiese enseñar públicamente el Derecho, que los "instituidos" no ejercieran la enseñanza privada, y dando nuevas normas para el reclutamiento de los docentes por el Senado (33).

Se tienen diversas noticias dispersas sobre la ma-

(27) C. 10, 45, 1; 10, 47, 1; 10, 52, 2.

(28) C. 10, 46, 1.

(29) C. Th. 13, 5; C. 10, 52, 7-8.

(30) C. Th. 6, 21, 1; 13, 3, 3-10-11-17-18; 14, 9, 3. C. 2, 19; 10, 53, 6-11; 11, 18, 1; 11, 19, 1, 1; 12, 15.

(31) HERNÁNDEZ TEJERO, loc. cit., págs. 157 y sigs. DE FRANCISCI, *Vita e studii a Berito tra la fine del V e gli inizi del VI secolo*, Roma, 1912. PRINGSHEIM, *Beryt und Bologna*, Fest. Lenel, 1921. COLLINET, *Histoire de l'Ecole de Beryrouth*, París, 1925. PAVAN, *La crisi della scuola nel secolo IV d. C.*, Bari, 1952. VOLTERRA, *Western Postclassical Schools*, Camb. law Journ., 10, 1949.

(32) D. 27, 1, 6, 12.

(33) C. Th. 14, 9, 3; C. 11, 18.

(23) D. 1, 2, 2, 50; 27, 1, 6, 1-11-12; 50, 13, 1, 5...

(24) AULO GELIO, 13, 13; DE FRANCISCI, *Storia del Diritto romano*, Milano, 1944, 2, pág. 413. HERNÁNDEZ TEJERO, loc. cit., pág. 150.

(25) Aulo Gelio, 12, 13 y 17,7. Cfr. KRANZ, *Das "ius controversium"*, Rhein mus. p. Phil., 96, 1953.

(26) C. 1, 14, 1.

nera de enseñar de estas escuelas (34). Y parece ser que el plan de sus estudios en las fases finales pre-justinianas se hallaba distribuido en estos cuatro cursos: primero, estudio de las Instituciones de Gayo y de cuatro *libri singularis* (¿de Ulpiano?, ¿de Paulo?) referentes a la acción dotal antigua, a las tutelas, a los testamentos y a los legados; segundo, estudio de los principios de las leyes y algunas partes de los títulos *de iudicis* y *de rebus* (¿comentarios al edicto de Ulpiano?); tercero, estudio de lo no ultimado en el curso anterior y ocho libros de los diecinueve de las Respuestas de Papiniano; y cuarto, recitación, por los discípulos, de las Respuestas de Paulo (35). Se discute sobre la existencia de un último año, dedicado al estudio de la legislación imperial. Pero tuvo que ser necesariamente así; y lo que debe sorprendernos es que se avinieran los monarcas a que su obra fuera objeto de un solo curso (36).

Lo más característico de estos centros es, sin duda, el problema escolar al que Justiniano aludirá abiertamente (37). Las trabas de tipo social han desaparecido ya de un modo definitivo, pues desde comienzos de la época la jurisprudencia era una carrera a la que todos se podían dedicar públicamente incluso los libertos (38); y la atractividad de las grandes urbes acelera el advenimiento de una época de masas con todos sus lastres.

Justiniano, después de duras críticas para el funcionamiento de estas escuelas que entendía desordenado, parcial, inútil y frecuentemente interrumpido, procedió a una reforma general de los estudios jurídicos creyendo de un modo ostentoso que a la majestad imperial le convenía tanto estar honrada y decorada por las armas como fortalecida con las leyes; para lo cual pretendía sentar las bases del ínclito camino de la instrucción jurídica con objeto de formar grandes oradores, auxiliares competentes de la justicia, buenos defensores en los juicios y felices gobernantes... (39).

Los puntos fundamentales de su reorganización afectaron: a) Al número de centros docentes que se reducen a los de las ciudades reales, Roma y Constantinopla, y a la escuela de Berito, la conservadora de las leyes, señalando castigos a quienes se atreviesen a enseñar en otros sitios. b) A los cuadros profesoriales. c) Al plan de estudios, que, por cierto, difiere muy poco del anterior, aunque distribuido expresamente en cinco cursos. d) A la cuestión escolar agravada por el número de estudiantes y por su mediocridad en diversos aspectos (40).

Las escuelas de Derecho, obvio es decirlo, dieron las patentes para la mayor parte del funcionarismo propio de aquel estado centralista fundado en un doble y numeroso ejército civil y militar debidamente jerarquizado y distribuido por las distintas regiones del Imperio.

#### LA INTERPRETACIÓN

La época arcaica ofrece en materia jurídica, ello es indudable, un matiz marcadamente religioso; pero a su estado no lo podríamos tildar de teocrático con demasiado acierto. Los pontífices no aparecen en rigor como una casta dominante, pues su influencia está compartida con la de los viejos y con la de los caudillos militares (carácter quizá cualificativo de la realeza), que asumen convencional y honoríficamente la jefatura sagrada. Ni siquiera debería hablarse con exageración de monopolio secreto en el sacerdocio con respecto al saber jurídico (41). Estamos ante una sociedad patricia en la que algunos de sus miembros se dedican a ser juristas-pontífices o se ofrecen a las magistraturas cívico-militares nacientes, indistintamente, y otros lisa y llanamente viven su vida familiar con la intervención pública que en cada momento pueden ejercer a través de las asambleas (curiada y senatorial) y con la actuación del mando pleno íntimo en sus respectivos grupos, cuando son *patres*, proliferado en minúsculos aspectos sacros, judiciales, legislativos y gubernativos. Todos los demás hombres, cuando menos hasta las reformas de Servio Tulio o, posiblemente, más tarde, no cuentan. Sin embargo, al estar cultivado el incipiente Derecho del conjunto por el sacerdocio, toma un inevitable y decidido tinte litúrgico y sacramental que tiene profunda explicación psicossociológica, siquiera como defensa de los que lucen una buena posición y blasonan con antepasados conocidos *qui ab ingenuis oriundi sunt*, frente a siervos, clientes, libertos, espurios y advenedizos, todos los cuales suman desde muy pronto número mayor y presagian problemas graves. Ante tal situación, lo que se sabe se enseña dentro del círculo respectivo y al margen del Estado; y si hay sigilo es sólo para los no patricios, que también desde este punto de vista cultural se hallan fuera del grupo. Advertimos que el territorio del que la *civitas* es cabeza llega a comprender la parte central de Italia; y su población ciudadana quizá no pasa de algunas docenas de millares de almas.

En los tiempos preclásicos cambió la cosa mucho aun con cierto fondo común de continuidad; pues conquistadas las libertades políticas por el elemento plebeyo (aquellos clientes, libertos, advenedizos, sometidos, o adjuntados que al venir a formar parte del conjunto no se los recibió como a iguales) y establecido un estado de base social amplia, se va configurando el poder político con más fuerza, porque se ensancha el área de la participación en él al borrar la jefatura propiamente dicha de la *civitas* y distribuirse sus funciones en múltiples magistraturas y estamentos. La preocupación principal de la época se concentra en la organización pública, y, dentro de ella, en el gran proceso de atomización del poder, resultante del equilibrio entre el mayor número posible de intereses. Así lo que ahora llamamos Derecho privado y su enseñanza seguía al margen de los elementos gubernamentales dedicados febrilmente a constituirse y fortificarse. Los órganos legislativos de entonces resultan de la utilización circunstancial de las asambleas popu-

(34) Frs. sinaiticos; C. 10, 50, 49, 1; escolios de las Basílicas, y Vida de Severo, de Zacarías.

(35) Const. *Omnem reipublicae*, 1.

(36) HERNÁNDEZ TEJERO, loc. cit., pág. 160.

(37) Const. *Omnem reipublicae*, 9. SAN AGUSTÍN, Conf. 5, 8, 14.

(38) MAMERTIN, Pañegir, 10, 20.

(39) Const. *Omnem reipublicae*, 1-2-6; *Imperatoriam meiestatem*, pr.-7.

(40) Const. *Omnem reipublicae*, 2-3-4-5-9-10.

(41) PUCHTA, *Geschichte des Rechts bei den römische volk*, Leipzig, 1890, pág. 177.

lares; pero sus leyes no se refieren apenas a la familia ni a la propiedad, ni a los contratos, ni a las sucesiones... Todas estas cosas (bloque principal del mundo jurídico) están abandonadas por el poder, salvo contadas excepciones; y recogidas ahora ya no sólo por los *patres* y por los pontífices, sino también y mejor por los juristas laicos durante algún tiempo; por los juristas solos después, que amorosamente cuidan de las *mores maiorum*, del excepcional cuerpo decenviral (más acuerdo de clases y codificación de usos que imposición estatal), de sus propios pareceres y de lo que se va fraguando a través de la acción pretoria. Y estos juristas, pudiendo ser indistintamente patricios o plebeyos, suelen ser lo primero mejor que lo segundo, por simple inercia de múltiples facetas, pero quizá sin cuestión clasista, pues cultivan y enseñan a todos el Derecho en pleno régimen de libertad. El Estado, mucho más fuerte que en la época anterior, se sigue desentendiendo de este problema docente; y, sin el menor auxilio ni limitación alguna por parte suya, esos ciudadanos, que libremente estudian y se especializan, crean a su vez un *proprium ius civile* de alta calidad; pues sus respuestas y pareceres ante los vecinos y sus dictámenes y ayudas al pretor constituirán un estrato jurídico principalísimo al lado del cual las normas del Estado son poco más de nada (42). Nos hallamos, pues, en unos momentos en que el Gobierno legisla para sí, mas no para la sociedad que rige. La sociedad se las arregla en tan importante cuestión mediante sus jurisconsultos hechos por ella misma, que, insistimos, son también los autores más o menos directos del edicto; que funcionan en cadenas de linajes intelectuales o familiares y no en generaciones (hay que llamar mucho la atención sobre esto); y que si ejercen magistraturas es por natural tráfico de conquista en libre y democrática concurrencia. Anotemos que el territorio de Roma es ya entonces muy amplio y, desde luego, muy superior al de la península itálica, pues al final de la época comprende importantísima zona mediterránea; pero la población propiamente ciudadana no excederá de los 2.000.000 de personas.

Durante el período clásico se inicia la conquista de la función legislativa, por el Estado, en todos los órdenes, con diversas pretensiones específicas codificadoras para la jurisprudencia anterior y para la obra pretoria; mas sólo en momentos ya muy avanzados se consigue con plenitud. El primer paso es indirecto y se dirige, como es natural, al grupo de ciudadanos prestigiosos que por sus propios méritos y en régimen de libre y noble competencia han creado el *ius civile*; pero tal paso se ofrece con el tono de una protección y aun quizá de una delegación. Augusto introduce, además, intencionadamente, mediante él, un monopolio dividiendo a los juristas en dos grandes grupos para tratar de asimilarse a los mejores; quizá también para debilitarlos a todos. Los jurisconsultos posiblemente se dan cuenta de la maniobra y de que su frecuente elevación a las magistraturas altas lleva un fondo de captación; pero se dejan querer, y llaman divi-

nos a los emperadores, no sabemos si demasiado en serio, animándolos a legislar; su potencia técnica y su estimación social son aún tan grandes, que todavía pueden vencer fácilmente, en este orden de cosas, al naciente esplendor del príncipe. Siguen siendo el órgano principal de la vida jurídica y de su cultivo y enseñanza en forma individual o colectiva al calor de círculos culturales también privados. Y aun cuando el Estado, que ahora ya es el príncipe casi solo y, desde luego, mucho más fuerte por la concentración progresiva del poder irradiado con la naciente burocracia, comienza a legislar ante zonas para él nuevas, en rigor hasta los lustros finales, coincidiendo con el declive de la jurisprudencia, no se encuentra un empuje decisivo contra la acción jurídica social. Es entonces cuando con el precedente de la obra pretoria convertida en legislación imperial por sanción de Adriano, que tiene buen cuidado de matar la fuente, los peritos de grandiosa memoria, y maestros sucesivos de sí mismos, cesan de actuar con sus nombres propios y con su influencia personal para convertirse en grupos de técnicos asalariados anónimos y absorbidos por el poder absoluto. Así los últimos príncipes de este período acabarán definitivamente con juristas y pretores y con su ámbito docente mediante intervenciones sucesivas adversas entre las que se destacaron, sin duda, las relativas al más decidido apoyo de las incipientes escuelas públicas oficiales. No es ajena al fenómeno la dimensión física alcanzada por el imperio con su gran población superior a los 50.000.000 de habitantes, y la afluencia progresiva de las gentes a los grandes núcleos urbanos. Entonces ya todos son ciudadanos porque tal condición a casi todos les fué concedida por Caracalla; sólo que el favor llegó tarde; durante estos siglos se ha operado la transformación del ciudadano en súbdito.

En el bajo imperio todo el Derecho se produce exclusivamente en la cancillería imperial y se promulga por el monarca que ya no es *princeps*, sino *dominus*. La creación jurisprudencial inquieta, sin embargo, a estos reyes como había inquietado a los aparentes constructores del principado: Pompeyo, César y Augusto (43), porque ninguno ignoró su alta calidad; pero so pretexto de confusión y caos, lo que los monarcas quieren es darle el espaldarazo de su autoridad para que viva por la gracia de ellos; sin poderlo conseguir hasta última hora, no sin haber pasado por la intencionada empresa de la llamada ley de citaciones del 426, que, a falta de otra posibilidad, declaró legal en determinadas posiciones la producción de varios jurisconsultos importantes de las épocas anteriores para que su vigencia se fundase realmente no en sus propios merecimientos, sino en la merced de Teodosio II y Valentiniano III. Como es natural, ya no hay que pensar en que nadie estudie, comente ni enseñe el Derecho a su gusto personal durante estos tiempos, pues las trabas para ello son grandes en tanto se facilita sobre manera el cultivo jurídico en importantes escuelas oficiales que funcionan, repletas de alumnos, bajo la más completa fiscalización del Gobierno. En ellas se formaban los futuros altos colaboradores del monarca, los funcionarios todos, por generaciones definitivamente; y los mismos abogados, que aun dentro

(42) Los prudentes se dedican al Derecho y a su enseñanza y dejan, con reciprocidad de respetos, que otros hombres se ocupen de la organización del Estado, en vías distintas; vid. BIONDI, *Diritto e politica nel pensiero romano*, Grande Ant. filosof., 2, 1954.

(43) SUTONIO, Caesar., 44.

de su profesionalidad liberal, resultaron hechura del Estado. Todo confluye así en el crecimiento de éste, apoyado ya no sólo en un Ejército debidamente distribuido, sino, sobre todo, en una burocracia extensísima jerarquizada y repartida en tupida red por todas las circunscripciones del Imperio. A la sazón, sólo se piensa en legislar sin auténtica cultura jurídica (44). El número de habitantes no ha crecido durante este período y aún sufre algunas mermas; pero la concentración humana en las grandes urbes con el fenómeno típico de la aparición de las masas (que es no sólo función de cantidad, sino también de modo) dan a la situación una especial tónica que evoca en ciertos aspectos, y con relación a bastantes lugares, el momento actual del mundo. Podríamos pensar que el imperio justinianeo iba a ser el motivo de una nueva etapa social en la que las arcaicas luchas de patricios y plebeyos, las democráticas diferencias entre conservadores y progresivos, los desacordes complejos interiores del difícil período clásico y la dispersión más definida entre el nuevo proletariado y los grupos artificiales superiores del régimen bizantino, acentuada por la acción pública, habían de ser sustituidos ahora por otra pugna distinta, esta vez entre funcionarios y súbditos. Pero tal lucha no llegó a plantearse porque el ciclo grecorromano murió con nuestro romántico y pretencioso nuevo Solon; y todo quedó disuelto en nieblas espesas hasta que la coronación de Carlomagno señaló el nacimiento de Europa y la apertura de la etapa que nos ha tocado vivir siquiera muy a última hora.

Sintetizando ya, hemos podido observar y entender que en Roma el cometido de declarar el Derecho por parte del Estado, a lo largo de los tiempos, adquiere la forma de una función logarítmica en toda su primera parte, que comienza con valores muy bajos mantenidos con lento crecimiento bastantes siglos para iniciar su ascenso rápido al final del principado. Mientras que la formación y cuidado del Derecho por la sociedad (costumbre y jurisprudencia con el edicto creado a su calor) asciende con valores rápidamente crecientes desde Tiberio Coruncanio sobre la antigua base pontifical, ciudadana al fin (aunque con el signo propio de las civilizaciones primitivas) para mantener un alto y brillantísimo exponente durante algunas centurias hasta cruzarse en veloz descenso con la vertiginosa implantación del *quod principi placuit* como fuente única legal.

Nadie duda hoy de que el Derecho romano de alta calidad no es el que se puede integrar bajo la curva de la producción estatal; sino el otro, el debido a la jurisprudencia. Ello explica la tendencia romanística moderna adversa a un retorno a Savigny (pandectas justinianas actualizadas) y favorable a la nueva y más detenida consideración de aquel Derecho de juristas y pretores que no nacía en la tarea inevitablemente parcial y tendenciosa del gobernante (poseído de haber puesto por escrito en providente y universal previsión la vida toda del grupo), sino en las realidades del drama diario siempre múltiple, siempre distinto,

pero siempre reencauzado dentro de un excelente buen sentido y de una buena formación moral (los mejores ingredientes del saber jurídico) y, las más de las veces, al margen mismo de las normas preexistentes; pues... ya lo decían ellos: *non ut ex regula ius sumatur sed ex iure quod est regula fiat* (45).

La mejor época de Roma en casi todo, y de un modo especial en lo jurídico, se encuentra cabalgando sobre los tiempos preclásicos y clásicos (no sin graves crisis) con rotunda y astronómica diferencia sobre el fluir del bajo imperio siquiera a éste le quepa la suerte de una inserción cristiana de buena fe servida, pero cuya eficacia para la técnica del Derecho ofrece, sin embargo, amplio campo de discusión. Y en aquellos tiempos culminantes el Estado ni legisló apenas ni enseñó; fué la misma sociedad mediante sus ciudadanos la única autora del milagro. Es después de Diocleciano cuando el monarca toma riendas totales y se dedica fervorosamente a legislar y a enseñar; pero es entonces cuando por primera vez en la historia se puede ya hablar de crisis del Derecho con las mismas características actuales que se pueden concentrar, simplificando las cosas, en lo que podríamos decir pretenciosa, perturbadora y estéril, por eternamente insuficiente, hipertrofia legislativa (46); hipertrofia bizantina, entonces, en la que si encontramos fríos, cuando no trastornados, injertos de valores destacables no son suyos; pues o son clásicos o proceden de la cultura cristiana que se va imponiendo por sus propias esencias. Quizá la obra justiniana, sociológicamente pensando, fué una inocentada bondadosa frente a una realidad nada sencilla (47).

Aquella época de esplendor se fragua en un sereno y liberal equilibrio, no exento de turbaciones y contratiempos, que nace dentro de reducido espacio físico, con reducida, educada y selecta población, donde las preocupaciones de Schindler (48) tendrían que reconocer una excelente relación compensatoria entre lo estatal y lo extraestatal aun siendo aquello pequeño y esto grande; en nuestro caso concreto de lo jurídico, muy pequeño lo uno y grandísimo lo otro, dando a las voces pequeño y grande no sólo valores cuantitativos sino también, y sobre todo, cualitativos.

Pero al decidirse Augusto, más influido que influyente en la grave crisis de la expansión mediterránea, ante la necesidad de elegir entre la constitución tradicional y el imperio, por salvar éste y sacrificar aquella, quedaron sentadas las bases de una sociedad muy amplia en la que pronto aparecería el fenómeno de las masas compatible sólo con el estatismo más acen-

(45) D. 50, 17, 1.

(46) D'ORS alude frecuentemente, con toda razón, a la elefantiasis legislativa y a la afasia de la prudencia jurídica por la planificación política; vid., p. ej., *Los romanistas ante la actual crisis de la ley*, Madrid, 1952, pág. 13.

(47) SPENGLER exagera más, tachándola de quijotada...; *Der Untergang des Abendlandes*, Berlín, 1922, 2, pág. 86.

(48) Cit. por GARRIDO FALLA en su importante artículo sobre "Intervencionismo estatal y educación nacional", en esta revista, 26, 1954, con certeras observaciones de tipo sociológico que suscribo en buena parte, como aspirante a científico; pero que, como ciudadano sencillo, no dejan de hacerme añorar épocas menos decadentes y admirar los notables módulos de libertad de enseñanza todavía vivos en países supercivilizados resistentes al envejecimiento y también muy atentos a la idea de servicio público, aunque no excesivamente celosos de ella.

(44) No es casual, dice BIONDI, que la plétora legislativa coincida con la decadencia del saber jurídico tal como lo entendieron los romanos...; *Universalità e perennità della giurisprudenza romana*, Stud. mem. Koschaker, 2, 1954, pág. 394.

tuado. Y la inercia mediante la que aún funcionó en el naciente imperio durante algún tiempo el magnífico mundo de una ciencia y de una enseñanza jurídica en libertad, tuvo que fallar fulminantemente cuando el poder quedó concentrado de raíz en el monarca absoluto para dar paso al cambio de signo en esa relación compensatoria de equilibrio entre la fuerza del Estado y la acción social, que es siempre, con sus distintos valores, clave característica de cada época.

#### CONCLUSIÓN

Lo que sucede tiene siempre explicación aunque la mejor de las explicaciones sea, sin duda alguna, el mismo suceder. Pero nos llevaría muy lejos el estudio de una interpretación circunstanciada a fondo para las transformaciones apuntadas, que merece, desde luego, mejor indagador.

En puridad pretendíamos sólo llegar a este momento de conclusión seca y pobremente científica. Las sociedades amplias centralistas y burocratizadas fuertemente con estados plenipotenciarios, como la del bajo Imperio y como la gran mayoría de las actuales (muchas de ellas partícipes de una común cultura), son la consecuencia de un inevitable y complejo proceso histórico en el que los hombres individualmente, y contra toda creencia, han podido tener escaso influjo; pero también parecen ser la expresión de un declinar que presagia una muerte próxima. Ante ellas es absolutamente inútil todo lo que no sea sumergirse en su propio fragor; y hablar de poner límites a las apisonadoras estatales con inyecciones de juventud, cuando todavía no conocemos bien la dinámica social, es lo mismo que pretender vaciar el océano con una pe-

queña concha. Estas ancianidades son muy rebeldes. Además, los funcionarios, sus titulares principales, son casi tantos como los súbditos, mucho más poderosos que éstos, y tienden a crecer aún con mayor premura que las mismas leyes, que ya es decir.

Sin crítica para los gobernantes mundiales de nuestros días, orientales y occidentales, y con toda serenidad: nadie podría hoy hacer otra cosa que seguir la impetuosa corriente; con entusiasmo acelerado, unos; con desgana y refrenamiento, otros. Los grupos humanos en su marcha a través del tiempo y de las circunstancias del espacio funcionan dentro de modos de suceder sobre los que la acción de la persona, portadora de valores eternos, es hoy todavía muy limitada. El hombre, que puede salvarse, no puede aún salvar a su pueblo.

Pero algún día, desgraciadamente no muy cercano, los científicos, captando mejor el mecanismo de las transformaciones jurídicas y sociales, después de haber sido mucho tiempo sólo modestos coleccionistas de datos, se convertirán en actores decisivos ante el caminar de los conjuntos (49); y quién sabe si configurarán la sociedad futura, con los restos de la actual, en sistemas menores autónomos lo más naturales, cultos y reducidos posible coaligados bajo grandes federaciones. Quizá entonces el Derecho y su cultivo, entre otras muchas cosas, no sean demasiado estatales; y aquél, por supuesto, reducidísimo en su aspecto normativo, podría llegar a identificarse, como conducta, con el buen consejo o con el mismo juicio de nuevos prudentes. Cual pudo serlo, hasta cierto punto, en la etapa más adulta, más práctica, más educada y más florida del pueblo romano.

(49) V. Lois, *Estudios sobre los fundamentos de una nueva ciencia jurídica*. Santiago, 1954, pág. 33.



## Nuevos aspectos de la Formación Profesional en Francia: enseñanzas del Magisterio, Económicas y Científicas \*

Es casi un lugar común insistir sobre la necesidad de asegurar muy pronto a los escolares una orientación que los prepare para el ejercicio de una profesión. Y ante la inmensa diversidad de la tarea las quejas son legítimas. Sin embargo, en estos últimos años, mediante creaciones sistemáticamente resueltas o mediante reorganizaciones que inspiró la experiencia, las cosas se precisan, progresan en estos aspectos. Hay que destacar, en el momento en que el curso escolar acaba de comenzar, tres ejemplos significativos que interesan a tres clases de carreras: la escolar, la económica o la científica propiamente dicha.

Con sus tres "grados" tradicionales, la enseñanza oficial plantea, desde hace medio siglo, sobre todo, una serie de problemas, entre ellos el de pasar, durante los estudios, de una a otra de las tres "órdenes" de enseñanza: primaria, secundaria y superior. Las reformas ya efectuadas y la que actualmente se estudia—es una de las tareas que aguardan al Parlamento elegido el 2 de enero—han tenido constantemente por objeto facilitar ese paso, preocupándose por determinar el momento más oportuno, entre los once y los quince años.

Un problema corolario de éste ha encontrado, simultáneamente, una solución de la que podemos felicitarnos ahora. Lo mismo que a los alumnos, se trata de permitir ese cambio de orientación a los alumnos-maestros, a los futuros profesores. Las medidas de adaptación—el término es aquí más exacto que el de reforma propiamente dicha—sucesivamente realizadas han intentado y logrado, efectivamente, evitar la diferencia de grado entre los "maestros" salidos de dos Escuelas normales primarias superiores: la de Saint-Cloud (muchachos) y la de Fontenay (muchachas), fundada en 1880. Mientras que éstas debían entonces formar exclusivamente maestros para las escuelas primarias (y accesoriamente para los jardines de la infancia), y han facilitado a la Tercera República un contingente muy apreciable y todavía hoy digno de elogios, le estaba reservado a la venerable Escuela Normal Superior, comúnmente llamada "de la calle d'Ulm"—para los muchachos—y a su joven colega de Sèvres, para las muchachas, reclutar y formar el personal de la enseñanza secundaria, principalmente a los catedráticos de los Liceos.

\* *Insertamos en las páginas de "Información extranjera" el artículo inédito de RAYMOND WARNIER, escrito en exclusiva para la REVISTA DE EDUCACIÓN. Agradecemos a las PAGES DE FRANCE el envío de esta interesante colaboración.*

Es una larga historia que no podemos narrar aquí, en qué medida la Escuela Normal Superior—"la Escuela", para sus amigos y algunas veces también para sus censores—ha sobrepasado en todas las épocas ese objetivo limitado, que ha permitido el desarrollo de generaciones de letrados y sabios, de hombres políticos también, y demostrado su elevada "categoría" por el número apreciable de académicos que ha facilitado; en cuanto a la de Sèvres, al mismo tiempo su rival y su hermana, se ha significado desde hace una década por la realización de interesantes fórmulas de enseñanza y de formación pedagógica.

Sin embargo, es en el nivel "primario" donde se ha efectuado la modificación de régimen más significativa; no tratamos de detallar aquí el mecanismo. Trata de permitir a los "normalistas", procedentes del "primario", asegurarse desde que ingresan el diploma-clave del secundario, el bachillerato, con objeto de permitir a estos alumnos, según sus capacidades, la licencia, "Capes" (certificado de aptitud para la enseñanza secundaria) e incluso las oposiciones a cátedras. Un régimen flexible, que gradúa el estatuto de los alumnos, aumentando la duración de su escolaridad, permite a todos, según sus aptitudes, acceder así más o menos plenamente a las funciones de la enseñanza del segundo grado. Se ha elogiado mucho esta "democratización".

Una encuesta reciente del Instituto de Estudios Demográficos llega a la conclusión de que el 71 por 100 de los niños franceses sólo reciben la enseñanza primaria; entre el 29 por 100 restante, un contingente creciente, en parte formado ante todo por los "cursos complementarios", puede acceder, mediante el bachillerato, a esa puerta nuevamente abierta que los conduce a la enseñanza, a la técnica y secundaria, e incluso a la superior. Indudablemente, el acceso a los Liceos, tal y como lo ofrecen hoy esos cursos complementarios, plantea para los Liceos problemas pedagógicos insuficientemente resueltos todavía; todo no es perfecto en este sentido; pero la intención, generosa, es lo importante.

En el terreno de las carreras económicas se observa también—y a falta de una evolución socialmente tan acentuada—esfuerzos lentamente diversificados para preparar mejor a los jóvenes, teniendo en cuenta su nivel escolar. Podríamos exponer numerosos ejemplos. Su característica general es, indudablemente, la necesidad progresiva reconocida de asegurar, por medios cada vez más especializados, la necesaria formación.

De esta manera, y lo mismo que el propio Estado, al dotarse (1945) de una Escuela Nacional de Admi-

nistración ha confirmado su preocupación de preparar a los jóvenes para sus propias carreras y funciones, han surgido otros ejemplos, como la Escuela Nacional de Industrias Alimenticias, que ya tiene un local propio en la Ciudad Universitaria de París; es decir, la preparación para "los negocios" se organiza cada vez más metódicamente, porque estando demasiado sobrecargadas las Facultades, las creaciones particulares suplen esta tarea. Un Instituto de Ciencias Técnicas Humanas prepara para el primer año del Instituto de Estudios Políticos, para la propedéutica, etc. La Escuela Alsaciana, que en su LXXX aniversario ha abierto una sección comercial, ha organizado también una clase preparatoria de "Ciencias Políticas". Y un reciente Instituto de Relaciones Públicas va a preparar a los bachilleres para una nueva especialidad administrativa: "las relaciones públicas y humanas".

Si se desean otros ejemplos también escolares, casos concretos, podemos citar, al azar, la iniciativa de un Colegio libre de Ciencias Sociales que ha creado cursos de ruso, en previsión de cambios comerciales con el Este del mundo moderno, o las conferencias de orientación que, en el Instituto Superior de América Latina, multiplican las clases prácticas, profesadas por especialistas de todos los orígenes, sobre los países de ese continente, que se ofrece atrayente para los jóvenes. En lo que se refiere a la profesión bancaria, un gran banco parisiense tiene ya su propio "servicio de enseñanza", cuyos maestros son sus propios altos funcionarios, y el conjunto de los grandes bancos franceses ha contribuido ampliamente para dar vida —instalado en la calle Saint-Guillaume— al Centro de Estudios Superiores de Banco, que coordina sus lecciones, eminentemente prácticas, con las más doctrinales de "Ciencias Políticas".

De esta manera los jóvenes se dan cuenta, ciertamente, que la constante competencia exige más esfuerzos al comienzo, que el reclutamiento de las profesiones económicas, antes ampliamente pragmático, se codifica, exigiendo estudios y prácticas muy rigurosos, pero que asegura también a los interesados, a los patronos y a los empleados, un estatuto más duramente conquistado al comienzo, pero finalmente más ventajoso.

No olvidamos, en este orden de ideas, recordar que todavía hace poco tiempo el presidente de la República honró en persona con su presencia el XXV aniversario del Centro de Perfeccionamiento en la Ad-

ministración de los Negocios, cuyo título explica bien el objetivo. Creado en 1930 bajo los auspicios de la Cámara de Comercio de París, ha contribuido a desarrollar "el potencial de acción" de más de mil doscientos jefes de empresa y de dirigentes del comercio; éxito debido en parte a condiciones rigurosas de admisión, principalmente el ejercicio preliminar de funciones ya notables en la profesión. En cuanto al método, es realista; en lugar del principio, es el "caso" particular el que se estudia; se somete a los alumnos el examen y la solución de un caso concreto del oficio, como sucede con el ejemplo anteriormente citado de los bancos: apertura de un crédito, inspección de una agencia, análisis de un informe contradictorio de inspección. Se comprende que no es inútil hacer alternar, con la enseñanza propiamente dicha, esa lección de hechos, que sobre todo en economía es la ley final. De esta manera, en todos los grados, la noción de "función" se precisa; el eclecticismo, el juego de las relaciones personales, la parte de suerte también, se restringen, ciertamente, a favor de una preparación más exigente, pero también más fecunda. Y las profesiones antes poco conocidas, incluso desdeñadas, se benefician con ello; las revistas profesionales las señalan a los futuros candidatos, y *La Voix des parents* no escatima señalar, por ejemplo, las carreras, más variadas de lo que se cree, que ofrece en Francia la administración municipal, o también las salidas variadas que ofrece la capacidad en Derecho: escribano de notario, perito-tasador, procurador en el Tribunal de Comercio, etc. El B. U. S. (*Bulletin Universitaire de statistique et d'information*) no ignora nada.

Es necesario señalar también, tanto en París como en provincias, los esfuerzos cada vez renovados para seguir, desde la cátedra al laboratorio, la marcha extraordinaria del progreso de la técnica. En Nancy, por ejemplo, se precisan los programas de enseñanza de una Escuela Nacional de Geología y de Investigación Minera, y de una Escuela Nacional de Metalurgia y Minas. Y Grenoble, que dispone ya de Institutos electrotécnicos renombrados, anuncia la creación de un Centro de Estudios Nucleares, que será pronto dotado de un reactor experimental.

De la investigación pura a la formación utilitaria, las perspectivas para la juventud se multiplican, con arreglo a sus esfuerzos y ambiciones.

RAYMOND WARNIER

## Contribución de la industria privada a la enseñanza superior norteamericana \*

El viajero que haya visitado Estados Unidos en el curso de los últimos meses ha podido leer con no poca sorpresa, en periódicos y revistas, extensos editoriales publicados por la McGraw-Hill Company, sobre la delicada situación financiera de las facultades universitarias americanas. Puede ser que esa sorpresa haya aumentado al enterarse de la importante cuantía de las subvenciones destinadas a los centros de estudio superiores de carácter privado por empresas industriales de la importancia de la General Motors, General Electric, Standard Oil (Nueva Jersey), General Foods, Columbia Broadcasting System, Armstrong Cork y otras por el estilo.

Las instituciones privadas de enseñanza superior pasan en los Estados Unidos por dificultades financieras graves. La mitad de ellas se hallan en situación deficitaria. Las sociedades industriales, como propietarias o depositarias de una gran parte de la riqueza productiva del país, han sido invitadas, y lo son cada vez más, a someter esas instituciones, a las que ellas acuden para reclutar entre sus componentes su personal directivo y sus especialistas. El progreso de la mecanización y la complejidad de la industria exigen, cada día más, un personal de procedencia y formación universitaria.

Son casi 2.500.000 los estudiantes de las universida-

des americanas, de los que 2.000.000 no son aún graduados.

Hoy acude a la universidad el 25 por 100 de los jóvenes entre dieciocho y veintiún años. Hace cincuenta años sólo era el 4 por 100. En los últimos veinte años las universidades han más que doblado el número de sus alumnos. Se calcula que en 1975 llegarán éstos a los 5.000.000.

La enseñanza superior de los Estados Unidos se da, siguiendo a las viejas tradiciones del país, parte en instituciones privadas, parte en públicas u oficiales. El número de alumnos es aproximadamente el mismo en unas y en otras, con una pequeña superioridad a favor de las instituciones oficiales.

Un tercio de los 1.800 centros de enseñanza superior de los Estados Unidos vive de los fondos públicos y alrededor de dos tercios de subvenciones privadas. Con todo, esta distinción no es absoluta. Aunque los centros oficiales están principalmente financiados por créditos públicos, respaldados en gran parte por los presupuestos de los Estados, también se benefician de aportaciones privadas. Y, al contrario, las instituciones de tipo privado han percibido, estos últimos tiempos, importantes cantidades procedentes del Erario público, de origen, sobre todo federal. Estos fondos han servido para financiar becas o contratos para investigaciones, y becas para ex combatientes.

No han seguido los ingresos de las facultades y universidades el ritmo de crecimiento de los gastos, producidos por el rápido aumento de inscripciones.

Son muchas las instituciones privadas, que, al no poder dirigirse al contribuyente para que éste enjuge su déficit, están pasando dificultades financieras de extrema gravedad. La inflación de los precios a lo largo de los últimos quince años ha reducido notablemente la capacidad adquisitiva de las rentas de las fundaciones. A muy pocos centros privados les ha bastado con el pago de derechos y gastos de inscripción como fuente de ingresos: la mayor parte, sobre todo los de mayor renombre, han tenido que recibir subvenciones y donativos importantes para completar sus ingresos. Pero hoy resulta difícil a los americanos, con las leyes fiscales en vigor, lograr las grandes fortunas que constituían en otros tiempos la fuente principal de los donativos (Rockefeller, Eastman, Carnegie, Stanford, Pratt y otras grandes fortunas contribuyen ge-

\* En el número 35-36 (septiembre-octubre de 1955, páginas 131-5) de la REVISTA DE EDUCACIÓN publicamos un esclarecedor artículo de los pedagogos norteamericanos John W. Hill y Albert Ayars, sobre el interesante tema de "La ayuda escolar de las grandes empresas de negocios en los EE. UU.". En el preámbulo de este artículo se decía: "La progresiva ayuda prestada por la comunidad de negociantes es un primer aspecto del creciente sentido de responsabilidad corporativa, que ha provocado una especie de revolución del interés público en el ideario y en la práctica del mundo norteamericano de los negocios." A fin de proporcionar a nuestros lectores una más amplia perspectiva del tema, publicamos a continuación un trabajo titulado "Contribución de la industria privada a la enseñanza superior norteamericana", cuyas ideas principales fueron expuestas recientemente por la revista Mundo Social.

nerosamente a la creación o al desarrollo de instituciones privadas de enseñanza superior en los Estados Unidos).

En 1940, las rentas de los donativos representaba a las universidades privadas casi un 25 por 100 de sus ingresos totales. Hoy provienen de esa fuente sólo un 11 al 12 por 100. El efectivo de los estudiantes de las universidades privadas ha pasado de 700.000 en 1940 a 1.100.000 hoy. Las rentas de los donativos suponían en 1940 99 dólares por estudiante y 76 en 1950. La mayor parte de las Universidades privadas han aumentado el tipo de gastos de escolaridad en estos diez años.

Pero es evidente que no pueden aumentarse estas tarifas demasiado, sin peligro de que estudiantes intelectualmente capaces tengan que abandonar los estudios, por falta de medios económicos necesarios.

Hoy hace falta un mínimo de 1.500 a 2.000 dólares al año para pagar los gastos de educación de un joven o de una joven en una universidad privada. Se juzga que un 35 ó 40 por 100 de los estudiantes se ven precisados a hechar mano de un *job* cualquiera, en un momento dado, durante sus años de estudio para ayudarse en el pago de los gastos de su educación.

#### LLAMADA A LA INDUSTRIA

En estas circunstancias, apresados por una creciente necesidad de recursos, por un lado, y por un descenso de ingresos, por otro, los educadores han recurrido a la industria en busca de medios financieros para subvenir al problema.

Hace mucho tiempo que varias sociedades industriales vienen haciendo donativos a las facultades superiores y a las universidades. Antes, la aportación acordada solía estar, por lo general, ligada a intereses de la sociedad. Unas veces eran becas escolares concedidas a hijos de empleados; otras, becas universitarias que financiaban investigaciones hechas en el campo de las actividades de la sociedad; otras, por fin, becas para trabajos de investigación en los campos científicos, que interesaban directamente a la sociedad donante. Hoy puede decirse que van ampliándose mucho esos conceptos.

Los Liberal Arts Colleges (equivalentes aproximadamente a nuestras Facultades de Letras) procuran subvenciones que no sean restrictivas y que puedan ser utilizadas a placer por las autoridades rectoras del Centro.

Hace varios años Frank Abrams, presidente en aquel entonces de la Standard Oil Company (Nueva Jersey), Irving S. Oldi, antiguo presidente de la U. S. Steel Corporation, y Alfred P. Sloan, presidente de la General Motors, lanzaron una campaña a favor de que la industria sostuviera a los colegios y a las universidades privadas. En 1952 fundaron, en unión de otros industriales importantes y un cierto número de educadores, el Consejo para una Ayuda Financiera a la Educación (Council for Financial Aid to Education). Esta organización ha hecho un considerable trabajo de estudio y de propaganda con respecto a los problemas de la enseñanza superior, a los intereses recíprocos de la industria y de la enseñanza universitaria,

como también a los proyectos y necesidades financieras de las universidades y de las escuelas profesionales técnicas. No es atribución del Consejo solicitar, aceptar o distribuir por sí fondos de ayuda financiera a la educación.

Muchos pequeños establecimientos privados se han agrupado en organizaciones regionales para recoger fondos. Los donativos recibidos son distribuidos a los colegios miembros según una fórmula preestablecida.

#### AUMENTO RECIENTE DE LAS CONTRIBUCIONES DE LAS EMPRESAS

En enero, la Sociedad General Motors anunció un nuevo programa de ayuda a la enseñanza de 2.000.000 de dólares al año. Serán ofrecidas 1.400 becas de cuatro años de duración a estudiantes de 266 universidades o centros de enseñanza superior. Este proyecto será añadido al apoyo financiero que ya daba General Motors a la enseñanza superior y que suponía 2.500.000 dólares. Han sido escogidas como beneficiarias las universidades que han proporcionado a General Motors un importante número de diplomados.

El cuerpo docente de las universidades o escuelas escoge libremente los estudiantes a los que se concederán esas becas. Sólo se exige de ellos que tengan excelentes antecedentes escolares y cualidades de jefe, y que, además, tengan necesidad de una beca para continuar sus estudios.

La Compañía Du Pont de Nemoters designó 800.000 dólares a la ayuda de la enseñanza en el año de 1955. La Du Pont viene ofreciendo desde 1918 becas a estudiantes diplomados que deseen proseguir sus estudios de ciencias o ingeniería. A lo largo de los últimos años, la Compañía ha subvencionado ampliamente las universidades y escuelas de enseñanza superior para el desarrollo, sobre todo, de la enseñanza de la química.

La mayor parte de los programas de ayuda de las sociedades industriales tienen en cuenta esta especie de becas.

Cada beca ofrecida va generalmente acompañada de una subvención a la universidad o escuela para cubrir los gastos generales que no están comprendidos en los gastos de escolaridad.

Standard Oil (Nueva Jersey), ha decidido recientemente dedicar medio millón de dólares a la ayuda de las universidades. Esta Compañía consultó a un grupo de educadores sobre el mejor modo de distribuir estos fondos y decidió repartir 450.000 dólares entre 138 instituciones privadas de buena fama escolar; 50.000 dólares los ha enviado a la National Fund for Medical Education. La Standard Oil contribuye, además, aparte de esos 500.000 dólares, con otros donativos, en forma de becas casi todos.

United States Steel Corporation ha dispuesto de un importante programa de ayuda a la enseñanza superior por medio de la United States Steel Foundation. Sus donativos se han elevado a la importante cifra de 700.000 dólares, sin condición restrictiva en su utilización. También ha acordado importantes contribuciones a asociaciones universitarias de varios Es-

tados, a universidades de negros y al Fondo Nacional para la enseñanza médica.

General Fords Fun, fundación creada por la General Fords Corporation, anunció, a fines de 1954, la concesión de 270.000 dólares a la enseñanza superior. Su reparto se hizo así: 25.000 dólares para cada uno de los conocidísimos colegios—Antioch, Whitman y Williams—; 145.000, a once asociaciones del Estado y asociaciones regionales de centros de enseñanza; 25.000, al United Negro College Fund, y 25.000, al Fondo Nacional para la Enseñanza de la Medicina. Todos estos fondos quedaban para su utilización a la discreción de las administraciones de las universidades.

En noviembre de 1954, la General Electric puso en circulación un plan titulado "Corporate Alumnus": cada vez que uno de los 23.000 empleados de la Compañía, que hubiera recibido su formación en una universidad, haga un donativo a una de las 540 universidades o escuelas americanas en la que se hubiera diplomado, la Compañía añadirá automáticamente otro tanto (hasta un tope conjunto de 1.000 dólares). Aparte, la Compañía dispone de un programa de ayuda a la enseñanza superior en forma de becas y de subvenciones.

Union Carbide and Carbon Corporation instituyó en 1953 un plan de becas de cuatro años de duración para estudiantes no diplomados de todas las ramas. El plan ofrecía un promedio de 1.320 dólares por persona a 308 estudiantes.

Gulf, Mobile et Ohio Raibroad C.<sup>a</sup> dió, en 1951, 187.000 dólares.

No podemos seguir dando la lista de los programas de ayuda financiera a los centros de enseñanza superior. Nos alargaríamos demasiado. Se estima en 70.000.000 de dólares la suma de lo donado por las empresas industriales para estos fines en 1954. A principios de abril se reunieron unos 56 jefes de empresa al amparo de la Graduate School of Business de la Universidad de Columbia y del Council for Financial Aid to Education, para discutir el tema de la ayuda financiera a los colegios americanos. Decidieron por unanimidad que el interés individual, tanto como el común, exigían que se ampliase aún más la cifra de los donativos de la industria a los colegios y a las universidades.

El Council ha publicado los resultados de una encuesta hecha entre los estudiantes de 753 instituciones de enseñanza superior (entre tres cuartas partes de todos los estudiantes americanos): esta encuesta supone que estos centros de enseñanza necesitarían 5.500.000.000 de dólares en los próximos diez años. Una de sus más urgentes necesidades es el aumento de nóminas del cuerpo docente, que no se han adaptado al ritmo de su aumento del coste de la vida en estos quince últimos años.

#### HONORARIOS DEL CUERPO DOCENTE

Según un estudio de McGraw-Hill, mientras la renta real de los obreros de la industria ha aumentado en un 48 por 100 desde 1940, y la de los médicos en un 80 por 100, y en un 10 por 100 la de los abogados, la de los profesores de la enseñanza superior ha disminuído en un 5 por 100. En general, el personal

docente de los centros oficiales se halla en mejores condiciones que el profesorado privado. El 6 de marzo del año 1955 la Fondation Ford decidió conceder un crédito de 50.000.000 de dólares para ayudar a los colegios y a las universidades acreditadas en los Estados Unidos a aumentar la nómina de sus profesores.

Cada institución que reciba un donativo deberá conseguir por otros medios otra suma equivalente: esta condición traerá como consecuencia ensanchar considerablemente el alcance real de este crédito de 50.000.000. Hay 300.000 profesores de la facultad en las instituciones privadas de enseñanza superior en los Estados Unidos, y la mitad de ellos trabajan la jornada completa. Una comisión compuesta por educadores e industriales fijará la importancia de los donativos concedidos, como también los métodos que deberán emplearse por los centros para recoger por sí los fondos equivalentes a los donativos. La distribución de fondos habrá terminado a fines de 1957.

#### VENTAJAS FISCALES

La contribución de la industria ha sido alentada por las leyes fiscales que autorizan a las sociedades deducir el 5 por 100 del total de la renta imponible a título de contribuciones a la caridad o de ayuda a la enseñanza. Se estima en 40.000.000 la suma de lo donado en 1948 a los centros de enseñanza; en 50.000.000, en 1952; en 58.000.000, en 1953; y en 70.000.000, en 1954. Parece que por los datos que se conocen la aportación de 1955 será muy superior.

Diversos factores han llevado a los industriales a considerarse en parte responsables de las futuras necesidades de la enseñanza: la necesidad cada vez más apremiante de contar con personal altamente calificado para los trabajos complejos de la industria, la considerable publicidad hecha sobre la insuficiencia del número de profesores de ciencias y de matemáticas, la necesidad experimentada en la industria de cuadros competentes de ingenieros y de sabios. Ya ni se discute sobre la conveniencia de sostener los centros privados que gozan de una larga tradición de independencia de pensamiento y de eficacia en la enseñanza. Estas instituciones quieren mantenerse independientes del Estado.

Para poder seguir siéndolo parece que la mejor fuente de ingresos es la ayuda financiera creciente de parte de las industrias. Algunos educadores recelan de que esta dependencia de la industria no lleve a las universidades el control industrial de su línea de conducta. El consejo de dirección del Council for Financial Aid to Education ha declarado que no debe haber ninguna injerencia en los programas de enseñanza de los colegios. Es probable que la conciencia de este peligro de parte de los mismos centros de enseñanza es la mejor salvaguardia contra una eventualidad así.

Existe desde hace tiempo una cooperación estrecha entre la industria y la mayoría de las universidades americanas, lo que constituye una fuente de recíprocas ventajas. Muchos de los centros de enseñanza superior tienen facultades de estudios comerciales o técnicos particularmente interesantes para el personal de la industria. Basta con citar como las más prin-

cipales de Harvard School of Business la Wharton School of Finance and Commerce, de la Universidad de Pensilvania y la Industrial Relations Center, de la Universidad de Chicago.

Otro cierto número de universidades tienen programas combinados de estudios y prácticas; la industria proporciona así a los estudiantes una experiencia práctica del trabajo durante una parte de sus años de Universidad. Antioch College, la Universidad de Cincinnati y la Northeastern University han llevado a la práctica esta especie de programa con la colaboración de la industria.

Miembros del cuerpo docente de muchas escuelas de ingenieros y de escuelas científicas son, al mismo tiempo, consejeros de un gran número de industrias. Muchos trabajos de investigación aplicada o de investigación fundamental efectuados en los laboratorios de universidad se han efectuado a base de un contrato con la industria. Una ayuda de más de 600.000

dólares es proporcionada por los industriales al instituto de física nuclear de la Universidad de Chicago. El Departamento de Comercio registró, en 1949, 1.188 proyectos de investigación industrial y económica realizados en diferentes universidades americanas financiados directa o indirectamente por la industria.

Así, tanto la industria como sus contribuciones cada vez más amplias para el sostenimiento y desarrollo de las instituciones privadas independientes de enseñanza superior, como los poderes públicos, al permitir a la industria la deducción de los medios financieros necesarios, muestran su conciencia de la inmensa ventaja que son para el país en su conjunto el mantenimiento y la prosperidad del sistema mixto de enseñanza superior (coexistencia de universidades y grandes centros libres y de los centros oficiales) por la colaboración y emulación que lleva consigo.

M. S.

## Las clases de Bibliografía en el Curso Preuniversitario

(UNA EFICIENTE EXPERIENCIA PROVINCIAL QUE PUEDE EXTENDERSE A TODOS LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA)

JOSE ANTONIO PEKEZ-RIOJA

Nuestros alumnos de Enseñanza Media son estudiantes—en cada asignatura—de un solo libro, cuyo autor ni siquiera suelen conocer. Se les ha ejercitado, por lo general, en sistemas y aun en rutinas memorísticos, adquiridos, sin duda, desde muy lejana fecha, quizá cuando aprendieran, muy niños todavía, la tabla de multiplicar o la lista interminable de los reyes godos...

La triste y aleccionadora realidad es que, cuando a los dieciséis años obtienen el grado superior de bachiller, ignoran el más elemental conocimiento de la Bibliografía y, lo que es peor, desconocen el manejo de catálogos, la redacción e interpretación de una ficha y la utilización eficaz de una biblioteca. En el aspecto metodológico, tampoco se les ha iniciado. Y en lo que se refiere a otros libros que no sean los de texto, carecen asimismo de orientación, sin que aún puedan tener un criterio mínimamente formado para auto-seleccionarse sus lecturas, ya que corren el peligro evidente de que aún se dejen vencer por esa ola de mal gusto, generadora de la infraliteratura, ya *poscoyotesca*, ya policíaca, del Oeste americano o de color rosa... Da lo mismo.

Es de urgente necesidad imbuir en el ánimo de los jóvenes preuniversitarios el concepto de que la moderna pedagogía no consiste en la repetición memorística de algunos textos, sino en su adecuada interpretación y en la capacitación bibliográfica del alumno para conocer los libros y los artículos de revista fundamentales, o, cuando menos, para saber encontrarlos, sobre cualquier materia, y, en suma, en obtener esa agilidad mental que produce, necesariamente, un oportuno e inteligente acercamiento entre el estudiante y el libro.

Una clase de Bibliografía para preuniversitarios ha de matizarse no sólo con un sentido general o elemental, sino con un carácter metodológico y orientador, aunque apenas se deje traslucir a los alumnos.

Se hace preciso imbuirles la necesidad de una organización en el trabajo intelectual, de un método y una sistematización de datos y materiales, de una adecuada anotación de sus lecturas—previa la indispensable preparación para seleccionarlas—y de una técnica, también imprescindible, para bucear en el futuro, en medio del mar proceloso de la actual producción bibliográfica.

Pero hay que enseñarles todavía más: hay que enseñarles a leer. Y esto, que puede parecer exagerado o paradójico, es una tremenda realidad nacional que debemos curar rápidamente. En la escuela se aprende a deletrear y se obtiene—a veces, con grandes imperfecciones—el mecanismo de la lectura. Después, en los seis años de Bachillerato superior, se lee mecánicamente, se repiten los textos, sin que apenas se enseñe y se acostumbre a meditar, a reflexionar, a deducir algo sobre lo leído; sin que se ejercite en la interpretación de los textos ni en lo que debería ser un ir despertando el sentido crítico, embrionario aún, pero ya en potencia en muchachos de dieciséis años. Así es como llegan al Preuniversitario con el peligro irremediable tantas veces de que, al cursar éste, sigan almacenando conocimientos conforme a unos malos sistemas o rutinas memorísticos.

Pero hace falta todavía más: no basta con enseñarles a leer en su verdadero sentido de interpretar, sino que es preciso aficionarlos a leer e infundir en ellos un sincero amor al libro, nacido de una auténtica curiosidad por la lectura. Debemos reconocer que el ambiente familiar y el medio social del individuo son de una importancia decisiva y capital en el rumbo posterior de una vida. Y, desgraciadamente, muchos ambientes son el reverso y aun el obstáculo mayor con que se encuentra el estudiante. Por otra parte, en las clases de las diferentes asignaturas se habla al alumno de una materia determinada: se polariza su atención en la Física, en las Matemáticas, en las Lenguas clásicas o modernas, en las Ciencias Naturales o en la Historia... Hace falta, además, una sola clase en la que se hable al alumno del libro en sí y de los libros en general, de su selección, de su acceso a ellos, del arte de leer y de documentarse, de la técnica necesaria para redactar e interpretar una ficha, así como para consultar un catálogo y utilizar con rapidez y eficacia una biblioteca. Esto sólo es posible en una clase de Bibliografía explicada por bibliotecarios.

Hay que abrir de par en par a los jóvenes preuniversitarios las propias ventanas de su curiosidad intelectual. Y esto puede y debe hacerse desde los Institutos de Enseñanza Media.

Sí. Como ensayo o ejemplo a seguir existe un Instituto—el de Soria—donde esta labor se viene haciendo desde la misma implantación del Curso Preuniversitario, es decir, desde enero de 1953. Esta clase especial de Bibliografía (concebida más exactamente como Metodología y Orientación bibliográfica) se ha continuado con éxito en el curso 1954-55, y viene desarrollándose en el actual de 1955-56 con indudable eficacia.

Esta eficiente experiencia de la pequeña capital castellana bien podría plasmarse en una realidad nacional, extendiéndola a todos los demás Institutos de Enseñanza Media.

A continuación, y a manera de ejemplo, detallamos el enfoque, el carácter y el programa que orienta estos cursos de Bibliografía para los preuniversitarios sorianos.

\* \* \*

En la primera clase del Curso—y como una especie de prólogo necesario al mismo—se viene haciendo una encuesta, alumno por alumno, a fin de conocer la carrera que van a elegir, sus preferencias y sus gustos de lector, si es que lo son. Así obtenemos una ficha psicológica bastante completa de cada uno, lo que nos sirve, en suma, para orientarles mejor y dar a las clases el tono más adecuado.

Podemos significar hasta ahora con satisfacción que los alumnos asisten a esta clase con tanta asiduidad como interés y agrado. Por otra parte, son cada vez más frecuentes sus preguntas y consultas, reveladoras de una creciente curiosidad por la lectura.

Las clases se dividen en teóricas y prácticas. Las primeras consisten en explicaciones, conferencias y lecturas comentadas, cuyo temario se sintetiza en el siguiente programa:

- I. Concepto actual de la Bibliografía. Necesidad de una técnica bibliográfica y de un método en el trabajo intelectual. El libro como problema y como reactivo sobre el lector: necesidad de orientación y selección en la lectura.
- II. Conceptos material, espiritual y social del libro. Lo que debemos al libro como instrumento permanente de formación, de educación y de cultura. La lectura: su concepto, su necesidad, su utilidad.
- III. Reglas de buen leer: glosa de las opiniones de algunos autores (Balmes, Ramón y Cajal, Rodríguez Marín, P. Garmendía de Otaola, León Murcieto, J. Lasso de la Vega, *André Maurois*, Laín Entralgo, etc.).
- IV. Técnica de la lectura. ¿Leer o releer? Operaciones que implica la lectura. Rapidez y lentitud en la lectura. Defectos de lector. Lectura en voz alta. Leer recorriendo. Las notas. Las apostillas marginales.
- V. Bibliopsicología y profilaxis de la lectura. Guías de lectura. La importancia de una acertada selección de libros: obras generales y especiales de información y referencia.
- VI. Técnica bibliográfica. El arte de tomar notas.

La ficha bibliográfica: su historia, sus ventajas, sus tamaños. Tamaños internacionales. Importancia y utilidad de la ficha. Los catálogos y sus clases: nociones sobre su manejo. Los índices de los libros: sus clases.

- VII. Cómo se redacta y se interpreta una ficha bibliográfica: a) de libros; b) de revistas; c) de artículos de revistas. Importancia de las anotaciones críticas del lector en las fichas bibliográficas.
- VIII. Encabezamiento de las fichas. Idea sumaria de las normas de catalogación. Anónimos, seudónimos, etc.
- IX. Vocabulario de los principales tecnicismos bibliográficos de uso más frecuente.
- X. Abreviaturas bibliográficas más usuales. Ejemplos.
- XI. Nociones elementales de la clasificación de las ciencias como base de las clasificaciones bibliográficas. Idea sumaria de los más conocidos sistemas de clasificación bibliográfica: Brunet, British Museum, Hartwig, Cutter, Brown y Bliss. El catálogo-diccionario.
- XII. La clasificación bibliográfica decimal: fundamentos y exposición general de este sistema. Sus ventajas, sus inconvenientes, su universalidad.
- XIII. La clasificación bibliográfica decimal (continuación): sus cien primeras divisiones. Observaciones y normas prácticas.
- XIV. La utilización de materiales para la documentación de trabajos. Normas y consejos prácticos de diversos autores (Lasso, Chavigny, etc.).
- XV. Normas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas para la redacción de referencias y citas bibliográficas.
- XVI. Cómo se utiliza con fruto una biblioteca. Cómo se busca en los catálogos.
- XVII. Cómo utilizar las obras generales de consulta. Obras de referencia. Bibliografías de bibliografías. Bibliografías especiales.
- XVIII. Idea sumaria de la documentación científica y bibliográfica en España: las Bibliotecas, las Universidades, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- XIX. Idea sumaria de la documentación científica y bibliográfica en el extranjero: la Unesco y otros organismos internacionales.
- XX. Las materias escritorias. El papiro. El pergamino. El papel. El libro manuscrito: evolución y características del código. La xilografía y la imprenta. El libro impreso: caracteres del incunable.
- XXI. Evolución del libro impreso desde el incunable a nuestros días. El vestido del libro: la encuadernación. El arte, adorno del libro: la ilustración. El ex-libris.
- XXII. La biblioteca como institución pública. Su necesidad social. Su concepto y evolución histórica a lo largo del tiempo.



XXIII. Los medios audiovisuales (gramófono, magnetofón, cine, radio, televisión, etc.) como complementos o auxiliares del libro.

Todas estas clases teóricas van acompañadas de la correspondiente bibliografía, en fichas que van ordenando los alumnos.

Las clases prácticas consisten en la redacción de papeletas (a veces, de libros leídos; otras, de libros recomendados; en ocasiones, de artículos de revistas que interesan particularmente a cada alumno); en ejercicios de clasificación decimal (leer o traducir signaturas decimales unas veces y otras dar notación decimal a diversos conceptos o títulos de libros); en la alfabetización y clasificación sistemática de papeletas; en el manejo de catálogos y ficheros; en las notas sintéticas o críticas sobre el contenido de libros y artículos de revistas; en el manejo de diccionarios y otras obras generales y de referencia; en visitas comentadas a bibliotecas, etc.

Voluntariamente, hay alumnos que, a modo de ayudantes, hacen prácticas sencillas (intercalación de fichas, copia de papeletas, ordenación de revistas, etc.) en la misma biblioteca del Instituto.

Si hemos de inculcar a los preuniversitarios que, desde ahora, dejen de ser estudiantes de un solo libro, es lógico que, ya en esta clase de Bibliografía, no sólo los acostumbremos a manejar libros y a establecer un estrecho contacto con ellos, sino a que tomen notas y fichas de nuestras conferencias, explicaciones y lecturas comentadas, que basamos, principalmente, en las obras siguientes:

- CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS: *Normas de transcripción y edición de textos y documentos*. Madrid, 1944.
- CHALLAYE, F.: *Metodología de las Ciencias*. Barcelona, etc., 1935.
- CHAVIGNY, P.: *Organización del trabajo intelectual*, 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona, etc., 1936.
- FAGUET, E.: *El arte de leer*. Madrid, 1913.
- GARMENDÍA DE OTAOLA, A.: *Lecturas buenas y malas...* Bilbao, 1949.
- *Arte y placer de leer*. Bilbao, 1951.
- HERTZOG, E (André Maurois, seud.): *Un arte de vivir*, 4.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, 1940 (cap. IV, "El arte de leer").
- LAÍN ENTRALGO, P.: *Notas para una teoría de la lectura*. Conferencia. Madrid, 1952.
- LASO DE LA VEGA, J.: *Cómo utilizar una biblioteca*. Madrid, 1935.
- *Cómo se hace una tesis doctoral o Manual de la documentación científica y bibliográfica*. San Sebastián, 1947.
- *La clasificación decimal*, 2.<sup>a</sup> ed. Madrid, 1950.
- LEÓN MURCIEGO, P.: *La lectura*. Madrid, 1933.
- PÉREZ-RIOJA, J.: *El libro y la biblioteca*. Barcelona, 1952.
- *Mil obras para los jóvenes*. Madrid, 1952.
- "Aspecto social de la lectura", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, n.º 2, mayo-junio 1952, págs. 127-133.
- TOTH, T.: *El joven de porvenir*. Madrid, 1946 (capítulos XXVIII a XXXV).
- WEISE, O.: *La escritura y el libro*. Barcelona (s. a.).

## Realizaciones del Seguro Escolar (1)

J. A. LÁSCARIS COMNENO

### 1. APORTACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL AL CAPITAL FUNDACIONAL

Al tratar de la constitución del capital fundacional de la Mutualidad del Seguro Escolar, los legisladores han incluido entre sus Estatutos el artículo 71, en el que se especifica que se formará con dos aportaciones:

*Primera.*—La realizada por el Ministerio de Educación Nacional con cargo a los fondos de Protección Escolar de su presupuesto, y equivalente a la parte que debe abonar el Estado por cuotas que haya de percibir el Seguro durante tres meses, desde la fecha

en que por orden ministerial se fije el comienzo de la recaudación.

*Segunda.*—Por el importe de las sumas abonadas por los asegurados por razón de las cuotas durante ese mismo período de tiempo.

Por orden de 20 de agosto de 1954 se señala la fecha de 1 de octubre del mismo año para el comienzo de la recaudación.

El Ministerio de Educación Nacional, pues, como consecuencia de la citada orden y de conformidad con el artículo 71 de los Estatutos, debe aportar la cantidad de 2.773.534,50 pesetas y con cargo a los fondos de la Comisaría de Protección Escolar.

Para el cálculo de la anterior cifra se han seguido los siguientes supuestos: El número de estudiantes tomado como base fué de 64.778. Teniendo en cuenta que la prima es de 342 pesetas, el total anual ascendería a 22.188.276 pesetas. Cifra que debe ser abonada —en virtud del artículo 11 de la ley de 17 de julio de 1953— en un 50 por 100 por los estudiantes, y otro 50 por 100 por el Estado; por lo que corresponde a

(1) Hemos de agradecer las facilidades prestadas para el desarrollo del presente trabajo por don Antonio Lago Carballo, Comisario de Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional, y don Manuel Baldasano Padura, Subdirector de la Dirección de Seguros Especiales del Instituto Nacional de Previsión y Secretario General de la Mutualidad del Seguro Escolar.

cada una de las partes 11.094.138 pesetas, y de conformidad con la orden de 20 de agosto de 1954, la Comisaría de Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional, su parte proporcional a un trimestre asciende a la citada de 2.773.534,50 pesetas.

Como consecuencia lógica, asimismo, debe sucesivamente ir haciendo aportaciones respectivas a las primas que vayan abonándose por los estudiantes—el 50 por 100 de la prima equivale a 171 por estudiante y curso—durante el curso académico 1954-55 y siguientes.

2. AFILIACIONES

El total de los estudiantes afiliados al Seguro, hasta 29 de octubre de 1955, asciende a un total de 60.430. Es curioso observar que pese a estar incluidos en este número las altas producidas en el curso 1954-55, después de haber sido afiliados ya en el anterior los del curso pasado, la cifra no ha alcanzado—y por bastante diferencia—la tomada como base para los cálculos matemáticos del Seguro de 64.778 estudiantes. Es conveniente señalar que la cifra total de afiliaciones dada es aún algo superior a la real, ya que por diversas circunstancias existen bajas en su número que no han sido tenidas en cuenta al hacer los presentes cálculos.

Corresponden 51.023 afiliaciones al curso 1953-54, y 9.407 al de 1954-55. De estas 9.407 afiliaciones, 7.567 son de matrícula oficial, y 1.840 de matrícula libre.

Puede extrañar que la cifra alcanzada, al ser aplicado el Seguro Escolar, haya sido solamente de 51.023 en la que se encuentran incluidos, además de los uni-

versitarios, los de las Escuelas Técnicas Superiores; ya que las estadísticas (únicamente reflejan universitarios) de años anteriores algunas han sido superiores, por ejemplo:

En 1929-30 se registraron 33.557 alumnos matriculados en la Universidad.

La media del período 1940-45 fué de 37.453.

En el curso 1951-52 de 52.921. (En este caso solamente universitarios sobrepasan el número de afiliaciones del posterior 1954-55.)

De este curso, corresponden a enseñanza oficial 35.207 alumnos; libre, 17.774 (varones, el 84,9 por 100; mujeres, el 15,1 por 100) (2).

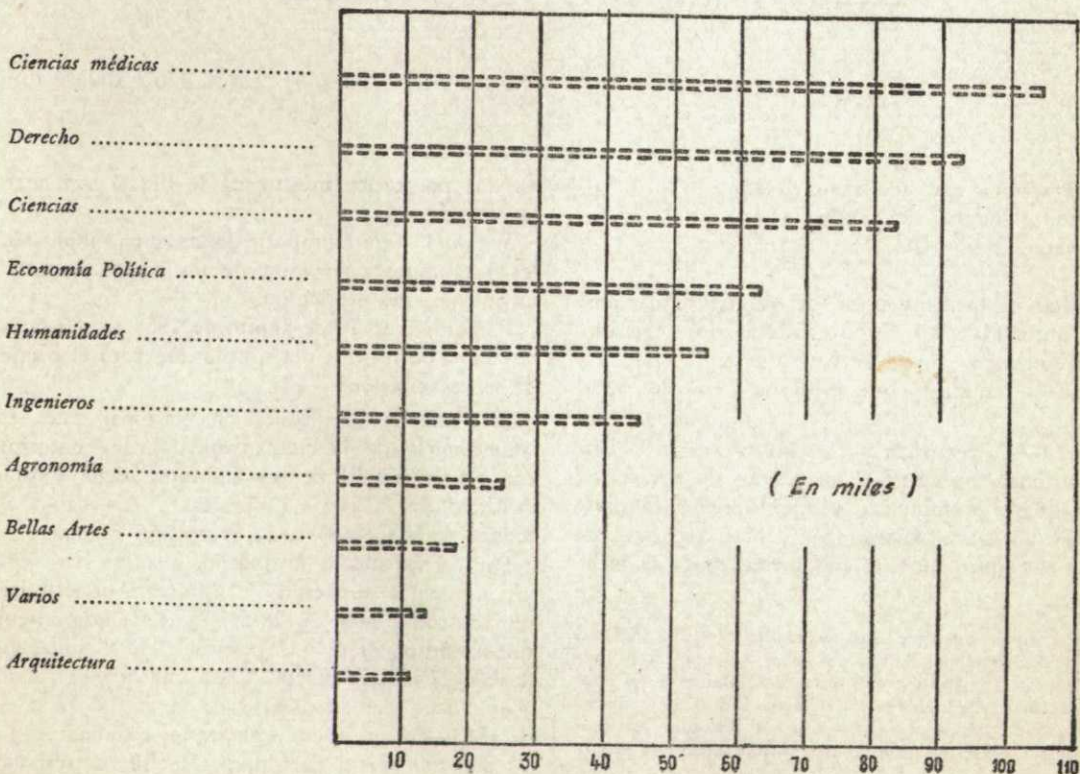
Obsérvese la proporción de matriculados en otras estadísticas:

Curso 1950-51: estudiantes matriculados en Centros de enseñanza universitaria, técnica y profesional, 151.000. De éstos, 47.000 son universitarios y 4.005 de Escuelas Especiales. (Véase que dos cursos anteriores al de la aplicación de la ley ya era alcanzada la cifra de 51.000 matriculados.)

Creemos de interés resaltar que en este curso los porcentajes por cada 100 estudiantes, distribuidos en las distintas ramas, fueron:

- Treinta y uno, universitarios.
- Treinta, profesiones técnicas o especializadas.
- Veintinueve, profesiones laborales.
- Cuatro, estudios artísticos.
- Tres, estudios técnicos y superiores.
- Tres, diversas enseñanzas (3).

(2) *Noticias de Educ. Iber.* (Madrid, VI-53), 3.  
 (3) *Idem* íd. (4-V-52), 2.



Otras, hacen discriminación por varones y mujeres, alcanzando al mismo tiempo nuevas facetas de la educación:

CURSO 1949-50			
	Varones	Mujeres	Total
Universitaria .....	47.320	15.408	62.728
Técnica .....	49.167	9.595	58.762
Comercio .....	41.591	11.901	53.492
Magisterio .....	5.613	14.329	19.942
Media .....	139.306	75.052	214.358
Varias .....	217.935	23.009	240.944
<b>TOTALES.....</b>	<b>500.932</b>	<b>149.294</b>	<b>650.226 (4)</b>

Véase el gran número de estudiantes existentes en España y que cada día va en aumento, y sin tener en cuenta la primaria, a la que también puede acoger el Seguro Escolar en sucesivas etapas.

Indudablemente, España contribuye eficazmente a la elevación de la media europea de densidad de población estudiantil en la enseñanza superior (número de estudiantes matriculados por cada 100.000 habitantes), ya que la mundial es de 285, la de Iberoamérica de 225 y la europea de 345, es decir, muy superior a la mundial (5).

Por creerlo de interés destacamos que en Iberoamérica, durante los tres primeros lustros, se ha duplicado el número total de estudiantes, rebasando ya los 520.000 de enseñanza superior, cuya distribución por carreras se expresa en el gráfico de la página anterior (6).

Volviendo al Seguro Escolar y sus afiliaciones, vemos que éstas son repartidas de la siguiente forma:

Distrito Universitario	Curso 1954-55		Total general
	hasta 29-X-55	Curso 53-54	
Barcelona .....	1.132	6.601	7.733
Granada .....	649	3.778	4.427
Madrid .....	2.963	19.093	22.056
Murcia .....	"	1.229	1.229
Oviedo .....	289	1.772	2.061
Salamanca .....	498	3.029	3.527
La Laguna .....	"	965	965
Santiago .....	1.244	1.477	2.721
Sevilla .....	523	1.886	2.409
Valencia .....	348	2.297	2.645
Valladolid .....	677	3.140	3.817
Zaragoza .....	861	3.374	4.235
Cádiz .....	113	604	717
Córdoba .....	39	647	686
León .....	39	875	914
Bilbao .....	32	256	288
<b>TOTALES.....</b>	<b>9.407</b>	<b>51.023</b>	<b>60.430</b>

La explicación plausible de la diferencia entre estudiantes matriculados y afiliados es el hecho de algunos que cursan dos carreras, siendo afiliados sólo por una; más los estudiantes mayores de veintiocho años, que el Seguro no recoge; y los estudiantes hispano-americanos y de otras naciones, que todavía no engloba el Seguro.

(4) Manuel Nofuentes G. Montoro: "El Seguro Escolar español", *Rev. Trab.*, 7-8 (7-VIII-54), 758.

(5) *Noticias de Educ. Iber.* (1-II-54), 6.

(6) *Idem* *íd.*, 5-6.

### 3. PRESTACIONES

En la primera fase del Seguro, las prestaciones que concede son únicamente las correspondientes a infortunio familiar y accidentes.

Por accidentes han sido concedidas, hasta el 4 de noviembre de 1955, dieciséis, con un coste de pesetas 64.934,15. No nos referimos, al hablar de coste, a las cantidades percibidas por los estudiantes, sino a las necesarias de que ha de disponer la Mutualidad para poder hacer frente a aquéllas mientras dura su derecho a la percepción.

En cuanto a infortunio familiar, tenemos:

Por ruina o quiebra familiar: 28 prestaciones, con un total de coste de 582.099,97 pesetas.

Por fallecimiento del cabeza de familia: 130 prestaciones, y coste de 582.099,97 pesetas.

En resumen, el total general de prestaciones y costes, hasta la fecha citada, ha sido de 174 y 3.581.020,33.

Teniendo en cuenta que las primeras fueron concedidas en el mes de abril de 1954, vemos que el número que ha sido acogido por estos conceptos a los beneficiarios del Seguro Escolar es bastante notable; obsérvese en los siguientes cuadros el aumento de las prestaciones concedidas en el año 1955 (sin incluir todavía diciembre) con respecto a las del año anterior.

AÑO 1954				
Mes	Fallecimiento	Quiebra	Accidente	Total
Abril .....	4	"	"	4
Julio .....	1	"	1	2
Octubre .....	4	1	"	5
<b>TOTALES.....</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

AÑO 1955				
Mes	Fallecimiento	Quiebra	Accidente	Total
Enero .....	30	"	1	31
Abril .....	9	9	"	18
Junio .....	5	2	2	9
Julio .....	30	7	4	41
Octubre .....	22	4	3	29
Noviembre .....	25	5	5	35
<b>TOTALES.....</b>	<b>121</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>163</b>

Estos meses son aquellos en que ha habido reuniones de la Comisión Permanente, en las que han sido aprobadas las prestaciones.

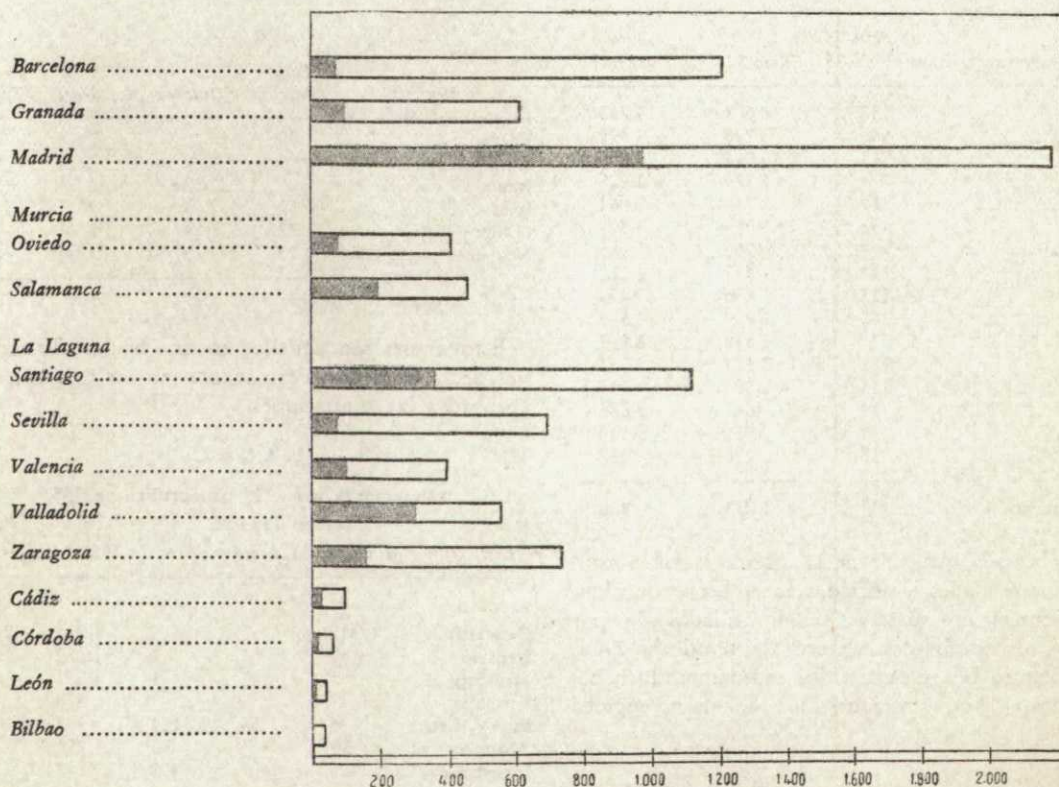
### CUADRO I

Dist. Univ.	AFILIACIONES HASTA 29 DE OCTUBRE DE 1955				Total general
	CURSO 1954-55			Total 1953-54	
	M. Oficial	M. Libre	Total		
<b>BARCELONA:</b>					
Ciencias .....	415	"	415	1.936	2.378
Derecho .....	"	1	1	1.789	1.790
Medicina .....	1	"	1	1.083	1.084
Farmacia .....	"	"	"	875	875
Fil. y Letras .....	95	39	134	471	605
Arquitectura .....	30	"	30	150	180
Industriales .....	429	"	429	"	429
<b>TARRASA:</b>					
Textiles .....	122	"	122	270	392
<b>TOTALES.....</b>	<b>1.092</b>	<b>40</b>	<b>1.132</b>	<b>6.601</b>	<b>7.733</b>

Dist. Univ.	CURSO 1954-55			Total 1953-54	Total general	Dist. Univ.	CURSO 1954-55			Total 1953-54	Total general			
	M. Oficial	M. Libre	Total				M. Oficial	M. Libre	Total					
<b>GRANADA:</b>						<b>MURCIA:</b>								
Ciencias .....	209	15	224	708	932	Ciencias .....	"	"	"	359	359			
Derecho .....	"	"	"	1.555	1.555	Derecho .....	"	"	"	743	743			
Medicina .....	220	55	275	698	973	Fil. y Letras.	"	"	"	127	127			
Farmacia .....	128	"	128	701	829									
Fil. y Letras.	22	"	22	116	138					1.229	1.229			
	579	70	649	3.778	4.427	<b>OVIEDO:</b>								
<b>MADRID:</b>						Ciencias .....	147	33	180	540	720			
Ciencias .....	1.135	64	1.199	4.294	5.493	Derecho .....	70	"	70	994	1.064			
Derecho .....	75	515	590	4.546	5.136	Fil. y Letras.	25	14	39	238	277			
Medicina .....	4	2	6	2.671	2.677					242	47	289	1.772	1.062
Farmacia .....	"	"	"	1.675	1.675	<b>SALAMANCA:</b>								
Fil. y Letras.	277	75	352	2.033	2.385	Ciencias .....	213	16	229	576	805			
Veterinaria ...	65	4	69	672	741	Derecho .....	110	103	213	1.272	1.485			
Ciencias Polít.	184	153	337	1.311	1.648	Medicina .....	"	"	"	971	971			
Industriales ...	114	"	114	417	531	Fil. y Letras.	55	1	56	210	266			
Agrónomos ...	63	"	63	223	286					378	120	498	3.029	3.527
Montes .....	43	"	43	105	148	<b>LA LAGUNA:</b>								
Minas .....	61	"	61	283	344	Ciencias .....	"	"	"	336	336			
Navales .....	22	"	22	100	122	Derecho .....	"	"	"	496	496			
Aeronáuticos...	30	"	30	131	161	Fil. y Letras.	"	"	"	133	133			
Arquitectura...	48	"	48	258	306					"	"	"	965	965
Telecomunic...	28	"	28	95	123	<i>(Continúa en la pág. siguiente.)</i>								
Caminos .....	1	"	1	279	280									
	2.150	813	2.963	19.093	22.056									

## CUADRO II

AFILIACIONES CURSO 1954-55 (hasta 29-X-55)



NOTA.—Los tramos blancos son matrícula oficial y los oscuros matrícula libre.

Dist. Univ.	CURSO 1954-55		Total 1953-54	Total general	
	M. Oficial	M. Libre			
<b>SANTIAGO:</b>					
Ciencias .....	401	"	401	410	811
Derecho .....	223	"	223	339	562
Medicina .....	204	181	385	292	677
Farmacia .....	146	"	146	311	457
Fil. y Letras.	89	"	89	125	214
	1.063	181	1.244	1.477	2.721
<b>SEVILLA:</b>					
Ciencias .....	204	"	204	579	783
Derecho .....	179	"	179	845	1.024
Medicina .....	"	"	"	356	356
Fil. y Letras.	104	36	140	106	246
	487	36	523	1.886	2.409
<b>VALENCIA:</b>					
Ciencias .....	217	10	227	636	863
Derecho .....	"	"	"	716	716
Medicina .....	7	49	56	708	764
Fil. y Letras.	54	11	65	237	302
	278	70	348	2.297	2.645
<b>VALLADOLID:</b>					
Ciencias .....	220	118	338	496	834
Derecho .....	225	113	338	1.779	2.117
Medicina .....	"	"	"	648	649
Fil. y Letras.	"	"	"	217	217
	445	232	677	3.140	3.817
<b>ZARAGOZA:</b>					
Ciencias .....	216	45	261	662	923
Derecho .....	151	82	233	1.212	1.445
Medicina .....	33	"	33	648	681
Fil. y Letras.	37	42	79	233	312
Veterinaria ...	210	45	255	619	874
	647	214	861	3.374	4.235
<b>CÁDIZ:</b>					
Medicina .....	105	8	113	604	717
<b>CÓRDOBA:</b>					
Veterinaria ...	35	4	39	647	686
<b>LEÓN:</b>					
Veterinaria ...	34	5	39	875	914
<b>BILBAO:</b>					
Industriales ...	32	"	32	256	288
<b>TOTAL GENERAL .....</b>	<b>7.567</b>	<b>1.840</b>	<b>9.407</b>	<b>51.023</b>	<b>60.430</b>

CUADRO III

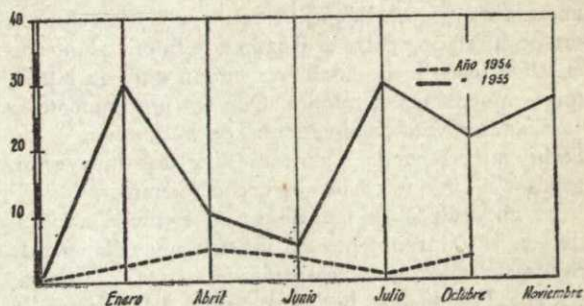
NÚMERO DE AFILIACIONES POR CURSOS ACADÉMICOS Y FACULTADES

Carreras	Curso 1953-54	Curso 1954-55 hasta 29-X-55	Total
Ciencias .....	11.559	3.678	15.237
Derecho .....	16.286	1.847	18.133
Medicina .....	8.679	870	9.549
Farmacia .....	3.562	274	3.836
Filosofía y Letras...	4.246	976	5.222
Veterinaria .....	2.813	402	3.215
Arquitectura .....	408	78	486

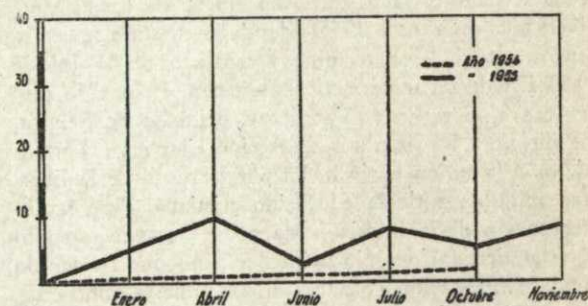
Carreras	Curso 1954-55 hasta 29-X-55		Total
	Curso 1953-54	Curso 1954-55 hasta 29-X-55	
Industriales .....	673	575	1.248
Textiles .....	270	122	392
Ciencias Políticas ...	1.311	337	1.648
Caminos .....	279	1	280
Telecomunicación ...	95	28	123
Aeronáuticos .....	131	30	161
Navales .....	100	22	122
Minas .....	283	61	344
Montes .....	105	43	148
Agrónomos .....	223	63	286
<b>TOTALES.....</b>	<b>51.023</b>	<b>9.407</b>	<b>60.430</b>

CUADRO IV

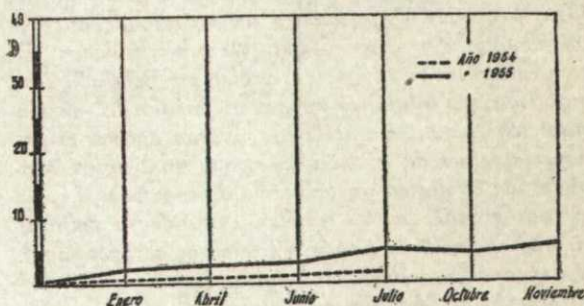
PRESTACIONES DE LA MUTUALIDAD DEL SEGURO ESCOLAR (\*)



POR FALLECIMIENTO DEL CABEZA DE FAMILIA



POR RUINA FAMILIAR



POR ACCIDENTE

(\*) Las fechas elegidas no lo han sido arbitrariamente, sino que son aquellas en las que se han ordenado prestaciones.

## La "guerra escolar" en Bélgica: La cuestión escolar, cuestión de convivencia \*

Tal vez no sea inútil repetir una aclaración: cuando hablamos del conflicto escolar belga nos referimos a algo más grave que una reforma de sistemas pedagógicos concretos o a una mera cuestión presupuestaria, por importantes que sean ambas cosas. La llamada "guerra escolar" concentra en un solo punto la oposición entre dos ideologías radicalmente opuestas, enarboladas respectivamente por el gobierno liberal-socialista y el partido social-cristiano en el actual panorama político de Bélgica, y conlleva el viejo problema de la relación entre el Estado y la Iglesia planteado en el terreno de la enseñanza en un país de estructura eminentemente católica. Que sea precisamente la enseñanza el campo de choque de la cuestión es un hecho que responde a razones históricas muy arraigadas y a las que ya hemos hecho referencia.

La importancia de las cuestiones de fondo implicadas en el resurgimiento de la vieja querrela escolar explica la reiterada intervención de los preladados belgas en ella. Ya hemos hecho mención detenida de la pastoral del obispo de Brujas, Mon. De Smet, dirigida a sus fieles en el mes de julio de 1954, cuando el problema acababa prácticamente de ser planteado. Más reciente es la pastoral del obispo de Lieja, Mon. Kerkhofs (marzo de 1955), donde la cuestión se centra en sus verdaderos términos: conflicto de la Iglesia y el Estado en materia de enseñanza. El pasado mes de mayo, el cardenal Van Roey, primado de Bélgica, se dirigió a los hombres de Acción Católica exhortándolos a la unión en la lucha por la causa de la libertad religiosa y de la educación cristiana. Pero la intervención de la Iglesia belga no se ha reducido sólo a estas declaraciones individuales, sino que ha tenido una manifestación colectiva en la protesta contra los proyectos escolares del Gobierno, difundida con fecha 7 de febrero del pasado año y firmada por el cardenal

Van Roey y los obispos de Lieja, Namur, Gante, Tournai y Brujas. En esta protesta se examinan detenidamente los puntos de reforma de la ley Collard, subrayando como consecuencia directa de ella la anulación de fuentes absolutamente vitales para la existencia de los establecimientos de enseñanza libre. Los obispos señalan también cómo el proyecto del ministro de Instrucción Pública tiende a prohibir que los municipios subvencionen los establecimientos de enseñanza media, técnica o normal privados "suprimiendo así por fanatismo anticatólico, una prerrogativa tradicional de los municipios y de las provincias en materia de enseñanza". Otros puntos examinados en la enérgica protesta del episcopado son el proyecto de que los diplomas libres sean homologados por comisiones donde los representantes de la enseñanza oficial forman mayoría o el de que los diplomados en escuelas normales libres sufran un examen suplementario para ver si son eventualmente capaces de profesar en un establecimiento oficial. Un último punto grave es destacado todavía: la ley Collard tiende a que los cursos de religión sean dados exclusivamente por eclesiásticos, pero no sólo en la enseñanza media, sino también en la enseñanza primaria, lo cual sería un medio de hacer prácticamente imposible la enseñanza de la religión, ya que no habría clero suficiente para hacerse cargo de tal tarea.

El 12 de febrero último fué radiodifundida una tajante respuesta del Gobierno a la declaración de los obispos: "No conviene que la Iglesia intervenga en las luchas políticas: es al Parlamento, y sólo al Parlamento, a quien corresponde discutir los problemas políticos y votar las leyes... Los obispos de Bélgica no han levantado su voz cuando se produjo la discusión de los proyectos escolares del Gobierno precedente (social-cristiano); el Gobierno siente que ellos salgan de su papel religioso e intervengan públicamente en la discusión de los proyectos actuales. Semerjantes declaraciones en vísperas de un debate parlamentario, lejos de calmar la opinión, no traen como resultado más que hacer, de una parte y de otra, más difícil la discusión y el tono más apasionado."

La respuesta gubernamental trata de desmentir las acusaciones del episcopado y culpa a la gestión del partido social-cristiano de la desigualdad entre la enseñanza oficial y libre, a favor de esta última. "Resta al Gobierno—continúa—subrayar, en la declaración de los obispos, una posición de principio que ningún ciudadano desprovisto de pasión puede juzgar admisible.

"Los obispos reclaman para la enseñanza libre la calificación de "nacional"; exigen subsidios cada vez más importantes, pero, al mismo tiempo, se prevalecen del carácter libre de su enseñanza para rechazar el

\* En el número 32 de nuestra REVISTA (junio de 1955, págs. 224-6) se publicó un artículo de nuestro colaborador don JOSÉ ÁNGEL VALENTE titulado "El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica". Damos en estas columnas un nuevo trabajo del mismo autor, en el que se amplía con últimos aportes el panorama actual de la cuestión escolar en Bélgica, centrada hoy en día en un problema de convivencia entre las dos grandes masas raciales, culturales y políticas en que se divide la nación. El tema no se agota aquí. Ya en nuestro número anterior se incluía, en la nueva Sección de "Legislación Extranjera", el texto de la reciente Ley de reordenación educacional belga. Y para nuestro próximo número de marzo ofrecemos a los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN un comentario de la "Ley Collard", debido a nuestro colaborador don MANUEL UTANDE.

control que es corolario necesario y legítimo de todo subsidio otorgado por el Estado.

"Jamás el partido católico, en ningún momento de su historia, ha osado presentar y defender una tesis semejante." (*Le Soir*. Bruselas, 13 de febrero 1955.)

Pocos días después—17 de febrero—, el Conseil de l'Office International de l'Enseignement Catholique, reunido en Bruselas, con participación de representantes de distintos países, se adhirió a la actitud de los preladados belgas en un telegrama dirigido al cardenal Van Roey.

Como puede verse la cuestión planteada en estos términos rebasa los límites de una mera reforma escolar y se convierte en eje peligroso de la política interior del país.

Pero hay aún un aspecto que no hemos tocado: "la versión de la guerra escolar" en los territorios coloniales. Aquí el problema tuvo, si cabe, un planteamiento más espinoso, como era de prever teniendo en cuenta que el choque con las autoridades eclesiásticas en zonas sometidas a una acción misional tenía que ser necesariamente más grave. Afortunadamente, los pasos del ministro de Colonias, M. Buisseret, fueron lo suficientemente cautos y elásticos como para retroceder ante el ataque de la opinión católica colonial e indígena.

El proyecto del ministro era fortalecer la enseñanza oficial, neutra y laica, en el Congo y crear con carácter experimental nuevas escuelas de este tipo en los grandes centros de Leopoldville, Stanleyville, Elisabethville y Lulnabourg, sobre el pretexto de que la labor de las misiones no es ya suficiente para atender a las necesidades crecientes de la instrucción de los indígenas. Naturalmente los peligros de ofrecer una enseñanza neutra carente de espíritu religioso a gentes que están a cincuenta años de la barbarie no pueden pasar inadvertidos. Una de las primeras advertencias dirigidas al ministro de Colonias fué la de los presidentes indígenas de las asociaciones congoleñas de antiguos alumnos de las escuelas de los PP. de Schent, de los HH. Maristas y de los HH. de las Escuelas Cristianas. "Si algunos de nosotros—escriben—desean ver instaurada en el Congo una enseñanza oficial, eso no significa en ningún caso que nosotros deseemos una educación atea u hostil a la idea religiosa. Todo nuestro pasado testimonia el carácter religioso de los pueblos bantúes. Esta herencia religiosa, que nos han legado nuestros antepasados y que ha sido depurada al contacto de la civilización cristiana, queremos conservarla. Queremos que nuestros hijos reciban una educación de base religiosa." (*La Metropole*. Amberes, 15 de junio de 1955.)

Carácter más solemne tuvo la declaración de los Ordinarios del Congo Belga y de Ruanda-Urundi, cuya firma encabeza su decano, M. Alphonse Verwimp, vicario apostólico de Kisantu. He aquí un significativo fragmento de este texto: "Aquellos que tienen la responsabilidad de los destinos del Congo Belga y de Ruanda-Urundi, que deben mantener allí la paz social y la prosperidad y hacer florecer la verdadera civilización, deben reflexionar sobre esto: el africano tiene una intensa necesidad de religión. Destruir sus creencias erróneas sin reemplazarlas por las verdaderas es llevar la población africana a la anarquía y

al desorden, es abrir camino próximo y fácil al comunismo materialista. La educación que se declara neutra no respeta las profundas tendencias del alma africana e, incluso, se opone a ellas. El Cristianismo, por el contrario, está en armonía con lo más elevado de ella: su creencia monoteísta. El la purifica, la enriquece y la eleva." (*Gazette de Liège*, Lieja, 5 de agosto de 1955.)

\* \* \*

En la metrópoli, los proyectos del ministro de Instrucción Pública, M. Leo Collard, comenzaron a convertirse en hechos con el licenciamiento en masa de 110 profesores católicos de la enseñanza oficial, titulares de un diploma libre. Estos profesores eran interinos, pero con el grado especial de "interinos-permanentes". "Para la recta comprensión de las cosas—escribe a este propósito un editorialista de *La Libre Belgique*. Bruselas, 2 de septiembre de 1954—es necesario recordar las reglas que presiden los nombramientos en la enseñanza oficial. Hay primero profesores *interinos* que no ejercen más que funciones temporales, y que saben que se puede poner fin a su mandato en cualquier momento. Hay, además, los *interinos-permanentes*. Este es el comienzo normal de toda carrera en la enseñanza oficial. El interino-permanente está ligado a un puesto bien determinado y definitivamente vacante. Tiene, pues, el derecho de considerarse introducido en la carrera. Después, el nombramiento definitivo de los interinos-permanentes es una simple formalidad. Sobre este punto la jurisprudencia administrativa es indiscutible. Ciertamente sus nombramientos pueden ser revocados por una simple decisión del ministro, pero jamás ningún ministro ha tomado semejante decisión sin un motivo serio."

El Secretariado nacional del P. S. C. comentaba así los móviles de la actitud de M. Collard: "Es impensable que licenciamientos tan numerosos puedan justificarse por la incapacidad de los interesados, tanto más cuanto que ocupaban cargos definitivamente vacantes. Ellos tenían un derecho moral, reconocido por nuestra jurisprudencia administrativa constante, a ser nombrados para las funciones que realizaban. Además, muchos de ellos habían sido ya objeto de informes favorables de la inspección, y su nombramiento no era más que una formalidad administrativa."

"El único criterio que ha podido servir de base a la medida de M. Collard—continúa la declaración oficial del P. S. C.—es, simplemente, el origen de los diplomas. Se trata, sin excepción alguna, de diplomas de la enseñanza católica. Una discriminación semejante no tiene precedente alguno en la historia de la Bélgica independiente. Tiende a una verdadera segregación sobre base ideológica y debe conducir normalmente a la instauración del delito de opinión." (*La Libre Belgique*, 1 de septiembre de 1955.)

Sobre los mismos puntos de vista insistía el ex ministro de Instrucción, M. Pierre Harmel, en un artículo publicado en *La Nation Belge* a raíz de estos acontecimientos. "Nunca se llamará bastante la atención de M. Collard, ministro de Instrucción Pública—escribe M. Harmel—, sobre la gravedad de lo que

acaba de realizar... Que el ministro medite en el aspecto antisocial de su decisión. Empleados por el Estado, los agentes que no gozan todavía de las ventajas del estatuto administrativo deben, al menos, ser protegidos por su ministro, como lo son los empleados tomados en calidad de ensayo por un patrón privado. Nuestras leyes civiles prohíben a cualquiera lo que M. Collard realiza de un modo frío contra los agentes que él tiene la misión de proteger en su carrera."

Las tres razones únicas que, según el ex ministro Harmel, explican el licenciamiento de más de un centenar de *interinos-permanentes*, son éstas: Primera, que estos agentes eran vulnerables; segunda, que llevaban consigo la "tara" de haber sido confiados en su juventud por sus padres a instituciones libres; tercera, que habían entrado al servicio del Estado bajo el Gobierno socialcristiano.

La persistencia de M. Collard en sus medidas de reforma no ha hecho más que engrosar y fortalecer progresivamente la opinión católica que se manifestó en forma de huelgas y declaraciones de principios en todo el país. Así, por ejemplo, con fecha 7 de noviembre de 1955 se hizo pública una carta dirigida al ministro por el interesante Seminario de Bastogne, fundado en 1807, y que funciona en el Luxemburgo belga, pero con alumnos pertenecientes tanto al Luxemburgo belga como al Luxemburgo gran-ducal. Los miembros del Seminario de Bastogne recuerdan al ministro la legislación occidental en lo referente a la libertad de enseñanza, tal y como está definido el papel del Estado con respecto a ella en la Declaración de Derechos del Hombre, votada en el año 48 por la tercera asamblea de las Naciones Unidas, para concluir tajantemente que "la legislación Harmel está conforme con la legislación europea, y no sucede lo mismo con la legislación Collard".

Ya hemos señalado cómo el proyecto gubernamental

coartaba atribuciones tradicionales de la organización municipal y provincial de Bélgica. La reacción no se hizo esperar por parte de las provincias y municipios de Flandes, donde la población católica constituye una mayoría, que es en algunas zonas casi totalidad. Al mismo que las diputaciones de las provincias de Limburgo, Amberes, Luxemburgo y Flandes oriental, la diputación de Flandes occidental dirigió, en marzo del pasado año, una moción de protesta al primer ministro y a los presidentes de la Cámara y del Senado, donde se destaca lo injustificado de las nuevas medidas que esterilizarían la acción de los poderes subordinados en una de sus atribuciones esenciales: la educación de la juventud. "Es superfluo—dice la moción—recordar los artículos 31 y 108 de la Constitución, que han confiado a las provincias y a los municipios las cuestiones de interés regional o municipal conforme a los principios de autonomía y descentralización tradicionalmente respetados... Las autoridades provinciales y municipales son las mejor situadas para apreciar la necesidad de abrir o desarrollar las escuelas, o de reconocer y subsidiar las instituciones libres... El proyecto de ley del Gobierno viola el artículo 17 de la Constitución y atenta contra la autonomía de las provincias y de los municipios. La prohibición de que éstos reconozcan y subsidien las instituciones libres está en contradicción con la libertad de enseñanza y constituye una medida preventiva expresamente prohibida por la Constitución."

Tal vez el conjunto de datos que hemos reunido demuestre, como es nuestro deseo, hasta qué punto la "guerra escolar" planteada en Bélgica sobrepasa sus términos más estrictos, se ramifica penetrando en todos los estratos de la organización del país y afecta los íntimos resortes de convivencia entre los ciudadanos belgas.

J. A. V.



# Crónica Legislativa

INDICE, POR ORDEN ALFABETICO DE MATERIAS, DE DISPOSICIONES RELATIVAS A EDUCACION NACIONAL PUBLICADAS EN EL "BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO" DURANTE EL MES DE ENERO DE 1956

## BACHILLERATO LABORAL

Decreto (rectificado) de 9 de diciembre de 1955 por el que se modifica la composición de los Tribunales para la prueba final del Bachillerato Laboral. (B. O. E. del 2.)

## CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

Orden ministerial de 13 de enero de 1956 por la que se establecen los derechos que deben satisfacer los concursantes a plazas de profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional. (B. O. E. del 31.)

## COLEGIOS MAYORES

Decreto-ley de 23 de diciembre de 1955 por el que se autoriza a la Junta de la Ciudad Universitaria de Madrid para ceder terrenos, en condiciones jurídicas especiales, a las Repúblicas hispanoamericanas que deseen construir Colegios Mayores universitarios. (B. O. E. del 15.)

*La Ley que regula la constitución de la Junta de la Ciudad Universitaria de Madrid somete la enajenación o gravamen de los bienes que ésta administra a la legislación general vigente en materia de propiedades del Estado, lo que en algunos casos, como en este de la proyectada cesión de terrenos a determinadas Repúblicas hispanoamericanas que desean construir en la Ciudad Universitaria de Madrid Colegios Mayores y servicios culturales anexos, da lugar a dificultades y entorpecimientos, la eliminación de los cuales constituye el objeto de este decreto-ley, por el que se autoriza a la Junta para que, en régimen de reciprocidad, pueda hacer las cesiones necesarias, sin más limitación que la exigencia de que el edificio o edificios que se construyan queden permanentemente vinculados a los destinos universitarios y culturales previstos.*

## COLEGIOS UNIVERSITARIOS DE SALAMANCA

Orden ministerial de 19 de diciembre de 1955 sobre rendición de cuentas de la Fundación benéfico-docente "Colegios Universitarios" de Salamanca. (Boletín Oficial del Estado del 18.)

## COMEDORES ESCOLARES

Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria dictando normas para solicitar subvención en concepto de Comedores Escolares. (B. O. E. del 29.)

## CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Orden ministerial de 7 de diciembre de 1955 sobre renovación de las representaciones que integran el Consejo Nacional de Educación. (B. O. E. del 3.)

## CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se añade un párrafo al artículo 3.º del Reglamento del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (Boletín Oficial del Estado del 2.)

*El Reglamento del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en su redacción primitiva, de 10 de febrero de 1940, disponía la renovación periódica de los vocales del Consejo Ejecutivo, sistema que, derogado por la reforma llevada a cabo por el decreto de 19 de noviembre de 1948, se restablece ahora, una vez superada la etapa de consolidación del Consejo.*

## CONSTRUCCIONES DOCENTES

Orden ministerial de 30 de noviembre de 1955 por la que se determina la documentación que han de presentar las entidades para la tramitación de expedientes de declaración de interés social. (B. O. E. del 4.)

## CONVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Orden ministerial de 12 de diciembre de 1955 por la que se establecen las equivalencias, a efectos de convalidación de estudios, entre las asignaturas del Plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú) y las correspondientes de la Facultad de Derecho de la Universidad española. (B. O. E. del 1.)

Orden ministerial de 30 de diciembre de 1955 por

la que se establecen las equivalencias, a efectos de convalidación de estudios, entre las asignaturas del Plan de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica del Perú y las correspondientes de la Facultad de Derecho de la Universidad española. (B. O. E. del 21.)

Orden ministerial de 30 de diciembre de 1955 por la que se establecen las equivalencias, a efectos de convalidación de estudios, entre las asignaturas del Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad argentina de Cuyo y las correspondientes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad española. (B. O. E. del 26.)

Orden ministerial de 22 de diciembre de 1955 por la que se establecen las equivalencias, a efectos de convalidación de estudios, entre las asignaturas del Plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad argentina de Cuyo y las correspondientes del Plan de estudios de la Facultad española de Filosofía y Letras. (B. O. E. del 27.)

#### DISCIPLINA ACADÉMICA

Decreto de 13 de enero de 1956 por el que se modifica el de 8 de septiembre de 1954 que aprobó el Reglamento de Disciplina Académica de los Centros oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica, y precisando su ámbito de aplicación. (Boletín Oficial del Estado del 18.)

*El presente decreto extiende el ámbito de aplicación del Reglamento de Disciplina Académica, de 8 de septiembre de 1954, vigente para los Centros oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica dependientes del Ministerio de Educación Nacional, a los Centros de igual grado o modalidad dependientes en todo o en parte de otros Departamentos ministeriales, aunque estatutariamente tengan reconocida alguna autonomía o régimen de Patronato. Por otra parte, establece la calificación de graves para las faltas colectivas de asistencia a clase y de desobediencia a las disposiciones reglamentarias o administrativas de las correspondientes autoridades. Las sanciones que correspondan por la comisión de tales faltas podrán ser impuestas de oficio por el Ministerio de quien dependa la Escuela, cuando la notoriedad haga innecesario el expediente.*

#### EDAFOLOGÍA Y BIOLOGÍA VEGETAL

Una Orden ministerial de 30 de noviembre de 1955 organizando estos estudios en la Universidad de Zaragoza, fué dejada en suspenso por la de 19 de enero de 1956, publicada en el B. O. E. del 29.

#### EDUCACIÓN ESPECIAL

Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se reorganiza el Patronato Nacional de la Infancia Anormal, que se denominará Patronato Nacional de Educación Especial, y se crean sus Secciones provinciales. (B. O. E. del 2.)

*En otro lugar de este mismo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN se publica el texto íntegro del decreto. Está además en preparación un número monográfico sobre el tema.*

#### ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Orden ministerial de 21 de diciembre de 1955 por la que se aclaran algunos extremos del decreto de 17 de junio de 1955 regulando las actividades de los Centros privados de enseñanza por correspondencia. (B. O. E. del 10.)

#### ESCUELA DE FUNCIONARIOS INTERNACIONALES

Orden ministerial (de Asuntos Exteriores) de 26 de diciembre de 1955 aceptando su creación por el Instituto Hispano-Luso-Americano de Derecho Internacional. (B. O. E. del 10.)

#### ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Decreto de 13 de enero de 1956 por el que se faculta a los licenciados en Filosofía y Letras para tomar parte en las oposiciones a ingreso en el Profesorado de Idiomas de Escuelas del Magisterio. (B. O. E. del 23.)

*El título de este decreto explica suficientemente su contenido, ampliamente justificado, no sólo por el hecho de constituir la enseñanza de idiomas una profesión propia de los licenciados en Filosofía y Letras, sino también por la necesidad de dar realidad a lo dispuesto en el Reglamento ordenador de la Facultad, que autoriza a los licenciados para opositar a las cátedras de Filosofía y Letras de las Escuelas del Magisterio.*

#### ESCUELAS DE PERITOS AGRÍCOLAS

Decreto de 16 de diciembre de 1955 por el que se modifica el sistema de pruebas para el ingreso en las Escuelas de Peritos Agrícolas. (B. O. E. del 2.)

*Implanta en las Escuelas profesionales de Peritos Agrícolas el procedimiento de selección para el ingreso, establecido para las Escuelas Oficiales de Aparejadores por el decreto de 10 de agosto de 1955.*

#### ESCUELAS DE PERITOS INDUSTRIALES

Decreto de 23 de diciembre de 1955 por el que se reglamentan las pruebas de selección para el acceso a las Escuelas de Peritos Industriales. (B. O. E. del 16.)

*Implanta en las Escuelas de Peritos Industriales el régimen general ya establecido para las de Peritos Agrícolas y las de Aparejadores, quedando así regidas las tres, en lo que al ingreso se refiere, por criterios idénticos.*

## EXCAVACIONES ARQUEOLÓGICAS

Decreto de 2 de diciembre de 1955 por el que se reorganiza el Servicio Nacional de Excavaciones Arqueológicas. (B. O. E. del 2.)

*El sentido general de la reorganización que en él se establece es el de procurar un mayor contacto entre la investigación arqueológica y la Universidad. Así, el Servicio se organiza a base de un inspector general, catedrático de Arqueología, Prehistoria e Historia del Arte, y los delegados de Zona, también necesariamente catedráticos de Universidad. Cada Zona arqueológica se corresponde territorialmente con un Distrito Universitario, y en cada una de ellas se previene la organización de las Delegaciones Provinciales, Insulares y Locales que la experiencia aconseje. Los doce delegados de Zona constituyen, bajo la presidencia y vicepresidencia del director general de Bellas Artes y el inspector general del Servicio, la Junta Consultiva de Excavaciones Arqueológicas.*

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS,  
ECONÓMICAS Y COMERCIALES

Orden ministerial de 10 de enero de 1956 por la que se aclaran las tasas académicas que deben abonar los profesores mercantiles en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, Sección de Económicas y Comerciales. (B. O. E. del 24.)

## FORMACIÓN PROFESIONAL

Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo, de 7 de enero de 1956, por la que se establece el sistema que han de seguir las empresas estatales y paraestatales para realizar el ingreso del 2 por 100 de formación profesional establecido para las mismas en la Ley de 20 de julio de 1955. (B. O. E. del 17.)

## FUNDACIÓN "JUAN MARCH"

Orden ministerial (de Gobernación) de 4 de enero de 1956 por la que se clasifica como benéfico-particular de carácter mixto la Fundación "Juan March", instituída en Madrid. (B. O. E. del 11.)

## GRADUADOS

Orden de la Presidencia del Gobierno de 17 de enero de 1956 por la que se constituye una Comisión interministerial para el estudio de los problemas de la orientación profesional de los graduados de los Centros de Enseñanza Universitaria y Superior, y de nuevas posibilidades de colocación para los mismos. (Boletín Oficial del Estado del 21.)

*El estudio de los problemas que se derivan del considerable aumento en el número de estudiantes y graduados universitarios y de otros Centros de enseñanza superior viene constituyendo desde hace tiempo el*

*tema de asambleas, publicaciones, etc. Se echaba de menos un organismo oficial dedicado específicamente y permanentemente a esa tarea, como ha de estarlo esta Comisión, integrada, bajo la presidencia del subsecretario de Educación Nacional, por el secretario general técnico del Ministerio, vicepresidente; el comisario de Protección Escolar, el jefe nacional del S. E. U. y un representante del Instituto Nacional de Estadística, y cuyos fines (no limitados sólo, como podría deducirse del título de la disposición, a los graduados) se concretan en el estudio de:*

- a) *Los procedimientos para aumentar la capacidad de los establecimientos docentes de grado superior, incluso en materia de profesorado, para hacerlos más capaces de recibir a un mayor número de alumnos.*
- b) *Los procedimientos para una más eficaz selección del alumnado al principio y a lo largo de su carrera, en orden a una mejor orientación profesional.*
- c) *Los procedimientos para que estas reformas permitan absorber, en un profesorado más completo, a un cierto número de graduados.*
- d) *Las posibilidades de más completo empleo de los graduados en todas las actividades nacionales.*

INSTITUTOS NACIONALES DE ENSE-  
ÑANZA MEDIA

Orden ministerial de 8 de noviembre de 1955 por la que se determinan las plantillas de profesores adjuntos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de Madrid y Barcelona. (B. O. E. del 4.)

## LAGO DE SANABRIA

Orden ministerial de 5 de septiembre de 1955 por la que se aprueba el Reglamento del Patronato Nacional del Lago de Sanabria. (B. O. E. del 18.)

## LIBROS DE TEXTO DE ENSEÑANZA MEDIA

Orden ministerial de 7 de diciembre de 1955 por la que se constituye la Comisión técnica que ha de dictaminar sobre los libros de texto de Enseñanza Media. (B. O. E. del 4.)

## LICENCIATURA DE MEDICINA

Orden ministerial de 12 de enero de 1956 por la que se dictan normas en la Licenciatura de Medicina sobre el pase de los estudios del período preclínico al clínico en los nuevos planes de estudio. (Boletín Oficial del Estado del 23.)

## MAESTROS NACIONALES

Orden ministerial de 29 de diciembre de 1955 por la que se dan normas para la tramitación de expedientes gubernativos. (B. O. E. del 7.)

*Establece que todos los expedientes gubernativos instruídos a maestros nacionales por causa de abandono de destino han de ser elevados a la Superiori-*

*dad para su tramitación (lo que constituye seguramente un lapsus cáلامي) y resolución, cortando así la práctica viciosa de las Comisiones Permanentes de Enseñanza Primaria de decidir por sí mismas la elevación o el sobreseimiento de tales expedientes. Es lástima que no se haya llevado también a esta Orden un precepto que condicione a la concurrencia de circunstancias concretas y determinadas la facultad de declarar producido en principio el abandono de destino, dada la trascendencia que tal declaración, con la subsiguiente suspensión de empleo y sueldo, tiene para los interesados.*

#### MAESTROS NACIONALES

Decreto de 9 de diciembre de 1955 sobre rehabilitación de los maestros nacionales que hubieren sufrido sanción en virtud de expediente gubernativo. (BB. OO. del E. del 16 y el 28.)

*Se trata, en líneas generales, de una reducción a texto único de las diversas disposiciones vigentes sobre rehabilitación de maestros nacionales sancionados en virtud de expediente gubernativo. Además, en el nuevo texto se han suprimido todas aquellas normas que hacían referencia a situaciones hoy inexistentes, y se han salvado algunas lagunas apreciables en materia de tramitación de los expedientes y constitución de los Tribunales a que los maestros rehabilitados deben someterse cuando, por haber transcurrido más de cinco años desde la separación definitiva, deban probar su aptitud profesional para el ejercicio de la enseñanza.*

#### MUTUALIDAD DEL SEGURO ESCOLAR

Orden ministerial de 29 de diciembre de 1955 relativa a la Comisión Asesora de la Mutualidad del Seguro Escolar en los Distritos Universitarios. (Boletín Oficial del Estado del 10.)

#### PODOLOGÍA

Orden ministerial de 23 de diciembre de 1955 por la que se crea la Escuela de Podología en la Facultad de Medicina de Barcelona y se aprueba su Reglamento. (B. O. E. del 10.)

#### PREMIOS EXTRAORDINARIOS DE LICENCIATURA

Orden ministerial de 30 de diciembre de 1955 recordando la vigencia del artículo 23 del Reglamento

de 10 de mayo de 1901 y la necesidad de observar lo dispuesto sobre ejercicios de oposición al prenio extraordinario de licenciatura. (B. O. E. del 15.)

#### PROFESORES DE DIBUJO

Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se crean los Colegios Oficiales de Profesores de Dibujo. (B. O. E. del 2.)

#### RESIDENCIA DE ESTUDIANTES DE ABANDO

Orden ministerial de 4 de enero de 1956 por la que se otorga la categoría de Colegio Mayor Universitario, con la denominación de "Abando" y dependiente de la Universidad de Valladolid, a la Residencia de Estudiantes del mismo nombre, de la Sociedad Fomento de Estudios Superiores, de Bilbao. (B. O. E. del 16.)

#### SEGUROS SOCIALES

Orden ministerial de 19 de noviembre de 1955 por la que se dispone la afiliación a los Seguros Sociales de los conservadores, conserjes y guardas de los monumentos nacionales. (B. O. E. del 16.)

#### SOLDADURA

Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se regula el diploma de especialización en soldadura del Instituto de la Soldadura, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (B. O. E. del 2.)

#### SUBSIDIO DE ESCOLARIDAD

Orden del Ministerio de Trabajo de 12 de enero de 1956 por la que se aclaran determinados preceptos de la de 9 de noviembre de 1953 reguladora del Subsidio de Escolaridad. (B. O. E. del 19.)

#### TÍTULO DE DOCTOR

Orden ministerial de 19 de diciembre de 1955 por la que se establecen normas aclaratorias de carácter general a las establecidas en el artículo 9.º del decreto de 25 de junio de 1954 para la expedición del título de doctor. (B. O. E. del 24.)

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### CONCEPTO DE UNIVERSIDAD

Debemos destacar una serie de artículos del rector de la Universidad de Salamanca. Parte del hecho de la gran evolución social que representa la marcha de la Humanidad por el camino de la industrialización, con la consiguiente necesidad de la especialización, de la capacitación humana. El hombre sin preparación deja de tener valor y de encontrar posibilidad de ganarse el sustento: "Quizá el más grave problema en nuestra educación, en cuanto se traspasa el umbral de la escuela primaria. Nos faltan posibilidades de educación técnica en las clases sociales inferiores, porque también esas posibilidades son estrechas en las clases superiores." Desde el siglo xvi los españoles han sido ciegos para la naturaleza; los técnicos han sido ciertamente bastante raros. Y señala el hecho de que la Universidad de Salamanca, en su biblioteca, no posee ninguna obra de técnica de las impresas en el siglo xvi. "Si ello es un mal congénito, poco podemos hacer. Pero yo pienso que hay, sobre todo, un prolongado defecto en nuestra educación... Nuestro problema es hoy mucho más grave, pues la educación técnica ha de extenderse numéricamente a la mayoría de los trabajadores del país, y el número de especialistas superiores que tenemos en las distintas ramas es absolutamente insuficiente. Ahora el problema está ya en la calle, y el progreso que la segunda guerra mundial ha acelerado acusa gravemente nuestro déficit de técnicos." Alude seguidamente a la polémica en torno a las Escuelas Especiales, señalando que todo planteamiento en pro o en contra de unos privilegios profesionales es incompleto. El planteamiento del problema es especialmente grave al haber calado hondo en la idiosincrasia española: "Los españoles tendemos a evitar en el campo profesional la competencia y lucha, y ello hay que reconocer que no es sólo privativo de los ingenieros o arquitectos (aunque ello a mediados del siglo xx sea de especial e intolerable agudización), sino que se extiende a todas las profesiones en mayor o menor grado. Las profesiones, cuanto mejor remuneradas y más prestigiosas, se rodean de terribles procedimientos selectivos; puertas estrechas, exámenes de ingreso, oposiciones, que una vez superados permiten al feliz ciudadano que ha pasado la barrera dedicarse muy tranquilamente y a la sombra de toda amenaza al tranquilo disfrute de su sinecuro." "Ello ocurre también en la Universidad. Los catedráticos también adquieren por la oposición una sagrada e inviolable investidura, mediante la cual se llegan a sentir, no sólo catedráticos en propiedad, sino incluso propietarios de la asignatura..." El contraste es grande con lo que ocurre en otros países... "Esta mentalidad explica el que ciertas profesiones se cierren, negándose a reconocer el crecimiento de la población y el nuevo camino de los tiempos.

Así, sin pretender atacar ninguna profesión, sí se aprecia en muchas de ellas la costumbre, arraigada desde siglos, de limitar avaramente el número de profesionales. Las consecuencias son anular el estímulo; la frase de que, después de ganadas unas oposiciones o un examen de ingreso, se puede descansar el resto de la vida, no es un chiste. Y es mediante la educación como se pueden superar las diferencias, malsonantes, de clases sociales. Por ello, no se muestra pesimista en cuanto al número creciente de alumnos en las aulas universitarias. Frente a este aumento, se acude a los cursos selectivos, que ya funcionan, pero el problema está en qué harán todos esos jóvenes a los que se cierra la Universidad. "...hemos de reflexionar también si las carreras que se le ofrecen al joven español con la rigidez de sus planes, con la estereotipación de sus salidas, con la rutina de las enseñanzas, puede bastar para las necesidades de una sociedad moderna." La juventud se encuentra en cada campo profesional con puertas cerradas que guardan el disfrute pacífico de las profesiones, entendidas no como servicio, sino como sinecuro.

En todos los campos se hace urgente abrir paso a las nue-

vas promociones, y no cerrarles el camino con inútiles pruebas, cuya única finalidad es salvar la tranquilidad de los que las superaron. Urge una nueva distribución de las vocaciones. Frente a falsos catecismos, hay que aceptar el hecho de la industrialización del campo, de la migración de campesinos a las ciudades y hay que formar muchos más técnicos, superiores y medios. Se suele cargar toda la responsabilidad a los políticos, cuando en realidad los puestos directivos de la sociedad están en manos de quienes ganaron oposiciones o exámenes de ingreso. Y el que mediante estas oposiciones o exámenes se adquiera un puesto de responsabilidad técnica para toda la vida es un mito. Las posibilidades que, en consecuencia, se ofrecen al joven son limitadas: en primer lugar, las de médico y abogado; después, si se cuenta con capital, Farmacia; si el joven quiere cursar una carrera técnica, salvo rarísimas excepciones, el padre tiene que esperar, pagando costosas academias privadas, de cuatro a doce años. "El abanico de carreras que se ofrece a un joven español de clase media acomodada en 1956, se parece bastante (salvo las dificultades resultantes de que la lucha es entre muchos más) al que se abría delante de un joven de 1856." Ello es gravísimo e insostenible. Se lucha por que los jóvenes no entren en la Universidad, cuando "la agricultura, el comercio, la vida de empresa, hoy no se pueden afrontar sin preparación. Urge crear escuelas o Facultades donde se dé preparación adecuada a todos los jóvenes que llegan a la Universidad, y donde se ofrezca a las vocaciones una gama más rica, en lugar de la anquilosada de media docena de caminos trillados". "En la Universidad y en las escuelas técnicas está esa clave. Con la ventaja, desde el punto de vista social, de que en la Universidad, a pesar de la barrera del Bachillerato y de los cursos selectivos, no es tan difícil ir superando las barreras entre los distintos grados..." Finalmente, alude a cómo para ser un buen técnico conviene más saber manejar bien el martillo que conocer problemas teóricos (1).

En el diario *Arriba*, Antonio Lago Carballo publicó tres extensos artículos planteándose el problema de la colocación de los titulados universitarios. Partiendo de un discurso de Su Excelencia el Jefe del Estado, comienza señalando que la problemática universitaria raramente se da aislada, por cuanto la juventud no vive desajada del resto de la comunidad nacional, sino inmersa en la realidad social. Los poderes públicos no pueden desentenderse de su obligación de prever las necesidades sociales y profesionales para diez, para veinte años. El Gobierno debe abordar decididamente el problema de sus titulados desocupados y debe orientar a los jóvenes hacia las salidas más idóneas y más en consonancia con el interés nacional. El problema del desempleo intelectual no es exclusivo de España, sino común a una serie de países europeos: así, en Francia provocó la Conferencia de Expertos de París, de mayo último. Las causas del problema son: la normalización alcanzada en la cobertura de los puestos y escalafones públicos y privados en los años de posguerra y siguientes; la prolongación de la edad media de la vida humana, lo que permite una más dilatada ocupación por el mismo individuo de un puesto de trabajo, con el consiguiente desplazamiento de los aspirantes; el hecho del aumento notable de estudiantes que siguen carreras universitarias. Ante este problema, una de las tareas fundamentales es realizar una orientación adecuada. "Todo antes que entorpecer la accesión a la cultura de un número creciente de individuos." Ni el Estado ni la sociedad pueden aparecer como defraudadores de la juventud, ni ésta debe encontrar pretextos fundados para formular acu-

(1) Antonio Tovar: "Problemas de enseñanza", en *La Gaceta Regional* (6, 7, 8 y 10 enero 1956); ídem, en *El Progreso* (11-I-56); ídem, en *Arriba*, ídem. El texto íntegro de estos artículos puede encontrarse en la sección de "Estudios" del presente número.

saciones contra aquéllos. Una elemental prudencia política aconseja realizar la búsqueda y hallazgo de soluciones a este problema (2).

En el segundo artículo, se señalan algunas fórmulas solucionadoras del problema, cuyo valor estriba en su aplicación conjunta. El remedio más eficaz e inmediato es disponer de unos eficaces servicios de información y orientación escolares y profesionales. Así, proporcionar buena información, ya en la escuela, aumentada cuando el niño crece en años y conforme va descubriendo el mundo en torno. Y tras la información, la debida orientación, pues en España es escasa la aplicación de técnicas y procedimientos cuyo arraigo está afirmado en otros países hace años. Y para ello hace falta que las familias tengan una clara y concreta noticia sobre las posibilidades profesionales, lo que hace indispensable disponer de estadísticas sobre la actividad en las distintas ramas profesionales. A los poderes públicos incumbe orientar y dirigir hacia las tareas de mayor interés para la comunidad, intensificando la protección económica y asistencial hacia aquellos caminos menos seguidos a causa de su coste o rentabilidad inmediata. Frente a las causas que hacen que se mire con desdoro a las especialidades técnicas menores, hay que educar pensando en el futuro, teniendo en cuenta la tecnificación creciente. Y ante este proceso, no se trata simplemente de tener más ingenieros, sino de prestar una atención total a toda esa gama que va desde las enseñanzas elementales del niño hasta el perfeccionamiento de obreros y jefes: sólo con un rápido cambio de nuestra mentalidad podemos incorporararnos al rápido avance que están realizando los países que cuentan. "Eduquemos, pues, para esa aventura extraordinaria, para ese insospechado porvenir, que tan mal se compagina con nuestros escalafones y cuerpos cerrados, situaciones de privilegio, enseñanzas anacrónicas, ciencias nuevas sin cátedra donde ser expuestas. Evitemos también que la primera sensación del recién titulado sea la de su inutilidad frente a la vida que le aguarda al día siguiente." Pero, aparte de estos remedios iniciales, existen otros de desembocadura: revisión eficaz de plantillas y escalafones públicos y privados; revisión de situaciones de verdadero privilegio económico; revisión de puestos y ocupantes (la pluriplurimasía y el pluriempleo); reforma del sistema de selección de reclutamiento de los profesionales, es decir, de las oposiciones. "También en esto hay unanimidad: es preciso cambiar el sistema. Lo que no parece fácil es encontrar otro nuevo." Finalmente, y como tarea urgente, un mejor reparto geográfico de los profesionales, por el despego de éstos por la vida provinciana (3).

El tercer artículo pasa a estudiar el engarce de la juventud con las generaciones anteriores: "He aquí un problema. Lograr el engarce y continuidad entre generaciones, entre promociones." Con frecuencia nace y crece un sentimiento de oposición entre las distintas generaciones, y a veces con gravedad. Pensando que ello es frecuentemente síntoma de vitalidad, pasa a preguntarse seguidamente por qué se nota más en nuestros días el esfuerzo de la gente joven por definirse, y si tendrán razón los que inculpan a la juventud de presentar un escaso espíritu de laboriosidad y una obra parva y a la vez pretenciosa. Frente al peligro del envejecimiento, por la mayor duración media de la vida, se está dando también la progresiva infantilización de la juventud. Para evitarlo, sólo cabe permitir, y en su caso obligar, a los jóvenes a salir de su infantilismo, pues la responsabilidad hace al hombre. Por otra parte, ¿cómo lograr que los jóvenes vivan un sistema espiritual y político en cuya gestación directa no tuvieron parte? Difícil tarea, pues, si se quiere que un sistema de ideas posea cotidiana y permanente virtualidad, debe ser puesto al día y revisado, salvo en lo que sea dogmático, con amor y exigencia: "A la juventud, antes de achacarle atonía, escepticismo o indisciplina, hay que presentarle, con sugestión y verdad, la posibilidad de participar en una tarea española creadora que posea grandeza y gallardía. Hacerla vivir su verdadera vocación, que es la de crear el porvenir y crear en él." (4).

#### ORGANIZACIÓN

En una entrevista, el rector de la Universidad de Salamanca señala la necesidad de la creación de Facultades o escuelas

(2) A. Lago Carballo: "La colocación de los titulados universitarios", en *Arriba* (Madrid, 14-I-56).

(3) Idem: "Recuento de soluciones", en *idem* (15-I-56).

(4) Idem: "Una nueva generación entra en escena", en *idem* (17-I-56).

nuevas. Y respecto a Salamanca en concreto, la necesidad de completar las secciones de su Facultad de Letras, y se debería crear una escuela de Agricultura, ya como Facultad propia, ya como Sección en la de Ciencias. Dentro de la Facultad de Ciencias se hace necesario organizar el doctorado en Química Industrial. En la Facultad de Derecho se impone como necesario un plan de estudios más flexible, y sería muy útil la creación de una Escuela de Funcionarios Internacionales. Por otra parte, conviene introducir los estudios de Psicología como ciencia independiente. Respecto a profesorado, señala que, junto a las cátedras dotadas por el Estado, debería haber otras, dotadas por entidades particulares, y sus creadores deberían intervenir en el nombramiento de sus titulares; en general, hacen falta más catedráticos. "Si el estudiante, en vez de encontrarse con planes rígidos, tuviera que elegir de acuerdo con su vocación y su interés, discurriría, lo que ahora normalmente no hace, y no por su culpa. Va por carriles muy cómodos que, a la larga, se tornan incómodos y perjudiciales. En nuestra Facultad de Letras, en la especialidad de Clásicas, hacemos ya esto. Sólo hay seis materias obligatorias y las restantes las elige el alumno, lo mismo que el catedrático a cuyas clases quiere acudir. Así, yo, por ejemplo, he de procurar que mis cursos de latín sean interesantes, si quiero tener alumnos." (5).

Una entrevista con el secretario general de la Universidad de Murcia informa de que en la Facultad de Derecho en el actual curso hay 306 alumnos oficiales, con 95 en el primer año y 27 en el quinto. En el curso pasado, la matrícula oficial fué de 379 alumnos oficiales; la diferencia es debida a la mayor selección. En la Facultad de Ciencias hay 314 alumnos oficiales, siendo en primer curso 194 los matriculados. En Filosofía y Letras se han matriculado 148 alumnos. Informa seguidamente sobre los cursos de selección y respecto a su eficacia se remite a los decanos; personalmente considera satisfactoria la selección: los cursos siguientes se ven menos recargados; los que llegan son estudiantes con vocación y aptitud. En la Facultad de Ciencias, además de la Sección de Química Pura, se han creado las Secciones de Química Agrícola y de Química Mineroindustrial (6).

Un artículo comenta la petición de la Universidad de Barcelona de crear una cátedra de Teología, lo cual justifica con razones de orden histórico (7).

Un editorial de *Eclesia* comenta unas declaraciones del nuncio de Su Santidad, argumentando acerca del deseo de la Santa Sede de que se cree en España una Universidad Católica (se supone que no estatal). Es, prosigue, la Santa Sede quien, al tener el derecho, elige el momento y la forma en que pueda convenir. Y tanto más ha urgido la Santa Sede la creación de tales Centros cuanto mayor peligro corría la Universidad de un país determinado de ser absorbida por corrientes heterodoxas o simplemente laicas. Sin que ello signifique una actitud previa de la Iglesia de alzar sus Universidades en oposición a las del Estado o particulares, antes bien, persiguiendo el mutuo complemento, convivencia y auxilio (8).

Sobre el mismo tema publicó *Ya* (9) un artículo, sosteniendo que, en contra de lo que suele oírse, la Universidad de la Iglesia continúa siendo necesaria y eficaz, aun cuando sean católicas las Universidades del Estado, y que, por otra parte, la creación de una Universidad de este tipo no vendría a desautorizar en su catolicismo a las Universidades estatales y hacer de rechazo que éstas se conviertan en reductos anticatólicos. Ambos tipos de Universidades serían perfectamente compatibles. Por otra parte, de hecho, la Universidad estatal puede llegar a ser incluso predominantemente católica, pero íntegramente católica es casi imposible que lo sea.

#### ALUMNADO

Un editorial comenta un discurso de S. E. el Jefe del Estado, haciendo hincapié en la necesidad de la continuidad

(5) E. Salcedo: "Es necesaria...", en *La Gaceta Regional* (11-I-56).

(6) F. García Baró: "Cursos selectivos en la Universidad", en *La Verdad* (Murcia, 12-I-56).

(7) J. M. Millás Vallicrosa: "La reintegración de la Teología en nuestra Universidad", en *La Vanguardia Española* (Barcelona, 5-I-56).

(8) Ed.: "Universidad católica en España", en *Eclesia* (Enero, 1956).

(9) I. Martín: "Universidad de la Iglesia y Universidad católica del Estado", en *Ya* (Madrid, 30-XII-55).

de las generaciones, y de la participación de los padres en los distintos organismos docentes (10).

Señalemos un artículo literario sobre cómo puede ver España una estudiante extranjera (11).

Señalemos finalmente un artículo (12) y un editorial (13) que comentan el Seguro Escolar, especialmente en los casos de infortunio familiar.

#### OPOSICIONES

Señalemos un escrito de los graduados del Colegio Mayor José Antonio, de Madrid, en el cual se hacen tres consideraciones sobre el "aireado" tema: la ausencia de un profundo sentido de la responsabilidad y de los deberes que como universitario competen, y la escasa conciencia funcional respecto a la sociedad; la carencia de ética social de que hace gala cierto sector de la comunidad española, el que debería dar

(10) Ed.: "Juventud y disciplina creadora", en *Ya* (Madrid, 11-I-56).

(11) C. Talamás: "Tres cartas sobre España a una estudiante de español", en *A B C* (Sevilla, 7-I-56).

(12) J. L. Merino García-Ciaño: "El estudiante y el Seguro social", en *La Nueva España* (Oviedo, 24-XII-55).

(13) Ed.: "Seguros escolares", en *Arriba* (Madrid, 31-XII-1955).

el ejemplo, y el aspecto económico del problema. El pleno empleo, del que España está lejos, no supone agotamiento de posibilidades, por lo que resulta absurdo hablar de plétora universitaria como de algo intrínsecamente malo. Entre los graduados actualmente sin colocación, distinguen dos grupos: los opositores (lo que hace urgente la provisión de todas las vacantes y la creación de nuevas plazas, la ruptura de ciertos cercos agoístas, etc.), y los no opositores, semiadaptados a cualquier tipo de trabajo que les permite subsistir transitoriamente: "Pero en definitiva, bajo esta aparente ocupación, espiritual y materialmente en precario, lo que de verdad existe es un paro encubierto". El problema de estos hombres puede ser resuelto rápidamente si el Estado les señala misiones concretas e inmediatas en los planes de industrialización del país. El Estado debe señalar la pauta a seguir: distribución racional del trabajo y su retribución racional y justa. Quizá muchas de las rutinas actuales se deben a la presencia en puestos directivos de hombres oficialmente jubilados. La solución global está en la adecuación de la Universidad a la vida moderna, aunque todos los enfoques del problema están supeditados a una transformación efectiva en la conciencia social (14).

C. L. C.

(14) "Los graduados jóvenes y la vida nacional", en *Arriba* (Madrid, 25-I-56).

## ENSEÑANZA MEDIA

#### INSTITUTOS NOCTURNOS

El tema de los Institutos nocturnos de Enseñanza Media ocupa una atención preferente en la actualidad de diarios y revistas. Con el título de "Un Instituto nocturno para obreros", la *Hoja del Lunes* de Madrid (1), alude a la creación en la capital de España de un Centro de este carácter, no destinado a acoger y encauzar a las inteligencias privilegiadas, sino a los de posibilidad media, a la juventud trabajadora, que, a pesar de tener disposición para empezar una carrera, no cuentan con los medios económicos necesarios para hacer frente a los estudios que la misma requiere. Con ello se da cumplida realización al principio fundamental del artículo 5.º del Fuero de los Españoles. Y constituye, en todo caso, un procedimiento para ponerse a la altura de los Centros que con este carácter funcionan ya en otros países; por ejemplo, Estados Unidos, Bélgica, Dinamarca, Francia.

Para ser alumnos del Instituto nocturno basta con que, por causa del trabajo que se presta de día, resulte imposible asistir a las clases de los demás Centros de Enseñanza Media durante la jornada normal de éstos, siendo indiferentes la edad, el oficio o empleo que desempeñen los interesados. Ello permite observar cómo se juntan alumnos de los más diversos oficios y edades y que previamente han sido sometidos a una adecuada selección de tipo psicotécnico.

La mayoría de los alumnos se proponen cursar el Bachillerato elemental; pero hay bastantes que piensan ser universitarios. Las clases se dan de siete a diez de la noche, horario que permite cuatro clases de tres cuartos de hora o dos clases de estudio de hora y media, con el fin de que los libros de texto ocupen el menor tiempo posible del alumno en su casa, ya que es suficiente con la jornada del trabajo manual. El curso, en cambio, se prolongará hasta primero de julio, y los alumnos continuarán en relación con sus profesores durante el verano. A los alumnos se les proporciona una alimentación complementaria, totalmente gratuita, y los gastos derivados de esto corren a cargo del fondo de becas para Enseñanza Media.

Las mismas reflexiones, y un contenido casi idéntico acerca

de la experiencia de los Institutos nocturnos de Enseñanza Media, nos ofrece el reportaje que publica el diario *Pueblo* (2).

El *Diario de Barcelona* (3) da cuenta de la marcha progresiva que la matrícula en el Instituto nocturno de Enseñanza Media de la ciudad tiene. Con el funcionamiento de ese Instituto—dice el mencionado *Diario*—se pone al alcance de los muchachos y adultos que trabajan la posibilidad de ascender a los estudios superiores, sin que pueda quedar malograda ninguna inteligencia o vocación por falta de la oportunidad necesaria. Se refiere seguidamente a la rica tradición que en Barcelona han tenido siempre los estudios nocturnos, manifestada, sobre todo, en la materia de Artes y Oficios y en la Enseñanza Primaria, y a la cual se incorpora hoy la enseñanza nocturna en el grado medio de la educación.

Con el mismo espíritu de alabanza, un editorial del *Diario de Mallorca* (4) recoge la creación de los Institutos nocturnos de Enseñanza Media, si bien hace la observación de que, por ser tan crecido el número de alumnos que siguen en Palma los estudios del Bachillerato, parece aquí más conveniente pensar en la creación de Escuelas Especiales de Peritos Industriales o Institutos Laborales que puedan ir jerarquizando a la clase obrera, aumentando su capacidad técnica y otorgándole grados que tengan la natural y debida repercusión en las clasificaciones laborales.

Sobre el mismo problema de los Institutos nocturnos de Enseñanza Media, el diario *Levante* (5) reproduce las declaraciones que el ilustrísimo señor director general de Enseñanza Media hiciera al diario *Arriba*, de Madrid, y de las cuales ya dimos cuenta en esta misma sección y en el número correspondiente al mes próximo pasado. En titulares destacados se afirma el sentido social y las facilidades que para ser bachilleres se ofrecen a los obreros españoles con esta experiencia; cómo constituyen el más serio ensayo hecho hasta

(2) S. f.: "Clases nocturnas de Bachillerato", en *Pueblo* (Madrid, 19-I-56).

(3) S. f.: "La matrícula en el Instituto nocturno de Enseñanza Media", en *Diario de Barcelona* (Barcelona, 15-I-56).

(4) Edit.: "Institutos nocturnos de Enseñanza Media", en *Diario de Mallorca* (Palma de Mallorca, 14-XII-55).

(5) S. f.: "Más facilidades para los obreros españoles para ser bachilleres", en *Levante* (Valencia, 10-XII-55).

(1) F. F. B.: "Un Instituto nocturno para obreros", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 23-I-56).

ahora de una efectiva protección escolar, y, por último, cómo la enseñanza se dispensará con carácter completamente gratuito, facilitando a los obreros salario y alimentación complementarios.

#### ESCUELAS PRIVADAS

El diario *Ideal*, de Granada (6), reproduce un editorial de la revista *Ecclesia* escrito en torno al problema de la cuestión escolar, tal y como ésta ha venido planteándose con algunos caracteres en Estados Unidos, Bélgica, Francia, Inglaterra, Argentina, Costa Rica. El mencionado editorial recoge las ideas fundamentales de una declaración episcopal colectiva en los Estados Unidos, de singular interés. Su idea fundamental es, por una parte, la negación del pretendido derecho de monopolio, que equivocadamente quieren algunos atribuir al Estado, y por otra, la afirmación de que las Escuelas sostenidas por la Iglesia y otras privadas son actualmente parte integral del sistema de educación nacional y lo seguirán siendo en tanto nuestra nación se mantenga fiel a los principios de justicia y de respeto al derecho. La obra de la educación católica ha sido fundamental en América, pues alcanza a más de cinco millones de alumnos, constituyendo en el orden técnico un manifiesto índice de crecimiento.

Entre nosotros—señala el citado editorial—seríamos injustos si no hiciéramos constar que, en nuestra legislación positiva de carácter nacional y concordatario, han encontrado eco poderoso, aun cuando queden todavía muchos espíritus para quienes los derechos docentes de la Iglesia no acaban de ser entendidos en sus justos términos.

#### HISTORIA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Sobre esta importante cuestión, publica García Pavón (7) un artículo rico de contenido y sugerencias, planteando el problema en torno al hecho mismo de que, por causas muy diversas, se haya subestimado siempre en el Bachillerato el estudio de la Historia de la Literatura, reduciéndola, en no pocas ocasiones, a la absurda, cuanto injustificada, tarea de enseñar unos nombres de autores y unos títulos de obras a los que se busca poner en recíproca correspondencia.

(6) Edit.: "Las escuelas privadas", en *Ideal* (Granada, 7-XII-55). (Tomado de *Ecclesia*.)

(7) F. García Pavón: "La historia de la Literatura en la Enseñanza Media", en semanario *Juventud* (Madrid, 19-26-I-56).

En la enseñanza privada, sobre todo, la Historia de la Literatura ha sufrido las consecuencias de la más grave incuria e irresponsabilidad. Se exige, por consiguiente, el proceder a un replanteamiento del problema y empezar por la afirmación de una necesaria Pedagogía de la Historia de la Literatura.

La enseñanza de esta asignatura, como arco total de la cultura, no puede estar privada de constantes alusiones a otras disciplinas del espíritu, tales como Filosofía, Historia, Religión, Sociología, etc. Lo demás equivale a deshumanizarla. La explicación indispensable de la misma, a juicio del autor de este ensayo, requiere: 1.º, análisis de las características generales de cada período, de acuerdo con la época a que pertenezca la Literatura que se trate de explicar; 2.º, la explicación de cada autor esencial debe ser detenida en aquellos aspectos de su biografía que repercutan en su obra, con sustanciadas referencias al encuadre del mismo en las características culturales de su tiempo; 3.º, ilustración de cada autor estudiado con lecturas comentadas de sus textos más característicos, porque sin comentario de éstos no puede haber intelección de la Literatura como arte, y porque la misión del profesor de Literatura no es sólo la de enseñar, sino la de "hacer sentir" lo que es el arte literario.

Una pedagogía así formulada en lo literario tropieza con graves inconvenientes para su desarrollo, el primero de los cuales está en los mismos programas oficiales de la asignatura, ya que entre los que elaboran los planes de estudio, al parecer, sigue dominando todavía el concepto cuantitativo de la asignatura sobre el cualitativo. Con ellos el profesor consciente encuentra que los textos y programas de su asignatura, de acuerdo con las normas oficiales, constan de un número de autores muy superior al triple de las horas de clase que tendrá durante el curso.

La existencia de los exámenes de grado plantea, por otra parte, el problema de que el alumno, para aprobar, prefiera el grado a saber Literatura, y para alcanzar el grado, hay que conocer, como sea, los programas oficiales. Otros obstáculos que se oponen a la realización adecuada de un propósito de pedagógica enseñanza de la Literatura añaden gravedad a lo que ya hemos visto. Tales son, y entre otros, la clase numerosísima, la falta de bibliotecas en los Centros y la insolidaridad de los directores para cuanto suponga salirse de la invertebrada rutina.

El autor del trabajo termina afirmando que para que pueda existir una eficaz enseñanza de la Historia de la Literatura son indispensables estas dos fundamentales condiciones: profesores especializados y programas reducidos al mínimo número de autores esenciales de cada época, reiterada y ampliamente comentados y leídos.

M. A. G.

## ENSEÑANZAS TÉCNICAS

#### ESCUELAS DE COMERCIO

1. *La de Santander*.—Según noticias que transmite a un diario madrileño de la tarde su corresponsal en Santander (1), esta ciudad va a tener un nuevo edificio para Escuela de Comercio, transformándose el antiguo que poseía en la calle de Magallanes. "Parece—dice el corresponsal—que ha llegado la hora de realizar un unánime anhelo poniendo en ejecución un antiguo proyecto de dotar a la capital montañesa de un nuevo edificio en consonancia con su rango de gran ciudad mercantil e industrial."

El director de la Escuela Profesional de Comercio, don Manuel Rodríguez, a su regreso de Madrid, ha dado la noticia,

(1) "El viejo edificio de la Escuela de Comercio de Santander va a ser transformado", en *El Alcázar* (Crónica de Provincias) (Madrid, 14-I-56).

explicando sus gestiones en el Ministerio de Educación Nacional. Ha dicho que el director general de Enseñanzas Técnicas ha mostrado un gran interés por la nueva edificación, congratulándose por las subvenciones acordadas al efecto por las autoridades santanderinas y Cámara de Comercio.

He aquí las tres soluciones que se presentan: instalarla en el solar situado en Calzadas Altas, próximo al viejo Hospital de San Rafael—ideal de muchos—; integrarla en el proyectado grupo a levantar en la Universidad Internacional de Las Llanas—fórmula de poco ambiente, por su lejanía de cuatro kilómetros—; y la más viable, que consiste en adquirir el edificio actual de la Escuela para levantar un piso más y transformarlo en sus aspectos externo e interno. Esta última solución se considera más factible, por ser la más económica para el Ministerio. Si la reforma se lleva a cabo, como existen fundadas esperanzas, ésta embellecería tanto a la calle de Magallanes, como a la plaza de Numancia, en cuyo emplazamiento está haciendo esquina.



Para estudiar este problema sobre el terreno ha prometido una visita a Santander el director general de Enseñanzas Técnicas, don Armando Durán Miranda, visita "muy interesante" de la que se esperan fructíferos resultados: la determinación inmediata y decidida del lugar donde va a instalarse la nueva Escuela de Comercio. "Así se daría satisfacción a las aspiraciones santanderinas de transformar un vetusto inmueble, convirtiéndolo en bello edificio con los adelantos de las instalaciones que exigen las modernas enseñanzas.

2. *La de León*.—Un diario de Madrid (2) dice que han comenzado las obras del nuevo edificio destinado a Escuela de Comercio en terrenos propiedad del Ayuntamiento, que ahora ocupa el mercado de ganados, próximo a trasladarse a otro recinto más amplio. El edificio importará más de diez millones de pesetas.

Se proyecta también construir en el mismo lugar otros edificios escolares, entre los que figuran la Escuela de Minas y el Instituto Femenino de Enseñanza Media, además de un grupo de ochenta viviendas para funcionarios del Ministerio de Educación. Próxima a estos lugares, se encuentra la Facultad de Veterinaria, con lo que las inmediaciones de los jardines de San Francisco se convertirán en una pequeña Ciudad Universitaria.

#### DÉFICIT DE TÉCNICOS

Un artículo del rector de la Universidad de Salamanca (3) aborda el problema del déficit de técnicos. Dice, entre otras cosas: "Si la población del mundo aumenta y con ella el número de estudiantes que acuden a los estudios superiores, y si este aumento de población se traduce en la necesidad de tecnificar la producción y en la de aplicar métodos científicos a la distribución de los bienes que consumen, es evidente que en nuestro país tenemos un número insuficiente de técnicos.

"En todos los campos se hace urgente abrir el paso a las nuevas promociones y no obstinarnos en cerrarles el camino con inútiles pruebas que no tienen otra finalidad que salvar la tranquilidad de los que ya las superaron; pero en el de la técnica persistir así significa un verdadero suicidio." Son precisos muchos más técnicos, superiores y medios. Necesitamos un rápido progreso de la evolución técnica de nuestro pueblo. Y no hemos de dejarnos llevar por la literatura vaga que ensalza las virtudes ancestrales, pero deja a nuestra gente en condiciones de inferioridad. No nos entusiasmemos con nuestro atraso ni que con la fácil comparación con la vida doméstica de otros países creamos ventajosa la nuestra. La limitada ventaja de unos está compensada, en una sociedad en que las clases están más próximas y menos separadas por barreras, por el hecho de que el trabajo de una persona puede bastar al sostenimiento de una familia.

"El mito de que un puesto de responsabilidad técnica se adquiere para toda la vida mediante una oposición o un examen de ingreso está en contraposición con la realidad de que la verdadera oposición, el verdadero triunfo profesional, dura tanto como la vida y en cada misión que se nos encomienda hacemos una continua reválida. A mí nada me des-

corazona tanto como el ver que los escalafones y la inamovilidad acorazan al funcionario y al técnico frente a la fiebre —a lo mejor sólo momentánea— del político. Con tal protección, el país queda gobernado en muchos campos vitales por grupos fundamentalmente escépticos, protegidos contra unos jefes que están ahí para cargar con los errores y que defieren, en primer lugar, lo que consideran vital: los sagrados intereses del cuerpo a que pertenecen, en lugar de pensar en las necesidades del país."

Afirma después que las carreras se eligen demasiado pronto y para toda la vida. "Si el joven estudiante plantea el problema de hacer una carrera técnica, el desgraciado padre ya sabe lo que le espera: si no es el progenitor de un Pierino Gamba de los problemas, tiene que esperar, pagando costosas academias privadas, cuatro, cinco, seis, siete, doce años. El abanico de carreras que se ofrece a un joven español de clase media acomodada en 1956 se parece bastante (salvo las dificultades resultantes de que la lucha es entre muchos más) al que se abría delante de un joven de 1856."

Ello es gravísimo e insostenible. Luchamos con los jóvenes para que no entren en la Universidad, les hacemos pasar cursos selectivos y creemos que hoy se puede prescindir de amplias masas de estudiantes fracasados, sin más que lanzarlos a luchar con los restos de conocimientos inútiles que no les han valido para superar esos obstáculos. La agricultura, el comercio, la vida de empresa, hoy no se pueden afrontar sin preparación. Urge crear escuelas o Facultades donde se dé preparación adecuada a todos los jóvenes que llegan a la Universidad y donde se ofrezca a las vocaciones una gama más rica, en lugar de la anquilosada de media docena de caminos trillados. "Es absurdo que nos obstinemos en mantener como única puerta para las profesiones técnicas el bachillerato, con latín y todo. Para ser un buen técnico seguro que conviene más saber manejar el martillo que los problemas teóricos. Me parece que por ahí se resolvería el problema de modo más eficaz que con ostentosos centros *ad hoc*. Una adaptación de los caminos antiguos a las nuevas exigencias sociales es lo que puede resolver radicalmente el problema de la selección de las clases superiores por los méritos de la inteligencia y el tesón."

En unas declaraciones del mismo autor a un periodista salmantino (4) se propugna la creación en Salamanca de una Escuela de Agricultura. "En Salamanca la enseñanza de la juventud en este aspecto ofrece magníficas perspectivas. Pudiera ser una Facultad independiente, a semejanza de las Facultades agrarias italianas, o bien una sección de la Facultad de Ciencias junto a la Física, Química, Geología, Ciencias Exactas, etc., o una escuela creada y subvencionada por alguna institución interesada en su desarrollo. Los cursos de Edafología que ya tienen lugar pueden ser un primer paso en este sentido. Dentro de la Facultad de Ciencias se hace necesario organizar el doctorado en Química Industrial, capacitando al universitario para trabajar en la industria nacional y cooperar así a su mejora y desarrollo."

JOSÉ MARÍA LOZANO

(2) "Un edificio para Escuela de Comercio se construye en León", en *Arriba* (Madrid, 17-1-56).

(3) Antonio Tovar: "Déficit de técnicos", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 10-1-56).

(4) Emilio Salcedo: "Es necesario una Facultad Agronómica en Salamanca. Declaraciones de don Antonio Tovar a nuestro redactor Emilio Salcedo", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 11-1-56).

## ENSEÑANZA LABORAL

El corresponsal de *Arriba* desde Teruel nos comunica una buena noticia para la ciudad: "Una buena noticia entre la serie triste y desagradable que desde esta provincia venimos comunicando. Se refiere al proyecto de construcción de una Escuela de Formación Profesional por cuenta de la Delegación Nacional de Sindicatos. Y las noticias tristes y desagradables, motivo de una serie de crónicas por nuestra parte, todas ellas del mismo corte. La escasez de ocupación laboral,

una vez concluida la serie de obras que el Gobierno dispuso para atender a la reconstrucción de la capital, y, por otra parte, la serie también de pequeños, medianos y acaso grandes desastres agrícolas, que se han ido localizando en los últimos años en la zona del bajo Aragón y que determinan un éxodo de las clases trabajadoras hacia ciudades como Valencia, Barcelona y Zaragoza.

En estas circunstancias, es lógico que la noticia de la pró-

xima construcción de una Escuela de Formación Profesional en Teruel haya proporcionado la natural satisfacción, porque, cuando menos, ayudará en lo posible a remediar la penuria de trabajo que se hace sentir en esta capital aragonesa. La noticia la ha proporcionado el delegado nacional de Sindicatos directamente al delegado provincial de Teruel. La construcción de esta Escuela Sindical de Formación Profesional tiene un presupuesto de 3.314.628 pesetas. Las noticias que nos proporciona el delegado sitúan el emplazamiento del Centro en los terrenos del campo de deportes, propiedad de la Obra Sindical de Educación y Descanso, en el ensanche de esta ciudad, y, al parecer, ocupará una superficie de 1.632 metros cuadrados. Por lo demás, la Escuela contará con edificios para la enseñanza de ajuste, mecánica, electricidad, carpintería, ebanistería, etc. Es decir, todas las secciones correspondientes a la más exigente obra docente de las modernas Escuelas de Formación Profesional.

Las obras de construcción atenderán, en primer lugar, a las edificaciones propias de la Escuela, y una vez que éstas estén concluidas, se iniciarán las que pudiéramos llamar complementarias, es decir, las que atienden al aspecto deportivo. De esta forma, la Organización Sindical contribuye—en un momento verdaderamente decisivo—a remediar, en lo posible, la situación social que se deriva de la falta de obras en construcción, y beneficiando, por consiguiente, tanto a las casas productoras como a las trabajadoras.”

\* \* \*

La prensa madrileña del mes de diciembre publicó la noticia de la reunión que, en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, han celebrado los profesores delegados—que representaban a sus respectivos claustros—de los Institutos Laborales (un profesor por cada Distrito Universitario), para aprobar los Estatutos de la correspondiente Asociación Nacional, a la que pertenecen, en la actualidad 700 profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional. En esta reunión, que se prolongó durante dos días, se ha elegido la Junta directiva de la Asociación y se han asentado las bases para el futuro reglamento de la Mutualidad del Profesorado Laboral.

\* \* \*

Don José Navarro-Latorre publica en *Falange*, de Las Palmas, el segundo artículo de una serie sobre Enseñanza Media y Profesional, titulado: “¿Para qué sirve el bachillerato laboral?”, dirigido a los padres de los futuros alumnos. Expone con sincera claridad todo lo que los Institutos Laborales ofrecen.

“Las asignaturas o materias de que se compone el bachillerato laboral tienen dos finalidades esenciales: de un lado, ofrecer a los muchachos que lo cursan una formación básica cultural, superior a la que adquirirían en la escuela primaria; y, de otro, iniciarlos en los conocimientos fundamentales de las modernas técnicas profesionales, relacionadas con la agricultura, la industria o los oficios del mar, según sea el Instituto agrícola-ganadero, industrial-minero o marítimo-pesquero.

Si además te acercas a contemplar el Centro o a saber noticias ciertas de cómo funciona, podrás ver por ti mismo, o escucharás de labios autorizados, que las enseñanzas teóricas, las clases en las que el profesor explica materias que a ti no te fué dado conocer, se mezclan con otras labores de adiestramiento en campos de experimentación agrícola o talleres industriales. Y esto se hace de manera que los alumnos se vayan familiarizando poco a poco con el conocimiento y uso de las máquinas, sistemas de cultivo y técnicas de trabajo que están de acuerdo con los adelantos más modernos. Aún más todavía. El Instituto Laboral se convierte, durante buena parte del año, en hogar de cultura para todo el pueblo, pues por las noches, acabada la jornada de trabajo, acuden a sus aulas, a sus talleres y a sus laboratorios aquellos jóvenes que, como tú, no tuvieron ocasión de ampliar sus conocimientos y de ponerse al tanto de los progresos de la vida moderna.

Si llegas a penetrar en esos laboratorios, bibliotecas y talleres, con los que poco a poco se va dotando a todos los Institutos Laborales, comprobarás por ti mismo que lo que antes parecía patrimonio exclusivo de los Centros de ense-

nianza de lujo de la capital, se coloca ahora, con plena facilidad, al alcance de tus hijos.

Y te proponemos seguir con nosotros esta meditación. Si todo lo que te venimos diciendo puede ofrecerte estímulo suficiente para que, enviando a tus hijos a ese Centro, trates de conseguir para ellos la oportunidad que a ti te fué negada, no te importe pedir más datos y referencias sobre la utilidad que pretenden dar estos estudios. Ya puede ser suficiente el hecho de que a los quince años tu hijo se reincorpore a tu hogar—a continuar el trabajo de tu taller, de tu campo o de tu pequeña empresa—con una mejor preparación cultural y con una formación técnica que habrá de serle de plena utilidad para el futuro en la mejora e incremento de vuestro patrimonio familiar. Ello sólo bastaría para justificar la utilidad de haber enviado a tus hijos a cursar dichas enseñanzas, pues el pequeño sacrificio que represente el haberles retrasado su incorporación al trabajo, tan prematuro y tan poco remunerador, lo puedas ver plenamente compensado con el mayor rendimiento y más completa satisfacción con que desempeñará su oficio después de los cinco años del bachillerato laboral.”

\* \* \*

Desde Cuenca, Teodoro Sáenz Fernández expone, razonadamente, los fines de la Enseñanza Media y Profesional:

“Partiendo de que todos los hombres tienen derecho a adquirir cultura, dondequiera que se encuentren, sin dejar de considerar que no todos los hombres tienen las mismas dotes intelectuales, el Gobierno español ha juzgado necesario crear estas instituciones para que vayan a los pueblos, a los labradores, a los ganaderos, a los pescadores, etc., para elevar su nivel cultural, y a pedir a todos, según sus dotes, para que la única diferencia que haya entre los hombres no sea la cultural, sino las dotes intelectuales. Es decir, que cada uno tenga la cultura de que es capaz y no se malogren sus aptitudes por falta de medios. No se pretende formar sólo el *homo saber*, el técnico: se pretende también, y en primer término, la elevación y el perfeccionamiento de los valores humanos, haciéndolos participar en el patrimonio de la cultura.”

Más adelante estudia las posibilidades de implantación y los beneficios que a la provincia de Cuenca reportaría un Instituto Laboral.

“Landete podría ser la sede de un Centro de Enseñanza Media y Profesional que llamaríamos mixto. Si este pueblo no posee todas las modalidades laborales, si está próximo a otras zonas en las que parcialmente se dan, y que, por sí solas, carecerían de momento de interés. En un círculo de 15 kilómetros de radio, encontraríamos las modalidades generales agrícola-ganadera y especialidad forestal, en sus facetas de repoblación, viveros, etc. La industrial-minera, sobre todo la industrial, derivada de los productos forestales, como son las resinas y maderas, llevando como consecuencia la explotación consciente y científica del árbol conque se, inculcando, al mismo tiempo, en los demás, mediante los cursos de Extensión Cultural, un cumplimiento racional de cuantas normas se dan respecto al trato de los bosques en su libre aprovechamiento. Se levantarían talleres de carpintería, en donde los pinos, riqueza tradicional en nuestra provincia, entrarían para salir convertidos en muebles. Las prácticas se llevarían a cabo en las próximas fábricas en funcionamiento. La explotación minera de la comarca, de la cual se extrae actualmente carbón y caolín, siendo éste ocasión de otra industria que sería nueva en la localidad. Todo esto llevaría consigo una serie de problemas técnicos que se abordarían a su debido tiempo. El entusiasmo del pueblo no faltaría, y los alumnos llegarían de todos los pueblos cercanos a Landete en número suficiente: la actividad laboral e industrial subiría de tono, junto a la mejora cultural y social del pueblo.

Pronto estas vegas se poblarían de árboles frutales, los montes pelados se repoblarían, sonaría el motor de algún que otro tractor y los aperos de labranza se verían sustituidos por otros más modernos... Productos agrícolas en cantidad; lanas, miel y ceras de la mejor calidad; maderas, algunos minerales y sus industrias derivadas, darían a la comarca un sello nuevo, una nueva vida... Pero no olvidemos que el bien común, en lo que tiene de material, no es accesible a todos; tiene sus limitaciones. Junto a la posesión material, la cultura irá adentrando al hombre en el campo de los bienes espirituales, o al menos a una posesión espiritual de lo material

que le llevará a una felicidad más profunda y duradera. Esto lo dará la cultura, encauzada en el sentido profesional, a través de los Institutos Laborales.”

• • •

El Tribunal Nacional para el Concurso de Formación Profesional Obrera, presidido por el señor López Cancio y por el jefe central de Trabajo, se ha reunido para determinar las bases del próximo Concurso Nacional, así como las pruebas de que constará. La noticia aparece en el periódico *Arriba*:

“Se señaló también la fecha de iniciación de la fase provincial, y, por último, el delegado nacional dirigió unas palabras a los ilustres ingenieros militares y civiles que constituyen dicho Tribunal, subrayando la importancia de estos Concursos, en los aspectos social y profesional de los muchachos, y en el de las empresas, y, por consiguiente, para la industria nacional. Pidió a los miembros del Tribunal que siguieran colaborando en lo venidero con igual entusiasmo que antes para que estas competiciones alcancen mayor importancia cada día.”

• • •

En el periódico *Ya*, don J. Morales da cuenta, en una amplia reseña, del nuevo plan de formación profesional acelerada, al que la Organización Sindical dedicará 30 millones de pesetas.

“Ha empezado a ponerse en práctica por la Organización Sindical un plan de formación profesional acelerada, que consiste en preparar trabajadores especializados en el menor tiempo posible, con dos finalidades: resolver la falta de mano de obra especializada que padece nuestra creciente industria; terminar con el paro obrero que existe en el peonaje. Tres mil nuevos especialistas habrá a final de año. Veinte mil más en 1957.

He aquí el problema: en casi todas las ramas de la industria, y sobre todo en el campo, sobran obreros peones, que son los que no saben hacer sino trabajos elementales. En cambio, en todas las industrias, cuyo número aumenta de día en día

en esta fiebre de industrialización, que es el signo de nuestro tiempo, faltan hombres especializados en muchas tareas.

La industria, además, se extiende cada vez con mayor fuerza de absorción por el campo. Es en él donde siempre se precisó mayor número de hombres. Mas a medida que se industrializa, disminuye el peonaje que se necesitaba y aumenta, en cambio, la necesidad de especializados.

La solución es sencilla, como lo son siempre las grandes ideas. Es necesario coger a esa ingente masa de peones, sobre todo jóvenes, que hoy tienen un nivel cultural muy bajo y variado, para transformarlos en especialistas. Pero todo ello en brevísimo plazo: en seis meses. ¿Cómo?

Todo ejercicio manual es un conjunto más o menos complejo de movimientos elementales. Si aisbamos esos movimientos y los descomponemos en gestos, podremos recomponer, yendo de lo sencillo a lo complejo, movimientos más eficientes en tiempos más reducidos.”

• • •

*Civitas Solis* es el nombre de una nueva revista: el boletín informativo del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Ecija. Su editorial, titulado “Todo en marcha”, resume los años de implantación del Centro en la comarca, de afianzamiento de la enseñanza laboral, de dificultades de instalación, para concluir con unas palabras de aliento y de fuerza a profesores y alumnos para seguir juntos el camino “nada fácil” que aún queda por recorrer.

Desde estas páginas es necesario hacer un llamamiento a este Centro que lanza su boletín para atraer su atención precisamente sobre su nueva publicación. Va a ser su portavoz, su colaborador—bueno o malo, eficaz o negativo—, el encargado de contar a los demás cómo es el Instituto. El que va a orientar a los padres de los alumnos sobre múltiples temas comarcales, religiosos, literarios, etc. *Civitas Solis* puede ser un buen compañero de camino para el Centro de Ecija.

FLOR DE COLMENARES

## ENSEÑANZA PRIMARIA

ANTE EL NUEVO AÑO 1956

La revista profesional *Gerunda*, ante el comienzo del nuevo año 1956, y por lo que a los docentes primarios se refiere, afirmaba lisa y llanamente que, en su opinión, y para el nuevo período de doce meses que comienza, le quedan por resolver al Magisterio sus más graves problemas. “Los citamos—decía—el año pasado, en semejante circunstancia, y el anterior, el otro anterior, el otro, el otro, etc. Podríamos repetirlos, para seguir con el inventario; pero, sinceramente, nos parece la cantilena un tanto aburrida. Lo que cabría preguntar—imponiéndonos un modo nuevo, ya que de vida nueva se trata—es si quien tiene las soluciones en la mano posee el conocimiento exacto de tales problemas. Porque, sin ánimo de zaherir, ni de criticar sin ton ni son, el sagaz observador advierte en la vida del Magisterio un decaimiento, una desorientación, una zozobra, como si rota estuviera la aguja de marear o como si la envergadura de las soluciones que se requieren hubiese amasado la sensación de impotencia o de fracaso.” (1).

Se refería el editorialista al dicho “Año nuevo, vida nueva”, que glosaba, concluyendo su artículo: “Vida nueva... Dios lo quiera. Vida nueva en los espíritus y en sus obras. Vida que engendre vida. Vida que recoja lo vivo que todavía existe

en nuestro Cuerpo y lo lleve a la plenitud de la misión que es donde radica—quíerese o no, tópico o no tópico—el porvenir y la grandeza de España.” (2).

LA CASA-HABITACIÓN

Con fecha de 24 de noviembre último, el director general de Administración Local dictaba, para los Ayuntamientos de más de 20.000 habitantes, una circular, cuyas disposiciones tercera y cuarta decían lo siguiente: “Tercera.—Ante la posibilidad de que el Estado no pueda hacer uso de modo inmediato de los créditos correspondientes para hacer frente a las atenciones por obligaciones de la Administración Central, que se relevan, y la necesidad de que los servicios no sufran ninguna interrupción, los Ayuntamientos de población de más de 20.000 habitantes, Diputaciones Provinciales, Cabildos Insulares, adoptarán las provisiones presupuestarias convenientes para anticipar el importe de las obligaciones que se relevan como máximo hasta el 31 de marzo próximo, salvo que antes de dicha fecha el Estado dispusiera de los fondos necesarios para abonar las obligaciones que se relevan; entendiéndose que estas aportaciones se considerarán como anticipos reintegrables.

“Cuarta.—La enumeración de cargas efectuadas por el decreto de este Ministerio de 18 de diciembre de 1953 no tiene carácter de cerrada y definitiva, pero entre tanto se dispone

(1) Editorial: ... “Vida nueva”, en *Gerunda*, núm. 385 (Gerona, 7-1-56).

(2) *Ibidem*.

lo contrario, para el ejercicio próximo deberá V. S. cuidar de que las Corporaciones Locales consignen las cantidades necesarias para el pago de la limpieza, material y calefacción de las Escuelas nacionales, de acuerdo con lo previsto en la ley de Instrucción Primaria de 17 de julio de 1945."

Ante esta disposición, la revista *Servicio* afirmaba que el Magisterio se sentía tranquilizado; "porque, al señalar de modo tan tajante el término de esta situación transitoria, de puente entre lo ordenado por la ley de Administración y de la realidad económica, estarán ya todas las medidas tomadas para que no haya ni un solo día sin solución de continuidad y cobre el profesorado dicha indemnización el primero de abril, sin retrasos ni larga tramitación. El Ayuntamiento de Madrid dió en esto la pauta, adelantándose a habilitar créditos que le permitiera el abono de casa-habitación en este período, hasta que el Estado pudiese organizar sus servicios." (3).

Refiriéndose a la misma circular, otra revista profesional decía que su finalidad estaba sobradamente justificada. "Precisamente—argumentaba la publicación últimamente aludida—en las poblaciones de mayor censo es donde los Ayuntamientos tenían más descuidada su provisión de casas para los maestros. Les era más cómodo abonarles la indemnización, y dejarles a ellos que se buscaran la casa como pudieran. En estas circunstancias, los maestros que tienen arrendada la casa por su cuenta, que son los más, llegado el primero de mes habían de pagar al casero sus alquileres. ¿Cómo habían de hacerlo, si a su vez no cobraban ellos de los Ayuntamientos las cantidades prescritas? El conflicto era verdaderamente pavoroso." (4).

De nuevo, la revista *Servicio* destacaba que no podía silenciar el contenido de la disposición cuarta, de la circular a que venimos refiriéndonos, ya que por dicha cuarta disposición se expresa claramente la obligación subsistente por parte de los Ayuntamientos de sufragar los gastos que originan la limpieza, material y calefacción de las escuelas; con lo que se cumplen, no sólo los preceptos contenidos en la ley de 17 de julio de 1945, sino fundamentalmente la misión que a las Corporaciones municipales corresponde como parte más interesada en la formación e instrucción de sus ciudadanos. "Confiamos—concluía el articulista—en que la circular dictada por el ilustrísimo señor director general de Administración Local haga ver a los Ayuntamientos que, si bien el Estado les presta una nueva e importante ayuda, queda subsistente la obligación de prestar las mejores asistencias y colaboraciones en esta gran empresa nacional, que es la de la formación de nuestras juventudes." (5).

Para la antes mencionada revista *Gerunda*, el sistema, quizá más definitivo, para solucionar el problema de la casa-habitación de los maestros, estaría en que éstos adquiriesen la propiedad de las viviendas que habitan y que se construyen de nuevo por la Obra Sindical del Hogar o por el Instituto Nacional de la Vivienda. "Si cada uno de nosotros—defendía—capitalizara la renta que mensualmente satisface por el concepto de vivienda o, simplemente, sumara las cantidades cedidas en el decurso de cincuenta años para el usufructo de un patrimonio que no es suyo, quedaríamos asombrados del volumen económico del total. Y como los préstamos que se consigán no van gravados con interés alguno, es fácil calcular el alcance práctico del pequeño esfuerzo que supone hacer frente a esta simpática obligación." (6).

De esta manera, apuntaba también la revista la idea de que, sintiéndose poseedores de su casa, probablemente los maestros sentirían menos deseos de cambiar frecuentemente sus destinos.

#### REFORMA DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Al último Pleno de las Cortes Españolas, iban a ser presentados, para su modificación, los artículos 72, 73 y 87 de la vigente ley de Educación Primaria. A última hora, los proyectos correspondientes fueron retirados, con el fin de ser sometidos a nuevo estudio y rectificación. Ahora, serán presen-

(3) Editorial: "La actualidad", en *Servicio*, núm. 551 (Madrid, 18-I-56).

(4) S. f.: Sección: "... Con el puntero"...: "Indemnizaciones de casa", en *El Magisterio Español*, núm. 8.427 (Madrid, 21-I-56).

(5) S. f.: "Más sobre la casa-habitación", en *Servicio*, número 551 (Madrid, 18-I-56).

(6) Editorial: "Una empresa del S. E. M. provincial: la vivienda", en *Gerunda*, núm. 384 (Gerona, 24-XII-55).

tados nuevamente a la consideración del Consejo de Ministros, para su pase ulterior al próximo Pleno de las Cortes.

A propósito del artículo 72 y de su proyectada modificación, escribía un editorialista: "Se viene especulando mucho con el porvenir de los maestros interinos. Las recientes modificaciones del artículo 72 de la ley de Educación Primaria—que si bien fué retirado del último Pleno de las Cortes, se aprobará en el próximo, una vez hecha la oportuna enmienda—ha dejado caer la opinión de que ya no habrá maestros interinos." (8).

La mencionada publicación alababa el que, en efecto, en el futuro, no hubiese maestros interinos, apoyada en dos razones fundamentales: en primer lugar, al sacarse a oposición—"tantas veces como requiera el servicio", dice el nuevo artículo 72—todas las plazas vacantes, por su elevado número facilitarían el ingreso en el escalafón de los maestros que ahora vienen sirviendo interinamente; en segundo lugar, debe tenerse en cuenta el proyecto de ley de los Presupuestos Generales del Estado, en el que se establece que los Departamentos ministeriales y Organismos autónomos no podrán, sin autorización expresa del Consejo de Ministros, efectuar nombramientos de personal interino o eventual. "Esto—acaba el articulista—, como puede apreciarse, es definitivo. Claro está que el Consejo de Ministros podría autorizar el nombramiento de maestros interinos si las necesidades del servicio lo hiciesen imprescindible. Pero la reforma del artículo 72 de la ley hará innecesaria esta medida." (9).

Por lo que se refiere al artículo 73 de la ley y a su pretendida reforma, retirada de las Cortes Españolas por el mismo ministro de Educación Nacional, un editorialista alababa el que tal proyecto hubiese sido juzgado inadecuado, ya que, a su parecer, de haberse aplicado el artículo tal y como se pretendía reformarlo, hubiese dado lugar a una difícil situación para el Magisterio nacional. Se pretendía, en efecto, según el editorialista, que las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a mil habitantes podrían ser desempeñadas por personas del lugar que hubieran concluido estudios de carácter civil o eclesiástico. Pero, según la redacción de la reforma de ley, se les adjudicarían las plazas "resultas" de los concursos generales de traslado de aquel censo, las cuales, al ser adjudicadas a estas personas, se sustraían a la provisión entre los maestros. El hecho, en la práctica, suponía la sustracción al Magisterio nacional del por lo menos 80 por 100 de las escuelas de España, ya que el número de poblaciones menores de dicho censo asciende poco más o menos a esta cifra. "Esto, evidentemente—finalizaba el editorialista—, no podría prosperar, y sin duda ésta es la razón por la que ha sido retirado para la nueva modificación. Si es así, repetimos, nos parece acertadísima la medida, y demuestra la conciencia profesional y política de nuestras autoridades del Ministerio, atentas siempre al interés de la enseñanza y de los maestros." (10).

Sugería el autor del editorial que, sin embargo, cabría ser utilizado este artículo 73 de la ley de Educación Primaria, debidamente reformado, en el caso de aquellas escuelas en las que, por falta material de casa-vivienda para el maestro, éste tiene que abandonar la localidad. Hasta ahora, los docentes primarios que se encontraban en estos casos eran adscritos por la Inspección a otros servicios, o se procedía a clausurar temporalmente la escuela, hasta tanto se habilitaba vivienda para el maestro. Ante la no ideal solución del problema, así resuelto, el articulista sugería que, en tal coyuntura, valdría la "sustitución" del maestro por persona no titulada, durante el período en que se aprobaba la subasta para la construcción de vivienda, y en el que ésta, una vez construída, pueda ser entregada al maestro. "Pero no más—terminaba—que por este período, y tan sólo en estos casos. Esta sí será una solución." (11).

#### LOS REGLAMENTOS DE LA LEY

Una revista profesional recordaba que, en el mes de julio último, la ley de Educación Primaria cumplió dos lustros de vigencia. En este tiempo, no han sido publicados todos los

(7) *Ibidem*.

(8) Editorial: "Maestros interinos", en *Escuela Española*, número 781 (Madrid, 26-I-56).

(9) *Ibidem*.

(10) Editorial: "El artículo 73 de la ley", en *El Magisterio Español*, núms. 8.424 y 8.425 (Madrid, 14-I-56).

(11) *Ibidem*.

Reglamentos especiales anunciados en la misma ley, como no sea el Estatuto del Magisterio, en vías de revisión, y la ley de Construcciones Escolares.

"No existe—se decía en la aludida publicación—norma que regule, en aplicación de la ley, la creación y funcionamiento de las escuelas de régimen especial, y no sólo en cuanto a los fines que aquella les señala en su organización y en sus propósitos, sino consideradas como colaboración social en la labor educativa.

"Los artículos 11, 17 y 23 de la ley crean la enseñanza profesional, iniciada en un gran número de escuelas con indiscutible buena voluntad y acierto, aunque con criterio circunstancial, sin que aún se hayan cristalizado en normas positivas los productos de la experiencia de estos últimos años.

"Las escuelas preparatorias se crean para distintos centros al amparo del artículo 22, y adquieren tal volumen que precisan para su mejor resultado de la oportuna reglamentación que fije las condiciones de creación y funcionamiento que las haga verdaderamente eficaces.

"La ley anuncia la publicación de normas prácticas en cuanto a la asignación de material escolar y condiciones que deben reunir las edificaciones de este tipo, modificando y poniendo de acuerdo con las necesidades de los tiempos actuales las viejas instrucciones.

"El régimen económico espera, igualmente, una reglamentación que convierta en realidades los preceptos generales de la ley, aunque se acomoden a las posibilidades de la Hacienda en cuanto a su aplicación, así como el desarrollo y aplicación del capítulo de la ley que trata de la protección social al personal de la Enseñanza Primaria y a sus familiares, estableciendo un criterio moderno de tutela y ayuda en estas tan importantes necesidades del personal docente" (12).

Terminaba el articulista señalando el deseo del Magisterio de que tales reglamentos sean publicados lo antes posible.

#### MAESTROS RURALES

"Entre los problemas del Magisterio—escribía *Escuela Española*—que más veces se ha pretendido solucionar, y que hasta la fecha no se ha logrado resolver totalmente, está el de las llamadas Escuelas Rurales" (13). Hacía notar el autor del artículo que reseñamos que la provisión de maestros para estas Escuelas siempre ha tropezado con los graves inconvenientes que supone el acomodarse a las muchas veces incómodas condiciones de la vida rural. Por ello, para proveer estas Escuelas, se pensó en hacerlo siempre mediante maestros interinos, previo concurso de méritos. Ahora se vuelve la mirada a otras soluciones. Se piensa que con una fuerte gratificación se puede conseguir que vayan los maestros a las localidades rurales. Se piensa que al gratificarlos se les puede exigir que estén un determinado tiempo para terminar con el éxodo de los maestros que no paran más de un curso en estas Escuelas. Por otro

(12) Editorial: "Los Reglamentos de la ley", en *Servicio*, número 552 (Madrid, 25-I-56).

(13) Editorial: "Maestros rurales", en *Escuela Española*, número 778 (Madrid, 5-I-56).

lado, la posible reforma del artículo 73 de la ley de Enseñanza Primaria, aumentando de quinientos a mil habitantes las localidades donde pueden ejercer el magisterio personas del lugar que hayan concluido estudios, podía ser otra solución.

"Nosotros—opinaba el autor del artículo—, siguiendo un poco esta trayectoria, opinamos que una buena solución que puede llegar a permanente sería el dar toda clase de facilidades a los maestros nacidos en estas pequeñas localidades llamadas rurales para que ganen las oposiciones a ingreso y sean destinados a su pueblo. Y es más: nosotros preconizamos que los Ayuntamientos de estos pueblos o los organismos provinciales que cuenten con más medios económicos costeen la carrera de maestro a los muchachos despejados y con vocación de estas localidades, para que, una vez terminados sus estudios, fuesen a prestar sus servicios a su pueblo natal" (14).

Otro articulista, dando asimismo su parecer sobre el tema, sugería que el desempeño de escuelas rurales debía ir recompensado con ciertos alicientes, que el autor del artículo reducía a dos: en el aspecto profesional no vendría mal el contar los servicios en dichas localidades como más de dobles, a los efectos administrativos de concursos, y en el aspecto económico sería un pequeño acicate el dotar dichas plazas con una gratificación anual no inferior a cinco mil pesetas. "Y con que los aspirantes—concluía—fuesen maestros del escalafón general, menores de treinta y cinco años o edad parecida, y se *comprometiesen formalmente* a servir dicho destino—con cierre automático de toda clase de subterfugios para escapar—durante un período mínimo de cinco años, prorrogables si los informes de las competentes autoridades eran favorables por períodos quinquenales sucesivos, me parece que era dar un paso casi definitivo en esta cuestión. La selección vendría determinada por el mejor *expediente profesional* en unión de los años de servicio y demás méritos que se pudieran alegar. Todo ello debidamente considerado, teniendo siempre presente que el ideal habría de ser nombrar a los mejores maestros para las peores plazas" (15).

Las ideas expuestas por el articulista anteriormente reseñado eran aprobadas calurosamente por un colega de prensa, en la misma publicación, que terminaba: "¡Confirmar al educador rural consagrado y ejemplar! Noble y básica tarea que inaplazable y seriamente ha de proponerse la Administración. De no decidirse a ello tendrá que sufragar cada día mayores e innumerables gastos. Aparte de que los maestros del agro español, la gran cantera de nuestra nacionalidad, no deben merecer menores cuidados y atenciones que los que se envían al extranjero o a Marruecos, o los que son seleccionados para escuelas de párvulos, anormales, marítimas, profesionales, de internados, etc., etc. ¿No es ésta, por otra parte, una de las garantías indispensables precisadas por las propias autoridades escolares, sean provinciales o nacionales?" (16).

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

(14) *Ibidem*.

(15) Julio Herrera: "Los maestros rurales", en *Escuela Española*, núm. 777 (Madrid, 29-XII-55).

(16) Martín de Miróbriga: "Se lo merecen ellos... y España", en *Escuela Española*, núm. 781 (Madrid, 26-I-56).

## BELLAS ARTES

#### MÚSICA Y EDUCACIÓN

En el último número de la revista *Música*, el nuevo académico de la Real de Bellas Artes publica un estudio sobre "Función musical y música contemporánea" (1), en el que, después de hacer análisis de las corrientes culturales de la música contemporánea, estudia el tema de la función artística, en la que, aplicada a la música, deben apreciarse dos actitu-

(1) Oscar Esplá: "Función musical y música contemporánea", en *Música*, 12-13 (Madrid, 1955), 7-35.

des del espíritu: la contemplativa frente a la naturaleza y a la vida, y la propia del arte. La belleza natural y la artística no emanan de una sola postura espiritual. Basta con visitar un museo o con contemplar cualquiera de las obras maestras cuya hermosura es función de una auténtica fealdad humana, física o moral. Lo mismo cabe apreciar en la Literatura y en el resto de las Bellas Artes. En estos casos, la conciencia estética simplemente contemplativa y de orden genérico es reemplazada por la artística, de rango específico, operante ésta, creadora y superior en jerarquía.

La revista *Garbí*, de la Antigua Escuela del Mar, incluye

un nuevo trabajo sobre "La música en la Escuela" (2), en el que presenta y comenta el Plan de estudios musicales que viene desarrollándose durante el presente curso. Según su autora, "la cultura musical que damos a los alumnos y que empieza en el momento de su ingreso en la escuela, se encauza y desarrolla en los cursos siguientes, hasta alcanzar en los últimos madurez y resultados positivos". Este Plan de estudios tiende a proporcionar una auténtica cultura musical, susceptible de ampliarse en cursos y sesiones musicales a la terminación de los estudios escolares, gracias al Grupo de Estudios de Formación Musical que organiza la Escuela.

En cada curso, el niño aprende cosas nuevas: a) se le familiariza primero con la música por medio del juego, ilustraciones y cuentos; b) oye los nombres de músicos famosos; c) canta canciones, y se le dan a conocer pequeñas piezas musicales. En resumen, se le *enseña a escuchar*. Luego se le inicia en la historia de los sonidos y de la música, conoce músicos y obras maestras. *Sabe ya escuchar*. Más tarde, se le proporciona un "sentido crítico particular"; distinguirá después el carácter de una obra del de otra y diferenciará las distintas épocas musicales, para que, por último, el alumno se vea capacitado para escuchar, entender y analizar la música en sus diversas etapas creadoras.

Este trabajo se mueve en el ámbito del carácter educador de la música, pues ésta proporciona al niño importantes conocimientos culturales básicos. En cuanto al curso pasado, el tema de las lecciones fué el "clasicismo musical". En el presente se dará a conocer la ópera, con un análisis histórico de las distintas escuelas (italiana, francesa, alemana y rusa, y también la ópera de España y de Inglaterra), con ilustraciones musicales con discos, y también con la aportación del Coro de antiguas alumnas, que interpretará fragmentos corales de diversas óperas.

En el número citado de *Música*, el profesor Gómez Amat firma un artículo sobre la Enseñanza de la Historia de la Cultura e Historia y Teoría de la Literatura para alumnos de Composición en un Conservatorio de Música (3). El autor estudia "la falta de cultura de nuestros músicos", problema existente y de urgencia que "ha sido abandonado, a pesar de ser el Conservatorio un Centro donde no se exigen estudios previos y que debe, por tanto, procurar a sus alumnos esa formación humanística que hoy se considera indispensable en cualquier carrera", si bien se han puesto diversos remedios, como la creación de la asignatura "Cultura general y literaria aplicada a la Música y al Arte" y el acercamiento operado desde 1951 entre el Conservatorio y la Universidad. Pero queda todavía en pie el aspecto que se refiere a los "conocimientos humanísticos del compositor".

Siendo la composición la cima de una carrera musical, su importancia no radica en su dificultad, sino por ser instrumento de creación. El compositor, como creador de arte, ocupa un puesto clave en el campo intelectual, y para ocuparlo obradoramente necesita una base cultural que sólo puede basarse en las Humanidades, en el conocimiento de la Historia y de la Literatura y en el resultado de lecturas varias. Pero el compositor necesita todavía más: auténtica familiaridad con la Historia de la Literatura, acompañada por el estudio de la Historia general de la Cultura, de las restantes Bellas Artes, y todo ello en su natural conexión con la Historia política. Además, el buen creador de música tendrá trato continuo con la Historia "en presente", esto es, comprensión y asimilación del "hoy artístico". Y, por último, un conocimiento a fondo de la teoría literaria, es decir, lo que se llamó en antiguos planes de estudios "Retórica y Poética" y más tarde "Preceptiva Literaria".

El autor se refiere después a las dificultades que el músico encuentra para poner música a composiciones poéticas, a causa de su desconocimiento de las leyes que rigen el verso. El conocimiento de la métrica no puede ser transmitido por el profesor de Composición, por suponer una gran pérdida de tiempo. Por otra parte, el compositor carece de sentido crítico literario, y ésta es la causa de que muchas bellas partituras de nuestro teatro lírico hayan muerto a manos de un libretto adocenado. Con la creación de esta nueva cátedra se

conseguirá una doble labor: la solución de dificultades prácticas en el uso del lenguaje, y el acrecentamiento de la capacidad creadora del músico, al tomar éste contacto con las grandes obras de la creación literaria cultural. No se trata de enseñar muchas cosas, sino de situar al alumno junto a un guía y consejero que le abra caminos y le despierte intereses. Esta nueva asignatura debe insertarse en el Conservatorio de Música, con objeto de proporcionar al compositor todos los medios a su alcance para su formación integral de creador de belleza.

En una crónica anterior se hablaba de las posibilidades de creación en Orense de una Escuela Municipal de Música. En el diario *La Región* (4) se plantea el problema del carácter que ha de tener este nuevo Centro. Mientras unos pretenden la creación de una Academia de Música, como una de las atribuciones y responsabilidades del director de Banda, otros, con visión más ambiciosa, aspiran a fundar en Orense una Escuela de Música que sirva no sólo a la enseñanza del Solfeo e instrumentos propios de la Banda, sino que sus enseñanzas se hagan extensivas a otros instrumentos de viento, a los clásicos de cuerda y a la historia y estética de la Música. Aparte las ventajas que aportaría esta nueva estructuración, cabe la posibilidad futura de convertir la Escuela Municipal de Música en Conservatorio, con lo que se llenaría la laguna que hoy se aprecia en la ciudad al no existir este Centro docente musical, de amplia influencia en la educación popular.

El mismo diario se ocupa en otro número de la necesidad de fortalecer la Sociedad Filarmónica orensana (5), tema del que esta crónica se ha ocupado en números anteriores. La cuestión está todavía sin solucionar, y de hecho la Asociación se mantiene exclusivamente con el aporte de la Sociedad Filarmónica y de los aficionados. Por otra parte, el número de socios es reducido, y el autor propone una campaña en la ciudad para aumentar sus filas, con lo que quizá fuese posible conseguir la organización de dos conciertos mensuales.

#### POLÍTICA DE MUSEOS Y CENTROS DOCENTES

En un artículo sobre problemas museísticos publicado en un diario de la Ciudad Condal (6), se comenta un coloquio de la Escuela de Periodismo sobre esta cuestión en los museos de Barcelona. El articulista subraya como conclusiones fundamentales "afirmar una vez más la necesidad de que Barcelona disponga de museos específicamente contruídos para tal finalidad artística y con la facilidad de comunicaciones precisa para que puedan cumplir su objetivo de contribución a la cultura social". Se reconoce el gran esfuerzo del Ayuntamiento barcelonés para dotar a la ciudad de "un conjunto de museos único en el mundo en su calidad de obras creadas y mantenidas exclusivamente por la propia ciudad". También se aborda la conveniencia de "favorecer la formación espiritual de los niños en las escuelas mediante visitas a los museos, completadas con diversas labores pedagógicas, como la formación de pequeños museos personales de los escolares", según preconiza la Unesco. El autor se lamenta de que el 90 por 100 de los visitantes de los museos sea extranjero y de la consecuente ignorancia que los barceloneses tienen de estos establecimientos educativos.

La *Hoja del Lunes*, de Madrid, señala las reformas emprendidas en el Museo de Arte Moderno, que tienden a una superación de sus posibilidades (7). Además de la instalación de despachos y oficinas, el Museo dispondrá ahora de biblioteca y de taller de restauración, cuya necesidad era perentoria. La disposición de la nueva gran sala presenta un sistema de tabiques en zigzag, según las últimas corrientes de montaje de museos de arte, con objeto de que los cuadros no reciban luz frontal, que origina reflejos. Esta obra del Museo de Arte Moderno ha contado con el decisivo apoyo del director general de Bellas Artes, "siempre dispuesto a salvaguardar nuestros tesoros artísticos".

(4) I. Guede: "Ha sido acordada la creación de la Escuela Municipal de Música", en *La Región* (Orense, 15-I-56.)

(5) Guede: "Necesidad de fortalecer la Filarmónica orensana", en *La Región* (Orense, 1-XII-55.)

(6) S. f.: "Concreciones sobre el problema de los museos", en *La Vanguardia Española*, 27.871 (Barcelona, 14-I-56.)

(7) F. Ferrari Billoch: "El Museo de Arte Moderno...", en *Hoja del Lunes* (Madrid, 1955).

(2) Dolores Gaspar: "La música en la escuela. Plan de los estudios a efectuar en el curso 1955-56", en *Garbí*, 40 (Barcelona, diciembre 1955), 5-8.

(3) Carlos Gómez Amat: "Enseñanza de Historia de la Cultura e Historia y Teoría de la Literatura para los alumnos de Composición en el Real Conservatorio de Música", en *Música*, 12-13, págs. 77-9.

El diario *Alerta*, de Santander (8), comenta la aparición de la obra *Historia y Guía de los Museos de España*, de Juan Antonio Gaya Nuño, en la que se presentan 200 museos. Se trata de un catálogo e inventario muy completo de las piezas museables más importantes de España. El autor del comentario se hace eco de las "íntimas lamentaciones de Gaya Nuño sobre el auténtico raquitismo de la bibliografía museográfica española, que no permite el estudio de su gran tesoro; de la falta de catálogos bien presentados de nuestros museos, por lo que es imposible inventariar escrupulosamente este tesoro esparcido por España". Finalmente, se condeula del poco aprecio de las localidades que poseen auténticos museos, "en una inhibición inexplicable hacia lo que viene a cumplir una misión didáctica, ya que un museo tiene primordialmente esa finalidad".

Bajo el título de "Los museos y la escuela", el diario *La Noche* (9) comenta una interesante documentación publicada en la revista *Museum*, que edita la Unesco para difundir los métodos más adecuados de la organización y funcionamiento de estos Centros. El autor insiste en los nuevos aspectos presentados en cuanto a la misión que debe cumplir el museo en el proceso educativo. El museo se convierte en un importante instrumento que presta inmenso servicio en la tarea de difusión de las artes y de las ciencias. El museo ha de poseer la virtud de seducir y, por ende, de instruir. Las visitas de las escuelas en forma colectiva no son quizá el método más aconsejable. Se recomienda la visita individual realizada en las debidas condiciones siempre que pueda contarse con que los objetos que presenta el museo aparezcan bien relacionados, con su explicación indispensable y con sujeción a las reglas del gusto, la discreción, la sobriedad y la elegancia. Es conveniente asimismo la necesidad de cuidar el alumbrado, las instalaciones y otros elementos propios de la organización museística, y cómo los educadores han de insistir en la necesidad de que se informe al maestro y al profesorado de las enseñanzas medias sobre las ventajas que puede reportar el museo.

En el diario *La Mañana* (10) se comenta la labor de la Escuela de Bellas Artes de Lérida, que dispone de un censo escolar de 70 alumnos, que paga 30 pesetas mensuales por

derechos de matrícula. Las asignaturas que atraen a más alumnos son las de pintura, dibujo artístico, lineal y moldeado. La Dirección de la Escuela no oculta su pesimismo ante la desatención de la juventud ante la pintura. En la actualidad, la clase de pintura carece de alumnos. El resto de las disciplinas cuenta con abundante alumnado, al que se le proporciona orientación artística.

#### POLÍTICA DE LAS ARTES PLÁSTICAS

En un artículo titulado "Resumen de un año" (11), el crítico Figuerola-Ferretti hace un balance de la labor educacional de la Dirección General de Bellas Artes en cuanto a la plástica en 1955. Señala las grandes exposiciones de pintura extranjera, entre las que destacan las de artistas italianos, franceses, holandeses, norteamericanos...; las exposiciones individuales de Javier Clará y Rafael Zabaleta y la contribución de la Dirección General a la III Bienal Hispanoamericana de Arte, celebrada en Barcelona. Señala el crítico además el acierto que ha presidido el fallo del tercer concurso convocado para la decoración del techo del teatro Real, de Madrid, que ha supuesto "un venturoso final de la pequeña odisea promovida, con bonísima intención y buen deseo, por nuestro director general de Bellas Artes". Y termina: "Dejo aquí constancia de ello, porque la reconstrucción de lo que será el primer teatro madrileño ha constituido una esforzada empresa a la que la tenacidad de Gallego Burín debe mucho, por no decir todo."

En otro artículo del mismo autor (12) se comenta el Concurso Nacional de Bellas Artes, organizado por la misma Dirección General, para optar a los tradicionales premios anuales. En él, Figuerola-Ferretti se lamenta de la escasa o casi nula presencia de escultores y de arquitectos, y señala, por el contrario, la amplia concurrencia de los pintores. Se congratula de las nuevas corrientes artísticas presentadas en los pintores jóvenes y del acierto que ha presidido la concesión del premio nacional.

ENRIQUE CASAMAYOR

(8) Apeles: "Historia y Guía de los museos de España", en *Alerta*, 5.705 (Santander, 13-I-56).

(9) S. f.: "Los museos y la escuela", en *La Noche* (Orense, 17-I-56).

(10) Torrebadella: "Nuestra escuela merece...", en *La Mañana* (Lérida, 13-I-56).

(11) L. Figuerola-Ferretti: "Resumen de un año", en *Arriba* (Madrid, 1-I-56).

(12) L. Figuerola-Ferretti: "Concurso Nacional de Bellas Artes (Dirección General de Bellas Artes)", en *Arriba* (Madrid, 14-I-56).

## ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

#### MEJORAS TÉCNICAS AL SERVICIO DE LA CULTURA

Noticias sobre importantes obras de reforma de las bibliotecas españolas se recogen en varios periódicos y revistas. La más sensacional es la que se refiere al proyecto de modernización técnica de la Biblioteca Nacional de Madrid. Aunque ya en el número anterior adelantábamos escuetamente la noticia, no podemos dejar de recoger el eco que en la prensa española ha suscitado este gran proyecto: "Queremos dedicar un aplauso cerrado al proyecto de reforma interior de la Biblioteca Nacional, reforma para la que se presuponen 60 millones de pesetas para realización de un plan que ha de durar seis años. Aunque el plazo parezca largo, no lo es en realidad si la obra se realiza a fondo tal como se ha pensado y al fin nuestra gran Biblioteca deja de ser un riquísimo depósito de manejo lento y difícil. A pesar de algunas innovaciones introducidas últimamente y del buen deseo indudable de los bibliotecarios de ayudar en su tarea a los estudiosos y a los simples lectores, el montaje general anticuado de

muchas instalaciones y servicios imposibilitaba la adopción de un sistema moderno y rápido que pusiera el fondo de la Biblioteca Nacional al acceso fácil de quienes necesiten o deseen acudir a él. Precisamente estos sistemas de servicio bibliográfico son de lo que más ha adelantado modernamente y se echaba de menos que un rico depósito como el nuestro fuese, en parte, nada más que un rico depósito. Es necesario, desde luego, compaginar la indispensable vigilancia y custodia de muchos tesoros bibliográficos que en la Nacional existen, lo mismo impresos que manuscritos, con el acceso pronto a ellos de una multitud estudiosa creciente y que debemos desear que siga creciendo. Pero todo eso está previsto de forma menos trabajosa y lenta que lo venía estando en nuestra gran Biblioteca. Es dinero muy bien gastado el que se emplea en esa reforma interior que agilite el mecanismo de un depósito espléndido, servido, por otra parte, por bibliotecarios capacitadísimos. El vasto recinto, tan sólido y tan amplio, tan capaz si se aprovecha bien, daba una sensación de algo anquilosado y detenido en su marcha. Evitar esto y hacer que nuestra Biblioteca Nacional entre, por su disposición y funcionamiento

interior, en el conjunto de las grandes bibliotecas del mundo, entre las cuales se cuenta, es una labor de cultura que celebramos mucho advertir que al fin se acomete" (1).

\* \* \*

Muy próximamente va a ser inaugurada en Salamanca una nueva sala de lectura, cuya instalación y capacidad responden a las modernas exigencias de amplitud, comodidad y aislamiento. Los diarios locales han publicado largos reportajes sobre estas últimas reformas de la biblioteca universitaria salmantina y entrevistas con su director, don César Real de la Riva, que desde 1951 ha hecho realidad el proyecto de reforma.

"Está totalmente acabada la obra de ampliación y reforma de la biblioteca. Causa una gran impresión penetrar en el salón de lectura; mayor cuando se recuerda el anterior, provisto de sencillas mesas y sillas corrientes, iluminado con bombillas cubiertas con globos esmerilados. El salón de lectura que ahora se nos ofrece es una estancia amplia con capacidad para 250 lectores, cómodamente instalados. Grandes mesas de diez plazas cada una, construídas en rica madera, diseñadas con un concepto admirable de elegancia, ocupan la parte central, y a lo largo de los lados se han colocado también mesas adosadas a la pared con compartimientos individuales aislados con cristales esmerilados... Si extraordinario es el conjunto de la decoración, que sorprende y cautiva al visitante, de importancia trascendental es el aislamiento de la sala de lectura, a la que no llegan los ruidos de la calle ni el natural murmullo del departamento de ficheros y distribución de libros, que ahora queda aislado por una pared de cristal..." Desde la galería alta de la Universidad se penetra en el departamento de ficheros y distribución, y en la sala de periódicos y revistas. También se ha instalado un laboratorio fotográfico y para la obtención de microfílm. "Queda, como realización inmediata, la adaptación de otra de las viejas aulas de lo que fué Facultad de Derecho para sala de conferencias. Aparte este último proyecto citado, todo lo demás se nos ofrece hoy totalmente acabado, en disposición de entrar en servicio. Constituye una mejora de la Universidad, cuyas dimensiones y valor solamente se advierten al conocerlas directamente. En fecha próxima y con asistencia de ilustres personalidades de la vida universitaria española, serán inauguradas oficialmente" (2).

\* \* \*

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas no escatima sus medios para llevar libros a todas partes, persuadida de que el libro es el primer difusor de la cultura y un valioso instrumento para la ordenación espiritual e intelectual del pueblo español. Están aún recientes los días en que ha comenzado a funcionar en Zaragoza un bibliobús para el préstamo de libros en la capital y sus barrios. Los periódicos zaragozanos dan la noticia con aplauso: "Ayer, a las doce de la mañana, fué inaugurado por el director general de Archivos y Bibliotecas el bibliobús del servicio móvil de la Biblioteca pública de la ciudad" (3).

"El bibliobús inaugurado es magnífico en todos los aspectos y de inmejorables condiciones para el servicio que ha comen-

(1) "La reforma interior de la Biblioteca Nacional", en *Ya* (Madrid, 18-XII-55).

(2) "La nueva sala de lectura de la Biblioteca de la Universidad será inaugurada próximamente", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 15-I-56).

(3) "Ayer fué inaugurado un bibliobús para el servicio móvil de la Biblioteca pública de la ciudad", en *Heraldo de Aragón* (10-XII-55).

zando a realizar. Irá recorriendo todos los sectores y barrios zaragozanos para el préstamo de libros que deseen los vecinos, y que renovará de quince en quince días, proveyéndose para ello de las bibliotecas públicas de la ciudad" (4).

\* \* \*

Una noticia más que añadir a todas éstas en las que hemos recogido diversos esfuerzos de mejoras materiales y técnicas en servicio de la cultura es la que inserta en sus páginas un diario mallorquín. "Libros en todos los hogares de España" es el artículo en donde se dice: "Una idea sencilla de gran importancia cultural ha sido propuesta por don Jenaro Palacios Blanco en la sesión que celebró en Barcelona el Consejo Económico Central del Sindicato Nacional del Papel, Prensa y Artes Gráficas. Consiste la propuesta en hacer una biblioteca empotrada en cada nueva vivienda que se construya. En dicha biblioteca figurarán cinco o seis libros, cuyos textos hayan sido designados por una Comisión del Ministerio de Educación Nacional... Hoy se debe aspirar a que todo el mundo una a la satisfacción material que proporciona el tener luz con sólo apretar un botón y agua con soltar un grifo, la satisfacción espiritual que proporciona un libro al alcance de la mano. En definitiva, es establecer un servicio de cultura que ayudará a calmar la sed interna por saber que todos tenemos. Los llamados a convertir en realidad la idea, y por ello a decidir en cada caso los estilos, formas y dimensiones, serán los arquitectos; a los demás nos incumbe la divulgación de la misma como jalón de la era social que vivimos y en la que España va a la cabeza por su profundo espíritu cristiano" (5).

\* \* \*

Y, por último, otra noticia, procedente esta vez de Gerona, y de la que da cuenta el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, nos viene a confirmar cómo nuevos medios técnicos de difusión cultural están poniéndose en práctica continuamente por las autoridades españolas. Con el título "Gerona inaugura el servicio de bibliotecas viajeras", comienza el artículo que da cuenta de la inauguración en aquella capital catalana de este servicio de extensión bibliotecaria: "Estas primeras bibliotecas que se han puesto en servicio fueron acogidas con una salva de aplausos. Tienen una capacidad para sesenta libros; se han construído en madera de Guinea, escogiendo la de menor peso entre las de mejor calidad. En la cara superior llevan el escudo nacional y el de la Diputación, y la inscripción: "Centro Coordinador de Bibliotecas. Gerona. Biblioteca viajera n.º ..." Para salvaguardarlas de los viajes llevan una funda de tela y un embalaje de madera. Los libros incluídos en ellas han sido seleccionados con todo cuidado, procurando la inclusión de las más necesarias obras formativas y también de las más solicitadas obras literarias modernas, sin descuidar nuestra literatura clásica ni tampoco una sección infantil, que no ha de faltar en ninguna de estas bibliotecas" (6).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(4) "Entra en servicio un bibliobús para el préstamo de libros en la capital y sus barrios", en *Amanecer* (Zaragoza, 10-XII-55).

(5) "Libros en todos los hogares españoles", en *Baleares* (Palma de Mallorca, 7-I-56).

(6) "Gerona inaugura el servicio de bibliotecas viajeras", en el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, núm. 33 (X-55).



## ESPAÑA

### CUATRO DISCURSOS

La apertura de las fiestas jubilares del Seminario de Vitoria, la reunión del pleno del Consejo Nacional de Educación, la posesión de los nuevos profesores de sordomudos y la inauguración de la Residencia universitaria "Montserrat", han merecido especial atención por el ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, quien con tal motivo pronunció los respectivos discursos para poner de manifiesto la preocupación del Departamento en todos los aspectos educativos de nuestra patria.

#### EN EL SEMINARIO DE VITORIA

El discurso del acto de apertura de las Fiestas Jubilares del Seminario de Vitoria, el día 27 de noviembre del pasado año, se ha editado ahora por este Centro formativo.

La preocupación constante por el futuro—dijo en esta ocasión—obliga, en vez de mirar atrás, a pensar un poco hacia adelante, a dialogar sobre lo que España necesita de sus sacerdotes, que es tanto como decir lo que España espera de sus Seminarios. Y no para dar consejo, sino simplemente para exponer unos hechos y revelar unos anhelos. "Lo que España necesita, lo que las gentes jóvenes quieren ver en sus sacerdotes, es fundamental y radicalmente una cosa: sustancia misma de la presencia sacerdotal. Eso tan sencillo y tan difícil que se llama santidad", lo que pide el ministro en nombre de los seglares creyentes y enamorados de Dios, que luchen sobre la ancha faz de España, y en nombre también de mucha gente joven de las aulas universitarias y no universitarias. Esa sustancia de santidad del sacerdote hay que esperar que se exprese de un modo determinado, con lo que sueña la juventud seglar: el modo de la amistad. El contacto del sacerdote con el hombre seglar puede tomar dos aspectos: el magistral y de jurisdicción y el del diálogo en la amistad. A veces, no hay duda de que es necesario el ejercicio de la función de docencia, de la función admonitoria y aun sancionadora. Está en la entraña misma de la Iglesia, pero no debe difundirse la función dialogante del sacerdote en el vínculo de la amistad. No es cierto que la juventud, sobre todo la universitaria, se está apartando de la Iglesia. Si es cierto que algún sector se manifiesta impaciente y enjuiciador, no lo es por falta de fe, sino—valga la expresión—por exceso de fe, o al menos por impulsos mal encauzados de su fe. Es decir, hay mu-

chos que piden una Iglesia perfecta en todos sus matices y manifestaciones externas, quieren que los sacerdotes sean hombres de espiritualidad y sacrificio y compañeros de amable convivencia. Quiéren todo, pero no rechazan al sacerdote.

El secreto, por tanto, del éxito está en la aptitud para el diálogo en el vínculo de amistad. Y para dialogar hay que preguntar primero y después escuchar.

A continuación se refirió a la ciencia del sacerdote. En el orden de la inteligencia, España tiene derecho a un florecimiento potente de nuestra tradición en el plano de las ciencias eclesásticas, fomentando su auge de nuevo. La implantación de bibliotecas de utilización conjunta por los jóvenes investigadores eclesásticos y los seglares, a base de depósitos no utilizados o duplicados, que procedan de los expolios de la desamortización, sería un elemento para procurar tal florecimiento y, además, una forma de reparar aquella injusticia histórica.

Además, el sacerdote ha de actuar también con fuerza creadora en el campo de las ciencias profanas. Es urgente el diálogo entre los eclesásticos y los hombres de ciencia seglares. Las casas de estudios de las órdenes religiosas deben surgir, por tanto, en el corazón de las Ciudades Universitarias, siguiendo el ejemplo de Madrid, donde bajo el signo de Santo Tomás de Aquino se inaugurará en la primavera un gran Hogar de Cultura. No hay que limitarse a la actitud puramente vigilante, negativa o sancionadora: hay que tener una presencia activa y conquistadora.

Además hay que procurar un afinamiento en la sensibilidad artística de los sacerdotes. Que éstos conozcan las corrientes contemporáneas y puedan, al mismo tiempo, aconsejar. En este sentido un grupo de sacerdotes ha puesto en marcha un movimiento de arte sacro para recoger, de una parte, la inquietud de los artistas y de las juventudes universitarias con afán de renovación y, de otra, la voz de las exigencias espirituales, brindando un cauce para los principios y enseñanzas que la Santa Sede y las jerarquías eclesásticas han ido proclamando en los distintos países. Se ha de proclamar, una vez más, el luminoso pensamiento de Su Santidad Pío XII en la encíclica sobre la Liturgia. No deben cerrar las puertas de nuestros templos al arte contemporáneo, pero hay que ser severos contra las falsificaciones mercantilistas del arte figurativo.

La tercera actitud fundamental, que atañe al orden colectivo de la acción pública del sacerdote, es la de su intervención en la vida de la ciudad terrena. La Iglesia tiene una acción política irrenunciable: de una política al servicio de los altos ideales de la Verdad de Cristo

y del bien común de los hombres. Es la comprensión de la idea de integración. España está necesitada de integración de su gente, de sus regiones y de sus valores *Ut unum sint*, que los españoles sean unos, que formen un cuerpo jerárquico unido por el alma viva y profunda del amor.

Tal integración radical se proyecta en un triple aspecto. En primer término, la reestructuración económicosocial de España. No nos gusta todavía esta España—dijo José Antonio—. Se necesita más justa, con más solidaridad entre los españoles: solidaridad en la riqueza y solidaridad en la estrechez y en la pobreza.

Pero hay que formar una conciencia, y esto es tarea de los sacerdotes; tarea inaplazable en la que todos tenemos una responsabilidad seria y grave. Ejemplo para conseguir este fin es la existencia en el Teologado del Seminario de Vitoria, de una serie de Academias que se proyectan sobre el mundo circundante. Sobre este punto hay que destacar que, si bien deben respetarse las leyes económicas y su aplicación por los expertos, hay que pensar que en ocasiones se obtendría más en orden al fomento de la producción, con un acto decisivo aplicando normas de mayor justicia en la distribución de la renta nacional y de las cargas fiscales. Cumplir la promesa evangélica: luchemos primero por la justicia, y lo demás, el progreso técnico, la producción, la riqueza, se nos dará por añadidura.

Siempre habrá pobres entre nosotros, pero lo que no está escrito ni dicho por el Señor es que siempre hayan de ser los mismos pobres. Hay que hacer lo posible para que todos los hombres naturalmente capaces suban en la escala social. La estructura social española ha de ser fluida y permeable, no rígida y anquilosada. En todo caso, lo fundamental es que acostumbremos, desde abajo, a los niños a las posibilidades de subir por su virtud y por su esfuerzo. La igualdad de oportunidad para todos es lo que da el acento de justicia social a una nación. En este aspecto la Iglesia y el Estado, es decir, la nación entera, han de hacer un esfuerzo para que se entrecruce más la educación de todos los niños, formándolos desde pequeños totalmente unidos.

Por último, se refirió a la integración de las distintas regiones de España y de todo lo que sea valioso, intelectual o afectivo en la vida nacional. Es la única forma de que España sea una en sus tierras y de que cuando se eleven muchas voces sólo se oiga una.

Sin embargo, porque la lengua es el vínculo de amistad con otros pueblos, hay que referirse a la labor de maternidad espiritual que tiene España sobre

América, sobre la que debe insistirse ahora más que en otras ocasiones.

Si bien es cierto que hay diócesis españolas que todavía necesitan clero, debemos entregarnos con confianza en manos de la Providencia para desarrollar esta labor, sobre la que ha insistido Su Santidad Pío XII.

Para terminar, se refirió a la integración de todo cuanto sea valioso para ofrecerlo a la juventud española, a la nación entera, al mundo hispanoamericano, a toda Europa y, en definitiva, a todo el mundo civilizado, el ejemplo de un pueblo con un catolicismo vigoroso, creyente, heroico y sacrificado en el plano moral y apostólico, y asimilador e integrante de todo lo verdadero y valioso en el plano intelectual. ¡La España que ora, esta España nuestra, puesta en pie en 1936, que se redime del bostezo porque siente el dolor de la España que se muere, y está dispuesta a entregarse con amor al servicio de unos hombres que tienen derecho a vivir como hijos de Dios!

#### A LOS CONSEJEROS DE EDUCACIÓN NACIONAL

El Consejo Nacional de Educación, reunido en sesión plenaria el día 1 de febrero, ha escuchado la voz del señor Ruiz-Giménez en su discurso expositivo de las actividades más relevantes del Departamento. Centró su exposición en tres puntos fundamentales: esfuerzo material, reformas de carácter jurídico y orientación políticsocial.

Los 250 millones con que ha aumentado el presupuesto del Departamento son insuficientes para atender todas las necesidades que se presentan, y sólo cubren la cuarta parte de lo que se considera como urgente, con la esperanza de que se complemente, para los aspectos más vitales, con otras cifras durante el año 1956. Las fórmulas presentadas al Gobierno para conseguir en este año los medios que realmente se necesitan, se encuentran en avanzado estudio, por lo que es de esperar su inmediata solución.

El plan extraordinario de construcciones escolares, que se financiará con una emisión de la Deuda pública, además de otros medios económicos para conseguir diversos ingresos, hace prever una solución favorable de este aspecto educativo.

En la enseñanza profesional se han obtenido también resultados de avance y respecto a la enseñanza universitaria hay que pensar en sus locales, realizados para menos de la mitad de sus alumnos. La Universidad y las Escuelas Técnicas se han quedado pequeñas y, en cierto modo, anacrónicas. La renovación de sus laboratorios, de sus bibliotecas, etc., es urgente acelerarla, puesto que las metas no se han alcanzado todavía.

*Reformas de carácter jurídico.*—La ley de Formación Profesional Industrial, con ser una de las más importantes que se han promulgado, no puede considerarse definitivamente hasta disponer la reordenación general de las enseñanzas técnicas. El anteproyecto de bases para tal reordenación, que después de consulta pública y dictamen del Consejo Nacional de Educación ha de transformarse en ley, es uno de los aspectos que ha preocupado

constantemente al Departamento. Junto a este proyecto se preparan otros dos que atienden a la resolución del problema del profesorado universitario y a la formación religiosa en los Centros superiores de enseñanza.

*Orientación político-cultural.*—Durante los últimos cuatro años, el ministerio ha seguido una línea integradora de todo lo que considera valioso en los planes, espiritual, científico y pedagógico de la nación. Se pretende asimilar—dijo el ministro—todo lo que realmente vale, ya que “sólo los fuertes son capaces de acometer integradoras empresas, porque no es símbolo de fortaleza la mera actitud defensiva, porque la fuerza del espíritu está en unir a los hombres en el servicio de los ideales supremos que dan sentido a la vida humana”.

#### DISCURSO A LOS PROFESORES DE LOS COLEGIOS DE SORDOMUDOS

El 1 de febrero cumplimentaron al ministro de Educación Nacional 54 nuevos profesores de sordomudos que se incorporan a esta enseñanza. Con tal motivo, el señor Ruiz-Giménez, después de saludarles, hizo historia del Patronato de Educación Especial, por el que se rige esta enseñanza, y que, después de un paréntesis, reanuda su actividad para encauzar esta destacada rama de la educación. No es sólo deber del Estado, sino también de la Humanidad y de los hombres cristianos, atender a este sector de la infancia, por lo que se ha inducido al Patronato para que acelere su labor, para que no en un año, sino en meses, adopte los acuerdos necesarios al objeto de cumplir sus fines. Ya se han obtenido los medios económicos necesarios para construir inmediatamente un gran Colegio de Sordomudos, modelo en Madrid, al que seguirán gradualmente otros en las regiones españolas que más necesitan de estas instalaciones, en la confianza de que tanto los organismos oficiales como la Iglesia y los particulares colaborarán eficazmente en el empeño. Junto a estos Colegios de Sordomudos se construirá igualmente la Escuela-Instituto de formación de este profesorado para que cumplan las funciones que exigen nuestros tiempos.

Después de agradecer a los nuevos profesores los esfuerzos que han realizado para formarse y perfeccionarse en su disciplina, considera que de nada servirían los medios instrumentales que se colocan en sus manos si no están movidos por una gran dosis de espiritualidad y de vocación para llenar su contenido. Por último, se refirió a lo que hoy significa España, y concretamente a la generación del 36, a la que él pertenece, en cuanto a grandes realizaciones de las que debemos enorgullecernos, puesto que no merecen a los progresos que acusan otros países. Sin embargo, “no se puede considerar lo nuestro como lo más perfecto y acabado, pero tampoco creer que no hemos sido capaces de realizar lo que otros países han hecho”. Debemos tener la sencillez y el espíritu de verdad suficientes para reconocer los progresos de otros y mejorar nuestro sistema. Por ello, por lo específico de este empeño, los nue-

vos profesores han de asomarse al exterior para ver y observar los métodos y procedimientos empleados en otras naciones; para ello se les facilitarán los medios necesarios, al objeto de que realicen un viaje de estudios complementarios a las enseñanzas que recibieron en el curso.

En nombre de los cursillistas, al concluir sus palabras, el director entregó al ministro un ejemplar de la primera obra escrita en el mundo sobre la enseñanza de los sordomudos, en 1620, de la que es autor el español Juan Pablo Bonet.

#### INAUGURACIÓN DE LA RESIDENCIA UNIVERSITARIA “MONTSERRAT”

La orden benedictina ha creado en el recinto de lo que fué abadía, en la calle de San Bernardo, la Residencia Universitaria “Montserrat”, que, en régimen de Colegio Mayor, ha de funcionar a partir del presente curso.

Después de la bendición de las instalaciones por el abad mitrado de Silos, fray Justo Pérez de Urbel, pronunció unas palabras en las que hizo historia del edificio, que hasta la desamortización fué abadía benedictina, y puso de relieve las facilidades que la orden ha hallado en todo momento por parte del Gobierno para ocupar de nuevo el recinto, que pertenece al Patrimonio Nacional, agradeciendo la ayuda prestada por el ministerio de Educación Nacional, la Comisaría Nacional del Paro y el Instituto Nacional de Previsión, entre otros organismos. Por último, insistió en el esfuerzo realizado por la orden de San Benito para colaborar en la empresa de reforma de la vida universitaria española.

El ministro de Educación Nacional hizo una glosa de la aportación de la orden benedictina a la empresa cultural de España, y habló luego de la vida universitaria en nuestra patria, lo que en ella representan los Colegios Mayores y puso de relieve que, si bien queda todavía mucho camino que recorrer en este aspecto, lo que hay que tener presente es que a partir del Movimiento Nacional se ha creado la casi totalidad de los Colegios Mayores existentes.

Después de examinar la misión que compete a los Colegios Mayores, el señor Ruiz-Giménez afirmó que en esta empresa es necesaria la colaboración de todos los sectores sociales, anunciando, asimismo, que muy en breve serían traspasadas de la Universidad a éstos diversas funciones formativas, como son la formación religiosa, la del espíritu nacional y la educación física, así como las tareas de seminario y las de ampliación cultural.

Finalmente hizo un llamamiento a las nuevas generaciones universitarias, como continuadoras del esfuerzo y del sacrificio de aquellos otros que cargaron sobre sí con la responsabilidad del Movimiento Nacional.

#### ENCUESTA DE LA F. A. E. SOBRE EXAMENES EN LOS COLEGIOS DE LA IGLESIA

La Secretaría de la F. A. E. ha organizado una encuesta entre los colegios de la Iglesia diocesanos y religiosos sobre

los resultados y realización en 1955 de los exámenes de grado elemental, grado superior y pruebas de madurez del Curso Preuniversitario.

La encuesta sobre el examen de grado elemental fué contestada por 522 colegios (179 masculinos y 343 femeninos). La primera pregunta, referente al número de alumnos presentados por cada uno de estos colegios a examen, arrojó un total de 12.872 estudiantes de todos los Distritos Universitarios, correspondiendo la cifra más alta a Madrid, con 2.813. De estos alumnos, aprobaron 10.734, esto es, el 83,39 por 100 del alumnado, cifras que responden a la segunda pregunta de la encuesta, que inquiriere sobre el número de aprobados.

La tercera pregunta dice así: "¿CONSIDERA PROPORCIONADA LA DISTRIBUCIÓN DE NOTAS ALTAS (sobresalientes, matrículas de honor)?" El resultado señala que, en total, 119 colegios masculinos opinan que no es proporcionada la distribución de notas altas, es decir, el 66,4 por 100. De igual modo opinan 121 colegios femeninos.

"¿SE HAN RESPETADO LAS INSTRUCCIONES ESTABLECIDAS EN LA O. M. DE 15 DE MARZO?" A esta cuarta pregunta responde el 90 por 100 de los colegios (168 masculinos y 304 femeninos) asegurando una observancia de las disposiciones ministeriales. La quinta pregunta, "LOS TEMAS DEL EJERCICIO ESCRITO ¿ERAN A PROPÓSITO PARA ESTE EXAMEN?", tuvo icspuesta afirmativa en 165 colegios masculinos y 259 femeninos, esto es, el 81 por 100 de los Centros consultados. Con respecto a la sexta, que se interesa por el sistema de examen empleado por los colegios (sistema de bolas o preguntas a discreción), el 81 por 100 de los colegios encuentra más adecuado el de bolas.

En cuanto a la séptima pregunta, sobre el TRIBUNAL ÚNICO PARA ALUMNOS OFICIALES, COLEGIADOS Y LIBRES, O TRIBUNALES DISTINTOS, como en el año 1954, el 70 por 100 de los Centros prefiere el Tribunal único. Por último, la octava pregunta se refiere al DESARROLLO DE LOS EXÁMENES DE FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL Y DE ENSEÑANZAS DEL HOGAR. La contestación a esta pregunta es difícil de presentar en forma numérica. Casi todos los colegios piden que el ministerio reglamente estos exámenes de forma que la materia del mismo, sobre todos en los Centros femeninos, sea más acomodada en cantidad y calidad a la edad y desarrollo mental de las alumnas y que se unifique la manera de realizarse estos exámenes.

La encuesta de la F. A. E. sobre el EXAMEN DE GRADO SUPERIOR abarcó las respuestas de 422 colegios (116 masculinos y 262 femeninos), correspondiendo el máximo de los primeros al Distrito de Barcelona (28) y de los segundos a Madrid (50).

Los resultados fueron los siguientes: En 1955, 6.676 alumnos se presentaron en España al examen de grado superior por los colegios de la Iglesia. De ellos, 5.601 aprobaron este examen, lo que representa el 83,88 por 100 del total de alumnos presentados. Sólo el 47 por 100 de los colegios consultados (103 masculinos

linos y 99 femeninos) consideran que NO ERA PROPORCIONADA LA DISTRIBUCIÓN DE NOTAS ALTAS (sobresalientes, matrículas de honor y premios extraordinarios). El 85 por 100 de las respuestas (133 Centros masculinos y 228 femeninos) opina que SE HAN RESPETADO LAS INSTRUCCIONES ESTABLECIDAS EN LA O. M. DE 15 DE MARZO. Asimismo, el 74 por 100 (113 y 202) entiende que los TEMAS DEL EJERCICIO ESCRITO ERAN A PROPÓSITO para el examen y el 80 por 100 (134 y 207) encuentra más ADECUADO EL SISTEMA DE EXAMEN POR BOLAS que el de preguntas a discreción.

La séptima pregunta de este cuestionario dice así: "¿HA HABIDO IGUALDAD DE CRITERIO EN LAS CALIFICACIONES DEL TRIBUNAL EXAMINADOR DE LOS COLEGIOS DE LA IGLESIA Y DEL DE LOS CENTROS OFICIALES?" Contestaron afirmativamente 52 colegios masculinos y 135 femeninos, lo que significa el 44 por 100 de los Centros de enseñanza de la Iglesia, que consideran que existe una igualdad de criterio en las calificaciones del Tribunal examinador. Por último, a la octava pregunta, sobre el DESARROLLO DE LOS EXÁMENES DE FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR, respondieron los colegios de forma coincidente con las contestaciones dadas en la encuesta sobre el grado elemental.

Respecto a la encuesta sobre PRUEBAS DE MADUREZ DEL CURSO PREUNIVERSITARIO, se recibieron contestaciones de 214 colegios (112 masculinos y 102 femeninos), correspondiendo a Madrid el número más elevado de contestaciones (16 y 24). El 35 por 100 de los Centros (43 masculinos y 32 femeninos) entiende que el Curso Preuniversitario ha dado mejores frutos este año que en el anterior. En cuanto a las modificaciones que haya que introducir para darle mayor provecho, son muchas y muy interesantes las propuestas. Como observación más atinada y clave de las demás, la revista *Atenas* copia la siguiente: "Es posible que el Curso Preuniversitario sea tal que, según la pauta de los exámenes, puedan creer los alumnos que es un curso fácil y que se pueden dedicar a otras carreras o empleos durante el mismo. Yo creo que el remedio ha de aplicarse a las pruebas de madurez. En esto, como en toda la enseñanza, la clave está en los exámenes."

A estas pruebas se presentaron 3.279 alumnos de los colegios de la Iglesia, de los cuales aprobaron 2.450, esto es, el 74,71 por 100. El 59 por 100 de los colegios consultados opina que se atendió efectivamente a la madurez del alumno, y el 84 por 100 que se han realizado las pruebas ateniéndose a las normas publicadas en la O. M. de 18 de mayo de 1955.

Esta encuesta de la F. A. E. fué proyectada e inició su desarrollo en junio de 1955. Sus resultados, expuestos en síntesis en estas columnas, fueron establecidos definitivamente el 5 de octubre del mismo año. (*Atenas*, 260. Madrid, 1955.)

## SITUACION DE LOS ESTUDIOS TECNICOS EN ESPAÑA

*El Ministro de Educación Nacional expuso ante una reunión de técnicos y otras representaciones los antecedentes, proyectos y estado actual del proyecto de Ordenación de Enseñanzas Técnicas Superiores. He aquí los términos a que aludía la mencionada información del señor Ministro:*

La Junta Asesora de la Jefatura Nacional de Enseñanza Profesional y Técnica, en la que figuraban ingenieros de todas las especialidades, comenzó en 1938—época en la que el Ministerio tenía su sede en Vitoria—el estudio de un nuevo sistema de selección que tuviese las siguientes características que se estimaron esenciales:

1.ª Continuidad absoluta de la enseñanza estatal, sin saltos ni lagunas de ninguna clase.

2.ª Garantía total para las escuelas en cuanto al procedimiento y a la calidad de la selección.

3.ª Elección de escuela por el candidato, por riguroso orden de méritos.

4.ª Obtención de un certificado de estudios para los que hubiesen demostrado un mínimo de conocimientos, independientemente de la continuación o no de los estudios.

5.ª Organización del plan de estudios de modo que sirva de orientación a las aptitudes y aficiones de los alumnos y que sea un conjunto de disciplinas suficientemente completo y equilibrado para que los que lo cursen puedan cumplir una función social útil.

6.ª Posibles facilidades a los alumnos con vocación marcada hacia alguna especialidad.

7.ª Mantenimiento y, si fuese posible, disminución de la edad actual para la determinación de los estudios superiores.

### CONSEJO NACIONAL DEL S. E. U. (1940)

En el Consejo Nacional extraordinario del S. E. U. celebrado en San Lorenzo del Escorial en los días 4 al 8 de enero de 1940 una de las conclusiones de la Ponencia sobre Escuelas Especiales, al referirse al Centro Politécnico, dice: "Creación de un Centro Politécnico, dependiente de la Universidad, para la preparación del ingreso en las Escuelas de Ingenieros y Ayudantes. La aprobación del primer curso facultará para ingresar en las Escuelas de Ayudantes, siendo necesario la aprobación del segundo para las de Ingenieros y Acadmias Militares."

La obtención del título profesional de las respectivas Escuelas Especiales facultará para emplearlo como doctorado en la Facultad de Ciencias.

### ASAMBLEA DE PROFESORES DE E. P. Y T. (1945)

Posteriormente, en 1945, en la Primera Asamblea de Profesores de la Enseñanza Profesional y Técnica, se aprobaron veinticinco bases, de las que a continuación transcribimos las III, IV y V:

III. Importa coordinar estrechamente

las enseñanzas en todos sus grados para que sea posible la ascensión por pasos sucesivos entre el grado inferior y el superior con el mínimo de requisitos administrativos, siempre sin mengua de la eficacia de la prueba.

IV. Compenetración entre las enseñanzas afines. Este principio se aplica sobre todo a las Escuelas de Ingenieros, por la necesidad de evitar duplicidad en las costosas instalaciones de la técnica actual. Expresión de la mejor disposición hacia las enseñanzas que, siendo también afines, dependen de autoridades administrativas distintas de esta Dirección General.

El interés de la compenetración ha de trascender de la actividad escolar hasta el pleno ejercicio profesional para que los órganos de jurisdicción competente puedan mejor cancelar las diferencias de interpretación efectiva de unos u otros títulos.

V. Fundación por el Estado de un Instituto preparatorio de Ingeniería que salve para los futuros ingenieros la solución de continuidad de la enseñanza, por aparecer el Estado desatendido de ella al terminar el bachillerato. En este Instituto habría de iniciarse la experiencia de reunir a los aspirantes a las diversas Escuelas para preparar también la expresada compenetración necesaria en el período escolar y en el profesional. Los Centros privados que vienen atendiendo la preparación de ingreso, subordinados académicamente a las Escuelas, continuarían simultáneamente con el Instituto preparatorio, que también podría comprender a los aspirantes a ingreso en la Escuela de Arquitectura.

Ante la escasa proporción de admitidos en el ingreso a las Escuelas de Ingenieros debería preverse algún diploma menor profesional que encaminase a los mejores entre los restantes hacia actividades útiles auxiliares.

#### PROYECTO DE BASE (1949)

En 1949 se continúa el estudio iniciado en 1938, redactándose un proyecto de base, que fué enviado a informe de los claustros de las Escuelas Especiales. En él se agrupan todas las Escuelas dentro del Ministerio de Educación Nacional y se propone una Escuela Preparatoria General, especificándose las condiciones de ingreso, que admite que los profesores titulares en ciertas cátedras puedan ser titulados superiores, en las condiciones que se señalan, y oficialmente se establece un Patronato para la citada Escuela Preparatoria General. Como puede verse, este proyecto aborda sólo el problema del ingreso.

#### II CONGRESO NACIONAL DE INGENIERÍA (1950)

En el II Congreso Nacional de Ingeniería, celebrado en Madrid durante los días 28 de mayo a 3 de junio de 1950, se acordó elevar al Gobierno un informe anteproyecto de reorganización de enseñanzas técnicas superiores. Con tal motivo, el Instituto de Ingenieros Civiles presenta un escrito en el que da cuenta de estar constituida la Comisión

que ha de efectuar tales estudios y solicita del Ministerio la colaboración del profesorado de las Escuelas de Ingeniería.

#### ESTUDIOS Y ÓRDENES POSTERIORES

Con estos antecedentes se dicta la orden ministerial de 2 de octubre de 1950, en virtud de la cual se organiza la precitada Comisión de los directores y representantes de los claustros de las Escuelas. Esta Comisión, después de un largo estudio, emite un dictamen con fecha 17 de marzo de 1951, en el que estudia la coyuntura de nuestra enseñanza técnica en el comienzo del siglo, así como el planteamiento por los ingenieros y arquitectos del diseño técnico de España.

La perspectiva de la enseñanza superior y el minucioso estudio de los grados ocupa lugar importante en este informe, considerando llegada la sazón de que se acuerde y promulgue una ley de Educación Técnica.

Este informe fué enviado al Consejo Nacional de Educación el 25 de junio de 1951, y en este estado lo halló el Ministerio actual al incorporarse en julio de 1951.

El alto organismo consultivo emitió su dictamen en forma de ley de Bases, recogiendo lo sustancial del informe y del estudio de 1949 al que antes hemos aludido. En este proyecto de 1951 se propone por la Junta Superior de Enseñanza Técnica la creación de un Instituto liminar o preparatorio cuyo diploma se requiera necesariamente para ingresar en cualquiera de las Escuelas Especiales que cita, y que son: Aeronáuticos, Agrónomos, Caminos, Canales y Puertos, Industriales, Minas, Montes, Navales, Telecomunicación, Textiles y Escuelas Superiores de Arquitectura. En la base IX propone tres grados, que denomina: ingeniero o arquitecto, técnicos y auxiliares de Ingeniería. Propone un período de cuatro años para las enseñanzas de las Escuelas Especiales, estableciendo convalidaciones de materias entre las Escuelas.

Este proyecto, sometido a informe de los claustros de las Escuelas, ha dado lugar a diversos puntos de vista, que pueden verse en las respuestas que los claustros emitieron en su día.

#### DICTAMEN DE LA JEFATURA NACIONAL DEL S. E. U.

En aquella ocasión, la Jefatura Nacional del S. E. U. emitió un dictamen, en el que estudia principalmente la base IV, proponiendo para los tres grados la denominación siguiente: doctor en Ingeniería o Arquitectura, licenciado en Ingenieros o Arquitectos y Auxiliares en Ingeniería y Arquitectura; subrayando, sobre "sistemas sucesivos y escalonados", que vayan de menor a mayor exigencia. Tal proceder se justifica para evitar que aquellos que tengan la suficiente capacidad para doctorarse en Ingeniería o en Arquitectura y no lo consigan después de una serie de sucesivos intentos se encuentren sin ninguna titulación, por

"lo que se exija como condición inexcusable" la posesión del grado inmediato inferior a que se aspira. Más tarde dice que la ley de Bases "debe establecer también taxativamente que los puestos de profesores de las Escuelas Especiales se cubran forzosamente entre doctores de Ingeniería o Arquitectura y doctores universitarios de las Facultades de la especialidad". Análogamente, las cátedras universitarias pueden ser cubiertas por doctores en Ingeniería o Arquitectura, siempre que hagan referencia a materias análogas. Una disposición especial debe reglamentar las analogías entre las materias emitidas por los planes de estudio de las diversas Facultades universitarias de las que corresponden a las Escuelas Especiales.

Las discrepancias que Escuelas y alumnos, a través del S. E. U., expresaron en relación con el proyecto de Bases, que, por otra parte, no satisfacía plenamente al Ministerio, motivó que se iniciara un nuevo estudio, orientado a abordar el problema con una mayor amplitud de miras. El Instituto de Ingenieros Civiles de España eleva un escrito en 12 de noviembre de 1953, en el que, después de aludir al dictamen emitido en 16 de marzo de 1951, se refiere al decreto de 11 de agosto de 1953, por el que se crean, a propuesta de la Asamblea de Universidades, los Institutos Tecnológicos, cuya finalidad es la enseñanza de la técnica actual, como Centros formativos que complementen y refuercen la labor docente de las Facultades y tiendan a finalidades técnicas específicas y concretas. Al final del escrito se solicita "una disposición de superior rango administrativo que regule en su totalidad las enseñanzas técnicas". Este escrito, ampliado verbalmente en la audiencia que el señor ministro concedió a la Mesa directora del citado Instituto, dió lugar a la iniciación de un nuevo estudio, encargado a la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, que había de recabar los asesoramientos convenientes. Sobre los estudios anteriormente realizados se comenzó la elaboración de una labor, estudiando el caso más complejo de todas las enseñanzas, que es el que nos ofrece la Escuela de Ingenieros Industriales, por existir 23 Escuelas de Peritos, que han producido técnicos de indudable valía. Después de numerosos cambios de impresiones entre el director general y el director de la Escuela de Ingenieros Industriales, se redactó un anteproyecto en el que se recogían las ideas mínimas fundamentales que consideraba el ministro ineludibles, cediendo por su parte el director de la Escuela de Ingenieros Industriales en algunos puntos de vista que constituían el criterio que había recogido dentro de la Asociación de Ingenieros. Este proyecto aborda sólo el problema de las enseñanzas industriales y fué enviado al Consejo Nacional de Educación para que por una Ponencia de la Sección 2.<sup>a</sup> se realizase el estudio correspondiente. Simultáneamente fueron enviadas copias del citado anteproyecto al Instituto de Ingenieros Civiles, a la Asociación Nacional de Químicos de España, a la Asociación Nacional de Ingenieros de Industrias Textiles y a la Asociación Civil de Ingenieros y Armamento y al Sindicato Español Universitario.

## DESARROLLO DEL DIÁLOGO

Conviene destacar la forma como se ha iniciado este largo diálogo, en el que cada una de las Asociaciones profesionales consultadas ha podido emitir libremente sus puntos de vista.

"No podemos conformarnos con que el consumo por hombre en España en muchas materias no sea el medio de las naciones europeas; no hay razón para que nos condenemos a consumir menos que los otros; no tenemos causa para conformarnos con que el *standard* de nuestra vida sea inferior al de los otros, y todo lo podemos lograr con nuestros medios si multiplicamos nuestros ingenieros, si mejoramos nuestra técnica e investigación y si nos sentimos todos confiados y unidos ante la patria grande que todos anhelamos." (Palabras del Caudillo de España en la clausura del II Congreso Nacional de Ingeniería.)

Consecuentemente con ello, interesa al Ministerio exponer su punto de vista en relación con la situación de los estudios técnicos en España, para reducir las bases sobre las que ha de asentarse la reforma, bien dentro de los cauces actuales o buscando otros en el ambiente de los estudios superiores.

## CREACION DEL PATRONATO DE EDUCACION ESPECIAL, EN SUSTITUCION DEL DE INFANCIA ANORMAL

El Ministerio de Educación Nacional, por decreto de 9 de diciembre de 1955, ha reorganizado el Patronato Nacional de la Infancia Anormal, que desde ahora se denominará Patronato Nacional de Educación Especial. La reorganización abarca no sólo varias reformas importantes, sino también medidas absolutamente nuevas en nuestra enseñanza, que quedan adoptadas bajo esta nueva denominación, más en consecuencia con sus fines y menos mortificante para los alumnos a que van dirigidas.

En el preámbulo del citado decreto se dice que si bien la obra realizada por el régimen en materia docente ha sido amplia y se van cubriendo sus etapas sucesivas, "aún no se había abordado con ímpetu y eficacia el problema total de la educación y de la rehabilitación moral y social de un sector importante de la infancia y de la juventud españolas, que por causas congénitas, por accidentes de la primera edad o por inadecuados ambientes, acusan deficiencias o taras que es necesario contrarrestar mediante tratamientos adecuados de carácter especial".

Añade el preámbulo que, teniendo en cuenta que la enseñanza primaria es obligatoria por imperio de la ley para todos los sectores de la infancia, y que la tarada necesita además con mayor motivo una tutela continuada tendente a asegurar su formación profesional y su adaptación social, al menos hasta los veinte años, se hace necesario crear los instrumentos de estudio y acción administrativa y técnica adecuados para que estos principios se apliquen también a quienes más lo necesitan, y se advierte la conveniencia de unificar y coordinar en un organismo superior estatal, asistido por secciones provinciales, todas las

actividades que conduzcan al logro de los expresados fines. He aquí las más importantes disposiciones del decreto:

## SECCIONES PROVINCIALES

Dentro de los Consejos Provinciales de Educación Nacional se crean Secciones de Educación Especial, que funcionarán a la vez como organismos delegados del Patronato Nacional, reorganizado por el decreto de referencia.

Estas Secciones estarán presididas por el Consejo que designe al efecto el gobernador civil de cada provincia, y de ellas formarán parte como representantes de la Diputación Provincial, de la jerarquía eclesiástica, el inspector jefe de Enseñanza Primaria, el presidente del Tribunal Tutelar de Menores, un médico psiquiatra y un profesor especializado por cada uno de los grupos de deficientes psíquicos, sordomudos y ciegos.

## FUNCIONES DEL PATRONATO

Serán funciones del Patronato Nacional las siguientes:

Elaborar un plan nacional de educación especial que incluya la formación profesional y adaptación social de los diversos grupos de anormales e inadapitados que por sus naturales o adquiridas deficiencias físicas o psíquicas resulten incapacitados para seguir con aprovechamiento los estudios de las Escuelas Primarias o Medias ordinarias o precisen una reeducación general y profesional que les disponga para una adecuada función social dentro de las edades de dos a veinte años, tales como sordomudos, semisordos y disártricos; ciegos y ambliopes; deficientes psíquicos e inadapitados y psicópatas; deficientes epilépticos, y, en general, cualquier otro grupo que por deficiencias naturales o adquiridas pueda recibir educación idónea en Centros especiales.

Determinar y proponer los Centros de cada tipo, primarios y de formación profesional que sea necesario crear y construir para absorber la población escolar de esta clase, computados los ya existentes, bien sean de carácter oficial o privado.

Proponer la creación de consultorios que hagan posible el diagnóstico precoz de la anormalidad y su tratamiento adecuado.

Organizar los estudios para la capacitación de profesorado especializado, así como de otro personal técnico y auxiliar, y convocar periódicamente cursos de perfeccionamiento para el que ya viene prestando servicio.

Fomentar los fines educativos de las asociaciones y otras entidades que se ocupan de los problemas de los anormales en general, mediante la ayuda adecuada a las que la necesiten para la extinción del analfabetismo dentro de estos grupos sociales.

Proceder al estudio de los fines de las distintas sociedades y entidades de anormales y de sus protectores, con miras a su posible unificación en una o varias organizaciones nacionales a las que el Estado otorgue el carácter de entidad jurídica y oficial, regulando la obtención

de sus ingresos para el mejor cumplimiento de su misión.

Dirigir y ordenar las campañas de propaganda que se consideren convenientes para interesar a la sociedad en general en los problemas de la infancia deficiente o inadaptada.

Proteger y fomentar la iniciativa pública y privada en orden a su mejor cooperación a la solución de estos problemas.

Al mismo tiempo, las Secciones Provinciales elaborarán estadísticas relativas a los deficientes sensoriales, psíquicos e inadaptados y a los demás grupos a que antes se hace referencia, que existan en las respectivas provincias, de acuerdo con las Delegaciones de Educación y con cuantos Centros oficiales y privados puedan estar relacionados con el problema.

Establecerán clasificaciones de estos grupos, por tareas y edades.

Realizarán una investigación de los Centros de cada tipo con que se cuenta en la provincia correspondiente para la rehabilitación de estos menores hasta la edad de veinte años, e informarán de las necesidades a atender mediante el cómputo que se desprenda de la consideración de los datos que arrojen las estadísticas.

Asimismo, adoptarán aquellas medidas de protección que se estimen de carácter urgente.

## VIII REUNION DEL CONSEJO DE INSPECTORES

Convocada por el director general de Archivos y Bibliotecas, se celebró en Madrid la VIII Reunión del Consejo de Inspectores.

El Consejo fué dedicado, fundamentalmente, al estudio de dos proyectos: reglamentación de las Casas de la Cultura y bases para una ley de Bibliotecas.

## CASAS DE LA CULTURA

Por tratarse de la reglamentación de las Casas de la Cultura, al Consejo fueron invitados funcionarios con experiencia en el funcionamiento de estos Centros, para que el Consejo pudiera conocer de manera directa la actividad que han desarrollado al frente de sus establecimientos.

Se estudiaron las bases para la reglamentación de las Casas de la Cultura, sobre tres documentos presentados al Consejo y redactados por el Gabinete Técnico de la Dirección General; el señor Ximénez de Embún, inspector de Bibliotecas de la Zona Noreste, y el señor Real de la Riva, inspector de Bibliotecas de la Zona Centro-Norte. Al mismo tiempo se estudiaron los organismos integrantes de las Casas de la Cultura, Archivos, Bibliotecas y Museos estatales, provinciales y municipales y sociedades culturales o con actividad cultural; los organismos que pueden colaborar en las Casas de la Cultura (Centros docentes, Comisaría de Extensión Cultural, organismos nacionales con actividad cultural y organismos locales con la misma actividad); los Servicios Técnicos (biblioteconómicos, archivísticos y museísticos)

y los Servicios de Extensión Cultural (conferencias, exposiciones, cine educativo, conciertos, teatro leído, coloquios, excursiones educativas) que deben realizar las Casas de la Cultura. Por último, se estudió, en la reunión, la organización económica de las Casas de la Cultura y la forma de obtener recursos para el sostenimiento de la actividad cultural, a base de colaboración estrecha con las autoridades locales y provinciales.

Con motivo de estos debates, los funcionarios invitados dieron cuenta al Consejo de la actividad cultural que viene desarrollando en sus Centros, a los cuales pueda considerárselos como verdaderas Casas de la Cultura, aunque aún no tengan la organización administrativa que ha de caracterizar a estas instituciones, por la labor de extensión bibliotecaria y cultural que vienen realizando.

#### LEY DE BIBLIOTECAS

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas tenía, desde hace tiempo, el proyecto de preparar una ley de Bibliotecas, y en varios Consejos de Inspectores se había hablado de la conveniencia de la misma, ya que España es uno de los pocos países que carecen de ella.

En las dos sesiones del día 28, el Consejo estudió con todo detenimiento las bases de esta ley, y se acordó, dada la importancia y repercusión que ha de tener, que los señores inspectores continuaran trabajando en los diversos problemas que en las bases se planteaban, con objeto de acordar su forma definitiva en el próximo Consejo.

#### ASUNTOS VARIOS

La última sesión estuvo dedicada al estudio de varios problemas planteados por los señores inspectores, pero de manera especial a las gratificaciones de los funcionarios y a los problemas que plantea la escasez de personal, lo que motiva que algunos Centros no tengan la plantilla completa. (*Boletín de A. y B.*, número 34.)

#### LABOR CULTURAL DE ESPAÑA EN 1956

En el presente año se iniciarán o proseguirán negociaciones para el establecimiento de once acuerdos culturales con diversos países, y con carácter especial, la preparación de diversos convenios entre la Sociedad General de Autores de España y análogas entidades sudamericanas que sirvan para la aplicación de los convenios vigentes sobre derechos de autor y de las cláusulas contractuales hispanicas. El plan de intercambio universitario de estudiantes abarca 157 becas de verano y 151 becas de cursos completos, más 10 becas especiales para el sexto curso de Filología Hispánica, que tendrá lugar en Salamanca.

Aparte de otros de menor importancia o de carácter más restringido, está prevista la presencia de España en ocho grandes Conferencias o Congresos internacionales, 18 Exposiciones de arte, dos festivales de música, tres festivales in-

ternacionales cinematográficos, tres grandes concentraciones deportivas y otras de carácter restringido. El plan prevé el desarrollo de la edición de publicaciones especiales. En el año 1955 se han editado 20.000 ejemplares en español, 8.500 en inglés, 6.000 en francés y 5.500 en alemán del Índice Cultural Español. Se han adquirido 15.316 volúmenes de libros de diversas clases, 62.000 ejemplares de revistas españolas, 1.000 discos fonográficos, archivo de diapositivas y películas documentales. (*Noticia propia.*)

#### LA ESCUELA DE FUNCIONARIOS INTERNACIONALES DE MADRID

Como consecuencia de un acuerdo del Congreso Hispano-luso-americano de Derecho Internacional, reunido en 1951 en Madrid y en 1953 en Sao Paulo, nació la Escuela de Funcionarios Internacionales, inaugurada recientemente. La nueva institución docente contribuirá, sin duda alguna, a que haya una mayor representación de los países de la Comunidad Hispánica, que cuenta con más de cien millones de almas, en los organismos internacionales, y que el número de estos representantes, con la debida preparación técnica y administrativa, sea, en los mencionados organismos internacionales, dependan o no de las Naciones Unidas, proporcionalmente justo a esos cien millones de habitantes con que cuentan los países iberoamericanos.

Bajo la alta dirección y gobierno de un Patronato, que preside el embajador del Brasil en España, doctor Rubens Ferreira de Mello, que representa al presidente del Instituto Hispano-luso-americano, profesor Braz de Souza Arruda, ha sido organizada la Escuela, y forman parte de este Patronato un representante del Ministerio de Asuntos Exteriores español y otro del Ministerio de Educación Nacional, así como un director adjunto y un secretario técnico, además del director del Instituto Hispano-luso-americano.

**DOSCIENTOS TREINTA ALUMNOS.**—En la convocatoria para aspirantes a alumnos en esta Escuela se presentaron más de quinientas solicitudes, y de ellas se han seleccionado 230. Figuran entre los alumnos numerosos doctores y licenciados en Derecho, en Ciencias Exactas, Química, Filosofía y Letras y demás. También se hallan matriculados varios médicos, numerosos militares e incluso un religioso de la orden de San Agustín. Jóvenes universitarios no graduados aún se cuentan también entre los aspirantes. Y, en esta primera convocatoria, se les ha evitado como esencial el conocimiento perfecto de los idiomas francés e inglés.

La preparación se llevará a cabo en dos ciclos escolares. Cursos sobre realidades jurídicas, sociales y económicas internacionales se desarrollarán en dichos ciclos, así como cursos sobre organización internacional en su triple dirección de Naciones Unidas, organismos internacionales y organismos regionales.

**FUNCIONAMIENTO.**—Se han fijado en los Estatutos de la Escuela el establecimiento de pruebas rigurosas, tanto para el ingreso como para el pase del primero

al segundo curso, así como una prueba final para obtener el diploma. Diploma que constituirá un título valioso y una inexpugnable prueba de competencia.

**ESPECIALISTAS NACIONALES Y EXTRANJEROS.**—Profesores especialistas nacionales y extranjeros correrán con los cursos, seminarios y conferencias de la Escuela creada. Profesores de reputación universal, entre los que se cuentan el doctor Finch, profesor norteamericano de Derecho internacional de Georgetown; el doctor Yuen-Li-Liang, de la Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas; el profesor Sibert, de la Universidad de París, y muchos más de reconocido prestigio.

Alumnos españoles y de otras nacionalidades hispanicas han comenzado a recibir enseñanzas especializadas en la Escuela de Funcionarios Internacionales. El acuerdo tomado por el Congreso Hispano-luso-americano se ha convertido en realidad. Y España cuenta con el honor de ser la nación en donde la Escuela ha fijado su sede.

En la Ciudad Universitaria, en el edificio de la Escuela Diplomática, ha comenzado a vivir este nuevo organismo docente, que preparará a sus alumnos para que puedan acudir a los concursos y pruebas que por los distintos organismos internacionales se convoquen. (*El Alcázar*. Madrid, 11-1-56.)

#### REFORMA DE LA LEY DE EDUCACION PRIMARIA SOBRE INGRESO EN EL MAGISTERIO NACIONAL

El *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* número 519 publica, entre otros proyectos de ley sometidos al alto Cuerpo legislador, uno sobre reforma del epígrafe c) del artículo 72 de la ley de Educación Primaria sobre ingreso en el Magisterio Nacional Primario, que quedará redactado así:

"El ingreso en el Magisterio Nacional se verificará mediante oposición. Las oposiciones se celebrarán previa convocatoria, que podrá realizarse tantas veces como lo exijan las necesidades docentes; realizándose las pruebas correspondientes ante los Tribunales provinciales y procurando que la mayor parte del tiempo que exija la práctica de los ejercicios coincida con periodos no lectivos.

Las plazas correspondientes a la oposición serán todas las vacantes definitivas producidas hasta los treinta días naturales anteriores a la fecha de la convocatoria, y se distribuirán proporcionalmente por provincias con arreglo al número de opositores que figuren admitidos a la práctica de los ejercicios por cada Tribunal provincial, más el tanto por ciento que en su caso se determine destinado a la plantilla de maestros supernumerarios provinciales, que cubrirán cuantas vacantes o sustituciones surjan en la provincia durante el año, en las condiciones administrativas y económicas que se reglamenten.

Los opositores que obtengan plaza, una vez aprobados los expedientes de las oposiciones de las provincias en que las hubieren realizado, podrán elegir destino con carácter provisional entre las vacantes de dicha provincia si las hubiere, y de no haberlas o de existir un número

insuficiente, podrán solicitarlo en otra u otras provincias a continuación de los opositores respectivamente aprobados en las mismas.

La propiedad definitiva solamente se obtendrá en el inmediato concurso general de traslado, en el cual habrán de tomar parte obligatoriamente. Si no lo hicieren o no obtuvieren ninguna de las plazas solicitadas en el mismo, serán destinados libremente.

La organización de las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional será objeto de un reglamento con arreglo a las siguientes bases:

Los ejercicios escritos, orales y prácticos habrán de ser de dos clases: de carácter cultural y de índole pedagógica y profesional.

Las calificaciones obedecerán a un criterio uniforme y objetivo, de forma que el acoplamiento de las adjudicadas por los distintos Tribunales permita la formación de la lista única que se eleve como definitiva para la incorporación de los nuevos maestros al escalafón nacional.

Los Tribunales, distintos para cada sexo, se compondrán de seis miembros, de los cuales uno será inspector; otro, profesor de la Escuela del Magisterio; un sacerdote, propuesto por la jerarquía eclesiástica, y tres, maestros nacionales, dos de los cuales serán nombrados a propuesta de los organismos del Movimiento; el más moderno actuará de secretario.

Todos los vocales, así como el presidente, serán designados por el Ministerio de Educación Nacional."

El párrafo segundo del artículo 87 de la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (*Boletín Oficial* del 18) quedará redactado en esta forma:

"Los concursos de traslado y las oposiciones para el Magisterio Nacional se convocarán siempre que, a juicio del Ministerio, lo exijan las necesidades docentes y las conveniencias del servicio. Toda vacante en la Inspección de Enseñanza Primaria o en escuelas del Magisterio, excepto las de Madrid y Barcelona, que se proveerán alternativamente en turnos sucesivos de traslado y oposición, será anunciada a concurso de traslado."

Asimismo inserta el citado *Boletín* otro proyecto de ley sobre modificación del artículo 73 de la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, cuyo texto es el siguiente:

"Artículo único. El párrafo segundo del artículo 73 de la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 queda redactado del modo siguiente:

"Las escuelas masculinas situadas en entidades de poblaciones de censo inferior a 501 habitantes en todo caso, o de censo inferior a 1.000 habitantes que fueren vacantes por resultados de concurso, podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, quienes percibirán como gratificación el sueldo de entrada del escalafón del Magisterio."

#### EXTENSION CULTURAL EN LAS BIBLIOTECAS LOCALES EN ASTURIAS

La obra de extensión cultural encomendada a las Bibliotecas municipales de pequeñas localidades empieza a ser una

realidad. En Asturias, tres bibliotecas locales (las de Castropol, Navia y Noreña) han desarrollado actividades culturales extrabibliotecarias, que por lo que tienen de ejemplar merecen ser conocidas de nuestros lectores.

La de Castropol abrió al público una interesante exposición retrospectiva, esto es, referente al viejo Castropol, para la cual aportaron su concurso cuantas personas poseían objetos, documentos, grabados y fotografías de los tiempos pasados. Actualmente, la Junta de la Biblioteca prepara un acto conmemorativo del centenario del nacimiento de Marcelino Menéndez y Pelayo, nombre ligado a esta villa por lazos afectivos y de parentesco, pues, como es sabido, el padre de don Marcelino era natural de Castropol, y aquí residen parientes muy cercanos del sabio polígrafo.

En Navia, la actual Junta de Biblioteca, recientemente constituida, ha iniciado sus actividades con una exposición de cuadros del galardonado pintor Alvaro Delgado, que está siendo muy visitada por el vecindario. Al interés intrínseco de esta valiosa exposición, en la que figuran obras de gran calidad estética, hay que sumar el de una documentada conferencia que, con este motivo, pronunció el ilustre profesor y crítico de arte don Pedro Penzol, sobre "Pintura moderna". Un detalle digno de mención es que el citado pintor Alvaro Delgado, mientras organizaba esta exposición en Navia, recibió la grata noticia de haber obtenido el gran premio de la Bienal de Arte del Mediterráneo, que se celebraba en Alejandría.

Por su parte, la Biblioteca "Alonso Marcos de Llanes", de Noreña, merced a la iniciativa de su joven Junta, viene desarrollando en la Sala de Lectura unas interesantes sesiones musicales, a las que concurre numeroso público. Una prueba de la calidad de estas audiciones la tenemos en el programa del día 8 de octubre, dedicado a música selecta, reproducida por discos microsurco. Helo aquí: Primera parte: *Concierto para piano y orquesta número 2, en sol menor, de Saint-Saens*. Segunda parte: *Polonesa en la bemol. La heroica. Valses, de Chopín*. (*Boletín de la D. G. de A. y B.*, 34.)

#### LA ESCUELA POLITECNICA DE TETUAN

##### DOCE CARRERAS ESTUDIAN LOS MARROQUÍES

En la Escuela Politécnica, desde su fundación, han obtenido sus diplomas 175 marroquíes, 157 musulmanes y 18 israelitas.

Las carreras que se estudiaban son peritos agrícolas, aparejadores, diplomados administrativos, auxiliares de Medicina y Cirugía y comadronas.

Se han creado las nuevas carreras de técnicos de Administración y Empresas, topógrafos, delineantes, auxiliares facultativos de Montes, auxiliares de veterinarios y enfermeras instructoras visitadoras. A esta última carrera se concede una importancia extraordinaria, pues viene a satisfacer una necesidad ineludible.

En 1954 se planteó la necesidad de construir 150 nuevas escuelas con arre-

glo al plan trienal de revalorización. El bien probado espíritu de las Intervenciones se ha puesto de manifiesto con la inauguración de las 50 primeras. Otras 50 serán inauguradas en breve, y el próximo año se levantarán las restantes. Cada una de estas escuelas tiene una capacidad, por lo menos, para cien escolares.

Es muy grande el entusiasmo con que se ha acogido esta trascendental obra, tanto, que hasta la fecha no ha sido preciso emplear ninguna cantidad en la adquisición de terrenos para escuelas. Y otra señal de este despertar cultural en el campo en los últimos años es el hecho de que las cabilas piden la creación de más escuelas y se disputan los poblados el honor de tener una escuela enclavada en sus alrededores.

La enseñanza primaria musulmana ha sido reformada atendiendo a los deseos del Consejo Superior de Enseñanza Marroquí.

Como complemento de la inmensa labor en la enseñanza primaria está la creación del Cuerpo de Auxiliares, a los cuales se les exige un mínimo de cuatro años de bachillerato para seguir después en Tetuán un curso de formación cultural y pedagógica que los capacite para desarrollar su tarea en las escuelas rurales.

El Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán ha constituido un éxito de matrícula en estos dos últimos años, debido a la afluencia de alumnos que al terminar la enseñanza primaria inician sus estudios de bachillerato. Con objeto de facilitar a los alumnos que terminan el bachillerato marroquí el acceso al bachillerato español, se han creado dos cursos más con reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional. Los alumnos que los terminan pueden presentarse ante el Tribunal de examen de grado de la Universidad de Granada.

El Instituto Marroquí Femenino ha sido un éxito tan notable, que el Alto Comisario tiene el proyecto de separarlo de la Escuela Nacional Femenina, para que pueda continuar su tarea en un edificio aparte, con objeto de ir aumentando progresivamente los años de bachillerato marroquí.

Las Escuelas Normales del Magisterio masculino y femenino han continuado su labor de formación de maestros y maestras, que al final de cada curso son destinados a las escuelas para la enseñanza primaria en lengua árabe, junto a los "mudarrisin" o profesores tradicionales con los que en un principio hubo necesidad de cubrir las plazas por no existir entonces un profesorado especialmente capacitado para el desarrollo total de la enseñanza.

Un complemento exigido por esta gran obra de enseñanza en general es el libro de texto, y el Alto Comisario ha venido dedicando desde el primer momento una especial atención a esta faceta.

La enseñanza musulmana en Marruecos exige textos especiales adaptados a ella, tanto en árabe como en español. Se vienen utilizando los libros de Egipto y otros países árabes, mientras un animoso grupo de marroquíes ha emprendido la tarea de redactar y publicar libros de las distintas materias que componen el programa de la enseñanza pri-

maria y de la enseñanza media, lográndose de esta forma una serie de textos publicados en la misma zona y más adaptados a las exigencias de los alumnos marroquíes dentro de su ambiente.

Hay que destacar, en primer plano, la redacción y publicación del reglamento de enseñanza de la Religión, que ha regulado todas las normas de régimen interior de las Residencias, el plan de estudios y, en general, los distintos aspectos que son característicos de ella.

Han sido construídos los Institutos Religiosos de Cherfat (Ajmás) y Muley Abdeslam (Beni Arós), y existe el proyecto de creación de otros en algunas localidades rurales, así como la separación en Tetuán de las enseñanzas primaria y media para constituir con ellas dos Institutos a causa del número tan crecido de alumnos que hoy tiene.

Asimismo van a ser ampliados los cursos de enseñanza media en los distintos Institutos Religiosos de la Zona, con objeto de dar cabida a un número mayor de estudiantes, que hoy tienen que dirigirse a Tetuán para completar allí su enseñanza. Esta gran acumulación de alumnos se debe en gran parte al considerable número de estudiantes refugiados de la Zona de Protectorado francés, que, al no poder continuar sus estudios en la Universidad del Karauien de Fez, han llegado a Tetuán para seguirlos aquí. Estos estudiantes han merecido una consideración especial, y a todos ellos se les

ha concedido una ayuda económica y se les ha facilitado alojamiento, al mismo tiempo que se ha aumentado la consignación para becas que disfrutaba el resto de los estudiantes de esta enseñanza.

En la Enseñanza Profesional cabe destacar la magnífica labor de las Escuelas de Trabajo. Esta Escuela será dotada, en primer lugar, de un nuevo edificio en la Ciudad Escolar, que albergará a los actuales alumnos con las carreras que hoy cursan, y a otros para nuevas carreras, con los cuales se ampliará su acción docente. Esta escuela será dotada de una residencia para los alumnos que a ella asistan y que gocen de régimen de internado.

En 1955 se ha celebrado en Tetuán el Primer Congreso de Formación Obrera, que ha significado un éxito, hasta el punto de que en estos momentos hay un grupo de alumnos aprendices en Madrid asistiendo a la competición internacional que allí se celebra. (*Informaciones*. Madrid, 15 enero 1956.)

#### EXPOSICION DEL LIBRO INFANTIL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL

En la Biblioteca Nacional, el director general de Archivos y Bibliotecas presidió la ceremonia de inauguración de la Exposición del Libro Infantil, que

todos los años se instala en este edificio, organizada por la Dirección General y Asociaciones femeninas diocesanas y nacionales de la Acción Católica.

Figuran en el certamen 2.500 obras de lectura infantil, a las que acompaña una ficha con su correspondiente calificación; una sala de lectura para niños, a los que se facilita un cuestionario para que den su opinión sobre los libros que lean en el certamen, y dos Nacimientos, confeccionados con tela, y aportados a la exposición por el Instituto Profesional de la Mujer y el Museo de Arte Decorativo. También se exhiben en vitrinas libros de lectura infantil del siglo pasado, junto con las editadas actualmente, para que el visitante pueda comprobar los progresos alcanzados en este orden. La Exposición permanecerá abierta hasta el próximo día 5; durante ella se darán recitales de cuentos, canto, y se celebrarán veladas de guiñol e ilusionismo.

El Gabinete literario de Santa Teresa de Jesús, del Consejo Superior de las Mujeres de Acción Católica, que desarrolla una positiva labor en este orden y que en 1945 editó un catálogo crítico de libros para niños que reseña y comenta 916 obras infantiles, distribuidas en cuatro grupos, según las edades, de tres a quince años, en su nueva edición de éste incluye 2.280 fichas críticas y bibliográficas seleccionadas entre las publicadas desde 1945.

## IBEROAMERICA

### NUEVAS UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

El año 1955 se ha caracterizado, en el plano de la enseñanza superior iberoamericana, por la tendencia a crear nuevas Universidades.

En la Argentina se han dado los pasos necesarios para instalar la 7.<sup>a</sup> Universidad Nacional, sobre la base del actual Instituto Tecnológico del Sur (Bahía Blanca), que se convertirá en la *Universidad Nacional del Sur* y atenderá las necesidades de un territorio de millón y medio de kilómetros cuadrados y más de dos millones de habitantes. En la jurisdicción de la nueva Universidad hay 29 ciudades que cuentan con un total de 70 establecimientos de enseñanza secundaria, en los cuales ingresan unos 1.500 alumnos cada año. La Comisión encargada de proyectar la ordenación de la U. N. S. habrá sido nombrada en el pasado mes de enero.

En Colombia se han iniciado las actividades preparatorias de una *Universidad Técnica*, organizada por expertos españoles, que funcionará en Pamplona (Santander) y constará de dos Facultades: Ciencias Económicas y Ciencias Agropecuarias. Cada Facultad dispondrá de un cupo de cien alumnos. Por otra parte,

prosiguen las gestiones para crear una *Facultad de Derecho en la Universidad Libre de Barranquilla*, y una *Facultad de Economía en la Universidad del Cauca*.

En Chile se han solucionado los problemas fundamentales para crear la *Universidad de Iquique*, que atenderá las necesidades de la Enseñanza Superior y Técnica del norte del país, así como la *Universidad Austral*, inaugurada a principios de año, atiende esas mismas necesidades en la zona Sur. La Universidad de Iquique contará con la aportación económica de la Compañía Salitrera Tarapacá y Antofagasta, la cual cederá las utilidades totales de algunos yacimientos salinos de esas provincias.

En el Uruguay se ha iniciado una campaña para crear la *Universidad del Noroeste*, con Facultades asentadas en las ciudades de Salto y Paysandú. Este nuevo Centro vendría a resolver la plétora de la Universidad de Montevideo.

La aparición en el mes de septiembre pasado del número 1 de su revista, actualiza la fundación de la *Universidad Pedagógica de Colombia*, que fué creada por decreto-ley de 10 de octubre de 1953 y tiene su sede en Tunja (Bocayá). El núcleo inicial de esta nueva Universidad, que tiene la finalidad de preparar pro-

fesores para la enseñanza superior, fué el Instituto Normal de Tunja, fundado en 1872. Actualmente, la Universidad Pedagógica de Colombia tiene cinco Facultades de especialización: Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Económicas, Biología y Química, Matemáticas y Física, Filología e Idiomas. De ella dependen (con sede en Tunja) la Escuela Normal Regular, el Colegio de Bachillerato y la Escuela Primaria Anexa; (con sede en Paipa) el Instituto Pedagógico-Agrícola, la Escuela Normal Agrícola y la Escuela Vocacional Agrícola; (con sede en Duitama) el Instituto Pedagógico Industrial, la Escuela Industrial, la Sección Normalista y la Escuela de Capacitación Siderúrgica; (con sede en el Valle de Tenza) la Escuela Normal Rural (con sede en Sogamoso), el Instituto de Antropología e Historia. El rector de la Universidad es el doctor Rafael Salamanca Aguilera. (*Plana*, servicio informativo aéreo de la O. E. I., núm. 3.)

### O. E. I.

#### QUINTA REUNION DEL CONSEJO DIRECTIVO

El día 20 de diciembre tuvo lugar la V Reunión del Consejo Directivo de la



O. E. I. Presidió el embajador doctor Rafael F. Bonelly (República Dominicana), y estuvieron presentes: don Joaquín Ruiz-Giménez, ministro de Educación Nacional de España; ministro consejero doctor Jaime Madriñán Díez (Colombia); embajador don Francisco Urbina González (Costa Rica); embajador don Oscar Salas Letelier (Chile); ministro consejero don Rodolfo Barón Castro (El Salvador); embajador don Andrés Vega Bolaños (Nicaragua); secretario de embajada doctor Víctor Simón (Paraguay); encargado de Negocios A. I. doctor Felipe Portocarrero (Perú); embajador doctor Simón Becerra (Venezuela); don Alfredo Sánchez Bella, director del Instituto de Cultura Hispánica, y don Carlos Lacalle, secretario general de la O. E. I.

El Consejo consideró y aprobó el Informe anual reglamentario del secretario general, así como la Memoria y Balance del ejercicio, y tomó los siguientes acuerdos: *Felicitar al Gobierno de España por su ingreso en las Naciones Unidas*; constituir las Comisiones previstas en el Reglamento interior; aprobar las modificaciones presupuestarias y las actividades propuestas por la Secretaría General; adherir a actos conmemorativos del Centenario de don Marcelino Menéndez Pelayo, que se celebrarán en el año 1956, y colaborar en forma muy especial con la Comisión designada por el Ministerio de Educación Nacional de España para proponer la revisión de los Planes de Estudio, en lo relativo a los problemas del mundo hispánico.

La Secretaría informó sobre la postergación de la fecha de la Conferencia de Plenipotenciarios, que debía haberse reunido en Quito el 6 de diciembre para suscribir la Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios. La postergación ha sido debida al poco tiempo con que han contado los Gobiernos interesados para pronunciarse sobre el proyecto circulado con fecha 20 de octubre. El Consejo resolvió proseguir los estudios y gestiones relacionados con la proyectada Convención, y distribuir un Memorandum sobre las ideas expuestas en la sesión sobre la materia.

El Consejo tomó conocimiento de la reunión preparatoria de la Junta Directiva del Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, y de la aprobación de los Gobiernos de España, Ecuador y Venezuela a los presupuestos de la O. E. I.

El Consejo manifestó su complacencia por la edición de *Plana* y dispuso que *Noticias*, cuya publicación había sido suspendida durante el último trimestre de 1955, reaparezca en enero de 1956 con una edición anual de ocho números de veinticuatro páginas, que llevarán como suplemento el *Boletín de Legislación y Estadística Educativa*. (*Plana*, Servicio informativo aéreo de la O. E. I., núm. 3. Madrid, diciembre de 1955.)

**SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS**

Ha sido convocado el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, que organiza la Oficina de Educación Iberoamericana. Se celebrará en Madrid, del 23 de abril al 5 de mayo. La agen-

da provisional comprende los siguientes puntos:

Tema I. Situación en que se encuentran las Enseñanzas Técnicas Medias en el ámbito iberoamericano.

Tema II. Coordinación de las Enseñanzas Técnicas Iberoamericanas.

- 1) Convalidación y validez de títulos.
- 2) Unificación de terminología y titulación.
- 3) Unificación de programas.

Tema III. Centro para la formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas Medias.

Tema IV. Bases y fundamentos del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas.

- 1) Unificación de textos para las Enseñanzas Técnicas. (*Plana*, 4 enero 1955.)

**ARGENTINA**

**LEY SOBRE ORGANIZACION DE LAS UNIVERSIDADES**

Un decreto-ley, dictado el 23 de diciembre de 1955 y refrendado por el Presidente de la Argentina y todos los ministros de su Gobierno, ha establecido, a través de un amplio articulado, la organización de las Universidades.

En el artículo 1.º se establece que "las Universidades nacionales se organizan y desenvuelven dentro de un régimen jurídico de autarquía. Tienen el pleno gobierno de sus estudios y la administración de su patrimonio conforme a las leyes respectivas, y de acuerdo con los estatutos que cada una dicta para sí misma según las modalidades de su tradición y las conveniencias de su ámbito local.

"Se dan a sí mismas la estructura y

los planes de estudios que correspondan a la triple finalidad que las caracteriza en el orden de la profesión, de la investigación científica y de la universalidad de la cultura. Eligen y remueven a sus profesores sin intervención del Poder Ejecutivo y expiden los certificados de competencia que corresponden a los estudios realizados en su seno."

El decreto-ley consta de 52 artículos, los dos últimos de forma. La primera parte del texto—28 artículos—está dedicada a la organización de las Universidades nacionales; una segunda parte—12 artículos—se refiere a concursos para la designación de los profesores titulares que han de constituir el primer claustro universitario, y el tercer apartado lleva el epígrafe: "Proceso del establecimiento de la plena autarquía de las Universidades nacionales." (*La Nación*. Buenos Aires, 24-XII-1945.)

**BRASIL**

**LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO**

La Secretaría de Educación del Brasil, a través del Servicio de Educación de Adultos, ha publicado un informe sobre escolaridad de adolescentes y adultos, fechado en Sao Paulo en agosto de 1955.

En esta publicación se pone de manifiesto la gran importancia que en Brasil ha adquirido la lucha contra el analfabetismo. El folleto está realizado sobre las estadísticas de los años 1950 a 1954, ambos inclusive.

El crecimiento del porcentaje de alumnos matriculados, sobre el total del de analfabetos, puede verse claramente en el siguiente gráfico:

Años	Núm. de municipios existentes	Núm. de municipios que informaron	Analfabetos recensados	Analfabetos matriculados	Porcentaje de matrícula
1950	358	244	900.000	75.000	8
1951	358	260	894.151	143.168	16
1952	358	203	406.929	54.923	12
1953	358	290	454.866	81.597	18
1954	358	283	420.994	83.921	19

También puede observarse en esta publicación el aumento del número de municipios cuyo porcentaje de matrículas sobrepasa el 50 por 100 sobre el contin-

gente de analfabetos. El cuadro siguiente distribuye el número de municipios por el porcentaje de matrículas:

Años	25 %	25 % a 50 %	50 % a 75 %	75 %	Total
1950	162	29	32	21	244
1951	171	27	32	30	260
1952	88	36	44	35	203
1953	93	47	74	76	290
1954	80	41	63	99	283

Existiendo varios cientos de miles de adolescentes y adultos analfabetos, deseosos de aprender, como se demuestra con estos cuadros, la citada publicación insiste en la necesidad de crear nuevos medios de escolarización, solicitando una participación activa de los grupos sociales idóneos.

A continuación, se estudia el porcentaje de matriculados sobre el total de adolescentes y adultos analfabetos en las diferentes delegaciones de enseñanza del interior, durante el año 1954.

Completa esta publicación un anexo sobre escolaridad, otro sobre comisiones municipales de educación de adul-

tos, y un tercero de colaboración de las prefecturas e instituciones sociales. *Escolarização de adolescentes e adultos*. Sector de Relações com o público.—Secretaria de Educação.—Publicação número 5.—Sao Paulo, agosto de 1955.

## COLOMBIA

### NUEVAS BIBLIOTECAS

Un amplio proyecto de difusión del libro a través de las bibliotecas se viene desarrollando en Colombia. En el número de diciembre dimos una información sobre la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, creada conjuntamente por el Gobierno de Colombia y la Unesco, y que en los seis primeros meses de su funcionamiento ha adquirido una gran importancia. Recientemente esta biblioteca ha alcanzado un éxito rotundo al poner en funcionamiento la primera unidad móvil de biblioteca. En el primer mes de actividad, por los diferentes barrios de la ciudad, la inscripción de lectores sobrepasó el número de 3.000, alcanzando el de 4.000 los préstamos realizados.

Por su parte, la Biblioteca General de la Universidad de Antioquia, cuya colección bibliográfica se aproxima a 150.000 volúmenes, y que es una de las más importantes del país, ha iniciado un excelente servicio de préstamos gratuitos para los estudiantes de las distintas secciones de la Universidad.

La Biblioteca de la Universidad Pontificia Bolivariana está reorganizando y modernizando sus diversas secciones bibliográficas, mientras que la Universidad de Medellín, la más moderna de la ciudad, ha ampliado considerablemente su presupuesto de adquisición de obras, a fin de mejorar su depósito bibliográfico.

A esta preocupación de los Centros Universitarios hay que unir la del Estado, que se pone de manifiesto con la creación de la Biblioteca Pública Marcos Fidel Suárez, recientemente inaugurada en la capital del país, con una colección inicial de 2.500 volúmenes. (*ABA*, 2 y 3. Medellín, 1955.)

### CONGRESO NACIONAL DE ESCUELAS RADIOFONICAS

Se reunió en Medellín el Congreso Nacional de Escuelas Radiofónicas para tratar todo lo relacionado con la distribución de los diez mil nuevos aparatos, para el adelanto de las labores desarrolladas por ellas. Al Congreso asistieron delegaciones de Popayán, Cali, Armenia, Pamplona, Manizales, Ibagué, Bucaramanga, Pereira, Zipaquirá, Bogotá, Tunja, Medellín y Garzón.

Las deliberaciones del Congreso estuvieron presididas por el director de las Escuelas Radiofónicas, participando, además, en ellas, el arzobispo de Medellín y el obispo auxiliar, lo mismo que los Durante los estudios hechos se estudió la forma de organizar esta campaña de educación en todos los territorios diocesanos.

Contando con los aparatos recientemente importados, inaugurarán nuevos

cursos en diferentes partes de la nación. Ya en ellos se podrá aprovechar la cartilla redactada últimamente por los reverendos hermanos Idinael y Fulgencio Fosc, de las Escuelas Cristianas, con instrucción del señor cardenal. La cartilla presenta en sus páginas interiores, a varios colores, ilustraciones alusivas a las letras del alfabeto, que deberán enseñarse a los campesinos. (*Revista Interamericana de Educación*. Bogotá, 1955.)

## CHILE

### VI CONGRESO DE LA C. I. E. C.

Este año se realizará en Santiago de Chile el VI Congreso Interamericano de Educación Católica, para cuya preparación ya se efectuaron reuniones previas en Río de Janeiro durante el reciente Congreso Eucarístico Internacional. El tema de las jornadas será: "La formación social del educando."

A continuación insertamos el temario señalado para este Congreso:

#### TEMARIO PARA EL VI CONGRESO DE LA C. I. E. C.: "LA FORMACIÓN SOCIAL DEL EDUCANDO"

**Primera Comisión:** Actualidad y urgencia de la formación social del educando.—Qué se entiende por formación social.—Críticas que se formulan a la educación católica con respecto a la formación social.—Formación del nuevo tipo humano que surge del mundo moderno.—Posición y exigencias de la Iglesia en este asunto (documentos pontificios).—Responsabilidad de la educación católica frente a esas exigencias.

**Segunda Comisión:** Fundamentos doctrinales de la formación social del educando.—Valor de la persona humana.—Posición de la persona humana frente a la sociedad y de la sociedad frente a la persona humana.—Errores modernos: individualismo, sociologismo (Dewey), marxismo.—Concepto católico: personalismo social cristiano.

**Tercera Comisión:** Ambientes sociales modernos (tema histórico que debe ser tratado con datos concretos, objetivos y actuales).—Formación que de hecho recibe el educando.—En una sociedad influida por el sociologismo (Dewey).—En una sociedad influida por el comunismo.—En una sociedad influida por el catolicismo (qué resultado se ha obtenido hasta ahora).

**Cuarta Comisión:** Formación social en el campo de las ideas.—Objetivos en las diversas etapas de la educación.—Cátedra de sociología (necesidad, contenido y programas).—Aprovechamiento de las otras disciplinas (orientación respectiva). Otros medios: academias, conferencias, círculos de estudios, bibliotecas, etc.—Preparación del profesorado en el campo social.

**Quinta Comisión:** Formación de la sensibilidad social del educando.—Necesidad de formar la parte emotiva, afectiva y sentimental del alumno, al mismo tiempo que se le da la instrucción en la

doctrina social.—Sentimientos, afectos, emociones y actitudes que se deben cultivar en el alumno para darle una formación social integral y armónica.—Adaptación de esta formación a las diversas etapas del desarrollo (infancia, preadolescencia, adolescencia, juventud) y a los diversos niveles educativos.—Contacto del alumno con las realidades sociales, de acuerdo con su desarrollo pedagógico y educativo (visitas a obras de beneficencia y barrios obreros).—Obstáculos más comunes para la formación de la sensibilidad social y medios de evitarlos (prejuicios raciales, de clase, etc.). Ambiente escolar necesario para la formación de la sensibilidad social (ejemplo de los educadores, contactos con otras clases sociales, etc.).—Necesidad de crear una mística social.

**Sexta Comisión:** Habilitación para la acción social.—Organización escolar apta para propiciar la habilitación para la acción social.—Métodos pedagógicos que desarrollan el espíritu social sin disminuir los valores personales.—Posibilidades de estimular iniciativas y crear responsabilidades, trabajo en equipo, *scoutismo*, etc.—Desarrollo del sentimiento comunitario en la vida escolar.—Contactos del grupo social escolar con otros grupos sociales (conferencia de San Vicente de Paúl, Asociaciones religiosas, Acción Católica).—Técnicas y medios modernos para la acción social (dominio de sí mismo, del auditorio, entrenamiento, forma y expresión, etc.).—Dirigentes.—Importancia, urgencia y responsabilidades del colegio en el trabajo de suscitador, descubrir, seleccionar y formar dirigentes sociales.

**Comisión de libertad de enseñanza:** Una Comisión especial estudiará en todos los Congresos de la C. I. E. C. los siguientes temas sobre libertad de enseñanza:

- Situación con relación a la libertad de enseñanza en los países de América.
- Trabajo realizado, planes de acción, reverses sufridos.

## PERU

### LA LABOR EDUCACIONAL DE LOS CLUBS AGRICOLAS JUVENILES

Con este título publica un artículo el profesor Macedo Crispin V. en la revista *Nueva Educación*, núm. 85, de Lima, en el que se pone de manifiesto la necesidad de una educación profesional agrícola en un país como Perú, en el que la agricultura es un factor primordial de su economía. Esta educación es necesario realizarla desde la niñez, y para llevarla a cabo se han creado los Clubs Agrícolas Juveniles, patrocinados por la S. C. I. P. A. Estos son en la actualidad 84, y sus socios alcanzan ya el número de 1.500. Sus actividades están rindiendo positivos resultados en la educación y en la formación profesional del campesino.

En el aspecto metodológico, las enseñanzas que reciben estas instituciones significan un paso adelante en la tendencia pedagógica de la "escuela activa".

"De este modo—dice el autor—se ejerce benéfica influencia entre los elementos rurales, dado que las enseñanzas que se imparten a los socios se extienden a sus familiares, que de una manera objetiva aprecian las ventajas de emplear las nuevas modalidades de las faenas propias de la vida campesina. Los Clubs Agrícolas Juveniles, durante su breve existencia, están demostrando un eficiente servicio educativo agropecuario." (*Nueva Educación*, 85. Lima, noviembre 1955.)

**PROBLEMAS DE LA EDUCACION**

Con este título, la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos ha publicado una serie de folletos que son claro testimonio de su preocupación por llevar a cabo un activo plan de "revisión de la realidad educativa". Con la aportación del Colegio de Doctores en Educación, la Facultad ha realizado un diálogo sobre "Los problemas urgentes de la Educación Nacional", en que se llegó a la conclusión de que era conveniente dividir en dos ciclos la educación secundaria: un ciclo de preparación y otro con tendencia a la especialización. (*Plana*, Servicio Informativo Aéreo de la O. E. I., núm. 4.)

**REORGANIZACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA**

El Decreto Supremo núm. 18, dictado el 29 de diciembre de 1955, reorganiza el ministerio de Educación Pública de Perú, a fin de introducir aquellas modificaciones que—como indica el preámbulo de dicho decreto—están "determinadas por la experiencia".

El Decreto consta de 15 artículos, en el que se establece una nueva distribución ministerial que anula los Decretos Supremos núms. 16 y 17, hasta entonces vigentes. (*El Comercio*, Lima, 31 diciembre 1955.)

**VENEZUELA**

**SE CREA LA CONDECORACION DE LA "ORDEN DE ANDRES BELLO"**

El Congreso de la República de Venezuela ha creado mediante una ley la condecoración de la "Orden de Andrés Bello", destinada a premiar a las personas más relevantes de la educación, la investigación científica, las letras y las artes, y, en general, a aquellas personas que hayan prestado eminentes servicios de índole cultural.

La "Orden de Andrés Bello" comprende cuatro categorías: collar, banda de honor, corbata y medalla.

La concesión la otorgará el Presidente de la República, previo informe del Consejo de la Orden, el cual estará integrado por el ministro de Educación, el rector de la Universidad Central de Venezuela y el director de Cultura y Bellas Artes del ministerio de Educación.

**CONFERENCIAS ENCAMINADAS A ESTUDIAR LOS PROGRAMAS DE EDUCACION SECUNDARIA**

Un ciclo de conferencias patrocinadas por el ministerio de Educación se realizó recientemente en Caracas con la finalidad de lograr una exacta interpretación de los programas provisionales de educación secundaria, correspondientes al primero y segundo años del primer ciclo de estudios. La distribución del trabajo fué la siguiente:

Programa de Castellano y Literatura, a cargo de los profesores J. M. Escurra Duque, Luis Quiroga T. y Crucita Delgado; programa de Matemáticas, a cargo de los profesores Carlos Gross, José Alejandro Rodríguez, Raimundo Chela y Néstor Alvarado; programa de Geografía e Historia Universal y de América, a cargo de los profesores Luis Acosta Rodríguez, Pablo Vila, Aura Romero de Urbina, Miguel Angel Mudarra, Enrique Vázquez Fermín, Pablo Escobar y Josefina Scott de Bencid; programa de Ciencias Biológicas, a cargo de los profesores Alonso Gamero, Mercedes de Montbrun, Gisela Muskus de Falcón y Laura Castillo; programa de Inglés, a cargo de los profesores Rafael Herrera y Fabricio Fuentes; programa de Educación Artística, a cargo de los profesores Augusto Pereira, José Fernández Díaz y Luis Felipe Martínez Gómez; programa de Manualidades, a cargo de los profesores Miguel Arroyo, Luis Montilla, Juan de J. Espinosa, Margarita Galarraga, Leticia Escobar y Violeta Monasterios.

Los profesores a cuyo cargo estuvieron estas conferencias constituyeron la Subcomisión redactora de los programas en la correspondiente especialidad. La asistencia a estos actos tuvo carácter obligatorio para los profesores de la asignatura respectiva de los Liceos oficiales del Distrito Federal (primero y segundo años del primer ciclo), y la asistencia fué voluntaria para los profesores de la misma asignatura en educación secundaria de los Institutos privados del área metropolitana y el Departamento Vargas, que solicitaron inscripción en el despacho de Educación el año escolar en curso.

**PREMIO "REVERON" PARA UNIVERSITARIO**

El profesor Eduardo Crema, muy conocido en Venezuela por su labor docente, así como por sus trabajos de crítica literaria y otras manifestaciones del arte, ha creado, de su propio peculio, un premio de mil bolívares y diploma, que se otorgará al más calificado trabajo de investigación sobre un pintor venezolano. Este año será otorgado por primera vez, y pueden tener opción todos los estudiantes de las Facultades de Humanidades y Educación y de Arquitectura de la Universidad Central. Las bases del certamen son las siguientes: a) Biografía de un pintor venezolano; b) Datos inherentes al ambiente en que vivió; c) Escuelas, tendencias técnicas dominantes en su época; d) Tema de inspiraciones y aporte general de cada artista a las corrientes de su época.

**CURSO DE CAPACITACION SINDICAL**

Ha sido inaugurada en Caracas una escuela para la capacitación de dirigentes obreros en la sede de la Casa Sindical del Paraíso. Abrió el acto de inauguración el ministro de Trabajo, doctor Carlos Tinoco Rodil.

De acuerdo con el régimen establecido, se admitirán en este Instituto alumnos en calidad de internos y en calidad de externos, y el plan de estudios comprende: Castellano, Aritmética, Geografía de Venezuela, Derecho Social y Legislación del Trabajo, Sindicatos y Organización Sindical, además de otras materias. (*Educación*, 79. Caracas.)

**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIONES Y DE FORMACION PROFESIONAL FORESTALES**

Por acuerdo entre el Gobierno de Venezuela y la F. A. O., se creará en la Universidad de los Andes un Instituto Latinoamericano de Investigaciones y de Formación Profesional Forestales, que gozará de un estatuto internacional. El Instituto, cuyos gastos serán costeados por la F. A. O. y Venezuela por partes iguales, tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Contribuir en la explotación forestal de América Latina, ya se trate de investigaciones biológicas, botánicas, económicas o de otra índole, o de cursos de formación y de perfeccionamiento de técnicos.
- b) Coordinar los trabajos de los centros regionales.
- c) Clasificar y hacer accesibles la documentación y el material científico que recibirá de los organismos forestales nacionales.

(*Plana*, 4. 31 enero 1955.)

**NUEVOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL**

El número de alumnos matriculados este año en el primer curso de las diferentes Facultades de la Universidad Central de Venezuela alcanza, finalizado el plazo de matrícula, la cifra de 1.676.

La distribución de éstos en las diferentes Facultades es la siguiente:

Medicina .....	429
Ingeniería .....	327
Farmacia .....	187
Laboratorio Clínico .....	152
Economía .....	151
Derecho .....	150
Arquitectura. Urbanismo ...	76
Odontología .....	61
Agronomía .....	40
Humanidades y Educación...	37
Medicina Veterinaria .....	34
Derecho, en la Escuela "Miguel José Sanz", de Valencia .....	32

El número de alumnos que se calcula que se inscribieron en los cursos superiores es de 3.000. (*Educación*, Caracas, octubre 1955.)

## EXTRANJERO

## ALEMANIA OCCIDENTAL

## DE LA "REPUBLICA DE SABIOS" A LA "EMPRESA CIENTIFICA"

Se han oído muchas quejas sobre la apurada situación de la nueva generación científica en las Universidades; sin embargo, éstas se basaron siempre en unos ejemplos particulares o en "resoluciones" redactadas en términos muy generales, faltando una investigación detallada y debidamente documentada. Tal labor fué realizada en el Seminario de Sociología de la Universidad de Gotinga, por su director, profesor Plessner, y sus colaboradores. Numerosos órganos de la Prensa alemana, entre ellos el *Süd-Kurier*, de Constanza, han recogido los resultados del estudio.

La Universidad alemana a fines del siglo XIX representaba una verdadera "República de Sabios", constituida predominantemente por catedráticos numerarios, el 73 por 100, además de un número proporcionado de "Privatdozenten", el 26 por 100, mientras los encargados de curso y asistentes no representaban sino un insignificante 0,6 por 100. Hoy día, en cambio, los catedráticos numerarios se encuentran en la minoría. De los miembros de los cuerpos docentes de todas las Universidades y Escuelas Superiores en la República Federal y Berlín Occidental, son sólo 1.511, o sea el 30,8 por 100, catedráticos numerarios. El grupo anteriormente apenas existente de catedráticos honorarios y profesores encargados es con 1.337 personas (27,4 por 100), casi de igual importancia. Pero el porcentaje más numeroso, con 41,8 por 100, lo representan los supernumerarios. Este último grupo está muy diferenciado. El "tipo clásico de Privatdozent, hombre independiente que gracias a sus bienes puede dedicarse libremente a su obra científica, prácticamente ya no se encuentra; el 60 por 100 de los no numerarios se gana la vida en empleos universitarios que, sin embargo, en dos terceras partes de los casos, no permiten que sus titulares se dediquen enteramente a su labor científica. Aproximadamente un 8,5 por 100 cubre los gastos de la vida con becas y subsidios, un 31,5 por 100 encuentra los medios de subsistencia fuera de la Universidad, muchas veces en actividades difícilmente compatibles con la labor científica.

Sin embargo, todas estas cifras hacen ver tan sólo una parte de la gran transformación, ya que no comprenden a los 2.500 asistentes científicos no pertenecientes al cuerpo docente propiamente dicho. Porque al lado de éste surgió un nuevo amplio sector anteriormente no conocido que aumenta en más del 50 por 100 el

número de los científicos. Antes hubo asistentes sólo en las clínicas e Institutos científiconaturales, y de allí se propagó esta clase en todas las especialidades. No obstante, sigue flotando en el aire, pues su incorporación en la estructura de la Universidad no se realizó sino muy imperfectamente. Los catedráticos numerarios, hace constar el doctor Goldschmidt, del citado Instituto han transferido gran parte de sus actividades a colaboradores más jóvenes, pero sin menoscabo de sus derechos y sin dejar de representar indiscutiblemente el vértice de la pirámide universitaria. En una formulación un tanto polémica y no igualmente atinada para todas las Facultades: la antigua "República de Sabios" de la Universidad parece transformarse en un "establecimiento científico con dirección oligárquica". Es evidente que la desproporción creciente entre el número de los catedráticos numerarios por un lado, y los no numerarios y asistentes por otro, significa un empeoramiento de las probabilidades de alcanzar la meta natural de la carrera académica: la cátedra; los puestos de asistentes han dejado de ser puntos de partida para la nueva generación.

El estudio de Gotinga pone bien de relieve que la Universidad actual necesita imperiosamente colaboradores de categoría media e inferior, al mismo tiempo que su incorporación demuestra una tendencia de mantenerlos lo más posible en tal situación. Los asistentes, por término medio de treinta y tres a cuarenta y un años de edad, se han convertido en una "clase situada". A pesar de todo, el porcentaje de los bien dotados que se deja ahuyentar de las Universidades por el sistema actual, es muy bajo. La "juventud" no se rebela. En la generación de los cuarenta se encuentra más bien resignación, y entre los jóvenes, cierto optimismo. La creación de una nueva categoría de "Studiendozent" no parece ser una solución acertada. Más bien lo sería una estructura más colegial de la Universidad, con una conciencia de cooperación más acentuada. (DOCTOR G. WEISE: "Wissenschaftsbetrieb statt "Gelehrten-Republik"?, en *Süd-Kurier*, Constanza, 24-XI-55.)

## ¿UN NOVENO CURSO DE ENSEÑANZA PRIMARIA?

La mayor parte de la juventud alemana entra demasiado joven en la vida profesional, y precisamente en una etapa de su desarrollo, cuando debería llegar al descubrimiento de su propia intimidad, está obligada a enfrentarse con un ambiente racional, objetivo e impersonal que no tiene en cuenta el grado de madurez del joven. Las clases de aprendices en

las escuelas profesionales y los exámenes para obreros especializados han demostrado, no sólo la laboriosidad de la juventud, sino también su capacidad de vencer las dificultades de los procedimientos técnicos más complicados. Sin embargo, el desarrollo psíquico y espiritual cortado por la temprana entrada en la profesión ya no se deja reparar. Los alumnos abandonan la escuela en el momento en que podrían recibir una ayuda eficaz para su incorporación en el mundo de los adultos. En las ocho horas semanales de clases en las escuelas profesionales no se puede hacer mucho; además, todos estos esfuerzos benefician exclusivamente a los aprendices de los diversos oficios, y nadie se preocupa en cambio de los jóvenes obreros sin calificación.

En los últimos meses se levantaron voces de todos los sectores del público proponiendo la prolongación de la enseñanza obligatoria y la introducción de un noveno curso en la enseñanza primaria. Naturalmente no puede tratarse aquí ni de una distribución de la materia de enseñanza actual en nueve cursos, ni de un simple aumento de la materia. El noveno curso debe conducir a la profesión, no en el sentido de una anticipada formación profesional, sino en el de la orientación. Una instrucción técnica más intensiva familiarizaría a los jóvenes con la actividad predominantemente práctica en la profesión. En la enseñanza teórica, más bien global, que divide en asignaturas, se realizaría la vuelta decisiva de la escuela hacia la vida, en vez de una mera transmisión de nuevos conocimientos. Todo ello ya se ensaya en varios lugares. Berlín, Hamburgo, Brea y Schleswig-Holstein (o sea, los *Länder* más pequeños de la República Federal Alemana) han fijado en su legislación la duración de la enseñanza obligatoria en nueve años, y han recogido muchas experiencias de la práctica. En otros Estados federales se ha organizado el noveno curso para voluntarios.

Desde el punto de vista pedagógico, no se oponen serias dificultades a la institución de un nuevo curso obligatorio; hay, sin embargo, otras cuestiones que aguardan una aclaración; por ejemplo, las consecuencias que puede tener en la vida económica la entrada retrasada de todos los escolares en la profesión. Se precisarían también unos cálculos más o menos exactos sobre los medios materiales que supone. Tomando por base los cálculos del Ministerio de Instrucción, de Hesse, se necesitarían en el territorio de la República Federal 10.000 nuevas aulas de clase, provistas de instalaciones especiales que exige la tarea particular del nuevo curso, con un presupuesto extraordinario de 600 millones de marcos. Deberían em-

pléase 12.000 maestros nuevos, problema no fácilmente solucionable dada la situación actual de falta de maestros; los salarios ascenderían en cifras redondas a 50 millones de marcos anuales.

Ante la imposibilidad de ofrecer una solución definitiva, de un día a otro se han de buscar otras de carácter transitorio. El ministro de Instrucción de Hesse ha propuesto recientemente la duplicación de las horas de clase semanales en el primer curso de las escuelas profesionales hasta la introducción general del noveno curso obligatorio, pero se debería también brindar más posibilidades para matricularse voluntariamente en el noveno curso. Sin embargo, hay que iniciar algo sin tardanza a favor del grupo más abandonado, de los que no aprenden ningún oficio, ya que año tras año aumenta el número de jóvenes de ambos sexos que no pueden hacer frente a las exigencias de la situación profesional. (BRIGITTE BEER: "Aus der Schule ins Leben", en *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Francofurt, 30-XII-55.)

## ALEMANIA ORIENTAL

### LA EDUCACION EN EL ESTADO TOTALITARIO

En la Zona soviética de Alemania se nacionalizó todo el sistema escolar y se reorganizó conforme a un plan unitario. Fuera de los jardines de la infancia de ambas iglesias, no existen Centros educativos privados. La escuela única de la República Democrática Alemana se fundamenta en la escuela básica (*Grundschule*), de ocho cursos, después de la cual se ramifica la enseñanza en media (*Oberschule*), de cuatro años, que prepara para la Universidad, y la profesional (*Berufsschule*), de tres años, que conduce a las escuelas especializadas. Desde el año 1951 se instalan escuelas de diez cursos, particularmente en centros industriales y de producción agrícola, con la misión de formar los cuadros de técnicos para la economía germánico-oriental. Paralelamente a la erección de las escuelas de diez cursos, se realiza la introducción de la enseñanza politécnica, conforme al modelo ruso, en la que se inician los alumnos en los sectores más importantes de la producción nacional. Cada uno de los grados mencionados se concluye con un examen general. Entre las materias de éste figura la lengua rusa, asignatura obligatoria desde el 5.º curso de la escuela básica hasta la Universidad.

A los maestros huidos al Oeste les llama la atención el hecho de que en Berlín Occidental y en la República Federal, no sólo el rendimiento mínimo que se exige a los escolares es más modesto, sino que también falta la rígida disciplina de las aulas orientales. No obstante, el Consejo de Ministros de la República Democrática exigió, en una disposición del 4 de marzo de 1954, la mejora del orden y del trabajo escolar. El afán de estudio es, además, ya de suyo grande, porque la mayoría de los estudiantes, especialmente de la clase burguesa, siendo hijos de padres enemigos del régimen, sólo a base de su buen rendimiento pueden conseguir algún beneficio.

Al terminar la guerra sólo un 30 por 100 de los maestros antiguos prestó servicio en la escuela. La guerra hizo grandes estragos en el magisterio, y también fueron despedidos todos los maestros nacionalsocialistas. Durante los años de posguerra muchos docentes, también maestros nuevamente empleados, buscaron trabajo en otras profesiones, en las que más fácilmente podían sustraerse a la constante presión ideológica. Además, en estos diez años, más de 70.000 maestros huyeron al Oeste. Según los cálculos de los observadores occidentales, cada año abandona la escuela la séptima parte de los maestros, de modo que se hace imposible toda formación ordenada y de ritmo constante del magisterio, y todas las disposiciones se hacen ilusorias.

Como en las otras profesiones, el régimen ha puesto "cebos" también para el cuerpo docente. Los maestros que realizan con éxito los fines pedagógicos señalados, los del Gobierno de Pankow, todos los años tienen la esperanza de verse condecorados como "maestros meritorios del pueblo" en el "día del maestro", recibiendo, aparte de este título honorífico, un premio de 5.000 marcos libre de impuestos.

El medio más importante del adoctrinamiento político son los libros de texto. Se redactan en su gran mayoría por equipos de especialistas fieles al régimen, y se publican para todos los grados y todas las asignaturas por la editorial estatal "Volk und Wissen". Los libros de Historia son un terreno especialmente propicio para la influencia política. En uno para el quinto curso se lee, por ejemplo: "A través de la Historia nos enteramos de las grandes diferencias que se originaron en los distintos pueblos entre ricos y pobres. Los ricos se apropiaron de las tierras más fértiles, eran los propietarios de los barcos e industrias, de las máquinas y fábricas. En los campos y en las fábricas los pobres tenían que trabajar por los ricos; fueron explotados. Entonces se defendieron y se produjeron rebeliones y revoluciones. El primer país que terminó con la explotación del hombre era la Unión Soviética." Hasta qué punto penetra la política en la enseñanza de las otras asignaturas, lo ilustra una cita del libro de Geografía para el mismo curso: "Para los agricultores de Westfalia se hace siempre más difícil la venta de sus productos al público, porque los grandes capitalistas americanos e ingleses quieren dar salida a sus mercancías y ganar con ellas. A nuestra República Democrática Alemana tampoco pueden enviar sus productos. El Gobierno de Bonn impide el comercio con nuestra República por orden de las fuerzas de ocupación americanas, y lo cierra continuamente."

La transmisión de los conocimientos y la labor magistral no se controla exclusivamente por los exámenes. El docente está obligado a fijar por escrito, y clase por clase, su programa con todos los detalles de contenido y método. Indudablemente, un buen remedio contra la despreocupación y la rutina. Sin embargo, a las funcionarios de inspección les interesa en primer término como instrumento del control político. Del Consejo pedagógico de cada escuela forman parte el director, todos los maestros, el jefe

de la organización juvenil y el representante del Consejo de Padres. Esta continuación de las antiguas reuniones del cuerpo docente recibe, por la presencia de funcionarios del partido, un matiz político.

Desde 1951 existen en todas las escuelas Consejos de Padres. No tiene, sin embargo, este organismo la tarea de fomentar el contacto con la escuela como representación de los padres, sino debe influir en ellos e "ilustrarlos pedagógicamente". La nueva disposición sobre la misión y la función de los Consejos de Padres, del 14 de octubre de 1955, reza así: "El Consejo de Padres, como órgano democrático de los padres, ayuda a la escuela democrática alemana a realizar la política escolar determinada por el Gobierno de la República Democrática Alemana..." De esta manera el partido ha creado un nuevo medio para influir sobre la casa paterna, que suele oponer, al lado de las iglesias, la resistencia más fuerte al régimen.

Sin embargo, no falta tampoco la resistencia de la juventud misma. La organización de los jóvenes "Pionere" demuestra con qué facilidad se incorporan los escolares de los grados inferiores en el Estado totalitario. El gusto por los juegos de lucha, las ambiciones deportivas, la gran fuerza atractiva de los uniformes, banderas, desfiles y armas, se dejan aprovechar entre los diez y los quince años. En vez de "policías y ladrones" el juego es de "agentes occidentales y militantes de la paz", o "ayudantes voluntarios de la Policía Popular y enemigos de la República Democrática". Sin embargo, con la adolescencia cambia la situación; el afán de libertad creciente empieza a sacudir las cadenas con las que el Estado totalitario quiere sujetar, no sólo a los ciudadanos adultos, sino también a los jóvenes. Puede ser que el hombre joven, en busca de un concepto del mundo, sucumba ante la ideología de Materialismo dialéctico; pero, en general, crece la resistencia contra la colectivización y la presión ideológica, y da en muchos casos una fuerza y una seriedad a los jóvenes como no existen en la atmósfera más abierta del Oeste. Por esto, el observador no debe dejarse impresionar excesivamente por las masas de "Pionere" en las manifestaciones de Alemania Oriental. ("Erziehung im totalitären Staat, en *Neue Zürcher Zeitung*. Zurich, 13-XI-55.)

Después de una reunión de estudiantes en Eisenach, con asistencia de participantes de ambas Alemanias, fueron invitados algunos universitarios germánico-occidentales a visitar la zona soviética. En Jena podían alojarse en casas de docentes o de estudiantes, asistir a clases y participar en las discusiones de Seminario. Sobre sus impresiones en la Facultad de Filosofía de Jena, informa una estudiante alemana en el *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

Las primeras impresiones: un control, más bien formal, de documentación a la entrada, retratos de "activistas" y de políticos en los pasillos, banderas delante del aula. En el atuendo y en la mímica de los estudiantes una uniformidad mucho mayor que en el Occidente. Muchos

tipos de bachilleres: los alumnos son muy jóvenes. Se matriculan a los dieciocho años, y a los veintidós, después del segundo examen de Estado, ya entran en la profesión.

Se estudia sin riesgo. Falta la libertad de los universitarios como existe en la República Federal, pero no se conocen, por otra parte, las grandes cargas materiales y el tipo del estudiante obrero (*Werkstudent*). Un 90 hasta 95 por 100 de todos los estudiantes disfruta una beca de 130 a 180 marcos mensuales, con aumentos según el rendimiento. No se pagan derechos, los seguros escolares corren enteramente a cargo del Estado. Los estudiantes, como "miembros de la inteligencia productora", reciben las mismas raciones de víveres que los obreros. Al terminar los estudios, el Estado asegura el trabajo, pero se han de comprometer de antemano a aceptar el empleo asignado. Escasean los jóvenes investigadores. Con relativa facilidad se obtiene un puesto bien remunerado de asistente. Más difícil es conseguir el permiso de tres años para la confección de una tesis doctoral.

La marcha del estudio apenas se distingue del régimen de la enseñanza media. La división de la carrera en "semestres" es ficticia; el programa detallado y obligatorio se divide en cursos. La asistencia a clases de una asignatura no prevista en el plan es prácticamente imposible. El nivel de la enseñanza varía mucho; la escasez de profesores es alarmante. Los catedráticos "de la escuela antigua" se jubilan uno tras otro, y hay especialidades de las que quedan vacantes las cátedras en todas las Universidades de la República Democrática Alemana. Especialmente delicada es la situación en Filosofía e Historia. Toda Filosofía, fuera del Materialismo dialéctico, se rechaza como idealismo subjetivo. Tres cuartas partes del plan de estudios de la sección de Filosofía consiste en clases sobre marxismo-leninismo; todo lo demás, desde los presocráticos hasta el presente, se trata someramente como Historia de la Filosofía. El estudiante de Alemania Oriental está orgulloso de sus conocimientos de Materialismo dialéctico y Economía política, posee cierta formación dialéctica, pero le falta la independencia del pensamiento y la imparcialidad, la diplomacia y la objetividad.

El interés político de los estudiantes se mantiene muy vivo, aunque unilateralmente orientado. Están excelentemente informados sobre las debilidades del régimen occidental, conocen detalles de los últimos debates parlamentarios de Bonn y los nombres de los diputados occidentales. Al plantear sus huéspedes la cuestión del derecho a la resistencia, contestaron que naturalmente se rebelarían, si el Estado procediese injusta o inhumanamente; pero esto, desde luego, allí nunca ocurrirá. Los anomalías e irregularidades existentes son "enfermedades infantiles" del socialismo, y se eliminan con la autocritica. Ninguno de estos estudiantes manifestó una opinión divergente de la línea oficial en una discusión con más de tres participantes, y ninguno se puso al lado de los huéspedes en un debate público, aunque éstos hayan tenido razón a todas luces. Lo más difícil ha sido siempre la conversación con aquellos que se

agarraron espasmódicamente a sus tesis, careciendo, en el fondo, de criterio; se dejaron impresionar, pero nunca convencer con argumentos. En cambio, las conversaciones con adeptos del sistema que hayan elaborado sus teorías y poseído cierta visión de conjunto condujeron más fácilmente a resultados fructíferos. ("*Studium ohne Risiko*", en *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Francfort, 29-XII-1955.)

## BELGICA

### CONGO BELGA: LA CUESTION ESCOLAR

El director de la Oficina de Enseñanza Católica en Leopoldville estima que habría que excluir de la enseñanza todo aquello que no condujera a la instrucción y al bien del indígena. La causa de la enseñanza es más sagrada que la de la política o la de cualquier otra forma de sectarismo ideológico.

Después de una llamada a la reconciliación entre la enseñanza laica y la religiosa, agrega que Bélgica y el Congo no pueden, sin deshonor, negar la deuda que han contraído con la enseñanza de la Iglesia. Los cristianos tienen la obligación de respetar la enseñanza diferente de la suya, se inclinan ante el sacrificio financiero y se esfuerzan, sin celo partidista, en colocar su enseñanza al nivel requerido. Pero esperan, por otra parte, una concepción digna de la libertad y un reconocimiento pleno del derecho a su enseñanza. (*La Métropole*. Amberes, 30-XII-55.)

(Sobre este mismo tema de "la guerra escolar", véase la crónica de José A. Valente, en este mismo número.)

## CHINA ROJA

### LA ENSEÑANZA EN LA CHINA POPULAR

La carta básica de la enseñanza en la China roja data de septiembre de 1949. Sus principios eran los siguientes: la cultura y la educación de la República Popular China son neodemocráticas, es decir, nacionales, científicas y populares. Las tareas principales para elevar el nivel cultural del pueblo son: la formación del personal para el trabajo de reconstrucción, la extirpación de las ideologías feudales y fascistas, y el desarrollo de la ideología al servicio del pueblo. La carta preconiza suprimir la "adoración de la cultura occidental", o sea, capitalista.

Como escaseaban los maestros, fué preciso establecer un orden de prioridad, con arreglo a las siguientes normas: extensión de la instrucción a los "cuadros" de origen obrero, campesino y ejército popular de liberación; instrucción durante el tiempo de vacaciones y de horas libres para los obreros de las grandes ciudades. La gran masa de obreros chinos sólo posee unos conocimientos rudimentarios; instrucción de los aldeanos en las escuelas, durante las horas libres y en las escuelas de invierno; campaña para la liquidación sistemática del analfabetismo, que alcanzaba al 80 por 100 en 1950;

establecimiento de escuelas secundarias de ciclo reducido para los obreros y campesinos, para combatir la penuria de intelectuales procedentes de las clases obrera y campesina. Después de tres o cuatro años de estudio, podían ser admitidos a continuar los estudios de enseñanza superior, y, finalmente, admisión de los obreros y campesinos y de sus hijos, en las escuelas de todos los grados.

La instrucción debe dirigirse al pueblo entero y no deberá estar reservada a aquellos que tienen medios para obtenerla; debe ser instrumento de la construcción socialista y, por tanto, científica, materialista y política. La instrucción está centralizada y controlada por el Gobierno. La inspiración soviética se encuentra por todas partes. (*Marchés Coloniaux du Monde*. París.)

## ESCANDINAVIA

### LAS ESCUELAS POPULARES SUPERIORES

Nadie ignora que los escandinavos han logrado hacer funcionar un régimen democrático que salvaguarda y armoniza, en una gran medida, los derechos y las fuerzas de las colectividades, de una parte, y la libertad de los ciudadanos, de otra. Su vida política, social y religiosa se desarrolla en un clima de gran tolerancia y comprensión. Gracias a los sindicatos poderosos y a los movimientos organizados, han asegurado a las masas populares un nivel de vida material que causa a justo título admiración.

Los escandinavos han comprendido que el equilibrio social no puede ser mantenido sino por un esfuerzo constante de adaptación, y que el alto nivel de vida debe ir acompañado de un esfuerzo permanente en la cultura, para permitir al individuo desempeñar mejor su papel en la vida económica, así como en la vida política y social de la nación.

En Dinamarca como en Finlandia, y en Noruega como en Suecia, se ha comprendido que no se instruye solamente en la escuela, sino durante toda la vida, y que no hay por qué avergonzarse, sea la edad que sea, de recomenzar o de completar los estudios cuya insuficiencia se reconoce. Existe una extensa red por todos estos países de cursos profesionales, de cursos nocturnos, dirigidos por correspondencia, con programas adaptados perfectamente, a los que asisten gran número de obreros y campesinos de ambos sexos y de todas las edades. Al lado de todas estas formas de educación, hay que destacar las originales Escuelas superiores populares, nacidas en Dinamarca hace poco más de un siglo, y que se han extendido a todos los países escandinavos.

Se trata de internados que, cada año, abren un curso de seis meses durante el invierno. Los inscritos, hombres o mujeres indistintamente, todos voluntarios, han de ser mayores de dieciocho años; la edad media viene a ser de veintidós años. Los interesados, procedentes del campo en su mayoría, que pierden su salario y han de sufragar los gastos de estancia, perciben, en cierto número, bonos del Estado, del Municipio

o de grupos religiosos, cooperativos o sindicales.

La escuela popular superior no tiene carácter profesional, no prepara para ningún examen ni pide ningún título o certificado. Se propone únicamente formar mejor la personalidad de sus alumnos y ayudarles a conocer sus posibilidades y sus responsabilidades en la vida social en todos sus grados.

Por la vida en común, los círculos de estudios, las discusiones y la evocación de tradiciones nacionales ayuda a los internados a resolver los problemas de la vida cotidiana; les hace comprender que, aparte de su papel de productores, tienen también un papel de ciudadanos.

Ciertamente no todos los trabajadores pasan por las Escuelas populares superiores, pero la acción de éstas se deja sentir en el clima social de los países escandinavos. (*La Sentinelle, Le Chaux-de-Fonds, 6-VIII-55.*)

## ESTADOS UNIDOS

### CONFERENCIA EDUCACIONAL EN WASHINGTON

La situación de la educación pública americana va a ser objeto de una conferencia especial en Washington. Desde hace tiempo se sabe que esta situación no es satisfactoria. Faltan escuelas y los profesores están mal pagados. Los más capacitados se desvían hacia los negocios y el comercio, donde encuentran ocupaciones más rápidamente lucrativas y más seguras. Ha sido precisa la Conferencia atómica de Ginebra y la revelación de las realizaciones soviéticas para que se den cuenta aquí del carácter angustioso de esta evolución. El público americano no admite fácilmente que los Estados Unidos no tengan una prioridad absoluta en todas las cosas: bondad, talento, inteligencia, las mejores bombas y los mejores pavos del mundo. Lo sorprendente es que las personalidades americanas gubernamentales y universitarias hayan sido lentas en darse cuenta del peligro.

Era cuestión de doctrina: la Rusia soviética es un país de opresión; por tanto, el profesor o el ingeniero de formación marxista era inferior por definición. En cuanto a los éxitos de la técnica soviética, en materia atómica especialmente, eran debidos en buena parte al espionaje. No eran más que imitaciones de lo que ya se había realizado, más bien y más pronto, en los Estados Unidos.

Cuando M. Lewis, presidente de la Comisión de energía atómica, regresó de Ginebra, lanzó el primer grito de alarma. De sus informes y de otros recogidos posteriormente se puede trazar un cuadro comparativo inquietante de la potencia intelectual soviética y de la americana. La U. R. S. S. forma 120.000 jóvenes ingenieros y técnicos por año; los Estados Unidos, 70.000. Y M. Strauss precisa a este respecto: "No se trata de técnicos producidos en serie, sino de selecciones altamente calificadas." Más de la mitad de los diplomados de las Universidades rusas son especialistas en matemáticas o en ciencias. La proporción para los Estados Unidos es de la quinta parte.

En la U. R. S. S., de cuatro doctores tres son diplomados en matemáticas o

en tecnología; en los Estados Unidos, de cuatro doctores, tres eligen las humanidades. Según M. Strauss y la mayoría de los expertos americanos en educación, las universidades americanas no tienen toda la responsabilidad de la situación. La mayoría de estas instituciones son riquísimas y pueden pagar profesores altamente calificados.

La crisis sería debida, sobre todo, a las deficiencias del sistema de educación primaria y secundaria. Es aquí donde la penuria de profesores se hace sentir más duramente. En tanto que el número de alumnos en las escuelas secundarias ha amentado en un 16 por 100 en el curso de los últimos cinco años, el número de profesores de ciencias o de matemáticas ha disminuido en un 53 por 100. Las escuelas los buscan por medio de anuncios. El salario que se les ofrece es inferior al de un conductor de autobús. Se resignan, pues, los colegios a echar mano del profesor de gimnasia o de la profesora de solfeo para llevar aquellas clases. De manera que cuando los alumnos dejan la escuela secundaria para entrar en el "Colegio" no saben casi nada.

"Nuestros recursos en personal docente se agotan—dice M. Strauss—, en tanto que son cultivados con celo y aumentados constantemente en la Rusia soviética. El joven Iván trabaja más que nuestro John americano. Va a clase seis días por semana y adquiere allí conocimientos sólidos. Yo no conozco ninguna escuela en nuestro país donde un alumno, que fuese un futuro Einstein, pudiera obtener actualmente una preparación de esta calidad."

Y M. Strauss termina: "Es verdaderamente paradójico que nos encontremos actualmente en trance de carecer de lo que precisamente había contribuido a crear nuestra grandezza. Estamos en plena guerra fría en las salas de clases. Tened cuidado: en cinco años nuestro avance en formación científica y técnica puede ser reducido a cero; en diez años, corremos el peligro de distanciarnos implacablemente. Si no adoptamos medidas desde ahora mismo, una situación, que es ya inquietante, puede llegar a ser desastrosa." (*Figaro, París, 24-XI-55.*)

### ESCASEZ DE MAESTROS

La penuria del personal docente en los Estados Unidos comienza a inquietar al Gobierno de Washington. El problema se hace cada vez más agudo, pues si actualmente existen en las escuelas privadas y del Estado 37.900.000 alumnos, dentro de diez años habrá 51.502.000.

M. S. M. Brownell, de la Oficina americana de Educación, evalúa en 141.300 el número de profesores que faltan este año en las escuelas de los Estados Unidos. Paralelamente a la penuria de maestros se comprueba una constante reducción del número de diplomados universitarios. En 1950 terminaron con éxito sus estudios superiores 434.000 estudiantes; el año 1955 esta cifra ha descendido a 285.000, y de ellos sólo 86.696 calificados para enseñar en "las escuelas primarias y secundarias.

Los efectivos del personal docente se elevan en la actualidad a 1.110.600, de las que alrededor de un 7,5 por 100 abandonan cada año la profesión. Efecti-

vamente, el sueldo medio para los maestros americanos es de 3.816 dólares anuales, muy bajo para el nivel de vida de los Estados Unidos. Pero las diferencias de sueldos son muy grandes entre los diversos Estados. Nueva York paga a sus maestros 4.700 dólares o 5.375, según pertenezcan a la enseñanza primaria o secundaria, en tanto que en el Estado de Mississippi sólo ganan 2.062 ó 2.372, respectivamente, esto tratándose de blancos, porque si el maestro es negro no gana más que 1.167 ó 1.632 dólares por año, respectivamente. (*L'Humanité, París, 8-XII-1955.*)

### COMO VIVE UNA ESTUDIANTE NORTEAMERICANA

La ascensión de América del Norte al papel preeminente que tiene en el mundo actual afecta, más o menos profundamente, a cada región de nuestro globo. Cabe, pues, preguntarse cómo se educa al joven *homo americanis* y considerando que toda la vida americana está dominada por las mujeres, elijémos un representante femenino.

Las mujeres, raras en el comienzo de la colonización, han sabido asegurarse un lugar importante y lo han conservado. Sus clubs y asociaciones, sus grupos políticos, su papel en el Congreso y en los asuntos más importantes no son, de ninguna manera, desdeñables.

La madre americana está reconocida y respetada como una personalidad y, aunque éste no sea el caso de Europa, se tienen en cuenta sus consejos y se le deja más tiempo para una vida personal.

Estas mujeres dinámicas y sonrientes se forman primeramente en la familia, pero sobre todo en la escuela. El sistema escolar americano difiere del nuestro en muchos puntos.

En los Estados Unidos la escolaridad obligatoria se extiende hasta la edad de dieciséis años. El 20 por 100 de los niños frecuentan, después de las escuelas elementales y medias, las escuelas superiores, que existen en número de 2.000 dispersadas en todos los Estados.

Muchas de estas instituciones son internados, y un gran número admiten la coeducación. El analfabetismo es virtualmente desconocido: el porcentaje de niños de catorce años que no saben leer es solamente de 2 y 1/2 por 100.

En el Estado de Nueva Jersey, la Princeton High-School reúne alrededor de mil alumnos. Aparte del programa escolar, más restringido que los de Europa, los alumnos practican actividades extraescolares: música, arte dramático, fabricación de modelos, deportes, danzas populares, comités, clubs de debates, visitas de museos, viajes colectivos.

Muchas estudiantes forman parte de los comités que patrocinan estas actividades y se inician así en la práctica de la democracia.

Podemos observar a una de ellas, la joven Diana Chase, de dieciocho años, en el curso del último semestre que pasa en Princeton. Es hija de un director de Seguros y le gustaría, después de obtenido su diploma, ser profesora. Prepara, ciertamente, las materias de examen, pero realiza también una serie de obligaciones que incumben a los estudiantes del úl-

timo año: los "Senior", sin descuidar por esto los deportes.

Como no tiene necesidad de trabajar, como hacen muchos estudiantes americanos para ganarse la vida o disponer de algún dinero para sus pequeños gastos, goza de un gran privilegio que le crea algunos deberes sociales que no puede descuidar. Si encuentra dificultades en su trabajo, los profesores están prestos a escucharla y ayudarla y dispone de una biblioteca bien surtida.

Un psicólogo escolar, un orientador profesional y un servicio médico están a su disposición, como para todos los demás estudiantes. (*La Femme d'Aujourd'hui*. Ginebra, C. C.)

## INGLATERRA

### LA MUNICIPALIDAD DE LONDRES EXPERIMENTA CON LAS "ESCUELAS COMPLETAS"

Para hacer frente a los acuciantes problemas de posguerra, la Municipalidad de Londres ha emprendido un programa de construcción de escuelas secundarias de un género nuevo, integrando un ciclo completo de la enseñanza. Estos establecimientos deben, en efecto, reunir bajo un mismo techo a los alumnos que asistían hasta aquí a las escuelas de tres tipos diferentes: secundaria clásica, técnica y moderna.

Su funcionamiento ha sido alentador en el primer trimestre y cabe augurarle un buen porvenir. En septiembre del año próximo, la Municipalidad de Londres habrá terminado su gran programa de construcción, que habrá costado 6.250.000 libras para veintidós escuelas completas. En efecto, dieciséis escuelas de este tipo deben sumarse a las seis que existen actualmente. La primera de estas escuelas completas ha sido la de Kidbrooke (Londres), inaugurada en septiembre de 1954, a la que siguieron otras cinco en septiembre de 1955.

La educación era uno de los problemas importantes que se planteaban a las autoridades municipales londinenses después de la guerra. Los niños que habían sido evacuados a provincias, regresaban a la capital, donde no habían quedado más que unas 50 escuelas de las 1.200 que había en 1939. Un gran número de estos edificios habían sido destruidos o dañados seriamente durante los bombardeos, y buena parte de ellos, que aún se conservaban en pie, habían sido requisados por las autoridades militares o de la defensa pasiva.

El programa escolar de Londres fue concebido en 1947. Desde esta fecha se han construido 60 nuevas escuelas primarias que funcionan plenamente. La "escuela completa" necesita un edificio muy grande. En Londres estas escuelas tienen efectivos que van de los 1.200 a los 2.000. Se ha juzgado que eran necesarias escuelas de esta magnitud para poder ofrecer una escala bastante más amplia de enseñanzas que en las escuelas secundarias anteriores. La enseñanza dada en las "escuelas completas" atiende las necesidades de todos los tipos de estudiantes: los que tienen capacidades necesarias para ingresar más tarde en las Universidades o en las escuelas normales, los que se des-

tinan a la técnica y los que se consagrán a la música, al arte dramático, etcétera. La enseñanza de estas escuelas proporciona a todos los niños la asistencia y los estímulos necesarios para prepararse a los estudios superiores o especializados. Según el proyecto, las clases no deben reunir nunca más de treinta alumnos. Otro aspecto de los más importantes es que los alumnos pueden pasar de una sección a otra dentro del mismo establecimiento, lo que es bastante mejor que pasar de una escuela a otra.

La escuela de Holloway, en Islington (Londres), es una "escuela completa" de muchachos, construida al lado de una escuela secundaria clásica. Las tradiciones de las escuelas clásicas son mantenidas en tanto se asiste al nacimiento de otras secciones de enseñanza.

En la época en que la escuela de Holloway era una escuela secundaria clásica no tenía ni talleres, ni laboratorios; hoy cuenta con una serie de talleres de mecánica y de trabajos manuales y dos laboratorios de biología. Se ha creado una sección de mecánica, y cuenta, además, con secciones generales y de comercio. Una sección superior o "sexta" comprende los alumnos particularmente dotados para los estudios, con las subdivisiones de letras clásicas, modernas, economía política y ciencias. La especialización no comienza verdaderamente hasta el comienzo del cuarto año de presencia en la escuela.

Las clases precedentes se dan, por lo general, a alumnos seleccionados, según sus aptitudes intelectuales. Sin embargo, para favorecer los contactos entre los diferentes niveles sociales e intelectuales, ciertas materias son enseñadas en grupos de estudios organizados de manera diferente con muchachos pertenecientes a todos los niveles intelectuales. Estas materias son: dibujo y pintura, educación física y enseñanza religiosa. (*La Naouon Belge*. Bruselas, 12-XII-55.)

### PROGRAMA DE LONDRES PARA ESTUDIANTES DE ULTRAMAR

Este programa está preparado por el Student Welfare Department del British Council para los estudiantes de ultramar y estudiantes de magisterio que realizan sus cursos de estudios en Londres y que regresan luego a sus países. Están preparados para ayudarles a conocer la vida cultural, social e industrial que los rodea y para hacer lo más provechosa su estancia en este país.

Los estudiantes que deseen conocer socialmente al pueblo inglés tienen oportunidad de hacerlo. Durante todo el año, la Private Hospitality Unit recibe numerosas invitaciones de varias clases del público inglés que verían con agrado la oportunidad de reunirse con estudiantes de ultramar, cambiando puntos de vista, y aprendiendo más sobre sus respectivos países. En el área del gran Londres se han organizado muchas reuniones y funciones con este objeto. Con la asistencia a ellas, los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su círculo de amistades en este país y aprender más sobre su vida, consolidando su amistad con la familia inglesa. Además de estas invitaciones se celebrarán recepciones espe-

ciales en Hannover Street, con intervalos regulares, a las cuales están invitados los estudiantes.

Las invitaciones, organizadas por la Private Hospitality Unit, son de carácter social solamente. No se preparan estancias con familias inglesas. Los honorarios deben enviarse con la forma de aplicación.

*Cursos fin de semana.*—Están organizados para facilitar a los estudiantes la visita a lugares históricos, literarios, industriales. Los estudiantes saldrán de Londres el viernes por la tarde y regresarán el domingo por la tarde. El costo de cada curso incluye acomodación y viajes.

*Visitas de estudio.*—Cuartel general de la brigada de bomberos de Londres, Museos Victoria y Alberto, Hospital Queen Victoria (Cirugía plástica), Laboratorio Nacional de Física, etc.

*Teatros.*—Old Vic Theatre; Royal Opera House, Covent Garden; Theatre Royal, etc.

### DEL 20 DE JULIO AL 16 DE AGOSTO DE 1956 CURSO DE VACACIONES, EN INGLES, PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

El curso ha sido planeado para ofrecer un valor especial a los profesores de escuelas y colegios extranjeros y a aquellos que se preparan para la enseñanza. El curso, fundamentalmente, será Lengua inglesa y Literatura inglesa contemporánea.

Aquellos que se propongan asistir al curso deben tener un conocimiento claro del inglés; no serán admitidos los estudiantes que estén en los comienzos del aprendizaje del idioma y no puedan sostener una conversación. Tendrán que haber cumplido dieciocho años antes del comienzo del curso.

El curso comenzará el viernes 20 de julio a las diez de la mañana, y se celebrará en el Queen Elizabeth College, Campden Hill Road, Kensington, Londres.

Hasta el martes 17 de julio estará abierta la oficina para este curso en la University of London, Senate House, Malet Street, London, W. C. I. Todas las comunicaciones referentes a este curso deben ser escritas en inglés y dirigidas:

The Secretary, Summer Vacation Course in English for Foreign Students, Department of Extra-Mural Studies, University of London, Senate House, London, W. C. I, England.

### EL PROBLEMA DE LOS ALUMNOS RETRASADOS

Durante los últimos años los progresos en las escuelas de niños israelitas no han sido satisfactorios. El factor principal en este cuadro sombrío es el de los niños de los inmigrantes de comunidades retrasadas. Esto es debido al bajo nivel cultural de sus padres, así como a su difícil posición social y económica. En las escuelas donde estos niños forman la mayoría, el retraso alcanza al 30 por 100 y, en algunos casos, al 50 por 100.

Sin embargo, hay escuelas en Jerusalén, en Jaifa y algunas escuelas munici-



pales en Tel Aviv, cuya educación puede compararse con la de las mejores escuelas de Europa, pero esto es la excepción más bien que la regla.

Hay numerosas escuelas, con excesivo número de alumnos, en edificios pobres, mal equipadas, y al mismo tiempo la disciplina tampoco es buena. Las dificultades encontradas en la escuela son frecuentemente reflejo de semejantes dificultades en el hogar paterno. Este es un fenómeno común a todos los países con una gran población de inmigrantes. Los niños nacidos en el país adquieren un complejo de superioridad y tienden a mirar despectivamente a sus padres, mal adaptados a la nueva sociedad y que, frecuentemente, no hablan la lengua del país.

En Israel hay otro factor a ser considerado: la doctrina sionista de la inferioridad del diáspora judío.

Debe admitirse también que existe cierta anomalía en el hecho inevitable que toda una generación de niños en Israel ha sido, y en gran parte sigue siendo, educada por profesores venidos del extranjero, cuya lengua, cultura e idiosincrasia son diferentes de las de sus alumnos.

La decisión del Ministerio de Educación de promover a los niños a clases superiores según su edad, fué tomada después de una investigación sobre el registro de niños retrasados. Se comprobó (y este hecho está confirmado por investigaciones semejantes realizadas en América) que el progreso educativo del niño por la permanencia de dos años y aún de más tiempo, en la misma clase, es dudoso.

La nueva orden del Ministerio de Educación está justificada, dadas las condiciones actuales, pero deben hacerse reservas. La promoción, de acuerdo con la edad, debe estar estrictamente limitada a las escuelas primarias. Para las escuelas secundarias los alumnos deben estar sometidos a examen de ingreso y *test* de inteligencia como se establece en la Nueva Acta de Educación para la escuela secundaria. Sería desastroso no sólo para la educación secundaria, sino para el futuro, que los alumnos fueran también "promovidos" a las escuelas secundarias meramente a causa de su edad —y éste es un peligro de otra clase— de acuerdo con la capacidad de sus padres para pagar las matrículas. (*The Jerusalem Post*, 23-IX-55.)

#### LA ENSEÑANZA EN CAMBOYA

Comprende un ciclo primario muy desarrollado, un ciclo secundario en plena evolución y un ciclo superior aún en sus comienzos.

La enseñanza primaria se da a unos 220.000 niños en las escuelas públicas y en las escuelas de pagoda, es decir, en las escuelas establecidas en la proximidad de un monasterio budista y cuyos maestros son bonzos. El 50 por 100 de los niños en edad escolar van a la escuela; la proporción es mayor para los niños que para las niñas, y, desde luego, muy desigual según las provincias.

La enseñanza se da en lengua nacional; sin embargo, el francés se enseña en los cursos elementales (clase 10), en

los cursos medios (1.º y 2.º año) y en los cursos superiores. A partir del curso medio el cálculo, las ciencias y la geografía se enseñan en francés. Los 80.000 alumnos que frecuentan las clases superiores reciben una enseñanza francesa bastante sólida.

La enseñanza primaria está dirigida por un Cuerpo de inspectores primarios, formado por pedagogos franceses. El número de profesores es aún insuficiente.

La enseñanza secundaria nacional se ha desarrollado muy rápidamente en estos últimos años. Existen nueve establecimientos, a los que concurren unos 4.400 alumnos. Se tiende actualmente a la "descentralización" mediante la creación de colegios en las capitales de provincia.

En los programas, además de la Lengua y Literatura nacionales, se concede gran importancia a la Geografía de Camboya y de los países vecinos y, sobre todo, a la Historia de Asia. En la parte científica, con las adaptaciones necesarias, siguen los de la enseñanza secundaria francesa.

Los estudios secundarios terminan con un Bachillerato nacional de un nivel sensiblemente igual al del Bachillerato francés, con el que tiene una equivalencia total.

El Instituto Nacional de Estudios Jurídicos, Económicos y Políticos prepara a los bachilleres para la licenciatura en Derecho.

La Escuela Real de Medicina no es aún, propiamente hablando, un establecimiento de enseñanza superior: no prepara más que oficiales de Sanidad, quienes pueden proseguir sus estudios en Francia.

La escuela de Agricultura y de Bosques forma los cuadros necesarios para un país donde las riquezas agrícolas son preponderantes.

Finalmente, el colegio técnico prepara los obreros especializados y los cuadros industriales necesarios.

#### FRANCIA

##### ENSEÑANZA AUDIOVISUAL. TELE-CINEBUS

La introducción del cine mudo y sonoro de la proyección fija y de la televisión en las escuelas tropieza con grandes dificultades; éstas provienen, principalmente, de la falta de fondos. Cerca de un 40 por 100 de escuelas urbanas y rurales utilizan regularmente proyecciones fijas para las lecciones de historia, geografía y ciencias. Las escuelas maternas dan proyecciones fijas de lecciones de cosas o películas recreativas.

En cuanto a la televisión, comienza apenas a desarrollarse. Cuando una colectividad dispone de los fondos necesarios para adquirir un televisor, antes de decidirse lo piensa y espera un mayor desarrollo de los programas escolares.

Las autoridades y los particulares aunan sus esfuerzos para fomentar la enseñanza por la imagen y el sonido. Todos los pedagogos están de acuerdo en la importancia de este sistema, porque las imágenes y los sonidos agradan a los niños y atraen y retienen su atención.

Existen actualmente películas de historia, de geografía, de ciencias, reporta-

jes y películas recreativas de 16 mm. y de 35 mm.

La Federación de las obras laicas ofrece, gratuitamente, la visita del Tele-Cinebus de la Oficina del Cinema educativo. Este vehículo, especialmente montado en furgón de exposición, está destinado a dar a conocer al personal docente las nuevas técnicas y todo el material audiovisual del cinema, televisión, proyección fija, electrófono, discos, magnetofón, etc. (*Progrès*, Lyon, 5-X-55.)

#### LA ESCUELA MODELO "SANTA ANA"

Desde hace dos meses se prosigue en la Escuela modelo "Santa Ana" una experiencia de "educación completa", cuyos resultados han sido presentados por el inspector M. Lafitte.

Esta experiencia tiende a armonizar el desarrollo corporal y el del espíritu. Se trata de una escuela primaria en la que algunas maestras participan en la experiencia bajo la fórmula siguiente: las mañanas son consagradas a las materias intelectuales (francés, cálculo, ciencias, etc.); las tardes, están ocupadas por ejercicios físicos (deportes, danzas rítmicas, etc.).

La nueva organización del trabajo implica alguna alteración en los horarios de los programas actuales.

El trabajo intelectual se limita a lo esencial; no se pierden horas preciosas en hacer cuatro o cinco problemas del mismo "tipo", ni en llenar páginas y más páginas de análisis gramatical, ni en colorear minuciosamente mapas geográficos previamente calcados. La mayor parte de la mañana está consagrada al aprendizaje activo de la lectura, de la ortografía, del cálculo, enseñados según métodos modernos.

En cuanto a los ejercicios de la tarde, están controlados constantemente por el médico de higiene escolar, quien, con el concurso del profesor de educación física, reparte los alumnos en los diferentes grupos y categoría y vigila no solamente el peso y la talla, sino, además, el corazón, los pulmones, etc., y gradúa también los diferentes ejercicios.

La escuela de "Santa Ana", que funciona en Marsella, acoge a los fuertes y a los débiles físicamente, a los inteligentes y a los menos dotados y proporciona a cada uno los medios para su mejor desarrollo, tanto físico como intelectual. (*Le Provençal*, Marsella, 4-XII-55.)

#### EL PERFECCIONAMIENTO POST-ESCOLAR DE LOS INGENIEROS

El interés de una formación científica para los ingenieros se ha presentado bastante tarde. Fué en el siglo XVIII cuando se creó la primera Escuela francesa de ingenieros: la Escuela de Puentes y Calzadas, seguida al poco tiempo de la Escuela de Minas, y, después de la Revolución, de la Escuela Politécnica. La idea de los fundadores de la Escuela Politécnica ha sido seguida recientemente en diversos países. Trataba de promover en todos los dominios, aun en los relativamente poco técnicos, lo que llamamos ahora la "investigación operativa", que no es otra cosa sino la aplicación de los

métodos científicos de investigación. La Escuela Politécnica ha producido sabios eminentes que han promovido un avance científico y técnico considerable en los más diversos dominios: matemáticas, mecánica teórica y aplicada, química, geología, astronomía, termodinámica.

Algunos industriales prefieren elegir sus cuadros entre el personal obrero más bien que en las Escuelas, a fin de aprovechar los sólidos conocimientos del oficio adquiridos por los que los han practicado como ejecutantes. Los conocimientos científicos mal asimilados corren el peligro de ser más perjudiciales que útiles si no están acompañados de un conocimiento exacto de su aplicación. Así algunos piensan que los conocimientos científicos son más bien un lujo que una necesidad y prefieren el perfeccionamiento técnico en los ingenieros.

En los jefes de industrias la capacidad psicológica está por encima del valor científico. De esto a desdeñar la cultura científica no hay más que un paso. Y algunos llegan hasta a considerar que los estudios científicos son perniciosos. Hay tres maneras de arruinarse—dice Oscar Barenton—: el juego, las mujeres y los inventos; las dos primeras son más agradables; la última, es la más segura. Este punto de vista es evidentemente excesivo, pero hay que reconocer que entre los diversos trabajos de los ingenieros hay muchos que no exigen una ciencia profunda ni extensa y que la claridad de juicio importa más que el saber. Otros trabajos de ingenieros, sin embargo, exigen un saber científico y técnico que no proporcionan el ejercicio del oficio. Los ingenieros, encargados de orientar las actividades de una industria y prever las nuevas fabricaciones, no pueden prescindir de los conocimientos científicos y seguirlos al día.

La concepción molecular y atómica de la materia, aunque con más de cien años, toma poca parte en la enseñanza francesa y puede modificar completamente el punto de vista del ingeniero frente a numerosos problemas, como la resistencia de los materiales o la lubricación. Los progresos de la electrónica intervienen en dominios muy diversos y estamos muy lejos de haber agotado sus posibilidades de aplicación. Finalmente, la utilización industrial de la energía nuclear va a plantear a los ingenieros problemas que su formación escolar no les había hecho siquiera sospechar. Ciertamente todos los ingenieros no tienen necesidad de conocer las posibilidades del cálculo, la última palabra sobre la dislocación en los cristales sólidos; pero una industria importante no puede prescindir de ingenieros que estén al corriente de estas teorías.

El perfeccionamiento científico es indispensable no sólo para los ingenieros técnicos que preparan nuevas fabricaciones, sino que lo es también, bajo una forma algo diferente, para los jefes de servicios y para los jefes de empresa, para poder comprender y juzgar las proposiciones de sus jóvenes colaboradores con una formación escolar más reciente y más avanzada.

El problema del perfeccionamiento técnico que se plantea a todos los ingenieros parece que ha sido desconocido por el siglo XIX; pero el progreso científico

y técnico lo presenta ahora de una manera muy aguda. Y no sólo para los ingenieros, sino también para los médicos, con la diferencia de que el médico trabaja de una manera más aislada que el ingeniero.

La primera solución en la cual se piensa es la del perfeccionamiento personal por la lectura de publicaciones científicas. Las publicaciones son muy numerosas, insuficientemente seleccionadas y de valor muy desigual: efecto "Torre de Babel". Este método de cultura personal ha podido ser eficaz antes, pero ahora exige obras buenas de divulgación y no evita el esfuerzo necesario para adquirir nuevas nociones científicas. La segunda solución se realiza por medio de las diversas Sociedades creadas especialmente, como la Sociedad Francesa de Electricistas, por ejemplo, que tiene por objeto "centralizar, para el estudio y la discusión, los informes y documentos, concernientes al progreso de la electricidad; difundir esta documentación entre sus miembros, reuniones públicas, aportar su concurso técnico a los organismos encargados de la reglamentación y de la normalización del material eléctrico de toda naturaleza y de las instalaciones de las redes eléctricas; establecer y mantener relaciones entre sus miembros, sus secciones y sus grupos provinciales; con las sociedades científicas francesas y extranjeras, que persiguen actividades semejantes".

Esto destaca el papel importante confiado a la documentación. La documentación debe ser diferente según el uso que se quiera hacer de ella. Las Sociétés Savantes han tenido un papel muy eficaz, tanto por sus Congresos y Conferencias como por sus publicaciones y sus servicios de documentación.

Hoy el esfuerzo personal del ingeniero, aun guiado, es insuficiente. Es preciso proporcionarles una enseñanza digna de este nombre, que le permita enlazar lo que sabe con lo que se le enseña. Estas enseñanzas podían ser realizadas por la Universidad, las Escuelas, Institutos particulares y aun por las Empresas, Seminarios, etc., con tal que estuvieran eficazmente aplicadas.—M. FÉLIX ESCLANGON, profesor de la Sorbona. Informe presentado en la jornada de estudios de Grenoble. (*L'Usine Nouvelle*, núm. 43. 27-X-55. París.)

#### LA SITUACION ESCOLAR EN TUNEZ

En Túnez la población en edad escolar, es decir, de los seis a los catorce años, se estima en 980.000. Cerca de la cuarta parte (unos 244.000) reciben instrucción en la escuela de todos los grados, tanto tunecina como francesa. Por el acuerdo entre Francia y Túnez, la escuela francesa tiene grandes posibilidades de desarrollo.

La distribución de los escolares, según el grupo étnico, es la siguiente: musulmanes, 194.504; franceses, 47.332; israelitas, 16.710; otras nacionalidades, sobre todo italianos y malteses 14.016.

La escuela católica tiene en total 11.048 alumnos. En Túnez se ha fundado una Asociación Católica de la Enseñanza para representar a los diversos institutos que se adhirieron anteriormente a los pode-

res tunecino y francés. Hoy viven en Túnez 270.000 europeos, todos católicos, a excepción de unos 10.000. En su mayoría se encuentran en Túnez y sus inmediaciones; muy pocos se encuentran repartidos por el interior. Se prevé que el número de europeos en Túnez disminuirá; muchos puestos ocupados por los franceses pasan poco a poco a manos de los tunecinos. (*L'Osservatore Romano*. Roma, 24-XI-55.)

#### SUIZA

##### HACIA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Desde 1880 se habla en Suiza de la reforma de la enseñanza media. Sin embargo, las conversaciones y discusiones raras veces rebasaron los límites de las salas de profesores y de unas publicaciones especializadas en materias pedagógicas y didácticas. Un acto organizado en Zurich por la Nueva Sociedad Helvética, y los numerosos comentarios de la prensa diaria, la colocaron en el primer término del interés de la opinión pública.

Toda conversación sobre la reforma de la enseñanza media ha de evitar tres peligros: el abismo insalvable entre grandiosas generalidades y minuciosas particularidades; la creación artificial de contradicciones y tensiones; y, finalmente, la opinión errónea de que el nuevo comienzo sólo puede realizarse a base de una *tabula rasa*, después de la destrucción del sistema escolar actual. Además, se han de observar tres hechos: es peculiar del *Gymnasium* su tradición histórica, ya que radica en la Antigüedad y recibió su forma esencial del idealismo alemán. En segundo lugar, se debe tener en cuenta el hecho de que el *Gymnasium* se encuentra en medio de un mundo moderno técnico e industrializado, en el que dominan, por un lado, el aislamiento, y, por otro, la masificación. Finalmente, muchos han puesto en duda el humanismo estrechamente vinculado con el ideal cultural del *Gymnasium*. Las críticas contra este tipo de escuela suelen concentrarse en los siguientes puntos: no desarrolla suficientemente el entendimiento de los alumnos, los bachilleres no saben expresarse con la necesaria claridad y soltura en su lengua materna, se muestra una falta de laboriosidad y de afán de saber y de la cultura humanística transmitida por el *Gymnasium*, y casi nada es apto para convertirse en verdaderas vivencias.

Se ha exagerado la supuesta oposición entre la materia de enseñanza y la actividad intelectual propia del alumno, o entre tal actividad y las "vivencias". La no aceptación de estas objeciones no debe impedir, sin embargo, la realización de una selección radical de las materias con la finalidad de hacer ver siempre lo general a través de lo particular, de observar siempre la capacidad intelectual del alumno y guardar siempre el equilibrio entre lo que sabe y lo que puede.

El escolar y el maestro deben tener menos horas de clase y disponer de más tiempo para trabajos independientes, actividades no obligatorias y para el ocio, en el cual crece, según una frase de Pestalozzi, la personalidad. De todos modos,

con menos de treinta y seis horas semanales no se tendrá bastante, pero se deberían concentrar las horas de clase en la mañana. Y haría falta más tiempo para hablar, para el eslabón final de la cadena "oír-pensar-hablar", para que los bachilleres estén maduros para la conversación. Las quejas, demasiado generales sobre la juventud de hoy, las hay que acoger con precaución: muchas veces querrán ser coartadas para los que no se toman la molestia de acercarse a ella para comprenderla mejor.

En las universidades se abre paso la tendencia hacia una especie de *Stadium* general. Este hecho vuelve a plantear la cuestión de si los grados superiores de la enseñanza media están bien organizados o no. Se podría alcanzar un notable adelanto por el doble camino de materias obligatorias y trabajos facultativos, solución que conduciría a un nuevo planteamiento del problema de los tipos de bachillerato. Pero hay que protestar contra la contraposición simplista y artificial de las ramas lingüístico-histórica y científico-natural y muy especialmente contra la tendencia que quiere reservar el atributo de "humanístico" exclusivamente para la primera. Las ciencias naturales radican también en la Antigüedad; además se puede cultivar, por ejemplo, el latín de una manera muy poco humanística y las ciencias naturales muy humanísticamente. La superación de esta barrera es una de las tareas más importantes de la pedagogía de nuestro tiempo. ("Gespräch über Mittelschulreform", en *Neue Zürcher Zeitung*, Zurich, 15-XII-55.)

Sobre el mismo tema de la reorganización de las escuelas medias helvéticas, se escribe en la *Feuille d'Avis de Neuchâtel*: "En la reunión celebrada por el Consejo municipal para resolver la situación de las escuelas medias francesa y alemana, se adoptaron las siguientes resoluciones:

La admisión en la escuela secundaria (después del cuarto año de primaria, es decir, a los diez años) depende del resultado del examen de ingreso, de las notas obtenidas anteriormente y del informe escrito del maestro primario. Los exámenes tienen lugar conforme a las instrucciones de la Dirección cantonal de Instrucción pública. El grado de dificultad de las dos ramas de examen, lengua materna y aritmética, está fijado de una manera uniforme por la Conferencia de Coordinación. Ningún candidato puede ser rechazado por razón de falta de plaza; corresponde al Municipio crear las clases necesarias. Está prohibido a los profesores aumentar o modificar el plan de estudios y el programa de enseñanza del cuarto grado con vistas a preparar especialmente a los alumnos para el examen de admisión.

La coeducación (clases mixtas) debe cumplirse en todos los grados escolares. Sin embargo, las Comisiones pueden separar a los niños y a las niñas en las dos clases superiores para ciertas ramas. Las profesoras deberán estar equitativamente representadas en todos los grados escolares.

*Las escuelas medias alemanas.*—El Subgimnasio permanece como parte integrante del Gimnasio. Actualmente el

Gimnasio alemán comprende siete clases, es decir, las cuatro clases superiores y las tres clases inferiores, estas últimas frecuentadas por alumnos en edad de escolaridad obligatoria aún.

*Las escuelas medias francesas.*—El Gimnasio francés comienza después de la escolaridad obligatoria. La preparación para el Gimnasio está confiada al Progimnasio. Debe ser construido un edificio nuevo teniendo en cuenta las diferentes posibilidades de las escuelas medias francesas.

Se crean Comisiones escolares para cada una de las escuelas secundarias alemana y francesa. Una Comisión de siete miembros debe ser instituida para la Escuela de Comercio. En cada grado escolar deberá organizarse una conferencia de coordinación compuesta por el director municipal de las escuelas, los presidentes de las Comisiones escolares y los rectores. Estas conferencias de coordinación tratarán de las cuestiones referentes a una reglamentación común, a resolver las diferencias que surjan entre los establecimientos y a determinar el grado y modo de los exámenes. (*Feuille d'Avis de Neuchâtel*, 10 de noviembre de 1955.)

#### MAESTRO Y ARQUITECTO. EL PROBLEMA DE LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El sorprendente aumento de la natalidad en Suiza después de la última guerra y el hecho de que en los grandes Municipios no se realizaron nuevas construcciones durante decenios, ha conducido a que surjan edificios escolares modernos en su forma exterior, pero no así en su esencia, salvo raras excepciones. No faltaron tampoco las críticas, y especialmente se expusieron dos objeciones: las construcciones escolares necesitan demasiado terreno y son demasiado caras. La Comisión municipal de Berna creada para el estudio de estas cuestiones ha llegado ahora a la conclusión de que no hay relación directa entre el nuevo estilo de construcciones escolares y la mayor demanda de terrenos. El punto capital es el uso de los espacios libres escolares (jardín, campo de juegos y de deportes). Estos son en la actualidad, cuando las ciudades se extienden de una manera incontenible y el tráfico reclama tiránicamente el espacio necesario, las únicas islas seguras para la juventud y tienen que suplir en muchos casos a los parques públicos y espacios verdes. Deben desaparecer, por consiguiente, los vallados y alambradas para que los espacios escolares estén libres no sólo durante las horas de enseñanza, sino a todas horas, a disposición de los niños para jugar y de los adultos para recrearse.

Tratándose de los gastos de construcción, hay que aclarar ante todo el concepto de la escuela moderna. Esta debe partir del niño, en este caso del niño nervioso de las grandes urbes. Su misión es satisfacer las necesidades de él y no demostrar la conciencia cultural de los adultos y del Ayuntamiento, por medio de un estupendo portal de piedra natural, de amplias escaleras y un busto de Pestalozzi. Hoy habrá que renunciar a lo representativo y aplicar los medios a

lo esencial. Se evitarán las grandes aglomeraciones de escolares no sólo con auténticos pabellones, sino también con varias entradas, escaleras y patios.

Otra conclusión interesante de la Comisión es que los costes de un aula de clase prácticamente no disminuyen en un edificio de muchas plantas. Tal construcción exige amplias escaleras, pasillos e instalaciones más caras. En definitiva, dependerá siempre del emplazamiento de la construcción y de los caracteres de la población si se preferirán edificios de pocas o muchas plantas, de organización centrada o de distribución más libre.

Pero en todo lo expuesto no se ha hecho referencia todavía a la misión principal de la escuela, a la enseñanza, y no casualmente, pues el contacto entre el maestro y el arquitecto es demasiado esporádico. Los nuevos métodos didácticos influyen también en el planeamiento de los edificios escolares, particularmente por la división de las clases cerradas en equipos de trabajo, en los que el maestro no "mete en la cabeza la lección a los alumnos", sino dirige su trabajo independientemente. Tal método exige más espacio para la enseñanza. Hay, sin embargo, muchas posibilidades para evitar un exceso de gastos. Lo mismo puede decirse del aprovechamiento de los edificios escolares que de los espacios libres: deben ser aptos en una medida más elevada para fines extraescolares, para cursillos, reuniones y también para el tiempo libre de los alumnos. Asimismo, se conseguirían reducciones de gasto solicitando la ayuda de los alumnos en el cuidado de la escuela (jardín, biblioteca), además de un notable beneficio educativo por la relación más personal del niño con su escuela que esto supone.

Las construcciones escolares no pueden seguir, pues, el camino antiguo ni continuar allí donde terminaron hace treinta años, pero tampoco debe exagerarse la modernidad en notas exteriores. El plan del edificio y de la educación han de coincidir conjuntamente, el maestro y el arquitecto deben colaborar, y entonces los grandes capitales en la construcción escolar serán hasta inversiones provechosas. ("Lehrer und Architekt", en *Berner Tagwacht*, Berna, 3 de diciembre de 1955.)

#### EL ARTE EN LA ESCUELA

En 1900 se reunió por primera vez un Congreso de profesores de dibujo y de maestros interesados particularmente en la educación para las artes. Se creó entonces una Federación internacional para la enseñanza del dibujo y la educación artística. La Oficina de esta institución se estableció en Suiza.

Este año se ha celebrado un Congreso internacional en Lund (Suecia), al que han asistido numerosas personalidades. Se han presentado estudios sobre los temas "Posición del cubismo y del arte abstracto en la enseñanza de las artes plásticas" y "Didáctica de la perspectiva". Han presentado trabajos de los alumnos de 21 países. Se ha comprobado que los escolares de seis a diez años dibujan libremente, con interés y audacia, sin métodos ni leyes. Más tarde, el dibujo atrae

menos, y los resultados se hacen más mediocres, acaso porque el niño se da cuenta de sus lagunas y encuentra la enseñanza de la perspectiva y las leyes menos atrayentes. Pero esta enseñanza es indispensable, y sería peligroso pensar que el dibujo es asunto de improvisación y no debe ser enseñado con método. La ley de la facilidad sería nefasta en esta disciplina, a pesar de la opinión de algunos críticos. (*Feuille d'Avis de Lausanne*. Lausana, 22 de noviembre 1955.)

#### ¿QUE ES UN TECNICO SUIZO?

Pocos jóvenes saben exactamente qué es un técnico suizo; esto se debe a que el término se emplea frecuentemente para designar a un obrero especializado. En Suiza, el técnico es el puente entre el ingeniero y el obrero.

Su formación se lleva a cabo en el Technicum de Ginebra y en otras instituciones suizas similares con programas que no difieren apenas.

El Technicum de Ginebra comprende cinco secciones: 1) de arquitectura; 2) de ingeniería civil, que forma técnicos y jefes de trabajo capaces de elaborar planos y presupuestos; 3) de mecánica; 4) de electricidad, construcción de máquinas y jefes de explotación de empresas industriales, y 5) de relojería, que forma los cuadros superiores de la industria relojera.

En todas estas secciones, el Technicum de Ginebra da una cultura general, matemática y científica, técnica y práctica. Numerosos laboratorios, bien equipados, completan estas enseñanzas.

Se puede ingresar en el Technicum a partir de los quince años, aunque no hay verdadero límite de edad. Las condiciones de admisión son dos años en el Colegio de Ginebra o en una escuela semejante. Si la selección es suave para la entrada, es, en cambio, muy fuerte durante los cursos. El programa prevé cuatro años de estudios, que solamente terminan del 25 al 30 por 100 de los alumnos.

El programa del primer año comprende seis horas de álgebra, tres de geometría analítica, tres de trigonometría, tres de geometría descriptiva y dos de matemáticas aplicadas, más seis horas de dibujo técnico, siete de instrucción general y ocho de taller, que suman cuarenta horas semanales. Cada año los tres primeros meses son eliminatorios: los alumnos que no han obtenido una media de 3,5 (4 en tercera y cuarta clases) no son autorizados para continuar su año de estudios. La media general de fin de año es igualmente indispensable. Esto explica el elevado porcentaje de eliminados.

El segundo año comprende principalmente el cálculo infinitesimal

U. R. S. S.

#### PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El 1 de junio marca en la Unión Soviética el fin del año escolar para la

enseñanza primaria y secundaria. Este año se han introducido dos innovaciones: el restablecimiento de las escuelas mixtas en todas las clases y la generalización de la escuela decenal en todas las aldeas de la República rusa. De 1956 a 1960, la escuela decenal (de ocho a dieciocho años) será obligatoria en todo el territorio de la Unión.

Alrededor de un millón de alumnos terminaron este año la clase décima y sufrieron las pruebas escritas del examen de madurez, equivalente al bachillerato. En literatura rusa, los candidatos tuvieron que elegir entre los tres temas siguientes: 1, mostrar cómo la novela de Gorki *La madre* es una obra de realismo socialista; 2, por qué Puschkin está cerca de nosotros y por qué nos es querido; 3, la imagen del hombre nuevo según la novela de N. A. Ostrovski *Y el acero fué templado*.

La elección de estos temas caracteriza bastante bien las tendencias actuales de la literatura soviética. Testimonia el prestigio de Gorki, principal representante del arte proletario, según la definición de Lenin; la rehabilitación de Puschkin, gran poeta nacional ruso, e indica los problemas del día. Las revistas literarias soviéticas han abierto estos últimos tiempos un debate sobre el tipo o la figura del héroe en la literatura. Los candidatos hubieron de trazar el retrato del héroe soviético según los dos modelos clásicos: Vlassov, en *La madre*, de Gorki, y Korchaguin, en *Y el acero fué templado*, de Ostrovski.

No dejaron, ciertamente, de poner en evidencia que la escuela del heroísmo es el partido comunista. "Paul Korchaguin —escribe un candidato— ha agotado sus enormes fuerzas espirituales en el partido, al que había consagrado su vida y amaba apasionadamente." Tales temas, como se ve, son *tests* que permiten juzgar el amor de estos jóvenes hacia el régimen y al partido que encarnan.

¿Qué porvenir se ofrece a estos jóvenes después de sus exámenes? La mayoría se destinan, naturalmente, a los estudios superiores en la Universidad o en los Institutos de Investigación. Este paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior inquieta a los teóricos del marxismo. El comunismo, como es sabido, tiende a la nivelación general no sólo de las clases, sino de las condiciones. Actualmente, en el período transitorio del socialismo, subsisten tres condiciones en la clase única de los trabajadores: obreros de fábrica, obreros agrícolas y obreros de la inteligencia. Pero en el futuro período del comunismo no habrá más que un solo tipo de hombre, que unirá todas las prerrogativas de estas tres condiciones.

Se teme que la asistencia a la Universidad durante un período de cinco a seis años contribuya a crear una clase de intelectuales. Bastantes estudiantes consideran sus años de Universidad como tiempos felices, como una prórroga concedida a su juventud, una inteligencia superior. Se ha comprobado también que

durante estos años que corresponden a la edad de dieciocho a veinticuatro, el cuerpo ocupado en el trabajo físico pierde los hábitos de esfuerzo y de dureza, que son mucho más difíciles de adquirir luego. Para remediar estos inconvenientes se han propuesto diversos medios. Unos preconizan el trabajo en la fábrica durante las vacaciones; otros desean una reorganización de la enseñanza superior con lecciones teóricas y períodos prácticos y algunos proponen medidas más radicales: después del diploma de madurez, los estudiantes estarían obligados a trabajar dos o tres años en la rama a que se destinasen; así se mezclarían con las clases trabajadoras manuales y descubrirían por ellos mismos los problemas planteados en su especialidad, para los cuales los estudios superiores debían aportar la solución.

Por el momento se está en la fase experimental. Se pretende por todos los medios poner al estudiante en contacto con la vida, en la fábrica o en la granja. En Moscú se practica desde el año pasado la "jornada de puertas abiertas"; los estudiantes de las últimas clases, el primer día de vacaciones tienen libre acceso a las fábricas. Este contacto puede, en efecto, orientarlos en la elección de una carrera.

Otro grave problema para el estudiante soviético es la cuestión de las becas. Los comunistas son en esto bastante discretos. Contrariamente a lo que dicen, no existe en Rusia ni presalario ni abono de estudios. La Unión Soviética ha mantenido el sistema de becas porque este sistema permite más fácilmente que otro cualquiera practicar la discriminación partidista, apartar de la Universidad a los estudiantes cuyas convicciones marxistas no son firmes y cuyos servicios al partido no son satisfactorios. Ignoramos la cuantía de estas becas. Las concedidas por el patriarca de Moscú a los estudiantes de las Academias eclesiásticas de Moscú y de Leningrado van de los 200 a los 260 rublos, y tienen, ciertamente, además, la estancia gratuita. Las becas oficiales son probablemente del orden del salario mínimo de 500 rublos.

El trabajo escolar de los usufructuarios de las becas está severamente controlado. La beca se retira a todo estudiante que en el examen semestral haya obtenido una mala nota en cualquier materia. En Rusia se puntúa de 0 a 5: 5, perfecto; 4, bien; 3, bastante bien; 2, regular; 1, mal. Un 3 en una materia cualquiera priva al estudiante de la beca. El examinador no se atreve a poner un 3, que privaría al estudiante de la beca, y frecuentemente de la posibilidad de continuar sus estudios.

Sobre este tema ha habido un cambio de opinión en la *Gaceta Literaria*, que ha puesto al desnudo las contradicciones y las deficiencias del sistema actualmente en vigor. Es posible que el ministro de la Cultura se haya ocupado del asunto, pero la *Gaceta Literaria* no ha juzgado oportuno informar al lector. (*La Croix*. París, 1955.)

## Reseña de libros

v. LEDOUX: *Étude anthropométrique, psychométrique et social d'un groupe d'adolescents parisiens*. En B. I. N. O. P. (*Bulletin de l'Institut National d'étude du travail et d'orientation professionnelle*). Número especial. París, 1954; 91 páginas.

Aun los más encarnizados enemigos del método experimental en las ciencias del hombre reconocen la gran utilidad de estudios de conjunto sobre fenómenos que, por su índole, son susceptibles de ser abordados mediante *tests* y encuestas. Por ello, en otros países se han menudeado las investigaciones encaminadas a la determinación de los datos antropométricos relativos a la infancia, para conocer a fondo el proceso de crecimiento físico, sus variables y sus relaciones con fenómenos económicos y sociales.

Por otra parte, y con finalidad análoga, se han verificado encuestas sobre el desarrollo psíquico en las diferentes edades, ya para determinar el número de deficientes mentales, ya, simplemente, para conocer la evolución psicológica de los niños.

Desde el primer punto de vista, es decir, en relación con el desarrollo biológico, podemos citar los estudios franceses de Godin (1900), Laugier, Weinberg y Cassin (1936), doctor Bize (1939) y la encuesta nacional de los Servicios de Higiene Escolar (1950).

En cuanto al conocimiento de la evolución psíquica, sobresale, por su amplitud, la iniciada en 1937 por la Comisión de Empadronamiento de Niños Deficientes, continuada en 1943 y publicada en 1950 por el Instituto de Estudios Demográficos, a base de 95.237 expedientes de otros tantos escolares correspondientes a 25 distritos, homogéneos desde los puntos de vista demográfico y económico.

M. Ledoux da cuenta en este folleto de la encuesta llevada a cabo por él para determinar la correlación e interacciones existentes entre desarrollo antropométrico, nivel psíquico y estado socioeconómico de un grupo de adolescentes de catorce a diecisiete años, alumnos de los Centros de Aprendizaje de París y sus alrededores.

El protocolo de examen comprendía datos antropométricos y biométricos, socioeconómicos y psicométricos, no habiendo podido utilizar los escolares, tanto por la dificultad de reunir los correspondientes a las distintas escuelas primarias de origen, como por la diversidad de profesores y maestros de taller en los Centros profesionales y, sobre todo, por la poca confianza que merecen los resultados del examen de aptitud profesional (C. A. P.), como han probado los estudios de Bonardel, hecho que merece retenerse al examinar la adecuación entre enseñanza profesional e ingreso en la vida del trabajo.

El autor reconoce que el grupo estudiado es demasiado restringido. En efec-

to, lo componían en un principio 248 muchachos del primer curso profesional, que seguían la preparación para cuatro oficios: ajuste, "metales en hojas" (calderería y utensilios de palastro), forja, cerrajería y carpintería; pero la mayor parte de las pruebas sólo han podido seguirse con 151 alumnos, que permanecían en los Centros profesionales a finales del tercer año, ya que los 97 restantes habían abandonado los estudios "por la necesidad o el gusto de ganarse la vida". Por varias dificultades, todas las pruebas pudieron verificarse solamente con 55 alumnos.

El material de experiencia, como se ve, ha sido escaso, a tal punto que podríamos preguntarnos si permite obtener resultados estimables. Lo que se ha perdido en amplitud se ha ganado, sin duda, en intensidad y cuidado, pues Ledoux ha realizado personalmente las medidas, repetidas una vez cada año, durante tres, en los mismos sujetos, método que es preferible al de una sola medición por diversos experimentadores en grandes masas de niños, a cada uno de los cuales sólo se aplican las pruebas una vez.

Sin embargo, las deducciones más lícitas se han obtenido comparando los resultados de esta pequeña muestra muy seleccionada, tanto desde la perspectiva económico-social como escolar, con los alcanzados por otros investigadores.

Las principales son éstas: que la selección escolar se corresponde con una selección social y económica; que el desarrollo físico (talla, peso y medidas biométricas) depende en parte del nivel de vida, y que "el éxito ante los *tests* es mejor, en conjunto, en los niños de hogares más sanos, que pertenecen a familias poco numerosas y que viven lejos del centro de la ciudad".

La elaboración estadística de los datos es perfecta, y las curvas y coeficientes obtenidos, un modelo de precisión y dominio.

Sería de desear que entre nosotros se llevaran a cabo encuestas semejantes, ya que apenas tenemos datos más que de la evolución física de los niños madrileños en estatura y peso (investigación del doctor Jiménez Quesada), sin que se hayan realizado investigaciones amplias relativas al nivel mental, resultados escolares y estado socioeconómico, hoy indispensables para un conocimiento científico de los problemas psicopedagógicos.—A. M.

JEAN GUITTON: *El trabajo intelectual*. Ediciones Criterio. Buenos Aires, 1955. 192 páginas.

Jean Guitton, profesor de la Universidad de Montpellier antes de la segunda gran guerra; ahora, de la de Dijon; Gran Premio de Literatura en 1954, es un espíritu muy francés, en el que la "finura", en el sentido de Pascal, vence a la "geometría", floreciendo en amor

al método. Pero no a un método reducido a la pauta muerta del esquema, sino vivificado por esa intuición y esa gracia, ese don de observación y comparación, que son la esencia misma de la "literatura", en el mejor sentido de la palabra.

Profesor de liceo, primero; universitario, después, su libro "nació de un sentimiento de amistad profunda hacia los estudiantes, sobre todo hacia los que sufren confusión y soledad. Mi propósito es ayudarlos en su trabajo. Quisiera librarlos de toda impresión de inferioridad o de angustia". A tal fin, consigna multitud de consejos, más bien que reglas, respecto de la manera más útil de realizar el trabajo intelectual, ya sea el de desentrañar un texto, ya, sobre todo, el de tomar notas y apuntes o verter en una composición el resultado del estudio.

Una primera nota hemos de destacar con el debido relieve. Como indica la cita anterior, Guitton no se dirige a los talentos superiormente dotados, los cuales, sin duda, saben abrirse sus propios caminos, sino a los estudiantes de tipo medio, a menudo desalentados ante las dificultades de un esfuerzo que no suele corresponder a la eficacia del resultado. Confiesa que en el liceo se ocupaba con preferencia de los alumnos peores: "Yo trataba de abolir en mí esa regla de aristócratas que dirige a los profesores jóvenes: *no dictar la clase sino para los mejores*. Es necesario pensar en los pobres—me decía, sin perjuicio de modificar todo el día de la visita del inspector—cuando hacemos hablar a los ricos para ser juzgados por ellos. Siempre he tratado de abrir las cabezas más duras, pensando que, si se obtenía un resultado con los medianos, lo escogido no sería dado por añadidura. Sócrates hablaba al bajo pueblo de Atenas y le fué dado Platón."

Tal actitud revela genuinas condiciones de educador, pese a la costumbre, tan extendida, de hacer consistir la enseñanza en una discriminación, acompañada de sanciones, que desemboca en el individualismo de la "clase-cucaña" (donde se agosta toda flor de cooperación e interayuda, para dar lugar a un clima tenso de envidia y odio). Pues educar no es "clasificar", ni "sancionar", ni hundir a los menos dotados en la sima de los complejos de inferioridad, sino, contrariamente, inclinarse con caridad hacia los "menesterosos" para elevarlos a la cima que sus posibilidades les permitan alcanzar. ¡Cuántas enseñanzas respecto a preferencias, ritmo en el trabajo, claridad expositiva y estimación personal encierra la actitud "misericordiosa" del profesor, frente a la "aristocrática", sembradora de escisiones!

Esta actitud implica otra consecuencia: apoyarse en los aspectos positivos que todo espíritu tiene, en vez de dedicarse a la "caza de faltas y defectos". Guitton dice que ante el ejercicio del alumno

mediocre, además de llamarle aparte para indicarle sus faltas, "subrayaba el pasaje prometedor y hermoso (casi siempre se los encuentra), a fin de que tomase conciencia de su poder y de que supiera imitarse en sus mejores momentos". Sabia conducta, que hoy defiende la mejor pedagogía.

Desde la manera de estudiar hasta la toma de apuntes en clase, toda una serie de normas prácticas va dedicada a orientar al estudiante para facilitarle su tarea y animarle en ella. El arte de la composición es objeto de observaciones llenas de buen juicio, acreditativas de que Guitton tiene en cuenta al enseñar el "lado del alumno", tan frecuentemente despreciado por profesores que quisieran obligarles a dominar la materia como ellos. Error brutal de perspectiva, que tantas energías malgasta y tantas decepciones procura.

"El ejercicio de la toma de apuntes, tal como se practica en la mayoría de nuestros establecimientos, me parece contra natura." Cierra aquí contra esos profesores, secundarios o universitarios, que obligan a los estudiantes a escribir sus apuntes a una velocidad incompatible con la claridad y con el buen sentido. Hemos visto numerosos apuntes de clase plagados de incongruencias y absurdos, sirviendo de "texto" a los muchachos, que así aprendían series interminables de enormidades. Con motivo mayor cuando el profesor se cree en el deber de llenar de citas y nombres propios su disertación. Entonces resultan logogrifos que recuerdan el famoso "juego de los disparates".

Parece anticuado cuando ensalza el ejercicio de dictado, considerado absurdo. Ciertamente, en muchos casos constituye el más odioso de los métodos. Empero, las clases no pueden estar siempre en estado de efervescencia. Socratizar fatiga. Dictaba "lo esencial". He aquí una buena norma. Recuerdo los apuntes de clase del primer curso de Clínica médica de una chica belga, dictados por el profesor, como resumen de sus explicaciones, y al compararlos con los gruesos volúmenes de mil quinientas o dos mil páginas que, durante el mismo tiempo, se ve obligado a "estudiar" un muchacho español (que en el mismo curso ha de "aprender" otras varias asignaturas, en libretos de tamaño análogo), pienso que por querer lo mejor nos quedamos con lo peor. Los apuntes, siempre dictados, deben dar la "síntesis a memorizar", no la obra "artística" y "mayéutica" de explicación del profesor, consistente en aclarar, fundamentar, estimular, aplicar y ejemplificar.

Como se ve, Guitton no da sólo aliento a los alumnos, sino también consejos a los maestros, todo ello en una prosa limpia, en la que frecuentes virajes incitan a seguir los meandros de un pensamiento flexible y vivaz.—A. M.

F. J. J. BUYTENDIJK: *La mujer. Naturaleza, apariencia, existencia*. Traducción del alemán por Fernando Vela. *Revista de Occidente*. Madrid, 1955. 331 páginas.

Con sólo un año de diferencia se publican las traducciones francesa y espa-

ñola de esta importante obra del gran psicólogo de Utrecht. Por cierto que del subtítulo de esta última se han suprimido las palabras "Estudio de psicología existencial" que aquélla conserva, y que delata el sesgo de su contenido y la intención metodológica y filosófica del autor.

Especializado, desde hace muchos años, en la psicología animal, Buytendijk ha sabido, no obstante, asomarse a otros predios intelectuales, siempre con ágil curiosidad y con una variedad de perspectivas y un encanto expositivo, que no es extraño dijera de él Kurt Lewin, hace tiempo, que tiene "una actitud acogedora y una amplitud de horizonte, casi se diría de hombre de mundo". Es lástima que en castellano no tengamos más libro suyo que *El juego y su significado*, publicado ahora hace veinte años por la *Revista de Occidente*, pues no sólo su *Tratado de psicología animal*, modelo en su género, sino sus libros menores: *Sobre el dolor* y la *Fenomenología del trato*, son tan estimables por lo que enseñan como por lo que incitan y sugieren. Esta última, sobre todo, es una pequeña obra maestra.

No es posible condensar en pocas líneas el contenido del libro que intentamos reseñar brevemente, y menos aún comentar sus más importantes aseveraciones. Podrá disenterse o asentirse al método fenomenológico para el estudio del alma humana y sus manifestaciones sociales e históricas; pero no ofrece duda alguna su superioridad respecto del método experimental, que es hijo de una "cosificación" del hombre opuesta a su sentido y esencia. Y es digno de nota el hecho de que algunos "esencialistas" o "sustancialistas" sean cultivadores y propagadores de un experimentalismo antitético de cualquier consideración supranatural de lo humano. En tal sentido hay páginas valiosas en este libro, que refuerzan las tesis de Sartre, Merleau-Ponty y Paul Ricoeur sobre la necesidad de partir del concepto de "situación" para una comprensión cabal de lo psíquico. Es probable que haya necesidad de examinar nuevamente los enfoques tradicionales sobre el conocimiento del hombre, partiendo del *tú* y del *nosotros* y concediendo al cuerpo, en cuanto medio total de expresión del alma, una importancia que nada tiene que ver con ninguna clase de naturalismo. También es posible que sea conveniente repensar el concepto de naturaleza humana a la luz de una encarnación de los valores—en que consiste la humanización y la educación, que es su propedéutica—, que extiende su "realidad" histórica desde los umbrales del hombre-lobo hasta las cimas de la santidad, en una curva que relativiza, no la "esencia" humana, pero sí la vigencia efectiva de lo humano. El historicismo es, sin duda, un error; pero ¿no tendremos nada que aprender de una meditación sobre el ser-hombre y sus problemas, nacida de los hombres-ferinos y de la necesidad de educación?

Buytendijk se declara existencialista; pero combate en muchas páginas a Sartre, ya directamente, ya a través de una polémica sostenida con su discípula Simone de Beauvois, cuyo libro *Le deuxième sexe* es fustigado una y otra vez.

Quien ve en la *rencontre* con Dios el tipo absoluto y supremo de contacto, no podía caer en el nihilismo sartriano, según el cual el hombre es "una pasión inútil".

Partiendo de un enfoque fenomenológico semejante al de Merleau-Ponty en su *Fenomenología de la percepción*, ¿cómo ve Buytendijk a la mujer? En el transcurso de las tres partes en que el libro está dividido, y que corresponden, respectivamente, a la naturaleza, la apariencia y la forma de existencia, el autor examina detenidamente los caracteres corporales y los psicológicos, censura la concepción freudiana de la psique, estudia la figura de la mujer, el rostro, la voz, para terminar en la consideración de la dinámica femenina, diferente cualitativamente de la masculina, como no intencional, morosa y adaptativa, circular y continua. Apoyándose en los análisis de Binswanger (¿habrá Editorial española capaz de ofrecernos la traducción de su obra capital?) desemboca en la concepción de los dos mundos: el del *trabajo*, propio del hombre, y el del *cuidado*, característico de la mujer.

Veamos cómo entiende esta dicotomía radical: "En principio, el trabajo tiene por objeto lo no-humano, por el hecho de que lo humano sólo es realmente humano cuando no se le puede elaborar, restablecer, construir, transformar por el trabajo de otro. De aquí se sigue, por consecuencia lógica interna, que el trabajo imprime a la existencia la marca de la objetividad, de la positividad, del conocimiento racional empírico, porque las relaciones humanas del ser-con, en el sentido de *nostridad*, no desempeñan ningún papel en esta existencia. El *homo faber* no conoce lo humano más que en las relaciones jurídicas y éticas que forman el marco moralmente necesario para la posibilidad del trabajo."

"El mundo del cuidado es el mundo de los valores. El acto de "cuidar de algo" está penetrado de aquella ética y sensibilidad que llamamos femineidad. El objeto del cuidado es, en primer término, lo humano o que se presenta como humano."

El lado femenino de la Humanidad sería, así, más elevado ontológicamente que el masculino, aunque éste sea quien hace la Historia. El cuidado, que atiende a los demás, que se derrama y se da en ellos, es el flanco humano del amor, que se convierte en ternura en la vocación maternal.

Libro rico en perspectivas, al que sólo falta la dimensión de la trascendencia en su proyección femenina. Lo que ha hecho maravillosamente Gertrud von le Fort en *La mujer eterna*.

La traducción, correcta, aunque nos resulten difíciles de asimilar sustantivos abstractos que el traductor se ha visto obligado a crear, tales como *maternalidad*, *expresabilidad* y *nostridad*. Lo mismo ocurre con el verbo *gestear* (hacer gestos). En las oraciones correlativas hay un uso indebido de la conjunción *que*; por ejemplo, en "tanto como individuo que como ser social". Lo correcto sería la construcción *tanto... cuanto*.—A. M.

GIACOMO LORENZINI: *Caracterología y tipología aplicadas a la educación*. Versión española de J. Fábregas Camí, S. I. Editorial Marfil. Alcoy, 1955. 281 páginas.

La finalidad de este libro, ya indicada en el título, queda más exactamente declarada en el prefacio de la obra, donde el autor nos dice que pretende "contribuir a un conocimiento científico cada vez más rotundo del educando"... Y añade más adelante: "Tratando del carácter exponemos los resultados que pueden servir para el conocimiento de los educandos y para su formación. Pero, de propósito, no nos hemos asignado el menester de tratar directamente de la educación y la formación del carácter. ... No obstante, dada la finalidad práctica del presente trabajo, hemos hecho a su debido tiempo las oportunas observaciones para su aplicación a la pedagogía. En la exposición de las varias doctrinas caracterológicas y tipológicas, nos hemos esforzado en poner de relieve aquellos elementos que interesan especialmente el conocimiento de la niñez y de la adolescencia."

El propósito no puede ser más oportuno, ya que dentro de la pedagogía diferencial ocupa un puesto cada vez más importante aquella parte que estudia los problemas planteados por las diferencias caracterológicas de los individuos. Contribuyen a ello las exigencias de la educación misma en el orden práctico, que al tratar de perfeccionar sus medios se encuentra ante la necesidad de adaptarlos a las características de cada individuo; y, por otro lado, el florecimiento de los estudios caracterológicos dentro de la moderna psicología. Por tanto, cualquier libro que ponga al alcance de los educadores las adquisiciones más o menos definitivas de la ciencia del carácter (y más si se refiere especialmente a la niñez y adolescencia) resulta de evidente utilidad. Sin embargo, esta utilidad no justifica que hablemos de *caracterología aplicada* a la educación si no se dan otras condiciones. En efecto, creemos

que para hablar de verdadera aplicación habría de intentarse al menos ver en qué forma los datos de la caracterología contribuyen a la solución de los tres problemas básicos en educación: conocimiento del sujeto, determinación de los fines y elección de los medios más adecuados. En el libro que nos ocupa echamos de menos este último aspecto, ya que se ha dado preferencia al primero; de manera intencionada, y en diversos lugares, se hace también alusión a los objetivos inmediatos que debe proponerse el educador en la tarea de formación de los caracteres; sin embargo, apenas encontramos una consideración detenida acerca de los medios a emplear para conseguir esos objetivos, tal como, por ejemplo, se encuentran en la obra de Le Gall: *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*. No es que tenga demasiada importancia la discusión del título, mucho menos cuando el autor, desde las primeras páginas, nos advierte del propósito que le guía, y se atiene fielmente a él a lo largo de toda la obra: hemos querido solamente señalar que, al no dar cabida al problema de los medios en relación con las aportaciones de la caracterología, el libro pierde gran parte del valor práctico que podría poseer para el educador, y que éste quizá podría esperar de una caracterología aplicada. Claro que, según creemos, hay dos razones para que el autor no se haya ocupado de ello: en primer lugar, la misma dificultad del tema, que requiere una elaboración más específicamente pedagógica; en segundo lugar, su propósito de exponer las doctrinas más representativas de la caracterología, con lo cual la parte informativa y descriptiva de las diversas orientaciones, aunque reducida a lo esencial, es lo bastante extensa como para ocupar la casi totalidad del libro.

En la primera parte, "Caracterología general", encontramos capítulos interesantes sobre el concepto, estructura y factores del carácter, así como sobre el concepto de temperamento y los métodos de la caracterología. En la segunda parte, "Caracterología especial o tipolo-

gía", se exponen las diversas clasificaciones o tipologías, agrupadas según el criterio que sirve de base a la clasificación: sea la estructura corporal desde distintos puntos de vista (tipos somáticos), sea esta misma estructura bajo un aspecto dinámico-funcional y en relación con las estructuras psíquicas correspondientes (tipos somatopsíquicos), sea la estructura específicamente caracterológica y psíquica (tipos psíquicos). En el primer grupo se exponen las clasificaciones de la escuela constitucionalista italiana de Giovanni y Viola y la escuela morfológica francesa de Sigaud y MacAuliffe. Dentro de los tipos somatopsíquicos se da especial importancia a las tipologías de Pende y Kretschmer, haciendo referencia también a las de Jaensch y Sheldon. Las teorías de Bain, Pérez, Ribot, Malapert, Binet, Young y Spranger se exponen en el tercer grupo, donde se dedican dos capítulos enteros a las doctrinas de Le Senne. Como es sabido, este psicólogo francés ha continuado las investigaciones de Heymans, perfeccionando su clasificación, que es, en la actualidad, una de las más conocidas y hasta popularizadas.

Todo el libro se distingue por una exposición muy ordenada y clara, en la que se ha sabido ponderar la atención concedida a cada materia según su importancia. Aunque el estado de la ciencia del carácter no permite una exposición más sistemáticamente organizada, el autor no se limita a dar un muestrario de teorías, sino que, sin entrar en discusiones críticas, se preocupa de exponer aquellas directrices y principios que permitan una justa comprensión y una exacta valoración de muchos puntos actualmente todavía muy problemáticos.

Acompañan al texto abundantes notas bibliográficas, que permiten ampliar cualquiera de las doctrinas y puntos de vista desarrollados.

Por todas estas cualidades, creemos que la obra puede resultar interesante y útil a los educadores y a todos los que se preocupan de la formación de la niñez y juventud.—MARÍA TERESA LÓPEZ DEL CASTILLO.

# INDICE

	Páginas		Páginas
<i>Un homenaje de la "Revista de Educación" .....</i>	89	J. A. V.: <i>La "guerra escolar" en Bélgica: La cuestión escolar, cuestión de convivencia .....</i>	132
<b>ESTUDIOS:</b>		S. S. de H.: <i>Crónica Legislativa .....</i>	135
Whitehead (Alfred N.): <i>Fines de la Educación. Razones de su reforma .....</i>	92	<b>LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:</b>	
Tovar Llorente (Antonio): <i>Problemas actuales de la enseñanza española .....</i>	100	<i>Enseñanza Universitaria (C. L. C.) .....</i>	139
Cardenal Iracheta (Manuel): <i>Prejuicios pedagógicos. ....</i>	107	<i>Enseñanza Media (M. A. G.) .....</i>	141
Sánchez del Río (Carlos): <i>Apuntes para un intento de interpretación sociológica de la Enseñanza del Derecho en Roma .....</i>	110	<i>Enseñanzas Técnicas (José M.<sup>o</sup> Lozano) .....</i>	142
		<i>Enseñanza Laboral (F. de Colmenares) .....</i>	143
		<i>Enseñanza Primaria (J. M. Ortiz de Solórzano) .....</i>	145
		<i>Bellas Artes (E. Casamayor) .....</i>	147
		<i>Archivos y Bibliotecas (Consuelo de la Gándara) ...</i>	149
<b>INFORMACIÓN EXTRANJERA:</b>		<b>ACTUALIDAD EDUCATIVA:</b>	
Warnier (Raymond): <i>Nuevos aspectos de la Formación Profesional en Francia: Enseñanzas del Magisterio, Económicas y Científicas .....</i>	119	<i>España .....</i>	151
M. S.: <i>Contribución de la industria privada a la enseñanza superior norteamericana .....</i>	121	<i>Iberoamérica .....</i>	158
		<i>Extranjero .....</i>	162
<b>CRÓNICAS:</b>		<b>RESEÑA DE LIBROS .....</b>	171
Pérez-Rioja (José A.): <i>Las clases de Bibliografía en el Curso Preuniversitario .....</i>	125		
Láscaris (J. A.): <i>Realizaciones del Seguro Escolar ....</i>	127		

En páginas de color, la Sección de "Legislación Extranjera", con la nueva Ley Orgánica de Segunda Educación ecuatoriana, y con el Proyecto de Ley sobre la reforma de la enseñanza estatal (*Publiqué*) en Francia.

## EN EL PROXIMO NUMERO 41 (MARZO 1956)

### ENTRE OTROS ORIGINALES:

#### ESTUDIOS:

- Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*  
 Hans Fischer: *Misión formativa de la Enseñanza Media y de la Universidad.*  
 Jaime Delgado: *Posibilidad, sentido y enseñanza de la Historia de América.*

#### INFORMACIÓN EXTRANJERA:

- Manuel Utande: *Sobre la "Ley Collard", de reforma de la enseñanza en Bélgica.*  
 Pedro Roselló: *Problemas financieros de la enseñanza.*

### CRÓNICAS:

- María Josefa Alcaraz: *Las relaciones entre padres y maestros.*  
 J. M. Pascual Quintana: *La Legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.*  
 D. Estades: *El Plan Nacional de Cultura.*  
 Salvador Sáenz de Heredia y Manuel Alonso García: *Crónica legislativa.*

TEMAS PROPUESTOS ★ CARTAS A LA REDACCION ★  
 LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD  
 EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ LEGISLACION  
 EXTRANJERA



# LEGISLACION EXTRANJERA

## Páginas de la Revista de Educación

---

La REVISTA DE EDUCACIÓN inició con su primer número de 1956 una nueva sección de información educativa. En forma de encarte, y en papel de color, se ofrece a nuestros lectores una entrega mensual de "Legislación Extranjera", en la que, clasificados por materias, se contendrán los nuevos textos legales sobre educación que se vayan promulgando en los diversos países.

Naturalmente, sólo se reproducirá aquella legislación cuyo conocimiento pueda ser útil al especialista de la educación nacional española, sin caer, por tanto, en el fetichismo de una documentación sin más contenido para nosotros que su misma novedad.

Damos a continuación un cuadro de doble clasifi-

cación por materias y por regiones geográficas y países, con las abreviaturas que facilitarán al lector el encuadre de los textos y su archivo. Cada grupo de materias tendrá su correspondiente numeración correlativa en las sucesivas entregas mensuales. La eventualidad de las promulgaciones no podía permitir el establecimiento de una clasificación simultánea por materias y por países.

El lector podrá disponer de un clasificador especial, en el que se archivarán por años los textos de legislación extranjera que vayan publicándose. Los pedidos podrán hacerse a la Administración de la Sección de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Nacional, Los Madrazo, 17, teléfono 21 96 08, Madrid.

### CLASIFICACION POR MATERIAS

#### A. LEYES ORGÁNICAS SOBRE EDUCACIÓN:

1. Organización fundamental. Leyes sustantivas. Planificación. Política educacional.
2. Coordinación.
3. Relaciones internacionales.
4. Estadística.
5. Documentación.
6. Publicaciones.
7. Intercambios y protección escolar.
8. Extensión cultural. Educación de adultos (educación fundamental, analfabetismo).
9. Consejos nacionales de educación. Jurisprudencia en materia de educación.
10. Instituciones para la investigación y alta cultura.
11. Presupuestos y construcciones.
12. Fundaciones.
13. Administración y funcionarios.

#### B. ENSEÑANZA EN GENERAL.

#### C. ENSEÑANZA PRIMARIA:

1. Profesorado.
2. Planes de estudios.
3. Libros de texto.
4. Metodología de la enseñanza.
5. Inspección.

#### D. ENSEÑANZAS MEDIAS:

1. Bachillerato.
2. Comercio y otras enseñanzas especiales.
3. Enseñanzas artísticas:
  - a) Conservatorios de Música.
  - b) Escuelas de Arte Dramático.
  - c) Escuelas de Artes y Oficios y de Bellas Artes.
  - d) Escuelas de Formación Profesional Industrial.
4. Enseñanzas del Magisterio.

#### E. ENSEÑANZA SUPERIOR:

1. Universitaria. Colegios Mayores y Residencias.
2. Técnicas.

#### F. ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS Y PROPIEDAD INTELECTUAL.

#### G. MUSEOS Y FOMENTO DE LAS BELLAS ARTES.

#### H. ENSEÑANZAS PROFESIONALES ESPECIALES.

#### I. ASOCIACIONES PROFESIONALES DOCENTES, ESTUDIANTES Y CULTURALES. MUTUALIDADES.

#### J. OTROS ORGANISMOS DE CARÁCTER EDUCATIVO NO DEPENDIENTES DE ENTIDADES DE CARÁCTER PROPIAMENTE EDUCACIONAL.

#### K. CONFERENCIAS Y CONGRESOS.

#### L. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.

## CLASIFICACION GEOGRAFICA

### I. ORGANISMOS INTERNACIONALES:

1. B. I. E.
2. Oficina de Educación Iberoamericana.  
(O. E. I.)
3. Unesco.
4. Unión Panamericana.

### II. EUROPA:

1. Alemania:
  - a) Occidental.
  - b) Oriental.
2. Austria.
3. Benelux.
4. Dinamarca.
5. Finlandia.
6. Francia y Unión Francesa.
7. Grecia.
8. Islandia.
9. Italia.
10. Noruega.
11. Portugal.
12. Suecia.
13. Suiza.
14. Turquía.

### III. COMMONWEALTH:

1. Reino Unido.
2. Africa Negra:
  - a) Costa de Oro.
  - b) Liberia.
3. Australia.
4. Canadá.
5. Irlanda.
6. Nueva Zelanda.
7. Terranova.
8. Unión Sudafricana.

### IV. ESTADOS UNIDOS.

### V. IBEROAMÉRICA:

1. Argentina.
2. Bolivia.
3. Brasil.
4. Chile.
5. Colombia.
6. Costa Rica.
7. Cuba.

8. Ecuador.
9. Filipinas.
10. Guatemala.
11. Honduras.
12. Méjico.
13. Nicaragua.
14. Panamá.
15. Paraguay.
16. Perú.
17. Puerto Rico.
18. República Dominicana.
19. El Salvador.
20. Uruguay.
21. Venezuela.

### 22. Haití.

### VI. U. R. S. S.:

1. Rusia.
2. Albania.
3. Bulgaria.
4. Checoslovaquia.
5. Hungría.
6. Polonia.
7. Rumania.
8. Yugoslavia.

### VII. LIGA ARABE Y ORIENTE MEDIO:

1. Arabia Saudita.
2. Egipto.
3. Irak.
4. Irán.
5. Jordania y Transjordania.
6. Israel.
7. Líbano.
8. Libia.
9. Pakistán.
10. Siria.

### VIII. ASIA:

1. Birmania.
2. Cambodge.
3. Ceylán.
4. China.
5. Corea.
6. India.
7. Indonesia.
8. Japón.
9. Laos.
10. Mongolia.
11. Thailandia.
12. Viet Nam.

*Art. 8.º* Conforme a este fin, además de la instrucción técnica y adiestramiento práctico, que deben tener preeminencia, se proporcionarán a los alumnos conocimientos científicos y artísticos adaptados a los fines pragmáticos de esta educación.

*Art. 9.º* Los establecimientos Profesionales Técnicos comprenden los siguientes grupos: Artes, Oficios, Comercio y Administración, Agricultura, Industrias y Servicios técnicos sociales.

Estos grupos, a su vez, contienen los siguientes establecimientos: Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes; Escuelas de Artes y Oficios; Escuelas de Comercio y Administración; Establecimientos de Agricultura, Ganadería e Industria agrícolas aplicadas; todas las Escuelas Industriales de este carácter que existen y las que se organicen posteriormente.

*Art. 10.* La finalidad de los Normales Rurales es formar profesores primarios capacitados para elevar el nivel moral, intelectual, higiénico, económico y social de la vida campesina, y especialmente para la racionalización de las actividades agrícolas y la vinculación del hombre a la tierra.

*Art. 11.* La organización y el funcionamiento de los Establecimientos Profesionales y de los Normales Rurales se determinarán en los respectivos reglamentos, así como las condiciones de pase de los Establecimientos Profesionales Técnicos a los Colegios de Bachillerato, y viceversa.

*Art. 12.* El proceso del curso lectivo de los Colegios de Segunda Educación se sujetará a las siguientes disposiciones:

1) El año escolar constará de ciento sesenta y cinco días de trabajo, que se realizarán en el lapso de diez meses. Empezarán en la sierra el primer día hábil de octubre, y en la costa el primer día hábil después del 15 de abril.

2) Los exámenes atrasados se recibirán, de modo improrrogable, del 15 al 30 de septiembre en la sierra, y del 1 al 15 de abril en la costa.

3) Los exámenes finales comenzarán, en la sierra, el 10 de julio, y en la costa, el 10 de enero. Mas si un Colegio comprobare que ha cumplido los ciento sesenta y cinco días de trabajo prescritos en el numeral primero, dichos exámenes podrán iniciarse el 1 de julio o el 2 de enero, respectivamente.

4) Los exámenes de grado empezarán el 20 de julio en la sierra, y el 20 de enero en la costa.

5) El curso lectivo se dividirá en tres trimestres.

Al final de los dos primeros trimestres y del penúltimo mes del curso, habrá exámenes trimestrales; y al final del año escolar, los exámenes anuales, que comprenderán la materia de todo el curso.

6) La semana escolar constará de cinco días completos de trabajo, y se computará como uno de las dos mañanas del miércoles y del sábado.

7) El día escolar constará de dos sesiones, ninguna de las cuales podrá exceder de cuatro horas, ni a título de ensayo del sistema de sesión única.

8) La preparación de fiestas y revistas de gimnasia se realizará fuera de las horas destinadas a las asignaturas del Plan de estudios.

*Art. 13.* En los establecimientos de Segunda Educación habrá los siguientes funcionarios y empleados: rector, secretario, colector, profesores titulares, interinos, sustitutos y accidentales, ayudantes técnicos, inspectores y demás empleados que requieran el buen funcionamiento del Colegio.

*Art. 14.* En los Colegios que tuvieren más de 800 alumnos, el ministro nombrará a un vicerrector con funciones permanentes, que se determinarán en el reglamento general de Segunda Educación.

En los Colegios que no tuvieren administración de bienes patrimoniales inmuebles o de fondos provenientes de impuestos especiales, el secretario desempeñará las funciones de colector.

*Art. 15.* Es profesor titular el que, habiendo reunido las condiciones exigidas por la Ley de Escalafón para el respectivo cargo, obtiene del Ministerio el nombramiento definitivo con carácter permanente.

Un profesor es interino por uno de dos conceptos: o por hallarse en período de prueba, conforme al artículo 34, o por ocupar un cargo superior a su categoría en el escalafón.

Es profesor sustituto el que reemplaza a un titular o a un interino, en caso de ausencia temporal, por licencia o por suspensión.

Es profesor accidental el que ocupa transitoriamente un cargo que se halla vacante.

*Art. 16.* El número de horas de clase, de estudio dirigido y de actividades extracurriculares que el Consejo directivo señale a un profesor estará en relación con el número de alumnos, y con el tiempo que requiera la corrección de las pruebas de rendimiento, según la naturaleza de las diversas asignaturas.

*Art. 17.* Normalmente, los cursos no pasarán de 40 alumnos; y se formarán secciones paralelas, cuando lleguen por lo menos a 25 los alumnos en cada una.

### CAP. III. DE LAS AUTORIDADES DE SEGUNDA EDUCACION

*Art. 18.* Las autoridades de Segunda Educación, a más del ministro del Ramo, son:

Los inspectores de Segunda Educación.

Los rectores y vicerrectores.

Los Consejos directivos.

Las Juntas de superiores y profesores.

Las Juntas de profesores y de cada curso.

#### DE LOS INSPECTORES DE SEGUNDA EDUCACIÓN

*Art. 19.* Habrá inspectores de Segunda Educación en el número que el Ministerio juzgare conveniente para la buena marcha de los Colegios, de las Escuelas Profesionales Técnicas y de los Normales Rurales, tanto oficiales como particulares.

Son sus atribuciones y deberes:

1) Supervigilar el cumplimiento de las leyes, Planes de estudios, programas, reglamentos y horarios, y todo

cuanto se refiera a la organización y el rendimiento de los planteles que están a su cargo.

2) Supervigilar la actuación científica y pedagógica de los profesores y el aprovechamiento obtenido por los alumnos.

3) Vigilar de manera especial la actuación de los profesores interinos, para efecto de lo establecido en el artículo 34.

4) Cumplir las demás disposiciones respectivas de la ley y el reglamento.

#### DE LOS RECTORES Y VICERRECTORES

*Art. 20.* Los rectores y vicerrectores de los Colegios oficiales de Segunda Educación serán nombrados por el ministro del Ramo.

*Art. 21.* Para ser rector de Colegio, tanto oficial como particular, se requiere ser ecuatoriano, tener más de treinta años de edad, título de profesor de Segunda Educación o título académico superior y haber practicado la docencia en planteles de Segunda Educación.

*Art. 22.* Los rectores tomarán posesión de su cargo ante la Junta general de superiores y profesores del plantel, y, a falta de ésta, ante la autoridad que el Ministerio determine.

*Art. 23.* Corresponde a los rectores:

1) Cuidar del cumplimiento de las leyes, Plan de estudios, programas, reglamentos y horarios, así como del régimen y disciplina de los Colegios; para lo cual permanecerán en el plantel durante todas las horas de trabajo; visitarán, por lo menos cada trimestre, todas las clases y darán por escrito a los profesores las observaciones pedagógicas que creyeren oportunas.

2) Dictar las clases que le señale el Consejo directivo.

3) Dar posesión de sus cargos, previa la promesa legal, a los profesores y empleados del establecimiento.

4) Imponer a los profesores y empleados las sanciones determinadas en las leyes y reglamentos.

5) Vigilar, bajo su responsabilidad, la recaudación y adecuada inversión de las rentas del plantel.

6) Presentar al Ministerio de Educación una Memoria anual, y proporcionarle mensualmente un informe acerca de los aspectos más salientes de la vida del colegio.

7) Ejercer las demás atribuciones que les conceden las leyes y reglamentos.

*Art. 24.* Corresponde a los vicerrectores:

1) Reemplazar al rector del plantel, asumiendo todas sus atribuciones, en los casos de falta o impedimento de aquél, y oportunamente deberá darle cuenta de su actuación.

2) Dictar las clases que le señale el Consejo directivo.

3) Ayudar al rector en el cumplimiento de las obligaciones señaladas en los numerales 1 y 5 del artículo precedente.

4) Dirigir las actividades extracurriculares y de extensión secundaria.

5) Ejercer las demás atribuciones que constan en los reglamentos.

#### DE LOS CONSEJOS DIRECTIVOS

*Art. 25.* Los Consejos directivos de los planteles de Segunda Educación se compondrán del siguiente personal: del rector, que lo presidirá; del vicerrector, donde hubiere, y de tres profesores titulares elegidos por la Junta de superiores y profesores del plantel. La elección de estos vocales se hará en la fecha señalada en el respectivo reglamento.

*Art. 26.* Son sus atribuciones y deberes:

1) Cuidar de la exacta recaudación de las rentas, de su inversión legal, y de todo lo que se refiere a la marcha económica del establecimiento.

2) Formular el Presupuesto para cada año económico, y someterlo a la aprobación del Ministerio.

3) Fijar los gastos que deben hacerse cada mes, de acuerdo con el presupuesto anual.

4) Nombrar secretario, colector, inspectores y demás empleados, de acuerdo con el reglamento interno de cada plantel, cuando no se trate de profesores. Este personal durará cuatro años, si no hubiere motivos justos de remoción.

5) Dictar el reglamento interno del Colegio, y someterlo a la aprobación del ministro.

6) Efectuar el reparto de trabajo entre profesores, inspectores y demás empleados.

7) Formular los horarios de clases, organizar los tribunales de exámenes; declarar aptos para rendir las pruebas previas a la obtención del título de Bachiller a los alumnos que presentaren su documentación conforme a la ley, y extender dicho título.

8) Resolver todos los asuntos no previstos en el reglamento interno del colegio.

9) Ejercer las demás atribuciones que le señalan la ley y los reglamentos.

*Art. 27.* El Consejo directivo no podrá celebrar sesiones sino con la mayoría absoluta de sus miembros. Se reunirá ordinariamente cada semana, y extraordinariamente, cuando lo convoque el rector, o lo solicite por escrito uno de sus vocales.

#### DE LA JUNTA DE SUPERIORES Y PROFESORES

*Art. 28.* La Junta de Superiores y Profesores, presidida por el rector, y con actuación del secretario, estará integrada por todos los profesores en ejercicio y los inspectores del establecimiento.

*Art. 29.* Son sus atribuciones y deberes:

1) Elegir los tres vocales principales de que habla el artículo 25 y los tres suplentes.

Los vocales principales deben integrar el Consejo directivo y reemplazar, en el orden de su elección, al rector y vicerrector, en caso de ausencia o falta de dichos funcionarios. Los vocales suplentes subrogarán a los principales en caso de renuncia, falta o ausencia de éstos, en el orden de su elección.

2) Hacer al rector y al Consejo directivo las sugerencias generales de índole pedagógica, disciplinaria y administrativa que juzguen oportunas.

*Art. 30.* Las Juntas de Superiores y Profesores cele-

brarán sesiones ordinariamente cada trimestre; extraordinariamente, cuando las convoque el rector, o lo soliciten por escrito, por lo menos, tres de sus miembros.

#### DE LAS JUNTAS DE PROFESORES DE CURSO

*Art. 31.* La Junta de Profesores de Curso se compondrá de todos los profesores que dicten clases en el respectivo curso. La presidirá el profesor dirigente de curso, quien será elegido por el Consejo directivo.

*Art. 32.* Son sus atribuciones y deberes:

1) Organizar la coordinación de los estudios y acción educativa dentro del curso, para el cual los profesores buscarán los puntos de contacto entre las diversas asignaturas, y se pondrán de acuerdo para estudiar y resolver los problemas de orden moral y pedagógico de los alumnos.

2) Poner especial empeño en descubrir y cultivar las aptitudes e inclinaciones de los alumnos, para su mejor orientación vocacional.

*Art. 33.* Las resoluciones de las Juntas de Profesores de Curso entrarán en vigencia después de haber sido aprobadas por el rector.

Las Juntas de Profesores de Curso celebrarán sesiones por lo menos cada mes. A ellas podrá concurrir con voto informativo el inspector que vigila el curso.

#### CAP. IV. DE LOS PROFESORES

*Art. 34.* Los profesores titulares de Segunda Educación serán nombrados por el ministro de acuerdo con la Ley de Escalafón, previa terna presentada por el Consejo directivo, o luego de realizado un concurso de títulos y merecimientos, promovido por el mismo Consejo.

Los nombramientos de profesores tendrán carácter de interinos durante los dos primeros años de actuación docente.

Terminado este período, el ministro, en vista de los informes del inspector de Segunda Educación y del Consejo directivo, conferirá el nombramiento del profesor titular, u ordenará la nueva provisión de la cátedra.

*Art. 35.* Para ser profesor de Colegio se requiere poseer, por lo menos, el título de Bachiller. Para los nombramientos, el ministro atenderá en lo posible a los títulos en el siguiente orden:

- 1) Profesor de Segunda Educación.
- 2) Título universitario.
- 3) Título de Bachiller.

Además, atenderá a los años de servicio docente en planteles de Segunda Educación.

Se aplicará lo dispuesto en los incisos anteriores, sin perjuicio de lo que prescriben los artículos 6.º y 27 de la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional (1).

*Art. 36.* El Ministerio de Educación nombrará al personal directivo, docente y administrativo de las Escuelas

Profesionales Técnicas, tomando en cuenta la idoneidad de los candidatos, y prefiriendo, en lo posible, los de mayor práctica en su respectiva función.

*Art. 37.* Los profesores sustitutos y accidentales deberán llenar las mismas condiciones que los titulares; y serán nombrados: los primeros, por el ministro, a propuesta del rector; y los segundos, por el mismo rector.

*Art. 38.* Los profesores no podrán ser trasladados, suspendidos ni separados, sino de acuerdo con la ley.

*Art. 39.* Los profesores de los colegios que, por acto delictuoso o manifiesta incapacidad en el ejercicio de la docencia demostraren que no merecen continuar como educadores, serán separados del Magisterio por el ministro, previa una demostración documentada y después de oído el acusado.

*Art. 40.* Si el profesor faltare en un trimestre, sin causa justa plenamente comprobada, un número de veces igual al diez por ciento de las clases que debiera dictar en dicho trimestre, el rector pondrá el hecho en conocimiento del ministro, quien aplicará al culpable la pena de suspensión de noventa a ciento veinte días, sin ningún derecho a sueldo.

*Art. 41.* Las faltas de otra naturaleza en que incurrieren los profesores serán sancionadas como lo determinan los reglamentos.

*Art. 42.* Los profesores extranjeros contratados para los establecimientos de Segunda Educación serán considerados como profesores titulares durante todo el tiempo de su contrato, y estarán sujetos a las mismas obligaciones que los nacionales.

#### CAP. V. DEL REGIMEN ESCOLAR

*Art. 43.* Para iniciar los estudios de Bachillerato, en un Colegio de Segunda Educación, se requiere:

- 1) No tener menos de doce años de edad ni más de dieciséis, excepto en los Colegios nocturnos.
- 2) Presentar un certificado de haber sido aprobado en los seis grados de Educación Primaria.
- 3) Presentar un certificado de salud, y los demás que exigiere el reglamento.

*Art. 44.* Quedan suprimidos los exámenes de ingreso al Colegio, y la necesaria selección de capacidades para continuar los estudios de Bachillerato se efectuará en el proceso del primer curso. Para el acierto de esta selección, los profesores de dicho curso tendrán por función primordial iniciar a los alumnos en los métodos del trabajo reflexivo y de aplicación a la vida práctica, y corregir, en lo posible, las desigualdades que, en cuanto a conocimientos y desarrollo mental, traen los alumnos de diversas procedencias.

*Art. 45.* Las matrículas ordinarias se otorgarán del 15 al 30 de septiembre en la sierra, y del 1 al 15 de abril en la costa. Las matrículas extraordinarias se otorgarán, con permiso del Consejo directivo, hasta quince días después de cerradas las ordinarias.

*Art. 46.* Por ningún motivo se otorgarán matrículas fuera de los plazos fijados en el artículo precedente. En

(1) Aditamento a la presente Ley, por Decreto legislativo de 20 de febrero de 1947.

consecuencia, está absolutamente prohibida la concesión de matrícula al alumno que, habiendo terminado el curso en un Colegio de la sierra, pretendiere iniciar inmediatamente el curso siguiente en la costa, y viceversa.

*Art. 47.* Para obtener matrícula, así como para la rendición de exámenes, se abonarán previamente, a quien corresponda, los derechos que establece el reglamento general de Segunda Educación.

*Art. 48.* Las calificaciones de los exámenes trimestrales traducirán, en igual medida, la eficiencia de la prueba correspondiente, y las condiciones de aprovechamiento manifestadas en el curso del mismo trimestre.

*Art. 49.* Los alumnos que, sin causa justa plenamente comprobada, no se presentaren a los exámenes trimestrales en el día prefijado en el horario del Colegio, perderán en la prueba cinco puntos; y por ningún concepto se recibirán exámenes trimestrales después de treinta días de la fecha señalada para la respectiva prueba.

*Art. 50.* Todos los Colegios, tanto oficiales como particulares, un mes antes de las pruebas finales, presentarán al Ministerio, para su aprobación, los cuestionarios correspondientes a cada asignatura, basados en los programas mínimos oficiales, cuestionarios que servirán para dichas pruebas.

*Art. 51.* Con el fin de que en la promoción de un curso a otro sean atendidos, no sólo el resultado de la prueba final, sino también el trabajo y rendimiento del año escolar, se aplicarán las normas siguientes:

1) Para ser admitido al examen final de cualquier asignatura, en la convocatoria de julio en la sierra o de enero en la costa, se requiere haber obtenido, en los tres exámenes trimestrales, por lo menos, la mitad de los puntos, o sea 30 de 60.

2) Para ser promovido a un curso superior, se requiere que, en cada una de las asignaturas, se haya obtenido como suma de los exámenes del año (los tres trimestrales y el final) un total mínimo de 45 puntos entre 80.

3) Los alumnos que hubieran obtenido en los exámenes trimestrales de cualquier asignatura menos de 25 puntos, por no poder ya completar el total mínimo de 45 puntos, pierden el año.

4) Los alumnos que hubieran obtenido en los exámenes trimestrales de cualquier asignatura de 39 a 44 puntos no podrán ser suspendidos en ella, si tienen por lo menos nueve puntos en el examen final; y los que en los exámenes trimestrales hubieran llegado a 45 o más puntos, no podrán ser suspendidos en aquella asignatura sino cuando tuvieran menos de ocho puntos en el examen final.

5) Según estas normas, regirá el siguiente cuadro de notas:

PUNTOS DE LOS EXÁMENES TRIMESTRALES	PUNTOS DEL EXAMEN FINAL	TOTAL MÍNIMO
30	15	45
31	14	45
32	32	45
33	12	45
34	11	45
35 a 38	10	45 a 48
39 a 44	9	48 a 53
45 a 60	8	53 a 68

*Art. 52.* No habrá exoneración de examen final para ningún alumno, sea cual fuere el número de puntos obtenido en los exámenes trimestrales.

*Art. 53.* Las faltas graves comprobadas, tanto de aplicación como de conducta, y cuya gravedad no diere lugar a la pena de suspensión o expulsión, podrán ser sancionadas por el Consejo directivo, oído el dictamen de la Junta de Profesores de Curso, con el aplazamiento de examen final en una o más asignaturas.

*Art. 54.* Fuera de los casos de error de cálculo o de injusticia notable, plenamente comprobada por la Junta de Profesores de Curso, no tendrán autoridad los rectores ni los Consejos directivos para modificar las notas trimestrales o finales puestas por los respectivos profesores.

*Art. 55.* Los alumnos que hubieren sido suspendidos en los exámenes de la convocatoria de julio o enero, según se trate de la sierra o de la costa, podrán repetir los exámenes en septiembre o abril, respectivamente, pero una sola vez.

Los que tuvieran que rendir exámenes en la convocatoria de septiembre o abril, no tendrán derecho a un nuevo examen.

*Art. 56.* Ningún alumno podrá ser promovido sin haber sido aprobado en todas las materias correspondientes al curso inferior.

*Art. 57.* Ningún alumno podrá repetir un mismo curso más de una vez.

*Art. 58.* Los pases de Colegios se concederán de acuerdo con las disposiciones del Reglamento general de Segunda Educación; pero los alumnos cuyas faltas hubieren sido sancionadas con pena de expulsión temporal, no podrán ingresar en otro Colegio sino después de vencido el plazo de la pena.

Los alumnos de Colegios cuyos Planes de estudios se apartaren en cualquier forma de los establecidos en esta ley, para obtener matrícula en un Colegio de Bachillerato, deberán rendir exámenes de las materias que les faltaren.

## CAP. VI. DE LAS RENTAS

*Art. 59.* Son rentas de los Colegios:

- 1) El producto de sus bienes.
- 2) Las cantidades que les asigne el Fisco en sus leyes, decretos y presupuestos nacionales.
- 3) Los derechos de matrícula, los de los propios exámenes de grados y los demás que fije el Ministerio.
- 4) Los descuentos y multas que se impongan al personal del Colegio de acuerdo con la ley.
- 5) Las donaciones, herencias y legados que se hagan al Colegio.
- 6) El producto de impuestos especiales, bienes y rentas que se les adjudiquen en leyes y decretos.

*Art. 60.* La inversión de estas rentas se hará sujetándose a las disposiciones de la Ley de Hacienda, y a las asignaciones que constaren en la Ley de Presupuestos y que autorice el Consejo directivo.

*Art. 61.* Los saldos que quedaren como sobrante, una vez hechos los pagos correspondientes, y cualquiera que fuera su procedencia, no serán reintegrados al Tesoro,

sino que se los mantendrá en poder de los colectores, para incremento de las rentas del plantel, a órdenes del respectivo establecimiento, y se invertirán en beneficio del Colegio, mediante disposiciones del Consejo directivo, previa aprobación del ministro del Ramo.

#### CAP. VII. DE LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES

*Art. 62.* Se considerarán como tales los planteles de Segunda Educación que no son oficiales, sino fundados y sostenidos por Corporaciones o individuos particulares.

*Art. 63.* Los Colegios particulares gozarán de todas las garantías constitucionales que les corresponden, y estarán sujetos, lo mismo que los Colegios oficiales, al estricto cumplimiento de lo prescrito en la Ley orgánica, Plan de estudios, Reglamentos y programas oficiales.

*Art. 64.* Para establecer un Colegio particular, se elevará una solicitud al ministro del Ramo, presentando junto con ella la documentación que acredite la preparación científica y pedagógica del personal directivo y docente, y especificando las condiciones del local, mobiliario y material escolar. Si del estudio de estos documentos y de la comprobación hecha por el inspector de Segunda Educación resultare que se realizan las condiciones requeridas por la Pedagogía y la Higiene, el ministro dará su aprobación.

*Art. 65.* Los profesores de los planteles particulares deberán llenar las mismas condiciones de idoneidad profesional que se exigen en los Colegios oficiales. Pero el Ministerio podrá equiparar al título de profesor de Segunda Educación los títulos pedagógicos que confieren a sus propios profesores las Instituciones religiosas, que, desde hace mucho tiempo, se han especializado en la educación y enseñanza, particularmente si lo hacen después de realizar estudios superiores.

*Art. 66.* La intervención del Ministerio de Educación en los Colegios particulares se hará en la siguiente forma:

1) Los alumnos de los Colegios particulares obtendrán matrícula para su propio Colegio en el Colegio oficial de la provincia respectiva, el cual, para esta y las demás inscripciones que se enumeran a continuación, tienen la representación oficial del Ministerio.

2) Las pruebas trimestrales, anuales y de grado, se rendirán en el propio Colegio particular, bajo el control directivo del Ministerio de Educación Pública.

3) Para este control de los exámenes anuales y de las pruebas escritas de los exámenes de grado, nombrará el Ministerio a un representante suyo para cada materia en cada curso. Este representante corregirá las pruebas juntamente con el correspondiente profesor del Colegio particular. Para el control de los exámenes orales de grado, el Ministerio designará para cada tribunal a dos representantes y a un delegado, que lo presidirá sin voto.

4) Las notas de los exámenes trimestrales, las actas y notas de los anuales y de grado se llevarán por duplicado; quedarán los originales en los Colegios particulares y se remitirán los duplicados al Colegio fiscal respectivo, para su registración oficial.

5) Los derechos de exámenes anuales y de grado que-

darán en beneficio del Colegio particular, el cual, sin embargo, deberá abonar el 50 por 100 de estos derechos a los representantes y delegados ministeriales.

*Art. 67.* A los inspectores de Segunda Educación compete vigilar el cumplimiento de todas las disposiciones precedentes. Las contravenciones a las mismas, si se comprobaren en forma legal, serán penadas pecuniariamente a juicio del Ministerio, y en caso de contumacia, aun con la clausura del Colegio culpable.

#### CAP. VIII. DE LOS ESTUDIOS HECHOS EN EL EXTRANJERO

*Art. 68.* Los certificados de exámenes o los títulos de Segunda Educación expedidos en los Colegios oficiales, o en los particulares autorizados por los Estados extranjeros, se reconocerán como válidos, siempre que comprueben satisfactoriamente el estudio de materias que corresponden al Plan de estudios vigente en el Ecuador, y estuvieren debidamente legalizados.

*Art. 69.* Los certificados reconocidos de acuerdo con el artículo precedente servirán para que el Consejo directivo autorice la matrícula del alumno en el curso que corresponda a los estudios que hubiera realizado. Pero éste no podrá presentarse a las pruebas de Bachillerato sin haber rendido previamente exámenes escritos de Historia y Geografía del Ecuador.

*Art. 70.* Las disposiciones anteriores no alteran la situación creada por Tratados diplomáticos.

#### CAP. IX. DEL SERVICIO MEDICO

*Art. 71.* Todos los Colegios de Segunda Educación, tanto oficiales como particulares, contarán con un departamento médico a cargo de un facultativo.

*Art. 72.* Corresponde a dicho departamento:

- 1) La formación de la ficha escolar.
- 2) El control de salud del establecimiento y de los alumnos para los efectos de justificación de faltas y exención de labores escolares, y para guiar la labor educativa sobre bases científicas.

#### CAP. X. DISPOSICIONES GENERALES

*Art. 73.* Los profesores en sus clases pondrán en actividad todas las funciones anímicas de los alumnos. Queda por tanto excluido de la Segunda Educación el sistema pasivo de conferencias, dictados y copiados. Se recomienda en cambio el uso de textos apropiados para la fijación de los conocimientos y para el desarrollo de las aptitudes de investigación y crítica.

*Art. 74.* El título anterior de profesor normalista queda equiparado, para los efectos de la Ley de Escalafón, al título de Profesor Bachiller en Ciencias de la Educación que confieren los Colegios de este Bachillerato.

*Art. 75.* En los reglamentos respectivos se fijarán los días de vacación, de modo que se cumplan los ciento se-

senta y cinco días de trabajo establecidos en el artículo 12, numeral 1 de esta ley.

*Art. 76.* El sueldo anual que corresponde al personal docente se distribuirá por partes iguales en cada uno de los meses del año lectivo, y tendrá derecho el profesor al sueldo íntegro de los meses de vacaciones si hubiere servicio en todo el curso, o a la parte proporcional del tiempo que hubiere desempeñado el cargo.

El sueldo de vacaciones se tendrá por devengado durante el curso lectivo; el profesor que, habiendo tenido derecho a todo o parte del sueldo de vacaciones, acepte en este tiempo otro destino público, tendrá derecho a que se le pague la parte proporcional correspondiente a

esos sueldos devengados, además del que debe percibir en el nuevo cargo.

*Art. 77.* La presente Ley se pondrá en práctica desde octubre del año en curso en los Colegios de la sierra, y desde abril de 1947 en los de la costa.

*Art. 78.* Se deroga el título VI DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA de la Ley Orgánica de Educación Pública, expedido el 8 de abril de 1938, y todas las demás disposiciones que se opongan a la ejecución del presente decreto.

*Art. 79.* Se encargará de la ejecución de este Decreto el ministro de Educación Pública.

## A. 1. II. 6. PROYECTO DE LEY SOBRE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA ESTATAL (PUBLIQUE) EN FRANCIA \*

# Exposición de motivos

## I. ANTECEDENTES HISTORICOS

El presente Proyecto de Ley se inserta en un contexto histórico que lo esclarece y que parece útil presentar brevemente.

Un primer Proyecto de reforma de la enseñanza fué elaborado en Argel en 1943. Este Proyecto, caracterizado en especial por la supresión completa de los exámenes, no pareció tener viabilidad; así, pues, el ministro de Educación Nacional de la Liberación, René Capitant, decidió constituir una Comisión Ministerial de Estudios.

Esta Comisión, creada por Decreto de 8 de noviembre de 1944, es conocida por el nombre de sus presidentes sucesivos: *Paul Langevin* (de diciembre de 1944 a diciembre de 1946) y *Henri Wallon* (hasta la entrega del informe de conjunto en noviembre de 1947). La Comisión no tenía otro cometido que presentar al ministro una exposición de principios de una organización de la educación nacional, adaptada a la vez a las exigencias del ideal democrático, a las necesidades de la nación y a los conocimientos adquiridos sobre la naturaleza infantil.

En este informe se inspiró directamente un "Proyecto de Ley sobre reforma y estatutos de la enseñanza estatal",

\* *Texto presentado a la Asamblea Nacional Francesa el 4 de agosto de 1955 y remitido a la Comisión de Educación Nacional. El proyecto de ley fué presentado conjuntamente por Jean Berthoin (ministro de Educación Nacional) y por Pierre Pflimlin (ministro de Hacienda y de Asuntos Económicos).*

presentado por Yvón Delbos al Consejo Superior de Educación Nacional en diciembre de 1949. A consecuencia de diversas dificultades, aquel Proyecto fué abandonado.

Dos años más tarde, a petición de André Marie, el estudio del problema hubo de reanudarse. Un "Proyecto de Decreto relativo a la reforma de la enseñanza del segundo grado" iba a ser sometido en junio de 1953 al Consejo Superior. De todo el Proyecto, este Consejo no retuvo más que las disposiciones referentes a la enseñanza del segundo grado y a la enseñanza técnica. Estas fueron comunicadas a las Comisiones de la Asamblea Nacional y del Consejo de la República. Tras este examen en Comisión, la Asamblea Nacional expresó su voluntad de que el problema le fuese presentado en el marco de un Proyecto de reforma general de nuestra enseñanza.

En conformidad con aquélla, el ministro estableció un "Proyecto de Ley sobre organización de la enseñanza del Estado". Transmitido al Consejo Superior, este texto fué objeto de un informe desfavorable. Sin embargo, habiendo sido observado el procedimiento reglamentario, el ministro decidió someter su Proyecto al Gobierno. La crisis ministerial de junio de 1954 no permitió que estas proposiciones continuaran su curso.

El problema, no obstante, seguía planteado, y su carácter urgente se hacía cada vez más imperativo. De ahí que, en el curso del examen del presupuesto de 1955, el ministro de Educación Nacional se viera obligado a renovar el compromiso de su predecesor, a dar a conocer su firme intención de elaborar un Proyecto de refor-



ma general de la enseñanza y, conforme al deseo expresado por las Asambleas, a presentarlo en las oficinas de éstas en el curso del verano de 1955. Al mismo tiempo, declaraba a las Asambleas su convicción de que ninguna reforma respondería verdaderamente a las necesidades presentes, y con ello a las esperanzas del país, si no se elaboraba en colaboración estrecha con los altos funcionarios del ministerio y con los representantes de las grandes actividades nacionales, quienes beneficiarían a los técnicos con los frutos de su experiencia y de su reflexión.

La Comisión de Estudios, constituida como aneja al ministerio de Educación Nacional, hubo de presentar el 27 de abril último una definición general de las exigencias de la coyuntura y un Anteproyecto de reforma que constituiría para el ministro una base de trabajo muy útil.

Partiendo de estos elementos y de todos los estudios precedentes, se ha establecido el siguiente Proyecto de reforma. Sometido a los cinco Consejos de Enseñanza, recibió por parte de éstos un fallo favorable y fué igualmente aprobado por el Consejo Superior de Educación Nacional, en el transcurso de la sesión del 21 al 25 de junio de 1955, a reserva de algunas proposiciones de enmienda, que se han tenido presentes en la medida compatible con las instituciones fundamentales de la reforma.

## II. EXAMEN CRITICO DE LA ORGANIZACION ACTUAL

No es solamente en Francia donde hoy día se experimenta la necesidad de reformar el sistema escolar. Casi todas las naciones occidentales, incluidas las escandinavas, han reconocido o reconocen la misma falta de armonía entre la organización de su enseñanza y la situación económica y humana del tiempo presente.

Este carácter casi universal de los problemas de la reforma de la enseñanza tenía que señalarse; muy lejos de poner en duda, sobre todo en Francia, la alta calidad de los maestros, se subraya así, por el contrario, su gran mérito cuando se esfuerzan, dentro de estructuras periclitadas, por responder a las aspiraciones nacionales de las cuales ellos son los primeros en sentir su necesidad.

Es necesaria, pues, una amplia reconstrucción educacional. No puede fundamentarse más que en la confrontación sincera del presente estado de nuestra organización escolar y las realidades de una coyuntura demográfica, económica y humana cuya evolución ha sido más profunda y más rápida en los últimos veinte años que en el curso completo del siglo precedente.

No cabe duda de que el fenómeno fundamental que explica estos cambios elocuentemente es el crecimiento considerable de los efectos escolares pasado el período obligatorio.

De 1938 a 1955, los porcentajes de niños de una generación dada, que prosiguen sus estudios pasada la escolaridad obligatoria, se ha elevado del 4 al 13 por 100 en la enseñanza secundaria; del 1,5 al 7 en la enseñanza técnica y del 2 al 5 en los cursos complementarios. En total, y por tratar sólo de los establecimientos que dependen directamente del ministerio de Educación Na-

cional, frente al 7,5 por 100 de la preguerra, aparece el 25 por 100 de los niños de cada promoción—y de promociones más numerosas—que prosiguen sus estudios escolares.

Se cometería el más grande error atribuyendo esta extraordinaria alza de los efectivos de la *enseñanza post-elemental* a un capricho pasajero. Este auge constituye un fenómeno de estructura unido al movimiento más profundo de la evolución económica contemporánea, y especialmente a un progreso técnico que (al aumentar sin pausa el rendimiento individual, tanto en el sector industrial como en el sector agrícola) disminuye cada día más las necesidades de mano de obra de las actividades "primarias", es decir, agrícolas, e incluso de las actividades "secundarias", es decir, industriales (1).

Apartando así numerosos efectivos juveniles de las vías tradicionales de la explotación agrícola o industrial, el progreso técnico orienta a aquéllos inevitablemente hacia los empleos del sector "terciario", es decir, hacia las actividades no técnicas o poco técnicas que, contrariamente a las dos primeras, no están apenas afectadas por la mejora de los procedimientos de fabricación y explotación.

Es preciso decir más; el sector no técnico o poco técnico se ha ensanchado evidentemente por el campo abandonado por los otros dos. Los economistas coinciden en cifrar esta evolución por los porcentajes aproximados siguientes: en 1800, el 80 por 100 de los franceses estaban empleados en el sector agrícola; el 10 por 100, en el sector industrial, y el 10 por 100 en el sector "terciario". Actualmente la población francesa activa se distribuye de un modo diferente: el 25 por 100, en actividades agrícolas; el 35 por 100, en actividades industriales, y el 40 por 100, en ocupaciones "terciarias". Si admitimos que la situación de los Estados Unidos puede constituir una referencia para prever la próxima evolución de las naciones europeas, notaremos que el movimiento de conversión de los empleos en provecho del sector "terciario" está llamado a acentuarse aún más, puesto que al otro lado del Atlántico se observa actualmente un 18 por 100 de empleos en el sector industrial, un 30 por 100 en el sector agrícola y, finalmente, más del 50 por 100 en el sector "terciario".

Estas observaciones conducirían a revisar ciertas ideas cuya simplicidad se ha acreditado quizá demasiado fácilmente; es preciso decir en particular que el movimiento que conduce regularmente a un número importante de jóvenes rurales hacia los oficios urbanos no es el efecto de una moda pasajera ni de un atractivo sin razón. Debemos paliar ciertamente, y por los medios de que dispone la Educación Nacional en especial, lo que pueda ello tener de excesivo, de desordenado o de gregario. No impediremos que la fatalidad de la evolución económica arrastre a la juventud rural a proseguir la preparación de estas actividades "terciarias" que se van ensanchando a medida que el número de los

(1) La fabricación de una luna de cristal de cuatro metros cuadrados exige hoy 2.750 veces menos tiempo que en el siglo XVIII; en 1800 se necesitaba una hora para segar una superficie de un área de trigo con una hoz, mientras que hoy una segadora-gavilladora no sólo cosecha, sino que trilla el trigo de una superficie análoga en cuarenta segundos.

empleos agrícolas se restringe bajo los efectos del progreso mecánico.

De igual modo, la opinión pública se ha acostumbrado a ver una panacea en el apartamiento en masa de la enseñanza secundaria y en la orientación casi sistemática de numerosos contingentes hacia la enseñanza técnica. Por facilidad de expresión y también por excesiva comodidad de pensamiento, se hace así una entidad con la enseñanza técnica. Se engloban confusamente en ella diversas preparaciones para la actividad práctica, cualesquiera que sean su nivel y su forma. La realidad no corresponde a estos puntos de vista simplificados. Por ejemplo, Francia (el informe del Comisariado del plan de equipos industriales nos lo advierte) dispone actualmente, salvo para los oficios de la construcción, de un volumen suficiente de obreros cualificados. La mecanización acrecentada e incluso el automatismo de las fabricaciones liberan contingentes de mano de obra que afortunadamente nuestra presente expansión económica nos permite asimilar.

Sería una imprudencia si en esta coyuntura dirigiésemos a nuestros escolares hacia la enseñanza industrial de simple cualificación, como si la actividad de nuestras fábricas hubiera de ser, a este respecto, una esponja siempre ávida. Afortunadamente, la enseñanza técnica industrial ha recibido otras misiones. Tendrá que ampliar considerablemente su esfuerzo para la formación de personal de alta cualificación. Agentes técnicos, técnicos y técnicos superiores escasean gravemente en nuestra economía; su insuficiencia numérica y a veces cualitativa es uno de los orígenes de nuestras dificultades para seguir el paso rápido del progreso en la fabricación. Nuestra juventud ha de hallar en esta vía salidas seguras y llenas de interés, empleos de amplia competencia, carreras superiores y de selección, pero no huecos para la gran masa. La enseñanza técnica industrial, al mantener plenamente su esfuerzo de preparación en el nivel de los profesionales cualificados y al acentuar los oficios aún deficitarios, se elevará más que se ensanchará.

Otra circunstancia amplifica además este movimiento, por el hecho de que muchas jóvenes buscan ahora empleos técnicos, especialmente en actividades reservadas hasta hace poco al varón.

Por el contrario, todo obliga a pensar que las actividades no técnicas o semitécnicas del sector "terciario", las que son de orden teórico, de tipo comercial, o podríamos decir de estilo "racional", ofrecerán a nuestros escolares carreras cada vez más numerosas. El auge demográfico, el progreso general, la elevación del nivel de vida, la acrecentada circulación de las personas y los bienes, la complejidad creciente de las relaciones humanas favorecen esta extensión. Por referencia a una época todavía reciente, nuestra sociedad requiere más instructores y profesores, abogados y médicos, sabios e investigadores, secretarios y empleados, representantes y vendedores.

Así, pues, el mal de que sufre nuestra enseñanza no ha de curarse por vía de cirugía brutal, sino por una medicina a la vez firme y delicada, extensa y paciente. En esencia, una vez marcado el lugar, muy ampliado, que es preciso dar a las carreras de alta cualificación industrial, el problema consistirá en repartir mejor nues-

tras riquezas humanas entre los niveles y las fórmulas ocupacionales no técnicas o semitécnicas. No contamos con demasiados estudiantes: si tenemos en cuenta las proporciones, Estados Unidos, Inglaterra y Suiza poseen una más alta población escolar que Francia. Nuestra debilidad y dificultades provienen no de su número excesivo, sino de su mala distribución. Frente al 58 por 100 de los estudiantes de nuestras Facultades de Letras o de Derecho, el 26 por 100 tan sólo elige la preparación científica. De modo que nuestra enseñanza superior entrega dos veces más títulos en Letras que en Ciencias.

Para mostrar de qué modo esas proporciones no se compadecen con las necesidades y posibilidades ocupacionales del mundo moderno, recordemos que en 1950 los Estados Unidos formaron 360 científicos por cada 100.000 habitantes, y Francia sólo 62: la relación es de 6 a 1. Las consecuencias, que son graves, se imponen a nuestra inquietud y vigilancia; nos vemos en la imposibilidad de asegurar la plena expansión de la investigación pura y aplicada. A pesar del alto valor de nuestras minorías científicas, su insuficiencia numérica y la de sus colaboradores tienden a empeorar la escasez relativa de los medios puestos a su disposición, y constituyen una rémora lamentable para nuestro progreso científico y técnico. Pondremos un solo ejemplo: Francia, tanto tiempo exportadora de inventos, tiene un déficit de 10.000 millones en sus recursos para la compra al extranjero de patentes y derechos de fabricación. Tal situación contradice excesivamente la tradición y las riquezas del genio francés para ser tolerable.

Sin olvidar estas observaciones, pasemos rápidamente revista a los principales puntos en los cuales nuestra organización escolar no responde a las necesidades de la nación.

En primer término, comprobemos, con la masa de la opinión pública, la insuficiencia del período actual de la obligatoriedad escolar. El ensanchamiento del período de actividad de los hombres, la necesidad de no dejar pesar sobre el mercado del trabajo efectivos demasiado numerosos y excesivamente jóvenes, el interés con que se atiende a una formación más sólida de los adolescentes, previa el abordaje de las dificultades de trabajo y las responsabilidades de la vida..., son factores esenciales que nos conducirán a inscribir en el Proyecto de Ley el principio de la prolongación de la escolaridad, principio cuya aplicación se ha de rodear de precauciones impuestas por los propios hechos.

En segundo lugar, no podemos dejar de deplorar la ausencia presente de un estudio efectivo de la orientación escolar de nuestros niños. En el momento en que ejércitos juveniles, año tras año más numerosos, se congregan a las puertas de nuestras escuelas primarias y se congregarán mañana ante nuestros establecimientos secundarios y técnicos, no es posible ya dejar al azar, como se ha hecho prácticamente hasta aquí, el cuidado de orientar a los alumnos en tal o cual dirección de los estudios. Subrayemos aquí dos errores capitales: el primero reside en la incertidumbre de una orientación llevada a cabo prematuramente, por medio de unos exámenes de tipo tradicional, cuyo carácter es, a los diez u once años, especialmente enojoso; el segundo reside en la insuficiencia de esos exámenes, que, en el estado

actual, sólo se hacen extensivos a aquellos alumnos que espontáneamente acuden a nuestros centros docentes, y de los cuales nuestras zonas rurales se ven en gran medida eliminadas. Es preciso insistir: la falta de unidad administrativa y pedagógica entre los diversos establecimientos susceptibles de acoger a los escolares, la distribución de los diversos tipos de enseñanza en compartimientos estancos, el espíritu de rivalidad que se establece a veces entre ellos, la ausencia de toda encuesta seria sobre las aptitudes, la falta de información de las familias, o esa ignorancia agravada que se llama prejuicio..., hacen a menudo de la necesaria selección un juego de azar o una especie de apuesta ciega.

Por añadidura, la dificultad de llevar a cabo en el transcurso del período escolar la transferencia de los alumnos mal adaptados no hace sino agravar y perpetuar los defectos resultantes de lo precario de la orientación inicial.

En tercer lugar, señalaremos los inconvenientes, muchas veces subrayados, de la *Sección Latín-Lenguas* de la enseñanza secundaria tal y como se halla organizada actualmente. Nadie discutirá que, aparte de algunas excepciones brillantes, es con excesiva frecuencia refugio de alumnos que cuentan con encontrar en ella un acceso más fácil al codiciado pergamino. En caso de éxito, estos jóvenes son casi fatalmente conducidos hacia disciplinas superiores donde los acechan muchos desengaños. Si, no obstante y tras madura reflexión, y teniendo en cuenta la opinión expresada por el Consejo Superior, se ha decidido mantener esta sección, no obstante la hemos transformado y enriquecido con más amplias posibilidades de carrera.

Es preciso recordar también la insuficiencia de nuestra enseñanza técnica frente a las necesidades inéditas y urgentes que se manifiestan en la economía nacional en los niveles de alta competencia profesional. Es indispensable organizar las enseñanzas correspondientes y, por otra parte, otorgar realmente a la formación un prestigio capaz de acabar con los prejuicios que frenan todavía su tan necesario desarrollo.

En fin, ¿quién no había advertido la injusticia profunda que cerraba sin esperanza nuestra enseñanza superior a todos aquellos a quienes las circunstancias de la vida habían privado de la posibilidad de afrontar el bachillerato? La equidad ordenaba, como el interés del país, bien interpretado, que se pusiese remedio a tal prohibición.

Tales son las críticas esenciales que a nuestro juicio se merece la organización actual de nuestra enseñanza. Hay otras importantes aún: sucesivamente iremos encontrándolas e indicaremos cómo nos hemos esforzado por remediarlas.

### III. LA ORGANIZACIÓN PROPUESTA

#### A. ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El Proyecto propone extender hasta los dieciséis años la obligación escolar, en cuanto se reúnan las condiciones previas de todos órdenes que implica una reforma de gran envergadura.

Ciertamente, las pesadas cargas que nos crea ya el feliz aumento demográfico del país, con la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, nos induce a llevar a cabo esta medida sólo en una perspectiva bastante lejana cuyo término no podría ser fijado actualmente. Cuidemos por otra parte de indicar que un aumento masivo de los créditos abiertos a título de construcciones escolares sólo adelantaría apariencialmente la puesta en práctica efectiva de la prolongación, pues el principal obstáculo para la aceleración del ritmo de nuestras construcciones escolares se debe, no a los medios financieros de que dispongamos, sino a las posibilidades de las mismas empresas, especialmente en el ramo de la mano de obra.

Si hubo que tener en cuenta las limitaciones prácticas que se nos imponen, se ha querido afirmar, sin embargo, en la Ley el principio de la prolongación, a fin de que ésta se inscriba en adelante en el país como un fin que le será preciso alcanzar en cuanto le sea posible.

Los alumnos cumplirán con la obligación escolar, primero en la escuela primaria elemental (la misma para todos hasta los once años) y luego, hacia los once años, en la enseñanza media experimental y de orientación, innovación importante cuya finalidad hemos de definir.

¿Conviene desechar inmediatamente la sospecha de un cierto dirigismo de las vocaciones? No hay duda de que las familias serán informadas con el mayor cuidado de las probables salidas de carrera y de las vías que a ellas conducen. Pero puesto que la investigación principal en este período es la de las aptitudes, la preocupación consistirá en evitar el peor de los dirigismos: el que nace de la ignorancia, del azar o de la inercia social.

Estas inadaptaciones tan frecuentes, que están en la fuente no sólo de muchas injusticias humanas, sino también de una lamentable merma de las fuerzas vivas de la nación, son las que importa enmendar. Creemos firmemente que nuestra enseñanza media experimental y de orientación puede cumplir este cometido en gran medida.

Destinado al mismo tiempo a dispensar una enseñanza formativa y a hacer posibles la observación y el ensayo, este ciclo permitirá colocar con cierta celeridad a los escolares en las opciones que parezcan convenirles mejor, y a asegurar—por una atención practicada sin descanso en el curso de dos años—la exactitud de esa primera opción o proponer otras pruebas útiles. Así será posible aconsejar finalmente a las familias una opción comprobada, entre las enseñanzas abiertas a los trece años a los escolares, elección por cierto siempre susceptible de ser revisada, pero que determinará, no obstante, la línea general de los estudios ulteriores.

Parece importante señalar que el período de observación no será estrechamente consagrado al examen de los simples medios intelectuales del alumno y a la determinación del nivel de éstos. La referencia a la modalidad intelectual no es menos importante, pues es de ella de quien debe depender esencialmente la orientación teórica o práctica del alumno. La orientación práctica, por lo demás, puede alcanzar una calidad de formación equivalente a la de los estudios teóricos, pero por caminos más concretos, más aproximados a lo real. Aún más: habrá que reconocer que la forma misma de la inteligencia no es sino un elemento de la influencia decisiva

que ejerce, para el éxito o el fracaso, la personalidad del niño. Cuántos alumnos serían tachados de mediocridad, y quizá retirados de los estudios, si no supiésemos que algunas naturalezas, en particular los caracteres sensibles y profundos, más acostumbrados a la vida personal que a los contactos con la masa, ocultan a menudo, sobre todo al comienzo de sus estudios secundarios, una inteligencia a veces notable bajo el desconcierto paralizante de una personalidad lenta en adaptarse al apartamiento de la vida familiar, al internado e incluso a la multiplicidad de maestros... Dicho de otro modo: es a la persona entera a la que se ha de atender y a todas las precauciones que recomiende su estudio.

Pero ¿cómo proceder a este sutil inventario de los resultados y de las posibilidades, de las realidades manifiestas y de las virtualidades aún ocultas, y cómo saber que un alumno puede seguir con fruto estudios medios; que tal otro está mejor dotado para estudios profesionales, otro para los estudios breves y concretos de los cursos superiores primarios, si los maestros de los diferentes órdenes, advertidos por su experiencia de las cualidades que cada enseñanza desarrolla mejor, no estuviesen asociados en esta búsqueda?

¿Cómo se remediaría, asimismo, la insuficiente pesquisa de aptitudes si en lugar de estar unidos en la misma preocupación todos estos maestros no pudiesen confrontar sus opiniones, completar con este intercambio sus informaciones y, al mismo tiempo, poner fin, con esta cooperación efectiva, a la separación de las enseñanzas en compartimientos estancos y a la rivalidad de los establecimientos?

Esta colaboración, que, por otra parte, respetará, en cada uno de los tipos experimentales, la preponderancia de los maestros del orden de enseñanza correspondiente, no podría provocar inquietud alguna. En particular, los profesores de enseñanza secundaria, acostumbrados ya a ver trabajar junto a ellos, y precisamente en las clases de principiantes, a excelentes "encargados de curso" que son antiguos maestros, sólo podrán alegrarse de la instauración de un sistema ampliado de investigación sobre las cualidades de los alumnos. ¿No será, en efecto, una de sus ventajas atraer para su alumnado a numerosos profesores valiosos que la organización actual y su sistema de compartimientos estancos dejan aparte, especialmente en los medios rurales o en los suburbios obreros? A nuestro juicio, la organización ágil y flexible que hemos previsto para el período experimental responde así a la vez a las exigencias de la experiencia escolar y a las del ideal democrático.

He aquí a nuestros escolares que han llegado al umbral de las primeras decisiones. No olvidemos que, a pesar de todas las nuevas precauciones, esta elección será llevada a cabo a los trece años y que siempre ha de ser posible, a lo largo de toda la escolaridad, subsanar los errores de orientación por caminos juiciosamente dispuestos.

En este año décimotercero y en este período de su evolución, los alumnos podrán optar, según sus aptitudes y según la decisión siempre libre de sus padres, entre:

a) La prosecución de la enseñanza general (clásica, moderna o técnico-teórica); y

b) El ingreso en la enseñanza media superior prolongada, que les conducirá según sus capacidades, sea a la cualificación constatada hacia los diecisiete años por el certificado de aptitud profesional, sea a las cualificaciones superiores de agente teórico, técnico titulado o técnico superior titulado.

En ambos casos sufrirá la prueba, variable según las enseñanzas elegidas, de un examen de ingreso. Así el examen de entrada en sexto, prematuro y poco fiel, se reemplazará por una prueba propuesta a los alumnos mejor formados y más seguros de sus posibilidades. Por añadidura, sus resultados se confrontarán minuciosamente, con vistas a la decisión final, con las observaciones y opiniones del Consejo de Orientación, que habrá seguido al alumno anotando sus triunfos, sus aptitudes y sus debilidades.

Pero no todos los alumnos estarán deseosos o capacitados para entrar en enseñanzas de muchos cursos de tipo general o profesional. Muchos desearán limitar su formación al período de obligatoriedad escolar, sea porque tengan la impresión de que llegarán pronto a su límite, sea porque sus padres desean verlos ocupar su lugar en el trabajo familiar o que los destinen a las numerosas carreras medias que las Administraciones públicas o privadas ofrecen a los jóvenes provistos de una buena formación general, fácilmente utilizable en una actividad práctica.

Según el conjunto de estos datos, los alumnos optarán: a) por la enseñanza profesional terminal que, completando una formación general limitada, les preparará para su rápido ingreso en la vida profesional; o b) por la enseñanza primaria terminal cuyo espíritu y misión definiremos aquí con exactitud.

Esta enseñanza, terminada en principio a los dieciséis años, ofrecerá a los jóvenes, según sus aptitudes o los proyectos familiares:

a) En los cursos terminales de la enseñanza obligatoria, una *enseñanza primaria continuada y reforzada*, cuyo objeto es fortalecer más los conocimientos fundamentales. Además, y esencialmente, esta enseñanza se enfocará en gran medida sobre la vida práctica, y gracias a un atento acondicionamiento de programas, horarios y ejercicios, pondrá al alumno en contacto directo con las realidades urbanas o rurales de su futura actividad; y

b) En los cursos superiores de enseñanza obligatoria, un *ciclo completo de estudios* que permitirá a los jóvenes optar, a sus dieciséis años, con una formación general coherente, a los cuadros medios no técnicos de la nación, tanto en el campo como en la ciudad.

Esta formación queda asegurada en excelentes condiciones por los cursos complementarios. No se trata de renunciar a las ventajas de nuestros cursos complementarios, sino de conferirles, por el contrario, una amplitud nueva que prolongue por un año la duración de estos cursos y dé a sus maestros una formación cultural y pedagógica a la altura de sus responsabilidades incrementadas.

Por otra parte, estos cursos superiores preparan para el ingreso en las Escuelas Normales de maestros a sus mejores elementos a quienes su vocación personal y los deseos familiares hayan podido destinar a esta carrera,

y que se reunirán allí, como ocurre actualmente con los alumnos-maestros procedentes de la enseñanza secundaria.

Ciertamente, la discriminación entre los alumnos destinados a los cursos terminales y los destinados a los cursos superiores habrá sido vivamente ayudada por los dos años de la enseñanza experimental. A no dudarlo, la vacilación casi no daría lugar a manifestarse. No obstante, y con el deseo de dejar a los Consejos de Orientación en su papel de sugerencia y no de decisión, se organizará un examen de ingreso, que contribuirá a definir las aptitudes. Este examen se celebrará después que hayan sido conocidos los resultados de las pruebas de ingreso en la enseñanza general y en la enseñanza profesional prolongadas. Al distinguirse debidamente los alumnos dotados para estas dos enseñanzas, una nueva selección ejercida a título supletorio dirigirá a los restantes alumnos, según sus aptitudes, hacia los cursos terminales o hacia los cursos superiores de la enseñanza obligatoria.

Cuidemos de indicar una vez más que, como en las otras, por esta vía ningún alumno será obligado a seguir la forma de enseñanza que lo ha acogido. Según las nuevas cualidades que pueden revelarse en el transcurso, seguirá siendo posible una nueva orientación hacia otras formas de escolaridad. En particular, los alumnos de los cursos superiores que manifestasen las cualidades adecuadas verán siempre abrirse ante ellos, en todas las etapas de sus estudios, la posibilidad de ingresar en la enseñanza general o en la enseñanza profesional.

## B. LA ENSEÑANZA NO OBLIGATORIA

Tras la edad de dieciséis años, los alumnos se distribuirán, según su opción previa, entre la enseñanza general y la enseñanza profesional prolongada.

### 1. ENSEÑANZA GENERAL

La enseñanza general permanece eligiéndose siete secciones (contra nueve que hay actualmente). Aunque la organización de estas secciones se expondrá en uno de los decretos adjuntos al presente proyecto de ley, hemos de definir aquí la intención que nos ha guiado. Con relación a la presente estructura, interviene una modificación esencial: el acondicionamiento, el refuerzo de la actual *Sección B* (Latín-Lenguas) y su adaptación.

No podemos permanecer insensibles, en efecto, a la importancia de las lenguas vivas en la vida moderna. Pero si se observa que, aparte el exiguo sector de los trabajos de intérprete, para hablar una lengua extranjera es, ante todo, necesario poseer una materia de que hablar, hemos creído necesario completar el bagaje ordinario de estos alumnos con una formación que, precisamente, les permitirá descubrir ocasiones reales de iniciar el diálogo.

Si es exacto que muchas incapacidades científicas no son más que apariencias fundadas sobre un deseo de facilidad o sobre aversiones corregibles, parece cierto, no obstante, que ciertas formas intelectuales no son aptas para las ciencias exactas, sin que por ello su valor pueda

ser discutido. Estas se encontrarán a gusto en la nueva *Sección B*, si han preferido la rama clásica, o en la *Sección E*, si han optado por una disciplina moderna. Encontrarán allí una formación general orientada hacia las ciencias del hombre y los modernos medios de expresión de las realidades económicas y humanas, es decir, especialmente hacia la Historia y la Geografía económicas y hacia una enseñanza de la Matemática más fácilmente asequible al ser orientada hacia aplicaciones concretas.

El último año de la enseñanza general no recibe otra modificación que la que resulta, para la *Sección "Ciencias Económicas y Humanas"*, de la ampliación de perspectivas que implica la última de estas denominaciones.

En cuanto al examen de bachillerato—que nos ha parecido necesario mantener, pero también enmendar—, expondremos su organización después de haber definido la enseñanza profesional prolongada, pues interviene en adelante, por vía de equivalencia, como examen final sancionador de esta enseñanza.

### 2. ENSEÑANZA PROFESIONAL

Ya hemos señalado la creación de una enseñanza profesional terminal susceptible de completar, con igual título que los cursos terminales primarios, el período de obligación escolar.

Pero en este punto hemos franqueado ya este límite: hemos de definir la enseñanza profesional prolongada y subrayar la estructura escalonada que nos proponemos darle. Esta estructura nos permite afirmar que ningún adolescente será detenido en una etapa de preparación o que, para los mejores, nunca será más que un escalón: en efecto, es continua la progresión desde la simple cualificación profesional hasta la alta formación del técnico, incluso del ingeniero, formación que un período de prueba obligatorio en una empresa acabará de confirmar y de actualizar.

Instalando así, de un modo expreso, la posibilidad de una ascensión constante en el dominio profesional, damos a éste, en un plano real, un realce que confirmamos hasta en el prestigio nominal de los títulos oficiales, ya mencionados, de "técnico titulado" y "técnico superior titulado" (*technicien breveté* y *technicien supérieur breveté*). Se tiende así a dar valor a estas formaciones y a alentar a gran número de jóvenes a emprender este camino, sea directamente, sea por bifurcación, a partir de la enseñanza general, desde el momento en que su naturaleza intelectual y la inclinación de sus gustos les autoricen a ello.

En efecto, conviene observar una vez más—pues es un punto esencial—que ciertas secciones especiales desempeñarán un papel de pasarelas y asegurarán a los alumnos procedentes de los establecimientos de la enseñanza general una formación profesional adaptada al nivel de sus estudios anteriores.

Tal es el esfuerzo, quizá decisivo, que creemos deber realizar en favor de esta enseñanza profesional, que, fuera de toda retórica, debía recibir en la realidad de los hechos sus credenciales de nobleza.

La equivalencia del bachillerato es uno de nuestros

medios de acción en este sentido: ha llegado el momento de exponer las nuevas estructuras y el nuevo espíritu que deseamos conferir a este examen.

### 3. EL BACHILLERATO

Por numerosas razones no nos ha parecido posible suprimir el *Baccalauréat* y coronar los estudios secundarios con un simple certificado de fin de estudios, cuyo valor y significación hubiesen sido demasiado desiguales, discutibles en exceso y numerosos también sus peligros.

Uno de los méritos, y no de los menores, de los grados universitarios es que colocan a todos los jóvenes que los ostentan en un pie de perfecta igualdad ante las posibilidades de empleo, cualesquiera que sean los establecimientos en que hayan cursado sus estudios. La diferencia entre expedientes escolares se borra por virtud de un título que, siendo igual para todos, agrupa a nuestra juventud estudiosa y contribuye a su unidad moral.

Así, pues, el examen final de bachillerato continúa. Pero entre el *statu quo* y la supresión, nos ha parecido recomendable una vía media: su reforma. Esta debía aportar, ante todo, un remedio esencial a esa desnaturalización de la enseñanza de la cual son responsables en gran parte las pruebas orales de este examen. Aunque se aligerase considerablemente el contenido de los programas, bastarían las exigencias adicionales de cualquier examinador para que, poco a poco, el programa inicial se viera recargado de repeticiones indebidas, detalles inútiles, extensiones imprevistas. Por añadidura, nuestros escolares, obsesionados por la preocupación del examen oral y de las pequeñas preguntas en que a veces consiste, tienden a perder de vista las ideas de conjunto.

Así, gradualmente, la enseñanza secundaria se nos aparece, por el examen que la remata, amenazada de apartarse de su verdadera misión, que es la de formar los espíritus. No recalcaremos el hecho de que el desarrollo de las pruebas orales en ciertos centros de exámenes sobrecargados está muy lejos de presentar toda la seguridad deseable y que, si este argumento no es decisivo en nuestro pensamiento, añade también algún peso a los otros que bastan por sí mismos a nuestro objeto.

Consideramos primordial, pues, ese aspecto de la reforma que es la unión de las pruebas escritas, de las materias actuales y de nuevas pruebas sacadas a suerte de otras dos disciplinas, lo cual nos permitirá renunciar, en lo esencial, a los exámenes orales y nos dará la posibilidad de consagrar a la corrección de los escritos más espacio de tiempo. Hemos previsto, no obstante, para todos los candidatos una prueba oral y práctica de lengua extranjera, que consistirá en una conversación.

Todo examen debe llevar consigo una posibilidad de recurso, una oportunidad de revisión, representada hasta la fecha por la convocatoria de septiembre. Esta ha parecido condenable al Consejo Superior de Educación Nacional: si el candidato no estaba al debido nivel en el examen de julio, no son los estudios incompletos de

vacaciones, fuente de fatiga y de desorientación más que de progreso, los que pueden llevar a cabo el milagro; si el candidato estuviese verdaderamente preparado, si su fracaso no ha sido más que un accidente, ¿es justo y es humano condenarle a tres meses de labor canicular?

¿No es mejor abrirle, desde julio, una oportunidad de inmediata rehabilitación? Tal es la intención de la nueva organización que suprime la segunda convocatoria y prevé para los candidatos que se hayan aproximado al mínimo requerido un oral de control sobre las materias débiles del escrito y sobre una prueba de Francés en la primera parte y de Filosofía en la segunda. En fin, organizaremos en la quincena que siga al examen una segunda vuelta para los que, por causa de fuerza mayor, no hubiesen concurrido a las pruebas normales.

Por otra parte—y es un punto a nuestro juicio esencial—, damos la equivalencia de la primera o segunda parte del bachillerato a los exámenes, al menos de igual nivel, que rematan los estudios de los "técnicos" o de los "técnicos superiores titulares". Esta equivalencia tendrá, aparte de su significación de principio, la ventaja de hacer desaparecer la injusta barrera que se opone actualmente a los espíritus así formados, cuando se proponen completar en la enseñanza superior su cultura general y profesional.

Del mismo modo, la enseñanza superior estará en adelante abierta, sin condición de títulos, a quienes tengan la voluntad y la energía de abordar sus dificultades, a reserva de un examen de ingreso organizado, para los estudiantes no bachilleres, según el entender de las Facultades. Nos ha complacido registrar la aquiescencia calurosa de nuestros claustros a esas medidas, que les darán, en su opinión, una mayor organización.

### 4. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior no sólo conserva, sino que ve extenderse la alta misión que le asigna su gran tradición.

Es a ésta a la que nos remitimos para afirmar la necesidad de una constante y atenta adaptación de nuestras Universidades, en la metrópoli y en ultramar, a las exigencias del progreso científico, a las necesidades de la nación y, por otra parte, a las actividades o a las tradiciones de cada región o de cada territorio.

Insistiendo en la misma línea, en los establecimientos de enseñanza superior se crearán "secciones" que, al agrupar las enseñanzas y las investigaciones dependientes de una misma disciplina y de disciplinas anejas, asegurarán el pleno y mejor uso de los recursos y de las instalaciones, coordinarán las enseñanzas y los trabajos y establecerán, en fin, esa estrecha ligazón, que tanto deseamos, con las actividades regionales o nacionales.

### C. PROGRAMAS Y METODOS

Evidentemente, un proyecto de ley no podría, respecto a programas y métodos, sino definir las líneas de conjunto de las cuales, si son aprobadas por el Parlamento, deduciríamos pronto conclusiones concretas de decretos de aplicación.

Al menos, estos principios serán expuestos claramente, si bien con brevedad.

En lo concerniente a programas, se tendrán en cuenta las limitaciones, a menudo pasadas por alto, que imponen las posibilidades de un organismo joven. Si sobre este punto el Proyecto de Ley se reduce a algunas indicaciones generales, éstas son firmes, llenas de sentido y alcance. Así condensada, nuestra voluntad de reforma es por ello aún más expresa. Nuestro propósito consiste en tener muy en cuenta el notable informe que nos ha sido remitido en nombre de los doctores e higienistas y que constituye un justo grito de alarma. Es preciso que nuestros escolares jueguen; es preciso que les sea reservado un tiempo para sus actividades libres; es preciso que duerman.

En cuanto a los métodos, importará definirlos firmemente dentro del espíritu que hemos señalado más arriba a propósito de la enseñanza general y del examen de bachillerato. Disposiciones ulteriores proveerán en este sentido.

#### D. PROFESORADO

La formación del profesorado se adaptará igualmente a los fines generales y al espíritu conjunto de la reforma.

Gracias al acondicionamiento del bachillerato y a la desaparición correlativa de ciertas deformaciones que han llegado a veces hasta a alterar el espíritu de la enseñanza y, entre los alumnos, la forma o la inspiración de sus estudios, podremos prestar nueva atención a la preparación pedagógica de nuestro profesorado. Habremos de poner cuidado muy especial en la formación de quienes, en la enseñanza experimental, tengan por misión primordial descubrir las aptitudes y aconsejar a las familias sobre la orientación de sus hijos.

Si hemos de modificar, en el marco de las disposiciones reglamentarias, el régimen de ciertas licenciaturas, es superfluo precisar que tales medidas no podrían, en todo caso, tener otro resultado que el de realzar, en lo posible, el valor de los grados y títulos que otorgan a nuestro cuerpo docente un prestigio unánimemente reconocido y que valen a la Universidad francesa una alta consideración.

#### E. ASIGNACIONES PARA ESTUDIOS

Si el régimen de becas de la enseñanza secundaria y técnica no es evocado en este Proyecto de Ley, se debe a su dependencia del Poder gubernamental y porque será objeto, en su día, de las modificaciones que puedan parecer necesarias. Por el contrario, el Proyecto introduce una innovación importante en lo que concierne a la ayuda del Estado a los estudiantes.

La asignación para estudios nos parece legítima, a condición de que no sea ni general ni diferenciada, sino que constituya un aliento para un trabajo serio, emprendido por caminos eficaces: los que asegurarán en conjunto al estudiante una carrera de porvenir y al país una aportación útil.

Sería, por el contrario, una falta imperdonable, res-

pecto a la juventud universitaria y respecto a la nación, alentar material o moralmente por parte del Estado vocaciones sin seguridad o estudios sin esperanza.

Así, pues, la asignación es definida como una ayuda aportada por el Estado a los jóvenes, teniendo en cuenta su valor cuando se destinan a empleos que corresponden a las necesidades de la nación, dándose así, al propio tiempo, perspectivas seguras de carrera.

De ahí las reglas fundamentales de concesión de asignaciones para estudios precisadas en uno de los decretos anexos:

1) Los mejores estudiantes serán autorizados a elegir el camino que mejor les convenga. El criterio para ello será según las notas obtenidas en las dos partes del examen de bachillerato: una nota media igual a 14 entre 20, abrirá al estudiante la Facultad o la escuela de su elección. Ha de suponerse, en efecto, que se trata de una materia de valor reconocido: cualquiera que sea la ruta que el estudiante elija, debe acrecentar el capital intelectual de la nación.

Es preciso añadir también que, incluso si la media de 14 entre 20 no es alcanzada, pero por otra parte el candidato ha obtenido en una disciplina notas excepcionales, le será otorgada igualmente libertad de elección.

2) Si el bachillerato ha sido alcanzado con una media inferior a 14, el estudiante podrá beneficiarse de la asignación, pero ésta será entonces concedida en vistas a un título o grado y para un establecimiento fijados en la decisión de concesión.

Tomando un ejemplo concreto: necesitamos numerosos estudiantes de Ciencias; adjudicaremos, pues, numerosas asignaciones para los estudios correspondientes, de modo que en esta esfera se obtendrá la asignación con una media menos exigente. Por el contrario, se comprueba actualmente una plétora de estudiantes de Derecho y de Filosofía: así, las asignaciones para ellos serán menos numerosas, y el beneficio no será concedido sino con una media más elevada.

3) El reparto de las asignaciones no se hará solamente desde este punto de vista. Cada Universidad recibirá un contingente determinado de ellas, y contribuiremos así a remediar, para mayor bien de los mismos estudiantes, la afluencia desmesurada a nuestras Facultades parisienses y la deserción, totalmente injustificada, de ciertas Universidades de provincias.

4) El beneficio de la asignación será adquirido, según las mismas reglas, por los estudiantes que se preparen en las grandes Escuelas literarias, científicas, técnicas, militares, económicas o administrativas.

5) Se sobrentiende que se beneficiarán también los estudiantes ingresados en la Facultad sin el examen de bachillerato, sirviendo entonces las notas del examen de ingreso como criterio, según las modalidades que serán definidas;

6) En fin, las decisiones así tomadas serán susceptibles de recurso: los candidatos que no hayan recibido de momento la asignación para la disciplina elegida, podrán recibirla al año siguiente si han obtenido, en el examen final de los estudios de primer año, resultados muy satisfactorios.

## F. EDUCACION FISICA Y DEPORTIVA

El Proyecto afirma los fines, ampliamente concebidos, de una educación física y deportiva que ha de ser distribuída de suerte que ejerza sus beneficios no solamente sobre el desarrollo corporal de los alumnos, sino también (conforme al viejo adagio) con vistas al desarrollo de su personalidad total.

## G. EDUCACION CULTURAL Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL

Hemos querido definir los objetivos de la educación cultural con una cierta amplitud: la educación cultural (apelación más extensa y más exacta que la actual denominación de Educación Popular) se propone otorgar las posibilidades de un pleno desenvolvimiento humano y de una conciencia siempre más segura de la responsabilidad moral.

Sus medios de acción serán:

a) Los Centros especializados, creados o reconocidos por el Estado, y cuya creación ha de fomentarse.

b) Los diversos establecimientos de enseñanza estatal que han de convertirse, según la vocación de cada uno de ellos, en focos de cultura, pudiendo ser llamados los profesores de enseñanza oficial a consagrar a esta misión toda o parte de su actividad.

c) Obras análogas a las que ya se benefician de la ayuda del Estado desde el momento en que responden a una necesidad reconocida.

Pero la educación cultural no se separa del perfeccionamiento profesional; no debe éste solamente asegurar en todos los niveles una adaptación constante de los hombres a los empleos que la rapidez de la evolución económica e industrial hace relativamente inestables, sino que también constituye a menudo la condición material y la base espiritual del esfuerzo por la cultura.

Quizá esta consideración nos da ocasión de señalar aquí, no sin algo de solemnidad, que si nos hemos referido a la coyuntura económica y a sus perspectivas, y si acabamos de relacionar, para una parte importante de nuestra población, el perfeccionamiento profesional

con la cultura, no es para amenazar el valor desinteresado de nuestra enseñanza, sino en verdad para preservarlo.

La cultura verdadera es la que ayuda a vivir, no la que consuela de haber fracasado en la vida. El esfuerzo personal de la cultura, si ha de ser el fin supremo, no es verdaderamente posible sino con cierta seguridad de la persona o de los medios de existencia. Por otra parte, si la cultura es una evasión; si constituye un antídoto necesario de los peligros de la civilización mecánica y de sus tentaciones materialistas; si ha de poder descubrir siempre en la poesía y en el arte, en la lectura y en el espectáculo, en la meditación y en el viaje..., sus fuentes indispensables, otra cultura es igualmente deseable: la que toma su impulso en la actividad cotidiana, la prolonga y la sobrepasa, y se organiza en torno de ella para redescubrir en la realidad de las cosas o en lo que ellas implican los problemas del hombre y de la vida social.

Nadie piensa en anteponer una a otra estas dos formas de esparcimiento del ser. Nuestra enseñanza continuará contribuyendo a dar a cada una, según su naturaleza espiritual, la calidad de su saber y la ocupación de su tiempo, los medios para su formación cultural y, por encima de todo, esa seguridad de juicio que constituye sin duda su mejor fruto.

\* \* \*

Tal es el marco en que la Educación Nacional desea encuadrar en adelante su esfuerzo. Sabemos bien que no podremos rellenar este marco más que etapa por etapa, y que nuestra primera tarea será, incluso a partir de mañana mismo, hacer frente a las necesidades inmediatas. Pero desde ahora es necesario que los objetivos, aunque lejanos, estén claramente definidos para que a los retoques, a menudo plenos de incertidumbre y de aproximación, sustituya una acción claramente conducida que dará a nuestra política educativa los caracteres de firmeza y de decisión que exigen, tan manifiestamente, las nuevas condiciones de nuestra vida nacional y las oportunidades que ellas abren, si sabemos proveer a ello, a nuestra juventud.

# Proyecto de Ley

## TITULO PRIMERO

### DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

*Artículo 1.º* El período de escolaridad obligatoria se ampliará por Decreto de los catorce a los dieciséis años, en cuanto las posibilidades técnicas y financieras lo permitan. Podrá fijarse un escalón intermedio.

*Art. 2.º* La enseñanza obligatoria comprende tres períodos:

- 1) A partir de la edad de seis años, en principio de una duración de cinco años, corresponde a una enseñanza elemental.
- 2) De dos años, corresponde a una enseñanza media experimental de orientación.
- 3) De una duración de tres años, corresponde, sea a los cursos superiores, o a los cursos terminales de la enseñanza obligatoria, sea a la Enseñanza General, definida en el título II, sea a la Enseñanza Profesional, definida en el título III de la presente Ley.



*Art. 4.º* La Enseñanza Elemental es igual para todos. Asegura la adquisición de los conocimientos y procedimientos básicos.

*Art. 5.º* La Enseñanza Media se da en los grupos experimentales y de Orientación definidos en el artículo 6.º, y abarca:

- 1) Un programa común, que comprende especialmente trabajos manuales.
- 2) Enseñanzas experimentales, instituidas a la expiración de un corto período, y orientadas, sea hacia la confirmación de los conocimientos elementales y de la formación práctica, sea hacia la enseñanza moderna y técnica, sea hacia la enseñanza clásica.

*Art. 6.º* En los municipios donde varios centros docentes se distribuyen la Enseñanza Media, las clases correspondientes pueden ser constituidas en grupos de orientación por disposición del rector (1). Estos grupos están bajo la autoridad pedagógica de un Director de Grupo escolar, nombrado entre los profesores pertenecientes a los diversos órdenes de la enseñanza, en condiciones fijadas por Decreto.

Un reglamento de Administración pública fijará las modalidades de aplicación, en las regiones de débil densidad demográfica, de las disposiciones relativas a la Enseñanza Media y a los tres años terminales de estudios de la enseñanza obligatoria.

*Art. 7.º* Se constituye un Consejo de Orientación, por disposición del rector, anexo a cada Escuela o grupo escolar.

Este Consejo comprende maestros de la Enseñanza Elemental, maestros de la Enseñanza Profesional, maestros de la Enseñanza Terminal Obligatoria y una representación de padres, y, tratándose de la Enseñanza Técnica, consejeros de la Orientación Profesional.

Al Consejo le compete dar, en el curso de período de ensayos, todas las indicaciones útiles a los padres, para proponer, llegado el caso, el cambio de opción, y para emitir, al término de este período, una opinión sobre la orientación de cada alumno.

*Art. 8.º* Al término del período de ensayos, los alumnos destinados a la Enseñanza General o a la Enseñanza Profesional Prolongada sufren un examen público, destinado a establecer su aptitud para una u otra de esas enseñanzas.

Los alumnos destinados a la Enseñanza Primaria terminal sufren, tras el anuncio de los resultados del examen dicho, un examen público que determinará su distribución entre los cursos terminales y los cursos superiores de la enseñanza obligatoria.

*Art. 9.º* La orientación prosigue durante toda la escolaridad. Se disponen posibilidades de paso de una a otra de las diferentes enseñanzas definidas en los títulos siguientes.

*Art. 10.* Se constituye un Consejo Ministerial Permanente de Orientación bajo la presidencia del ministro. Este Consejo comprende a los directores generales de enseñan-

za, y tiene por misión promover la organización y el perfeccionamiento de las modalidades de orientación. Puede llamar a participar en sus sesiones a toda personalidad cuya consulta pudiera parecer útil.

*Art. 11.* Se constituye en cada "Academia" un Consejo Académico de Orientación, cuya composición y atribuciones se fijarán por decreto.

*Art. 12.* En los cursos terminales de la enseñanza obligatoria, la enseñanza es dada, en principio, por un maestro. Siempre que sea posible, se establecerá la enseñanza práctica de una Lengua viva.

La enseñanza de los cursos terminales es sancionada por el diploma de fin de estudios obligatorios.

*Art. 13.* Los cursos superiores de la enseñanza obligatoria entrañan una enseñanza de disciplinas literarias y una enseñanza de disciplinas científicas dadas por profesores diferentes. Además, un maestro especializado asegura la enseñanza práctica de una Lengua viva.

Los estudios de los cursos superiores son sancionados por el título de estudios primarios superiores, "que para la Enseñanza Primaria sustituye como título de capacidad al título elemental, instituidos por el artículo 1.º de la ley de 16 de junio de 1881".

## TITULO SEGUNDO

### DE LA ENSEÑANZA GENERAL

*Art. 14.* La Enseñanza General tiene una duración de cinco años.

Es sancionada por el examen de bachillerato, grado conferido por las Facultades de Ciencias y de Letras. El bachillerato entraña dos partes. Cada parte comprende series correspondientes a las secciones de la Enseñanza General, cuyo número y estructura serán definidos por decreto.

## TITULO TERCERO

### DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

*Art. 15.* La Enseñanza Profesional comienza a los catorce años. Es precedida de un año preparatorio para todos los alumnos que no tengan la edad requerida, y asegura:

- 1) La formación profesional susceptible de completar la escolaridad obligatoria, al mismo título que la enseñanza de los cursos terminales de la enseñanza obligatoria previstos en el artículo 12.
- 2) La formación de los profesionales cualificados.
- 3) La formación de técnicos: agentes técnicos, técnicos superiores.
- 4) La formación de ingenieros y de los cuadros superiores del comercio.

*Art. 16.* La formación profesional que completa la escolaridad obligatoria dura dos años. Esta formación es asegurada, a partir de los catorce años, por las escuelas o centros de Enseñanza Técnica, o por una colaboración contractual entre la Escuela y la Empresa.

(1) *Recteur* es en Francia la autoridad suprema de cada circunscripción académica, no necesariamente un Rector de Universidad.

*Art. 17.* La formación de los profesionales cualificados dura, en principio, tres años. Tiene lugar en los Centros oficiales de aprendizaje, en los establecimientos asimilados o en las empresas aludidas en el artículo 16.

Esta enseñanza es sancionada por un "certificado de aptitud profesional", obtenido en un examen público en condiciones que se fijarán por decreto.

*Art. 18.* La formación de agentes técnicos dura, en principio, cuatro años.

La enseñanza es dada en los Institutos técnicos, Colegios técnicos y establecimientos asimilados.

Es sancionada por un título de "Agente técnico titulado", obtenido tras un examen público abierto a los candidatos que reúnan las condiciones que se fijen por decreto, y tras una etapa práctica, de duración variable según la especialidad enseñada.

*Art. 19.* La formación de técnicos dura, en principio, cinco años. La enseñanza tendrá lugar en los Institutos técnicos y establecimientos asimilados.

Es sancionada, para las diversas especialidades, por el título de "Técnico titulado", obtenido tras examen público abierto a los candidatos que reúnan las condiciones que sean fijadas por decreto, y tras una etapa práctica de duración variable según las especialidades. Un decreto definirá las especialidades para las cuales este título entraña la equivalencia con la primera parte del bachillerato.

*Art. 20.* Los técnicos superiores son formados en Escuelas Especiales, cada una de las cuales tiene un programa y una duración de estudios apropiados a las especialidades que en ella se enseñan.

Los alumnos de estas Escuelas son reclutados, sea entre los técnicos titulados, sea entre los alumnos de la Enseñanza General (clásica, moderna y técnica), sea entre los candidatos a las Escuelas de ingenieros, sea entre los alumnos que hayan seguido los cursos de perfeccionamiento conducentes a la promoción de trabajo.

Esta enseñanza es sancionada por el título de "Técnico superior titulado", con mención de la especialidad.

El título de Técnico superior titulado es obtenido tras un examen público abierto a los candidatos que reúnan las condiciones fijadas por decreto ministerial. Se añadirá a él, en las condiciones fijadas por decreto, la equivalencia del bachillerato.

El título de técnico superior titulado puede igualmente ser entregado por las Escuelas de técnicos superiores debidamente autorizadas a hacerlo por la Comisión del título de ingeniero, instituída por la ley de 10 de julio de 1934.

*Art. 21.* Decretos ministeriales definirán las denominaciones que, en ciertas profesiones, podrán sustituir a los títulos de agente técnico, técnico y técnico superior.

*Art. 22.* En todos los niveles de las enseñanzas profesionales, secciones especiales asegurarán a los alumnos salidos de los establecimientos de Enseñanza General la formación profesional necesaria para permitirles entrar en la Enseñanza Profesional, conforme a las disposiciones del artículo 8.º

*Art. 23.* La formación de ingenieros y de los cuadros superiores del comercio está asegurada en Escuelas Es-

peciales, conforme a las disposiciones legales y reglamentarias en vigor, o en los establecimientos de enseñanza superior mencionados en el título III.

*Art. 24.* El diploma de ingeniero se expedirá conforme a las disposiciones de la Ley de 10 de julio de 1934.

*Art. 25.* Se constituye, bajo la presidencia del ministro de Educación Nacional, una Comisión Superior de Formación Profesional, cuya composición será fijada por decreto.

Esta Comisión Superior está encargada de proponer, en los diversos grados de cualificación, todos los medios propios para satisfacer las necesidades de la nación en personal de la industria y el comercio, tanto cualitativa como cuantitativamente. Establece también relaciones permanentes con los representantes de los medios económicos interesados.

## TITULO CUARTO

### DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

*Art. 26.* La enseñanza pública superior tiene por misiones:

1) Contribuir al progreso de la ciencia, a la formación de investigadores y al desarrollo de la investigación científica literaria y técnica.

2) Impartir la alta cultura científica, literaria y artística.

3) Preparar para las profesiones que exigen a la vez una amplia cultura y conocimientos profundos. Contribuir especialmente a la preparación de los maestros, dándoles una formación científica y ayudando a su formación pedagógica.

4) Participar en el nivel más elevado, en la educación cultural y en el perfeccionamiento profesional.

*Art. 27.* Las estructuras y los programas de la enseñanza superior se adaptarán constantemente a las exigencias del progreso científico y a las necesidades de la nación.

El Consejo de Enseñanza Superior es el organismo consultivo encargado de estudiar y, eventualmente, de proponer las medidas que permitan realizar esta adaptación. A este efecto, se encuentra asistido por comisiones especializadas, cuya constitución puede él mismo provocar y cuya opinión recoge.

*Art. 28.* La enseñanza pública superior prepara para grados y títulos diversos, que se conceden en las condiciones fijadas por las leyes y los reglamentos.

*Art. 29.* Los candidatos que no aporten bachillerato o título admitido en equivalencia o en dispensa del bachillerato pueden, en las condiciones que serán fijadas por decreto, aspirar a los títulos y grados para los que sea exigido este diploma, siempre y cuando hayan pasado un examen de acceso a la enseñanza superior organizado por los establecimientos de enseñanza superior pública.

(Concluirá.)

# 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 educativa 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 (con Cuestionarios y Plan vigente de Estudios)</i> .....	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. Baring.*

**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 •

Gráficas ORBE, S. L.—Padilla, 82.—Teléf. 26 12 34.—MADRID.

20 pesetas