

75.6.380 V
R-638

Revista de EDUCACION

6



RUIZ-GIMÉNEZ: Entre el dolor y la esperanza * EDUARD FUETER: El "Studium generale" (II) * LUIS ARTIGAS: Formación e información en el Bachillerato * OTERO NAVASCUÉS: Universidad e Investigación * MANUEL DÍAZ: La Enseñanza del Latín.

INFORMACION EXTRANJERA.—La cooperación intelectual en la Unesco * El Bachillerato en Hispanoamérica * La Enseñanza en el ejército de los EE. UU.

CRONICAS.—FERNANDO CONTEL: La formación profesional en los oficios artísticos * La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios. * La "Antigua Escuela del Mar", de Barcelona.

*CARTAS A LA REDACCION * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO*

AÑO II * VOL. III * ENERO * NUMERO 6

MADRID, 1953

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES * ESTUDIOS * INFORMACION EXTRANJERA
Y DE HISPANOAMERICA * CARTAS A LA REDACCION * CRO-
NICAS * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD
EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

JEFE DE REDACCION

Rodrigo Fernández-Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCION

Enrique Casamayor Rodríguez

*Los artículos originales en castellano, publicados en esta Revista, son rigurosa-
mente inéditos. * No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solici-
tados 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			
	Pesetas		Pesetas		Pesetas
España.....	20	Por 12 números:		Por 6 números:	
Hispanoamérica.....	25	España.....	200	España.....	110
Extranjero.....	30	Hispanoamérica.....	260	Hispanoamérica.....	150
Número atrasado.....	30	Extranjero.....	300	Extranjero.....	180

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(ESPAÑA)

ENTRE EL DOLOR Y LA ESPERANZA

Al finalizar el año, como al concluir el día, lo que importa, amigos, es un sencillito examen de conciencia. El de nuestra vida íntima y el de nuestra proyección social; el recuento de los avances y el de las derrotas. Sin más temor que el santo temor de Dios. (Y, tejas abajo, el acuciante anhelo de España.)

¿Podríamos rehacer juntos, camaradas del Sindicato Español Universitario, ese recorrido espiritual? Juntos... porque con vosotros, entre vosotros, es posible la sinceridad. Y necesaria. Os asquea la propaganda, os gana la exigencia. No sois gentes egoístas o mediocres, como los fáciles censores tratan a veces de presentaros. Tenéis el alma en pie y todos los caminos se abren a vuestra esperanza. Lo que no hacéis es comulgar con ruedas de molino, ni aquietaros con explicaciones cómodas. Por eso podemos y queremos entendernos.

Entre vosotros, con vosotros, nos ha gustado caminar todo este tiempo. En el oído, en el corazón mejor, vuestras palabras de aliento... Y algún día, vuestros gritos de queja. Por ambas cosas, por lo agrio y por lo dulce, en este umbral del año nuevo, gracias. Os incitábamos ayer al diálogo, y nos lo disteis. Ha habido inquietud vuestra, afanes vuestros, en nuestros propios afanes, en nuestra propia inquietud.

Por eso, antes de arrancar la última hoja del calendario, hablemos de nuevo un poco, si os parece, de nuestras comunes cosas. Casi en silencio, como en fuego de campamento.

* * *

¿Cómo nos encuentra este 1953, que ya golpea a nuestras puertas? ¿En desaliento o en esperanza?

En la vida individual caben, respecto a nuestras personales realizaciones, dos actitudes extremas: la de la complacencia en todo lo posi-

tivo, con olvido de lo no alcanzado, y la de la amargura, o, en su límite, la angustia ante lo perdido, con menosprecio de lo logrado. La primera es la actitud del optimista, fatuo o necio; la segunda, la del pesimista, escéptico o destructor. Por encima de ambas actitudes extremas, el hombre cristiano tiene una maravillosa salida: la de la impaciencia esperanzada de todo lo ausente a través del goce dolorido del presente incompleto.

Así también en el vivir político. Hay "políticos" —llamémoslos de momento así— que parecen contentarse con el recuento de los aciertos o de las realizaciones positivas —cuanto más aparentes y corpóreas, mejor— que brillan en su contorno. Son los que viven en la pura exaltación o culto de "lo hecho", tan satisfechos o embriagados que llegan a perder la sensibilidad ante las llagas o el sufrimiento de otras zonas de la carne y del alma de la propia Patria (¡y no digamos de la Humanidad restante!). A la manera de pavos reales, acaban por entontecerse definitivamente y, lo que es peor, por entontecer a quienes les sirven.

Enfrente están los eternos murmuradores, los atribulados por sistemas, los "aguafiestas" sin ton ni son. Aun siendo preferibles a los primeros —pues traen, al menos, en su exageración como un eco del dolor real de las cosas truncadas—, terminan por resultar tan nocivos como ellos. Son como polilla de la sociedad, que todo lo corroe, que mina las mejores energías del ser nacional.

También aquí, superando una y otra tentación, han de alzarse los hombres con vocación política radicalmente cristiana. Que les horrorice tanto la "propaganda", es decir, el abultamiento sistemático de lo realmente conseguido, como la jeremiaca y no pocas veces histérica lamentación monocorde ante lo no alcanzado. Que ni se contenten con el primer altozano, cuando la cumbre está todavía alta y difícil;

ni se rebelen antes de empeñarse en serio en la peregrinación o en el combate.

La más esencial aventura interior del político estará, pues, en conjugar en su alma el triple impulso de la alegre comprobación de lo hecho, la dolorosa sensación de lo perdido y la acuciante promesa de lo alcanzable. En suma: vivir en sencillez, en dolor y en esperanza. Poder decir con el poeta, al despuntar el día o al comenzar el año:

“Estoy triste de hoy, pero
contento para mañana.”

(JUAN RAMÓN JIMÉNEZ: *Estío*, XXII.)

Así, en ese orden. Partir del “estoy triste”, más que del “estoy contento”; de la inquietud, más que de la complacencia; del aguijón, más que del goce. “Un príncipe sensible, que le piquen, que le lastimen las pérdidas en lo vivo del corazón”. Esto pedía la vieja sabiduría de Gracián, cuando ya se nos iba el Imperio; esto debemos pedirle nosotros al Señor cuando otra vez un mundo puede estar naciéndonos entre las manos.

* * *

En los puestos de mando nos acecha siempre el riesgo de que se nos endurezca el tacto, nos hagan callo las cosas, perdamos el pulso de la vida exterior. De ahí que quienes, en una o en otra misión, hayan de manejar las cosas de la ciudad terrena, los valores y los bienes del pueblo, deban imponerse a sí mismos el diálogo con su contorno y el examen de su propia conciencia. Sólo en la fidelidad a esta doble dimensión de la ascética del gobernante está la posibilidad de que el poder sea al mismo tiempo autoridad, representación y servicio. Y en ese ejercicio de la función política sobresalen tres exigencias muy fundamentales. Una para la inteligencia: conocer la realidad circundante como problemática. Otra para el sentimiento: latir con el problema mismo. Y otra para la voluntad: afrontar con espíritu de empresa, de aventura, su resolución eficaz.

Pues bien: muchas veces pecamos, contra esa triple exigencia, más por omisión, por pasividad, que por actos positivos. Omisiones en el saber, en el sentir, en el resolver los problemas nacionales.

Valdría la pena de meditar más a fondo sobre la magnitud y el alcance de nuestros pecados individuales y colectivos de omisión. Al fin y al

cabo, enseñaba el Doctor Angélico: “omissio et commissio non differunt specie”; pues si su materia es distinta, no así su forma, ya que “al mismo fin se ordenan y del mismo motivo proceden” (*Summ. Theol.*, 1.^a IIae, Qu. LXXII, artículo 6.^o, in cor.).

Pero, además, en el plano de la convivencia las omisiones suelen tener consecuencias más vastas y más graves. Piénsese simplemente en la desidia y abandono que ha dado lugar en nuestro tiempo a la llamada “cuestión social”. En España, especialmente, cabe pensar que los cristianos pecamos más por lo que “omitimos” que por lo que “hacemos”. Por la Caridad y la Justicia que se nos quedó sin practicar, que por la infracción, mediante actos positivos, de los demás preceptos de la ley de Dios.

En el político esas omisiones dañan mucho más radicalmente a la posibilidad misma de su misión.

Omisiones en el plano del saber, por falta de información objetiva sobre los problemas (carencia de “datos reales”, pobreza de las “estadísticas”, penuria de “contacto vital” con las cosas...); por falta de enlace y jerarquización de los conocimientos sobre un mismo problema (el técnico, el económico, el moral, el político en cualquier asunto colectivo), o, incluso, por falta de audacia intelectual en el planteamiento de hipótesis resolutorias ante situaciones nuevas (aquel “espíritu de adivinación” que pedía José Antonio frente al anquilosamiento de la mente apegada a las fórmulas “hechas”).

Omisiones también en el orden de los sentimientos: la carencia del sentido del tiempo histórico, causa de lamentables anacronismos o de irritantes lentitudes; la del sentido del espacio o lugar geográfico, que empobrece la acción política con uniformidades antinaturales; la del sentido de la universalidad, que nos hace caer en provincianismos esterilizantes; o la del sentido de las circunstancias, que da rigideces “inhumanas” a nuestro contacto con las cosas y con los hombres.

Por último, omisiones en el plano de la ejecución, como la falta de enlace entre las acciones resolutorias que afectan a un mismo problema; el abandono de la decisión frente a cualquier obstáculo en la ruta de la obra emprendida, o el fallo en la voluntad de vencer frente al egoísmo, la envidia, la incompresión o la ignorancia.

* * *

Pero vengamos a nuestra preocupación más concreta, a la de la política de la Cultura.

También en ella nos movemos entre dolores y esperanzas.

Frente a los insatisfechos por naturaleza o a los detractores por cálculo podríamos esgrimir la voz acerada de las cosas hechas desde que el Alzamiento Nacional restableciera el caminar de España hacia su auténtico destino. Revisen los hombres de buena voluntad la crónica de ese tiempo y cotéjenla con la de los decenios anteriores, para hacer justicia a lo que los gobernantes del primer tercio de este siglo pusieron, pero también a lo que omitieron, y para cargar en la cuenta de los hombres del 18 de julio un haz de realidades espléndidas, que están ahí visibles por toda la amplia geografía de España.

En 1901 el Presupuesto de Educación Nacional era de unos 17 millones de pesetas, sobre un total de gastos generales del Estado de 958 millones (lo que representa un porcentaje del 1,7 por 100 de inversiones para la Enseñanza). La proporción fué gradualmente ascendiendo, sobre todo bajo el mando del ilustre General Primo de Rivera y en los años subsiguientes, hasta alcanzar, en 1935, la cifra de 326 millones de pesetas, equivalente al 6,4 por 100 de los gastos generales (5.593 millones). Desde la Victoria nacional el ritmo ascensional sigue, alcanzando en este año de 1952 la cifra de 1.900 millones de pesetas, es decir, un 8,4 por 100 del Presupuesto general ordinario del Estado (22.700 millones de pesetas). Ahí están, además, como realidades tangibles: la Ciudad Universitaria de Madrid, reconstruida en parte muy considerable; la de Barcelona, en plena marcha; las nuevas edificaciones en las viejas Universidades de Salamanca, Santiago, Murcia, La Laguna, Sevilla...; el Consejo de Investigaciones Científicas; los nuevos locales para Institutos de Segunda Enseñanza, en muchas provincias españolas; los Museos, reconstruidos y reordenados; los más gloriosos Monasterios de nuestra Historia, como Poblet, el Paular, la Cartuja de Jerez..., restaurados y con himnos litúrgicos bajo sus bóvedas; cincuenta Institutos Laborales funcionando o en trance de terminación; Grupos Escolares y Escuelas unitarias surgiendo por todo el ancho panorama de la tierra española... Sólo en el último año y medio se han invertido en esta atención más de ochenta y cinco millones de pesetas.

Quienes quieran ver, que vean. Estadísticas,

publicaciones, leyes y reglamentos, realidades sensibles tienen ahí, al alcance de la mano, para no engañarse o mentir cuando tengan que emitir juicios sobre la obra realizada en cualquier plano de la Cultura.

* * *

Mas no es esto lo que aquí nos importa. Ahora estamos amigos de "Alcalá", meditando juntos, y la mirada se nos va más al futuro que al pasado, más a los hombres que a las piedras, a la vida que a las leyes.

También aquí nuestro examen de conciencia tropieza con espinas. ¡Bendito contrapunto para salvarnos de la estupidez!

¿Es que el Estado y los distintos grupos sociales dedican a la enseñanza, y más ampliamente a la Cultura, el suficiente esfuerzo espiritual y material? ¿No hay en muchos compatriotas nuestros una irritante falta de sensibilidad para estos problemas? La preocupación por la riqueza material desvía muchas veces la atención necesaria para que sean adecuadamente percibidas las deficiencias, las llagas, incluso, que en el orden de la enseñanza existen en España. Hay dos maneras de ser "marxistas": profesar los principios doctrinales de Carlos Marx y aplicarlos conscientemente, o bien renegar de esos principios..., pero diluirse, sin embargo, en un pragmatismo utilitario y miope, que hace contar el crecimiento de la Patria por el número de realizaciones puramente corpóreas (camino, pantanos, fábricas, buques, minas...) que en ella van apareciendo.

La falta de vibración de amplios sectores de nuestra sociedad por los problemas de la Cultura es una realidad dolorosa. Sólo así se explica que siga siendo una parte mínima de la renta nacional la que revierta a la investigación, la enseñanza y la ciencia. En otros países el porcentaje del presupuesto de enseñanza, respecto al general del Estado, excede del 15 y aun del 20 por 100. Podrá argüirse que en España las instituciones religiosas y las asociaciones privadas elevan la cifra que la Nación española dedica a la educación. Pero aun con este índice de corrección subsiste que hay todavía una gran distancia entre lo que de hecho se invierte y lo que debiera invertirse en atenciones de cultura en una nación como España, donde el espíritu ha tenido y tiene que seguir teniendo la primacía.

En concreto: ¿es que nuestra Escuela prima-

ria "instruye" siquiera a la totalidad de los niños españoles? Entrañémonos bien el dolor de que, aun hoy, más de un veinte por ciento de la población escolar española sea analfabeta, y de que haya provincias de nuestro luminoso Mediodía donde casi uno de cada dos pobladores viva en dura ignorancia de letras y cosas.

Conjugando datos estadísticos de distintos organismos españoles para reducir, en lo posible, sus deficiencias, tenemos que si la población escolar primaria se calcula en torno a los cuatro millones de personas, sólo aparecen matriculados en Centros oficiales unos dos millones, y en Centros no oficiales unos seiscientos mil niños, con lo que quedan todavía un millón cuatrocientos mil escolares, aproximadamente, sin enseñanza. Hacer frente, de golpe, a este problema supondría tener que crear unas treinta y cinco mil escuelas, lo que añadido a la reparación o construcción de edificios para las sesenta mil ya existentes, más las indispensables viviendas para el Magisterio, representaría una cifra superior a los cinco mil millones de pesetas.

Pero es que esos mismos niños no pueden ser simplemente "instruidos" en las "primeras letras", sino que en la línea de la educación más plena, que prevé nuestra excelente Ley de Enseñanza Primaria, han de ser, por lo menos, iniciados en las enseñanzas profesionales. Nuevamente ha repetido esta exigencia el Caudillo al dirigirse a los españoles en estas mismas horas, cara al nuevo año.

Aún más: ¿Es que nuestros Centros de Enseñanza Media, tanto oficiales como privados, educan de verdad a una parte suficiente de la población juvenil española? ¿No quedan decenas y decenas de miles de jóvenes españoles cuya última perspectiva es la enseñanza primaria? Y aun los mismos que ya se educan en Institutos Nacionales o en Colegios, ¿resultan "integralmente formados" para poder forjar ellos luego una Patria cristiana, intelectualmente más alta y socialmente más justa?

Nuestra Universidad misma, tan saludablemente dispuesta a la reflexión crítica sobre sí misma y tan abierta a los juicios, no siempre ecuanímes, de los otros, ¿recoge acaso en su preocupación, entra en diálogo con los problemas más vivos y acuciantes de la Nación para ofrecer soluciones y para templar la mente y el corazón del estudiante, futuro profesional, en la voluntad de aplicarlas?

Pensemos, por ejemplo, en lo que hasta ahora hemos contribuido los universitarios a la resolución del llamado "problema social". Poco nos hemos acercado de verdad al dolor del pueblo, en sus manifestaciones concretas, desde las aulas de la Universidad. Y si no lo hacemos desde ahí, ¿cómo vamos luego, ya profesionales, a poner todo nuestro empuje en que terminen, con las necesarias reformas de orden estructural y funcional, las situaciones de injusticia y de abandono?

En otro plano, ¿es que nos hemos esforzado, siquiera lo indispensable, para que la Música, las Bellas Artes en general, pesen en la formación de las minorías dirigentes y en la educación de la sensibilidad de una apreciable mayoría de españoles?

Y más arriba, ¿hemos acaso conseguido conjugar eficazmente las preocupaciones de los cultivadores de las Ciencias profanas y las de nuestros teólogos y escrituristas, en una incesante comunicación vital?

¿Hemos hecho —por último— lo bastante para que de verdad se viva dentro de nuestros Centros docentes, sobre todo en los de rango superior, en un clima de calor espiritual, con fe religiosa operante y con ilusión y empeño de una Patria más justa?

Cada una de estas interrogaciones —y son sólo algunas de las que más nos punzan— llevan en sí un llamamiento profundo: el de las generaciones que pasaron sin alcanzar a resolverlas, y el de las gentes que hoy con nosotros comparten la ilusión renacida de España.

* * *

"Ferendum et sperandum", sería aquí el consejo de Saavedra Fajardo: "El sufrimiento y la esperanza llegan a ver logrado el trabajo, y se dan por bien empleadas las espinas que rindieron tal hermosura y tal fragancia... No desanime al Príncipe el semblante de las cosas, porque muy pocas en el Gobierno se muestran con rostro apacible. Todas parecen llenas de espinas y dificultades. Muchas fueron fáciles a la experiencia que habían juzgado por arduas los ánimos flojos y cobardes" ("Idea de un Príncipe político cristiano". Empresa XXXIV).

Aquí, capitaneados por Franco, ni cobardía ni flojedad. Desde este enero de 1953 nos urge, camaradas del S. E. U., apretar el esfuerzo hacia unas cotas insoslayables:

1.° Procurar que cambie el signo de las in-

versiones nacionales, en la medida que las circunstancias lo vayan permitiendo, de tal forma que, cada vez con mayor ahinco, el Estado, los grupos sociales y las personas individuales dediquen una aportación económica creciente a la construcción de Centros docentes, al mejoramiento de las instalaciones pedagógicas, a la modernización de los campos de recreo y de deporte, al perfeccionamiento de las bibliotecas y de los Museos... y, sobre todo, a la remuneración de los hombres que a la Cultura se consagran —desde los abnegados maestros de cada uno de nuestros pueblos hasta los profesores de nuestras Universidades y Escuelas Superiores, o los investigadores de nuestros laboratorios y de nuestros Institutos especializados—; porque, en fin de cuentas, son ellos, los hombres, los que en definitiva han de labrar el alma de nuestras gentes, hacer en realidad Cultura. Sería imposible e injusto cargar al Estado todo ese esfuerzo. Ni se podría tampoco aspirar a resolverlo con medios ordinarios. A una excepcional necesidad, importa acudir con excepcionales remedios. Sólo un Plan de Ordenación cultural completo, legítimamente ambicioso, como requiere el momento ascensional de España, puede aportar los recursos convenientes, distribuyendo, a lo largo de los años, el esfuerzo y aun el indispensable sacrificio de los españoles. Indispensable, si se quiere que nuestra Victoria —la del levantamiento nacional de 1936— no se quede en la costra material de la Nación, sino que remueva y hagan vibrar las cuerdas más nobles de su ser espiritual.

2.º Hacer de nuestras Escuelas Primarias focos de vida nueva, por la tenaz dedicación de unos maestros que se sientan asistidos por el poder público y por la sociedad; con locales claros y alegres; con pequeños talleres de orientación profesional, artesana o agrícola; con albergues comarcales, que permitan luchar contra la plaga del analfabetismo entre la población diseminada en cortijadas o caseríos; con el amplio empleo de la radio y el cine; con el indispensable complemento asistencial de comedores y roperos; con todo aquello que pueda hacer de la Escuela prolongación del hogar doméstico y antesala del gran hogar de la Patria.

3.º Abrir, inmensamente más, los Centros de Enseñanza Media, preuniversitarios o laborales, a la juventud española, con un amplio sistema de protección escolar que no quede en la bella, pero dormida letra de una ley por insuficiencia de medios económicos para aplicarla.

1953 debe ser el año de esta reforma radical y sustantiva. Con la nueva ley, hoy ante las Cortes, y otras medidas complementarias, especialmente ampliación de la estructura de las Enseñanzas de tipo profesional —medio y superior— y el establecimiento del Seguro, los pres-tamos al honor y el salario escolar, comenzaremos a creer que sea posible la hermandad efectiva de toda la juventud española.

4.º Integrar en la Universidad, con la conveniente descentralización, las distintas Instituciones, focos o Centros de formación cultural superior que andan al margen de ella o están de ella desconectados, al mismo tiempo que se hace frente —con ampliación del número de cátedras, creación de adjuntías, establecimiento de nuevos Colegios Mayores y de Residencias más amplias, etc.— a la presencia creciente de la masa estudiantil, signo de vitalidad, razón de nueva esperanza, mas motivo también de quebrantos y fuente de nueva responsabilidad.

5.º Fomentar en la Universidad misma el diálogo entre estudiantes y maestros, la vida corporativa, el autogobierno, la comunicación con la sociedad circundante, de suerte que la Universidad refleje en sí las inquietudes de la vida nacional y reaccione con nuevas energías espirituales sobre esa vida misma.

Dios haga que este año de 1953 sea año de Gracia, y durante él se acerquen mucho más los universitarios, profesores y estudiantes, a los dolores concretos de España: el campo, la empresa industrial, el suburbio... (¿Por qué no habrían de surgir pronto, a título de experiencia, ahí, en las afueras de Madrid o de Barcelona, una clínica, un consultorio jurídico y de asistencia social, un Centro de Enseñanzas profesionales, llevados voluntariamente por unos cuantos profesores y alumnos, generosos e inteligentes, de nuestras Facultades y de nuestras Escuelas Especiales?)

6.º Romper fronteras interiores y abrir la mente y el corazón de nuestros universitarios hacia lo universal, como en los siglos grandes. De nuestras Facultades universitarias han de surgir profesores ofrecidos a los países hermanos de Hispanoamérica o Filipinas. En engarce con nuestras Universidades han de organizarse con urgencia las Escuelas de Lectores para los Centros del extranjero, que crecientemente lo piden. Y ha de irse creando en la conciencia pública la idea firme de que España está ya teniendo que volver a jugar una carta fundamental en el escenario de Europa y de África,

codo a codo con sus hermanos de estirpe, de fe y de lengua. Una "ciudadanía cultural hispánica" se abre en nuestro horizonte. Para llegar a ella tenemos que sacrificar trasnochados provincianismos y dar al traste con pequeños criterios de matemáticas recíprocidades.

7.º Dar vida, por último, a Instituciones de diálogo y de creación intelectual conjunta entre eclesiásticos y seculares, donde, a la luz del pensamiento eterno de la Filosofía cristiana y de la Teología, se atienda más a buscar las verdades que necesitan los hombres de nuestro tiempo y de nuestra tierra, que a componer el inventario frío de los errores y de las fórmulas de ayer.

* * *

Estas pueden ser algunas de las conquistas de la reacción operativa a que nos empuje nuestra esperanza. Mas lo primordial seguirá siendo el espíritu con que acometamos la empresa. Espíritu de fortaleza contra los tres principales "complejos de inferioridad" que, en este orden de la Cultura, a veces nos atenazan: el miedo a la concurrencia, el miedo al error y a la crítica, el miedo a la libertad.

Por un viciado instinto de conservación pretendemos muchas veces acotar los campos, transformarnos en poseedores excluyentes de islas conquistadas. Anda ahí sembrando la cizaña el demonio del egoísmo; ese egoísmo de las profesiones y de los grupos, contra el que desde distintos ángulos, pero con análogo empuje cristiano, han roto su lanza, en estos mismos días, el Vicario de Cristo, desde Roma, y el Caudillo de España desde esta ancha y universal Castilla.

Otras veces es el miedo al error y a la crítica

Este Editorial se publica simultáneamente en los núms. 23-24 (10-I-53) de la revista Alcalá.

el que encanija la inquietud intelectual de nuestras gentes y frena la exteriorización de trabajos valiosos, cuando sólo al precio de fracasos y hasta de errores se ha abierto siempre camino la verdad, y ha subido, como luz entre nubes, el saber que salva.

Y, finalmente, cerramos nuestro asalto contra ese otro miedo fundamental: el miedo a la libertad. Nada tiene que ver aquí la libertad de disgregación, la que pone en el mismo platillo verdad y error. Es que también hay gentes que temen la otra: la libertad joánica y paulina, la del Testamento Nuevo, la santa libertad de los hijos de Dios. Y sin ella no hay Cultura, porque sin ella no hay, en definitiva, la suprema y total expansión de los valores eternos que lleva en lo más hondo de su ser, irrenunciablemente, cada hombre.

* * *

Así, de "dolores a esperanzas" ha de seguir siendo nuestra aventura. Alístese en ella quien tenga el ánimo en gracia, a quien le quemee el "fuego vivo" de amor por la honra de Dios y el bien común; quien sea, en suma, capaz de entender la dura lección que el santo Maestro Juan de Avila repite siempre a los que hayan de ejercitar misión pública: "Profesión es de hacer bien a muchos, aun con pérdida propia; y quien no es rico en amor, vuélvase de esta guerra, que no es para él" ("Carta a un Señor de este Reino, siendo asistente de Sevilla", año 1564).

Mas quien ese amor tenga y de esa guerra sienta la llamada, no olvide que esta es hora de Dios sobre España. Y que cuando los hombres se duermen, Dios no vuelve a pasar demasiadas veces.

JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ

EL "STUDIUM GENERALE"

INTERPRETACION. NECESIDAD. EVOLUCION

(Continuación)

Dr. EDUARD FUETER

III

EL "STUDIUM GENERALE" EN ALEMANIA

Es indudable que las nuevas aspiraciones alemanas en favor del *studium generale* se hallan influídas con frecuencia por las reformas universitarias de Norteamérica. Tras la caída del nacional-socialismo, las Universidades alemanas, y en concreto los sabios catedráticos especialistas de mayor nombradía, fueron acusados de no haber formado personalidades conscientemente responsables de sus deberes ciudadanos (18). Como causa originaria principal de este fenómeno fué señalada cierta tendencia al especialismo y un determinado interés artificial por la enseñanza libre. A semejante actitud se le contrapuso la educación de los *Colleges*, según el ideal "gentleman" de las primitivas Universidades inglesas y, sobre todo, el programa educacional para un pueblo libre según la *general education*, calcada de las progresistas Universidades norteamericanas. Gran número de catedráticos de la Universidad alemana estuvieron de acuerdo con las censuras de los observadores anglosajones; pero haciendo re-

saltar, al propio tiempo, que la especialización sólo podría superarse en virtud de un nuevo ideal docente, siempre que esta especialización tomara contacto con las *convicciones neohumanistas de la universitas litterarum*, y —según la interpretación romántica de un concepto jurídico medieval (véase REVISTA DE EDUCACIÓN, número 5, págs. 133-135)— siempre que fuera propuesto el *studium generale*. Con la mira preferente de superar la división cerrada en Facultades, se crearon el "Collegium Leibnizianum" en Tübingen, la "Corona Academica Marburgensis" y el "Studium generale" en la Universidad de Friburgo.

El informe más importante sobre la reforma universitaria, elaborado en Hamburgo, en 1948, por una Comisión internacional de estudios para la reforma de la Universidad, incluía varias mociones, muy meditadas, acerca de un plan completo de reforma. Junto a un grupo de personalidades alemanas de la Industria, de la Iglesia, de la Universidad, de la Administración, de la Investigación y de la Construcción, trabajaron Lord Linsay, del "Balliol College", de Oxford, y el profesor J. R. von Sallis, de Zurich, así como algunos delegados de los Ministerios de Educación de las fuerzas de ocupación. Las conversaciones, llevadas con absoluta independencia, fructificaron en las bases generales de las propuestas reformadoras en todos los planos del corpus universitario.

Como introducción al tema se insistió en que las Universidades existentes son portadoras de una antigua tradición, sana en su sustancia. "Toda institución que encarne esta tradición, precisa de una reforma permanente; pero quien quiera levantar un edificio absolutamente nuevo en lugar de una reforma, no hará, por lo general, sino matar el germen de la vida. Desde la Edad Media, la Universidad europea ha formado los estratos dirigentes de la vida intelectual y, con frecuencia, de la vida política, y la herencia del humanismo cristiano pervive en ella. La Universidad alemana debe sentirse especialmente orgullosa de su tradición especí-

(18) Véase también Karl Jaspers: *Die Wissenschaft im Hitlerstaat* (La ciencia en el Estado hitleriano), 1946, y *Ueber Bedingungen und Moeglichkeiten eines neuen Humanismus* (Postulados y posibilidades de un humanismo), 1949.

En el número anterior de nuestra REVISTA (número 5, págs. 133-41) se publicó la primera parte del artículo "Das studium generale", del escritor suizo EDUARD FUETER, director de la "Schweizerische Hochschulzeitung", de Berna. En el próximo número concluirá este importante trabajo que contiene una amplia introducción al tema: el estado actual del "studium generale" en los Estados Unidos, Alemania, Francia y Suiza; consideraciones finales, y la bibliografía utilizada por el autor. El estudio de FUETER apareció en la "Schweizerische Hochschulzeitung", números 4 y 5, y se publica en nuestras páginas en versión castellana de ENRIQUE CASAMAYOR.

fica, ensalzada por Humboldt; tradición que encarna la unidad y la libertad de la investigación y de la enseñanza según un procedimiento ejemplar de universal trascendencia”.

En las recomendaciones para el *studium generale* se declara que la urgente necesidad de una cultura general, para los estudiantes y para la sociedad, debe estudiarse al máximo prácticamente. “Es síntoma específico de nuestro tiempo el que vivimos una época de extraordinaria especialización técnica y profesional y en una sociedad democrática. Todo hombre culto tiene la doble misión de conocer su profesión y de comprender el entorno en que está instalado”. Para ello, no basta ya con el simple dictado de lecciones para alumnos de todas las Facultades, a la antigua usanza. Es necesaria una conciencia más profunda y viva, una conciencia histórico-científica, social, política y ética. “Las disciplinas fundamentales de la Filosofía, de la Sociología, de la Historia, de la Economía política y de la Psicología no son un lujo para nuestra civilización técnica, para nuestro orden social en plena transformación conceptual, para nuestra época de predominio político; lujo que tampoco lo es para quienes aspiran, como última meta, no más que al aprendizaje de una profesión, es decir, a una técnica o a una especialidad, ya que el ingeniero, el médico, el jurista, el sacerdote... no escapan a la necesidad de ponerse de acuerdo, en el ejercicio de su profesión, con los problemas señalados en su medio vital. Estos problemas pertenecen, en cierto sentido, al instrumental necesario para el ejercicio de su profesión”.

* * *

Las ideas fundamentales fueron resumidas en las recomendaciones siguientes:

1) Debe dedicarse gran atención y especial cuidado a la instauración y al desarrollo ulterior del *studium generale* en las Universidades y en las Escuelas Superiores técnicas.

2) Las ciencias fundamentales de orientación filosófico-humanista y social-histórico-científica serán expuestas tanto desde el punto de vista de la unidad de la ciencia y de la unidad de la enseñanza, como también desde el punto de vista de la conciencia social. Y siempre, de modo general, para alumnos de todas las Facultades.

En cuanto al aspecto práctico, se recomienda lo siguiente:

3) Los dos Semestres iniciales (*Anfangssemester*), ganados con la abolición del 13.º Año escolar (*Schuljahr*), deben dedicarse, en su mayoría, al estudio de las

ciencias fundamentales. Durante el tercero y el cuarto *Semester*, los estudiantes deben asistir también a algunos cursos más, a no ser que sus estudios de especialidad coincidan con las ciencias fundamentales cursadas en la Facultad de Filosofía.

4) Dentro de esta obligatoriedad común a todos los estudiantes, debe abandonarse a éstos la libre elección de cursos y prácticas convocados en el plano del *studium generale*. Todo alumno ha de asistir a aquellos cursos ajenos a su especialidad que más le atraigan.

5) Sobre una base voluntaria, los estudiantes pueden cursar su primer *Schuljahr*, exclusive la *Allgemeinbildung*, en una Residencia, en la medida en que se disponga de instalaciones idóneas.

6. No deben celebrarse exámenes formales intermedios. A fin de comprobar el aprovechamiento y la aplicación de los alumnos, se dará a los estudiantes oportunidad para colaborar en pequeños seminarios de estudio, para realizar trabajos escritos, así como para celebrar coloquios sobre la temática programada en el curso general de formación escolar.

7) La Universidad montará las instalaciones necesarias para el desenvolvimiento del *studium generale*. Los profesores adjuntos (*Studiendozenten*) y los jefes de estudio (*Studienproffesoren*) tienen la obligación especialísima de auxiliar a los catedráticos en su misión docente relacionada con el *studium generale*, y de ofrecer su ayuda y consejo a los jóvenes estudiantes.

8) Es preciso dedicar atención particular a la formación política. Esta enseñanza se llevará a cabo en el sentido de educar a la juventud académica hasta conseguir una mentalidad crítica y una capacidad de juicio independiente.

* * *

Estas mociones acarrearán seguidamente el establecimiento de los *studia generalia* en las Universidades técnicas de Berlín, Karlsruhe, Stuttgart, Hannover y Munich. Estas Universidades se corresponden, en parte, con el Departamento Técnico Libre (*Freifächerabteilung*), existente, desde 1855, en la Universidad Tec. Confederada. Pero, por desgracia, y a pesar de la fuerte protección del Rectorado, su eficacia no ha sido, hasta la fecha, todo lo activa que fuera de esperar, porque la Asociación Alemana de Ingenieros protestó, inmediatamente y con éxito, contra cualquier extensión del *studium generale* prevista en el informe de Hamburgo, o sea, que el 13.º *Schuljahr*, en contra de lo acordado, no pudo eliminarse, o ser sus-

tituido por el *studium generale*. Por el contrario, éste parece haber arraigado fuertemente en las Universidades, manifestándose bien sea bajo el título de *Studium generale* o bien como *Dies universitatis* de periodicidad semanal. Valga de ejemplo su implantación en las Universidades de Friburgo, en Breisgau y en Mainz. En Friburgo, el anterior *Universitäts-Rektor*, profesor Tellenbach, se ha hecho, por encima de todos, acreedor a las mejores alabanzas. En Mainz se definieron ciertas notas positivas con la creación de esta Universidad, fundada hace cinco años, a favor de la voluntad de las autoridades francesas de ocupación de concretar el nuevo programa educacional. Por supuesto que los estudios especiales continúan siendo allí la medula de la enseñanza.

En Friburgo se celebró un ciclo de doce lecciones de dos horas, dictadas por profesores de la Universidad, aprovechando seis días libres de clases en cada *Wintersemester*, cuidando que cada una de estas lecciones fuera acompañada del correspondiente coloquio. La cantidad es proporcionalmente reducida para mantener un alto nivel y para poder ofrecer lecciones que despierten realmente el interés de la comunidad estudiantil universitaria.

Además, el *studium generale* brinda una serie propia de unas diez o doce lecciones de una o dos horas, que se dan, en lo posible, de seis a ocho de la tarde, libres de toda clase de lecciones para principiantes y de las correspondientes prácticas. Los coloquios y los trabajos en equipo son dirigidos por cinco inspectores centrales (*Tutoren*), de nueva formación. Durante el *Sommersemester* de 1951 se celebraron los siguientes cursillos:

- 1) Religiosidad y Dogma.
- 2) Cuestiones jurídicas para no juristas.
- 3) Valor y dignidad de la persona humana y de la vida humana (dado, conjuntamente, por los *Tutoren* de Teología, Derecho y Medicina).
- 4) Nuestra actitud ante la poesía.
- 5) Esencia y función del lenguaje.
- 6) La Selva Negra: Rheintalgraben y Kaiserstuhl (con excursiones dirigidas por geólogos, botánicos y zoólogos).

En los coloquios no se realizaban aún trabajos de colaboración en pequeños grupos. Finalmente, y según la iniciativa estudiantil, se concertaban también otras lecciones, visitas y excursiones, así como ciclos de trabajo. En realidad, el "Collegium politicum" dependía también de la colaboración de los estudiantes, con conferencias, asambleas de los diversos partidos políticos y asociaciones laborales, acerca de temas como el Derecho de disposición colectiva (*Mitbestimmungsrecht*), la Asamblea Federal, las Comunidades de la ciudad y del campo, etc.

El *studium generale* se estableció en Friburgo a consecuencia de la actitud del Gobierno de la República federal y de la Asamblea federativa de Baden, determinando ambos una importante suma en sus respectivos presupuestos.

Asimismo, y gracias a ciertas reducciones, se obtuvo la aportación de nuevos catedráticos, la de los aludidos *Tutoren* y la contribución económica de veinticinco Comunidades estudiantiles, con cuotas variables entre los 50 y los 500 marcos.

En Tübingen se fundó el *Dies universitatis* poco después del término de la segunda guerra mundial. "El *Dies universitatis* no se deriva de la idea de la *universitas* como intermediaria de un mero saber utilitario o especializado, aunque esto último sea y seguirá siendo una de las responsabilizadas funciones de la Universidad, tanto en la investigación como en la enseñanza, sino que al propio tiempo se deriva de un saber general que une las disciplinas al todo del saber y da al espíritu una formación que le preserva de limitaciones y, sobre todo, de la banalidad". Todos los jueves se dedican a conferencias sobre cultura y temas generales.

El "Collegium Leibnizianum" no está lejos de esta idea. En el *Leibnizkolleg*, el estudiante ha de cursar en dos semestres la propedéutica de un plan reposado de estudios, en forma de coloquios. Estos coloquios se realizan, sobre todo, a base de lectura de textos de grandes pensadores e investigadores, a fin de que se asimilen los principios y los métodos del trabajo científico; de formar la propia capacidad intelectual, y proporcionar la expresión independiente. Cada grupo de ocho a diez alumnos dispone de varios *Tutoren*.

El "Collegium Leibnizianum" cuenta también con una Residencia común, en la que todos los estudiantes pueden aposentarse, comer y recibir instrucción. El profesorado está constituido por catedráticos y profesores de todas las Facultades. La Dirección corre a cargo del profesor de la Universidad, doctor Ohlmeyer, y dispone de los servicios auxiliares de seis adjuntos (*Assistenten*).

A fines de julio de 1951, la Conferencia de Rectores de Universidad de la Alemania Occidental se reunió en Colonia, bajo la presidencia del profesor Hess, de la Universidad de Heidelberg, para ocuparse del *studium generale*. En este nuevo cambio de impresiones se llegó a las conclusiones siguientes (19):

"Los representantes de las Universidades no niegan el hecho real de la diversidad problemática del *studium generale* en el campo particular de cada Universidad. Si para las Universidades técnicas el *studium generale* significa una integración de los estudios y una ampliación del campo de operaciones, para otras Universidades, y en especial para aquellas ya muy recargadas en disciplinas, representa un lastre adicional. De ahí que, por exigencias vi-

(19) *Deutsche Universitätszeitung*. Cuad. 15-16, 1951, pág. 29. En la misma revista, Cuad. 19, 1952, página 18, y ya ajustado este trabajo mío, se publicó el Informe de la Comisión para el *studium generale*: I. *Hinterzartener Arbeitsgemeinschaft*.

tales, también se elevaron voces escépticas tras la marcha del *studium generale*. El equívoco conceptual de éste se dejó ver nítidamente en los debates. El intercambio de experiencias mostró, paralelamente, tanto los éxitos como los fracasos, por igual incuestionables, del *studium* en el ámbito particular de ciertas Universidades. La idea del *studium generale* fué acuñada, en frase feliz, como una "forma actual de autocontrol de las Universidades" (Tellenbach). Las recomendaciones mostraban pleno conocimiento del carácter experimental del *studium generale*; pero se creyeron en el deber de señalar que con ello se produciría una reforma radical. En todas las conversaciones de la Conferencia se hizo, asimismo, una crítica de las Escuelas Superiores y de la costumbre del duelo, que de modo creciente se practica en ellas entre los estudiantes. Se puso de manifiesto que las Escuelas Superiores transmiten, hoy en día, una formación cultural más restringida que en tiempos. "La Universidad —así se afirmó en la Conferencia— no puede renunciar a la misión de hacer hombres de los especialistas, de multiplicar su capacidad crítica y de cuidar la formación político-social de los ciudadanos".

La Asamblea del *studium generale*, celebrada en Weilburg (19.) del 20 de agosto al 1.º de septiembre de 1951, en la que participaron unos cuarenta catedráticos de Universidad y otros invitados, se ocupó de modo principal de este problema. Aun a pesar de las varias objeciones formuladas y de la cosecha de algunos desengaños prácticos, se aseguró, como mínimo, un año de propedéutica en las Universidades al ser solicitados los cursos de cultura general y prácticas en el primer *Semester*. Al propio tiempo se apreció claramente que en la decadencia actual de las Universidades apenas puede pensarse en una solución práctica del problema del *studium generale* sin una ampliación del cuerpo docente (catedráticos, *Tutoren*, etc.).

En este aspecto, es de gran valor la ponencia de Walther Killy sobre "El *Studium generale* y la vida de las Comunidades estudiantiles"; trabajo que ofrece un amplio y documentadísimo informe sobre los problemas y la situación actual de las múltiples formas de la vida y de las aspiraciones de las corporaciones estudiantiles en Alemania, con datos estadísticos tomados de diversas fuentes (20). La des-

proporción existente entre el número de catedráticos, esto es, de las fuerzas docentes, y el de los estudiantes es un problema capital derivado de la "academización" moderna.

Digna de mención es la ponencia de Killy, la cual, libre de toda sospecha, presentó como favorable la obligatoriedad del *studium generale*, e incluso necesaria para conseguir buenos resultados docentes en Mainz. "Todo cuanto se quiera decir en contra de la limitación de la libertad de enseñanza, una imposición sensiblemente onerosa en el instante de su aplicación práctica, se nos muestra ulteriormente como fecundo, tan pronto como su intención sea razonable. En cualquier caso, esto lo afirman gran número de antiguos alumnos de la Universidad de Mainz" (pág. 33).

La ponencia de Killy previene, pues, contra la implantación de cursos independientes para alumnos de todas las Facultades. De un tiempo a esta parte se ha señalado con frecuencia un sordo acorchamiento que "muestra que esta interesante propuesta no interesa, por lo general, de forma duradera".

Hasta tanto pueden ser admisibles las generalizaciones, el *studium generale* fué acogido, en principio, por los estudiantes alemanes. Pero el éxito positivo dependerá en lo sucesivo de su calidad y de su vitalidad. Si los estudiantes no resultan íntimamente obligados o se encuentran otros estímulos exteriores, se presentará con cierta rapidez un descenso de la participación en el *studium generale* y, simultáneamente, un movimiento a favor de los estudios meramente técnicos o especializados. Es natural que esta evolución pueda neutralizarse por medio de disposiciones obligatorias o de exámenes; pero entonces uno se pregunta hasta qué punto es conveniente semejante *studium generale*, y cómo será aceptado en la intimidad del alumno en tales circunstancias.

Por otra parte, todos los intentos y experiencias realizados hasta la fecha muestran que únicamente una ordenación orgánica y bien dirigida del *studium generale* en la Enseñanza Universitaria puede conducir a un resultado positivo que sea duradero. Las iniciativas circunstanciales, o el hacinamiento desordenado de cursos y lecciones de carácter de cultura general, provocarán tan sólo una influencia pasajera o bien una elevación innecesaria de la sobrecarga en los planes de estudio. El interés puro de los estudiantes, hoy en día, en favor

(19 a) Véase *Schweizerische Hochschulzeitung*, Cuad. 5/1951. Pág. 275 y sigs.

(20) Walther Killy: *Studium general und studentisches Gemeinschaftsleben* (El *studium generale* y la vida de las comunidades estudiantiles), publicado por la *Westdeutschen Rektorenkonferenz* (Conferencia de Rectores de la Alemania Occidental) y por la *Hochschulverband* (Unión Universitaria), a través de la Comisión de "Cuestiones sobre la reforma de la Universidad", de la *Verband deutscher Studentenschaften* (Unión Estudiantil de Alemania) y de la *Verband*

deutscher Studentenwerke (Asociación de la Obra Estudiantil Alemana). Duncker und Humblot. Berlín-Lichterfelde, 1952, 118 págs. Desgraciadamente, este texto, aparecido en agosto de 1952, sólo ha podido ser estudiado parcialmente. El doctor W. Rüegg (Zürich-Frankfurt a. M.) me ha proporcionado amistosamente el material del "Coloquio sobre el *studium generale* según el Proyecto Frankfurt-Chicago), coloquio celebrado durante el último *Sommersemester* en la Universidad de Frankfurt a. M.

de una cultura general más profunda debe fundamentarse por la penetración en la unidad de todas las enseñanzas; el cultivo especializado de la ciencia ha de presentarse, en lo posible, como la célula natural de la *universitas* (21). Aun cuando hasta hoy no se conocieron suficientemente estos cursos para alumnos de todas las Facultades (22), ya acusan ciertos éxi-

tos, aunque de alcances limitados. Pero el problema esencial ha de abordarse y solucionarse en otros terrenos; lo que, por otra parte, depende también de la realización sistemática y organizadora (por ejemplo: los pequeños grupos de trabajo, las corporaciones estudiantiles, etc., que son posibles de unificar y que la enseñanza técnica no ha logrado interrumpir).

IV

EL "ANNEE PROPEDEUTIQUE" EN FRANCIA

Una de las primeras formas organizadas del *studium generale*, según el sentido moderno de esta enseñanza, se creó en Francia gracias al famoso "Année propédeutique" de las "Facultés des Lettres", que tuvo vigencia hasta el año 1947. Pero como en muchos aspectos el *studium* estaba cortado, rigurosamente, según el patrón francés de la enseñanza, y era de carácter voluntario, no ejerció influencia permanente fuera de Francia. En agosto de 1948 fué declarado obligatorio por el Ministerio de Instrucción Pública, y acondicionado entre el Bachillerato y el comienzo del primer curso formal del grado superior (23). Su introducción fué provocada por la falta de formación general: "Pues los graduados se muestran más como técnicos que como hombres cultos". Las Facultades declararon que los estudiantes no estaban preparados para una investigación crea-

dora e independiente, y a los alumnos se les veía errantes por los cursos universitarios, perdiendo con frecuencia un año de estudios (los extranjeros quedaron exentos de estos cursos, por lo menos hasta 1950; pero probablemente habrán de cursar también este grado en años venideros). Esencialmente, estos estudios constan de dos secciones: la "section classique" y la "section moderne". En descargo de los catedráticos trabajan los "moniteurs" (graduados, especialmente jóvenes investigadores o ayudantes de cátedra). Al término del "Année propédeutique" se convoca a un examen, que hasta la fecha ha proporcionado resultados sorprendentes: en el año 1949, de dos mil candidatos suspendieron alrededor de la mitad, permitiéndose a unos quinientos la posibilidad de sufrir nuevo examen (24).

V

LA EVOLUCION EN EL EXTRANJERO, Y SUIZA

Tras esta sucinta representación de los ensayos y experiencias en el extranjero se alza la siguiente pregunta: ¿Cuál es la iniciativa suiza? ¿Pueden establecerse comparaciones o aplicaciones?

A fin de responder a la realidad de esta pregunta, conviene dar cuenta de algunos proble-

mas fundamentales. El *studium generale* desarrollado en el extranjero ha crecido en las últimas décadas, más de ilusiones o de buenos deseos puestos sobre una formación general, que de una madurez sustancial de la situación espiritual de la Universidad moderna. Las ilusiones románticas se unieron a ciertas notas de

(21) Un ejemplo patente de ello lo ofrecieron también, no hace mucho, los estudiantes de Medicina suecos. Basándose en razones político-sociales, se propuso una enseñanza acelerada por medio de métodos especialmente intensivos. Pero contra esta propuesta reaccionaron los estudiantes de Medicina, haciéndose valer de que la idea de un *studium* libre, como base de la formación, sería arriesgado para la profesión del médico. El médico no es un ingeniero o una máquina con aspecto exterior de hombre; los estudios de Medicina tienen que educar a la personalidad. Se rechaza estrictamente una "producción" al máximo de muchos médicos.

(22) Por ejemplo, la Universidad de Oslo, en Noruega, ha celebrado por primera vez un curso semejante, cuyas clases, contra todas las previsiones, se han visto muy concurridas. El doctor en Medicina

Odergard dió un ciclo de lecciones sobre "La herencia y el medio en la especulación psicológica". En este *Sommersemester*, el Rector, doctor en Derecho Cartberg, habló de los "Fundamentos de la Constitución noruega". Los ciclos de lecciones para todas las Facultades se conservarán en el futuro.

(23) Véase *Universities of the World...* Art. "France" (con literatura), pág. 355 y sigs. *Les Etudes dans les Universités* (París, 1947).

(24) Albert George: *A Major Change in French Education*. "News Bulletin", pág. 14, febrero de 1950. En las dos Facultades de Filosofía de París actúa un grupo de Profesores como Jefes de Estudio (*directeurs d'études*), y están a disposición de los estudiantes, además de los "decanos", bien después de las clases, o bien durante las horas concertadas para los coloquios.

urgencia de hoy en día, cuyas causas de origen fueron con frecuencia interpretadas falsamente. Incluso la elección del nombre: *studium generale*, encierra, sintomáticamente, un malentendido histórico. Esta denominación, equívoca, cubrió y cubre el hecho sustancial de que *gran número de diversos y dificultosos problemas fueron agrupados bajo un mismo común denominador*. De ahí que la evolución internacional se haya caracterizado, hasta la fecha, por una incontable disparidad de criterios acerca del sentido y del concepto de las medidas que se hayan de tomar. En principio, las discusiones y las experiencias prácticas han logrado una cierta madurez. Pero la "theoria", profundamente arraigada, de la moderna Universidad, su finalidad y su ordenación en la sociedad actual no han encontrado todavía una representación de igual rango. De ahí también que a los movimientos en favor del *studium generale* les falte, las más de las veces, la fuerza coercitiva de la necesaria realización en el seno de todo organismo espiritual, y de ahí el que se encuentren motivos para que con frecuencia se mire con nostalgia al pasado, en lugar de superar creadoramente la crisis de una evolución grande e inevitable, con lo que se afirmaría, al propio tiempo, el valor de la pura investigación especializada y la formación democrática de una "élite". Es frecuente que apenas se haya tomado y, aun hoy mismo, se tome la molestia de seguir el rastro a las causas reales del actual estado de cosas.

De estas afirmaciones se desprende la medida en que es necesario el *studium generale* en determinados ambientes universitarios, y las normas que sean de aplicación pertinente.

En todas las Universidades "gigantes", el primer deber radica en la lucha contra el anonimato de la enseñanza y de los educadores: la creación de pequeños grupos orgánicos y de comunidades. En todos los países en que la avalancha de estudiantes ha hecho saltar los diques de un Cuerpo docente idóneo, es misión urgentísima el encontrar un nuevo equilibrio entre las personalidades docentes y la juventud estudiosa. En aquellas ciudades en que la tecnocracia celebra sus triunfos sin enemigo a la vista, se ha de oponer vitalmente la unidad clásica de la enseñanza a la supervaloración del culto a los especialistas de la técnica aplicada, con el fin de elevar siempre las almas sobre las máquinas y establecer la diferencia que existe entre señorío y servidumbre. El problema de la educación ética y cívica puede variar también entre uno y otro país, basándose en hechos positivos. Asimismo es de señalar que en relación con la confirmación práctica de la enseñanza, la cuestión se relaciona mucho con la proporción existente entre los grados superior y medio de la enseñanza (25). Es un pro-

(25) En la Alemania Occidental, la discusión en torno al *studium generale* ha derivado, últimamente,

blema de especial importancia para Suiza.

Podemos poner, sin riesgos, por testigo al *Gymnasium* suizo, o, en general, a la Enseñanza media helvética, de cómo esta Enseñanza —reducida a medidas internacionales— transmite una cultura general, pura y fundamental, de nivel muy digno de consideración. En general, la *Algemeinbildung* suiza se mantiene en un sano término medio entre el saber real y el saber ideal. Incluso la mejor Escuela del Grado Medio puede no alcanzar fácilmente la propia meta de un *studium generale* bien entendido: el fomentar la formación íntima y ética posteriores del estudiante para conseguir la unidad espiritual, la responsabilidad social y el comportamiento cívico. Con arreglo a la edad más adelantada del estudiante, la misión de la *Algemeinbildung* en la Universidad es otra: más crítica y más amplia en la medida en que puede serlo una Escuela del Grado Medio.

La cultura general de la Universidad debe alcanzarse sistemáticamente y, en lo posible, unida a los fines profesionales o técnicos de la vida de los estudiantes; pero no cabe ligarla a los compartimientos estancos de las Facultades. En resumen: la *Algemeinbildung* no puede emanar solamente del ideal neohumanístico de la enseñanza en un *Gymnasium*, sino que ha de incluir, de modo vital, el presente espiritual y el presente social, con el fin de iniciar la interpretación de la unidad interna de cualquier investigación especializada. En este sentido, a las Universidades de Suiza les alcanzan también nuevas y urgentes comisiones. Pero éstas nunca podrán llevarse a cabo por la simple "artimaña" de la nueva sobrecarga de los ya superdemandados profesores de la Universidad, o bien postergando a la especialización.

En modo alguno ha de olvidarse que en Suiza constituye un grave problema general el aumento de alumnos procedentes de estratos sociales ajenos, hasta la fecha, a la enseñanza y al puro interés por la cultura. En el caso de estos estudiantes, el peligro es, especialmente, grande, ya que ellos sólo ven una posibilidad de ascenso social en las Universidades, e incluso en los Centros profesionales y en las Instituciones, y, en consecuencia, no progresan hacia una imagen íntima de la *universitas*. Por otra parte, las experiencias extranjeras han demostrado que estos estudiantes son, en especial, de fácil incorporación a las pequeñas corporaciones estudiantiles y a las problemáticas sociales del *studium generale* en el grado universitario. Pero si faltan estos Círculos de estudios, o la polémica viva con los grandes pro-

hacia el problema de una reforma de la Enseñanza Media. Esto afirman, en primer término, el profesor C. F. Weizsaecker y el historiador de Goettingen, doctor Heimpel, por poner dos ejemplos sobresalientes; pero estos dos casos no son los únicos. Véase Gerhart Storz, en *Literarisches Deutschland*, noviembre de 1951.

blemas contemporáneos, estos estudiantes se entusiasmarán, comprensiblemente, por una Universidad asocial, anquilosada o decadente, en lugar de repudiarla. De ahí que sea evidente el hecho de que las Universidades sólo puedan buscar los problemas actuales partiendo de una actitud científica, es decir, que sólo puedan tratar estos problemas de un modo responsabilizado y consecuente. En resumen: el énfasis de la cuestión debe apoyarse en la clara reafirmación de los problemas y de la intervención de las fuerzas vivas del espíritu o de las soluciones eventuales.

El objeto cívico del *studium generale* en el extranjero es, por regla general, diferente también del determinado en Suiza. Es uno de los grandes cometidos y de las inmensas empresas de los Estados Unidos el modo por el cual han logrado imponer un programa cívico de la educación de las masas para la fusión interna de la política y para la formación política mundial. Este cometido lo han llevado a cabo también las Universidades norteamericanas, intensivamente y con todo éxito. La envergadura del Curso sobre "government", "international

or foreign areas studies", etc., perteneciente a los "general courses", es extraordinaria, y su motivación, clarísima. En Alemania se presenta la meta de una consolidación o robustecimiento de la joven democracia de la República federal de Bonn.

Pero el suizo considera, en primer término, a la formación política, menos como una función escolar, que como un ejercicio práctico relativo a la educación en la casa paterna, a la Escuela de Reclutamiento, en la comunidad social y en la lucha por la opinión entre partidos políticos (del mismo modo expresivo que el usado también en la prensa diaria.). Sin embargo, para la Universidad es un decisivo problema el modo con que ésta ha de robustecer, ante todo, la formación internacional de sus ciudadanos sobre bases científicas, esto es, cómo desarrollar eficazmente "la idea de la Universidad de la República", según palabras de Troxler en su inspirado discurso inaugural, pronunciado en el acto de apertura de la Universidad de Berna.

(Concluirá en el próximo número.)

FORMACION E INFORMACION EN EL BACHILLERATO

(UNA REVISION DEL PLAN DE 1938)

LUIS ARTIGAS

Nadie que se dedique al ejercicio de la Enseñanza Media puede hacer abstracción de los innumerables problemas, dificultades y resultados que continuamente se le presentan en su función, y encogerse pasivamente de hombros como si con él no fueran esas cosas.

Esta postura inauténtica se justifica, casi siempre, con el alegato de la inutilidad que supone un planteamiento coherente, el alejamiento personal de la esfera directora a quien compete el estudio y solución de estas dificultades.

Casi llegan a convencernos, y más aún si con escepticismo se contempla la excesiva litera-

tura que sobre la Enseñanza Media se ha recrudecido últimamente —y no precisamente sobre cuestiones pedagógicas—, y la falta de unanimidad que se manifiesta, bien que en otros terrenos.

Estar abocado a ser una voz más en el coro presente de lamentaciones y sugerencias es una razón de suficiente peso para detenernos en la tarea de exponer una serie de reflexiones, por lo demás nada originales. Pero precisamente esta ausencia de originalidad de lo que aquí se va a decir, este patrimonio colectivo de ideas que están en la mente de todos, nos mueve a su formulación precisa, para que obligados a concretar y no a divagar, forzados a establecer a nuestro alrededor el cerco de los numerosos tópicos que existen sobre estas cuestiones, se estudie la posibilidad de una exclusiva salida, consecuencia necesaria de la canalización del cerco; o, por el contrario, en caso negativo, limitarnos a considerar este artículo como un barreno de imprenta que volaría al aire de nuevo los lugares comunes tradicionales.

LUIS ARTIGAS es profesor de Filosofía del Instituto de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu" de Madrid. En el presente artículo estudia el incremento del número de asignaturas que invariablemente ha sufrido el Bachillerato en cada nuevo plan.

LA MARCHA HACIA LA COMPLICACIÓN
INFORMATIVA

La elección que hacíamos, hace pocos días, de la *Biografía* que de don Marcelino Menéndez Pelayo escribiera, en el año 1914, don Adolfo Bonilla y San Martín, nos llevó con especial curiosidad al plan de estudios que siguió el ilustre santanderino en su bachillerato, y que el biógrafo transcribe. Hemos de reconocer que nos admiró la simplicidad de aquel plan. Y no porque ignorásemos, claro está, la sucesiva complicación que en los estudios se ha venido produciendo al correr de los tiempos, sino porque el coeficiente de esta complicación superaba un convencimiento alejado todavía de la comprobación exacta.

El desequilibrio de la comparación de estos dos planes, el actual y el de Menéndez Pelayo, puso en movimiento y comenzó a agrupar entre sí —según sus semejanzas y diferencias— el referido cerco de lugares comunes, el tercero o cuarto de los cuales lo constituyen, sin duda, los sentimientos de admiración y de adhesión que despertaron en nosotros, debidos, de una parte, a la distancia temporal, y de otra, a la proyección de la figura de un sabio tan ilustre sobre un tan desnutrido e insignificante plan de asignaturas y de cursos.

Pero vaya por delante, para provocar la misma reacción admirativa y sentimental como punto de partida para nuestras consideraciones, la enumeración, por cursos, de las disciplinas que se cursaban en los Institutos de Enseñanza Media españoles por los años 1866 a 1871, período que abarcó el bachillerato de Menéndez Pelayo:

PRIMER CURSO: Latín y Castellano.—Doctrina cristiana e Historia Sagrada.

SEGUNDO CURSO: Latín y Castellano.—Doctrina cristiana e Historia Sagrada.

TERCER CURSO: Retórica y Poética.—Geografía.—Historia de España.—Aritmética y Álgebra.

CUARTO CURSO: Psicología, Lógica y Ética.—Fisiología e Higiene.—Historia Universal.—Geometría y Trigonometría.

QUINTO CURSO: Física y Química.—Historia Natural.

Parece natural que asomarse hoy al año 1866 produzca en nosotros un cierto vértigo histórico. Pero tampoco debamos quizá sorprendernos de que el propio Bonilla, al incluir este plan en su *Biografía* en el año 1914, muestre también su desencanto en relación con el de 1903, vigente en su época, y escribiera: "Constaba, entonces éste (plan), menos *recargado* y absurdo que ahora, de cinco cursos, donde figuraban las siguientes materias..."

Y se discutía antes el derecho a la sorpresa, porque tal vez Bonilla, como nosotros mismos

ahora, se encontrara ante el tópico espejismo de la supervaloración del tiempo pasado. En cualquier caso —la realidad o falsedad de este espejismo son las que están en juego—, Bonilla suspiraba por un plan de cinco cursos y de 14 asignaturas, contraponiéndolo al de 1903, que constaba de seis cursos y 30 asignaturas, incluyendo entre las mismas el francés, el dibujo y la gimnasia, que, naturalmente, se echan en falta en el primer plan.

Nosotros, hoy, treinta y ocho años después que Bonilla, contraponemos el plan por el que éste suspiraba y el actual de 1938, que consta de siete cursos y de 74 asignaturas (1), incluyendo, entre ellas, la gimnasia, el dibujo y los idiomas.

Del año 1866 al 1903 transcurren treinta y siete, y el número de asignaturas aumenta de 14 a 30, o sea 16. Dividiendo el número de asignaturas aumentadas por los años transcurridos, obtenemos un *coeficiente de complicación* de 0,45. Es decir, que cada año que transcurría se acumulaba una carga científico-docente, que potencialmente se cernía sobre el plan siguiente, de 0,45 de asignatura por año. Cada dos años, 0,90 de asignatura; casi una disciplina completa se reservaba para introducirse en el próximo plan de 1903.

De 1903 a 1938 transcurren treinta y cinco años, y el número de asignaturas aumenta a 74, es decir, supera al de 1903 en 44 asignaturas. El *coeficiente* es, pues, en esta época, de 1,2. Pero de una manera general, desde el año 1866 al de 1938, el que hemos dado en llamar *coeficiente de complicación* es de 0,8 de asignatura por año, y el aumento de disciplinas suma el número de 60.

Estos datos, aducidos, como es claro, casi por juego, y, por otra parte, inexactos, ya que tomamos como punto de origen el año 1866, fecha de iniciación del bachillerato de Menéndez Pelayo, podrían tomar forma de función matemática: $y = n + ax$, en la que y representaría el número de asignaturas, x el de los años y a sería el coeficiente de complicación. Pero esto sería ya establecer casi una ley sobre un aspecto histórico-cultural, con toda sus consecuencias, y que nos llevaría, también alegremente, a afirmar que el próximo plan anunciado de 1952 constaría de $y = 74 + 0,8 (1952 - 1938) = 74 + 0,8 \times 14 = 74 + 11,2 = 85$. Es decir, que el próximo plan constaría de 85 asignaturas, 11 más que el anterior; lo que, aparte de no ser cierto, resulta, además, evidente que la progresión tendría que llevar alguna vez hasta el infinito, consecuencia completamente absurda, que si hiciera falta nos demostraría la invalidez de la ley. Tiene que ser,

(1) Al hablar en todos estos planes de asignaturas nos referimos, simplemente, a disciplina por año, ya que, naturalmente, una misma disciplina se repite en dos o tres o más cursos, aunque dentro de la misma varíe la materia que ha de enseñarse.

pues, motivo de alegría que tan tempranamente esta recién descubierta ley histórico-cultural sea falsa.

Pero bromas matemáticas aparte, hemos de enfrentarnos con una tendencia comprobada, de una marcha cuantitativa de los planes y con unas consecuencias experimentables y constatadas que ha producido el actual.

Estos resultados y comprobaciones van a servir de punto de partida, en íntima relación con los manoseados conceptos de formación e información, a los que se añadirá, continuamente, una contraposición y salto atrás al plan de don Marcelino, y no porque lo consideremos, ni mucho menos, plenamente deseable y redentor, sino como una especie de caso límite inferior de la información que servirá a nuestros propósitos. Verificado un recorrido por los diferentes resultados, intentaremos remontarnos a las soluciones más vulgares, y, en lo posible, a una explicación, desde arriba, de la complicación de los planes que de hecho se ha producido.

CONSECUENCIAS

En primer lugar, lo que tiene que sorprender a un profesor actual, que tenga ante sus ojos el plan de estudios del año 1866, es que un muchacho de quince años pudiera ingresar en la Universidad y trabajar con provecho en sus clases. No creo que nadie considere hoy a un alumno que termina quinto curso con la debida capacidad y formación para dar este salto: su redacción es muy deficiente; las ideas, confusas, y la mentalidad, en suma, es absolutamente ingenua.

Pero si a esto se añade que entonces a los dieciocho o diecinueve años (la carrera de Filosofía y Letras, por ejemplo, constaba solamente de tres años) obtenían su grado de Licenciatura, la sorpresa se mantiene en el mismo tono, y más cuando se considera que a esta edad actualmente existen bastantes muchachos que pretenden aprobar el Examen de Estado. Es un hecho, pues, que la madurez mental se ha ido retrasando conforme los planes se complicaban. Casi nos atrevemos a afirmar que la madurez intelectual la dan actualmente los años y no los estudios. O lo que es lo mismo, que puesto que la formación surge como resultado de una información científica adecuada, esta última se ha ido alejando cada vez más de su finalidad, y únicamente los años y no el método consiguen una madurez suficiente, pero deficiente.

Tal vez pueda arguirse que entonces estudiaban un número considerablemente menor de alumnos, pero no puede pretenderse que lo hicieran solamente los bien dotados. Entonces como ahora la profesión y la carrera universitarias no la elegían tanto las aptitudes indi-

viduales como el medio social. Es cierto que un plan u otro no hace más o menos inteligentes a los muchachos; se limitan a formarlos mejor o peor, a retrasar o adelantar su capacidad intelectual y, sobre todo, a conseguir o no un suficiente conocimiento vocacional. No hay mejores ingenieros, ni peores matemáticos, hoy que ayer; tomando esta afirmación en sentido general, porque la especialidad y estudio de cada profesión termina por desarrollar plenamente, en los casos mejor dotados, el hábito de esa ciencia determinada; pero aun este desarrollo pleno, aleatorio, se consigue a espaldas de la formación armónica a que debe tender el Bachillerato. La afición nace muchas veces con el trabajo, y la inteligencia llega a gustar exclusivamente de aquellas disciplinas que fueron mejor estudiadas, y que, naturalmente, en el período superior de estudios se ven forzados a asimilar. Pero esta vocación *a posteriori* no suele ser muy firme, y surge, precisamente, por la falta de autoconocimiento vocacional a que el Bachillerato actual conduce. Hoy cualquier muchacho puede ser cualquier cosa; no creemos que existan más vocaciones para ingeniero, en proporción, hoy que hace veinte años. Lo que sí sucede es que una insuficiente formación hace gravitar con mucha más fuerza circunstancias extrínsecas en el momento de la elección. Y pese a las consideraciones anteriores, excepcionales, es claro que se arrastra, por parte de una gran mayoría, esta deficiencia de formación que comprueban a cada paso los catedráticos de Universidad.

La acusación contra el plan actual está ya lanzada también por nosotros. Pero tratemos de justificar este reproche como consecuencia del exceso y desorden en la información que representa la abrumadora cantidad de asignaturas.

Un exceso de disciplinas por curso fomenta, en progresión creciente, la ya natural inclinación hacia la distracción, hacia el fácil cambio de la atención, que se da, principalmente, en los niños de once a catorce años. Si exclusivamente se les habla, durante todo un curso, de latín, gramática y matemáticas, necesariamente se ha reducido el campo objeto de la dispersión atencional. Un reducido número de asignaturas por curso traería, como consecuencia, que las clases durarían más y que serían diarias, con lo que la posibilidad de distracción se reduciría, a su vez, proporcionalmente.

Jamás la tendencia unitaria de la inteligencia ha sido sometida, como en el plan actual, a más irracional fragmentación. El ciclismo, que en teoría confesamos tiene bastante sentido en el latín y las matemáticas —pero no hasta el punto de que sean exigibles siete ciclos—, pierde su posible eficacia cuando el número de disciplinas por curso llega a la inconcebible cifra de 11 ó 12, entre las que se incluyen dibujo y gimnasia, que si bien no requieren una gran atención, contabilizan un número consi-

derable de horas a la semana, en perjuicio de las disciplinas fundamentales.

La multiplicidad de materias obliga, necesariamente, a que las clases sean alternas, cuando no dos a la semana, y a que su duración, sobre el papel, se reduzca a cuarenta y cinco minutos y, en definitiva, a treinta minutos de clase real. No se puede sedimentar ningún conocimiento que se desarrolle solamente durante media hora, cuando al instante es desplazado por otros cinco de contenidos distintos en un mismo día; además, claro está, de las normales desviaciones de la atención que el muchacho tiene que dedicar a sus ocupaciones vitales y sociales. Pero en la fecha siguiente el muchacho ha de dar otros cinco o seis saltos por los campos de otras disciplinas distintas; y solamente entonces es recogido el hilo de la explicación durante treinta minutos. Esta pulverización violenta es la más absurda para la formación. Y si se piensa que los días festivos y las posibles ausencias por enfermedad elevan a veinte el número de los momentos de fuerza atencional distintos, se explica que cuando se quiera recoger el sentido unitario de cada disciplina, éste ya no exista. Al final, cuando el examen mensual (2) se lo requiere, el alumno establece pequeños contactos memorísticos con datos, fórmulas o definiciones que considera frente a él, para ser aprendidos, y a los que, pertenezcan a la disciplina que fuere, concede el mismo sentido de algo que ha de retenerse para escribirlo al día siguiente, sin que exista ni pueda existir una asimilación o incorporación a la inteligencia de la interna unidad de cada ciencia y de su metodología propia. Los conocimientos no surgen nunca del alumno, sino que están siempre proyectados casi visualmente fuera de él. La memoria inmediata cumple en los muchachos una actividad de propia conservación; y si el olvido es también una ley necesaria de la memoria, hasta el punto de que la formación ha sido definida como aquello que permanece en el sujeto cuando la información exhaustiva desaparece, no creemos, sin embargo, que si el tiempo obliga al olvido del dato minucioso, permaneciendo únicamente una potencialidad y disposición operativas, prontas a ser actuadas frente a cualquier planteamiento científico o social concreto, no creemos, repetimos, que pueda considerarse como ley normal de la memoria aquella que justifique el olvido a las cuarenta y ocho horas. Porque muchas veces hemos comprobado, personalmente, que alumnos que realizaron un examen brillante, a los dos días, en pregunta oral, no supieron contestar sino confusamente el mismo tema que escribieron con aceptable información.

La fragmentación de la inteligencia impide

(2) Me refiero en todo este artículo al sistema de horarios y exámenes que se sigue en el Instituto "Ramiro de Maeztu", uno de los Centros que mejores resultados obtiene, a pesar de todo, en sus alumnos.

la visión de los problemas en su unidad y crear hábitos específicos de pensar propios de cada ciencia. Cuando esto no se consigue, la formación no existe. Únicamente se puede jactar el plan actual de ejercitar en los muchachos una memoria inmediata, semejante a la que a los actores les permite retener sus papeles y olvidarlos para sustituirlos rápidamente por otros.

Cuando se piensa hoy que siete años de latín en el Bachillerato únicamente permiten a los alumnos traducir, aleatoriamente, cuatro o cinco líneas de un clásico, nos llena de natural curiosidad, e impele a la investigación de los motivos por los cuales dos cursos de latín, a los once y doce años, era suficiente para que los condiscípulos de Menéndez Pelayo —ya que no él mismo— estuviesen en condiciones, tres años después, de asomarse a la Facultad de Filosofía y Letras. Pero sucede que dos cursos de latín y castellano, en los que su única disciplina acompañante era la Doctrina cristiana e Historia Sagrada, supondría una clase diaria de, por lo menos, dos horas y media. Lo que, en definitiva, contabiliza treinta horas de latín a la semana entre los dos cursos, frente a las trece horas a la semana que una clase alterna de cuarenta y cinco minutos, durante siete años, suponen. Es decir, que, pese a todo, hoy se estudian menos horas de latín que hace setenta y dos años, y sin la continuidad esencial para originar el hábito de la traducción.

Pero esto no es todo; una ojeada al quinto curso de 1871 nos ofrece solamente las disciplinas de Ciencias Naturales y Física y Química. Esta distribución supondría la mañana o la tarde dedicados exclusivamente a una de ellas. Si suponemos, por lo bajo, tres horas diarias dedicadas a cada asignatura, obtenemos un número de horas semanal de dieciocho. Frente a este resultado, la Física y Química que se estudia en el plan actual arroja únicamente la cifra de seis horas semanales durante cuatro cursos, con dos clases semanales de cuarenta y cinco minutos. Y para esto, los dos últimos años deben dedicar la mitad de este tiempo a repasar las cuestiones de Ciencias Naturales.

La comparación no puede ser más sorprendente ni más irónica. Hoy que la Física y la Química han superado considerablemente sus problemas específicos, y los han complicado también, se las dedica en nuestro Bachillerato unas horas de estudio y explicación, aproximadamente, la mitad que en el año 1871. Y lo que es más grave: la continuidad y permanencia de los problemas ante la atención del alumno están totalmente pulverizadas y entremezcladas diariamente con un gran número de asignaturas que recíprocamente se interfieren, anulándose.

Cuando se figura uno lo que sería entonces pasarse todas las tardes o las mañanas en el laboratorio de Ciencias Naturales, sin otra pre-ocupación escolar que la Física y la Química, que rompería —a decir verdad, no mucho— la

monotonía del curso, se comprende, sin esfuerzo, que la identificación y la asimilación con estas cuestiones tendría que llegar necesariamente, y la familiaridad con que los minerales y las especies vegetales se ofrecerían a sus ojos; familiaridad que hoy se reduce a presentarles, en estas clases de media hora, una caja de minerales durante dos o tres días, espaciados, entre sí, por 15 ó 20 momentos de fuerza atencional distintos, lo que les permite únicamente distinguir los seres del reino mineral del vegetal.

Pero esta atomización de la enseñanza no sólo atenta contra la formación de los muchachos, sino que, además, lleva consigo unas consecuencias perjudiciales para el profesorado.

El profesor se encuentra con que tiene que dar muchas clases, muy cortas y a distintos grupos de alumnos. El número de clases excesivo origina la fatiga física: no es lo mismo dar una clase de hora y media, que tres de treinta minutos.

La brevedad de las mismas obliga a romper constantemente el hilo de la explicación, a no comprobar suficientemente la comprensión y asimilación por parte de sus alumnos y a no insistir adecuadamente en los mismos puntos. Existe un hastío, involuntario, por la repetición, y más si se tiene en cuenta que de hecho está forzado a repetir las mismas cosas, en el mismo día o en fechas muy próximas, con otros cursos, en aquellos Institutos donde existe la norma de dividir los cursos en grupos que no excedan de 40 alumnos. Su competencia, por otra parte, le permite de sobra dar la clase sin anterior preparación, porque no es lo mismo explicar media hora que dos horas. Una clase larga le fatiga menos, le permite insistir y comprobar la comprensión de sus alumnos, y, al mismo tiempo, le obliga a sistematizar más, a dar la clase más armónicamente, en suma, a prepararla. Y por último, el enfrentarse constantemente con diferentes grupos de alumnos, aparte de los inconvenientes citados más arriba, le aleja de su conocimiento individual y le coloca frente a distintas psicologías colectivas—cada clase tiene la suya—, que le exigen un cambio de enfoque y de cordialidad.

INTENCIÓN, REALIDAD Y EXPLICACIÓN DEL PLAN

Estas son las principales consecuencias que se han derivado de las premisas del plan del 38. Hay un párrafo en el preámbulo de la ley muy significativo, porque, aducido positivamente, puede considerarse como resumen de lo que no se ha conseguido con ella: "La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación defi-

nitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa".

Repetimos que al revés: precisamente lo que se quería evitar es lo que se consiguió, y aquello hacia lo que se tendía, se malogró por completo. Por otra parte, no tiene por qué despreciarse la técnica memorística permanente, sino aprovecharse de ella en los años primeros del Bachillerato, en los que el alumno está perfectamente capacitado para ello. Insistir en estos cursos en la Geografía, la Gramática y los idiomas, contrapesando esta unilateralidad con lo que de formativo para el recto proceder de la razón tienen las Matemáticas, sería una solución atendible.

Resulta igualmente interesante hoy recapitular algunas expresiones del articulado de la referida ley. Así, en el artículo preliminar, 2.º, se dice: "Aplicación del sistema cíclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos". Ya nos hemos pronunciado en contra del ciclismo absoluto de siete cursos. Es ir demasiado lejos. Precisamente la continuidad sustancial dice relación íntima a la unidad, y no a la multiplicidad. Continuidad sustancial se daría en una disciplina que se explicase en un solo curso. No obstante, es digna de atención la evolución progresiva de las aptitudes del alumno para la elaboración de un plan que tuviera en cuenta la complicación y dificultad de las disciplinas respectivas. Un ciclismo parcial, de dos o tres cursos, siempre que las clases fueran diarias y de una hora real, por lo menos, parece que se desprende de las consideraciones anteriores como ineludible.

Respecto al apartado 3.º del artículo que nos ocupa, y que dice: "Como consecuencia lógica de lo anterior, supresión de los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando así una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales, con todos sus conocidos inconvenientes", esto es, precisamente, lo que no ha sido consecuencia necesaria, ya que, por el contrario, por una de estas frecuentes incongruencias del salto al plano real del ideal, esos han sido, precisamente, los desafortunados resultados que se pretendían evitar.

Después de este recorrido general, de este examen de conciencia del plan del 38, y de la exposición de los efectos de su puesta en acción durante catorce años, nos atreveríamos a buscar una explicación, desde arriba, de las razones que llevaron a la sucesiva complicación cuyas consecuencias hemos sufrido.

A nuestro juicio, sólo una confianza ilusoria y desmedida en los cuadros sinópticos *a priori*, casi, casi la satisfacción personal de una armonización estética sobre el papel de los cuadros de asignaturas. Esto y una idea preconcebida al margen de toda realidad de la elasticidad de unos estudios cíclicos. No resulta difícil imaginarse al autor del plan del 38 entu-

siasmado frente al esquema; era perfecto, no se había dejado al aire ningún cabo, excepto el hecho de que la tierra gira sobre sí cada veinticuatro horas, y no cada cincuenta. Comprendemos también que el símil que la propia naturaleza le presentaba del movimiento ondulatorio, y de los círculos concéntricos que se originan por la caída en un estanque de una piedra, fuese irresistible. El diámetro del séptimo círculo representaría la capacidad máxima mental del alumno; el primer curso, un circulito de diámetro casi imperceptible, recogería, en sus diminutas cuerdas, todas las disciplinas fundamentales en número de diez. Pero este plan *a priori* no tenía sentido al encajarlo en el tiempo real de las veinticuatro horas del día: las consecuencias, más arriba. Quizás esta razón que aducimos parezca poco verosímil y escasamente seria. Tal vez; pero quien conozca el poder de seducción que para algunos individuos poseen las mencionadas sinopsis, es posible que considere, con nosotros, que puede ser perfectamente verdadera.

Hoy el alumno no tiene tiempo para leer otra cosa que sus libros de texto. Y estas horas que al "otium" de la lectura deben dedicársele también, y de las que se ve privado el alumno medio, suponen otra manquedad o tara formativa.

Otra causa de la complicación actual podría ser muy bien la importancia que cada profesor concibe que tiene su asignatura; se imagina que significa rebajarle de rango el que solamente figure ésta en dos o tres cursos del Bachillerato. De hecho todos la creen muy im-

portante; y la mayoría acostumbra a afirmarlo al comenzar el curso. Pero se engañan a ellos mismos y a los demás. En realidad, aparte de una significación cultural, que el olvido convierte en más o menos relativa, toda disciplina no es sino un pretexto adecuado para una necesaria gimnasia intelectual. Se trata más de conseguir la debida puesta en forma de la inteligencia que de responder a los datos concretos de las que son llamadas disciplinas más importantes del Bachillerato. La inteligencia, abandonada totalmente a sí misma, es claro que no se desarrolla; solamente en el esfuerzo y dificultad que supone el aprendizaje de las distintas ciencias históricas y naturales alcanza su madurez. Escamotear este esfuerzo al alumno es atentar contra su integridad intelectual. En realidad, aquella paradoja que se cuenta del profesor que suspendía a los inteligentes y aprobaba a los tontos, con estas palabras de "Ya me lo agradecerán", estaba muy cerca de la verdad. Inculcar el amor a lo difícil y a lo arduo debe ser tarea y práctica del profesor. La concepción de la asignatura como pretexto formativo rechaza la especialización prematura, que originaría una deformidad en la armonía total de la inteligencia, pondría a los alumnos en condiciones más serenas para una visión acertada de su propia vocación y eliminaría, en parte, las circunstancias extrínsecas y falsos espejismos de asignaturas que en la elección de carrera tantas veces intervienen. Pero la cuestión vocacional es otro aspecto interesante del problema de los planes de estudios, que tal vez se trate en otro lugar.

UNIVERSIDAD E INVESTIGACION

JOSE MARIA OTERO NAVASCUES

INTRODUCCIÓN

Ante todo he de justificar mi presencia y mi intervención en esta Semana y en este tema, ya que otras veces vine ante vosotros, bien para daros cuenta de mis pequeños hallazgos en la Óptica Fisiológica, bien para servir de introductor y pórtico a las conferencias del maestro de los físicos Werner Heisenberg; pero nunca, como ahora, para tratar un problema actual y general como es el de las relaciones de la Universidad con la investigación. El mandato de este gran "imperator" que es Alfredo Sánchez Bella me hizo pasar de mi papel de "moderator" en la Semana del anterior concilio, más o menos ecuménico (1), a esta palestra universitaria.

Con la Universidad como institución tuve mis primeros contactos al cursar en Madrid parte del Doctorado de Ciencias Químicas en

(1) *El catolicismo como forma de vida*. Tema de la II Semana del Seminario de Problemas Contemporáneos en la Universidad Menéndez y Pelayo.

Hemos rogado a don JOSÉ MARÍA OTERO NAVASCUES nos enviara el texto íntegro de su ponencia sobre "Universidad e Investigación", expuesta el día 23 de agosto del pasado año en una de las reuniones de la Sección de Problemas Contemporáneos de la Universidad de Verano de Santander. De esta ponencia se hizo un resumen en la crónica que a los coloquios sobre la Universidad mantenidos en Santander se dedicó en nuestro número 4 (págs. 55 a 60). El resumen, con su forzosa brevedad, no daba una idea fiel de la orientación de la ponencia; ella se limita, como verá el lector, a examinar el estado de la investigación científica en España, y dentro de esta perspectiva—sin generalizaciones—deben entenderse los juicios, adversos o favorables, que se hacen de nuestras instituciones docentes. Hemos creído conveniente, por sugerencia del propio autor de aquel resumen, publicar la ponencia íntegra. Don José María Otero es Consejero Nacional de Educación, académico de Ciencias, Teniente Coronel de Ingenieros de Armas Navales y director del Instituto de Óptica "Daza de Valdés", del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y del Laboratorio y Taller de Investigación del Estado Mayor de la Armada. La ponencia conserva, sin alteración alguna, su forma oral.

el curso 1928-29, y después, ya en el extranjero, al frecuentar, durante tres años, las aulas de las Escuelas Politécnicas de Zurich y Berlín, debiendo advertir que en ellas el ambiente universitario es total; fenómeno general en el extranjero, ya que no puede marcarse diferencia entre el Instituto de Tecnología de Massachusetts (M. I. T.) y su vecina Universidad de Harvard, ni entre la Universidad Fredericiana de Berlín y la Technische Hochschule de Charlottenburgo, ni la hay entre el California Institute of Technology y su vecina Universidad de California en Los Angeles; ni en métodos, ni en jerarquía científica, ni en psicología de los Cuerpos docentes y discentes; mientras que sí la hay, y enorme, entre la Universidad y las Escuelas Especiales en nuestro país, ya que son repúblicas distintas, psicológicamente opuestas, polos dispares. Y esto es, verdaderamente, lamentable, ya que si la Universidad es manca sin los brazos de la Técnica, la Técnica es miope y pequeña cuando pierde el contacto con la Ciencia y la Cultura.

Pero, aparte de esta experiencia directa, acontece que en las empresas científicas y técnicas, que el azar y el benévolo juicio de mis superiores jerárquicos han puesto en mis manos, he mantenido un estrecho contacto con todo un plantel de jóvenes universitarios; expresándolo en cifras, puedo decir que un 95 por 100 de mis colaboradores del Instituto de Óptica provienen de la Universidad; un 85 por 100 de los de la Junta de Energía Nuclear también son de la misma procedencia, y en una Empresa puramente técnica, hasta diríamos marinera, que también me ha sido confiada (el Laboratorio y Taller de Investigación del Estado Mayor de la Armada), todavía la cifra de sus colaboradores universitarios alcanza al 50 por 100. Con algunos de ellos nuestra colaboración se ha realizado desde sus primeros trabajos de investigación hasta la cátedra universitaria, y, por todo ello, mi contacto con la Universidad española, aunque indirecto, ha sido vivo, humano y profundo, y los problemas universitarios me interesan tanto desde mi ángulo de modesto investigador como desde mi profesión de ingeniero. Estos hechos, y el fundamental de ser la Universidad y su problemática de proyección nacional, y salirse, por tanto, sus temas del estrecho marco de maestros y discípulos, me animó a aceptar el mandato de Sánchez Bella, acogiéndome de antemano a vuestra benevolencia.

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION EN ESPAÑA

El tema fijado reza: "Estado actual de la investigación en España" y "Universidad e Investigación". Hablemos, por tanto, de la primera parte. Dado el ambiente en que me muevo, una autolimitación es necesaria. Me ocuparé, pues, casi exclusivamente de lo que los alemanes, con precisión, llaman Ciencias Exactas Naturales. No cabe duda que de esta forma mutilo en su amplitud el tema; pero es el caso que, aun siguiendo esporádicamente las Ciencias del Espíritu y las Letras con ansias de enamorado, la férrea barbarie de nuestro tiempo, llamada especialización, me impide tener una visión del conjunto que hiciese tolerablemente sopesados mis juicios, y por ello he de cerrar el balcón que se asoma al vergel de las Ciencias del Espíritu, aun sintiéndolo profundamente.

Al tratar de la investigación científica en nuestro país, y dado que el Consejo Superior de Investigaciones tiene una posición dominante en medios, Instituciones y Centros, he de hacer una advertencia previa, que me recuerda un diálogo escuchado por mí en el antiguo Reichstag alemán. Era en la primavera de 1932, en los días del declinar del canciller Brüning, y ante los ataques de los nacionalistas y nacionalsocialistas, éste pronunció un discurso exaltadamente patriótico. El difunto doctor Goebbels le contestó, poco más o menos, así: "Señor Canciller: Sus frases son muy nobles y patrióticas; pero usted es del Sistema, pertenece al Sistema de Weimar, y lo mismo que en el teatro a los actores les tocan papeles gratos e ingratos, nobles y plebeyos, usted tal vez representa el papel más noble en este Sistema, pero a él pertenece y su suerte está ligada a él". Pues bien, señores, yo antes de pronunciar juicio alguno he de decir que pertenezco al sistema del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En él puede decirse he hecho mis primeras armas científicas, y en él ejerzo mis actividades. Por tanto, a su bandera me acojo, y vaya esto como afirmación previa.

La cuestión fundamental es: ¿progresa o no en España la investigación científica en las Ciencias Exactas Naturales? Es evidente que los doce años de vida del Consejo, y el cercano planteamiento de esta gran empresa científica, son pocos para gozar de la suficiente perspectiva; sin embargo, en este esfuerzo, único en la historia de este país, para recuperar el tiempo perdido y tratar de obtener un honroso papel en la Historia de la Ciencia, hay buen número de síntomas positivos, algunos de los cuales quiero traer a vuestra consideración. Empecemos por los de orden general: En primer lugar se ha logrado la asistencia pública, en su sentido más amplio; hoy, para la masa, el investigador no es aquel "sabio", ser estrafalario

y distraído que aparecía como personaje de comedias y sainetes, sino que su figura va alcanzando prestigio social, y hoy las gentes saben que su trabajo tiene importancia fundamental y va unido al futuro bienestar y progreso del país. No cabe duda también de que existe en la actualidad un mayor y mejor contacto con el extranjero, y no me refiero al congresismo, esa plaga veraniega universal, sino que los afanes de nuestros investigadores encuentran un cordial eco fuera de nuestras fronteras, y éstos van entrando en la gran familia universal de la Ciencia, donde somos tratados, no con el cortés desdén de antaño, sino como hermanos jóvenes unas veces, y maduros otras. La gran proliferación de Institutos y revistas puede ser y no ser un índice; depende del grado de madurez de unos y otras, y lo mismo podría decirse de las citas extranjeras, elogiosas, de investigaciones españolas, hoy tan frecuentes, que en épocas anteriores constituían casi un fetichismo para otras instituciones encargadas del desarrollo de nuestra investigación científica.

HECHOS CONCRETOS FAVORABLES

Ahora bien, fuera de estos índices de carácter general podemos marcar, dentro del campo de las Ciencias Exactas Naturales, una serie de hechos concretos, todos ellos de carácter positivo. El primero es la voluntaria y casi siempre solicitada integración, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de los estudiosos e investigadores que quedaron en 1939 al margen de la vida científica y aun docente, por su propia voluntad o como triste secuela de sus concomitancias de todo orden con el sistema vencido por el Alzamiento. Su postura pasó del desdeñoso escepticismo a la prudente reserva, y de ahí a la franca aproximación. Puede decirse que dentro de España no hay valor que quede por integrar y que se haya perdido para la investigación española.

El creciente interés y busca de nuestros investigadores por algunos sectores de la industria, singularmente por aquellos cuyo proceso industrial está más radicado en la ciencia. En algunos casos, como ha sido la creación de la Empresa Nacional de Óptica, entidad de ochenta millones de capital, la fórmula industrial ha surgido como consecuencia inmediata de la investigación científica, primero, y de la investigación técnica más tarde.

El creciente aumento en el equipó de jóvenes investigadores. La descentralización progresiva, ya que antes del Consejo, para realizar investigación científica era preciso actuar desde Madrid, y hoy a todo lo ancho y lo lar-

go de la piel de toro surgen esfuerzos, hasta el punto de que en la última reunión de la Real Sociedad Española de Física y Química, en Zaragoza, el número de comunicaciones presentadas por investigadores de fuera de Madrid fué muy superior a lo hecho por los de Institutos madrileños. Todos estos hechos marcan un indudable progreso.

ALGUNOS FACTORES DESFAVORABLES

Frente a este aspecto positivo cabría oponer otros negativos, que enunciaremos brevemente: Es el primero la incomprensión y el escepticismo que todavía conserva buena parte de nuestra industria, y aún de la Administración, hacia la investigación, y singularmente hacia la pura o básica.

Así como en el extranjero es norma que esta industria y Administración (Ejército, Marina, Aire, Agricultura, Industria, etc.) subvencionen y mimen la investigación pura, sabiendo que la ciencia de hoy es técnica de mañana, este hecho todavía no ha entrado en amplias zonas de la industria y Administración españolas.

Aparte de esto, todavía tenemos en España muchísimas industrias de tipo parasitario con sus cerebros en el extranjero. A los Consejos de Administración les es mucho más cómodo computar el tanto por ciento en el precio de costo que les supone una patente, que aventurarse en fomentar la investigación pura y técnica. Este parasitarismo de buena parte de nuestra industria pesada y de maquinaria gravita sobre la investigación, y no es un hecho fortuito que allí donde la índole del trabajo técnico no consiente el empleo de la fórmula "patente", tan grata a nuestra gran industria; esto es, en las Obras Públicas y en la Minería es donde la técnica española ha proporcionado soluciones más originales y atrevidas.

Pero para mí tal vez el aspecto más oscuro para el porvenir de nuestra investigación lo veo en la escasa cantera humana en determinados tipos de investigación. Mientras que en España nuestras Universidades no produzcan más que diez físicos al año como máximo, en una coyuntura científica como la actual, en que la Física y sus métodos irrumpen en toda la Ciencia Exacta Natural, en la Biología y en la Técnica, las perspectivas no podrán ser alentadoras. Y a esto se une el que por su psicología, especialización, hábito y hasta sistema docente las profesiones de Ingeniería quedan en España prácticamente en vía muerta para la investigación básica. Una contribución semejante a la que representan los Politécnicos de Zúrich, de Berlín, de Munich, el Massachusetts Institute of Technology, l'Ecole Polytechnique de París, o el Imperial College de Londres, con sus aportaciones fundamentales a la

ciencia básica, no tiene paralelo en nuestro país. Es un hecho triste y concreto que al ingeniero español, salvo contadísimas y egregias excepciones, no le interesa la ciencia pura ni tiene fe en ella, ni se considera con deber alguno frente a ella, y esto en el momento en que se precisan más vocaciones para esta tarea, premisa indispensable para la investigación técnica, es extraordinariamente grave, siendo tal vez en este sombrío panorama y por tradición una excepción la Geología.

Esta falta de cuadros se hace notar extraordinariamente cuando se ha tratado de dotar de personal a los institutos de investigación técnica, y aun más, se corre el peligro de que estos cuadros desvinculados de la investigación básica desvirtúen las tareas de estos institutos y, a la larga, malogren su labor.

Otro síntoma inquietante nos lo ofrece el hecho de que nuestro investigador profesional, sustantivo y no adjetivo de otras actividades y profesiones, tiene todavía una personalidad demasiado tierna e incipiente. ¡El panorama vital que se le ofrece es tan mínimo y duro! Hoy el ser investigador, sin otra cosa, es una profesión muy semejante a la de monje, con etapas completamente por bajo de un mínimo nivel vital: becarios, ayudantes, colaboradores, investigadores, para emplear la terminología del Consejo es una vía áspera que dura cinco años, y todavía el joven no ve en la investigación una profesión bien definida donde ganarse honradamente, aunque con austeridad, su vida. Y el hecho es que para cierto tipo de investigación pura, en que hay que quemar las naves (2), se exigen renunciamentos casi heroicos. Por ello, todavía para algunos la investigación es el refugio del fracaso en la cátedra.

LA INVESTIGACIÓN FUERA DEL CONSEJO

No seríamos justos si terminásemos este capítulo del estado actual de la investigación en España sin mencionar los esfuerzos que realizan entidades ajenas al Consejo Superior y a la Universidad (ya que estas dos entidades, desde el punto de vista de la investigación en las Ciencias Exactas Naturales, forman un conjunto). La naciente Junta de Energía Nuclear, que hoy día agrupa a más de 50 jóvenes estudiosos, piensa que entre sus obligaciones está también el cultivo de la ciencia nuclear básica y no tan sólo la utilitaria. Los esfuerzos de los laboratorios e institutos anexos a nuestras Escuelas de Ingeniería siempre pueden presentar realizaciones en las fases de aplicación más in-

(2) ¿Qué ulterior salida puede ofrecer una completa formación investigadora en Óptica Fisiológica o Análisis Espectral, para no citar más que dos ejemplos que me tocan muy de cerca?

mediatas de sus técnicas fundamentales; los Observatorios Astronómicos, Meteorológicos y Geofísicos; los Institutos Forestal y Agronómico; el Instituto Geológico, de gloriosa tradición; el Laboratorio y Taller de Investigación del Estado de la Armada, que en íntimo contacto con el Consejo de Investigaciones ha hecho posible la constitución de una gran empresa de técnica científica, hoy día en vísperas de producción; el I. N. T. A.; el Laboratorio de Ingenieros del Ejército, el Taller de Precisión de Artillería, la Empresa Nacional Calvo Sotelo, el Canal de Experiencias Hidrodinámicas de El Pardo, son entidades que, casi siempre aisladamente, han realizado una estimable labor que sería injusto no reseñar al hacer este elenco de los esfuerzos nacionales en pro de la Ciencia y la Técnica. No podemos hacer lo mismo con nuestra gran industria, cuya contribución hoy día a la investigación pura y aplicada puede considerarse como prácticamente nula; pudiendo en el ramo químico, tal vez,

hacerse una excepción con la industria químico-farmacéutica.

Pero siempre nos queda el triste hecho social de que es el Estado quien únicamente investiga y ha tomado todas las iniciativas, habiéndose inhibido prácticamente la Sociedad.

BALANCE

En conjunto, nuestra visión es optimista. Ocurre lo que es tan normal en otras actividades de este renacimiento español. Mirando hacia atrás, nuestro optimismo es grande. Se ve de lo que se partió y todos los resultados logrados, que no podríamos soñar al comenzar la jornada; pero cuando se mira hacia adelante y se ve lo lejanas que están todavía algunas de las metas, el ánimo se sobrecoge y es preciso hacer uso de toda nuestra fe y nuestra esperanza para que la voluntad se avive, se aprieten los dientes y se siga adelante.

INVESTIGACION Y UNIVERSIDAD

Y pasemos ahora a la segunda parte del tema, esto es, "Investigación y Universidad". Todos los que en épocas recientes o lejanas han tratado de las misiones de la Universidad, han colocado entre ellas la de contribuir al desarrollo de la ciencia. Ahora bien, discrepan más o menos sobre si esta tarea de hacer ciencia es la fundamental de la Universidad. Es bien sabido que para Ortega la Universidad tiene como misión fundamental la transmisión de la cultura centrada en las disciplinas de Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía, y además como tareas subsidiarias la enseñanza que dé aptitud para el ejercicio de las profesiones, la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Pero Ortega señala taxativamente que el fin primordial es el primero. Es interesante reproducir íntegro su pensamiento (3): "Es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. *Esa es la tarea universitaria radical*. Eso tiene que ser antes y más que ninguna cosa la Universidad".

Para los pensadores, profesores y ensayistas de la generación siguiente a Ortega, el juicio no varía sustancialmente: Pedro Laín (4) da a la Universidad cinco fines: el primero, histórico, de conservación y transmisión de los saberes que hemos recibido; el segundo, docente o profesional; el tercero, formativo; el cuarto, de investigación, y el quinto, perfeccionamiento de la

Sociedad. Para el Profesor Sánchez Agesta (5) las misiones de la Universidad pueden sintetizarse en cuatro: primera, la Universidad como enseñanza profesional, como técnica, como poder sobre el mundo; la segunda, como centro de investigación y formación de investigadores, como elaboración de la ciencia y adiestramiento para la ciencia; la tercera, la Universidad como enseñanza de la cultura, y la cuarta, la Universidad como formadora de un criterio, de una potencia de comprensión y conducta. Tampoco el Rector de Granada da a la investigación un papel primordial, sino que muy fina y certeramente da a la cuarta misión una primacía radical o "radicante", según su expresión. Únicamente Alvaro d'Ors afirma la primacía de la investigación en la Universidad, al decir que la Universidad "es la forma histórica más perfecta para el cultivo de la vida científica".

Ahora bien, es un hecho histórico que en la actualidad la investigación desborda el cauce de la Universidad. Es más, desde el siglo XVI, con la creación en 1530 por Francisco I del Colegio de France, se quiebra en Europa su monopolio científico. Después, en los siglos XVII y XVIII, surgen las academias y sociedades científicas y, por último, la doctrina de que debe haber instituciones extrauniversitarias que se ocupen (sin desplazar a la Universidad), como fin primordial, de la investigación científica, se concreta en Alemania con la creación de la "Kaiser Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften", vía que han seguido hoy

(3) *Misión de la Universidad*. Obras Completas, IV, 323. Revista de Occidente. Madrid, 1947.

(4) *La Universidad, el intelectual, Europa*, pág. 11. Ediciones de Cultura Hispánica. Madrid, 1950.

(5) "Universidad e investigación", *Arbor*, t. XIX, año 1949.

gran número de países a través de instituciones, unas veces estatales y otras veces privadas.

Pero, además, acontece que la Universidad en sí misma nunca ha exigido este monopolio de la investigación. A este efecto, Albareda dice, textualmente (6): "La Universidad no ha esperado nunca ese privilegio, y su gloria consiste en un merecimiento permanente, no en reconocimiento de derechos de exclusivismo. En la libre concurrencia de la investigación, abierta como ninguna otra tarea al genio, al trabajo, al método, a la continuidad, al sistema y a la penetración perspicaz, la Universidad ha alcanzado culminaciones por la realidad del trabajo científico y no por la legalidad de las instituciones creadas".

Si vamos a la esencia de la investigación, no cabe duda que el ejercicio de la misma es la expresión más alta de la libertad humana, y rechaza "per se" cualquier confinamiento y cualquier exclusivismo. También Albareda expresa este mismo pensamiento al decir: "La investigación no es un monopolio de nadie, es una producción que si no es real, no es nada; no se presta a convencionalismos. La investigación es cada vez menos un remate estético, un título de honor, una borla doctoral, lograda la cual no se investiga más". Y añade después: "La investigación es cada vez más una exigencia social y hay que garantizar su producción. Para ello hay que orillar los supuestos y exaltar la realidad patente. No hay título universitario que asegure la efectividad investigadora. La investigación no puede ser tratada por ninguna entidad como un derecho de propiedad, y sí como una función propia y ajena".

Y si esto tiene vigencia universal, la insularidad de nuestras instituciones hace más patente su necesidad. El ideal del español es alcanzar un título que le permita dominar monopolísticamente una parcela en la cual sea el rey y el señor y donde puede exigir obediencia fiel a sus súbditos. Toda nuestra enseñanza superior es titulista e insular, y si en alguna corporación se rompió esta insularidad —recuerdo a este efecto el caso ejemplar de los ingenieros aeronáuticos, en cuya primera Escuela ejercían la docencia nuestros mejores matemáticos y físicos sin distinción de procedencia—, pronto se vuelve al régimen insular (7). En cada Escuela Superior, Facultad Universitaria o Escuela Profesional no pueden enseñar más que los profesionales propios, con exclusión práctica de cualquier otro. Y esto se apli-

ca tanto a la enseñanza técnica como a la propia Universidad, en que sus Facultades son islas de un archipiélago, no pudiendo un farmacéutico enseñar Química a los químicos, ni un químico especialista en Análisis Espectral enseñar esta disciplina a los físicos. Nuestras instituciones docentes tienen un jerarquismo petrificado y éste petrificaría también la investigación. La investigación ha de estar abierta a todos los hombres de buena voluntad que, con preparación suficiente, tengan vocación investigadora y sus jerarquías han de ganarse no en el esfuerzo intenso (tan español) de unos pocos o muchos meses, tras de los cuales puede descansarse "ab eternitatem", sino con el trabajo de muchos años, y, como definía Renán la nación, con el plebiscito permanente de sus aportaciones.

En el Instituto de Óptica del Consejo de Investigaciones, disciplina formalmente encuadrada en la Física, tenemos químicos, físicos, matemáticos, biólogos, marinos, ingenieros de Armamento, farmacéuticos y hasta, ¡horror!, un abogado, pero cuya espléndida habilidad en la fotografía científica hizo posible uno de los hallazgos que más estimamos y que tuvo mayor eco internacional. Es difícil pensar el encuadramiento de todo este personal en nuestras vigentes instituciones docentes, en cuyas islas, si por un azar entra un extraño al gremio, ha de actuar en los últimos escalones jerárquicos y siempre precaria y circunstancialmente.

Es tal vez el hecho capital del Consejo Superior de Investigaciones Científicas el haber roto la insularidad, y aunque con fuerte predominio universitario, lo que es natural como veremos luego, estar abierto a todas las influencias, a todos los vientos. Este ha sido para mí el mérito fundamental de José María Albareda, mérito pública y solemnemente reconocido por una mentalidad tan fina y tan abierta como la de Gregorio Marañón (8). Por ello, para mí la tarea fundamental del Consejo es la de integrar los sectores y elementos más insulares (los ingenieros) y los más escépticos (la industria). Búsquese, pues, el máximo contacto y compenetración entre la Universidad y las entidades investigadoras de fuera de ella, hasta el punto que no se sepa dónde termina la Universidad y comienza la Entidad, y al contrario, pero sin identificaciones ni exclusivismos que podrían dejar yermas para la investigación multitud de posibilidades.

LO QUE LA UNIVERSIDAD APORTA A LA INVESTIGACIÓN

Para mí su aportación fundamental es la producción de tipos humanos que, según la frase feliz de Sánchez Agesta, posean un criterio,

(6) José M.^a Albareda: *Consideraciones sobre la investigación científica*, pág. 105 y sigs. Madrid, 1951.

(7) Una excepción (única, según mis noticias) la constituye la Escuela de Ingenieros de Armas Navales, donde, junto a profesores de su corporación (algunos de procedencia universitaria), colaboran en cátedras titulares profesores de nuestra Universidad, de Escuelas de Ingeniería, investigadores civiles y profesores extranjeros.

(8) Discurso de contestación al ingreso de Albareda en la Academia de Medicina. Madrid, 1951.

una potencia de comprensión y de conducta. Nuestra Universidad crea en sus mejores alumnos una inquietud espiritual, una problemática de la duda y de la insatisfacción, que son la materia prima fundamental en el investigador. Por eso, como estamento, sólo el universitario tiene hoy en España madera de investigador. Y en eso contrasta con nuestros ingenieros, que con sus técnicas bien aprendidas y su especialización, adquieren una psicología de autoridad, de saturación y de optimismo que son premisas malas para abordar la investigación, y este hecho se refleja en nuestra literatura técnica muy cerrada sobre sí misma, pobre de contenido netamente original y científico, y poco abierta a los problemas. Nuestro ingeniero tiene formación de "libro", de lo ya conocido y asegurado, y no de "revista científica", de lo que se está haciendo, de lo que está fluyendo, que todavía no es nada, pero promete ser mucho.

Cajal, en sus Reglas y Consejos para los Investigadores, afirma que, por definición, el investigador es un insatisfecho con la autoridad y siempre duda en poseer toda la verdad. El investigador ha de poseer también fantasía, la capacidad de plantearse problemas y la intuición en encontrar las vías de solución, y estas cualidades se dan en nuestros universitarios más que en otra profesión alguna. Pero, ¡cuidado!, ocurre en la ecuación universitario-investigador lo mismo que en la abogado-político. Qué duda tiene que la práctica de la abogacía prepara espléndidamente para el ejercicio de la política, pero la recíproca sería peligrosísima.

Por otra parte —y como apunte al principio—, nuestra Universidad es la única entidad que se ha preocupado de la investigación pura o básica; es la única entidad que también se ha preocupado de la formación previa del investigador en el doctorado, y esos dos hechos le dan una superioridad de partida sobre otras escuelas superiores donde no existen esas inquietudes. Sin embargo, también en el doctorado podríamos apuntar demasiada insularidad, ya que realizándose las investigaciones que conducen a la tesis y borla de doctor —y siempre recuerdo que me refiero fundamentalmente a las Ciencias Exactas Naturales—, casi sin excepción en el marco del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, muchas veces son dirigidas por investigadores que no coinciden con la parcela universitaria donde ha de otorgarse la tesis y es preciso recurrir al artificio de los padrinos postizos, con lo que damos una lamentable lección de insinceridad al doctorado, en su primera etapa de investigador.

Pero, pese a estos lunares, es completamente necesario que para el bien de España se difunda este espíritu universitario, esta inquietud investigadora a otras profesiones. Es necesario que nuestras Escuelas Técnicas Superiores adquieran este espíritu. Sin ello, cegamos

un futuro plantel de investigadores que en el extranjero da óptimos frutos. Con el patrón español, quién podría pensar que Einstein se formó en una Escuela de Ingeniería (Politécnico de Zürich), Michelson en la Marina y Cokroft también en la Ingeniería, para no citar más que figuras egregias de la investigación física en tres sucesivas generaciones.

LO QUE LA INVESTIGACIÓN PUEDE DAR A LA UNIVERSIDAD

Hemos visto todo lo que la investigación recibe de la Universidad. Pasemos ahora a exponer lo que la Universidad debe esperar del investigador. En primer lugar, la investigación puede darle maestros en todas las escalas de la jerarquía universitaria actual o... futura (9).

La investigación y la docencia se complementan maravillosamente. Aficionados como somos en España a la casuística, nos gusta argumentar con el investigador puro y pésimo docente o el docente puro y nulo investigador. Estos son casos extremos; el buen investigador es casi siempre un buen maestro, y, al contrario, el que expone una ciencia al día, siguiendo sus avances de cerca, tiene una disposición mental que le lleva insensiblemente a la investigación. El investigador cuajado puede llevar a la Universidad la savia nueva de sus aportaciones a la ciencia, pequeñas o grandes. ¡Cómo se complementarían los cursos monográficos de los últimos años de la licenciatura y doctorado si en ellos ese plantel de jóvenes investigadores que van surgiendo expusiesen la marcha de sus trabajos! Pero para ello habría que romper muchas barreras de gremio, carisma de oposición y escalafón, barreras que parecen de papel, pero que después se comprueba que son de cemento y ladrillo.

SOBRE LA FIGURA DEL INVESTIGADOR Y SUS PELIGROS

Y hablemos, por último, del desarrollo de la personalidad investigadora en la propia investigación y también de los peligros que la acechan. Creo que una de las cualidades primarias del científico ha de ser la autenticidad, el ser "uno mismo" del Peer Gynt ibsesiano para que no surja el fundidor en la próxima encrucijada, según el drama nórdico, para demostrarnos que nuestra materia prima, nuestro ser, no sirve ya, que es preciso echarlo a la caldera de fundir porque no hemos sido fieles a nosotros mismos. Y en este sentido, con ese fetichismo carismático que tanto nos seduce a los españoles, cuán-

(9) Nuestro jerarquismo universitario o de Escuela Superior está congelado en tres escalones enormemente distantes: en rango, mando y retribución. Es como si en el Ejército no hubiese sino cabos, tenientes y capitanes generales.

ta vocación investigadora descarriada, y al revés, cuánto forzado de la investigación presenciámos. Ese fructificar en el advenio de las oposiciones en copiosos racimos las publicaciones sedicentes de investigación del futuro opositor, como si estuviese poseído de una fiebre e inspiración que si durase toda la vida llenaría nuestras bibliotecas de aportaciones a la ciencia con mayúscula o minúscula, y, por otra parte, cuántas veces presenciámos el caso de que una jerarquía universitaria prematura malogra al investigador al recibir, después del carisma oposicional, los entorchados definitivos de maestro y crearse en él un complejo de suficiencia y poca humildad.

Es preciso conseguir que el investigador, allí donde la feliz conjunción con la docencia no pueda o no deba aún realizarse, tenga con su trabajo un medio decoroso de vida, haciendo viable la figura del investigador como profesional independientemente de cualquier otra actividad y con un porvenir de austeridad sí, pero también de tranquilidad familiar y social. Que no tengan nuestros investigadores que buscar afanosamente la inclusión en el escalafón, sino que adquieran conciencia de que la sociedad les va a ayudar y a considerar de acuerdo con

sus merecimientos. Es preciso también que al investigador se le dote de los medios materiales mínimos para cada tipo de investigación, huyendo de una uniformidad a todas luces desplazada y casi siempre injusta.

España se ha lanzado de lleno a esta tarea investigadora. El tiempo es corto para juzgar, las perspectivas son buenas y en las Ciencias Exactas Naturales se ha perdido mucho del materialismo del siglo XIX, que las hacía antipáticas y hasta incompatibles con la espiritualidad del español. Dios haga que sea cierta la profecía del profesor Artigas (10), que estima que al romperse aquel sortilegio materialista nuestro país encontrará su vocación científica de la que estaba ausente desde el comienzo de la ciencia experimental moderna.

En esta noble tarea la Universidad y los hombres formados por ella tienen un papel de primer orden; que lo llenen con espíritu de servicio como hasta la fecha, será una de las prendas más seguras del resurgir científico de nuestra patria.

(10) Discurso de ingreso en la Academia de Ciencias. Madrid, 1949.

CLÁSICOS Y CRISTIANOS EN LA ENSEÑANZA DE LATÍN

MANUEL C. DÍAZ Y DÍAZ

No vamos a entrar ahora en el insoluble problema de cuál es la verdadera justificación de los estudios clásicos: bien se estime su interés por cuanto representan de base de nuestra cultura —y este título es tan importante, sobre todo, cuando se estudia la cultura en su dimensión histórica que la Academia de Ciencias soviética ha debido crear recientemente secciones de Arqueología e Historia de la Antigüedad, y ahora comienza a estudiarse, siquiera con gran parsimonia, el latín—, bien por el conocido tópico de que las lenguas clásicas son formativas como ninguna otra disciplina, bien porque nos ponemos, a su través, en contacto

con un mundo de valores definidos, que se pueden enumerar: respeto a la personalidad humana, sentido de libertad y responsabilidad, universalismo, principios morales sustantivos.

Quizá estos estudios de lenguas y culturas clásicas se apoyen en todas esas razones, o en otras. El hecho es real. Frente a todos los ataques, aislados o combinados, la formación clásica, con un fundamento más o menos humanista, se mantiene en nuestros países occidentales, y casi puede decirse que cada vez con un mayor vigor.

Cabe, sin embargo, preguntarse si la relación del mundo clásico —concretamente, desde ahora, de lo latino— con nuestra enseñanza no se hace con un foso insalvable. Nuestra enseñanza del latín, media y universitaria, franquea los siglos con destreza de funámbulo. Para el alumno, de Cicerón a nosotros, de Virgilio a nosotros, de Tácito a nosotros, no hay nada; mejor dicho, sí hay: tinieblas, las tinieblas cristianas y medievales, de las que nos liberó heroico el Renacimiento.

Fijémonos en lo que ocurre con el griego. Allí se presenta a lo latino como sucedáneo;

MANUEL C. DÍAZ Y DÍAZ es catedrático de Latín del Instituto de Enseñanza Media de Vigo. Especialista de latín vulgar, realizó estudios de ampliación en Munich, colaborando en el *Thesaurus Linguae Latinae*. Es colaborador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y de varias revistas de filología clásica, y autor de una antología del latín vulgar y de varias ediciones de textos latinos.

pero al menos esta visión tiene la gran ventaja de que no corta en el tiempo lo helénico. Por lo latino llega la riqueza griega hasta nosotros. Pero ¿y desde lo latino? Parece casi como si la parte latina de nuestra cultura hubiese sido el resultado de una genial metempsicosis: dos veces encarnada con un espacio de muerte en el intermedio.

Otro de los méritos que se atribuyen al latín viene aquí como respuesta a estas palabras: ese corte de siglos es necesario porque sin él no podríamos percibir las ventajas de nuestro enfrentamiento con un mundo concluso, terminado. Roma es el único organismo político que vemos nacer, crecer y morir ante nuestros ojos fascinados, como ha señalado un pensador español. Esa es su riqueza. Pero es muy posible que no pase de un juego de palabras; ni el organismo político murió, sino que se fué adaptando, poco a poco, a nuevas formas; ni los estudios del latín tienen nada que ver con los avatares de la forma política de su pueblo. Además, el latín no ha muerto; no podemos verlo concluso, porque sigue viviendo en nuestras lenguas, y nuestra cultura sigue siendo latina sin solución de continuidad. No podemos, realmente, prescindir de los cauces por los que se ha verificado la mutación de lo latino clásico en nuestro sér actual.

Por otra parte, hay que reconocer que nuestra enseñanza del latín es parcial e incompleta, porque hemos trasladado, lealmente, a lo latino características del estudio del griego, y hemos buscado —no nosotros personalmente, sino nuestra tradición pedagógica— formar un canon clásico semejante al que imperaba en tiempos de Quintiliano para el aprendizaje del griego. Y así nos hemos limitado a una época determinada. Tiene esto sus ventajas; pero en lo latino lo que nos interesa no es un solo siglo, sino la totalidad. Y añadiendo que nuestra cultura, además de su sedimento latino, tiene un elemento nuevo, de gran complejidad y de una realidad indiscutible: el cristianismo, nos encontramos con que algo hay que nos hace marchar cojos.

Es curioso poder señalar que en el Renacimiento la enseñanza del latín se hacía a partir de autores de la época o medievales, para poco a poco subir hasta los grandes clásicos. Hoy nosotros vamos derechamente a éstos, pero sólo a éstos. Apenas si en nuestras Universidades se dejan huecos para Plauto, y en muchas se desconoce que después de Tácito hubo autores que escribieron en latín. Recuerdo a este propósito el asombro de estudiantes y profesores de latín cuando en un Examen de Estado se pudo comprobar que el texto latino, puesto para traducción, pertenecía a una obra de Quinto Curcio. Es que este escritor está fuera de catálogo.

Los grandes autores podían ser objeto único de enseñanza y comentario cuando el ideal de la Gramática latina era el normatismo que te-

nía como finalidad enseñar a expresarse en latín. La fijación literaria a que llegó la lengua de Roma, al filo de la era cristiana, era un buen cauce para la purga de estilo, para la preparación, incluso estética, de los que iban a escribir latín. Parece que este objetivo de los estudios latinos ha perdido su puesto; ya sólo se escribe latín científicamente, y este hecho reducido no puede justificar toda una orientación pedagógica. Por otro lado, tenemos que estar todos de acuerdo en que para escribir correctamente en nuestras lenguas modernas, el latín, que a veces puede ser útil ayuda, no es soporte imprescindible. Grandes escritores de hoy ignoran la lengua de Roma, y los que pueden conocerla —o haberla conocido— deben asegurar que no es su principal base literaria.

Lo cristiano ata nuestro tiempo de una manera más profunda todavía que la propia romanidad. Y esto porque lo romano, lo latino, ha pervivido en gran parte sólo gracias al eco y apoyo que encontró en el mundo cristiano. Si Lactancio y San Ambrosio no hubiesen imitado y adaptado a Cicerón, si Séneca no hubiese sido valorado como cristiano —de donde la temprana leyenda de su correspondencia con San Pablo—, si en Virgilio no se hubiese visto un precursor de la fe nueva, ¿se habría mantenido tanto del mundo clásico como poseemos hoy? Si las execraciones contra la literatura pagana hubiesen hallado eco en los grandes escritores cristianos, ¿no habría perecido toda ella? La gran virtud de los cristianos fué revalorizar a los autores clásicos al utilizarlos como medios apologéticos; pero también al interpretarlos como cristianos. Así se mezcló íntimamente lo latino y lo cristiano, y de esta mezcla nos queda hoy más riqueza que de lo clásico. Además, por su propia razón de ser, el contenido de los escritores cristianos tiene más vigencia que el de los clásicos, porque se mantiene más inalterable el dogma, su raíz profunda; y para nuestro mundo que lucha, el ejemplo de los textos cristianos es de primera magnitud.

Nuestra enseñanza del latín —me refiero a España— ha prescindido demasiado del elemento cristiano. Es verdad que algunos libros de texto del Bachillerato, con muy buen criterio, han añadido a sus pasajes clásicos pequeños textos patrísticos o himnos. Pero el ensayo no ha encontrado eco. La Universidad les presta aún menos atención. Mientras en otros países —Holanda, Bélgica, Alemania, Francia— la patrística invade, poco a poco, la enseñanza, y el interés pedagógico e investigador por sus temas va en aumento, nada se hace entre nosotros. Parece que el campo cristiano debe ser abandonado a la Teología, al Derecho o a la Historia. Pero los filólogos no pueden estar ausentes de una parcela que les corresponde por derecho, y en la que todos los restantes especialistas reclaman su previa presencia para resolver los difíciles problemas de ediciones, es-

tudios comparados de lengua y literatura. Hay que ampliar los cuadros de lecturas y comentarios de textos, demasiados reducidos hoy, e iniciar a los alumnos en los problemas de lo que podríamos llamar "Filología cristiana", ya desde los Estudios Comunes. Quizás éstos carezcan de verdadera orientación. Hace poco una alumna se quejaba, en una revista universitaria, de que nadie en los años de Estudios Comunes les había dado orientaciones sobre las posibilidades de cada una de las Secciones de la Facultad de Filosofía. En las clases de latín me parece fundamental que se haga una verdadera introducción a la problemática de la lengua y de la literatura latinas; es una ocasión de poner a los alumnos, que no volverán a estudiar latín, en contacto con el método filológico, verdadero maestro de trabajo para muchas disciplinas, tal como reclamaba insistentemente, hace años, uno de nuestros más activos filólogos. Por eso creo que es útil extender a toda la latinidad cristiana el trabajo de orientación de estos primeros cursos de la Facultad de Filosofía. Quizá esto puede llevar a una mayor extensión y variedad de las lecturas latinas, a un rehilamiento en la sobrecarga de doctrina gramatical y a una más viva visión del mundo antiguo.

No se trata, claro es, de pensar en nuevas Cátedras especializadas, ni en nuevos compartimientos estancos. La virtud de esta dirección podría ser la de dar a la enseñanza universitaria, sobre todo, unas dimensiones menos raquílicas. Ya hoy la ley establece el estudio especial de latín vulgar —que no se confunde con el cristiano más que en una parte insignificante— y el del latín medieval, último eslabón de la cadena. Pero el estudio de este último, si las clases de latín no han tenido mucha cuenta del latín patrístico, es un sin sentido. Con estas divisiones, que, ciertamente, reportan ventajas, se corre el riesgo de dividir en exceso la perspectiva de nuestros estudios. No. Quizá sea más útil encuadrar estas variedades en la línea general.

Tampoco se trata de novedades o de moda. Hay una realidad, que, sobre todo, en la Universidad es fundamental: en líneas generales, la ineditez sólo puede darse en este campo, y no en el clásico. No quiere esto decir —como decía el sabio De Ghellinck— que lo que más hace avanzar la filología patrística sea la dificultad de encontrar temas de tesis doctorales fuera de su campo. Algo hay de eso, y de ello debemos felicitarlos. Pero es que el interés por lo cristiano, por lo primitivo cristiano, crece sin cesar y puede definir realmente nuestro momento.

Es curioso poder señalar que ni siquiera en los Centros eclesiásticos se concede a los autores cristianos el lugar que necesitan; y no es raro en ellos que se dedique más tiempo a Cicerón u Horacio que a Prudencio o Tertuliano. De aquí resulta que en este campo nuestra for-

mación y preparación deja mucho que desear. Basta ver las traducciones de autores cristianos hechas el siglo pasado y hasta en nuestros días. Cuando no se imitan, más que los originales, determinadas traducciones extranjeras, se echa en falta la preparación de los intérpretes, que, ciertamente, saben latín, pero desconocen los problemas de la lengua y los textos cristianos. De una equiparación en las lecturas universitarias de textos clásicos y patrísticos sólo ventajas pueden deducirse para nuestra cultura nacional.

Una de las posibles objeciones puede ser la finalidad inmediata de estos estudios. Leer fragmentos de San Agustín en el Bachillerato, ¿para qué, si no van a ocurrir tales textos en el Examen de Estado? Y en la Facultad de Filosofía, a los que se van a dedicar a otras cuestiones, ¿para qué, si ni siquiera los clásicos les son de utilidad?: a los que se van a dedicar a la enseñanza del latín o del griego, ¿para qué, si luego no van a ser exigidos en oposiciones, ni van a tener ocasión de enseñarlo nunca? Todavía otras caben. Pero no olvidemos que son las mismas que los detractores del latín le echan en cara a toda la filología latina. Y, sin embargo, los planes de estudio la mantienen con una cierta prolijidad y tozudez.

Y se dirá que no hay tradición entre nosotros. No sé qué podrían decir otros países hace cien, doscientos años. Nosotros, en plena eclosión de filología bentleyana, hemos tenido un campeón de estos estudios: el Padre Arévalo, jesuita, incansable investigador y editor de *Juvenco*, de Prudencio, de Isidoro. Hoy hay, entre nosotros, patrólogos bien conocidos, aunque no tengan una específica dimensión filológica.

También puede decirse que por este camino no se va a poder abarcar todo; que hay que sentar primero las conquistas que hemos hecho recientemente en el mundo clásico, tan sin tradición antes; que no se pueden desperdigar energías. Son razones especiosas, que generalmente ocultan una desgana. A veces vale más profundizar menos en un punto concreto y extenderse más. Sobre todo, porque me parece que, en nuestro caso, no se trata de un capricho, sino de una imperiosa necesidad pedagógica. No es una nueva orientación que se puede atender o no, sino que es la misma realidad la que reclama atención y justos límites.

Hay que leer textos cristianos al lado de los clásicos. No puede haber perfecta formación latina, si junto a los autores de la gran época no se ponen los Padres de la Iglesia. Con esta dirección llegaremos a tener ediciones decorosas de textos cristianos —hoy éxitos aislados de unas pocas y casi heroicas editoriales—, y quizá pongamos el más firme puntal para que nuestra Edad Media deje de ser la "terra incognita" que decía el fundador de la Filología mediolatina. Desde el punto de vista humanista, los textos cristianos reúnen, ciertamente, todas las apetecibles exigencias. Si buscamos la

dificultad de lengua para obligar al alumno a reflexionar y aquilatar en busca de la interpretación, ahí tenemos a Tertuliano, en ocasiones más difícil y original que Plauto. Si nos interesa más la elegancia y belleza de dicción, ahí están los himnos ambrosianos y páginas maravillosas de Prudencio. Si lo que se exige es perfección expositiva, tratados hay de San Agustín que en nada desmerecen de los mejores de la época de los grandes clásicos. Para agilidad mental y para contemplar un alma fuerte, más interesantes son las cartas de San Jerónimo que muchas de las de Séneca o Plinio. Cuando se enfrenta uno con esas narraciones vivas que son las Pasiones más antiguas, en la mayor parte de los casos simples transliteraciones de los procesos verbales de los mártires, nos sorprende su sencillez y grandiosidad: más que largas disquisiciones morales y más que muchas prédicas enseñan estas palabras que equivalen a sangre martirial. Las páginas ardientes y apasionadas de Tertuliano muestran un cristianismo más vivo y militante que multitud de obras de edificación. Hay que reconocer que desde el punto de vista de la forma, como especialmente por el contenido, tan de tener en cuenta, por ejemplo, en el caso de alumnos de Bachillerato, los textos cristianos presentan un interés muy singular.

Frente a los que ven en los escritores eclesiásticos un pálido reflejo de los autores de buena época, hay que hacer notar su personalidad y su originalidad. Nuestro concepto de estas palabras es totalmente distinto al de su época. Pero también hay que recordar, a los olvidadizos, que muchos achacan a la literatura latina la calidad de meros adaptadores, no siempre felices, de la literatura griega. La objeción es antigua. Pero en lo cristiano es interesante comprobar que nos importa por igual la patristica en sí y la patristica como transvasadora del mundo clásico y autora de ese "coctel" único que es nuestra cultura moderna.

Un ilustre helenista se quejaba, hace poco, de que el griego, en su plano medio y universitario, por influjo, sobre todo, de los programas de oposiciones, se había cubierto de demasiado lastre gramatical, en perjuicio de lo literario y del estudio directo del mundo helénico. Quizá lo mismo pueda decirse del latín. ¿Quién ignora la desproporción que existe actualmente, en todos los ambientes, entre el estudio gramatical, a veces demasiado lingüístico, del latín y el estudio, reducido casi siempre a la nada, de la literatura latina? ¿No sería loable reducir a sus justos límites lo gramatical, sobre todo

en la Enseñanza Media y en los Estudios Comunes de Filosofía y Letras? He aquí otra de las grandes ventajas de los textos patristicos. En general, la atención que ellos exigen a la gramática es suficiente para mantener la tensión del alumno; pero en ningún caso obstaculiza a la íntegra comprensión del texto, que suele ahora quedar relegado a un plano secundario ante la trabajosa búsqueda de datos y rarezas gramaticales en los textos. También la formación humanística reclama una poda en los hipertrofiados análisis gramaticales cuando no se trata de la formación de futuros maestros del latín, a los cuales, sí, es justo exigirles mayor profundidad y conocimiento de los problemas y teorías lingüísticas.

Si la Universidad "es una constante lucha por mantenerse a la altura de la ciencia", y ya que hay muchos noblemente empeñados en dotar a la Universidad española de una seria profundidad, tratemos de ponerla a la altura de las circunstancias. Se entrevé aquí un nuevo campo, de ópimos frutos en ciernes, que al darnos la posibilidad de obtener la clave de los momentos de transición hacia nuestra cultura latina y cristiana, ofrece a los investigadores temas múltiples y ricos para sus trabajos; a los profesores, la ocasión de orientar a los alumnos en la problemática de una época singularmente variada: a los alumnos, de encontrar nuevos horizontes que amplíen para ellos el campo limitado de lo clásico. Los autores deberían figurar por justo título en los programas, y no debería ser posible que un alumno de la Facultad de Filosofía y Letras desconociese ese abundante y diverso mundo que es la patristica latina. Sus textos, por su condición de contenido formativo cien por cien, por su forma tan vinculada a la clásica, por su interés para un pueblo latino y cristiano como el nuestro, deben ser leídos en las clases de latín, al igual que los clásicos, y a su lado, para mejor comprender las diferencias, las novedades y la peculiar riqueza de unos y otros. De esta manera a la formación clásica y humanística, que justifica entre nosotros la presencia preeminente del latín en la enseñanza, se une el interés por lo cristiano, de repercusiones tan trascendentes en la formación de nuestra personalidad nacional.

He aquí por qué he querido llamar la atención de todos los educadores y responsables de orientación de la enseñanza, sobre la presencia y la actualidad de la lectura y estudio de los textos patristicos, que buscaron unir siempre lo más enjundioso del mundo clásico con la nueva savia del Cristianismo conquistador.

Información extranjera

LA COOPERACION INTELECTUAL EN LA UNESCO (*)

LA HISTORIA INTERNA DE LA I CONFERENCIA GENERAL DE 1946

Cuando en el orden internacional apareció la Unesco, se llevaba ya más de veintiún años de activa vida de cooperación intelectual. La Unesco, como reconoció el Secretario ejecutivo en su discurso durante la segunda sesión plenaria de la I Conferencia General en 1946, recogía el legado de la Organización Internacional de Cooperación Intelectual, y partiendo de esta inicial experiencia aspiraba realizar planes de acción mucho más amplios. La Subcomisión de relaciones oficiales y exteriores, en su tercera reunión, celebrada el 30 de noviembre de 1946, tuvo muy en cuenta este pasado para proponer la incorporación a título de observadores de los representantes del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual a extinguir (1). Al iniciarse la I Conferencia General de la Unesco en 1946, se llevaba más de medio siglo de colaboración internacional en el campo de la cultura, de la ciencia y de la enseñanza, suscitada unas veces por la iniciativa privada, y promovida cada vez con más fuerza por diversos gobiernos e instituciones intergubernamentales. La Asociación Internacional de Academias arrancaba de la Confederación de las Academias alemanas en 1893. El Consejo Internacional de Investigaciones tenía su origen en la declaración de Londres de 1918. Al planearse la nueva Organización se hizo sentir desde el primer instante la necesidad de darle una estructura amplia y flexible que permitiera comprender e integrar la mayor parte de las instituciones ya existentes en el campo de la cooperación intelectual. La revisión de los objetivos que pretendía cumplir la nueva Organización nos permite hoy tener la seguridad de que ésta ha extendido exageradamente su campo de acción desde su momento fundacional.

La atenta observación del curso de las actividades de la Unesco entre los años 1946 y 1952 da pie para afirmar que el cometido de la orga-

nización se ha ido simplificando y delimitando cada vez con más nitidez. Puede señalarse en su historia interna dos etapas bien definidas y caracterizadas. El año 1948, durante la III Conferencia General de la Unesco, marca la separación de esas dos etapas. En su primer período los planes de actividad de la Organización se caracterizan por su amplitud excesiva. El programa de la Unesco fijado en 1946 era extraordinariamente ambicioso, y pocas cosas habrán en el campo de la educación, de la ciencia y de la cultura que escaparan a su consideración. En esta primera etapa el Director de la Organización fué el científico inglés doctor Julián Huxley, muy conocido en los medios culturales europeos por su abierta posición evolucionista y miembro de la sección británica de los "Amigos de Rusia" hasta su protesta con ocasión de la imposición dentro de la U. R. S. S. de las teorías genéticas de Lisenko. Al establecerse en la III Conferencia General de la Unesco, celebrada en Beirut en 1948, un sistema de prioridades en el programa de la Organización, se hizo posible la ejecución de planes de acción más definidos y concretos. "La selección de los temas centrales de la Unesco", al mismo tiempo que permitía una concentración de los objetivos de la Organización, venía a simplificar en gran parte el cuadro de sus actividades. Fué en el curso de esta III Conferencia, en la décima sesión plenaria, cuando se produjo también la designación de D. Jaime Torres Bodet, Ministro de Asuntos Exteriores, por entonces, de Méjico y antiguo Ministro de Educación Nacional entre 1943 y 1946, como Director general de la Unesco. Además de una extraordinaria capacidad organizadora, traía el doctor Torres Bodet a la Unesco una gran experiencia de cooperación interamericana, por haber participado en la Conferencia interamericana de Petropolis en 1947 y en la IX Conferencia Panamericana de Bogotá. Había sido además elegido anteriormente vicepresidente de la II Asamblea de las Naciones Unidas. Miembro de la Academia mejicana de la Lengua y doctor *honoris causa* por las Universidades de Méjico y California del Sur, había publicado la mayoría de sus obras literarias en España entre los años 1926 y 1934.

(*) La primera parte de esta crónica fué publicada en nuestro número anterior (noviembre-diciembre de 1952), págs. 167-75.

(1) General Conference. First Session (París, 1946). París, 1947, págs. 10, 193-195 (vid. informe de L. Alberto Sánchez sobre el problema y la situación del I. I. C. I.), 239-240 (vid. Anexo II con el texto rectificado de la declaración sobre el I. I. C. I.).

El punto de arranque de la Unesco hay que situarlo en la inauguración de la I Conferencia General celebrada en París entre el 19 de noviembre de 1946 y el 10 de diciembre del mismo año. El número de Estados participantes de la Conferencia a título de miembros activos o de observadores se elevaba a 47. Tenían delegación ante la Conferencia 43 Estados, 30 de ellos con derecho a voto por haber depositado en la Secretaría de la Organización el instrumento de aceptación del Acta constitutiva, y 13 sin él, por no haberlo hecho todavía (2). Estaban además invitados a la Conferencia los Estados miembros de las Naciones Unidas que en 1945 no habían firmado el Acta constitutiva: Costa Rica, Etiopía, Paraguay, Bielorusia, Ucrania y la U. R. S. S. De ellos sólo enviaron observadores Costa Rica y Paraguay. Varios Estados no miembros de las Naciones Unidas (Islandia, Suecia y Suiza) solicitaron de la Organización estar presentes en la Conferencia a título de observadores, aprobándose sus propuestas. Como observadores estuvieron también presentes en la Conferencia, con una autorización especial de observadores oficiosos, la ficción de Gobierno republicano español y la República de Viet-Nam. A título igualmente de observadores participaron en la Conferencia una delegación de la O. N. U. y representantes de las instituciones especializadas de esta Organización: la Organización de la Alimentación y de la Agricultura, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Mundial de la Salud, la Organización internacional provisional de la Aviación Civil (P. I. C. A. O.), así como representantes de las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales: la Oficina del Transporte interior de Europa Central, la Unión Panamericana, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la U. N. R. R. A., la Unión Internacional para la protección de las obras literarias y artísticas, la Unión Internacional de Telecomunicaciones, la Oficina Internacional Hidrográfica, la Oficina Internacional de Educación, el Consejo Internacional de Investigadores Marítimos, la Oficina Internacional Meteorológica y la Organización Internacional para la Racionalización.

La Conferencia se ajustó a las normas establecidas en el Reglamento interior de la Conferencia General elaborado por la Comisión preparatoria, de la que era Secretario ejecu-

(2) Los 43 Estados con delegaciones en la I Conferencia fueron: Arabia Saudita, Australia, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, China, Dinamarca, Egipto, Ecuador, Estados Unidos, Francia, Grecia, Haití, India, Líbano, Méjico, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Perú, Filipinas, Polonia, Reino Unido, Siria, República Dominicana, Checoslovaquia, Turquía, Unión Sudafricana, Venezuela (con voto); Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Guatemala, Irán, Irak, Luxemburgo, Nicaragua, Panamá, Salvador, Uruguay, Yugoslavia (sin voto). Cfr. "General Conference. First Session" (París, 1946). Unesco, e/30. París, 1947.

tivo el doctor Julián S. Huxley. En dicho Reglamento venía no sólo formulada la mecánica interna de la Conferencia en sí, sino incluso la misma estructura de la Organización (3). A lo largo de sus XIX títulos y de sus 104 artículos se estipulaba el régimen de sus reuniones ordinarias y extraordinarias, los requisitos que debía reunir la redacción de la orden del día, la composición de las delegaciones, los preceptos a los que habían de ajustarse los poderes, el establecimiento de las lenguas de trabajo, de las lenguas de trabajo suplementarias y de las lenguas oficiales, los tipos de actas de las sesiones, la publicidad de las resoluciones y de las sesiones, el régimen del derecho a la palabra, el procedimiento de los debates, la forma de las votaciones, la admisión de nuevos miembros, el sistema para la elección de los miembros del Consejo directivo y el nombramiento del Director general. De este articulado hay que destacar los títulos V a IX, inclusivos (arts. 25-51), por contener normas de organización extensivas a la misma Unesco. En estos artículos se establece la organización de la conferencia, la composición de sus Comités, las atribuciones del Presidente y del Vicepresidente, la composición de sus Comisiones, el régimen de la Secretaría.

Los Comités de la Conferencia, en número fijo, son los órganos encargados de llevar el régimen interno de la misma, y en el Reglamento se sobreentiende que son permanentes. Vienen a ser, por tanto, los órganos de trabajo interno de la Unesco. El art. 25, en su párrafo 3.º, establece la creación de los Comités de Verificación de poderes, el Comité de Candidaturas y el Comité de Reglamento interior. El Reglamento interior del Consejo ejecutivo, adoptado en la cuarta reunión del Consejo en noviembre de 1947, al crear en su art. 10 los Comités financiero y de nombramientos, vino a añadir a la Conferencia un cuarto Comité de Presupuesto vinculado al Consejo ejecutivo y a la Conferencia (4).

Las Comisiones, en número variable, son los órganos temporales de la Conferencia encargados de lo que podríamos llamar la política de la organización. El art. 25, en su párrafo 4.º, especifica que "las comisiones y los órganos subsidiarios se organizarán en función del orden del día de cada reunión y con la mira de permitir un examen tan completo como sea posible de la línea de conducta y del programa del trabajo de la Organización" (5). Hasta el presente, tres son las Comisiones que han venido funcionando dentro de la Conferencia: la Comisión Administrativa, la Comisión del Programa y la Comisión de Relaciones Oficiales y

(3) Manual de la Conferencia General. París, 1951, páginas 12-27.

(4) Loc. cit., págs. 28-29.

(5) Loc. cit., título V, pág. 17.

Exteriores, las tres en relación con la Secretaría de la Unesco.

La Secretaría, conforme a la organización que se le dió por la Comisión preparatoria antes de la I Conferencia, era el órgano impulsor y ejecutor de los trabajos de la Organización. Constaba de tres Oficinas, que llevaban el régimen interno: la Oficina del Contralor financiero, la Oficina del Personal y de la Organización administrativa y la Oficina de Conferencias y Servicios Generales; de cinco Departamentos, encargados de desarrollar la acción de la Unesco en el ámbito de la educación, de la ciencia y de la cultura: el Departamento de Educación, el Departamento de Ciencias exactas, físicoquímicas y naturales, el Departamento de Ciencias Sociales, el Departamento de Actividades Culturales y el Departamento de Información de las Masas; y de seis servicios de relación y asistencia exterior: el Servicio de Intercambio de personas, el Servicio de Reconstrucción, el Servicio de Estadística, el Servicio de Documentos y Publicaciones, el Servicio de Relaciones Exteriores y el Servicio de Ayuda Técnica.

Durante el curso de esta I Conferencia General se procedió a la elección del doctor Julián S. Huxley para la Dirección General de la Organización. Su mandato, a propuesta suya, sólo había de durar dos años en lugar de los seis previstos por la Constitución de la Unesco. Como Director adjunto fué designado Walter C. Laves (Estados Unidos).

EL PROGRAMA DE LA UNESCO

Las tareas de la I Conferencia General se centraron en el estudio del Programa de las actividades a desarrollar por la Unesco en el año 1947, preparado y propuesto por la Comisión preparatoria. Un programa, desde luego un tanto difuso, que comprendía los campos más diversos de acción. El estudio del Programa en cuestión fué asignado a la correspondiente Comisión de Programa de la Conferencia, dividida en tantas Subcomisiones, desde la segunda reunión de dicha Comisión del 25 de noviembre de 1946, como Secciones de la Secretaría habían intervenido en su redacción. Tales Subcomisiones, en número de seis, eran las de Educación; Ciencias Exactas y Naturales; Información de las masas; Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades; Artes y Letras y Biblioteca, y Museos y Publicaciones. De la Comisión Administrativa y jurídica dependía la Subcomisión Administrativa y financiera; de la Comisión de Relaciones oficiales y exteriores, una Subcomisión con el mismo nombre. A ambas quedaba sujeto el estudio de todos los problemas de organización y económicos. Excepcionalmente se estableció además una Comisión de Reconstrucción y Rehabilitación, con la misión de es-

diar los medios más eficaces con que la Organización podía proveer a la restauración de los países devastados por la Guerra en el plano de la educación, de la ciencia y de la cultura (6).

El plan presentado por la Comisión de Programa pareció a la Conferencia excesivamente ambicioso y se redujo el número de proyectos. Por otra parte, el presupuesto votado por la Conferencia para el año 1947, que ascendía a 6.950.000 dólares, no permitía la cobertura de la totalidad de las actividades proyectadas por la Comisión de Programas. Ello obligó a que la Secretaría recibiera el encargo de presentar al Consejo Ejecutivo un programa adaptado y proporcionado al presupuesto. Tanto el programa como el presupuesto definitivos de la Organización fueron aprobados por la Sección permanente del Consejo ejecutivo, reunida en París del 21 al 25 de febrero de 1947 y ratificados por el Consejo en una de las sesiones en el mes de abril de 1947.

El Programa definitivo para 1947 comprendía dos grupos distintos de proyectos: los proyectos generales, que requerían para su realización la colaboración de todas las secciones de la Unesco, y los proyectos particulares propios de cada sección, divididos en proyectos de ejecución a corto plazo, a realizar en el término de un año, y los que constituían las actividades continuas de cada Sección, a base de proyectos a realizar en largo plazo. Los proyectos generales, en número de ocho, eran los planes principales de acción de la Organización. Trataban sobre la reconstrucción en el ámbito de la educación, de la ciencia y de la cultura en aquellos Estados miembros de la Unesco devastados por la guerra, la realización de un plan de educación base para combatir el analfabetismo y promover la enseñanza de los principios de higiene y agricultura en las regiones atrasadas de los distintos pueblos, la promoción de actividades conducentes a crear un clima de comprensión internacional a través de la educación y la creación de un Instituto Internacional del Hileas Amazona.

El Plan de *Reconstrucción* establecía, a lo largo de diez resoluciones (7), las normas a las que debía sujetarse la asistencia a aquellos países que más destrucción habían sufrido en sus establecimientos docentes, científicos y culturales. La Unesco se hacía cargo de la imposibilidad de llevar a cabo ningún proyecto de acción en el orden de la educación, de la ciencia y de la cultura, sin antes ayudar económicamente a aquellos Estados más devastados por los efectos de la guerra. Había que restaurar muchos edificios docentes, ayudar a la pobla-

(6) "General Conference. First Session". París, 1947, págs. 19-66.—Id. "Le programme de l'Unesco" (Noc. doc. et études, núm. 609. Ser. internac. CXLVII), página 3.

(7) "General Conference. First Session". París, 1947, págs. 260-264.

ción escolar carente de medios para su mantenimiento, proveer de educadores regiones donde éstos habían desaparecido. Para la ejecución de este plan de asistencia la Unesco contaba con la cooperación de la U. N. R. R. A. y con la probable colaboración de organizaciones internacionales privadas. A estos efectos se convocó en febrero de 1947 en París una reunión de instituciones internacionales de asistencia para iniciar una campaña de ayuda económica a los pueblos devastados. En principio, se proyectó la recaudación de donativos en metálico y en efectos por valor de 100 millones de dólares. Indudablemente, dentro de este primer año de actuación de la Unesco el Plan de Reconstrucción iba a ser el que iba a suscitar más adhesiones y el más importante de la Organización en el plano social. En el curso del primer ciclo se facilitaron fondos a Italia, Austria, Indonesia, Túnez, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Grecia y China por un valor inferior a cien mil dólares.

Junto al Plan de Reconstrucción, el proyecto más importante de la Unesco lo constituía el Plan de *Educación base o Fundamental* (Doc. Unesco C-Prog. Com., S. C. Educ., 2). Se trataba de establecer un vasto plan de acción educativa para combatir por todos los medios posibles el analfabetismo en aquellas regiones retrasadas culturalmente de la Humanidad. Como se dijo en el curso de una de las sesiones de la Conferencia, el proyecto era de tal envergadura que bien podía considerársele como "el más grande desde la abolición de la esclavitud". El delegado de China puso de manifiesto en la segunda sesión de la Subcomisión de Educación que el plan venía a resolver un gigantesco problema de la Humanidad hasta entonces no resuelto. Había que dotar de una instrucción elemental a más de la mitad de la población del mundo, que no sabía leer ni escribir. Un plan de tanta importancia requería, en primer término, recoger una información fidedigna de la distribución de las regiones más atrasadas, el estudiar a fondo las dificultades que la aplicación de tal plan podía suscitar y el preparar los grupos de educadores que realizaran tan alta misión (8). En orden a la preparación del plan, se acordó convocar la reunión de especialistas a los efectos de intercambiar informaciones precisas sobre los métodos y procedimientos más eficaces (9).

Como en 1924 China fué uno de los países que preferentemente se proyectó ayudar en este aspecto, se acordó celebrar una reunión de especialistas en el verano de 1947 en Nankín, con objeto de coordinar los esfuerzos y trabajos de los educadores de Extremo Oriente. Se

escogió, además, tres regiones geográficas "piloto" donde se experimentarían los métodos pedagógicos más eficientes, reuniéndose datos sobre el rendimiento de los procedimientos aplicados. Dos de estas regiones "piloto" se establecieron en China, procurando comprender sectores que abarcaran cifras del orden de varios millones de analfabetos. También se proyectó montar una tercera región "piloto" en Haití.

El Plan de *Comprensión Internacional* tenía a suscitar un clima de entendimiento y armonía en las relaciones políticas y culturales de todos los pueblos. El medio para lograrlo consistía en crear un estado de opinión propicio para ese entendimiento, y el campo de acción inicialmente proyectado lo constituían los establecimientos de enseñanza primaria, secundaria y superior. En este punto se adoptaron cinco resoluciones a ejecutar por la Unesco dentro del año 1947. En primer lugar, se acordó iniciar una encuesta entre los Estados miembros de la Organización sobre la organización de la enseñanza de las cuestiones conexas con las relaciones internacionales en las escuelas y colegios. Se preveía además la reunión en París, durante el verano de 1947, de un grupo de especialistas en esta materia. En tercer término se inició la consulta sobre la posibilidad de organizar una serie de centros de estudios internacionales. Hubo también el acuerdo de ayudar a las sociedades de relaciones internacionales, aportándoles toda la información que necesitaran y todo el material que fuera posible. Por último, se adoptó la resolución de revisar los manuales escolares de los Estados miembros, especialmente en aquellos puntos que podían herir la dignidad de otros pueblos (10).

El Plan para la creación de un *Instituto Internacional del Hileas Amazonas* se incorporó al grupo de proyectos principales en una de las sesiones del Consejo Ejecutivo en abril de 1947, pero sobre ello se había discutido ampliamente en la I Conferencia (11). El Instituto constituía una trascendental contribución a las investigaciones de los problemas tropicales. Para ello se proyectaba iniciar una serie de exploraciones y trabajos encaminados a un mejor conocimiento de las regiones desconocidas del interior del Amazonas. El Instituto tenía como misión el intercambio de información científica sobre la materia entre los pueblos de la América del Sur, la organización de expediciones con la cooperación de los Estados hispanoamericanos. A tales efectos se constituyeron grupos de investigadores con el cometido de estudiar aquellos problemas relacionados con el Amazonas que ofrecían un interés social primario e inmediato. El Instituto se constituyó en la ciudad brasileña de Belem, organi-

(8) Loc. cit., págs. 150-152.

(9) "Fundamental education. Common Ground for all peoples" (Raport of a Especial Committee..., París, 1946). París, 1947. Cfr. "Fundamental education. Description and Program". París, 1949.

(10) "Le Programme de l'Unesco", 1947, pág. 4.

(11) "General Conference. First Session". París, 1947, págs. 22-3; 169-172; 222; 232-3; 272; 274.

zándose inicialmente una Comisión científica encargada de redactar el plan de trabajos del organismo.

El Plan de *Información* pretendía reunir, analizar, intercambiar y difundir datos informativos necesarios para la consecución de los objetivos de la Organización. En primer término se acordó formar un repertorio de necesidades en el orden de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como un inventario de los pueblos, instituciones cooperadoras, actividades y medios de que se podía disponer (12).

El Plan de *Cooperación con los Gobiernos y organizaciones* tendía a lograr la máxima participación de los Estados miembros y de organismos nacionales colaboradores en las tareas de la Organización. Se estudió en cada país las entidades idóneas que podían prestar a la Unesco una colaboración eficiente. En orden a promover las actividades de cooperación internacional, se fijaron tres tipos de asistencia, ayudándose a publicar nuevos periódicos o antiguos periódicos desaparecidos allí donde hiciera falta, aportándose medios de investigación, fuentes bibliográficas, material experimental y contribuyendo a la creación de nuevas organizaciones internacionales.

El Plan de *Intercambio de personas* establecía un programa de intercambio de estudiantes, investigadores, técnicos, profesores, artistas, especialistas y educadores en general. El fin perseguido era el promover contactos profesionales para la intercomunicación de técnicas, experiencias y enseñanzas. Para ello se estimulaba a las instituciones y a los particulares a la ayuda del intercambio creando becas de estudios, se iniciaba la formación de un repertorio de becas y pensiones existentes en todos los pueblos para el intercambio internacional, el estudio de las barreras que dificultaban el intercambio de personas, y, por último, se instituí un sistema de pensiones encaminadas a promover el intercambio internacional. La cooperación en este punto por parte del Reino Unido y de Estados Unidos fué de decisiva importancia.

El Plan de la *Convención de derechos de autor* se propuso coordinar los trabajos que en el ámbito de la propiedad artística, literaria y científica hasta el momento se habían llevado a efecto, fijándose el cometido que en este aspecto cabía a la Unesco. Se acordó colaborar en la Conferencia internacional para el estudio de los derechos de autor propuesta por el Gobierno belga para el año 1948 (13).

La segunda parte del programa de la Unesco, aprobado por el Consejo ejecutivo en su segunda sesión del 10 al 15 de abril de 1947, y propuesto por la I Conferencia General de la Unesco, abarcaba los proyectos de actividades

correspondientes a cada sección. La Sección de Educación tenía la misión de estudiar y ejecutar las normas concretas para la realización de los planes de Reconstrucción y Rehabilitación, de Educación Fundamental y de Educación para la Comprensión internacional. Para ello debía entrar en contacto con gran número de organizaciones internacionales privadas e intergubernamentales interesadas en la ejecución del programa de educación.

El Plan de actividades continuas sobre *Educación* estaba integrado por cinco puntos. En el orden de la Educación de adultos, la Unesco se proponía estudiar, en el año 1947, los programas, métodos y técnicas de este tipo de enseñanza, las circunstancias sociológicas de los educandos y la posibilidad de crear una Asociación Internacional para la Educación de adultos. En el plano de la Estadística educacional la Organización se disponía a colaborar en la coordinación y racionalización de las estadísticas de la Enseñanza, así como en la "standardización" de la terminología pedagógica. Se trasladó, además, a los Estados miembros y a las organizaciones intergubernamentales comunicaciones sobre la reunión, interpretación y difusión de datos estadísticos pedagógicos. En el ámbito jurídico se proyectó la redacción de un Estatuto de educadores. Como estudios especiales se acordó estudiar la equivalencia de los distintos grados de enseñanza en los diversos sistemas docentes, así como la función del arte en la formación general. El Programa propuesto en esta materia contenía, además, los proyectos de constitución de la Oficina Internacional de Ideas, con la misión de iniciar un registro de temas para sinopsis cinematográficas y para la confección de programas de radio y para la redacción de la prensa; de organización del Foro Internacional, que promoviera conversaciones de prensa y radio, y de creación de una Universidad Mundial del Aire (14).

La Sección de Bibliotecas y Archivos se proponía crear un Centro de trabajo que coordinara todas las tareas de bibliografía internacional. El Plan de *Bibliotecas* abarcaba cuatro actividades fundamentales. En primer lugar, la Unesco proyectaba estimular el desarrollo y popularización de una red de Bibliotecas públicas por el mundo. El primer paso, en este orden, lo constituía la Conferencia de Bibliotecas Públicas, prevista para 1948. La Unesco iniciaba, además, un vasto plan de servicios bibliográficos, que comprendía el establecimiento de un sistema de intercomunicación bibliográfica entre las distintas Bibliotecas, dando para ello todo género de facilidades la Biblioteca del Congreso en Wáshington; la creación de la Unión europea de catálogos, y la coordinación y racionalización de la redacción de los índices bibliográficos. El Servicio de Reproducción documental,

(12) "The Programme of Unesco for 1947". Loc. cit., pág. 272.

(13) Loc. cit., págs. 272-3.

(14) Loc. cit., págs. 273 y 226.

además de estudiar la racionalización de las técnicas de reproducción por microfilm, proponía un plan de restauración de bibliotecas. Por último quedó dispuesta la organización de los Archivos de la Unesco (15).

El plan de actividades propuestas en la Sección de *Ciencias Naturales* comprendía un extenso número de proyectos, que hubo de reducir y simplificar la Subcomisión correspondiente, clasificándolos en proyectos a ejecutar en 1947, a estudiar durante este año y pospuestos para el siguiente ciclo (16). En el Plan definitivo se incluyó, además de la organización de diversos Centros de cooperación científica, la iniciación de un repertorio de actividades continuas en el plano de las ciencias exactas y naturales. Los Centros de Cooperación científica estarían situados en China, Sudamérica y Oriente Medio. Su misión consistía en: 1) Relacionar y poner en contacto los científicos de las regiones en cuestión con los Centros científicos más importantes, facilitándoles toda la ayuda necesaria para ello. 2) Contribuir, por medio de sugerencias y de informes científicos, en la orientación de los problemas concernientes a esas regiones. 3) Organizar el intercambio de la correspondencia y documentación científica (manuscritos, artículos, revistas, notas). 4) Facilitar el envío a dichas regiones de la literatura científica y del material de investigación necesarios. 5) Colaborar en los trabajos de traducción, reproducción por microfilms y reimpresión de originales. 6) Reunir y distribuir información científica sobre cada una de las regiones señaladas; y 7) Asesorar técnicamente en la solución de los problemas particulares de cada región.

En el orden de las actividades continuas se previó, en el curso del año 1947, ayudar a las Asociaciones y Uniones Científicas Internacionales con aportaciones económicas; contribuir con análogo apoyo al sostenimiento de algunas publicaciones científicas; reunir y difundir la más amplia información sobre el material de investigación científica; el preparar un repertorio mundial de científicos, y cooperar con cuantas organizaciones puedan aportar su esfuerzo en la vulgarización y extensión de la enseñanza de las ciencias naturales (17).

Ante la magnitud de los proyectos sometidos a estudio de la Subcomisión de Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, se desglosaron los trabajos presentados en dos Secciones de Ciencias Sociales y de Filosofía y Humanidades. Desde la primera sesión de la Subcomisión se puso de manifiesto la gran importancia que había de darse, dentro del Programa, a la Sección de *Ciencias Sociales*. Como se dijo entonces, citándose una frase de Roosevelt, el estudio de la ciencia de las relaciones humanas

afianzaba la pervivencia de la civilización. Los temas a estudiarse comprendían alguno de estos tres apartados generales: 1) Desarrollo de las ciencias sociales. 2) Aplicación de las ciencias sociales a las relaciones humanas; y 3) Organización de la vida social. En el apartado de la estructuración de las ciencias sociales se comenzó por conectar la Unesco con las organizaciones privadas consagradas al estudio de los problemas sociales, iniciándose la formación de un repertorio de instituciones que investigaban sobre cuestiones sociales. Se iniciaron, además, consultas para la publicación de un *Yearbook of the Social Sciences*. Como prólogo a futuros trabajos en este sentido se fijó un plan para la reunión de la más amplia documentación sociológica bibliográfica. En el orden de las aplicaciones sociológicas se propuso vincular a la Unesco al Consejo Económico y Social de la O. N. U. en la ejecución de todos los proyectos de esta organización en el ámbito del urbanismo y del mejoramiento de las condiciones materiales de vida. Además de estudiarse la posible creación de un Centro Internacional de Urbanismo, se acordó participar en la Conferencia Internacional de la Federación de Urbanismo, celebrada en París en junio de 1947. Se pensó también en crear un Centro de estudios de las relaciones internacionales. De extraordinaria actualidad fueron los proyectos sobre los estados de tensión sociológica perjudiciales a la paz. Estos proyectos estaban centrados en torno a los problemas de la contraposición del nacionalismo y el internacionalismo, de la concentración o dispersión demográficas, de las consecuencias sociales e internacionales del moderno desarrollo tecnológico. En este último tema existía el precedente de los trabajos llevados a cabo por el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual sobre la influencia del maquinismo en la civilización. La imposibilidad de abarcar un campo de estudio tan vasto obligó a la Organización, en este primer año de vida, a constreñirse a sólo sentar las bases para ulteriores trabajos a través de la recopilación de datos y de simples investigaciones preliminares. Esta misma complicación del tema suscitó la conveniencia de que la Unesco buscara, para la ejecución de las actividades en este punto, la colaboración de todas sus secciones y, en general, de las organizaciones internacionales no oficiales existentes. Se impuso, por otra parte, iniciar un inventario de las investigaciones y actividades llevadas a término en el campo de las ciencias sociales (18).

La Sección de *Filosofía y Humanidades* agrupó un conjunto de ponencias, que iban desde la centralización de la correspondencia con Universidades, Sociedades filosóficas, filósofos, la colaboración con el Instituto Internacional de Filosofía en la ordenación de la bibliografía

(15) Loc. cit., págs. 273-274 y 229-230.

(16) Loc. cit., págs. 167-173.

(17) "Le programme de l'Unesco", pág. 5.

(18) Loc. cit., págs. 174-176; 234-235; 274-275.

internacional filosófica, la organización de coloquios filosóficos, la traducción de clásicos filosóficos, la colaboración en la fijación de los derechos humanos y en el establecimiento de principios que fundamenten el orden internacional en la paz y en la seguridad, a la constitución de un Centro documental de cuestiones filológicas, en conexión con el Comité Internacional Permanente de Lingüistas; la preparación de una Unión Internacional de Academias, paralela al Consejo Internacional de Uniones Científicas; la reimpresión de los clásicos griegos y latinos de la Teubner. De todo ello sólo se acordó iniciar trabajos preliminares para el estudio de los derechos humanos, y realizar un estudio detenido de las posibilidades de llevar a cabo las traducciones de autores clásicos (19).

En el Plan de la Subcomisión de *Artes y Letras* se incluía el establecimiento de órganos de coordinación y difusión de información cultural y artística útil a los profesionales del Arte y de las Letras, así como la ayuda del intercambio cultural y artístico de estudiosos, escritores y artistas. En el plano de la Literatura, en la línea del "Index Translationum", del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, se proyectaba el doble estudio de una relación de obras de conveniente traducción y de un índice de traductores. En el campo de las Publicaciones quedó encargada la Secretaría en proyectar la creación de un Centro literario internacional, que reuniera y reimprimiera toda la documentación que contribuyera a la consecución de los objetivos de la Unesco. Se propuso, además, iniciar la edición de "Antologías" de escritos sobre la ocupación y la resistencia, en colaboración con las Comisiones Nacionales, con los *Pen Clubs* y otras organizaciones. En el terreno estrictamente artístico, se trató de la incorporación del Instituto Internacional del Teatro, y de fijar un repertorio de iniciativas tendentes a promover todo género de actividades en el orden artístico y literario, incluyendo Exposiciones, conciertos y representaciones teatrales. En el ámbito técnico se iniciaron los trabajos para el estudio de los métodos y procedimientos de las reproducciones musicales e impresas, especialmente en color, de las obras de arte (20). Hay que recordar, en este apartado, que los trabajos de la primitiva Subcomisión de Artes liberales se confiaron a dos Subcomités de Literatura y Teatro, y de Artes Plásticas y Música.

El Plan de *Museos*, desglosado del proyecto de la Subcomisión de Bibliotecas, en el Programa aprobado por el Consejo Ejecutivo, recogía las conclusiones del Consejo Internacional de Museos, creado en 1946. La Organización contribuía al sostenimiento de la revista *Museum*, que venía editándose, desde diciembre de 1946, por la Oficina Internacional de Museos.

En el informe de las actividades a realizar hay que destacar el estudio de los métodos y de las técnicas de exhibición y el proyecto de intercambios de objetos entre Museos (21).

Otro capítulo importante del Programa constituía el Plan de *Información sobre las masas*. En el Programa para 1947 se había dado a este apartado un gran relieve, especificándose los objetivos a cumplir a largo plazo, y aquellos otros de realización inmediata que constituían el campo de las actividades continuas de la Sección. Entre los proyectos generales se incluía, en primer término, la formación de una Comisión de especialistas para el estudio de las necesidades técnicas de los países devastados por la guerra, en el ámbito de la radiodifusión, de la prensa y del cine. La Comisión, dividida en tres Secciones, debía recorrer los siguientes países: a) Francia, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Dinamarca, Polonia, Checoslovaquia, Grecia, Bielorrusia y Ucrania. b) China; y c) Filipinas. Al término de sus trabajos preparatorios debía rendir un informe de las necesidades más perentorias. La acción de la Unesco ponía, además, el acento en la consecución de su política de libre difusión de la información. A estos efectos fué su objetivo el lograr el que todos los Estados miembros de la Organización ratificaran una Convención facilitando la libre distribución internacional de los materiales visuales y auditivos de carácter científico, educativo o cultural. La política de libertad de información preveía, además, la celebración de una serie de Conferencias internacionales que establecieran los procedimientos de garantizar la libertad de expresión y de comunicación del pensamiento. Todos los Estados miembros de la Unesco debían participar, dentro del año 1947, en la Conferencia sobre la libertad de información convocada por la Subcomisión de la libertad de información y de prensa de la O. N. U., en la Conferencia de Atlantic-City sobre Telecomunicaciones, el Congreso Universal de la Unión Postal en París, la Conferencia de la Organización internacional de Periodistas de Praga y en el Congreso de Prensa Radiofónica de Praga. Para combatir las barreras y dificultades que obstaculizaban la libertad de información se abría paralelamente una investigación entre los Estados miembros y los organismos nacionales de cooperación sobre el régimen vigente en cada país de tasas, tarifas aduaneras, controles de intercambio y regulación de censura.

En el plano de la acción positiva, la Unesco constituyó un círculo de estudios sobre las posibilidades de organizar una Red mundial de Radiodifusión. Para ello había que tenerse en cuenta las distintas necesidades de cada pueblo, los tipos más eficaces de programas en cada caso, los medios de audición con que se contaba en cada zona, la posición de cada Es-

(19) Loc. cit., págs. 176-179; 236-237; 275.

(20) Loc. cit., págs. 181-187; 237-238; 275-276.

(21) Loc. cit., pág. 276.

tado frente a este proyecto. En el Programa estaba, por último, formulado un plan de acción concreta en el plano de la producción e intercambio de materiales. Las Comisiones Nacionales de Cooperación, el Consejo de Cinematografía de la O. N. U., los especialistas sobre información de masas, en conexión con los Estados miembros de la Unesco, debían promover la producción de películas, la emisión de programas radiofónicos, la redacción de artículos y trabajos que contribuyeran a la consecución de los objetivos propuestos por la Organización y al intercambio de información entre los pueblos. La misma Unesco preveía la constitución de un grupo de estudios con la misión de preparar el material de las emisiones radiofónicas que la misma Organización realizara en colaboración con las Compañías de Radiodifusión.

Una serie de actividades continuas, en el orden de la información sobre las masas, venía, en última instancia, a desarrollar la Unesco en la ejecución de algunas de sus tareas fundamentales. El Plan de Reconstrucción y Rehabilitación, en primer término, además del inventario de las necesidades técnicas, preveía la ayuda en la restauración de los servicios de prensa, radio y cine. El estudio de la aplicación del Plan de Educación fundamental llevaba consigo la discriminación del valor del cine, de la radio y de la prensa en la campaña contra el analfabetismo. Las tareas del Plan de Educación para la comprensión internacional recurría también a la utilización de esos tres medios de comunicación, contribuyendo, por tanto, indirectamente en la misma finalidad. Una nueva contribución a la información sobre las masas podía, por último, derivar del Plan de intercambio de educadores y escolares, proveyendo medios para la formación del personal técnico de la prensa, la radio y el cine.

En el curso del primer año de vida de la

Unesco este vasto y complejo Programa apenas ha podido realizarse en sus líneas esenciales. Las distintas partes del Plan han tenido, por otro lado, una ejecución desigual. Por lo general se ha logrado superar la mayoría de los estudios técnicos confiados a los diversos Comités de especialistas sobre la Reconstrucción (22), la Educación fundamental y la Sección de Museos (23); se puso en marcha el Instituto del Hileas Amazonas (24); se han alcanzado resultados verdaderamente positivos en el campo del intercambio de personas (25), en el de la cooperación científica y en la Sección de Ciencias Naturales (26); apenas se ha logrado poner en marcha los planes de estudios sociológicos y los proyectos de la Sección de Filosofía y Humanidades (27), y en el campo de la información sobre masas poco se pudo adelantar en la primera fase de los trabajos (28). El balance de los resultados negativos y positivos del Programa hubo ocasión de constatarse durante la II Conferencia General de la Unesco.

JOSÉ PERDOMO GARCÍA

(22) "Reconstruction and Rehabilitation progress report" (2c/39). París, 1947.

(23) "Museums: Activities in 1947" (2c/70). París, 1947. "Libraries progress report for 1947" (2c/20). París, 1947.

(24) "Report presented by the International Commission for the International Hylean Amazon Institute" (2c/18). París, 1947.

(25) "Activities of the Bureau for the Exchange of Persons during 1947" (2c/12A). París, 1947.

(26) "Activities of the Section of Natural Sciences 1947" (2c/9). París, 1947.

(27) "Report on activities in philosophy and humanistic studies during 1947" (2c/42). París, 1947.

(28) "Mass Communication progress report 1947" (2c/29). "Report of the Commission on Technical Needs in Press-Radio-Film, following the survey in twelve war-devastated countries" (2c/8). París, 1947.

EL BACHILLERATO EN HISPANOAMERICA

En el presente trabajo vamos a enfocar el Bachillerato en Hispanoamérica en cuanto a su organización, primeramente, y en cuanto a las materias que lo integran, después, refiriéndonos, en conjunto, a la totalidad de los pueblos hispánicos, sistema que hemos preferido al estudio separado por países. Problemas comunes, modos de vida semejantes, idéntica tradición, desarrollo cultural parecido y la misma lengua hacen que se pueda emprender, no sólo en el campo de la educación, sino en cualquier otro, estudios o trabajos que abarquen, en conjunto, a todas las naciones hispanoamericanas.

ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO

Los estudios de Enseñanza Media, en sus aspectos generales de organización escolar, presentan una faceta que resulta, a todas luces, la más adecuada para intentar, desde ella, una primerísima clasificación. Nos referimos al Bachillerato único o al Bachillerato dividido.

En muchos países, el Bachillerato tiene dos Ciclos —Primero y Segundo o Básico y Superior—, en los que, por lo general, el primero es común, y el otro está dividido, a su vez, en dos o más especializaciones, con miras a la di-

visión de los estudios universitarios: Ciencias y Letras.

En otros países, el Bachillerato, que dura cuatro o seis años, es único para todos los escolares, cualesquiera que sean los estudios superiores que emprendan después.

Es curioso observar que el número de países que tienen una y otra modalidad viene a ser el mismo. Finalmente hemos de tener presente la existencia de dos naciones cuyos estudios medios están hechos a imagen y semejanza de los estudios medios de Estados Unidos de Norteamérica: éstos son Puerto Rico y Filipinas. Con ellos es necesario formar un grupo especial.

EL BACHILLERATO DIVIDIDO

Once países tienen el Bachillerato dividido en dos Ciclos: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Honduras, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Este sistema está implantado en ARGENTINA desde 1941, y en 1949 un Decreto dividió, a su vez, el Segundo Ciclo en tres especialidades: Bachillerato en Letras, Bachillerato en Ciencias Biológicas y Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas. El Ciclo Básico dura tres años, y después de cursado obtiene el Certificado de Bachiller Elemental, que habilita para presentarse al examen de selección en el Colegio Militar de la Nación y al primer año de la Escuela Naval Militar; para cursar la carrera del Magisterio, y, finalmente, para continuar los estudios del Bachillerato especializado, que duran dos años, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller, que habilita para proseguir las carreras universitarias.

En BRASIL, desde 1942, la Enseñanza Media Común —que así se llama al Bachillerato, por diferenciación con otras ramas de la Enseñanza Media: Vocacional, Normal, etc.— comprende dos ciclos: el *gimnasio* y el *colegio*. El primero tiene una duración de cuatro años de enseñanza común a todos los alumnos. En el segundo ciclo, de tres años de duración, se da una bifurcación en dos ramas: clásica y científica.

En COLOMBIA, el Bachillerato consta de dos ciclos: el primero, o Bachillerato elemental, dura cuatro años, y el segundo es de dos años. Al finalizar los estudios se organizan exámenes sobre cuestionarios preparados por la Dirección de Enseñanza Secundaria, expidiéndose a los que lo aprueban el Diploma de Bachiller.

La Enseñanza Media, llamada de Humanidades, consta en CHILE de seis años, divididos en dos ciclos, al final de los cuales se otorga el título de Bachiller.

En ECUADOR, después de la Ley Orgánica de Segunda Educación, de 18 de agosto de 1946, los estudios de Enseñanza Media comprenden seis años, divididos en tres clases de Bachille-

ratos: de Humanidades Modernas, de Humanidades Clásicas y de Ciencia de la Educación. Los estudios de estos tres tipos de enseñanzas están divididos en estudios básicos y estudios optativos. En el Bachillerato de Humanidades Modernas, los estudios, durante los cinco primeros años, son uniformes para todos los alumnos; pero en el sexto año deberán elegir, conforme a sus aptitudes, las materias optativas cuyo conocimiento quieran profundizar, y que se dividen en los tres grupos siguientes: Literatura y Filosofía, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Químico-Biológicas. En el Bachillerato de Humanidades Clásicas, los estudios son similares a los del Bachillerato de Humanidades Modernas, pero con la inclusión de Latín, Griego y Cultura Clásica. En el Bachillerato de Ciencias de la Educación, los cuatro primeros años son iguales a los del Bachillerato de Humanidades Modernas; estando los dos últimos cursos dedicados al estudio de disciplinas pedagógicas y prácticas docentes.

En HONDURAS, los estudios del Bachillerato están unidos, en cierto modo, a los de Comercio, Secretariado y Magisterio, ya que se imparten en los mismos Centros (de los 17 Centros dedicados al Bachillerato, tan sólo uno lo está de modo exclusivo; en cinco se realizan también estudios del Magisterio; en ocho, Magisterio y Comercio, además del Bachillerato, y en dos, las cuatro modalidades). El plan de estudios, que dura cinco años, divide al Bachillerato en Ciencias y Letras.

El Bachillerato en PANAMÁ se divide en dos ciclos. El primer ciclo es de carácter general, cultural y exploratorio, y que es común a las carreras de Magisterio y Comercio, y a todas las ramas de la Educación Vocacional. El segundo ciclo es de especialización académica, profesional y vocacional. Los estudios del primer ciclo duran tres años, y los del segundo ciclo académico o Liceo, otros tres, dividiéndose éste en Bachillerato en Ciencias y en Letras.

La Enseñanza Media en PERÚ recibe el nombre de Educación Secundaria Común, y su duración es de cinco cursos, estando dividida en dos ciclos: el primero, de tres años, y el segundo, de dos. Esta división permite al alumnado que empezó a estudiar el Bachillerato poder cambiar de orientación a los quince años.

En la REPÚBLICA DOMINICANA el Bachillerato presenta tres cursos de estudios comunes, y un cuarto curso de especialización; existiendo tres Secciones: de Filosofía y Letras, de Ciencias Físicas y Naturales y de Ciencias Físicas y Matemáticas. Dura desde los trece a los dieciséis años de edad, y una vez cursados los estudios, y en posesión del Certificado Oficial de Suficiencia, se obtiene el título de Bachiller.

El Bachillerato en la República del URUGUAY dura seis años, tras los que se obtiene el título de Bachiller. Los estudios están divididos en dos ciclos: el primer ciclo, de cuatro años de

duración, y el segundo, que son dos años de preparación para la Enseñanza Superior.

La Enseñanza Media en VENEZUELA tiene una duración de cinco años, desde los trece a los diecisiete años en la edad del alumnado, y está dividida en dos ciclos. El primer ciclo proporciona una educación general científica y humanista, y comprende los cuatro primeros cursos, de los cinco que tiene el Bachillerato; el segundo ciclo sólo tiene un curso, que es de enseñanza especializada en Filosofía y Letras, en Ciencias Físicas y Matemáticas y en Ciencias Biológicas.

Con el fin de ofrecer, de una manera más objetiva, cuanto llevamos dicho de la organización de los estudios del Bachillerato en este grupo de países hispanoamericanos que lo tienen dividido en dos ciclos, damos el siguiente cuadro, en el que se expresan la edad de ingreso del alumno normal, los cursos de que constan cada uno de los ciclos, los estudios que se exigen para ingresar y los títulos, certificados o diplomas que se ofrecen a los que terminan los estudios de la Enseñanza Media, en cada uno de los países hispanoamericanos que hemos incluido en este grupo:

PAISES	Edad de ingreso	CURSOS DE CADA CICLO		Condiciones de ingreso	Diplomas o títulos que se conceden
		Primero	Segunda		
Argentina	12	3	2	Estudios primarios.	Certificado de Bachiller elemental. Título de Bachiller.
Brasil	11	4	3	4.º ó 5.º grado primario.	Certificado de Curso gimnasial. Certificado de Curso colegial.
Colombia	11	4	2	Estudios primarios.	Certificado de Bachiller elemental. Diploma de Bachiller.
Chile	11	4	2	Estudios primarios.	Título de Bachiller.
Ecuador	13	5	1	Estudios primarios.	Bachiller con especificación de la especialidad.
Honduras	12	—	—	6.º año de primaria.	Bachiller en Ciencias y Letras.
Panamá	15	3	3	Estudios primarios.	Bachillerato en Ciencias y Letras.
Perú	12	3	2	6.º curso primario.	Diploma de Educación secundaria.
República Dominicana	13	3	1	Certificado de estudios intermedios.	Título de Bachiller.
Uruguay	12	4	2	6.º curso primario.	Título de Bachiller.
Venezuela	12	4	1	Estudios primarios.	Bachiller con especificación de la especialidad.

EL BACHILLERATO ÚNICO

Ocho son los países que tienen el Bachillerato único: Bolivia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua y Paraguay.

El Bachillerato en BOLIVIA dura seis años, desde los trece a los dieciocho años de edad para los alumnos, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller en Humanidades. En la Enseñanza oficial, los estudios del Bachillerato tienen lugar en los Colegios (para varones) y Liceos (para mujeres).

En COSTA RICA son sólo cinco años los que dura el Bachillerato, al que se ingresa, normalmente, a los trece años; terminados los estudios se obtiene el título de Bachiller en Ciencias y Letras.

Para cursar los estudios del Bachillerato en la República de CUBA es necesario haber aprobado los estudios primarios, hacer el examen de ingreso y tener trece años de edad cumplidos; la enseñanza dura cuatro años.

Los estudios del Bachillerato en EL SALVADOR constan de cinco cursos, de ocho meses cada uno, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller, que es exigido para el ingreso en la Universidad. Para ingresar en los Institutos

Nacionales de Enseñanza Media se requieren los seis grados de la Escuela Primaria.

Para ingresar en la Enseñanza Media de GUATEMALA, que dura de los trece años de edad en el escolar hasta los dieciocho o diecinueve, se requiere haber cursado los seis años de Enseñanza Primaria. Los estudios del Bachillerato duran cuatro años, tras los cuales se obtiene el certificado de Graduado en Ciencias y Letras. Hemos de advertir que el alumno que desee ingresar en la Universidad ha de seguir un año preparatorio, tras el que se obtiene un segundo título llamado Diploma de Bachiller.

El Bachillerato en MÉXICO es una ampliación de la Enseñanza Primaria, en la que se intensifican los estudios del grado anterior, y se adaptan a la psicología de los adolescentes; dura tres años, tras los que se obtiene el Diploma de Secundaria. Para ingresar en la Universidad se requiere cursar un año preparatorio.

Los estudios medios en NICARAGUA son una ampliación de la Enseñanza Primaria y, al mismo tiempo, una preparación para la Universidad; duran los estudios seis años, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller en Ciencias y Letras.

En el PARAGUAY, el Bachillerato, que consta

de cinco años, comienza a los trece años de edad para los alumnos normales, tras los que se obtiene el título de Bachiller en Ciencias y Letras. Para el ingreso en la Universidad se exige cursar un año preparatorio.

Expresamos también a continuación, en otro cuadro, las características de la enseñanza del

Bachillerato en estas naciones hispanoamericanas que se incluyen en este grupo: la edad de ingreso del alumnado normal, el número de años que dura la enseñanza, los estudios que se exigen para ingresar y los títulos, diplomas o certificados que se ofrecen a los que terminan los estudios de la Enseñanza Media.

PAISES	Edad de ingreso	Cursos que dura	Condiciones de ingreso	Diplomas o títulos que se conceden
Bolivia	12-13	6	6.º curso primario.	Diploma de Bachiller en Humanidades.
Costa Rica... ..	13	5	Estudios primarios.	Bachiller en Ciencias y Letras.
Cuba... ..	13	4	Estudios primarios.	Bachiller.
El Salvador	13	5	6.º grado primario.	Título de Bachiller.
Guatemala... ..	13	4	6.º curso primario.	Graduado en Ciencias y Letras.
México	13	3	6.º año primario.	Diploma de Secundaria.
Nicaragua	11	6	Estudios primarios.	Bachiller en Ciencias y Letras.
Paraguay	13	5	Estudios primarios.	Bachiller en Ciencias y Letras.

ESCUELAS PÚBLICAS

Dos naciones tienen en su organización un sistema similar al que rige en los Estados Unidos de Norteamérica: FILIPINAS y PUERTO RICO. El régimen vigente es, por tanto, el de las *Escuelas públicas*, que son elementales (primarias intermedias) y secundarias; las secundarias son las equiparables al Bachillerato en los restantes países.

Conviene tener en cuenta que dentro de las Escuelas secundarias se agrupan también otras que no tienen nada que ver con el Bachillerato, y que son: Escuelas secundarias de trabajo, Escuelas rurales, Escuelas normales, Escuelas vocacionales y Escuelas de agricultura.

El ingreso en las *General high Schools* se hace a los trece años, después de haber cursado los estudios intermedios; después de cuatro años se obtiene el Diploma de Escuela Secundaria General, que sirve para el ingreso en los Centros de Enseñanza Superior.

EL PLAN DE ESTUDIOS

Si interesante puede resultar la consideración de las materias que forman el plan de estudios de los Bachilleratos de todos los países hispanoamericanos, para deducir las directrices generales que presiden, en el conjunto de naciones que forman este bloque geopolítico de naciones que llamamos Hispanoamérica, la integración de materias en el plan de estudios respectivas, habida cuenta de la importancia que a cada una se le otorga, no lo es menos esbozar unas conclusiones *a priori* de lo que es el Bachillerato en Hispanoamérica: lo podemos definir como un serio problema pedagógico, ya que constituye una simple preparación para la Universidad y carece de finalidad propia. Sin em-

bargo, hemos de consignar, con alegría, que en las últimas legislaciones promulgadas, en la mayoría de los países hispanoamericanos, sobre Enseñanza Media, se nota —como consecuencia de que este problema ha sido planteado— una tendencia a darle al Bachillerato, como contenido, la formación del carácter y de la personalidad sana del joven adolescente, y asimismo la preocupación por darle un carácter de ampliación de la Enseñanza Primaria, y no de mero aprendizaje preuniversitario, atendiendo así a la parte del alumnado, cada vez mayor, que quiere seguir estudios de grado superior a los primarios, y que, sin embargo, no puede, por diversas causas de índole económica o intelectual, continuar estudios superiores. La legislación brasileña, en este sentido, es ejemplar: de ello nos ocuparemos en un próximo estudio.

El primer análisis a que sometemos los distintos planes de estudio nos dará un dato interesante sobre el Bachillerato en Hispanoamérica; nos preguntamos: ¿Se considera la formación humanista como base y centro del Bachillerato, o, por el contrario, Latín, Griego y Cultura Clásica no representan un papel principal? La respuesta negativa se hace patente en seguida. Los estudios del Latín y el Griego son poco frecuentes en los planes de estudio de Hispanoamérica, hasta el punto de que en países donde existe el Bachillerato dividido, no figuran en la especialidad o sección de Letras y Filosofía, o lo hacen de un modo precario; en otros países figuran en la especialidad correspondiente, pero en cuanto *especialización* y, por tanto, sin sentido formativo. Como ejemplos pongamos los siguientes: En Argentina, que se da el Latín en los tres cursos del primer ciclo, no figura en la especialidad del segundo ciclo, Bachillerato en Letras; en Panamá es asignatura electiva del segundo ciclo; en la República Dominicana, en el año de especialización (Sección de Filosofía y Letras), existe la asig-

natura "Nociones de Latín", con tres clases a la semana; en Brasil se da en el Gimnasio, y, naturalmente, en la Rama clásica del Colegio; lo mismo ocurre con la especialidad Humanidades Clásicas, del Bachillerato del Ecuador; en algunos países —como Colombia, Venezuela y El Salvador— es materia del último curso del Bachillerato. Pero vamos a referirnos especialmente a un caso, que da la tónica para contestar debidamente a la pregunta que nos hemos formulado: se trata del plan de estudios de Guatemala; en él se presenta al Latín como materia de todos los cursos del Bachillerato, lo que nos haría pensar en una resuelta consecuencia de la formación humanista, y, sin embargo, debemos darnos cuenta de que se le concede la misma importancia que al Dibujo, a la Educación Física y al Canto, ya que se le asigna una hora semanal, siendo así que a las demás materias se le señalan seis horas semanales. No queremos con estas palabras señalar ni un fallo ni un acierto de la Enseñanza Media hispanoamericana; no juzgamos, sino que simplemente pretendemos informar que, en conjunto, el Bachillerato en Hispanoamérica no está basado en la creencia de que la formación media deba ser humanista. Es un Bachillerato en el que, como primera de sus notas, podemos decir, *se observa la concepción de que la formación intelectual del hombre puede lograrse mediante conocimientos generales, base de una futura especialización del saber, entroncados con las exigencias prácticas que en el orden intelectual impone el momento presente*. Es decir, que nos encontramos con esta primera nota en los estudios medios hispanoamericanos: *practicidad de la formación intelectual*.

Ahora bien: ¿cuáles son estos conocimientos generales, necesarios para la formación inte-

lectual del hombre, en la organización escolar del Bachillerato en Hispanoamérica? Formaremos los siguientes grupos de materias: Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía y Lengua madre y Literatura.

Si examinamos el número de horas que se dedican, en los diversos planes de estudios, a estos grupos de conocimientos en los distintos países hispanoamericanos, veremos que se puede establecer este orden de preferencia: 1.º Matemáticas. 2.º Lengua madre y Literatura. 3.º Geografía e Historia. 4.º Ciencias Naturales; y 5.º Filosofía.

Dentro de la formación intelectual hay que consignar ciertos conocimientos de orden *complementario*, tales como los idiomas modernos, la música y el dibujo; existiendo una gran diferencia en la importancia concedida a los idiomas sobre las otras materias.

Fuera del orden formativo-intelectual hemos de tener presente que el Bachillerato en Hispanoamérica se preocupa de dar la debida formación de la conducta y del cuerpo.

Las disciplinas de Moral y Educación Cívica son obligadas en todos los planes de estudios, así como la Educación Física.

Finalmente, queremos dejar consignado que nos parecen algo recargados los cursos del Bachillerato en Hispanoamérica. Téngase en cuenta que hablamos en términos promediales, ya que el modo del conjunto de cifras, representativas del número de asignaturas por curso en las naciones hispanoamericanas, nos arroja un promedio de nueve asignaturas por curso. Sin embargo, el número de horas de la labor escolar está comprendido entre las cinco y las siete horas diarias de clases.

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ

ENSEÑANZAS EN EL EJERCITO DE LOS EE. UU.

I

Las enseñanzas de base, y cualesquiera otras destinadas a ejercitar su acción sobre grandes masas de población, necesitan, para tener éxito, de la concurrencia de tres condiciones: 1.ª La obligatoriedad de esa enseñanza. 2.ª La continuidad de la misma; y 3.ª La disponibilidad, por el alumno, de un cierto espacio de tiempo libre al margen de sus ocupaciones habituales.

Por falta de esas condiciones, la lucha contra el analfabetismo en nuestro país presenta dificultades extraordinarias, principalmente en los medios rurales: en efecto, en éstos ni es fácil aplicar las disposiciones legales sobre obligato-

riedad de la enseñanza, ni hacer llegar ésta a los obreros campesinos por la falta de asiduidad, que provoca el ritmo excepcional de las faenas agrícolas. De ahí el alto porcentaje de analfabetos entre la población de nuestro país.

Este problema no es exclusivamente nuestro: se ha planteado también —con análogos caracteres dramáticos— en otros países. Y en todos ellos se ha concluido por estimar, como uno de los momentos óptimos para remediar el déficit de instrucción de la población adulta, el de su incorporación al ejército.

En efecto, durante el servicio militar las antedichas condiciones se dan con absoluta perfección: la disciplina militar hace facilísima la enseñanza; la duración —fija y prevista de antemano— del servicio de armas garantiza la

continuidad perfecta del plan de enseñanza elemental; por último, no es difícil encontrar, dentro de la diaria tarea militar, una o dos horas destinadas a la enseñanza general del soldado.

Ha sido tan grande el éxito logrado por esta instrucción general de las Fuerzas Armadas en los distintos países en que se ha ensayado, que ha hecho que en ellos se forjen planes aún más ambiciosos de instrucción cultural en el ejército. A aquélla y a éstos vamos referirnos, primero, a través de un sustancioso ejemplo; luego, pensando en su posible aplicación a nuestra Patria.

II

Ejemplo máximo de lo antedicho es el que ofrecen los Estados Unidos de América del Norte. Un pueblo como éste, dotado de un vehementísimo deseo de instrucción, y que considera la posesión de títulos y diplomas de enseñanza como garantía segura de un mejoramiento del nivel de vida y de la estima social de quien los posee, esta modalidad de la enseñanza tenía por fuerza que encontrar un amplísimo campo de experimentación. En efecto, el experimento norteamericano, hecho con la grandiosidad con que este país aborda siempre los grandes problemas, tiene características realmente impresionantes.

1) La organización de los cursos para soldados está a cargo de una entidad especial: la USAFI (United States Armed Forces Institute), bajo el control del Departamento de Información y Enseñanza de las Fuerzas Armadas. Corresponde a este Departamento la labor de orientación profesional y la docente propiamente dicha, como asimismo la examinadora. Mientras que el USAFI elabora los programas, edita los textos y, en lo que a la enseñanza superior se refiere, establece los lazos de unión entre las Universidades y el Ejército. El Departamento de Información y Enseñanza de las Fuerzas Armadas destaca uno de sus miembros a cada Regimiento, Aeródromo, Base o Puesto de cierta importancia, desde los de primera línea de Corea hasta las estaciones meteorológicas en el Artico.

Para comprender la importancia de esta gigantesca tarea, basta señalar que siguen los cursos de este modo organizados unos 450.000 soldados del Ejército norteamericano, es decir, aproximadamente, el 15 por 100 del mismo.

2) La alfabetización de los soldados y su instrucción primaria tienen, como es lógico, carácter primordial y rigurosamente obligatorio. Todos los soldados que no sepan leer ni escribir están obligados, donde quiera que se hallen, a recibir dos horas diarias de enseñanza hasta la obtención de sus certificados de estudios primarios. No poseo datos numéricos exactos sobre el número de estos certificados expedidos desde la puesta en marcha del sistema,

pero todos los informes coinciden en señalar su elevadísimo número.

3) Las enseñanzas de Bachillerato en el Ejército tienen, por supuesto, carácter voluntario; pero han tenido, no obstante, enorme éxito. Sólo en Corea, y por los soldados norteamericanos que en ella luchan, se han cursado unos 400 bachilleratos y obtenido los correspondientes títulos. Las fuerzas de ocupación norteamericanas destinadas en otros puntos han seguido también, con pasión, estas enseñanzas, y, por tanto, al dicho número de diplomas de Bachillerato habrá que añadir el de los obtenidos por los soldados americanos en Alemania, Italia, Norte de Africa, etc. Hay que señalar que esta enseñanza, que habrá que calificar en nuestro sistema de "libre" (y en algún caso de "colegiada"), expide títulos de igual validez que los que se obtienen siguiendo, curso a curso, los de los Centros de Enseñanza Media. En algunas grandes Bases norteamericanas han llegado a crearse estos Centros —verdaderos Institutos de Enseñanza Media para soldados— con un sistema completo de enseñanza, que abarca la Primaria y la Media en su totalidad.

4) Análogo carácter voluntario tiene la Enseñanza Universitaria en el Ejército. Esta tarea de instrucción universitaria comenzó cuando el mismo Ministerio de Defensa norteamericano —el famoso Pentágono— creó el llamado Colegio del Pentágono, como prolongación de la Universidad de Maryland, con objeto de instruir a sus miembros: la matrícula de éste roza hoy día la cifra de 1.500 alumnos.

Dado el carácter peculiar de la Enseñanza Universitaria en los Estados Unidos, han sido las Universidades mismas quienes han llevado a cabo esta tarea de instrucción cultural. No menos de 50 Universidades norteamericanas han establecido, donde quiera que se hallen destinados contingentes importantes de soldados de su país, Centros de instrucción superior, dependientes de las mismas y dotados por ellas de profesores, libros, y aun tribunales examinadores. Hay Centros de éstos en Corea, en Panamá, Francia, Alemania, Austria, Trípoli, Cuba. Y, además de ello, cuando hay una Universidad próxima a la Base militar se facilita a los destinados a ésta el acceso, si es posible, a las clases, y si no, al menos, a los exámenes de la misma.

No quiere esto decir que se sigue una política de concesión masiva e indiscriminada de títulos: sólo unos 120 diplomas universitarios han sido expedidos desde el comienzo de esta labor. Las facilidades concedidas se reducen a lo dicho y a una tasa universitaria especialmente reducida.

5) Señalemos, por último, la protección concedida a los ex combatientes que deseen cursar estudios para mejorar su situación profesional: la Oficina de Ex Combatientes concede a cada veterano una beca de duración igual a la

del servicio militar que prestaron, pudiendo aquél escoger el Centro de enseñanza en que desea continuar sus estudios. Al amparo de este sistema han venido, precisamente a nuestro país, buen número de licenciados del Ejército de los Estados Unidos. Según declaró en la XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, el delegado norteamericano, señor McGrath, respondiendo a una pregunta del firmante de este artículo, este sistema de extensión cultural entre los licenciados del Ejército, hasta ahora regido exclusivamente por la Asociación de Antiguos Ex Combatientes —al amparo de una ley especial—, va a dar intervención en él a la Oficina Federal de Educación, que se encargará de su estructuración general.

III

Veamos ahora, en forma sumaria, la posible implantación de un sistema análogo en nuestra Patria:

A) Desde luego, en España el fin primordial de un sistema de enseñanza en el Ejército habría de ser la lucha contra el analfabetismo. Para ello ofrecen nuestras Fuerzas Armadas una ocasión única. Por ellas pasa cada año toda nuestra juventud, y es triste confesar que buena parte de nuestros soldados llegan al Ejército en un estado bajísimo de instrucción lamentable.

Es evidente que aun hoy mismo el ejército les enseña mucho: la voluntad de jefes y oficiales y el sacrificio de los capellanes castrenses, que asumen una tarea que está, en cierto modo, fuera del campo de sus obligaciones, hace que los licenciados del ejército regresen a sus pueblos sabiendo, muy a menudo, leer y escribir, y, al menos, unos ciertos rudimentos de cultura.

Pero ello no es suficiente: para que lo sea, se precisa una organización completa y ambiciosa de la enseñanza en el ejército. A renglón seguido vamos a dar las que podrían ser —a nuestro juicio— las líneas generales de esa organización.

B) En principio, esa organización podría abarcar los puntos siguientes:

a) La creación de un organismo rector de la enseñanza en el ejército, a caballo entre los Ministerios militares y el de Educación Nacional. Organismo dotado, por supuesto, de am-

plios poderes y de un presupuesto propio que le permitiera actuar con eficacia.

b) El establecimiento en cada unidad militar —Regimientos, Aeródromos, Base naval— de la que podíamos llamar, en principio, "Escuela Regimental".

c) La creación de un Cuerpo de maestros militares, encargados de regir esas Escuelas. En este Cuerpo se entraría por oposición, entre los especialistas en la enseñanza de adultos. Organizado en forma análoga al de capellanes castrenses, este Cuerpo debería tener, desde luego, organización y jerarquía militar: es decir, los maestros que compusieran este Cuerpo deberían tener grado militar que garantizara su efectiva influencia sobre los soldados y el mantenimiento de la disciplina en las clases.

d) La inclusión dentro de los planes de instrucción militar, elaborados por los respectivos Ministerios del Ejército, Aire y Marina, de un cierto tiempo destinado a estas clases de enseñanza elemental.

e) La implantación, por el Ministerio de Educación Nacional, de un servicio exclusivamente destinado a la preparación de textos y programas especiales para esta modalidad peculiar de la enseñanza de adultos.

f) Los ejércitos de Tierra, Mar y Aire no deberían licenciar ningún soldado hasta que éste se hallara en posesión del certificado de estudios primarios: disposición esencial para conseguir la efectividad de este plan de enseñanza.

Con él se beneficiaría infinitamente nuestra Patria, suprimiendo, en forma radical y rápida, el analfabetismo de la población masculina, y —no siendo esto lo menos importante— se beneficiaría también el ejército mismo, medula de nuestra nación: porque un soldado analfabeto es siempre menos eficaz que el que no lo es.

C) Esta enseñanza elemental es —repetimos— la primordial, y a ella deben ir encaminados los primeros y mayores esfuerzos. Una vez puesta en marcha, tal vez no estuviera de más el ensayo de dar en el ejército un esquema de Enseñanza Media, que nosotros vemos, en principio, como de muy clara orientación profesional: algo así como un Bachillerato laboral abreviado.

JOSÉ M.^a LOZANO IRUESTE

NECESIDAD DE TÉCNICOS ELEMENTALES

En relación con este importante tema, reproducimos a continuación un fragmento de la carta que don Francisco García Mateos dirige a esta Redacción, en la que se va exponiendo el problema de la creación de personal técnico elemental al servicio de nuestra industria.

Actualmente, la casi totalidad de nuestras industrias funcionan, en cuanto a sus cuadros de mando se refiere, de la manera siguiente: Ingenieros, Ayudantes de Ingenieros y Maestros.

Ni que decir tiene, que para que las industrias marchen debidamente, produciendo el máximo posible, es de todo punto necesario que estas tres especialidades técnicas estén perfectamente ligadas profesionalmente. Si alguna de ellas no marcha debidamente, se puede asegurar, sin miedo a incurrir en hipérbole, que las industrias dejarán sentir esta falta, por muy grande que sea el empeño que para el logro de una buena marcha pongan las otras dos partes.

Es notoria la falta de técnicos elementales (Maestros de taller) en nuestras industrias actualmente. Corrientemente, estos puestos son cubiertos por personal obrero de oficio, de edad madura casi siempre, elegidos entre los más hábiles.

La mixticidad de trabajos en los talleres (ajuste, mecanizado, etc.) hace que el maestro, oficial de una especialidad, tenga que atender simultáneamente variadas labores, muchas de las cuales no son de su misma especialidad, viéndose obligado a dejarse llevar de la buena o mala intención de los operarios a quienes manda.

Esto trae como consecuencia, además de la merma de autoridad del maestro hacia ciertos operarios, un desequilibrio en el trabajo, pues las labores ejecutadas por aquellos obreros no podrán ser protestadas por el superior inmediato al no conocer a fondo el método seguido para ejecutarlas.

Aun cuando este problema no es general, por existir algunas industrias en las cuales es factible el agrupar las distintas especialidades manuales con mandos de la misma especialidad, sin embargo en la generalidad de las mismas no ocurre lo mismo. Si añadimos a esto el que estos maestros, buenos obreros manuales, poseen casi siempre escasa cultura, hoy precisamente en que tanto se habla de métodos modernos de trabajo, preparación, control, etc., se

comprenderá que no pueden seguir en su marcha al técnico inmediato por no estar debidamente preparados.

Esta falta de preparación del personal técnico elemental se hace patente tan pronto como se trata de introducir alguna innovación conducente a conseguir alguna posible mejora. No es que vean con indiferencia la decisión de los superiores, sino que oponen más resistencia a la misma que los mismos obreros, a quienes en último término podría afectar.

¿A qué otra causa, sino a su ignorancia, puede atribuirse esta oposición de los maestros?

Y no es que, quien esto modestamente escribe, exagere la cuestión, pues desde hace varios años lo estoy "palpando", como vulgarmente se dice, al tener que estar en constante contacto con varios de ellos, habiendo por esta causa comprobado la veracidad de mis asertos.

Cito a este propósito un caso sucedido en un taller de mecanizado, en el que los obreros (torneros, cepilladores, etc.) venían preparando las herramientas propias, por procedimientos antiguos y rutinarios.

Al tratar de crear un cuarto de herramientas, que se ocupase directamente y en su totalidad de la preparación y cuidado de todos los útiles, encontramos más oposición por parte de los maestros que por parte de los obreros. Si en un caso ya tan claro y extendido se encuentra esta oposición, ¿qué no sucederá en cuantos ensayos nuevos se pretenda hacer?

Y no hablemos de cuanto se refiera al cuidado del taller y de sus máquinas; en múltiples ocasiones he tenido necesidad de mandar personalmente, y precisamente en presencia del maestro, limpiar a los obreros sus máquinas por el deplorable estado en que se encontraban. Los maestros son incapaces de darles estas órdenes. Ellos, cuando obreros, arrastraban estos mismos defectos, que, adquiridos durante muchos años de oficio, son difíciles de corregir. Por otra parte, sus muchos años de convivencia en los talleres hace que todos conozcan más sus defectos que sus virtudes, y que, ya cuando maestros, sus obreros le recuerden aquellos en los momentos en que trate de imponer su autoridad.

Lo expuesto creo sea suficiente para ver la necesidad de dotar a las industrias de técnicos elementales capacitados, lo mismo que ahora se hace con las otras clases de técnicos.

LA FORMACION PROFESIONAL EN LOS OFICIOS ARTISTICOS

En anteriores números de esta REVISTA (*) ha sido reflejada la preocupación existente sobre una serie de problemas que afectan a asunto tan importante cual es la formación de técnicos del grado medio y elemental, grado este último en el que sus enseñanzas corresponden a las Escuelas de Trabajo, como encargadas de la formación profesional de oficios industriales, tanto en su aprendizaje y especialización como en la de formar a los que han de ser los jefes más inmediatos de éstos, llamados maestros industriales. Cuanto se ha dicho y se dice al hablar de formación profesional obrera, se refiere siempre, con exclusividad, a obreros industriales, y por ser también de importancia, vamos a reflejar a continuación algunos aspectos sobre la situación anterior y actual, relacionados con la formación profesional en los oficios artísticos, permitiéndonos señalar algunas de las posibilidades de las Escuelas de Artes y Oficios para realizar esta misión, que ya tuvieron en otro tiempo.

Al nacer las Escuelas de Artes y Oficios en los talleres que se fundaron en el Observatorio Astronómico del Reino, en el año 1790, se construían en los mismos aparatos de física y astronómicos, y se hacía también grabado en metales y piedras finas, además de aparatos de relojería y de gran variedad de objetos artísticos. Más tarde, en el año 1850, se creó la enseñanza elemental, de ampliación superior y normal de industria, y en el de 1858 se establecieron las enseñanzas de Física aplicada a las máquinas más usuales, sin dejar por esto de ampliar y perfeccionar las enseñanzas de oficios artísticos.

Como queda expuesto, durante mucho tiempo marcharon unidos los oficios industriales y los artísticos, en cuanto se refiere a estar recogida, en un mismo Centro de enseñanza, la vocación formativa profesional de cuantos deseaban hacer el aprendizaje o el perfeccionamiento en cualquiera de ellos.

La formación de obreros para profesiones u oficios, tanto industriales como artísticos, estuvo posteriormente, y durante algún tiempo, en las Escuelas de Artes e Industrias, hasta

que, en virtud del Real Decreto de 16 de diciembre de 1910, se hizo separación de las dedicadas a la enseñanza técnica, que se titularon Escuelas Industriales, y se volvió a la antigua denominación de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos para los de esta especialidad. Antes de llegar a esta separación se había establecido en estas últimas Escuelas (año 1895) una Sección técnico-industrial y otra artístico-industrial, creándose los títulos de Mecánico-Electricista y Aparejador, todo ello solamente para las Escuelas de Madrid; pero cinco años más tarde en todas las existentes comenzaron a funcionar dos Secciones: una técnica y otra artística.

Después de esta pequeña síntesis histórica, en la que hemos querido resaltar cómo siguieron el mismo camino, durante muchos años, las enseñanzas para el aprendizaje y perfeccionamiento de unos y otros oficios, llegamos al momento actual, en el que las Escuelas de Trabajo están dedicadas a la formación del oficial y del maestro industrial, con un Estatuto de Formación Profesional en el que se recogen, con el mayor detalle, cuantos aspectos interesaban, en la fecha de su promulgación, para el logro de la mayor eficacia de estos Centros. En las mismas fechas, y aún hoy persiste, las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, con sus enseñanzas no ordenadas en un plan de estudios para la consecución de un fin determinado y concreto, se ven limitadas en su actividad, y por ello también en la formación profesional que dan a los obreros que a las mismas concurren.

Esto es ahora así; pero no lo fué en épocas anteriores al año 1910, pues remontándonos al de 1887 podemos ver cómo al crearse en Ultramar, y, para ser más concretos, en Manila, Escuelas Superiores y Elementales de Artes y Oficios, fué su única finalidad la de formar profesionales para actividades artesanas o de oficios artísticos con una instrucción completa, ya que al mismo tiempo que se establecían en las Escuelas Elementales los talleres para carpinteros, torneros, herreros, cerrajeros, guarnicioneros, impresores, litógrafos y de otros oficios artísticos, se ordenaban los estudios para una instrucción teórica, contando con enseñanzas de Gramática castellana, Aritmética, nociones de Geometría, Dibujo lineal y de adorno y lenguas francesa e inglesa. Con la obligatoriedad de estas disciplinas se consiguió que

(*) Teófilo Martín Escobar: "La formación de técnicos del grado medio". REVISTA DE EDUCACIÓN, 2 (Madrid, 5-VII-52), 122-4.—Mismo autor: "La formación de técnicos del grado elemental". IBÍDEM, 3 (Madrid, 8-IX-52), 263-6.

el alumno, además del aprendizaje de un oficio, obtuviere una formación cultural en armonía con lo que podía necesitar en el desenvolvimiento de su profesión al salir de la Escuela. Con su ordenación de estudios y prácticas de taller cumplían estos Centros su finalidad con respecto a los oficios artísticos, en la misma forma que hoy la cumplen las Escuelas de Trabajo con los oficios industriales, pues en el grado superior de aquéllos se cuidó, con rigidez, de que la instrucción recibida por los alumnos les permitiera salir capacitados con una categoría similar a la de oficial o maestro, al contar con enseñanzas fundamentales de aplicación a los distintos oficios, como dibujo del natural, yeso y nociones de anatomía pictórica, dibujo lineal, con aplicación a los diversos talleres, y dibujo arquitectónico, conocimientos de todos los órdenes y estilos en sus distintas manifestaciones, dibujo de perspectiva y lavado, modelado y yeso, con aplicación a la ornamentación y diferentes ramas de la escultura, grabado en hueco y cincelado, grabado en dulce y agua fuerte, principios del arte de construcción y conocimientos de materiales.

Tenían entonces las Escuelas Superiores de Artes y Oficios las mayores facilidades para realizar una importante labor de formación de profesionales por contar con un gran número de talleres, pues aparte de los de las Elementales, existían en aquéllas los de escultura y talla, comprendiendo todos los géneros de ornamentación, platería, cincelado y esmalte, herrería, cerrajería y fundición, talla y tornería, alfarería aplicada a la ornamentación, vaciado y ejecución de moldes de escayola, un taller de dorado y pintura de escultura y otro de marmolistería. Adscritos a cada Escuela Superior existía un gabinete de Física, un laboratorio de Química, un Museo de Historia Natural y una biblioteca de obras de aplicación a la instrucción de los alumnos. Tampoco en otras épocas pasadas, pero más recientes, fueron consideradas estas enseñanzas como elementales, aun cuando existiese también este grado, y de ello es buena demostración que en el año 1901, al crearse los Institutos Generales y Técnicos, recogieron estos Centros no sólo a los alumnos de Segunda Enseñanza, sino también a los de Bellas Artes y de Artes Industriales, hasta que volvieron estos últimos a las Escuelas de Artes y Oficios al recobrar las mismas su autonomía.

Vemos cómo en todos los tiempos ha existido un gran interés para favorecer a las clases artesanas, dotándolas de Centros de enseñanza que se ocupasen de su instrucción, y en los últimos diez años han sido creados más, y aumentadas, con ritmo creciente, las partidas que en los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional se destinan a ayudar económicamente a estas Escuelas, para que realicen con la mayor eficacia la labor que les está encomendada, que está a cargo de un excelente Profesorado, que, con su brillante actuación, vela siempre

por el mayor prestigio de sus enseñanzas. En la nueva etapa que se ha iniciado recientemente, la Dirección General de Enseñanza Laboral desea que, en el más breve plazo, se consiga la realización de una nueva estructura que saque a estas Escuelas de su actual limitación, para llegar a fines prácticos más amplios en favor de los obreros que a ellas concurren; pues, con independencia hoy, y sometimiento en su día a cuanto pueda recoger el futuro Estatuto de Formación Profesional, en relación con la formación profesional artesana, puede iniciarse el que estos Centros, sin dejar de ejercer su actual función de enseñar el modelado y el dibujo para su aplicación a la profesión de un oficio y las prácticas de taller en la forma actualmente establecidas, cumplan también la de tener a su cargo los cursos de aprendizaje y perfeccionamiento en aquellos oficios en los que, por contar con maestros de la especialidad y talleres en funcionamiento, el problema queda sólo reducido a una ordenación de las enseñanzas dentro del plan de estudios más completo que sea posible realizar valiéndose de cuanto existe. Esto facilitaría el camino para llevar a la práctica lo que en estos últimos años comenzó a estudiarse por ser considerado como una necesidad urgente. Nos referimos a que las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos se ocupen también de hacer maestros y ayudantes de taller de los oficios más caracterizados, para lo cual se ha considerado siempre que están capacitadas algunas que, por su tradición, destacada labor y contar con talleres apropiados, pudieran ser calificadas como Superiores. En ellas, con la programación de sus actuales enseñanzas y correspondiente plan de estudios, y sin necesidad de incrementar su profesorado ni de instalación de nuevos talleres, podrían darse los títulos de maestros y ayudantes de taller. Esto, que reportaría grandes beneficios para el medio laboral, habría de servir, además, para revalorizar y dar un mayor impulso a nuestra artesanía, de gloriosa tradición, y que hoy conserva su calidad solamente por la dedicación más completa y pura ejecución de unos pocos calificados maestros artesanos, que, por ser suficientemente conocidos, no citamos.

Estas Escuelas pueden hacer compatible una de sus antiguas características, que arranca del año 1832 y que persiste a través de todas las reformas: de tener alumnos con plena libertad de matricularse en las enseñanzas que quieran escoger y de realizar o no exámenes en las mismas, con la de contar también, a su vez, con aquellos otros que han de someterse a un plan de estudios para la obtención de un título o de un certificado de aptitud. Estos planes podrían ser los que, si se considerasen convenientes por las autoridades superiores a quienes corresponde resolver, se estudiaron y redactaron con motivo de la Asamblea Nacional del Profesorado, celebrada en Madrid en el año 1945, y que están dedicados: uno para los alumnos de enseñanzas

artísticas, y otro para los de oficios artísticos.

En el plan de enseñanzas para alumnos de enseñanzas artísticas se establecían los cursos preparatorios para pasar, después de dos años, a los de especialización en sus dos ramas: artística y técnico-artística. La duración de los estudios, en cualquiera de estas dos especializaciones, se señalaba en cuatro cursos, permitiendo que los alumnos ingresados en el preparatorio a los doce años, pudiesen obtener a los dieciocho el correspondiente certificado de aptitud. El plan para los alumnos de oficios artísticos recogía los cursos de preaprendizaje, aprendizaje y perfeccionamiento, cada uno de éstos desarrollados en dos cursos; haciéndose especial mención de que se facilitaría el acceso a los mismos, dándose sus enseñanzas a la terminación de la jornada legal de trabajo en oficinas, fábricas y talleres, o sea en las últimas horas de la tarde y primeras de la noche. Esta labor podría ser iniciada en aquellas Escuelas que cuenten con talleres de moldeado y vaciado, talla y carpintería y de metalistería artística, con los que se podría atender al aprendizaje y especialización de modelistas, moldeadores, formadores, vaciadores, tallistas, ebanistas, grabadores y forjadores, bronceistas, cerrajeros artísticos, plateros y forjadores de hierros artísticos. Aparte de éstas, y entre otras especializaciones, se señalaban también las que se refieren al dibujo y a la pintura (calcadores, delineantes, dibujantes, proyectistas, pintores, decoradores y pintores rotuladores), todas ellas de fácil realización en la mayor parte de estas Escuelas. Completaban este plan los cursos para maestros de taller, que habrían de refe-

rirse solamente a los oficios de los tres talleres que citamos, hasta tanto no se ampliasen los cursos de perfeccionamiento extendiéndolos a otros.

Recientemente ha manifestado el Director general de Enseñanza Laboral que se propone llevar a la práctica, en fecha próxima, la realización de cuanto convenga para situar a estos Centros en su más alta misión, como parte del programa del Departamento en favor de todas las enseñanzas laborales; habiendo sido ya designada una Comisión asesora, integrada por Profesores y Maestros de taller de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, para todo lo que con las mismas se relaciona.

Terminaremos resaltando con unas cifras la importancia que siguen teniendo estos Centros, tomando como base los últimos datos oficiales recogidos, y haciendo también mención de los que se refieren a las Escuelas de Trabajo. En éstas había matriculados en el año 1950, en 79 Escuelas, 16.112 alumnos, de los cuales eran mujeres 1.798. El número actual de esta clase de Centros es de 88. En el mismo año existían matriculados, en las Escuelas de Artes y Oficios, 19.509 alumnos, en los que están comprendidos 6.929 mujeres; cifras que corresponden a 38 Escuelas de las 40 existentes, lo que da un promedio de 513,3 alumnos por Centro; destacando, entre éstos, los de Madrid, con 5.063 en sus diez Escuelas; Barcelona y Valencia, con más de 1.500; Granada y Salamanca, con más de 1.000, y Sevilla, Almería, Málaga, Zaragoza, Córdoba y Toledo, con más de 500.

FERNANDO CONTEL SALVADOR

LA LEGISLACION DE EDUCACION NACIONAL EN LA JURISPRUDENCIA DE AGRAVIOS ⁽¹⁾

CONCURSOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO NACIONAL: ERROR IMPUTABLE AL INTERESADO. INTERPRETACION AUTÉNTICA

Recurso de agravios interpuesto por doña Carolina Salvador Cristofol contra O. M. de 4 de julio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de mayo de 1952; B. O. del E. de 6 de noviembre, pág. 5.078).

La promotora de este recurso de agravios había acudido a un concurso de traslados en el Magisterio, y padecido error al expresar los da-

tos referentes a su situación profesional; siendo, en consecuencia, clasificada erróneamente por la Administración al ser discernidos los grupos de concursantes. La interesada, que no reclamó contra esa clasificación dentro del plazo establecido al efecto, lo hizo, en cambio, contra la resolución profesional del concurso (en la cual se le había adjudicado vacante de acuerdo con los datos aportados por ella), denunciando los errores referidos; pero la Orden ministerial de 4 de julio de 1951 mantuvo lo acordado en la resolución provisional, si bien reconociendo que, en efecto, la verdadera situación profesional de la reclamante era la que como tal había sido invocada en la reclamación, y no la que aparecía en la primitiva solicitud de la interesada.

Interpuesto por ésta recurso de reposición

(1) Se recogen en esta crónica, empalmando con las anteriores, los acuerdos publicados en el *Boletín Oficial del Estado* durante noviembre y diciembre de 1952.

contra la Orden ministerial, fué desestimado por el Departamento, en atención a que "la Orden impugnada, al reconocer que la reclamante no se halla comprendida en el número 24 de la convocatoria, no admite tal situación a efectos del concurso, como lo prueba el que no admite la reclamación, sino que la desestima; y dado el carácter formal de los concursos y la necesidad de atenerse a los méritos alegados por los participantes, no puede accederse a la súplica de la recurrente, ya que ésta consintió su calificación al no impugnarla en tiempo y forma hábiles, y, en definitiva, el error producido al determinar la situación de la recurrente ha sido consecuencia de los términos en que la propia interesada confeccionó su hoja de servicios, por lo que deben recaer sobre ella misma sus consecuencias".

La jurisdicción de agravios, al resolver el recurso que seguidamente interpuso la interesada, hizo suyo el criterio del Departamento, añadiendo que "no puede darse a la manifestación del Ministerio, relativa al error producido por la propia interesada, mayor alcance que el que le ha dado la interpretación auténtica del mismo Departamento".

GRATIFICACIONES POR ACUMULACIÓN DE CÁTEDRAS:
INTERPRETACIÓN DE EPÍGRAFE PRESUPUESTARIO Y
DE LAS NORMAS ADMINISTRATIVAS QUE LO DESARROLLAN

Recurso de agravios interpuesto por don Luis F. Pancorbo Martínez contra O. M. de 9 de mayo de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de junio de 1952; B. O. del E. de 8 de noviembre, pág. 6.118).

En determinado epígrafe de la Ley de Presupuestos para el ejercicio económico de 1950 se establecía la plantilla de profesores numerarios de Escuelas del Magisterio, consignándose al efecto el crédito correspondiente, y añadiendo: "Con cargo a estos créditos, hechas las corridas de escalas y mientras no se cubran en propiedad las vacantes, podrán cobrar los profesores numerarios y adjuntos en propiedad, que desempeñen cátedras en ambas Escuelas, la gratificación, por el concepto de acumulación, de 6.000 pesetas anuales".

La Orden ministerial de 9 de mayo de 1951 acordó se abonasen a don Luis F. Pancorbo, profesor adjunto de la Escuela del Magisterio Masculino de Palencia, determinada cantidad, inferior a 6.000 pesetas, en concepto de gratificación por acumulación de cátedra. Las razones en que, según el expediente del recurso de agravios promovido por el interesado, se fundamentó la Administración para asignar a aquél una cantidad inferior a la establecida en el epígrafe fueron, sustancialmente, dos, recogidas y enjuiciadas del siguiente modo en el acuerdo del Consejo de Ministros:

a) "El epígrafe del Presupuesto en que el

recurrente pretende fundar su derecho reconoce la gratificación en cuestión, pero no por el importe de 6.000 pesetas, sino hasta ese tope, siempre que lo consienta la existencia de crédito."

Frente a esta interpretación, el acuerdo entiende que no existe "base alguna en dicho precepto para entender que la aludida cifra de 6.000 pesetas es únicamente el límite máximo que puede alcanzar la gratificación en cuestión", y "el carácter rigurosamente formal de la Ley de Presupuestos no permite una extensión de las facultades discrecionales del Ministerio". Además, abona este criterio el hecho de que, como dice el acuerdo, dado que a la última categoría de profesores numerarios correspondiente en el Presupuesto un sueldo de 10.000 pesetas, y que las gratificaciones de 6.000 sólo habrían de otorgarse en los casos de vacantes, es evidente que para todas las acumulaciones producidas por esta causa habría de existir siempre crédito suficiente.

b) El recurrente consintió la Orden ministerial de 22 de abril de 1950, según la cual la gratificación de que se trata sería percibida por los interesados "a razón de 6.000 pesetas anuales durante el período lectivo —durante los ocho meses de curso—, no cobrando la citada gratificación durante los meses de junio a septiembre, ambos inclusive".

Respecto de esto, el acuerdo resolvió que "no puede admitirse, en modo alguno, que una Orden ministerial pueda modificar un precepto de la Ley de Presupuestos y las disposiciones que lo han desarrollado, por lo que la mencionada Orden ministerial, o no puede tener efecto alguno, o ha de interpretarse en el sentido de que la gratificación subsiste por la misma cuantía de 6.000 pesetas, pero se cobra repartida durante los meses que no son de junio a septiembre, ambos inclusive, es decir, a razón de 750 pesetas mensuales".

PRÓRROGA DE NOMBRAMIENTOS DE CARÁCTER TEMPORAL. SITUACIONES TRANSITORIAS

Recurso de agravios interpuesto por don Miguel García Camacho contra O. M. de 5 de mayo de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de junio de 1952; B. O. del E. de 10 de noviembre, pág. 5.196).

El interesado en este recurso fué nombrado escultor anatómico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, de acuerdo con las normas establecidas en la Orden ministerial de 9 de julio de 1942, según la cual tal nombramiento habría de tener efecto por cuatro años, "prorrogables indefinidamente por otros cuatro, en tanto las Facultades consideren útiles los servicios del nombrado". Finalizado el período correspondiente al primer nombramiento, el interesado obtuvo una prórroga por otros cuatro años más, que finalizaron el

26 de febrero de 1951. Si bien no se le concedieron nuevas prórrogas, continuó al frente de su cargo durante los meses de marzo, abril y mayo (e, incluso, se estampó en su título la diligencia de modificación de sueldos concedida por entonces a los funcionarios del Estado), hasta que el día 4 de junio siguiente le fué notificado su cese.

Invocando una especie de prórroga tácita de su nombramiento, interpuso el señor García Camacho contra la Orden de cese recurso de agravios, que fué desestimado, con arreglo a la siguiente doctrina: "La circunstancia de que el interesado haya continuado desempeñando el cargo y cobrando los sueldos correspondientes al mismo, no obstante haber terminado en 26 de febrero de 1951 el segundo y último período de prórroga concedido, no puede constituir fundamento legal alguno en favor del otorgamiento de un nuevo plazo para el ejercicio de dicho cargo, toda vez que la concesión de este plazo habría de hacerse mediante una resolución expresa, que en este caso no sólo no ha tenido lugar, sino que, por el contrario, se ha dictado el acuerdo contrario que le desposee del puesto debatido; por todo lo cual debe entenderse que el lapso de tiempo transcurrido entre dicha fecha de 26 de febrero de 1951 y el 5 de mayo siguiente, en que se decretó dicho cese, durante el cual el señor García Camacho seguía desempeñando el cargo en cuestión, no tiene otro carácter que el de simple período transitorio, durante el que no podrá convalidar el interesado derecho alguno a disfrutarlo por un nuevo cuatrenio".

COLISIÓN ENTRE NORMAS JURÍDICAS DE DISTINTO RANGO. LA CONVOCATORIA COMO LEY DEL CONCURSO. IMPUGNACIÓN MEDIATA DE NORMAS ILEGALES.

Recursos de agravios interpuestos por don José Robles Díaz, don José Fernández da Ponte y doña Francisca Martínez Alcaraz contra Orden ministerial de 4 de junio de 1951 (Acuerdos del Consejo de Ministros de 30 de mayo y 27 y 14 de junio de 1952; *B. O. del E.* de 12, 13 y 21 de noviembre, págs. 5.254, 5.283 y 5.497).

En la convocatoria del concurso general de traslados en el Magisterio de 1951 se contenía un precepto que contradecía lo dispuesto en el artículo 73 del Estatuto del Magisterio. Ante la evidencia de la contradicción, y teniendo en cuenta, además, lo resuelto por la jurisdicción de agravios en un recurso en que se trataba de la interpretación de ese mismo precepto en relación con el concurso de traslados de 1950, el Departamento resolvió adjudicar determinadas vacantes a base de aplicar lo dispuesto en el Estatuto, y no lo dispuesto en la Orden de convocatoria.

Interpuestos recursos de agravios por los interesados, el Consejo de Ministros entendió que:

a) "Ante la existencia de dos normas que

en forma contradictoria regulan el mismo supuesto de hecho, la posición que debe ser adoptada por el órgano encargado de aplicarlas es la de atenerse a las disposiciones de la que de aquéllas sea superior en rango, dentro del sistema general de jerarquía de fuentes del Derecho vigente en nuestro ordenamiento jurídico, dentro del cual un Reglamento aprobado por Decreto acordado en Consejo de Ministros y firmado por el Jefe del Estado, como es el Estatuto del Magisterio, forzosamente ha de prevalecer sobre una Orden ministerial, que éste es el rango de la disposición en la que se contenía la convocatoria; tanto más cuanto que en el caso presente un acuerdo del Consejo de Ministros, el de 16 de diciembre de 1951, había venido a poner de manifiesto la contradicción y a reiterar el mandato general del Estatuto, aplicándolo a un caso concreto y revocando una Orden ministerial, precisamente porque en ella se reflejaba el mismo criterio que inspiró la redacción de la convocatoria."

b) "Frente a este básico razonamiento desaparece la consistencia de las alegaciones del recurrente, basadas en el principio de que la convocatoria es la ley del concurso, y en la no impugnación de la misma en su tiempo por aquellos a quienes podía perjudicar; porque, como ha dicho el Tribunal Supremo, en sentencia de 16 de julio de 1950, es constante y reiterada la doctrina jurisprudencial sobre concursos en el sentido de que la convocatoria y sus bases constituyen la ley a que deben sujetarse quienes tomen parte en ellos, e incluso el Tribunal que los resuelva, pero sin olvidar el acatamiento a las normas legales de rango superior a aquéllas, e incluso a los Reglamentos generales, y, más aún, a los particulares de las Corporaciones; lo que quiere decir que tanto los concursantes como quien decide el concurso deben acatar las normas superiores de conformidad con las cuales la convocatoria se dictó, o se debió haber dictado, y que en el caso contemplado de una convocatoria que abiertamente contradice una norma general a la que en derecho debió conformarse, el concursante puede justificadamente esperar y confiar en que tal norma general será aplicada, sin que decaiga en sus derechos por no recurrirla inmediatamente, y sin perjuicio, claro es, de su facultad de interponer los recursos directamente contra la convocatoria."

BARRIOS O ANEJOS A EFECTOS DE CONCURSILLOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO. LEGITIMACIÓN ACTIVA DEL RECURRENTE

Recurso de agravios interpuesto por doña Rosa Garúa Feliú contra O. M. de 10 de abril de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de junio de 1952; *B. O. del E.* de 13 de noviembre, pág. 5.280).

En cuanto a su fondo, el presente recurso se contraía a la determinación de una cuestión

de hecho, a saber: si una maestra había obtenido su escuela como perteneciente a la localidad de Palma de Mallorca o como perteneciente a un barrio, con entidad independiente y censo propio, de la misma. El acuerdo se pronunció en el primer sentido, en atención a que cuando la escuela de referencia fué adjudicada a la maestra en cuestión había sido anunciada con un censo de 11.097 habitantes, el cual únicamente podía corresponder a Palma, y no a ninguno de sus barrios, por más que hubiesen sido los nombres de éstos los adoptados para titular las vacantes que se anunciaban.

Pero en el acuerdo se hacen, además, consideraciones de índole procesal en torno al concepto de legitimación activa para recurrir. Se trataba de lo siguiente: Aunque la recurrente no había tomado parte en el concursillo, tenía interés en que la vacante solicitada por la maestra a que se ha hecho referencia no fuese adjudicada, y ello por la razón de que, conforme a lo dispuesto en los arts. 56 y 58 del Estatuto del Magisterio, las dos terceras partes de las vacantes resueltas y desiertas del concursillo habrían de ser anunciadas seguidamente a concurso general de traslados, en el cual se proponía la recurrente solicitar la vacante en cuestión por el turno de consortes. Ahora bien: ¿supone esto título suficiente para recurrir?

El acuerdo entendió:

a) Que para el reconocimiento de la legitimación activa para recurrir no es exigible “la presencia de un derecho subjetivo violado del que el recurrente sea titular, bastando el que éste tenga un interés personal, legítimo y directo, en la revocación de la resolución impugnada”.

b) Que “para discriminar si un determinado tipo de interés es personal, legítimo y directo, a los efectos del recurso, se ha de atender a las especiales circunstancias de cada supuesto de hecho y a las particulares normas jurídicas que lo regulen”.

c) Que en el presente caso resulta “evidente la existencia de un genérico interés, por parte de los maestros que pueden acudir al concurso, en que el concursillo se tramite y sus plazas se adjudiquen con arreglo a derecho, puesto que las que resultaren adjudicadas no podrán después ir a engrosar las vacantes de provisión ordinaria...; interés que, desde luego, es personal y es legítimo”.

¿Será también directo? El acuerdo añade inmediatamente después de lo transcrito: “y si, además, se da el caso de que el maestro en cuestión tiene a su cónyuge sirviendo escuela en la ciudad cuyas plazas han salido a concursillo..., entonces tal interés puede y debe ser considerado como directo, porque en tal supuesto el maestro podrá acudir al concurso solicitando esa hipotética plaza desierta en el concursillo, no en un turno ordinario, sino en el especial y privilegiado de consortes”. No nos parece afortunado este trozo. Parece desprenderse de él

que si se califica de directo el interés de la recurrente es en atención a la futura inclusión de ésta en el turno privilegiado de consortes, y no en el ordinario, es decir, que si fuera por este último turno por el que la interesada hubiera de concursar en su día no se habría calificado como directo su interés. ¿Por qué razón? A los efectos de que se trata, la única diferencia que cabe apreciar entre consortes y no consortes es la mayor facilidad con que cuentan los primeros para obtener las vacantes que les convengan; pero esta consideración resulta irreverente desde el momento en que el propio acuerdo se ha cuidado de precisar que el hecho de que las vacantes pretendidas por los posibles recurrentes puedan no ser, en definitiva, adjudicadas a éstos (por tomar parte en el concurso solicitantes con mejor derecho) no obsta a lo directo de su interés. Si de la revocación de la Orden recurrida hubiera de seguirse —dice el acuerdo—, “por vía necesaria y por consecuencia lógica, que la plaza había de ser adjudicada a quien recurre, ello equivaldría a decir que la resolución impugnada ha violado un derecho subjetivo, en cuyo caso sobraría toda la doctrina del interés..., o equivaldría a suponer que se ha exigido al recurrente una completa probanza de que es él quien, entre todos los posibles concursantes a la plaza, tiene mejor derecho, y que el Ministerio ha admitido y valorado tales pruebas; lo que ni puede hacerse por la Administración, porque prejuzgaría la resolución de un futuro concurso, ni, por su complejidad e indeterminación, cabe exigir a los recurrentes”.

CONCURSOS DE TRASLADOS EN EL MAGISTERIO: PREFERENCIAS ENTRE CONSORTES

Recurso de agravios interpuesto por doña Angeles Vaquer Ferreres contra O. M. de 4 de junio de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 11 de julio de 1952; B. O. del E. de 19 de noviembre, pág. 5.447).

Solicitada una vacante en Puente de Vallecas (Madrid) por dos maestras consortes, y habiendo sido adjudicada a la que acreditó mayor tiempo de separación de su cónyuge, interpuso la otra recurso, alegando que el barrio nombrado constituye una localidad o entidad de población independiente, y residiendo en ella su marido, y no el de la adjudicataria, era manifiesta su preferencia.

El recurso fué desestimado en agravios, porque, como ya hizo notar el Departamento al resolver en reposición, el concepto de localidad es inoperante a los efectos de establecer preferencias entre consortes; siendo, en cambio, la norma de específica aplicación al caso el artículo 73 del Estatuto del Magisterio, que dispone que “las vacantes que se anuncien al turno de consortes podrán ser solicitadas por

maestros cuyos cónyuges residan con carácter permanente en el Ayuntamiento en que se encuentre enclavada aquella vacante”, que era la situación del esposo de la maestra a quien se adjudicó la plaza.

INDEMNIZACIÓN POR CASA-HABITACIÓN A MAESTROS DE ESCUELAS DE “AUXILIO SOCIAL”. CONCEPTO DE RESOLUCIONES EN MATERIA DE PERSONAL A EFECTOS DE RECURSO DE AGRAVIOS

Recursos de agravios interpuestos por don Javier Alfonso Serrano y don Manuel Alvarez Carballo contra denegación tácita de otro de alzada contra Ordenes de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 15 y 21 de marzo de 1951 (Acuerdos del Consejo de Ministros de 3 de octubre y 21 de julio de 1952; B. O. del E. de 20 de noviembre y 1 de diciembre, págs. 5.472 y 5.775).

Como es sabido, la Ley de Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio otorgan a los maestros nacionales el derecho a que les sea proporcionada por los Ayuntamientos vivienda decorosa y capaz para sí y para su familia, o, en su defecto, una indemnización equivalente. Ahora bien: en el caso de que un maestro resida, por exigencias de su cargo, en el propio centro en que presta servicio, se plantea el problema de determinar el alcance que a esta situación deba reconocerse en relación con aquel derecho. Refiriéndose a los maestros que desempeñan Escuelas de “Auxilio Social”, los cuales viven en ellas en régimen de internado, las Ordenes de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 15 y 21 de marzo de 1951 acordaron reconocérselo a aquellos que tuviesen familia a su cargo, y negárselo a los demás, entendiéndose que mientras que las necesidades de los primeros en materia de habitación no pueden considerarse suficientemente cubiertas con el sistema de internado (el cual, como es lógico, no comprende a los familiares del maestro), no hay fundamento para reconocer una indemnización por vivienda a quienes, no teniendo a nadie a su cargo, viven instalados decorosamente en el mismo local en que prestan servicio. Interpuestos recursos de agravios por estos últimos, el Consejo de Ministros les reconoció el derecho a ser indemnizados, a través de la siguiente doctrina:

a) El término “vivienda”, y más cuando se dice de ella que ha de ser “decorosa y capaz”, es más amplio que el simple de “alojamiento personal”.

El argumento no convence mucho. Según el Diccionario, alojar y hospedar son sinónimos, y el hospedaje incluye no sólo la prestación de vivienda, sino, además, la asistencia al hospedado o alojado, mientras que la vivienda es meramente el lugar en que se habita. Ahora bien: en el presente caso acontecía que “Auxilio Social”, habiendo establecido, en la convo-

catoria del concurso para el nombramiento de los maestros, que éstos “disfrutarán de alojamiento personal”, les obligó más tarde, por decisión de su Delegación Nacional, a ausentarse de los Hogares Escolares durante la época de vacaciones. Esta, naturalmente, cambiaba las cosas. Y por eso los acuerdos que comentamos dicen, inmediatamente después del argumento expuesto, que:

b) “Lo que resulta notorio” es que no puede decirse que constituya la casa-habitación de una persona aquella de la cual el usuario ha de ausentarse forzosamente durante una determinada época del año.

Por otra parte, los acuerdos apreciaron, como era de rigor, que las resoluciones por virtud de las cuales la Administración impone a unos Ayuntamientos “el pago de determinadas cantidades a ciertos funcionarios, como indemnización sustitutiva de la prestación de casa-habitación a que éstos tienen derecho”, no son revisables en agravios, ya que en ellas la materia de personal carece de la relevancia precisa para determinar la competencia de esa jurisdicción, y declaró improcedentes los recursos en cuanto a la súplica de que se declarase a los Ayuntamientos obligados al pago de la indemnización.

A nuestro juicio, cabe extraer de los acuerdos de que se trata dos consecuencias:

a) El único fundamento que en el acuerdo aparece como rigurosamente determinante de la estimación de los recursos, en cuanto a la súplica de que se declare el derecho a la indemnización, es el segundo de los expuestos. En efecto: considerar a éste como “lo que resulta notorio” significa, virtualmente, poner entre paréntesis la eficacia del primero para determinar la estimación.

b) Si el derecho de los maestros a ser indemnizados se origina, según lo anterior, solamente de la prohibición que sobre ellos pesa de utilizar el régimen de internado en la temporada de vacaciones, pero se considera este régimen como una verdadera prestación de vivienda, entonces es a “Auxilio Social”, y no a los Ayuntamientos, a quien toca cargar con la indemnización. El Decreto de 9 de abril de 1949 establece que la obligación de proporcionar vivienda o indemnización corresponderá a los Patronatos respectivos, si a ello se hubieran comprometido, o a los Ayuntamientos en caso contrario. Lo consignado en la convocatoria antes aludida significa la adquisición del compromiso por “Auxilio Social”. Y si éste juzgó luego preferible, por conveniencias del servicio, reducir la prestación, no deben los Ayuntamientos resultar afectados por ello.

TRASLADOS DE FUNCIONARIOS: CUÁNDO SE PRODUCEN

Recurso de agravios interpuesto por don Ramón Serrano Ochando contra acuerdo del Ministerio de Educación Nacional que le des-

estimó petición sobre indemnización por traslado (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de noviembre de 1952; *B. O. del E.* de 29 de diciembre, pág. 6.464).

El Decreto de 7 de julio de 1949 establece determinados beneficios en favor de los funcionarios trasladados, y la Orden ministerial de 15 de noviembre de 1950 acordó que aquellos comprenderán a "los funcionarios... que hayan sido trasladados después de 1 de julio de 1949". En el caso de que ahora se trata se había acordado, por Orden de 11 de junio de 1949, el traslado de cierto funcionario, el cual fué notificado de ello con posterioridad al primero de julio siguiente, procediendo seguidamente a cumplimentar lo ordenado y, más tarde, a solicitar los beneficios del Decreto, los cuales le fueron negados por la resolución impugnada, que se atuvo al criterio de que para la aplicación de la Orden ministerial de 15 de noviembre citada había de estarse a la fecha del acto administrativo de trasladar, y no a la del secundario y puramente ejecutivo de cumplir el traslado.

La jurisdicción de agravios estimó el recurso interpuesto por el interesado, considerando que "como el traslado, administrativamente, sólo se entiende realizado cuando el funcionario toma posesión de su nuevo destino (art. 22 del Reglamento de Funcionarios de 7 de septiembre de 1918), habría que entender que quien, como el recurrente, tomó posesión, realizó el traslado físico, y aun recibió la propia Orden que disponía su traslado, después de 1 de julio de 1949, se haya plenamente comprendido en las prescripciones del Decreto de 7 de julio de 1949; interpretación, por otra parte, conforme con la finalidad económica y social de dicho precepto, y sostenida ya en otras ocasiones por esta jurisdicción de agravios".

ACUMULACIÓN DE CÁTEDRAS: EN QUÉ CONSISTE

Recurso de agravios interpuesto por don Marino Dávila Vacas contra O. M. de 6 de agosto de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 26 de septiembre de 1952; *Boletín Oficial del Estado* de 29 de diciembre, página 6.465).

La Orden de 23 de noviembre de 1946, que modificó el Plan de Estudios de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas, desdobló en tres asignaturas la disciplina de que era y es catedrático el recurrente. Años después, éste solicitó del Departamento una gratificación por cátedras acumuladas, petición que fué desestimada, por considerar que si bien era cierto que las disciplinas a cargo del señor Dávila "se

cursan en distintos curso de la carrera, no lo es menos que todas ellas forman una sola cátedra con dotación única".

Interpuesto recurso de agravios por el interesado, fué objeto de una nueva desestimación, por entender el Consejo de Ministros que, "como ha informado el Ministerio de Educación Nacional, sólo puede hablarse de cátedras acumuladas cuando, existiendo dos cátedras dotadas en presupuesto, se encuentra por cualquier causa vacante una de ellas, y el sueldo consignado para el titular de la misma se abona a un segundo catedrático que, además de tener a su cargo la suya propia, asume las tareas de la cátedra vacante". De existir agravio en el presente caso —añade el acuerdo— "se derivaría de la modificación del Plan de Estudios que se operó en el año 1946, y claro es que la reclamación contra lo actuado en esa fecha resulta hoy improcedente por extemporánea". Lo que no es obstáculo —concluye— a que pueda acogerse la sugerencia emitida en su informe por la Subsecretaría (Sección de Recursos), a saber: que por la Dirección de la Escuela se eleve al Ministerio un proyecto de modificación de plantillas o de distribución de gratificaciones entre determinados profesores.

* * *

Además, en los *Boletines Oficiales del Estado* de noviembre y diciembre han aparecido los siguientes acuerdos, que, por no entrarse en ellos en las cuestiones de fondo planteadas, no se recogen en la crónica:

De don Samuel Roca Rodó contra Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria que acordó su baja definitiva en el Escalafón del Magisterio (Acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de mayo de 1952; *B. O. del E.* de 7 de noviembre, pág. 5.098). Se declaró improcedente como interpuesto fuera de plazo.

De don José González Peiró contra Orden ministerial de 10 de abril de 1951 (Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de junio de 1952; *B. O. del E.* de 10 de noviembre, página 5.198). Se declaró no haber lugar a resolver por deducirse en el recurso pretensión idéntica a la que constituía el objeto de otro anterior.

Y de don José Núñez Quijano contra Orden del Ministerio de Educación Nacional adoptada por silencio administrativo y relativa a reconocimiento de quinquenios (Acuerdo del Consejo de Ministros de 26 de septiembre de 1952; *B. O. del E.* de 23 de diciembre, pág. 6.332). Se declaró no haber lugar a resolverse por haber sido estimadas las pretensiones del recurrente en el trámite previo de reposición.

SALVADOR SÁENZ DE HEREDIA

LA "ANTIGUA ESCUELA DEL MAR", DE BARCELONA

Esta Sección viene recogiendo, del amplio campo nacional de la Educación española, la vida de las principales instituciones docentes en los diversos grados de la Enseñanza. En nuestro número anterior se detallaba punto por punto, desde los sistemas de enseñanza hasta los planes administrativos, la vida funcional de la Institución "Virgen de la Paloma", de Madrid. Hoy queremos presentar, esquemáticamente, por razones de espacio y de claridad, la vida y obra de la institución escolar primaria y media que se esconde tras el sugestivo título de "Antigua Escuela del Mar", centro docente que constituye un auténtico modelo, a juzgar por sus resultados y por la adecuación y modernidad de sus procedimientos de enseñanza. De todo ello daremos noticia puntual a través de los métodos prácticos de esta Escuela, que acaba de cumplir con 1952 sus treinta años de existencia al servicio de la formación espiritual y material del niño, a fin de formalizar —según frase de su Director— "una educación del hombre a través de aquellas actitudes del niño que exigen tanto a los mayores".

¿QUÉ ES LA "ANTIGUA ESCUELA DEL MAR"?

Esta Escuela fué fundada en 1922 como organización docente sufragada por el Ayuntamiento de Barcelona y fundada por don Pedro Vergés, quien hasta la fecha continúa en la difícil tarea de dirigir la Escuela, encauzando año tras año la viviente riada de nuevos alumnos y alumnas. Dotada de todos los medios materiales para el buen desempeño de sus funciones docentes, con un magnífico edificio independiente rodeado de un amplio jardín, con aulas y habitaciones de amplios ventanales, con terrazas de bellos paisajes, los niños hallan en la "Antigua Escuela del Mar" el marco ideal para sentirse en un ambiente propicio al buen aprendizaje. Con un profesorado mixto muy seleccionado, que ha sabido crearse un ejemplar espíritu de cuerpo, tanto profesional como institucional, la "Antigua Escuela del Mar" ha

coronado dignamente sus treinta años con una obra fecunda a sus espaldas.

La Escuela acoge a niños de ambos sexos en edad comprendida entre los cuatro y los catorce años, que son distribuidos, según su edad y estado de preparación, en cinco grupos, que constituyen un total de ocho clases diferentes, independientes en cuanto a sus trabajos específicos, pero estrechamente ligadas al fin general de la formación del niño.

Las Ediciones "Garbí", que tal es el título de una magnífica revista que mensualmente recoge, con verdadera dignidad tipográfica y alarde de buen gusto, las actividades de la Escuela, publicaron en enero de 1949 un sugestivo folleto, titulado *Doce esquemas de la estructura general y especificaciones particulares en forma geométrica y conceptiva de las actividades docentes de la "Antigua Escuela del Mar"*. Resumiremos a continuación los conceptos fundamentales de esta estructura, acompañándolos de algunos de los organigramas, todos ellos de extraordinario valor representativo.

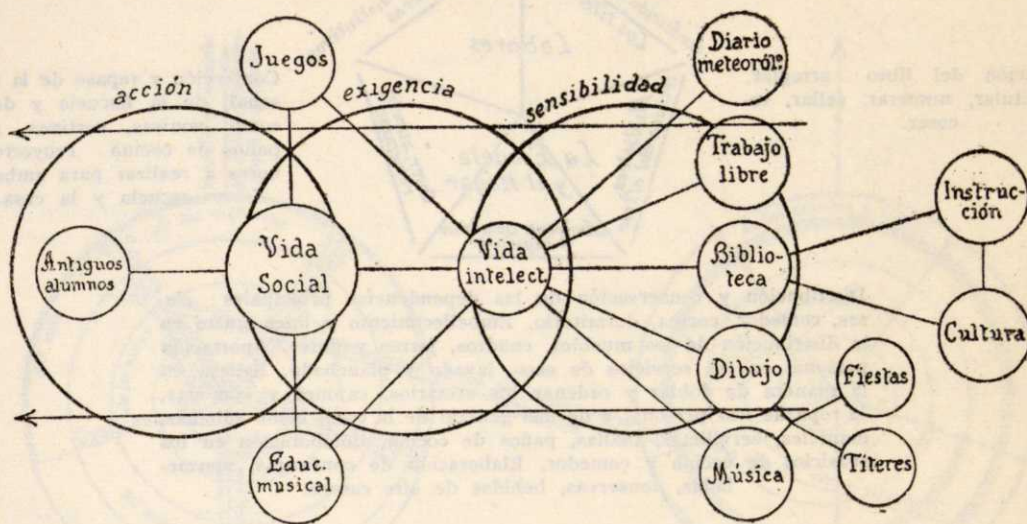
La "Antigua Escuela del Mar" consta, pudiéramos decir, de doce funciones principales, a las que sirven otros tantos órganos educacionales. Estos doce órganos vitales son los siguientes:

- 1) *Estructura general.*
- 2) *La vida social.*
- 3) *La Escuela y el hogar.*
- 4) y 5) *El libro y el niño.*
- 6) *Las observaciones meteorológicas.*
- 7) *Dibujos. Trabajos en barro.*
- 8) *La educación musical.*
- 9) *El teatro de títeres.*
- 10) *El trabajo libre.*
- 11) *El juego; y*
- 12) *Los antiguos alumnos.*

Estructura general.—El gráfico adjunto señala claramente la íntima relación orgánica y funcional existente entre todas las funciones de la Escuela, como un sistema planetario sujeto a leyes rigurosamente calculadas, pero con la suficiente elasticidad para que lleguen a descubrirse en él nuevas estrellas, perdiéndose también, si es caso, alguna de las antiguas. La Es-

cuela está abierta a las nuevas conquistas de la enseñanza, con criterio suficiente para sa-

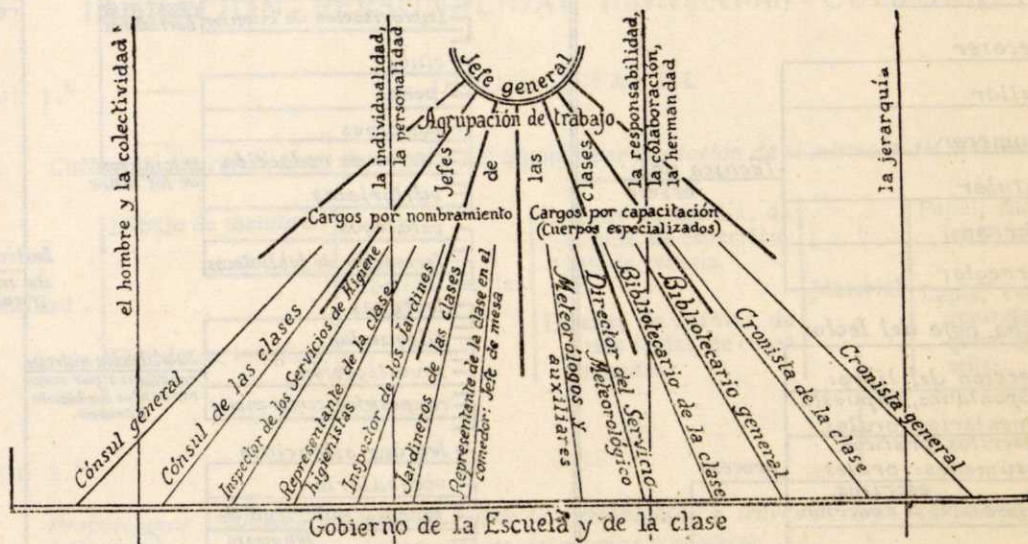
ber adaptar estas conquistas a las necesidades internas específicas de la institución.



En la Escuela, la vida es acción, pensamiento, observación y reacción, espíritu sensible a los matices delicados, alma religiosa que alcanza en reconocimiento de Dios, preparación e iniciación en la vida social y, en fin, conocimiento de la Patria.

La vida social. — La Escuela prepara a sus alumnos contra el egoísmo, para una vida in-

dividual y colectiva. Los niños adquieren desde los primeros años el conocimiento y la práctica de la responsabilidad social, con ideas acerca del modo que puede llegarse a los cargos de gobierno y de dirección técnica, no por la improvisación, sino por la selección y por la conciencia profesional.

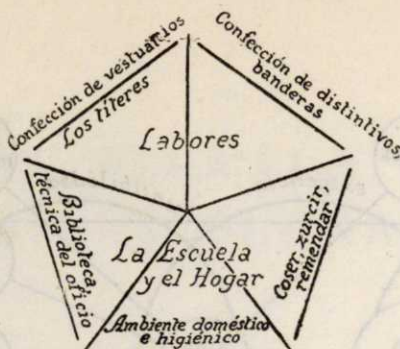


La Escuela y el Hogar. — En la Escuela, los niños se adaptan fácilmente al ambiente en que se mueven, y sus actos dentro de sí se suceden y enlazan como eslabones de una gran cadena.

Si el ambiente de su vida cotidiana es de disciplina moral y estética, ellos convertirán esta disciplina en norma natural, necesaria para su intimidad. La Escuela da significado al hogar

en virtud de la formación doméstica, que es igual para niños y niñas, aparte de aquellos quehaceres que recaen específicamente sobre la mujer.

Conservación del libro: arreglar, forrar, titular, numerar, sellar, recoser.



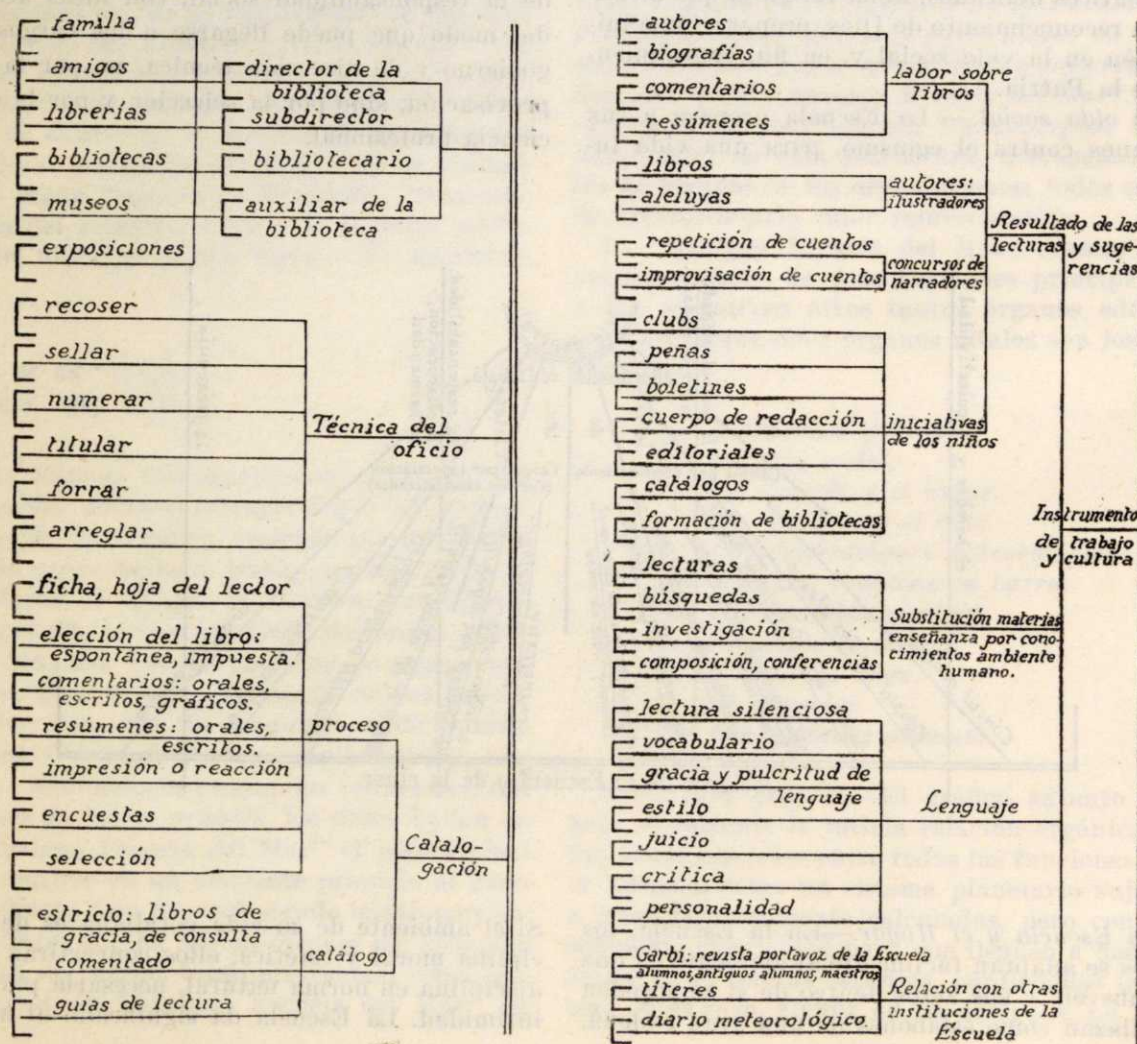
Confección y repaso de la ropa personal, de la Escuela y del hogar, como camisas, cortinas, manteles, paños de cocina... Proyectos de labores a realizar para embellecer la escuela y la casa.

Distribución y conservación de las dependencias principales: clases, comedor, cocina, dormitorio. Embellecimiento y buen gusto en la distribución de los muebles, cuadros, jarros y flores. Aportación personal en los servicios de aseo, lavado y planchado. Belleza en la manera de doblar y ordenar los armarios, cajones y cómodas, la ropa de uso personal y de uso general de la casa, como sábanas, manteles, servilletas, toallas, paños de cocina. Colaboración en los servicios de cocina y comedor. Elaboración de confituras, mermeladas, conservas, bebidas de aire casero.

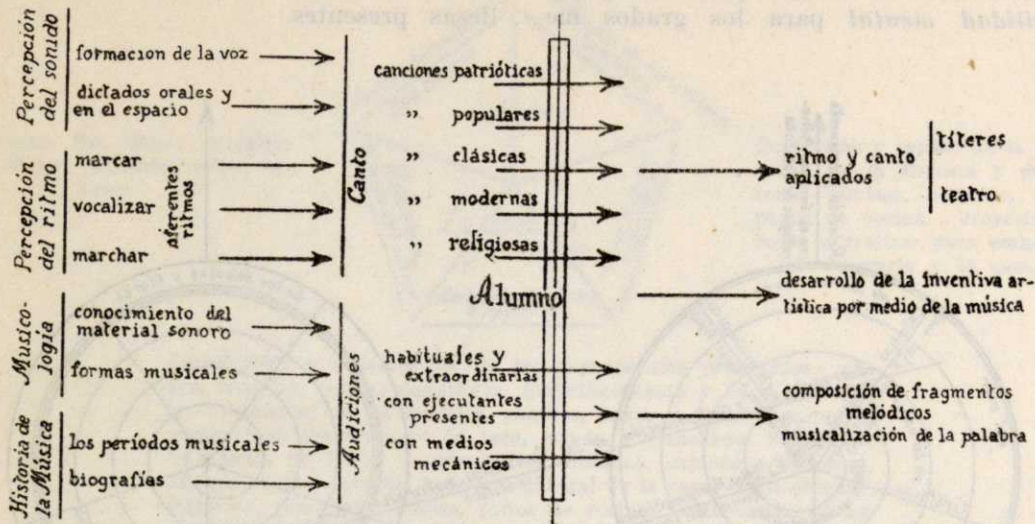
El libro y el niño. — Es preciso entablar el diálogo entre el niño y el libro. Desde el diálogo entre el maestro y el alumno hasta el diálogo entre el niño y el libro escogido por éste, toda la gama del aprendizaje de la buena lec-

tura, con sus ventajas innúmeras, lo ha de presentar primero, y canalizar después, la Escuela. Véase la doble organización de la Biblioteca en la "Antigua Escuela del Mar":

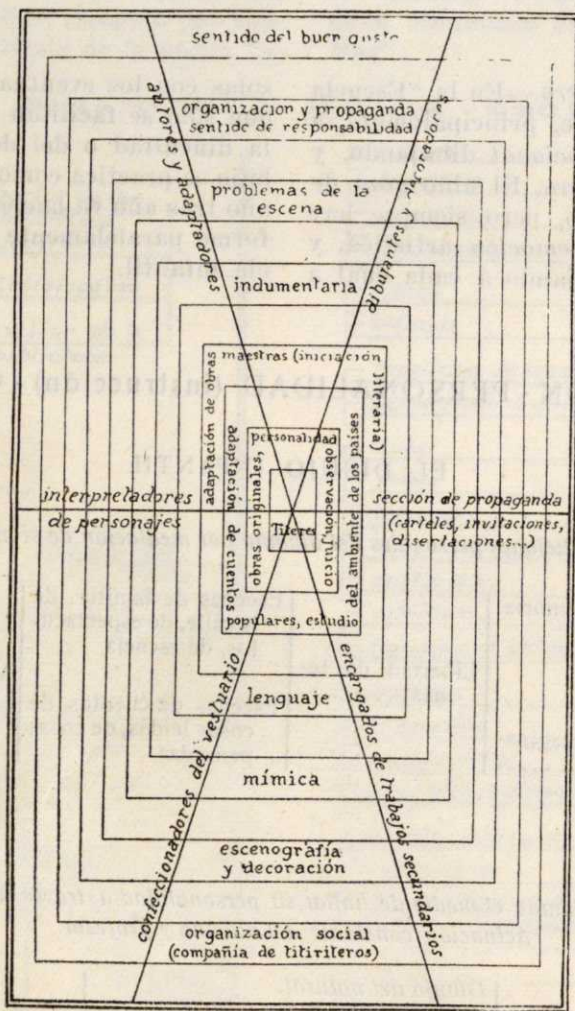
LA BIBLIOTECA DE LA ESCUELA



La educación musical.—Entendida de modo muy genérico: la música de las palabras, de los movimientos, la música del hacer todo, a fin de que el niño viva una atmósfera de belleza y de elevación espiritual. Estúdiense el esquema siguiente, tan inteligible como práctico.



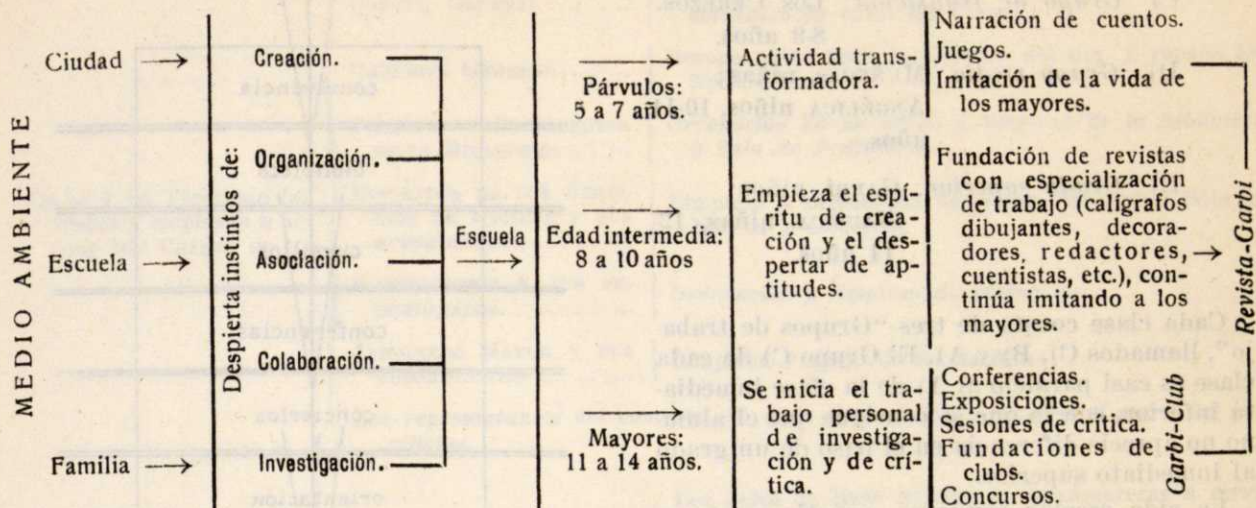
Y también *El Teatro de títeres*, que tiene una adecuada función pedagógica en el plan escolar y que excita grandemente la imaginación infantil. De esta forma se da plasticidad al cuento, con un acrecentamiento de la fuerza emotiva a través del movimiento.



Compañía de títeres

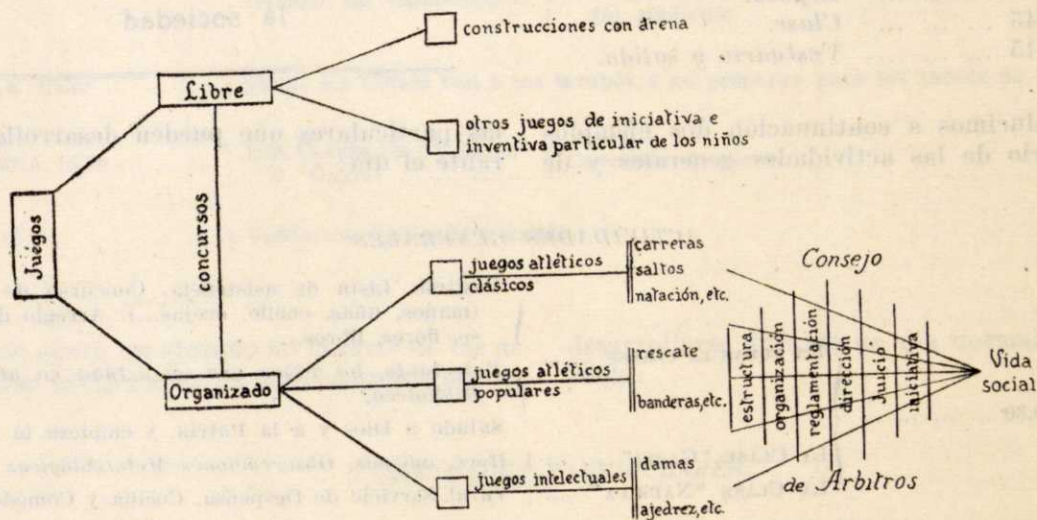
El trabajo libre da libertad de acción a los deseos y a las ilusiones del niño, encauzado naturalmente y disciplinado de la forma más discreta posible. Como trabajo libre se entien-

de desde el trabajo-juego del párvulo, la preciosa revista o el pueril invento, hasta la escenificación de un cuento o la representación de una obra en el guñol.



El juego.—Bien organizado, como en la Escuela del Mar, constituye una importante modalidad de la vida social. En la Escuela el juego es libre, con alguna regulación del juego primitivo del niño, propicio a la violencia o al

rápido aburrimiento. El juego contribuye siempre a mantener la vida de relación entre los niños. Véase su distribución ordenada en el esquema siguiente:



Los antiguos alumnos, en fin, representan en la vida escolar la continuidad en el trabajo y la presencia en la acción, el pensamiento formal de que el proceso educativo, formativo o de mantenimiento de un orden y de un ambiente no termina en el día exacto en que finaliza un Curso. El alumno queda ligado a la Escuela y a su labor por medio de la convivencia, la biblioteca, los cursillos, las conferencias, los conciertos, la orientación profesional e íntima, la ayuda económica, si es preciso; y, siempre, con su beneficioso calor de hogar: todos esos ingredientes diversos que mezclados forman un

conjunto aplicable en su proyección a lo que llamamos sociedad. (Véase gráfico 2.º col. página siguiente.)

HORARIOS Y PLANES DE TRABAJO

La "Antigua Escuela del Mar" distribuye sus alumnos en cinco grandes grupos, según su edad y estado de preparación:

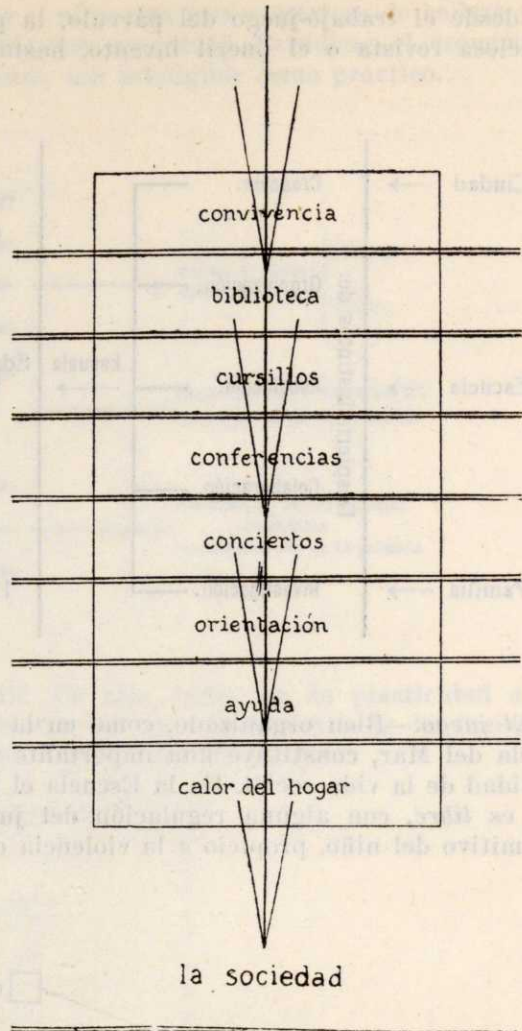
- A) Adaptación al régimen escolar: GRUPO MATERNAL, 4-5 años.

- B) *Grupo de iniciación*: PÁRVULOS.
LAS ACACIAS,
6-7 años.
- C) *Grupo de transición*: LOS CEREZOS,
8-9 años.
- D) *Grupo medio*: MUÑECAS, niñas;
ANGÉLICA, niños, 10-11
años.
- E) *Grado superior*: GARBÍ, niños;
NAUSICA, niñas, 12-
14 años.

Cada clase consta de tres "Grupos de trabajo", llamados C), B) y A). El Grupo C) de cada clase es casi paralelo al A) de la clase inmediata inferior, con lo que se consigue que el alumno no aprecie diferencia en el paso de un grado al inmediato superior.

La vida escolar comienza, prácticamente, a las nueve de la mañana, y se cierra a las 17,15 horas, según el siguiente horario general:

9	-9,30	...	...	Vestuario.
9,30	-10,30	...	...	Clase.
10,30	-11,15	...	...	Juego..
11,15	-12,30	...	...	Clase.
12,30	-13	...	...	Asco.
13	-14	...	...	Comida.
14	-15	...	...	Reposo.
15	-16,45	...	...	Clase.
16,45	-17,15	...	...	Vestuario y salida.



Reproducimos a continuación dos ejemplos de horario de las actividades generales y de

las particulares que pueden desarrollarse durante el día:

ACTIVIDADES GENERALES

De 9 a 9,30	{ EN TODAS LAS CLASES ... LA CLASE "GARBÍ" ... LA CLASE "NAUSICA" ...	{ Vestirse. Lista de asistencia. Concurso de limpieza (manos, uñas, cuello, orejas...). Arreglo de la clase, flores, libros... Entretanto, los niños que no actúan en algo hacen Biblioteca. Saludo a Dios y a la Patria, y empieza la Clase. Hace, además, Observaciones Meteorológicas. Va al Servicio de Despensa, Cocina y Comedor.	
			{ Sesión para la lectura de la selección de Crónicas, de cada Clase, de los meses de enero y febrero.
			{ Lavabo. Descanso. Cambio de libros en la Biblioteca. Arreglo y forro de libros estropeados. Recortar y pegar recortes de prensa. Selección de resúmenes y comentarios de libros.
De 10,30 a 11,30	{ EDUCACIÓN MUSICAL ...	{ Solfeo, a base de descifrar una melodía por ... <ul style="list-style-type: none"> { el dibujo. { las notas. { el ritmo. 	
		{ Audición por ... <ul style="list-style-type: none"> { la emisión. { la altura. { la afinación de los sonidos. Conjunto vocal.	
REVISIÓN MÉDICA			

De 12 a 12,30	{ Representante General del Comedor y Cuerpo de Camareras. El equipo de Costura y plancha.
	{ CÓNsul GENERAL { Vigilancia del orden general de la Escuela y de la actuación de todos los Cargos.
	{ CRONISTA GENERAL { Recoge notas para la Crónica del día, y repasa los Noticiarios.
	{ DIRECTOR Y SUBDIRECTOR DE LA BIBLIOTECA { Ordenación de los libros y limpieza de la Biblioteca y Sala de Profesores.
De 12 a 13. Terminan las Clases y empiezan a actuar los Cargos de ...	{ INSPECTOR DE LOS SERVICIOS DE HIGIENE Y SUS SUBORDINADOS { Limpieza y ordenación de clases, vestíbulos, Sala de Música y escaleras.
	{ SUBINSPECTOR Y SUS SUBORDINADOS... .. { Ordenación y limpieza de vestuarios.
	{ JARDINERO MAYOR Y SUS SUBORDINADOS { Limpieza y riego de los jardines.
	Los representantes del comedor, de cada clase, bajan a repartir el pan y las servilletas.
De 13 a 14	{ COMIDA. BENDICIÓN DE LA MESA { Los Jefes de Mesa ayudan a las camareras a servir los platos, ponen el agua y cuidan de que los niños de su mesa coman bien. El Cuerpo de Camareras sirve la comida a las Clases de "Nausica", "Párvulos" y "Grupo Maternal".
De 14 a 15	{ Toda la Escuela, reposo absoluto. REPRESENTANTES DEL COMEDOR { Guardan y ordenan las servilletas de los niños de su clase, en sus respectivos cajones. CUERPO DE CAMARERAS... .. { QUITAN las mesas, guardan y ordenan los manteles en el aparador; barren y ordenan el comedor para el día siguiente.
De 15 a 15,30 ... ..	| Todas las Clases van a los lavabos y se preparan para las tareas de la tarde.
De 15,30 a 16,30	{ LAS CLASES DE "NAUSICA" Y "GARbí" { Concierto de piano.
A las 17 ... ..	| Vestuario, merienda y salida.

Véase ahora un ejemplo de horario de las actividades particulares en las clases que pueden desarrollarse durante un día normal en la Escuela:

ACTIVIDADES PARTICULARES

MAÑANA

De 10,30 a 12,30

"LAS ACACIAS". Grado Preparatorio	{ Reunión de Colores, con sus Jefes respectivos, para hablar sobre el comportamiento, el orden, el aseo e interés que cada niño pone por su Color. Terminada la reunión { las niñas: labor. los niños: Campeonato de ajedrez.
"LOS CEREZOS". Grado de Transición	{ Anotar los libros cambiados en la "Hoja de Lector" de cada niño. Entretanto, lectura silenciosa, haciendo cada niño una lista de las palabras que no comprende, para preguntarlas al profesor. Con estas palabras, luego de explicadas, construir oraciones aplicando su significado.
"MUÑECAS". Grado Medio (Niñas)	{ Lectura comentada sobre "El Libro de la Selva". Concurso de cálculo, por Colores. Caligrafía.

"ANGÉLICA". Grado Medio (Niños)	{	Campeonato de ajedrez. Partido de croquet.	{	Biblioteca. Crítica. Cuentos. Crónicas. Dibujo. Música. Deportiva, etc.
		Trabajo libre del... {		
"NAUSICÁ". Grado Superior (Niñas)	{	Lenguaje	{	Manera de usarlo. Rapidez. Definiciones. Aplicación exacta de una palabra, etc.
				Lucha de diccionario
		Biblioteca	{	Lectura de resúmenes y comentarios de libros de la Biblioteca.
"GARBI". Grado Superior (Niños)	{	Ciencias	{	Las hojas de "Observaciones" comprendidas entre los años 1939-1949 de nuestro... Servicio meteorológico
		Gimnasia	{	

T A R D E

De 15 a 17

"LAS ACACIAS". Grado Preparatorio	{	Lenguaje	{	Con el Cónsul... ..	| Redacción de un cuento inventado.
			{	Con la Profesora... ..	| Lectura de dicho cuento para seleccionar el que les guste más.
"LOS CEREZOS". Grado de Transición	{	Lenguaje y Geografía	{	Con el Cónsul... ..	| Escribir un viaje imaginario de unos niños de "Los Cerezos" a América, al Asia o al Africa, sin usar el Atlas.
			{	Con la Profesora... ..	| Lucha de ortografía entre los Colores.
"MUÑECAS". Grado Medio (Niñas)	{	Con la Profesora	Explicación de un pasaje de la Historia Sagrada.		
			Con el Cónsul	{	Escribir un resumen del pasaje explicado y dibujar una de sus escenas.
			Con la Profesora	{	Lectura colectiva del libro "Geografía Humana", comentándolo y conversando acerca de lo leído.
"ANGÉLICA". Grado Medio (Niños)	{	Concurso, con el Atlas, de búsqueda de puntos de superficie terrestre, dando su posición, en longitud y latitud.			
"NAUSICÁ". Grado Superior (Niñas)	{	Conversación sobre la lucha entablada por el color Verde referente al trabajo de investigación, respecto al tema: "Buques y partes de un buque".			
"GARBI". Grado Superior (Niños)	{	Lectura comentada del libro "Flos-Sophorum". Concurso de salida.			

PLANES DE TRABAJO

La Escuela del Mar tiene estructurado su trabajo docente en una serie de planes armónicamente encadenados, con el propósito de dar al niño, desde que ingresa en la Escuela hasta la terminación del grado medio, una formación espiritual y material que le sirva como base para posteriores asimilaciones en el gra-

do universitario y en la vida en general. Estos planes se dividen de la forma siguiente:

Grupo Maternal.
Plan de Religión.
Plan de Lenguaje
Plan de Historia y Geografía.
Plan de Matemáticas.
Plan de Ciencias.

Enseñanza para el Hogar.

Educación musical.

Realizaciones plásticas. El dibujo infantil.

Educación física.

A todos estos Planes de trabajo corresponde, como ahora veremos, una *Guía de actividades* en los distintos grados de la enseñanza, con un estudio ordenado de las materias, en una estructuración y dosificación que convierten este plan general de estudios, realizado por la "Antigua Escuela del Mar", en un ejemplo recomendable por su adecuación y eficacia sin disputa. Expondremos muy esquemáticamente las características fundamentales de estos *Planes de trabajo*.

Grupo maternal.—Esta Clase no forma parte integrante de la organización total de la Escuela, sino que tiene su mundo aparte, pues corresponde al alumnado prácticamente virgen, de los cuatro a los seis años de edad. El alumno a esta temprana edad ingresa con un caudal de inteligencia heredada que hay que aprovechar y potenciar en el inmediato futuro, trabajando especialmente estrecha relación entre el desarrollo de la inteligencia infantil y la vida afectiva que en el niño despierte el ambiente en que vive estos años iniciales de la recepción. Los niños juegan principalmente, y su juego es el trabajo que desarrollan en el *Grupo maternal*, con sus situaciones imaginarias, que llegan a resolver problemas y a destruir obstáculos no menos imaginarios todos ellos en la mente del niño. El *Grupo maternal* obliga al niño a desenvolverse *libremente* en posición de juego. A esta libertad controlada se une la utilización del lenguaje gráfico, del simbólico y, naturalmente, del gesto. Y para apreciar el grado de madurez del niño que pueda aprender a leer y a escribir, ya en trance de pasar a la Clase de "Párvulos", se utiliza en la Escuela el "test" de Laureço Filho, el cual analiza:

La coordinación visual-motora.

La resistencia a la inversión en la copia de figuras.

La memorización visual.

La coordinación auditiva-motora.

La capacidad de pronunciación.

La resistencia a la obsesión de repetir palabras.

La memorización auditiva.

El índice de fatigabilidad.

El índice de atención dirigida.

El vocabulario y comprensión general.

Plan de Religión.—La Escuela quiere que el niño vea en ella una *pedagogía viviente de la piedad*, para que se infunda en su alma infantil el sentido y la práctica de la liturgia, formando la conciencia en la acepción amplia de ser miembro militante de la Iglesia Católica. Para ello se transmiten *conocimientos básicos de Catecismo en dosis progresivas, según la*

edad. Se relaciona con el Catecismo la explicación de los hechos del Antiguo y del Nuevo Testamento; se dan a conocer la realidad y la significación de las festividades religiosas, y como síntesis del Plan de Religión, se une y enlaza el Antiguo y el Nuevo Testamento, tomando por centro a Jesucristo, Dios hecho hombre.

Plan de Lenguaje.—Estas clases de lenguaje tienen por fin iniciar al niño en el difícil manejo de la palabra como expresión del pensamiento, y pretenden recorrer la distancia que media entre la palabra-frase del niño hasta llegar a expresarse de la manera mejor y más clara, conectando correctamente en la conciencia la sucesión de imágenes, que por medio de las palabras objetivarán la idea inicial. El lenguaje debiera ser, sobre todo en la Escuela Primaria, el punto central de todas las enseñanzas, considerando toda tarea escolar como una lección viva de lenguaje, haciéndolo crecer de dentro a fuera, coordinando los fenómenos y los nombres que los determinan, dando un nombre a cada cosa, relacionando palabra y concepto, teniendo conciencia de lo que se dice... La Gramática da a conocer gradualmente los principios y las leyes incontrovertibles de la lengua, y ha de usarse de forma armónica, como copartícipe del idioma que se aprende. Los métodos lingüísticos utilizados por la "Escuela del Mar" son originales y prácticos, por lo que no dudamos en reproducir algunos de sus cuadros de enseñanza y guías de trabajo.

En la Clase "PÁRVULOS" se logra crear hábitos expresivos y reconocer los objetos por su nombre, accionando un intenso vocabulario, siguiendo el orden del *aprehender* (ver el objeto), *nombrar* (darle el nombre) y *designar* (destinarlo para un fin). Seguidamente se aplica el vocabulario de orientación: *personal y espacial* (yo — aquí, él — allí), *personal y mostrativo* (yo — esto), tú — eso), y *personal y temporal* (yo — ahora, él y tú — después). Luego, la idea personal de número:

Yo más otros = *nosotros*.

El más otros = *aquéllos*.

Tú más otros = *vosotros*.

Y, por fin, distinción de sexo, masculino y femenino. A este ejercicio de vocabulario se acompañan otros sobre construcción de frases sobre situaciones vitales, interpretación de láminas por el procedimiento enumerativo con la conjunción *y*, repetición de cuentos, primero con el lenguaje más aproximado al del narrador, y luego con lenguaje infantil; invención de cuentos y relato de hechos presenciados, y, por fin, ejercicios de pronunciación y articulación de vocales y consonantes.

En la Clase de "LAS ACACIAS" se realiza, preferentemente, una preparación para empezar el proceso lingüístico-gramatical y la creación de hábitos lingüísticos. En la de "LOS CEREZOS"

se da forma gramatical a la preparación iniciada en las dos Clases anteriores; en las de "ANGÉLICA" y "MUÑECAS", para niños y niñas de diez a once años, se ordena un plan de trabajo con el fin de aguzar el ingenio, de metodizar el habla infantil y de empezar a formar un estilo personal en el sentido de que las palabras son como fichas o números, y que cuanto mayor es el número que se tenga a disposición para su empleo, mejor; y que de su ordenación, al igual que a los números, dependerá el sentido de lo que se quiera decir.

En las dos Clases superiores, "GARBI" y "NAUSICA", se lleva a cabo el trabajo intelectual lógico para llegar a comprender que el acto de hablar es un doble proceso de análisis y síntesis, que no termina en la expresión verbal, sino cuando hay un ajuste completo entre el que habla y el que escucha. Al mismo tiempo se facilita a los alumnos la formación de un estilo personal en la redacción.

Plan de Historia y de Geografía.—La Historia se presenta a los niños de la "Antigua Escuela del Mar" como un proceso rigurosamente concatenado, que se inicia en el ayer, engendrando éste el presente, y el presente el futuro. El mito, con su anarquía; el período pre-cultural, que consiste en la ordenación de estos mitos, y la organización de la cultura o Historia del hombre van explicándose sencillamente ante la receptividad virgen de los niños. Y la Historia se enlaza con su localización en la Tierra. Así, se inicia una penetración infantil en el medio geográfico, como su pluralidad de accidentes: clima, geografía física, fauna, flora, y también la tradición, las costumbres, la economía... Los conceptos unidos de Geografía e Historia despiertan el amor a la Patria, estudiando sus peculiaridades, sus costumbres, su religión, a través de la acción individual y colectiva de los españoles, hasta encontrar delimitada una cultura nacional dentro del todo universal.

En las Clases de "PÁRVULOS" y "LAS ACACIAS" se insiste en los conceptos de familia y hogar, la sociedad humana, los factores espirituales, tales como la lengua, la religión, la Patria y la bandera, los hombres ilustres, el himno nacional como expresión...; terminando con una somera exposición de los elementos de la vida cotidiana y social, como el trabajo, las máquinas, los medios de transporte y locomoción.

En "LOS CEREZOS" se amplía el tema a la actividad histórica del hombre como continuo viaje a través del tiempo y del espacio, sufriendo dificultades, abriéndose paso por las montañas, creando medios de transporte y trazando caminos por tierra, mar y aire. Todo ello clasificado en dos grandes grupos: *rutas involuntarias* (emigraciones de pueblos, tribus nómadas) y *rutas voluntarias* (guerra de invasión, rutas comerciales, peregrinaciones, vías de penetración militar...), y con una exposición de las prin-

cipales dificultades naturales vencidas por el hombre, y de los ingenios más interesantes y decisivos creados por él.

En "ANGÉLICAS" y "MUÑECAS" se presenta concretamente el caso de España: la formación de su nacionalidad y de su Imperio, desde su primer estadio de provincia romana hasta el Imperio español y la Reforma protestante, pasando por la invasión visigoda, los Concilios de Toledo, la invasión sarracena, la formación del Estado moderno y el descubrimiento de América.

En "GARBI" y en "NAUSICA" se estudia la Historia sintética de la Cultura, en sus principales elementos y caracteres: comienzos de la Cultura, culturas orientales, la Antigüedad clásica, la Edad Media, las culturas medievales no cristianas y los tiempos modernos.

Todas estas clases se sitúan ante un mapa de los acontecimientos históricos que se citan, con ampliaciones sobre elementos geográficos de orografía, hidrografía, clima...

Plan de Matemáticas.—Las Matemáticas constituyen un lenguaje universal para las necesidades reales que plantea la vida. Por lo tanto, la enseñanza de las Matemáticas no ha de ser sólo una habilidad para calcular y su aplicación, sino una enseñanza global en la formación del niño.

Las Matemáticas desarrollan el valor cuantitativo de la personalidad y dan destreza para la precisión de conceptos; pero la capacidad de raciocinio matemático, ejercida con exceso, más atrofia que desenvuelve la inteligencia. Porque contar no es pensar. Así, pues, las Matemáticas, muy afortunadamente, en la Escuela del Mar se enseñan atendiendo al tipo psicológico-matemático del maestro de esta enseñanza, porque es muy posible que la atrofia de la capacidad matemática que presentan algunos niños sea debida a la mala orientación didáctica de la materia, en virtud de un desacuerdo entre la psicología del que enseña y del que aprende. Los niños, al comenzar los estudios, se muestran indiferentes a las cuestiones del número, y muchas veces se les inicia una aversión hacia ellos que les durará toda la vida escolar.

En la Escuela del Mar, las Matemáticas se explican, en el Grado inicial, *transformando los números en juego* ("PÁRVULOS" y "LAS ACACIAS"); se realizan medidas en el espacio, medidas visuales y medidas auditivas; se explican la pluralidad de las cosas, el volumen de los cuerpos, los grados de comparación, la distinción de las formas, operaciones de composición y de descomposición, contar y formar números hasta 100 en "PÁRVULOS", y hasta 1.000 en "LAS ACACIAS".

En el Grupo de Transición se enseñan la cantidad de los cuerpos y el proceso matemático (operaciones y principios matemáticos), y se estudia también la formación de cantidades

partiendo de la unidad, así como el sistema de numeración decimal. Por último, la idea de medida y de número.

En el Grado Medio ("MUÑECAS" y "ANGÉLICA") se practican todas las operaciones basadas en los principios matemáticos, el sistema métrico decimal y la potenciación y radicación como casos concretos de Geometría.

Por último, en el Grado Superior ("NAUSICA" y "GARBÍ") el conocimiento matemático no termina en el sentido, sino en la imaginación. No hay causas de las propiedades, sino razones. Plena aplicación de la deducción. También se practican razones, proporciones y progresiones; la forma y la magnitud espaciales; ejercicios de aplicación práctica; estadísticas y cuentas de administración; problemas sobre economía política para niños y sobre economía doméstica, y construcción de gráficas.

En todas estas clases se ha procurado disciplinar los sentidos y el entendimiento para adquirir un desarrollo perfectivo de las facultades mentales, y, sobre todo, cada clase inferior ha de ser raíz y fundamento para su aplicación en la superior.

Plan de Ciencias.—Ya se ha dicho que las Ciencias en la Escuela del Mar no tienen un sentido práctico para la vida hecha, sino de valor formativo para la vida creadora: *curiosidad* para los pequeños; *agilidad mental* para los grados medios; *esfuerzo, constancia e iniciación* para los mayores, y para todos, *la educación frente al espectáculo maravilloso de la Naturaleza*.

En el Grado de Iniciación se enseña la contemplación, observación y exploración de la Naturaleza; en el Medio, se realizan estudios del paisaje y la estructura del hombre; en el Superior, la iniciación científica de clasificación y ordenación de los tres reinos de la Naturaleza, en estudios clasificados en tres grupos: estudio del cielo y de la atmósfera; cuerpos vivientes y cuerpos sin vida, y movilidad y sensibilidad.

Ya hemos explicado anteriormente todo lo relativa a la *Enseñanza del Hogar*, tal y como se ajusta al programa pedagógico de la "Antigua Escuela del Mar". Lo mismo cabe decir de las *Realizaciones plásticas* y, en parte, de la *Educación musical*.

En la "Antigua Escuela del Mar" también se presta atención a la *Educación física*, en su doble aspecto de gimnasia respiratoria, muscular y nerviosa, y el ejercicio físico a través del juego. El niño tiene necesidad de jugar, y es preciso que juegue. Paralelo al juego libre, a voluntad, la Escuela organiza juegos por equipos en sus modalidades más asequibles. Y a la gimnasia y al juego se unen periódicas excursiones, las cuales, junto a la continua vida al aire libre, forman, en su conjunto, la Educación física de los alumnos de la Escuela del Mar.

"GARBÍ", REVISTA HECHA POR LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DEL MAR

He aquí una magnífica revista, la revista *Garbí*, órgano editorial de la "Antigua Escuela del Mar. Esta revista tiene todas las cualidades imprescindibles para ser una publicación ejemplar en su género, aun concretando únicamente a sus intenciones de hacer una revista muy bien presentada y con un contenido perfectamente adecuado a sus necesidades pedagógicas y de información de la vida escolar. Pero estas virtudes, con ser importantes, y pudiéramos decir que únicas en las revistas escolares españolas, no constituyen el mérito principal. La revista *Garbí* es una publicación mensual hecha por los mismos alumnos de la "Antigua Escuela del Mar". Pero no tal cual articulo o dibujo; no. Toda ella, prácticamente, sale de la iniciativa y la realización de los escolares, y representa, en el todo armónico de la enseñanza de la Escuela, un instrumento pedagógico más, y de singular estima y eficacia.

Reproducimos a continuación un cuento relatado por un alumno de la Escuela, que no sabía escribir, y que fué publicado por *Garbí* en su número extraordinario dedicado al XXVIII aniversario de la fundación de la Escuela (enero de 1950). Dice así:

"EL PEZ SABIO.—Una vez había un pez que era muy sabio y vivía en el fondo del mar. Un día se paseaba por el jardín de su casa, que estaba toda llena de conchas y árboles encarnados, y vió una cosa que brillaba, y cuanto más se acercaba más brillaba. Como que aquel pez era muy sabio, pensó que en la tierra llovía, y que las gotas de agua que caían sobre el mar se volvían estrellas, y por la noche se iban al cielo".

Garbí publica también, a modo de separatas, algunos folletos, increíblemente sugestivos y acertados. Aparte los dedicados a los diversos aniversarios de la fundación de la Escuela, destacan otros, como el dedicado a la Navidad y otro al Dibujo infantil, ambos ilustrados profusamente por los propios alumnos. De estos dos cuadernos, y, en general, del dibujo infantil como instrumento pedagógico, publicaremos un interesante trabajo en un próximo número.

Otro número de *Garbí* se dedica al aún reciente Congreso Eucarístico de Barcelona, en el cual los alumnos de la Escuela del Mar tomaron parte desde sus propias actividades escolares, orientadas para comunicar el sentido eucarístico de la magna Asamblea. Los niños se han visto integrados en el Congreso a través de la Exposición Escolar, en la que tomaron parte, y al mismo tiempo se intensificaron los trabajos escolares, desde los dibujos hasta los trabajos de investigación, glosando la historia de la Humanidad en relación con la venida del Mesías, y especialmente con el misterio de la Eucaristía.

R. DE E.

La Educación en las revistas

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad en su dimensión religiosa es el tema de un estudio, más bien teológico que educacional: "La Universidad, digna de este nombre, ha de resolver todos los problemas de la cultura y vida humana sin excepción". "Y en el fondo de toda la problemática humana subyace el problema religioso como solución eficaz y última de ella". "Comenzamos por exigir al universitario el respeto a la humana naturaleza como tal, lo mismo en su forma somática que en el ámbito trascendente del espíritu". Toda generación "... cae dentro del ámbito cristiano". "La Universidad cristiana debe dar una respuesta actual a la problemática hodierna". "Solución de los problemas planteados, en la medida que sea posible, y forma nueva en las cuestiones ya definitivamente resueltas, son los dos quehaceres del universitario cristiano". "La Universidad cristiana ha de estar por encima de toda escuela... El universitario cristiano, por universitario y cristiano, está proyectado a lo universal..." (1).

En cambio, encontramos otro artículo, que pretende ser una revisión completa de la temática de la Universidad, en los siguientes puntos: 1) *La Universidad es problema* (La Universidad "se asemeja bastante a la de hace veinte años". "Los profesores están poco satisfechos con su suerte. Muchos estudiantes no buscan la verdad, ni la ciencia, sino el empleo y el sueldo...", todo ello por una concepción materialista. "Hay que emprender una cruzada para redimir el alma universitaria. Será una acción universitaria basada en el estudio"). 2) *Arriba la Universidad* ("Crear la unidad de destino: el concepto misional de la Universidad al servicio de España". "... implantar la justicia social en el ámbito universitario. Acceso a los capacitados y con ánimo de servicio"). 3) *Catedráticos* (La cátedra no debe ser un trampolín para otros fines. Su misión es enseñar, y para ello han de poseer un caudal de conocimientos, que faltan a la mayoría, pues nadie se los ha enseñado con el debido método. "En las enseñanzas de Doctorado de cada Facultad debe incluirse una asignatura de Pedagogía Universitaria, con especial aplicación a la disciplina facultativa"). 4) *Maestros e investigadores* (No es buena política aislar la investigación de la Universidad, aunque la figura del investigador puro es necesaria). 5) *Doctores, que lo sean* (Existe poco aprecio al grado de Doctor. Menciona que en ciertas convocatorias de becas se equiparan: Doctores, Licenciados y alumnos). 6) *Continuidad en la cátedra* (El catedrático no debe poder

(1) Sin firma: "Universidad y Cristianismo", *Estudios*, 24 (X-XI-1952), 455-8.

abandonar su cátedra sin justificación; la Universidad no debe permitirlo). 7) *Vocación ¿Dinero?* (Es un grave mal la escasez de retribución. Pero ello no justifica la pereza). 8) *Vida corporativa* ("Falta juego espiritual interno al conjunto vital universitario: comunicación entre los mismos profesores. Cada cual explica por su cuenta..." "Difícil es conseguirlo [la unidad científica], mientras los profesores, ni aun para asistir a Junta de Facultad, suelen encontrar tiempo o entusiasmo" "... se han roto casi todos los enlaces del maestro con sus discípulos"); y 9) *Amigos o enemigos* (Hace falta unión de maestros y escolares, que tan sólo se logra por el contacto personal y directo. El actual sistema de exámenes es un obstáculo) (2).

AULA DE CULTURA

Aula de Cultura ha nacido "para proporcionar una formación universal a los universitarios", en contra de la mutilación del especialista: nunca lo profesional debe absorber a la persona. La iniciativa de la creación de Aula de Cultura se debió exclusivamente a los estudiantes. Las tareas del 1950-51 pusieron de relieve la atonía universitaria. El nuevo Rector se interesó. En 1951-52, con 185 matriculados, tuvo gran resonancia en el Profesorado, pero trascendió poco entre los alumnos. "La experiencia nos muestra, dolorosamente, la indiferencia del universitario por formarse culturalmente", aunque el articulista cree que esto es corregible (3).

Carlos Alonso del Real vuelve a tratar del tema, haciendo la siguiente exposición: 1950-51: 70 matriculados; asistentes, de 7 a 30; 1951-52: 150 matriculados; asistentes, de 40 a 100; 1952-53: 246 matriculados. Supone que la media de asistentes tendrá, como mínimo, la cifra de 100. Esta iniciativa puede servir para que otras Universidades hagan algo parecido. Madrid parece ser más adecuada para un intento de este estilo; pero en forma similar podría intentarse en otras ciudades, incluso no universitarias (4).

Partiendo de los conceptos expresados por el Rector de la Universidad de Madrid, otro articulista afirma: "... la necesidad de formarse una cultura a partir del conocimiento de la Física, de la Psicología, de la Antropología y de la Filosofía". Este año se ha

(2) R. Castejón: "Universidad Nacional", *Guía* (Madrid, XI-52).

(3) M. T. de la Fuente: "Aula de Cultura", *Arriba* (Madrid, 18-XI-52).

(4) C. Alonso del Real: "Aula de Cultura", *Alcalá*, 21 (Madrid, XI-52).

completado el plan con la Sociología y la Teología "como disciplinas creadoras de cultura". "Por debajo de esto esperamos ver brotar, en un maravilloso esfuerzo colectivo, la cooperación y el sentido de comunidad social del universitario, esta vez unido, no en el parcelamiento de la especialización técnica, sino en el "ser sustancialmente culto", universalmente culto" (5).

Desde otro punto de vista es tocado el tema por un editorialista de *A B C*. La Universidad tiene dos misiones: portadora y creadora de cultura, y educadora. Esta última, dos facetas: formación de profesionales y de investigadores. "La crisis de nuestra Universidad consiste en que no cumple de modo cabal ninguna de sus funciones. Nuestra cultura es, en gran medida, extrauniversitaria...". "*Hombre culto y universitario* no son en España términos sinónimos". "... tampoco triunfa en la concreta misión de hacer profesionales e investigadores". "Las profesiones suelen aprenderse de veras después de ganada la oposición o el título". Aula de Cultura es consecuencia del planteamiento de la Universidad hecho por Ortega y Gasset. "El Aula trata de hacer del universitario un hombre culto; esto es: un hombre a la altura de su mundo". "O la Universidad se hace digna de su nombre, o se verá suplantada por realidades formalmente extrauniversitarias, aunque, en rigor, más universitarias que la propia Universidad" (6).

Este editorial provocó diversas respuestas, que, aunque no se centran ya solamente en el tema de Aula de Cultura, sino que guardan relación a toda la temática universitaria, extractaremos seguidamente.

Dos salvedades —comienza un articulista— al editorial de *A B C* del día 21. "Porque lo evidente es que la Universidad lleva una existencia anacrónica y reducida a la deleznable tarea de expender o expedir títulos académicos". La Universidad tiene que "sacudir su costra de egoísmos, y esa pereza, esa consagración oficial de la costumbre inservible y el hábito arraigado". "Sólo si la Universidad se replantea, se revoluciona, vivirá". Frente a los que confían en unas reformas administrativas, aumento de numerario o de tasas académicas, dice que "por estos caminos se llegaría a una mayor comodidad dentro del planteamiento y de la situación de hoy, pero nada más. La Universidad estaría ante los mismos problemas dentro de unos pocos años". En los otros puntos da la razón al editorialista aludido. La primera salvedad es: la Universidad no forma investigadores porque la investigación le ha sido arrebatada. El Consejo S. de I. C. debería pertenecer a la Universidad. "La Universidad viene proporcionando investigadores al Consejo, y toda la labor que éste realiza, al fin y al cabo, tiene un origen universitario". Por tanto, la Universidad no puede hacer más. La segunda salvedad estriba en que dicho editorialista evitó toda referencia al S. E. U. Además, cómo hoy los estudiantes son superiores a los de otras generaciones. Son los estudiantes quienes se preocupan por

la Universidad, y no el sector docente —salvo excepciones—, que se dedica a investigar y trabajar fuera de la Universidad, limitándose en ésta a "hacer eso que se llama dar una *clase* de una manera rutinaria y cansina...". "Cumplido este "deber penoso", los alumnos quedan en manos de auxiliares y adjuntos" (7).

"¿Hay alguna institución española capaz de medirse en capacidad de autocrítica con la Universidad? Ocurre, sin embargo, que a esa severa y exigente crítica "desde dentro" ha seguido otra "desde fuera", bastante menos responsable y bien merecedora ya de un breve comentario". 1.º Es desproporcionado cómo se critica a la Universidad. "Esa tan frecuente censura a la Universidad, ¿expresa, por ventura, un desvelo real y profundo de la sociedad española por la perfección de la enseñanza universitaria? Debo decir paladinamente que yo no lo creo". 2.º Con motivo de las polémicas sobre la Enseñanza Media y la revisión de la Enseñanza Técnica se han expresado opiniones despectivas sobre la suficiencia de los Licenciados universitarios. Ahora bien: si "pueden ser alcanzados con tal facilidad, ¿por qué no se proveen de ellos y demuestran su presunta superioridad en las pruebas de acceso a las cátedras de Segunda Enseñanza y de Enseñanza Universitaria?" 3.º Se ha dicho que el Consejo ha tenido que sustituir a la Universidad en la labor investigadora, a lo que responde: la gran mayoría de los que trabajan en el Consejo son universitarios; se olvida lo que la Universidad hace por sí misma, y se olvida la mezquindad con que el Estado y la sociedad proveen a la investigación en la Universidad. 4.º Se dice que "hombre culto" y "universitario" no son sinónimos. "Ni lo son, ni tienen por qué serlo". "¿O es que los ingenieros, los arquitectos, los sacerdotes y los militares no tienen el deber de ser "hombres cultos"?" "No cabe en todo caso comparar el nivel de los alumnos que las familias y los Centros de Segunda Enseñanza entregan a la Universidad con los que ésta da". 5.º La formación profesional, si no es perfecta, es por condiciones impuestas a la Universidad. 6.º Respecto al Profesorado, no debe utilizarse "Aula de Cultura" para enfrentarla a éste. "Mucho puede y debe exigirse a los profesores universitarios; pero sin olvidar nunca que, a la hora de mostrarse ante el mundo, a sus Profesores universitarios ha de recurrir España". "... el camino para remediar nuestras lacras universitarias debe partir, más que de una crítica fácil y mansueta, de un severo examen de conciencia, y en tal examen hemos de preguntarnos, muy en primer término, por lo que todos y cada uno de nosotros —universitarios, políticos, periodistas, hombres rectores de la sociedad, padres de familia y españoles criticantes— hacemos en favor de nuestra tan censurada y menesterosa Universidad" (8).

Similar actitud refleja un editorialista: "¿No existen en España más problemas candentes que los que se refieren a la educación? A juzgar por los comentarios de la prensa diaria, así parece". "Si fuera ver-

(5) O. Tomé: "Aula de Cultura", *Cisne*, 36 (Madrid, XI-52).

(6) Editorial: "El "Aula de Cultura" y la crisis de la Universidad", *A B C* (Madrid, 21-XI-52).

(7) M. Arroita-Jáuregui: "La Universidad como siempre", *Juventud* (Madrid, 27-XI-52).

(8) P. Laín Entralgo: "Pasión de la Universidad", *Arriba* (Madrid, 2-XII-52).

dad, la cosa sería maravillosa. Pero, desgraciadamente, eso no ocurre". A todo organismo vivo le viene bien una rigurosa crítica, pero muchas veces falta en ella amor o solidaridad. "En España la sociedad vive al margen de la Universidad". Hay despego e indiferencia. Muchos críticos muestran "el decidido propósito de conseguir que la sociedad española continúe viviendo de espaldas a la Universidad" (9).

Respondiendo a un artículo, que extractamos más adelante (10), el Jefe Nacional del S. E. U. aborda el mismo tema, separando los que hacen crítica sana de los de espíritu morboso. "Y la verdad es que, con todo, la juventud que ahora pasa por las aulas de la Universidad es una juventud negativamente mejor que la de otras épocas". "Tienen el defecto de la falta de curiosidad". Recalca que "toda esta ofensiva crítica" no se da sobre los demás grados de enseñanza, aunque tienen graves problemas. "La Enseñanza Primaria está ignorada; el Bachillerato es "tabú"; la Universidad, campo de Agramante donde todos pueden meterse contra todos". "Con toda honradez creo que eso es injusto". "Todo... autoriza a decir que, cuando llega a la Universidad, el estudiante carece de personalidad. Y en muchos casos es en la Universidad donde la encuentra..." "Y es por eso por lo que me atrevo a decir que de sus defectos somos nosotros, sus educadores, los principales responsables" (11).

ORGANIZACIÓN

El Director general de Enseñanza Universitaria, en una entrevista, manifiesta que la preocupación nacional por la Universidad se debe "a que la sociedad española se encuentra lo suficientemente madura como para hacerse cuestión no tan sólo de los problemas inmediatos, sino de los que afectan a su futuro, tan ligado al destino de su Universidad". "La Universidad debe plantearse, como acuciantes, algunos problemas...: función rectora en la vida social española..., relaciones con la investigación científica y la preocupación por la formación humana y profesional del universitario". Para ello el Ministerio realiza las reformas de planes de estudios de las Facultades, tras los debidos informes y asesoramientos. "Cada reforma responde, por consiguiente, a una necesidad, y será fruto de una coincidencia de pareceres". El criterio seguido es buscar la mejor formación de los alumnos. "Es preciso que la Universidad actualice y renueve sus métodos didácticos y formativos. Es necesario seleccionar cuidadosamente, en beneficio de los mejores". La Universidad "debe estar siempre abierta a todo el que quiera aprender una ciencia determinada". "Cuando nos referimos a un problema de selección, no pensamos que ésta sea numérica, sino cualitativa". Esta selección se hará en los primeros cursos. El curso preparatorio suplirá al examen de ingreso, por ser más formativo y menos rígido. Lue-

(9) "Alcalá": "La Universidad y la crítica", *Alcalá*, 22 (Madrid, XII-52).

(10) Véase nota 36.

(11) J. Jordana Fuentes: "En justa defensa", *Alcalá*, 22 (Madrid, XII-52).

go, explica en qué consistirán los cursos preparatorios, con compensación de puntuaciones. Además de selectivos serán formativos, adecuando a la Universidad la preparación con que llegan los alumnos de Bachillerato, demasiado memorista. "La Universidad tiene que hacer ahora un esfuerzo para ponerse a la altura de sus aspiraciones y propósitos. Para ello necesita más medios" (12).

Un editorialista elogia la renovación de los planes de enseñanza de las Facultades de Medicina, Veterinaria, Farmacia, Ciencias y Ciencias Políticas (13); mientras que otro periodista, autor de las entrevistas a Decanos, extractadas con anterioridad, hace en otro periódico un resumen de las mismas (14).

El Rector de la Universidad de Valencia, en una entrevista, insiste en conceptos emitidos anteriormente. Se requiere cierta autonomía de la Universidad, para lograr un mayor interés de la sociedad. "Mientras, hay muchas cosas factibles..." Ante todo, hay que hacer que funcione bien lo ya existente. La Universidad, creada para minorías, funciona con mayorías: "Hay un grupo que es, indiscutiblemente, ejemplar; los buenos de ahora son mejores que los buenos de mis tiempos de estudiantes. ¿Pero y los otros, los que deliberadamente se sitúan en la tierra de nadie?" Más que de propósitos para el futuro, se debe hablar de *buenas intenciones* (15).

Referente a Ciudades Universitarias, tan sólo encontramos un editorial: "Merced al desvelo del Ministro del Ramo, y el inteligente esfuerzo del Rector de nuestro primer Centro docente, doctor Buscarons Ubeda, se ha hecho realidad lo que pudo parecer poco ha un sueño quimérico, es decir, que Barcelona contase con una Ciudad Universitaria, de la magnitud y de la categoría de la que existe, por ejemplo, en Madrid" (16).

A propósito de unas declaraciones del Rector de la Universidad de La Laguna, un editorialista comenta el anunciado traslado de la Universidad, a primeros de año, a su nuevo edificio, así como las colaboraciones recibidas. "Es necesario... que la obra empujada acabe cuanto antes, y que lo que hoy es un enervado anhelo se convierta en una fortaleciente realidad: la Universidad de La Laguna, la Universidad de Canarias, a plenitud de función y eficacia y a plenitud de jerarquía, lograda por el entusiasta esfuerzo de todos los que en ella ven —o deben ver— el gran símbolo del Archipiélago" (17).

La Facultad de Filosofía y Letras es motivo de varios artículos, entre ellos una entrevista al Decano de la Facultad de Valencia, que comienza informando de que todas las promesas hechas por el Ministerio a la Facultad han sido cumplidas: dotación de Adjuntías, subvención a la biblioteca, aparato de proyecciones,

(12) "Es preciso que la Universidad...", *Arriba* (Madrid, 29-XI-52). *El Adelanto de Segovia* (29-XI-52).

(13) Editorial: "Realismo y eficacia", *Guía* (Madrid, X-52).

(14) Martí-Sancho: "La Universidad Española", *Juventud* (Madrid, 30-X-52).

(15) Sin firma: "El Rector señor Cortés Grau...", *Litoral*, 4 (Valencia, 1952), 73-6.

(16) Editorial: *Club*, 2 (Barcelona, 1952).

(17) Sin firma: "En torno a unas declaraciones...", *El Día* (Tenerife, 4-XI-52).

subvención a las revistas *Mediterráneo* y *Saitabi*. Luego habla del equipo de catedráticos jóvenes, que despliegan gran actividad; así como del intercambio con Hamburgo, de la labor de la cátedra "Luis Vives" y del deseo de poseer una Universidad de Verano, como extensión cultural (18).

Una queja se presenta de esta forma: "La Ley de Enseñanza Primaria, de 17 de julio de 1945, en su artículo 43, exige que el candidato a plazas de Inspección debe ser Licenciado en Pedagogía. Bueno; pues todos lo sabemos que no se ha cumplido. Se protestó, pero sin resultado" (19).

La serie de entrevistas con Decanos de Madrid, continúa el de la Facultad de Derecho: "Creo que la reforma [de la Facultad] es necesaria, y abrigo la esperanza de que no pase este curso sin que se den, al menos, los primeros pasos para llevarla a cabo". Introducir una prueba primera, sea examen de ingreso, sea curso preparatorio. Al margen de los estudios obligatorios, la Facultad debe organizar las enseñanzas complementarias que permitan la especialización. Se muestra contrario al "numerus clausus", a pesar del número abrumador de alumnos. "Es indudable... que, a la larga, nuestra incorporación a la Ciudad Universitaria, con construcción de una nueva Facultad, no podrá seguir indefinidamente pospuesta". "El sistema del contrato temporal, para la retribución del profesorado, es idealmente insuperable; pero no creo que diera resultado en las condiciones actuales españolas, por excesiva discordancia con los sistemas comunes de remuneración de las funciones públicas. En cuanto al problema de los sueldos..., no entendemos válido el argumento de la insuficiencia de los medios del Estado, pues lo que se pide no es un trato de favor..." La Facultad piensa organizar este curso enseñanzas rigurosamente prácticas. Se muestra contrario al sistema de "contestaciones" para oposiciones. "El ideal, para mí, sería que el acceso a los cargos públicos, en lo que se refiere a aquellos para los que se exige el título de Licenciado en Derecho, se hiciera directamente, una vez aprobados los estudios en la Facultad, y sobre la base, exclusiva o predominante, de la calificación que en ella se hubiera obtenido" (20).

El Alcalde de Oviedo informa a los periodistas de su viaje a Madrid y de la buena acogida de los varios proyectos que ha sometido al Ministerio: proyecto de creación de un Colegio Mayor para becarios, sostenido por la Diputación Provincial y los Ayuntamientos del Distrito, y las aspiraciones a tener una Facultad de Medicina (21).

La resolución favorable del problema del Hospital Clínico de Barcelona, por Decreto que crea un Patronato, es comentada: "... convirtiéndole en un eficaz instrumento sanitario y benéfico-social —sin olvidar la faceta docente en nuestra Facultad de Medicina, am-

pliamente cuidada también en la disposición gubernamental— al servicio de Barcelona..." (22).

Una entrevista con el Director general de Enseñanza Universitaria trata de la Facultad de Veterinaria de León, de la que afirma haber tenido buena impresión. "La Facultad de Veterinaria de León cumple perfectamente su cometido, y merece que, por parte del Ministerio, se la preste atención y ayuda que el buen servicio de la enseñanza requiere..." Considera como necesidades: aprobación del proyecto de ampliación de la Facultad, activar la creación del Colegio Mayor del S. E. U. y un nuevo edificio para el San Isidoro (23).

Respondiendo a un punto de las declaraciones del Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, que reseñamos en el número anterior de esta REVISTA, un articulista trata el tema de la provisión de cátedras de esta Facultad. El Decano afirmó que por el momento son pocos los Doctores de la Facultad, por lo que es pronto para que tengan la exclusiva al opositar a sus cátedras. El articulista plantea dos problemas: 1) ¿Debe o no haber libertad de acceso a una cátedra para los Doctores de las demás Facultades?; 2) ¿Debe o no generalizarse esto a las Escuelas Especiales? Las ventajas de una solución afirmativa serían innumerables. Pide reciprocidad: igual que los Doctores de las demás Facultades pueden opositar a las cátedras de ésta, que ellos puedan opositar a las de las demás. Es decir, a las cátedras de Economía de las Facultades de Derecho, Escuelas Especiales de Ingeniería, etc. Considera, pues, justa la petición de exclusividad, ya que a ellos se les niega el entrar en las demás. "Tal como está actualmente el acceso a las cátedras de Facultad y al profesorado de las Escuelas Especiales, tenemos derecho a opositar, con exclusividad, a nuestras propias cátedras". En último caso, se deberían traer, en tanto no haya suficientes Doctores, buenos Profesores extranjeros (24).

Otro articulista considera perjudicial que la Universidad absorba las Escuelas de Radio, Cine, Televisión, Periodismo, Teatro, etc., y, concretamente, contra su estructuración dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. "Creemos preferible —...— dejarlas que sean ellas las que elaboren su propia materia docente, hasta que alcancen la categoría universitaria que su propia madurez les otorgue por añadidura, que no someterlas a fatales adopciones que, sin aportar nada práctico de interés en sus tareas formativas, sobrecargaría inútilmente la preparación de los futuros profesionales" (25).

Una crónica informativa sobre la Universidad Pontificia de Salamanca detalla su vida en los doce años pasados, desde que se restauró. El Profesorado es de todas las Ordenes y del Clero secular. "Este aspecto acogedor y nacional de la Universidad Pontificia sal-

(18) "Don Francisco Alcayde dice...", *Levante* (Valencia, 28-XI-52).

(19) G. R. Galiana: "Sobre que debe cumplirse la ley...", *Guía* (Madrid, XI-52).

(20) Martí-Sancho: "Entrevista...", *Arriba* (Madrid, 14-XI-52).

(21) Sin firma: "Creación de una Facultad de Medicina en Oviedo", *Región* (Oviedo, 22-XI-52).

(22) Sin firma: "La solución...", *La Prensa* (Barcelona, 11-XI-52).

(23) M. Valdés: "La Facultad de Veterinaria de León", *Proa* (León, 7-XII-52).

(24) R. Campos Nordmann: "La Economía y sus Profesores", *Guía* (Madrid, XI-52).

(25) F. Aníbal: "¿Universidad?", *Juventud* (Madrid, 4-XII-52).

mantina es su nota preponderante y garantía segura para que todos la puedan considerar como *alma mater* de la ciencia sagrada española". Hoy cuenta con Facultades de Teología, Derecho Canónico, Filosofía y Humanidades Clásicas. Doce Colegios para los estudiantes, 460 alumnos, estudiantes de 13 países. Para el título de Teología se exigen cinco cursos, tres para Derecho canónico, cinco para Filosofía y cuatro para Humanidades Clásicas (26).

DIDÁCTICA

Características y condiciones que ha de tener quien quiera estudiar la Facultad de Filosofía y Letras, es tema de un bastante extenso artículo. Ante todo, hay que estar familiarizado con el mundo de las ideas, trato prolongado con los libros, vocación, haber sentido temprano la llamada. El estudiante que se limite a conocer los libros de texto, en esta Facultad está condenado a conocer el fracaso. Hay que conocer idiomas extranjeros y dominar el castellano. Justifica la organización los Cursos Comunes. En los trabajos de investigación es necesario poseer iniciativa. Hay que renunciar al lucro y honores; el Licenciado no se ve apreciado por la sociedad (27).

Un reportaje e interviú con el Profesor Entrambasaguas, transcribe una clase de Literatura española de su curso. "Hoy el estudiante va más a lo práctico, a la inmediata utilidad de sus estudios. Y trabaja mejor. Porque el Profesor es mejor también: dialoga con el alumno, establece con él una comunicación que muchas veces no se interrumpirá ya en el curso de la vida. Yo, por ejemplo, he publicado ahora un libro en colaboración con dos discípulos". Método: "escojo un tema concreto. Por ejemplo, este año estudiamos, en la clase de cuarto año, la Literatura del siglo xv. Primero doy una visión histórica de aquel siglo. Luego, un panorama literario de conjunto. Después, temas más concretos —los géneros—, y, dentro de éstos, los autores esenciales. Para mí, la obra literaria es producto del hombre, y éste es producto de su tiempo... Explico, en fin, mi personal visión de la Literatura". "Pregunto algunas veces; pocas, porque el diálogo es difícil. Procuero, eso sí, que lean muchos textos, que luego sistematizo en las lecciones... Y mando hacer muchos ejercicios escritos: este año, por ejemplo, cada alumno hará diez". No tiene libro de texto. Exámenes escritos. "Yo no soy partidario de que haya exámenes; pero ya que está dispuesto así..." Suspende "una tercera parte, aproximadamente. Doy muy pocas notas". Entre los alumnos "hay tres grupos muy marcados. El primero, mínimo en cuanto al número, formado por los muchachos que antes estudiaban Filosofía y Letras, y que iban a estas disciplinas por vocación profunda. Hay luego un segundo grupo, más extenso, que asiste por tener un título académico; lo forman, sobre todo, las muchachas. Finalmente, un tercer grupo, compuesto por los que van a la Facul-

tad por no quedarse en su casa; una masa que antes no iba a la Universidad, y ahora sí, no sé por qué razón..." Las muchachas "que trabajan —muy pocas— son muy activas y útiles. Pero es rara la que, aun trabajando mucho, crea una cosa personal". A los alumnos les interesa más la Literatura contemporánea que la de otras épocas (28).

Una interviú con el Profesor Prieto Castro, de Derecho Procesal, informa acerca de sus métodos didácticos. "—¿Prepara usted la lección de cada día? —No. Llevo, eso sí, un guión, que luego apenas consulto... Trato de que mi clase no sea sólo técnica, profesional, sino que pueda tener una eficacia formativa, humana". "Aspiro, en mi labor de esos dos años cerca de mis alumnos, a que se sientan formados y con conciencia de su cometido, de su misión ante la vida". La parte del diálogo con los alumnos la realiza en común con el Profesor Adjunto y los Ayudantes: "Son siete grupos de clases prácticas, orientadas según la profesión a que los muchachos piensan dedicarse..." Los exámenes "por escrito, dado el enorme número de estudiantes. Voy haciendo exámenes parciales, y uno al final de curso. En ocasiones, ante determinados casos de duda o de inseguridad, hago un examen oral complementario". Mejoras: "A la vista saltan las no muy favorables condiciones materiales en que hemos de trabajar. La labor del Profesor es individual. Hay que reconocer que la Universidad no tiene una cohesión grande. Destaca la labor individual, el esfuerzo de los Profesores, que lo son auténticamente, por vocación. Nuestra Facultad está instalada en condiciones precarias, que piden una renovación en los edificios y en los medios materiales". Acerca de los estudiantes, "un grupo reducido y magnífico, y luego, una masa un poco amorfa, que no tiene vocación..." (29).

Acerca de la Facultad de Medicina, encontramos un artículo que estudia la psicología del recién Licenciado, que, por tener el título, se cree un vencedor... y al que no le va ni un enfermo, en contraste con el que triunfa. Para triunfar "es preciso escribir artículos en las revistas profesionales, presentar comunicaciones en las Sociedades científicas, ver algunos centenares de enfermos gratuitamente, en una o dos consultas, que es necesario hacerse despacio, estudiando y a pulso; publicar alguna vez monografías o folletos, que revelen en algo la investigación personal y la originalidad del que los escribe..." (30).

Una interviú con el Profesor Fernández Ladreda informa acerca de los métodos didácticos que emplea en su clase de Química Industrial, del Doctorado de Química Industrial de la Facultad de Ciencias de Madrid. Se ingresa por oposición, siendo pocas los alumnos. En la actualidad no hay alumnas. "Tengo un libro sobre la materia. Libro caro, que yo facilito durante el curso a los muchachos, para que no se vean en la necesidad de comprarlo, y que luego, al

(28) J. Montero Alonso: "El profesor Entrambasaguas y su clase de Literatura española", *Madrid*, (28-XI-52).

(29) J. Montero Alonso: "El profesor Prieto Castro...", *Madrid* (14-XI-52).

(30) F. Pérez: "Fantasía y realidad en la carrera de Medicina", *Madrid* (15-XII-52).

(26) S. Pedraz: "Pasado y presente de la Universidad Pontificia", *El Adelanto* (Salamanca, 3-XII-52).

(27) Sin firma: "¿Quiere usted estudiar Filosofía y Letras?", *Club*, 2 (Barcelona, 1952).

término del año escolar, recojo. Mas este texto sirve sólo de orientación..." "Hago tres exámenes escritos durante el curso: en las vísperas de Navidad y de la Semana Santa y al final de nuestras tareas. A veces los completo con algunas preguntas orales. Hay, además, frecuentes exámenes de problemas industriales". "Los mismos días que hay clases, hay prácticas también —por la mañana—, que yo dirijo, acompañado por mi auxiliar". A los alumnos "les hago trabajar con intensidad", y salen bien preparados. Pasan doce o quince días en una fábrica, conviviendo con técnicos y obreros. "Sería interesantísimo llegar a montar un taller, una planta para poder hacer trabajos de altas presiones. Es indispensable. Aquí, en nuestra Facultad, deberían hacerse los estudios de Ingeniería Química". Esta planta costaría alrededor de un millón de pesetas. Por lo demás, el Profesor Fernández Ladreda mantiene intensa relación con los alumnos, durante y después de acabar el curso (31).

Partiendo del fracaso de España en los Juegos de Helsinki, un articulista previene que hay que evitar que algo así se repita, de lo cual pasa a estudiar la educación física en la Universidad: "¿Nuestra actual formación física en la Universidad se ajusta de algún modo a dicho canon [evitar tales fracasos]? ¿Nos capacita para el logro de un futuro que llene todas esas ambiciones? Pues no; francamente no". "Hay —ya sé— una coacción, que nos impele a asistir a las clases de educación física: los exámenes finales. Pero no es suficiente a nuestro objeto; aparte que esa pequeña dificultad se salva fácilmente, pues basta con entregar un cierto número de papeletas de asistencia, y ya sabemos cómo los estudiantes somos duchos en artes de prestidigitación para lograrlo. Emociona el espectáculo del campo de deportes al principio de curso; campo de "triste soledad", al que sólo asiste un tres o cuatro por ciento de los alumnos de cada curso, y cómo, al final del mismo, enorme contingente de "gimnastas a cursos intensivos" (coleccionistas de papeletas de asistencia) cambian el aspecto del mismo, convirtiéndolo en poblado y atractivo". Causas: el horario coincide frecuentemente con las clases prácticas, carencia del conocimiento de la importancia de la educación física (32).

EL PROFESORADO

El editorialista de *A B C*, al que ya hemos hecho referencia, vuelve sobre el tema de la crisis de la Universidad, pero esta vez con referencia directa al Profesorado. No hay que confundir la Universidad con los catedráticos. "La Universidad no es sinónimo de Claustro docente, porque consta de otros muchos elementos, algunos más decisivos que el Profesorado". "La crisis universitaria no está producida por los catedráticos. La realidad es, en cierto modo, todo lo contrario: si algo ha salvado a la Universidad de su total desintegración es la vocación, la capacidad y el

espíritu de sacrificio del Cuerpo docente". "Lo extraño, pues, lo difícilmente explicable, es que los catedráticos españoles hayan podido llegar a término su labor con ejércitos de alumnos, con un material pedagógico muchas veces deficiente, con unos medios económicos casi míseros y dentro de una Universidad en crisis". Cualquier reforma de nuestra Universidad tiene que ser hecha a partir de la fuerza más sana disponible: el Cuerpo docente (33).

EL ALUMNADO

"Cualquier lector atento de nuestra prensa ha podido comprobar cómo de un tiempo a esta parte han cobrado actualidad e importancia los temas educativos, ya sean los que se refieren al orden universitario, ya a los otros grados de enseñanza. Buen síntoma éste...". "Ahora bien; que nadie piense que este asunto pueda ser tratado y resuelto con criterios única y simplemente técnicos". Hay que educar, vivificar unas ideas y creencias que han informado la vida nacional en los últimos años. Esto es más importante que los problemas técnicos concretos. Plantea la desorientación de los actuales universitarios, con pocas excepciones, respecto a "por qué fué y qué fué nuestra guerra". "Es de una ineludible urgencia pararse a meditar seriamente cuál sea el mejor método para que estas últimas promociones vivan, como propias, y no como postizas, las ideas, mejor aún, los ideales que han animado la reciente Historia española". "A la hora de entregar a los más jóvenes la herencia de nuestros valores y principios, no debemos dejársela a beneficio de inventario, porque pudiera suceder que no supieran o no quisieran separar lo bueno y útil de lo estéril y falso". "Difícil y salvadora empresa, que sólo con autenticidad y rigor es posible" (34).

El P. Llanos, S. J., vuelve sobre un artículo suyo, publicado en esta misma REVISTA, y explica que en él no había pretendido inculpar a la juventud universitaria, sino tan sólo describirla. Responde a una carta del Jefe Nacional del S. E. U., el cual, a su vez, le contesta en artículo que ya hemos reseñado (35). "Esta generación universitaria fué descrita con sencillez y sin acritud, por sus estampas de un profesionalismo angustioso y codicioso, un epicúreo afán de divertirse sin sabiduría y una eroticidad mal orientada y peor resuelta". Seguidamente estudia al universitario según tres planos: 1.º Responsabilidad social (sensación de seguridad social, la otra vida está segura, y entonces viene la preocupación por ésta). 2.º Responsabilidad del hogar (el cual, al ver que la sociedad y la Iglesia se cuidan de la formación de los jóvenes, se desentiende); y 3.º Responsabilidad de los Centros de Enseñanza (con la confusión de "formación humana con cultura informativa") (36).

Un articulista, comentando el artículo ya citado del

(33) Editorial: "La crisis universitaria y el Profesorado", *A B C* (Madrid, 25-XI-52).

(34) A. A. Lago Carballo: "Un urgente deber educativo", *Arriba* (Madrid, 6-XII-52).

(35) Véase nota 11.

(36) J. M. de Llanos, S. J.: "¿Quién tiene la culpa?", *Alcalá*, 21 (Madrid, XI-52).

(31) J. Montero Alonso: "El profesor Fernández Ladreda...", *Madrid* (16-XII-52).

(32) E. Durán Vázquez: "La Educación Física en la Universidad", *Guía* (Madrid, X-52).

Jefe Nacional del S. E. U., reprocha al universitario "que no es auténticamente universitario. Se trata nada menos que de acusarlo de traición a la Universidad". Esto sucede por una serie de causas: limitaciones geográficas, clases sociales, especialización. Hay que responder a la llamada de Jorge Jordana en las actividades propias del S. E. U. El estudiante necesita salir fuera de España y viajar; hay que despertar la preocupación social y la estética y vital por las artes y deportes (37).

"La íntima y auténtica manera de ser del estudiante universitario, tampoco ha variado mucho con el tiempo... Continúa siendo tan jaranera y poco amiga de las normas burguesas de la vida, como en la época de don Francisco de Quevedo..." "A nuestro parecer, interesa mucho, para la buena marcha de la humanidad, que se cultiven y conserven estos anhelos inagotables de libertad y de reforma, que alientan en la sangre apasionada de los que tienen poco más de veinte años. Es una garantía de que aún circula fuego creador por las venas de nuestra vieja y ajetreada Europa". En las Facultades de Madrid "se respira en ellas una atmósfera humana que, para nuestra pituitaria celtibérica, tiene demasiado olor a Yanqui-landia. Haría falta inyectar a estos muchachitos, de sombrero marrón y gabardina "commando", un poco de solera santiaguesa y salmantina. Se les quitaría de la cabeza un notable porcentaje de estupidez". "No queda ni siquiera un dos por ciento que estudie por verdadero y puro afán de saber". "En España nos está matando, poco a poco, esta fiebre de escalafón que padecemos". Luego, aboga por la mujer en la Universidad, para evitar: "Al noventa por ciento de los hombres les aburren de una forma tremenda sus mujeres, cuando entre ellos se acaban las actividades específicamente amorosas". Por ello hay que "desoxidar sus cabecitas y a emanciparse en la medida de lo posible" (38).

Acerca de la Fiesta del Rollo de los estudiantes de Derecho, un articulista opina: "Al parecer, las autoridades académicas van adelgazando su participación en el acto, que se confía, cada vez más, a los límites de una ceremonia estrictamente estudiantil". "... la Ciudad Universitaria, ciudad elegante, pulida, moderna y aristocrática, donde siguen sin tener un sitio los futuros abogados, casi últimos habitantes de lo inhabitable. Estará San Bernardo lleno de nostalgias, de polvo romántico, de resonancias históricas y científicas. ¡pero está tan viejo y tan sucio!". "Se han ganado nuestros estudiantes ese traslado y muchas más cosas" (39).

En un tema parecido, el mismo articulista aboga: "Debemos cuidar a estas estudiantinas nuestras como a una estampa amenazada por el peligro de la vida moderna" (40).

Unos consejos de cómo deberá comportarse el uni-

(37) G. Elorriaga: "Reproche y llamada al universitario", *Juventud* (Madrid, 27-XI-52).

(38) J. López Rueda: "El clima universitario", *El Pueblo Gallego* (9-XII-52).

(39) E. Llovet: "Los estudiantes se rien", *A B C* (Madrid, 17-XII-52).

(40) E. Llovet: "La Estudiantina", *A B C* (Madrid, 12-XII-52).

versitario que se establezca profesionalmente en un pueblo, nos ofrece otro articulista, especialmente en lo referente a estos tres tipos: el proletario, el señorito y el cacique (41).

COLEGIOS MAYORES

Un muy extenso estudio de J. M. Lozano, publicado por partes en la revista *Guía*, y que creemos continúa, merece una especial atención. "Coordenadas de un Colegio Mayor" es el tema; la primera parte: "Los Colegiales", es estudiada desde tres ángulos de vista: la comparación con los del Siglo de Oro, la Legislación actual, y la experiencia personal del autor. *Selección de los Colegiales*: A), en los tradicionales, se exigía madurez intelectual, sólida formación y falta de medios económicos; B), la Ley de Ordenación de la Universidad española los orienta a todos los universitarios; C), la experiencia señala varios problemas. Son: a), el número de colegiales (se muestra partidario de que sean entre 30 y 90, aceptando la idea de crear dos tipos, de selectos y mayoritarios); b), la composición (debe haber proporcionalmente de todas las Facultades, conviviendo estudiantes y graduados); c), la admisión (recomienda el año de prueba y la intervención de los antiguos colegiales, que informen sobre los candidatos); d), "¿Debe darse a los colegiales intervención en la vida del Colegio?". La tradición es en este sentido; hoy día esta intervención es casi nula, aunque todas las opiniones autorizadas coinciden en su conveniencia (42). La segunda parte, titulada "El equipo directivo", recibe el siguiente estudio: A), en los Colegios tradicionales el Rector tiene extraordinaria importancia y privilegios y era elegido por los colegiales; B), la legislación es estudiada minuciosamente, el Rector o Director es nombrado y tiene gran libertad y pocas limitaciones; C), el autor hace algunas precisiones. El Director deberá reunir, como aconseja la experiencia, varias condiciones: 1, ser antiguo colegial; 2, no es conveniente que haya sido Director de un Centro de Enseñanza Media ("aun recordamos con horror un Colegio Mayor de provincias, en el que se fijaba un horario estrictísimo para sus colegiales: "ocho de la mañana, levantarse; aseo; ocho y media, Santa Misa; nueve, desayuno y lista; nueve y media, salida para las clases". Se copiaba sin discernimiento el régimen de un internado religioso de Segunda Enseñanza"); 3, es frecuente que el Director sea un Catedrático, aunque ello no es imprescindible ("las dotes personales de un determinado Director y su capacidad de mando pueden suplir con ventaja a ese sello"; "pero en todo caso, el Director de un Colegio Mayor universitario ha de estar vinculado a la Universidad, aun cuando sea tan sólo como Profesor Adjunto o Ayudante..."); 4, conviene que sea joven; 5, es recomendable la condición de seglar, en los que no sean de Ordenes religiosas. Continuando la problemática general:

(41) M. Ortuño Palao: "El universitario español y sus amigos en el pueblo", *Alcalá*, 17 (Madrid, X-52).

(42) J. M. Lozano: "Coordenadas de un Colegio Mayor, I: Los colegiales", *Guía* (Madrid, X-52).

D), *Colaboradores*: Subdirector, Secretario, Administrador, Capellán, el resto del personal burocrático y el servicio ("En todo caso, todos los ayudantes inmediatos del Director han de ser gente con vocación universitaria, con gusto por la tarea a ellos encomendada, con facultades de mando y don de gentes"); E), los *Decanos*, "... servir de intermediarios entre éstos (los Colegiales) y la Dirección", aconsejando que se les confiera una misión tutorial; F), la *Junta de Gobierno de la Universidad* es órgano superior al Director, mientras que en los de fundación no universitaria suele haber un *Patronato* y *Consejo de Gobierno*, con funciones análogas (43).

En una interviú con el Rector de la Universidad de Valencia, que ya hemos reseñado (44), además de lo indicado, señala como cosa factible en la Universidad: "los núcleos en torno a cada Colegio Mayor, según vayan estos Colegios arraigando la dotación de becas... El ideal sería que el Estado se limitara a ayudar y encauzar en este punto la iniciativa privada. Los Colegios Mayores son los llamados a una labor de formación que las Facultades por sí solas no pueden cumplir. Sería magnífico que las gentes lo comprendieran cuanto antes".

En este período de tiempo se han publicado varios reportajes sobre los Colegios Mayores. De ellos extraeremos lo que pueda referirse a su estructura y organización.

El Santa Teresa de Jesús de Valencia, femenino, del S. E. U. Su Directora informa de los requisitos para ingresar: ser afiliada al S. E. U., cursar estudios universitarios, cumplir su vocación estudiantil, practicar la religión, creer en la Patria, y amar los postulados del Movimiento. Al cabo de un año, se pasa a Colegiala. En total, en la actualidad cuenta con 25. Horario: "El desayuno, a las 7,40, con casi una hora de tiempo libre; las oraciones, a las ocho y media; seguidamente la asistencia a las clases oficiales; el almuerzo, a las dos y media; la merienda, a las seis y media; comida, a las diez, y oraciones y silencio, a las diez y media". Una vez a la semana, "repetidores de clase", sobre las disciplinas de las Facultades. Dos veces al mes clase de formación religiosa (45).

El Santa María, de Madrid, masculino, del S. E. U., con capacidad para 200 y con 160 colegiales. Todas las habitaciones exteriores, las de los tres primeros pisos de dos camas, las de los otros tres pisos individuales. Cuenta con campos de deportes. Función formativa: en lo *religioso*, ejercicios espirituales, conferencias semanales; en lo *político*, oración a los caídos del S. E. U., conferencias; y *cultural*, dos clases de conferencias, de intelectuales y de colegiales. El Colegio interviene brillantemente en los Juegos Universitarios y desarrolla un programa deportivo anual. Dos periódicos murales, exposiciones monográficas y semanalmente una tertulia literaria. Gobierno: Rector, Vicerrector, Jefe de Estudios y dos Decanos por planta. Elegidos por los Colegiales hay dos representan-

tes en la Junta Rectoral, llamados Consiliarios. Mensualmente se celebran plenos de todos los Colegiales (46).

El Santa María del Castillo, de Valladolid, femenino, del S. E. U., fundado en 1949. "Con la imposición de la beca, las estudiantes entran a formar parte, por así decirlo, de la comunidad universitaria del Colegio". "Aquí cuidamos de la formación moral y religiosa de las universitarias, siguiendo las orientaciones emanadas de la Sección Femenina, y vigilamos su preparación cultural, amén de las clases de hogar". "... las chicas practican el baloncesto y el balonmano, gimnasia rítmica, constituyen un coro y aprenden danzas, asisten a conferencias y charlas educativas..." Procuramos que no descuiden el estudio de sus carreras". "En fin, todo cuanto cabe aprender en el seno de una familia de la clase media española, que esto es el Colegio" (47).

Los Reyes Católicos, de Valladolid, masculino, del S. E. U., establecido como Residencia en 1947-48 y elevado al año siguiente a la categoría de Colegio Mayor. Con 100 Colegiales, disciplina no rigurosa, divididos en Decanatos y subdivididos en grupos. Dos clubs: *cangrejos* y *canarios*, por el color de las camisolas deportivas. Los viernes, conferencias; un periódico, *Aquí*. Las novatadas: "¡Son la sal del Colegio!... Sobre todo, los "exámenes de ingreso". ¡Hay que ver lo que impresionan a los novatos!" (48).

El San Isidoro, de León, masculino, adscrito a la Facultad de Veterinaria; su Director es el Profesor de Formación Política de la Facultad, entrevistado. Los viernes, charlas; los sábados, plática por el Capellán, que los domingos explica a los Colegiales el Evangelio de la Dominica en la Misa. Estas actividades están encauzadas por una Junta, que también organiza excursiones y visitas de arte y una excursión por trimestre. Para las actividades deportivas hay también una Junta. Los sábados "ratos de humor" y en alguna ocasión bailes. "A estos universitarios se les pretende inculcar lo que han ido adquiriendo ya, una categoría social que, como tales, deben tener. Y así, se pretende su ingreso en una sociedad recreativa, asisten a los conciertos de la Filarmónica..." "Semanalmente, tiran un periódico mural, y ahora abrigan el propósito de editar una revista bajo el título de *Quehacer*". El coste de la pensión es de 25 a 28 pesetas diarias. El Colegio Mayor necesita un edificio nuevo, cuyo coste vendría a ser de los tres millones de pesetas (49).

En una interviú, el Jefe del S. E. U. de Santiago, tras informar acerca del Congreso Regional de Estudiantes Gallegos, continúa: "En cuanto a la aspiración de que el S. E. U. de Santiago cuente con un Colegio Mayor universitario masculino, es cosa esta a la que por parte de esta jefatura... se viene prestando especialísimo celo". "Nuestra constancia en orden a

(46) L. S.: "Santa María, Cea Bermúdez, 15", *Guía* (Madrid, XI-52).

(47) Sin firma: "Aquí. Trabajo y Virtud", lema del Colegio Mayor Femenino Santa María del Castillo", *Diario Regional* (Valladolid, 21-XI-52).

(48) Sin firma: "En el Colegio Mayor Reyes Católicos...", *Diario Regional* (Valladolid, 16-XI-52).

(49) Mavalde: "Actividades...", *Proa* (León, 2-XII-52).

(43) J. M. Lozano: "Coordenadas de un Colegio Mayor, II: El equipo directivo", *Guía* (Madrid, XI-52).

(44) Véase nota 15.

(45) J. de Avila: "Actividades del Colegio Mayor Santa Teresa...", *Levante* (Valencia, 2-II-52).

este logro, esperamos sea en breve premiada con la realidad de ese Colegio Mayor" (50).

Un reportaje sobre el Colegio de España en París más bien informa sobre la Ciudad Universitaria parisiense, en la que cada Residencia tiene el estilo del país correspondiente, la Maison International, el Restaurant, los espectáculos: conciertos, recitales, cine, ballets de calidad excepcional. El hermoso parque y los balles (51).

Un nuevo artículo lamentándose de que la Casa de Velázquez de la Ciudad Universitaria de Madrid continúe sin ser reconstruída, hace historia de su fundación. Es institución francoespañola, por lo que las decisiones no pueden ser unilaterales. Termina incitando a su reconstrucción (52).

Finalmente, un reportaje sobre la Residencia de Monte Corbán, de la Universidad Menéndez Pelayo de Santander, preferentemente dedicado al Curso de Periodismo (53).

UNIVERSIDADES DE VERANO

Tan sólo hemos visto una interviú con don Enrique Casamayor, Secretario de la de Santander. Los residentes se alojan en el Palacio de la Magdalena y en Monte Corbán o libremente, donde prefieren. En la Magdalena, la pensión es de 60 pesetas diarias. El número total de alumnos el pasado curso fué de 200, con mayoría españoles. En su mayoría becarios: Instituto de Cultura Hispánica, los Colegios Mayores, Facultades de Derecho, S. E. U., A. C. I. Y 40 matriculas libres. Los Profesores son Catedráticos de todo el mundo. El curso pasado constó: Primer ciclo, "La expresión social y religiosa en el arte y literatura contemporáneos", dirigido por Fernández del Amo, siendo conferenciantes Agele, Lira, Camón, Sánchez Camargo, Gómez de la Serna, Valverde, Popovici y Gullón, realizándose varias exposiciones; el segundo ciclo, "Aspectos actuales del catolicismo como forma de vida", presidido por el Obispo de Bilbao, dirigido por Otero Navascués, habiendo sido conferenciantes Thibon, Palacios, Cortés, García Escudero, Ortega, Balástegui, Llanos, Aguilar, Benavent, Sopeña. El tercer ciclo, "Universidad española", dirigido por Lain Entralgo, con la asistencia de los Rectores Cortés, Sánchez Agesta, Díaz Caneja, Pérez Bustamante. El cuarto ciclo, "Panorama espiritual, económico y político de la Europa actual". Más Seminarios sobre "El Ejercicio europeo" y sesiones musicales (54).

ACADEMIAS PROFESIONALES DEL S. E. U.

Un extenso artículo informa minuciosamente sobre las actividades de la Obra de Formación Profesio-

nal, a través de las Academias Profesionales. La de San Raimundo de Peñafort, de Madrid, con cuatro Secciones: De Facultad (240 alumnos, 27 becarios, 11 mediobecarios, aprobados en todas las asignaturas el 85 por 100), de Práctica Forense (63 alumnos, 23 merecieron el Diploma de aprovechamiento), Carrera Judicial (12 alumnos, en dos grupos), Oposiciones Administrativas (prepara las contestaciones a dichas pruebas, dos tomos de 900 páginas cada uno). La de Santo Tomás de Aquino, de Madrid, con 150 alumnos, 20 becarios, aprobados más del 85 por 100, un cursillo de conferencias. La de San Vicente Ferrer, de Madrid, con 157 alumnos, 16 becarios, 6 mediobecarios, aprobados el 80 por 100. Patronato San Vicente Ferrer, de Madrid, con Cursillos de Estadística Aplicada y de Contabilidad Práctica, 36 alumnos, un ciclo de conferencias. La de San Raimundo de Peñafort, de Derecho, de Vizcaya, con 45 alumnos y aprobados el 78 por 100. La de la Virgen del Carmen, de Náutica, de Vizcaya, con 49 alumnos, 6 por 100 aprobados. La de Santa Bárbara, de Peritos Industriales, de Vizcaya, con 15 alumnos, 95 por 100 aprobados. La de Menéndez Pelayo, de Filosofía y Letras, de Vizcaya, con 21 alumnos, 45 por 100 aprobados. La de San Raimundo de Peñafort, de Barcelona, con 70 alumnos, 12 becarios, 60 por 100 aprobados, cursillo de conferencias. La de San Raimundo de Peñafort, de San Sebastián, 18 alumnos, 90 por 100 aprobados, ciclo de conferencias durante el verano. "Alumnos Internos de Medicina", de Valladolid, con la revista trimestral *Clinica*, 40 alumnos. "Alumnos Internos de Ciencias", de Valladolid, 20 alumnos, curso teórico-práctico, conferencias y seminarios, editados en folleto. La Academia San Leandro, de Málaga, dedicada a enseñanzas de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Farmacia, Profesores Mercantiles, Peritos Agrícolas y Náutica, preparación de Oposiciones, con 180 alumnos y ciclos de conferencias (55).

Otro articulista informa de la creación de una nueva Academia para la preparación de la Facultad de Filosofía y Letras, que comprenderá por el presente curso los estudios de Cursos Comunes, teniendo el proyecto de organizar los correspondientes a la Sección de Pedagogía. Luego, informa elogiosamente del Profesorado (56).

Esta nueva Academia se llama de San Isidoro. Con su Director y Secretario se publicó una interviú. Su fin es facilitar: "Estudiar sin agobios, libremente y, en cambio, sin el gravísimo riesgo de una falta de dirección. Con la comodidad de un alumno libre y con la asistencia de un oficial". La Academia, por el momento, sólo prepara para el primer curso. El año que viene, ambos Cursos comunes y el primero de la especialidad de Pedagogía. El Profesorado ha sido muy seleccionado y es competente. La matrícula son 450 pesetas, pagaderas en tres plazos. Las clases tendrán lugar en aulas del Instituto Cervantes (57).

(50) J. Rey Alvite: "El I Congreso...", *El Ideal Gallego* (La Coruña, 28-XI-52).

(51) "El Colegio de España...", *Ambiente*, 61 (XI-1952).

(52) Sin firma: "La Casa de Velázquez", *Ya* (Madrid, 11-XI-52).

(53) Sin firma: "La Residencia de Monte Corbán...", *Mensaje*, 3 (Madrid, 1952).

(54) Sin firma: "La Universidad Internacional Menéndez Pelayo", *Mensaje*, 3 (Madrid, 1952), 4-6.

(55) J. de la Rubia: "Las Academias del S. E. U.", *Guía* (Madrid, XI-52).

(56) E. F. Jareño: "Nueva Academia Profesional para Filosofía y Letras", *Guía* (Madrid, X-52).

(57) Martí-Sancho: "Academias Profesionales", *Juventud* (Madrid, 20-XI-52).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Una crónica comenta el aniversario de la fundación del S. E. U.; son diecinueve años y enumera hechos y obras. "Un S. E. U. joven, al que no le pesa la historia, y tiene mucha; al que la seriedad de una presencia trascendente no ha hecho encanecer, y al que la mayoría de edad, si le llena de orgullo, no le alcanza la presunción" (58).

"En definitiva, de lo que se trata es de que entre Universidad y sociedad se restablezca la corriente de mutuo intercambio necesario para que ambas se vivifiquen y encuentren en esa íntima simbiosis". "... el S. E. U., como estamento de la Universidad, ha seguido y seguirá manteniendo esta directriz impuesta por nuestras jerarquías académicas". Mediante Academias de Formación Profesional, Intercambio, Cultural, Extensión Universitaria (59).

El Jefe del Frente de Juventudes, tras hacer historia del S. E. U., prosigue: "Mas dejar reducido el S. E. U. a un órgano puramente profesional, sin más exigencia que este primer orden de deberes, sería negar no sólo sus fines, sino también su origen e historia. El S. E. U., como todas las instituciones falangistas, nació esencialmente como instrumento realizador de la unidad de España y a través de las juventudes universitarias". Por encima de los puros deberes profesionales, los universitarios deben sentir la llamada a un quehacer superior: "En el Frente de Juventudes encuentran esta actividad..." "En la empresa de forjar la unidad de España la juventud universitaria tiene un lugar preeminente". El estudiante, en sus horas libres, debe aprender un oficio, "haciéndose un poco obrero y que el aprendiz de obrero se vaya haciendo un poco estudiante" (60).

Un articulista estudia la labor constante del S. E. U., siempre atento a las necesidades de la Patria. "Así fué posible que doctrina nacionalsindicalista y pensamiento universitario tuvieran el feliz acomodo de ganar en el espíritu de las gentes jóvenes dimensión y raíces". "El viejo lema "estudio y acción" resumía

(58) Sin firma: "El joven S. E. U. cumple años", *Guía* (Madrid, XI-52).

(59) Sin firma: "Universidad, S. E. U. y Sociedad", *idem* (X-52).

(60) J. A. Elola Olaso: "Deberes de la juventud universitaria", *Alcalá*, 22 (Madrid, XII-52).

en clara lección todo lo que el S. E. U. era y quería para España". "Lo que la victoria ha dejado instalado necesita hoy de más defensa por el campo del pensamiento que por el flanco de la acción". Hay que crear una minoría seria. El S. E. U. no puede concederse descanso (61).

Un editorialista exalta la actitud de perpetua renovación del S. E. U., siempre en lucha por la plena vigencia, mirando siempre al futuro. El Congreso Nacional de Estudiantes será "el paso definitivo hacia la unidad sindical de los universitarios". "Más de un millar de universitarios serán reunidos en Madrid con libre voz en sus propios asuntos", ya que "el Sindicato no son sus cuadros de mando, sino la totalidad de los estudiantes", ha dicho Jorge Jordana de forma concluyente y certera" (62).

Como muestra de la labor asistencial del S. E. U., la revista *Guía* publica la relación de becas Alejandro Salazar, recientemente concedidas. 303 becas y un total de 1.409.250 pesetas (63).

El Jefe Nacional del S. E. U. en declaraciones hechas en Gijón, afirma que: "El S. E. U. va a presentar su fórmula en el I Congreso Nacional de Estudiantes, para conseguir la rebaja de precios en los libros, a lo que hay que llegar, y podría obtenerse con la creación de una cooperativa". Por otra parte, existe la idea de crear un Seguro Escolar para los estudiantes. Primero, a los encuadrados en el S. E. U.; después se hará extensivo a la Primera y Segunda Enseñanza. Riesgos de invalidez, accidentes de trabajo, catástrofe familiar y ayuda al económicamente débil al terminar su carrera para instalarse profesionalmente. Luego alude a la reforma de la Facultad de Ciencias Políticas (64).

Un breve artículo encontramos, finalmente, en que se informa y elogian los campos de trabajo del S. E. U. (65).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(61) S. Jiménez: "Estudiantes sin vacaciones", *Juventud* (Madrid, 20-XI-52).

(62) Editorial: "El Congreso Nacional de Estudiantes", *Guía* (Madrid, XI-52).

(63) Sin firma: "La asistencia al estudiante", *Alcalá*, 22 (Madrid, XII-52).

(64) Cifra: "Se va a crear...", *Madrid* (19-XI-52).

(65) J. L. Algarabel: "El nuevo mensaje de la Universidad", *Guía* (Madrid, XI-52).

ENSEÑANZA MEDIA

PROBLEMAS Y CONCEPTO
DEL BACHILLERATO

En el diario *Levante* (1) publica Félix García Blázquez un artículo en el que analiza la situación actual del Bachillerato. Del plan vigente —dice— se quejan los padres por la excesiva carga que supone para los escolares y por la proporción de fracasos en el Examen de Estado; se quejan, asimismo, los profesores de la Universidad por la ineptitud de los estudiantes. Independientemente de los conocimientos que éstos posean, se puede afirmar que su sensibilidad es menguada, y su capacidad de juicio y reflexión en ciernes. La Enseñanza Media —continúa el articulista— es mala porque conduce a unos resultados fallidos, tanto en las pruebas finales como en la adquisición de las formas de sensibilidad e inteligencia aptas para acometer los estudios Superiores.

El mismo autor publica otro trabajo (2) en el que sostiene que el bachiller no debe ofrecer lagunas en su preparación ni impotencia racional, debiendo ser estimado, más que por lo que sabe, por lo que es capaz de aprender. Es decir, entiende por Bachillerato una gimnástica, más que un aprendizaje. Seguidamente plantea el grave problema que supone una Enseñanza Media excesivamente corta, pues un bachiller de dieciséis años, edad que previene el proyecto de reforma, en manera alguna puede tener madurez suficiente para pasar a los estudios superiores. En apoyo de su tesis se refiere a la duración del Bachillerato en Italia (ocho cursos), en Francia (siete) y en Alemania (nueve); en cuyos países, además, no finalizan los estudios antes de los dieciocho años. La Enseñanza Media, según García Blázquez, debe tener en cuenta las exigencias de la Universidad, puesto que es un tránsito hacia la misma.

El Bachillerato —dice Sabino Alonso-Fueyo (3)— tiene como fin el proporcionar al estudiante una cultura general, o, mejor, un aliciente de cultura general, para lo que es preciso configurar un plan de estudios más radical y más humano, en el que, sin apartarse de la realidad de la vida, se realice una síntesis de las asignaturas, a fin de que aparezcan unidas por un mismo sentido. El proyecto de reforma debe atender al hombre susceptible de formación, lo que requiere la desaparición de la rivalidad existente entre “literatos” y “científicos”. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias puede y debe llegar a ser humanística cuando no se aíslan los hechos de la actividad ordenadora del espíritu.

La formación cultural —continúa Alonso-Fueyo— debe ordenarse atendiendo a razones sociales, pues

una cultura no puede desligarse de la realidad social, por cuya razón es más conveniente el estudio profundo de la lengua española que el de cualquier otro.

Por último, insiste el articulista en que los libros de texto han de tener una exposición más clara, más didáctica; que no se renueven todos los años, y que se vigile su publicación a fin de que se encuentren adaptados a la mente del alumno.

Bajo el título de “¿Quién tiene la culpa?”, publica el P. José María de Llanos, en la revista *Alcalá* (4), un sugestivo trabajo, en el que analiza las causas que han dado lugar a los defectos de la actual generación universitaria. Entre dichas causas, trata de la responsabilidad de los Centros de enseñanza, planteando el error educacional, por el que, al confundir la formación humana con la cultura informativa, se ha convertido a los aludidos Centros en oficinas de información. A esto añade el autor el problema de la invasión de las masas en Colegios e Institutos, lo que supone, no ya un estorbo, sino la muerte de la educación, por cuanto el alumno se convierte en *niño-masa*. Por último, el Padre Llanos se refiere a la excesiva racionalización de la formación religiosa, con su posiblemente excesivo cargamento de eticidad negativa; defectos de la Enseñanza Media que contribuyen a la aparición de los modos de ser de los universitarios.

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Es extremadamente interesante el editorial del diario *Arriba* de 28 de noviembre de 1952 (5), por contener una completa serie de peticiones en orden a la reforma de la enseñanza. Se pide que la formación intelectual se subordine a la moral, y que ambas se conjuguen con la corporal. Que la educación no se centre, como ahora, en la preocupación obsesiva del Examen de Estado. Que en el Bachillerato se aprendan menos cosas, pero mejor. Que la Ley permita la elaboración de planes especiales a favor de quienes lo requieran. Que la inspección oficial sea concreta, eficaz y real. Que se permita la apertura de Centros experimentales. Que se proporcionen mejores medios materiales y más diálogo con el profesor. Que se atienda en el plan a las diferencias entre las dos edades que abarca la Enseñanza Media: la infantil y la púber. Que los examinandos conozcan a alguno de los examinadores. Que se abran cauces a una colaboración institucional entre la Iglesia, el Estado y las Corporaciones públicas y privadas.

El editorial del *Arriba*, dentro de los límites que su propio carácter le impone, es preciso reconocerle todo el valor que le corresponde, no sólo por ser ex-

(1) Félix García Blázquez: “El Bachillerato: sus problemas”, *Levante* (Valencia, 5-XII-52).

(2) Félix García Blázquez: “El Bachillerato: los problemas del Plan”, *Levante* (Valencia, 13-XII-52).

(3) Sabino Alonso-Fueyo: “En torno al Examen de Estado”, *Litoral*, 4 (Valencia, 1952).

(4) José María Llanos, S. I.: “¿Quién tiene la culpa?”, *Alcalá*, 21 (Madrid, 25-XI-52).

(5) Editorial: “Hacia una “reforma sustantiva” de la Enseñanza”, *Arriba* (Madrid, 27-XI-52).

presión del Movimiento, sino porque sus peticiones se exponen con una claridad y una autenticidad pedagógica que tan sólo parece que pudieran plantear discusión en el terreno de la realización práctica.

Al comparar el P. Guerrero el proyecto de reforma de la Enseñanza Media con el plan actualmente vigente (6), se muestra más duro con éste que en otros estudios hechos anteriormente y de los que aquí hemos dado cuenta. Centra su trabajo exclusivamente en el estudio de las garantías dadas a los derechos docentes de la Iglesia. Según él, carecen de valor las fórmulas de reconocimiento de los derechos de la Iglesia que aparecen en el articulado del proyecto. Dichas fórmulas, aún faltando en la Ley del 38, no hacían desmerecer ésta, pues quedaban suficientemente expuestas en su preámbulo. Lo que interesa no son las declaraciones doctrinales, sino la regulación que se dé a la enseñanza, a cuyo efecto la propia amplitud de los preceptos de la Ley vigente favorece a la Iglesia, por cuanto permite una reglamentación que reconozca las garantías que ésta requiere.

En opinión del autor, parece que el proyecto no concreta las referidas garantías, por lo que no permitiría a los colegios el desempeño de su misión sagrada, sino sólo una acción mediatizada indebidamente por el Estado.

La Ley del 38 —continúa—, con no ser perfectamente justa, sí lo es en el principal aspecto del reconocimiento de la paridad de todos los alumnos en la prueba de madurez. En lo que respecta a la inspección, no establece régimen especial ninguno a favor de los Centros de la Iglesia, pero sus preceptos flexibles tampoco lo impiden. Por el contrario, el proyecto de reforma somete los colegios a los Institutos en todos los exámenes; les resulta más perjudicial en lo referente a inspecciones; en lo que atañe a ayuda económica prescribe tan sólo una vaga promesa, y en cuanto a las condiciones para la autorización y reconocimiento son excesivamente gravosas.

Al parecer del P. Guerrero, tan sólo se requiere un perfeccionamiento de la Ley del 38, mediante unos Decretos que organizaran la inspección, estructurarán los Bachilleratos inferiores, descongestionaran el exceso de materias y ajustaran el Examen de Estado a la Ley.

Como es casi de rigor no ha faltado una pequeña polémica en el período que abarca esta crónica, habiendo intervenido en ella la pluma del P. Eustaquio Guerrero y la de Francisco Carantoña Dubert. Este último ha comentado (7) el artículo publicado por el anterior en el número de septiembre-octubre de *Razón y Fe*, y del que ya dimos cuenta en esta REVISTA. La contestación del P. Guerrero no se ha hecho esperar, pues ha aparecido en el siguiente número de *Octubre* (8), con la promesa, además, de un nuevo artículo sobre la formación política.

La postura de Carantoña es la de defender el proyecto de reforma presentado a las Cortes. A su entender, carece de razón el P. Guerrero cuando declara excesiva e injusta la participación que en los exámenes de la enseñanza no oficial se pretende otorgar a la oficial. El P. Guerrero contesta afirmando, lógicamente, que de hecho los inspectores que han de representar al Estado en los Tribunales serán siempre catedráticos de Instituto, y que, terminada su labor, se reintegrarán, naturalmente, a su función docente. En su opinión, las únicas fórmulas justas son: Tribunales independientes de la enseñanza oficial y no oficial; Tribunales mixtos para ambos tipos de enseñanza, y, por último, Tribunales propios para sus respectivos miembros.

Niega también Francisco Carantoña el derecho de los titulados por las Universidades de la Iglesia para ser profesores titulares, y el que esto atente a la dignidad de aquélla; a lo que el P. Guerrero se opone, manifestando que la Santa Sede no ha hecho sino tolerar el proyecto de reforma, en forma alguna aprobarlo; insistiendo, además, en que es injusta la no equiparación de títulos, cuando al Estado puede constarle que el grado conferido por la Iglesia posee el mismo valor y contenido que el suyo correspondiente.

Los dos artículos que comentamos son, indudablemente, lo más interesante de lo publicado en este período, y, además, han venido a ofrecer una prueba de cómo puede plantearse una discusión de altura sin renunciar a las propias ideas, pero sin excederse de la debida moderación. Sin embargo, el P. Guerrero nos ha dejado insatisfechos por haber cortado su trabajo al llegar al delicado problema de la educación política, para el cual esperamos que la revista *Octubre*, en su próximo número, le conceda el suficiente espacio, lo que no hará sino honrarla.

El Ideal Gallego (9) ha dedicado uno de sus editoriales a glosar las conclusiones elevadas al Gobierno por la Confederación Católica de Padres de Familia, especialmente aquella por la que se solicita que se reduzca a ocho horas la jornada legal de los estudiantes, con prohibición de los "deberes" cuya ejecución se ordena fuera de los Centros de enseñanza, con lo que se alarga la jornada en términos insostenibles para la salud de los muchachos. *El Ideal Gallego* se pregunta si el remedio estará, no sólo en los programas de enseñanza, sino también en el sistema de enseñar, ya que son muchos los colegios que tienen excesivo número de alumnos en las clases y no pueden materialmente ocuparse de enseñar, limitándose a poner "deberes", que, o bien los hacen los padres, o fuerzan a éstos a acudir a profesores particulares.

VALOR FORMATIVO DEL GRIEGO Y DEL LATÍN

Al plantearse el problema de la reducción del excesivo número de asignaturas que abarca el Bachi-

(6) Eustaquio Guerrero, S. I.: "Para comparar la Ley de Enseñanza Media vigente con el proyecto de su reforma", *Madrid* (2-XII-52).

(7) Francisco Carantoña Dubert: "La reforma de la Enseñanza Media", *Octubre*, 1 (Madrid, 1952).

(8) Eustaquio Guerrero, S. I.: "Comentario de comentarios", *Octubre*, 2 (Madrid, 1952).

(9) Editorial: *El Ideal Gallego* (La Coruña, 20-XI-52).

lterato, han aparecido dos posturas antagónicas: la de aquellos que consideran imprescindible la disminución y aun la desaparición de los estudios del griego y del latín, y la de quienes consideran éstos como esenciales para la perfecta formación del escolar. En este último sentido, el P. Arturo M.^a Cayuela (10) afirma que quienes tenían experiencia en la enseñanza humanística vieron en el vigente plan, desde un principio, no un Bachillerato clásico, sino un Bachillerato con clásicos, pues faltaba el método y el espíritu humanísticos que los profesores han de infundir en su enseñanza viva. Los resultados del estudio del latín han sido desproporcionados a los siete cursos de que consta.

Como consecuencia, se ha perdido la fe en las Humanidades. Se dice, incluso, que la afición a las literaturas griega y latina de tal modo limita y estrecha el gusto y el juicio, que incapacita para comprender y gustar las muchas y magníficas manifestaciones del arte literario moderno y modernísimo.

En defensa de las Humanidades, el P. Cayuela sienta y argumenta las siguientes tesis:

a) Disponen a gustar y comprender autores de formas muy diversas, porque afinan el gusto y amplían la visión de la belleza y demás categorías estéticas.

b) Educan de modo que aún los autores subjetivamente no tan atractivos se llegan a apreciar.

c) Preparan a estimar a los mismos autores cristianos.

d) Se han de estudiar de modo que a la vez se despierte un aprecio mucho mayor de los valores espirituales sobre los de la mera forma bella.

e) De tal manera amplían el criterio, que lo afirman para mantenerse irreconciliable con todo lo que se oponga a los cánones eternos y absolutos de la belleza y del arte.

Termina el autor diciendo que el buen juicio y el buen gusto de los clásicos antiguos, siempre sostenidos en un equilibrio de facultades sorprendente, están más en conformidad con la jerarquía de las facultades humanas que no el gusto deformado de no pocos autores y escuelas de la Edad Moderna, como lo prueba el que el griego y el latín, en pleno siglo xx, siguen multiplicando las ediciones de sus obras literarias.

(10) Arturo M.^a Cayuela, S. I.: "Disipando prejuicios", *Humanidades*, 1 y 2 (Comillas, 1952).

FUNCIÓN DOCENTE DE LA IGLESIA

Encontramos en *Acción Educativa* (11) un trabajo de Jesús González Basanta, en el que se comenta la declaración formulada por la Conferencia de Metropolitanos, que se reunió en septiembre pasado en Barcelona y Madrid. El artículo que reseñamos aquí, si bien se apoya en la más recta doctrina, no hace sino exponer las realizaciones históricas que en el campo de la enseñanza ha efectuado la Iglesia, e insistir en su derecho a enseñar y en la colaboración con el Poder civil, apoyándose para ello en las Eucliclicas *Divini illius Magistri e Immortale Dei*.

ASPECTO MÉDICO DEL BACHILLERATO

La cuestión, sumamente interesante, que enunciamos es abordado por el doctor C. Sáinz de los Terreros (12). Partiendo de la desproporción manifiesta entre la cantidad de materias exigidas al alumno y su capacidad de absorción, lo que requiere una excesiva jornada de trabajo, manifiesta el autor que consecuencia frecuente de lo anterior es la inestabilidad psíquica, el absentismo escolar, la seriedad anormal cronológica y hasta las enfermedades. La personalidad del niño debe fijarse entre los cuatro y los siete años de edad, mediante exámenes psicotécnicos que orienten acerca de su dotación intelectual, y "tests" de valor ambivalente. Tras este estudio, el niño puede entrar en el Bachillerato suficientemente preparado.

El plan de estudios, desde el punto de vista médico-pedagógico, debe dividirse en elemental y superior. El primero, para edades entre nueve y doce años, ha de ser esencialmente formativo (Catecismo y Evangelios, Gramática, Matemáticas elementales, Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Lenguas vivas). El superior, de desarrollo y erudición, debe comprender, además de las asignaturas citadas, la Literatura, Filosofía, Religión, Lenguas muertas, Física, Química y Biología.

En cuanto a los exámenes, aboga por los anuales, y se pronuncia frente a la prueba final de madurez, que cree innecesaria y que es perjudicial para el organismo por el esfuerzo que requiere y por la tensión nerviosa que implica.

JOSÉ FERNÁNDEZ DE VELASCO

(11) Jesús González Basanta: *Acción Educativa* (1-XI-52).

(12) C. Sáinz de los Terreros: "Pediatria y Enseñanza: Bachillerato biológico", *Madrid* (11-XI-52).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

LOS ESTUDIOS OFICIALES
DE COMERCIO

La revista *Idea* publica una carta de don Antonio Goxéns Duch (1), catedrático y director de la Escuela de Comercio de Sabadell, sobre el tema de "Los Estudios Oficiales de Comercio". Esta carta es, en cierto modo, respuesta o aclaración a las cuestiones expuestas en un artículo anterior, aparecido en la misma revista, y debido a don Tomás Silver, Intendente Mercantil, cuyo título era: "Proyección futura de los Estudios de Comercio".

Antes de exponer su opinión sobre el tema, el señor Goxéns establece el principio de que "ningún título pueda valer más que el hombre que lo ostenta", y señala cómo "nunca ha de irse en pos de un título por sus aparentes salidas, sino por la sustancia de los estudios cursados y la capacidad que con los mismos se obtenga. No caigamos, pues, en el error de pensar sólo en las salidas, en el título, olvidando los conocimientos científicos y técnicos que en una Escuela de Comercio deben conseguirse".

Intenta luego responder a la pregunta: ¿Qué busca el estudiante en nuestras aulas? Y responde que puede haber distintos móviles. Indica los seis principales:

- a) Un numeroso grupo acude atraído por la posibilidad de obtener un título elemental en un corto número de años, despreocupándose —inicialmente— de cuál es la sustancia de los conocimientos.
- b) Un grupo que he visto en las Escuelas de Comercio, una económica ampliación de las academias prácticas de Comercio. Este suele abandonar los estudios.
- c) Amigos y familiares de T. M. que han tenido éxito.
- d) Una minoría que quiere formarse para gobernar, dirigir, administrar y colaborar en las funciones económico-comerciales de empresa o Estado.
- e) Los que, formados en la práctica administrativo-comercial, quieren redondear su personalidad con un título.
- f) Los que buscan una carrera más fácil que las universitarias.

A juicio del articulista, este alumnado luego se funde, dentro de las Escuelas. El puro azar determina, a menudo, su destino y especialización futura. El señor Goxéns es partidario de la existencia de un mayor número de especialidades, en el grado superior.

Después, señala: "La misión de nuestras Escuelas de Comercio no puede ser otra que la formación de los técnicos, en sus distintos grados, capacitados para la dirección, el asesoramiento y la ejecución del trabajo económico-administrativo en las empresas, tanto públicas como privadas; es decir, que nuestras Escuelas de Comercio han de ser, en realidad, Centros de

estudios económico-administrativos, abarcando no sólo a las empresas comerciales, sino a los industriales de toda índole, a las administrativas, a las corporaciones y entidades de derecho público, así como a la administración estatal y paraestatal".

La formación ha de ser teórico-práctica. Unidad jerarquizada de grados y estudios. Considerando otro aspecto, dice: "Las cátedras han sido poco remuneradoras, y durante decenios se ha abandonado la tarea de cubrir vacantes... Asimismo, la distribución de Escuelas sobre el mapa nacional ha resultado algo caprichoso.

Cree que los licenciados en Ciencias Económicas deben ser puros investigadores, pero rechaza todo intento de establecer una competencia por parte de aquéllos con los T. M.

A continuación la revista publica el Plan de Estudios de proyecto de Reforma de las Enseñanzas Mercantiles, que es como sigue:

PLAN DE ESTUDIOS

GRADO DE TECNICO COMERCIAL

Curso 1.º: Lengua Española 1.º—Matemáticas 1.º (*Aritmética y Geometría*).—Geografía Económica General.—Historia de la Civilización y del Comercio.—Física y Química.—Lengua Francesa 1.º—Formación Religiosa y Moral 1.º (*Historia eclesiástica*).—Educación Política 1.º—Educación Física 1.º

Curso 2.º: Lengua Española 2.º—Matemáticas 2.º (*Álgebra y Trigonometría*).—Geografía Económica de España.—Historia de España.—Primeras Materias.—Lengua Francesa 2.º—Formación Religiosa y Moral 2.º (*Apologética*).—Educación Física 2.º

Curso 3.º: Cálculo Comercial 1.º (*Operaciones corto*).—Nociones de Derecho Público y Privado.—Economía 1.º—Administración Pública Española.—Mercancías.—Lengua Francesa 3.º—Educación Política 2.º—Lengua Inglesa 1.º

Curso 4.º: Cálculo Comercial 2.º (*Operaciones a largo plazo*).—Contabilidad General 1.º—Derecho Patrimonial (*Derechos reales y de obligaciones*).—Rudimentos de Derecho Social Español.—Tecnología Industrial. Economía 2.º—Taquiografía (*Voluntaria*).—Formación religiosa y Moral 2.º (*Dogma católico y moral*).

Curso 5.º: Contabilidad Pública.—Contabilidad General.—Derecho Mercantil Español.—Hacienda Pública.—Lengua Inglesa 3.º—Alemán, Italiano, Portugués o Árabe (*uno a elegir*) 1.º—Prácticas de Empresas 1.º Educación Física 3.º

Curso 6.º: Contabilidad de Empresas.—Derecho Mercantil Comparado.—Estadística Metodológica.—Publicidad, Ventas y mercados.—Alemán, Italiano, Portugués o Árabe (*el elegido*) 2.º—Prácticas de Empresas. Formación Religiosa y Moral 4.º (*Deontología*)—Educación Política 3.º

(1) Antonio Goxéns Duch: "Los Estudios Oficiales de Comercio", *Idea* (XI-52).

GRADO SUPERIOR

CURSO 1.º: Teoría Económica 1.º.—Análisis Matemático 1.º.—Sociología.—Historia Económica Mundial.—Derecho Civil.—Fundamentos de Filosofía.

CURSO 2.º: Teoría Económica 2.º.—Análisis Matemático 2.º.—Estructura Económica Mundial (*Especialmente de España*).—Historia Económica de España.—Derecho Mercantil.—Teoría de la Contabilidad.

CURSO 3.º: Teoría Económica 3.º.—Derecho del Trabajo e Instituciones de Política Social.—Estadística.—Matemática Financiera.—Contabilidad de Costes.—Política Económica 1.º

CURSO 4.º: Economía de la Empresa.—Política Económica de España.—Administración Económica y Hacienda Pública.—Organización de Contabilidades.—Derecho Internacional Mercantil.—Teoría General del Seguro.—Economía Agraria.

CURSO 5.º: Política Económica 2.º.—Banca y Bolsa.—Derecho Fiscal Español.—Análisis de Mercados y Publicidad (*incluida la psicología económica*).—Análisis de Balances.—Contabilidad Pública.

SEGUROS

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN (*Podrán seguirlo los alumnos que tengan aprobado el Cuarto Curso del Grado Superior*).

Teoría General del Seguro.—Técnica de los Seguros. Seguridad Social.—Derecho del Seguro Privado.—La Empresa Aseguradora (*Organización, financiación y administración de Empresas de Seguros y capitalización*).

ESTUDIOS ACTUARIALES

Complemento de Matemáticas para Actuarios (*Preria*).—Estadística Actuarial y Biometría.—Teoría Matemática de las Operaciones de Capitalización (*Cierta y por sorteo*).—Reaseguros (*Incluidas las operaciones de las Cajas de Compensación*).—Teoría Matemática de los Seguros.

INSTITUCIÓN "VIRGEN DE LA PALOMA"

Según asegura *Pueblo* (2), el Ministro de Educación de Costa Rica ha quedado admirado del plan de enseñanzas de la Institución de Formación Profesional "Virgen de la Paloma", donde reciben instrucción 2.500 muchachos, así como de los trabajos realizados por éstos. "Me ha impresionado profundamente —dice— este grandioso espectáculo de un proceso educativo profesional, que tanta falta hace en mi país, y que en España han resuelto de modo tan admirable. No olvidaré jamás este tipo de enseñanza aplicada al me-

(2) Sin firma: "Admirado de nuestro sistema de formación profesional, el Ministro de Educación de Costa Rica decide implantar algo semejante en su país", *Pueblo* (Madrid, 20-XII-52).

dio español, país altamente industrializado y que está descubriendo en los jóvenes su vocación característica, ofreciéndoles las oportunidades necesarias para el desarrollo de la misma". Manifestó después su intención de enviar a España dos técnicos de su país, versados en esta clase de aprendizaje profesional, a aprender nuestros métodos, con el fin de implantar algo semejante en Costa Rica.

También el Embajador de Panamá visitó la citada Institución, quedando altamente sorprendido (3).

UNA NUEVA ESCUELA DE INGENIEROS INDUSTRIALES EN BILBAO

Un reportaje de Francisco Arriquirar en *La Gaceta del Norte* (4) anuncia que el anteproyecto relativo a la instalación en Bilbao de una Escuela de Ingenieros Industriales ha sido favorablemente informado por el Ministerio de Educación Nacional, y se espera que el Ministerio de Hacienda resuelva sobre la petición de 45 millones, hecha como subvención por la compra de los terrenos. La industria vizcaína y otras organizaciones aportarían los 25 millones que faltan hasta completar el total de 70 millones presupuestados.

LAS ESCUELAS DE TRABAJO Y DE PERITOS INDUSTRIALES DE GIJÓN

En *El Comercio*, Teófilo Martín Escobar dedica un largo artículo (5) a hacer la historia de las Escuelas de Trabajo y Peritos Industriales de Gijón, poniendo de relieve su importancia en la formación profesional de ciudad tan industrial como es la ciudad asturiana. Expone todas sus vicisitudes desde que se fundó en 1887 la antigua Escuela de Artes y Oficios, y explica las dificultades económicas y necesidad de ayuda que aun tiene en la actualidad. "Tengamos presente —resume el articulista— que en nuestra ciudad, aparte de otros, tenemos planteado un grave problema cultural, para cuya solución se encuentran serias dificultades, precisamente, de un modo principal, por no disponer de los suficientes recursos económicos. Ahora bien, Gijón es y será fundamentalmente una ciudad industrial, desgraciadamente con un desarrollo no todo lo avanzado que fuera de desear, y, como es natural, estos saberes profesionales de carácter técnico industrial en su grado medio-superior y medio-elemental deben ser atendidos con el mayor cuidado, e incluso urgentemente, ya que sin la formación profesional adecuada de estos graduados es bien claro que no podrá elevar su categoría industrial al rango que es absolutamente indispensable hacerlo, ni, por tanto, su categoría cultural".

(3) Sin firma: "El embajador de Panamá visita la Institución Virgen de la Paloma", *El Alcázar* (Madrid, 3-XII-52).

(4) Francisco Arriquirar: "Nueva Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao", *La Gaceta del Norte* (Bilbao, 19-XI-52).

(5) Teófilo Martín Escobar: "Las Escuelas de Trabajo y de Peritos Industriales", *El Comercio* (Gijón, 7-XII-52).

V A R I A

El diario *A B C* dedica un editorial (6) al tema del intercambio de estudiantes técnicos con el extranjero. En efecto, desde el año 1950 funciona un Comité que envía a diversos países durante tres o cuatro meses, coincidentes con las vacaciones veraniegas, a estudiantes de las Escuelas Especiales, con destino a distintas empresas, con el fin de que adquieran conocimientos técnicos y prácticos, en reciprocidad con otros estudiantes extranjeros que vienen a hacerlos a empresas españolas. El Comité en el que participan las Direcciones Generales de Relaciones Culturales, Industria y Enseñanza Profesional y Técnica, así como las Direcciones de todas las Escuelas españolas de Ingeniería, ha sido admitido en la International Association for Exchange of Students for Technical Experiences (I. A. E. S. T. E.), de la que es miembro activo con voz y voto. La I. A. E. S. T. E. actúa en íntima conexión con la U. N. E. S. C. O.

(6) Sin firma: "Intercambio de estudiantes técnicos", *A B C* (Madrid, 25-XI-52).

El 2 de diciembre último se celebró en la Escuela de Ingenieros Industriales un coloquio en que intervinieron, para hablar del intercambio técnico, algunos de los 80 alumnos que participaron en él el verano pasado.

La Regiduría Provincial de Cultura —según dice *El diario regional* (7)— sostiene una especie de Universidad popular femenina en Madrid, cuyas tareas duran de nueve de la mañana a diez de la noche. Uno de los cursillos es el de Cumplidores del Servicio Social ordinario.

Pueblo (8) anuncia que se han establecido las enseñanzas de "Formación del espíritu nacional" en los centros de enseñanza profesional y técnica.

M. S. M.

(7) Sin firma: "Una especie de Universidad popular femenina, en servicio casi permanente", *Diario Regional* (Valladolid, 26-XI-52).

(8) Sin firma: "Formación del espíritu nacional en los centros profesionales", *Pueblo* (Madrid, 9-XII-52).

ENSEÑANZA LABORAL

IMPORTANCIA SOCIAL
DE LOS INSTITUTOS LABORALES

Cada día se va extendiendo más entre los españoles la idea de la importancia social de los Institutos Laborales y la conciencia de que es necesaria la colaboración de la sociedad entera con el Estado en su sostenimiento y en su apoyo rural y material, pues un plan de tal envergadura no puede estar basado meramente en un frío mecanismo burocrático, sino en toda la nación solidarizada en un unánime afán de elevación que vea en la Enseñanza Laboral uno de sus principales escalones.

A extender esta idea y esta conciencia constituyen no poco las publicaciones de los mismos Institutos Laborales, que deseamos mejoren y se multipliquen haciendo partícipes a las comarcas de los problemas específicos y locales que vayan surgiendo en la práctica de la enseñanza. Por ahora estas revistas y boletines se han limitado más que nada a exponer los propósitos generales de la nueva modalidad educativa y a lanzar una potente llamada a la comprensión y la colaboración.

Así, el Instituto Laboral de Santoña abre su reciente boletín, titulado *Rumbos* (1), proclamando: "En dignificación y elevación de las clases trabajadoras reside el fundamento de la prosperidad y grandeza de nuestra Nación", y a este fin obedece la orden de creación de los Institutos Laborales. "Estos Centros han de llevar a todos los pueblos de España la ense-

ñanza y preparación de la que hasta ahora carecieron, y en ellos los hijos de los humildes encontrarán la formación espiritual y material que les capacite para perfeccionar sus condiciones de vida; trayendo consigo el mejoramiento de su nivel social, junto con el aumento de su capacidad productiva, único camino para conseguir la elevación del nivel espiritual y técnico de nuestro pueblo". Después de lo cual, *Rumbos* pide ayuda a todos los "interesados en la vida económica y social de Santoña", que han de ser, en un futuro próximo, "los primeros beneficiados por el mejoramiento y el perfeccionamiento técnico y profesional de sus hijos", y termina anunciando que "sus páginas están abiertas a todas las iniciativas y sugerencias".

José Navarro Latorre, Secretario general del Patronato Nacional de Enseñanza Laboral, resume en un artículo, titulado "Enseñanza Laboral" (2), los motivos que han alentado las nuevas docencias: "la necesidad de una Enseñanza Media, con iniciación profesional; la potenciación cultural y técnica de aquellos pueblos españoles que, como Santoña, son centros neurálgicos de extensas comarcas de cierta homogeneidad económica; el acercamiento de la juventud española de amplias zonas de población trabajadora a unos estudios que la eleven espiritual e intelectualmente; la beneficiosa proyección de nuestros universitarios y técnicos hacia pueblos en los que su presencia servirá de motor cultural de elevación política para sus actividades intelectuales, y aun para

(1) Editorial: "Saludo", *Rumbos* (30-IX-52).

(2) José Navarro Latorre: "Enseñanza laboral", *Ibidem*.

las de orden pragmático; la coyuntura, en fin, de que nuestros burgos tengan sincronizada su alma con el ritmo de nuestro tiempo y ofrezcan a sus hijos las "ventajas" que se envidian en la gran ciudad". Insiste en la necesidad de un mayor progreso en la técnica de nuestras economías básicas, e indica también el gran papel de los Institutos Laborales en la tarea de resolver el gran problema de la inflación universitaria suscitando vocaciones hacia la técnica, que serán económicamente compensadas, a la larga, en muchos casos mejor que las dirigidas a profesiones liberales, y contribuyendo a sostener, de un modo estable y definitivo, las tradiciones artesanas de tantas familias, que ya no se ahogarán "en ese piélago descorazonador del título universitario". Los gastos hechos por las familias, mucho menores en este tipo de enseñanza, habrán sido empleados mucho más oportuna e inteligentemente que en la aventura de la ciudad y en el azar de una profesión sin raíces familiares. El absentismo se combatirá por este medio más eficazmente que a través de cualquier otro.

Un semanario de Valls (3) se ocupa, especialmente, de exponer en detalle los beneficios que aportará el Instituto de modalidad agrícola-ganadera al perfeccionamiento de los cultivos, enseñando "una equilibrada aplicación de los abonos, el uso de semillas selectas, la perfecta utilización de los elementos coadyuvantes al trabajo que proporcionan la mecánica y la electricidad, el empleo del laboreo más adecuado a cada cultivo, la aplicación de un racional turno de rotación de cultivos, etc.", desterrando así la rutina tradicional, tantos empirismos equivocados y esa lamentable indiferencia temperamental que ha sumido al campo español en un estancamiento del que urge salir. Señala el articulista, también, el gran acierto psicológico que constituye suministrar todas estas enseñanzas al agricultor "en casa", sobre el terreno, así como el beneficio que se hace a los padres consiguiendo el desarrollo cultural de sus hijos y preparándoles un mejor porvenir económico sin alejarles de su lado y de las ocupaciones habituales. Todos parecen coincidir en valorar, antes que nada, la Enseñanza Laboral desde este punto de vista: estabilizar y perfeccionar la vida de los pueblos, penando el abandono del campo, mostrando prácticamente cómo las aspiraciones de los jóvenes de la comarca pueden y deben, de ordinario, realizarse en la comarca misma.

Con motivo de la inauguración del Instituto de Enseñanza Profesional de Egea, el alcalde de este gran pueblo aragonés, don Feliciano De Benavides, pronunció un emocionado discurso, diciendo —según refiere el diario *Amanecer*, de Zaragoza (4)— que si hasta ahora en los pueblos hubo sólo sangre y músculo para trabajar la tierra, en lo sucesivo habrá, además, espíritu y cerebro. El Instituto Laboral —añadió— "ha venido a llenar una laguna entre el labrador y el universitario, haciendo que haya menos labradores indoctos, pero también menos universitarios sin vocación".

(3) Ramón Francolí Garriga: "Así opina la comarca de los centros de Enseñanza Media Profesional agrícola-ganadera", *Juventud* (Valls, 13-XII-52).

(4) Sin firma: "Inauguración del Instituto de Enseñanza Profesional de Egea", *Amanecer* (Zaragoza, 2-XII-52).

ción. Muchos han ido a la Universidad totalmente confundidos, sin condiciones y sin facultades. Estos Centros no se crean para llevar gente a la Universidad, sino para forjar técnicos que mejoren la tierra, la cual no sólo necesita de las manos rudas que la trabajen, sino de manos blandas que la acaricien".

El *Diario de Ibiza* insiste en un editorial (5) en el valor de la Enseñanza Laboral al servicio de una industrialización en gran escala y una transformación económica y social, la cual "ha de ir precedida, o por lo menos acompañada, de una intensísima preparación cultural y técnica, tanto en el grado superior como en el elemental". Es el ambiente general lo que hay que preparar para esa gran transformación. "Pero esto exige, al mismo tiempo, del Estado y de la sociedad un esfuerzo económico verdaderamente grande y agotador. El crecimiento demográfico, la intensificación del consumo y la subida del nivel de vida general hacen elevada la demanda de técnicos especialistas, mano de obra capacitada, etc., con lo que la necesidad de instrucción y capacitación técnico-cultural viene a ser básica y primordial para la sociedad y para España... Se pretende que la masa media de los españoles tenga una cultura media también de carácter técnico y profesional".

Para aumentar la producción española sólo hay un camino verdaderamente eficaz, afirma *A B C* en un importante artículo (6): aumentar la calidad de la mano de obra, enseñar a trabajar mejor, con teoría y con método. "La renta nacional de un pueblo es el rendimiento de su población activa. Con idénticos recursos naturales, una nación de obreros especializados produce siempre más que una nación de peones. En los pueblos que viven sobre tierras secas y accidentadas, el factor hombre es la clave de la economía nacional: si todos son labradores de arados romanos, vivirán mal; si unos cultivan con tractores, y los demás hacen mecánica de precisión, vivirán bien". Es cierto que sólo triunfaremos produciendo, produciendo y produciendo; pero esta exigencia se basa en otra anterior: formar, formar y formar. Corresponde a los Institutos Laborales difundir ese espíritu formativo.

El Instituto Laboral de Villablino tiene también su hoja informativa, la cual reproduce (7), en su número 2, las importantes palabras pronunciadas por Valcárcel en la sesión de apertura del curso académico. Dichas palabras revelan, ante todo, la conciencia del Director general de estar en un momento crucial de la historia de la pedagogía española. Nuestra Patria "pretende colocarse a la cabeza de las más modernas técnicas educativas del mundo, y son incalculables las consecuencias políticas, sociales y económicas que pueden derivarse de estas revolucionarias enseñanzas. Permanecer al margen de estos problemas es anti-patriótico y antihumano". Explica después Valcárcel, brevemente, las tres grandes dificultades que viene a vencer la Enseñanza Laboral: Primero, la gran dis-

(5) Editorial: "La enseñanza laboral", *Diario de Ibiza* (21-XI-52).

(6) Editorial: "Formación profesional", *A B C* (Madrid, 11-XII-52).

(7) Editorial: "La enseñanza media y profesional", *Laciana* (31-X-52).

tancia entre los núcleos campesinos y los Centros de Segunda Enseñanza; segundo, los extraordinarios gastos del Bachillerato ordinario, que no puede sufragar un obrero o un agricultor de tipo medio, y tercero, la escasa utilidad que un muchacho campesino podía obtener de un Bachillerato donde las enseñanzas de aplicación práctica se hallaban casi completamente abolidas. Esta situación no podía remediarse sólo aumentando las becas y multiplicando los Centros de Bachillerato ordinario, pues siempre subsistía el problema de la errónea desviación de tantos muchachos hacia las carreras universitarias. Por otra parte, las Escuelas Profesionales que ya existían en España, y algunas magníficas, eran insuficientes para resolver la cuestión, no sólo en cuanto a su número, sino, principalmente, por suministrar una formación exclusivista profesional, "dejando aparte la formación humana e integral, que tan necesaria es para evitar la mutilación intelectual de los obreros y el que éstos se conviertan en unos autómatas mecanicistas".

Joaquín Ubeda dedica su atención, en un diario de Madrid (8), al tema del aumento universal de la industrialización y, como consecuencia, de las necesidades de la formación profesional en todos los países. Después de unas expresivas estadísticas, relativas a Francia, afirma que también en nuestro país es necesario detener el proceso fatal de proletarización, que traería consigo una industrialización no acompañada de un desarrollo paralelo de las enseñanzas profesionales. "La formación profesional —formación y profesionalismo, ambas cosas armónicamente integradas—, en la escasa medida en que hoy se da, no es dique suficiente a contener y encauzar la riada". Es necesario universalizar, generalizar la formación profesional, y esto es lo que se pretende con la Enseñanza Laboral.

Benito Navarro Sarmiento recuerda (9) que fué San José de Calasanz el verdadero fundador de unos métodos pedagógicos de orientación popular que vinculan ya a las primeras letras la iniciación profesional. Están, en realidad, a su juicio, los Institutos Laborales en la línea de la pedagogía calasanziana, y añade que es necesario que todos los españoles "adquieran desde niños, en la escuela primaria, las teorías y prácticas generales de la iniciación profesional; que el educando se familiarice con los términos técnicos del trabajo y conozca el uso de instrumentos en las prácticas que realiza, sin que la escuela se proponga con ello una formación profesional determinada", la cual sería misión de los Centros de Enseñanza Profesional y Laboral. "Pero la escuela puede proporcionar antecedentes, informes y datos psico-pedagógicos de subido valor a los Centros de orientación profesional que han de aconsejar la profesión u oficio que a cada uno conviene por su capacidad y aptitudes". Y termina con esta observación: "el futuro obrero necesita más preparación técnica general, y el futuro trabajador intelectual más habilidad manual".

(8) Joaquín Ubeda: "La formación profesional factor de progreso social", *Pueblo* (Madrid, 9-XII-52).

(9) Benito Navarro Sarmiento: "San José de Calasanz y la iniciación profesional", *Falange* (27-XI-52).

EXTRANJERO

En una crónica desde Inglaterra (10), José Ugidos señala la creciente importancia adquirida en Inglaterra por los estudios agrícolas con motivo del interesante Congreso Internacional de Horticultura, al que asistieron delegados de la mayor parte de los países de Europa Occidental y de las dos Américas. Estos estudios tienen lugar en el Reino Unido, no solamente en las principales Universidades, como Reading, Oxford, Leeds y en las numerosas Escuelas Técnicas Agrícolas que han ido surgiendo, sino que se extienden a toda clase de escuelas e instituciones similares. Los estudiantes de las diversas ramas agrícolas, procedentes del "University College", de Cardiganshire, "han hecho de los siete grandes distritos circundantes un verdadero hormiguero de futuros agricultores modernos, ya que ellos se imponen voluntariamente la tarea de transmitir las enseñanzas técnicas de laboratorio a los llamados "Young Farmer's Clubs". Queremos poner de relieve el afán con que se extienden en el citado país, desde los más altos hasta los más bajos escalones, las enseñanzas agrícolas, en estrecha analogía con lo que en España constituye una de las principales tareas de la Enseñanza Laboral, encaminada al perfeccionamiento de nuestra agricultura por una mejor formación agrícola de nuestros campesinos.

También hay que observar aquí la intensidad con que las Universidades británicas se dedican a la labor de extensión universitaria según amplios planes, de los que se benefician gran número de personas de la región en torno al Centro universitario respectivo. Los universitarios amplían así su función social, de modo enteramente semejante a lo que ocurre ahora en España, gracias a los Institutos Laborales.

"Esta aproximación de la Universidad a otras clases sociales —dice un articulista de *Guía* (11)— es un fenómeno cada vez más generalizado en la vida académica inglesa, y hasta las Universidades más respetuosas con sus tradiciones siguen la nueva orientación."

La necesidad de técnicos, cada vez en mayor número, se deja sentir en Francia con especial rigor. El periódico *Le Monde* (12) ha publicado una serie de artículos bajo el título general de "Demasiado semi-intelectuales y número insuficiente de técnicos y obreros calificados". Se exige, desde distintos sectores, el desarrollo de las enseñanzas laborales.

Por su parte, "toda la enseñanza rusa —se dice también en *Guía* (13)— está preocupada por la formación profesional, a la que da una importancia extraordinaria, pues teniendo en cuenta el carácter eminentemente práctico de la docencia rusa, lo que tiene mayor interés para los futuros graduados es que se-

(10) José Ugido: "Creciente importancia de los estudios agrícolas". Crónica de Inglaterra. *Guía* (Madrid, 30-IX-52).

(11) Sin firma: "Extensión universitaria en Inglaterra". *Ibidem*.

(12) Sin firma: "Francia necesita técnicos", *Guía* (Madrid, 30-XII-52).

(13) Sin firma: "Formación profesional de los estudiantes rusos". *Ibidem*.

pan adaptarse debidamente a los modelos preestablecidos por los Soviets para cada una de las profesiones”.

V A R I A

El director del Instituto Laboral de Alcira, en unas declaraciones destinadas al diario *Las Provincias*, de Valencia (14), después de exponer en detalle las actividades de su Centro, habla del gran éxito logrado por el segundo curso de perfeccionamiento del Profesorado de Enseñanza Laboral, celebrado hace unos meses en Santander, encareciendo, sobre todo, la importancia de los cursillos de especialización técnica y la cordialidad de las numerosas entrevistas personales con Valcárcel, “de las que se han sacado lecciones provechosísimas, que nunca hubieran podido conseguirse ni con un trasiego intensificado de oficios, cartas y expedientes”.

Lanza, diario de Ciudad Real, comenta (15) el carácter eminentemente práctico del primer cursillo de capacitación celebrado en el Instituto Laboral de Daimiel, y dedicado especialmente a la avicultura y la apicultura. Lo más interesante ha sido el trabajo en las colmenas, para cuya explotación la comarca reúne excepcionales condiciones.

En el Instituto Laboral de Tuy se han desarrollado seis cursillos monográficos, cuyos temas han sido: “Lo agrícola en la Literatura”; “Cosmografía, Cosmología y Cosmogonía”; “Esterilidad en los animales domésticos”; “De las fracciones y su aplicación”; “Epi-

(14) R. Ros Marín: “Labor educativa del Instituto Laboral de Alcira”, *Las Provincias* (Valencia, 25-XI-52).

(15) C.: “En el Instituto Laboral de Daimiel se celebra el primer cursillo de capacitación”, *Lanza* (Ciudad Real, 16-XII-52).

sodios históricos”, y “Evolución del Arte universal a través de su Historia” (16).

Otra de las misiones de los Institutos Laborales consiste en la campaña contra el analfabetismo en las comarcas en que estén emplazados. Distintos organismos colaboran en esta importante campaña, y así, por ejemplo, debe señalarse la iniciativa del Ayuntamiento de Villarrubia de los Ojos —que ha hecho suya el Gobernador de Ciudad Real y que debiera extenderse—, consistente en implantar un impuesto sobre los analfabetos (17).

También deben colaborar, naturalmente, con los Institutos Laborales, de manera muy estrecha, las Misiones pedagógicas rurales, organizadas por el Instituto de Pedagogía del Consejo de Investigaciones (18), y animadas del mismo entusiasmo que impulsa a las tareas de extensión cultural a los profesores de los Institutos Laborales.

UNIVERSIDADES LABORALES

Distintos periódicos, entre ellos *A B C* (19) y *El Alcázar* (20), siguen prodigando detalles relativos al inmenso edificio de la Universidad Laboral de Gijón, una de las más imponentes moles arquitectónicas del mundo.

MIGUEL SÁNCHEZ-MAZAS

(16) Sin firma: “Cursillos monográficos en el Instituto Laboral”, *Faro de Vigo* (28-XI-52).

(17) Sin firma: “Reunión del Consejo de Educación en Ciudad Real”, *Arriba* (Madrid, 20-XII-52).

(18) Josefina Rodríguez: “Misiones pedagógicas rurales”, *Guía* (Madrid, 30-XII-52).

(19) Sin firma: “La Universidad Laboral de Gijón albergará en su día cerca de dos mil educandos”, *A B C* (Madrid, 16-XII-52).

(20) Waldo de Mier: “La Universidad laboral es el mayor orgullo del actual Gijón”, *El Alcázar* (Madrid, 20-XII-52).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Durante el pasado mes de diciembre, el diario madrileño *Pueblo* publicó una serie de editoriales, compuesta por ocho artículos consecutivos, en los que abordaba otros tantos problemas de innegable interés existentes dentro del ámbito social-docente de la Escuela.

Creemos interesante consignar el hecho, como un nuevo exponente de ese retorno, en la atención de la prensa diaria, hacia la educación primaria.

Aparte de ello, y como decíamos, los mismos temas tratados en cada uno de los ocho editoriales merecen una reseña detenida, y aun el ser complementados con parecidas ideas a las en ellos expuestas, aparecidas en otras publicaciones periódicas.

En torno, pues, a los artículos editoriales de *Pueblo* que juzgamos de mayor trascendencia, agruparemos los restantes comentarios, afines a las tesis sostenidas en ellos.

TRASCENDENTE MISIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA

“La Escuela nacional —dice el diario *Pueblo* en el primero de sus editoriales—, formadora de la conciencia de quienes han de integrar la nación española, debe merecer el respeto, la atención y cariño de todos, pues lo que esa escuela sea, y de que las restantes que se entregan a la formación de los niños participen de veras en las tareas de cincelar en las nuevas generaciones la imagen de una España unida y en orden, depende, nada más y nada menos, que el porvenir de la Patria” (1). Por ello, y sentada esta afirmación, prosigue el editorialista: “He aquí por qué

(1) Editorial: “La Enseñanza Primaria no puede ser de minorías”. *Pueblo* (Madrid, 3-XII-52).

razones profundas entendemos que, por muy importantes que sean las cuestiones relacionadas con la denominada "media alta cultura", las relativas a la formación de la conciencia de la españolidad en nuestros niños son, a nuestro modo de ver, capitales, y no admiten demora ni sufren desvíos" (2).

Con el fin de concretar más los conceptos expuestos en su primer editorial, concluía el diario *Pueblo*, en un segundo artículo, publicado el siguiente día 4 de diciembre: "La cultura primaria es la formación de todos. El 80 por 100 de los españoles sólo reciben esta formación. Anclarla en la camaradería de una convivencia llena de entusiasmo, llaneza y fervor nacional es el primer deber de una sociedad que quiere pervivir" (3).

Son numerosas las citas que podríamos aducir, aparecidas en las columnas de la prensa diaria y especializada, y que abundan en los mismos puntos de vista sostenidos en los editoriales que acabamos de reseñar. "Si necesario es el incremento de la riqueza nacional —afirma otro editorialista— y favorecer el engrandecimiento de las ciudades, mucho más lo es multiplicar la riqueza cultural y espiritual de nuestro pueblo" (4). "España —dice un tercero—, por desgracia, siempre ha sido un país en donde la función intelectual ha merecido escasas consideraciones. Si realmente queremos transformar la faz y las entrañas de nuestra Patria, hemos de cambiar" (5). En ambos editoriales se le atribuye a la Enseñanza Primaria una función principalísima, en orden a conseguir esa necesaria elevación cultural del pueblo, que, una de las revistas especializadas, califica de "el problema de mayor trascendencia y de categoría más señera", y "uno de los deberes principales del Estado español" (6).

Supuesta la trascendental misión atribuida a la Enseñanza Primaria, es general también el parecer de los que piensan que aquélla no alcanzará nunca el florecimiento exigido en orden al cabal cumplimiento de esa misión, si no se rehabilita, ante todo, al Magisterio nacional. "La palabra "maestro" —afirma un articulista—, que incluye en su zona de significación la más alta y más noble de las posibilidades humanas, es hoy en la mayoría de los casos simple etiqueta que se cuelga sobre una de las realidades más tristes de nuestra sociedad. Una tristeza que no puede ser empañada por los matices más o menos ridículos que en la vida diaria nos ofrece ese "quiero y no puedo" de los profesionales de la enseñanza primaria, una de las más importantes fuentes, en unión de algunos militares sin fortuna, de la cursilería de nuestra moribunda clase media; porque, tanto en uno como en otro caso, late en este "querer" un ímpetu noble de elevación social, que tropieza, para estrellarse, en la valla del "no poder" que levanta la rea-

lidad, y los aspectos cómicos que presenta el espectáculo no ocultan, sion disimulan tan sólo, la realidad tremendamente dolorosa de una situación injusta" (7). Por ello, líneas más abajo, pide el articulista que se le conceda al maestro "la autoridad y el prestigio del que hoy, por desgracia, carece" (8).

"Al hablar de la Escuela y de sus problemas, entre los cuales, claro está, bulle inquietante el de sus Maestros —dice un editorial de *El Magisterio Español*—, debemos pensar que no se aboga por un sector social más o menos numeroso, sino por la cultura" (9). Por ello, insiste otro articulista en que es urgentísimo elevar al Magisterio, "dignificarlo socialmente, estimar como se merecen los méritos de los Maestros y colocarlos en el puesto que en la sociedad deben tener, sacándolos de la situación de inferioridad en que se hallan sumidos" (10).

El Ministro Secretario general del Movimiento, don Raimundo Fernández Cuesta, dirigió en el pasado mes de noviembre una alocución a los Maestros españoles, a través de los micrófonos de Radio Nacional, y dentro de la emisión semanal titulada "La voz del Maestro". Entre otras afirmaciones, el señor Fernández Cuesta sostuvo que un Magisterio socialmente elevado es consustancial con una Patria grande y que, por tanto, debe tener, por derecho propio, un lugar preferente en el corazón de todos los españoles.

Estas palabras del Ministro Secretario general del Movimiento, que *Escuela Española* calificaba de "rotunda defensa de los Maestros" (11), fueron recogidas y comentadas por diversos diarios.

"La palabra "maestro" —glosaba el diario bilbaíno *Hierro*— provoca un cúmulo de resonancias prestigiosas. Maestro es aquel que moldea, ejemplariza, infunde vida espiritual y proyecta influencias sobre el futuro. Hagamos, pues, del maestro español un hombre especialmente mimado por la comunidad. Tengamos para él los cuidados más exquisitos en el orden universitario, en el individual, en el familiar" (12).

Idéntica exaltación pedía otro editorialista para el Maestro "en su verdadera significación de forjador de los hombres de la España renacida", "destacado militante en la valerosa y sufrida vanguardia de la paz" (13). Esa sería la única manera de alegrar el panorama un tanto sombrío por el que —a juicio de otro articulista— atraviesa actualmente el Magisterio nacional, "acabando para siempre con el espectáculo de una juventud que, en su mayoría, salvo las excepciones que confirman la regla, huye de tan sagra-

(7) Alfonso Candau: "A vueltas con lo mismo", sección "Información Cultural de España". *Arbor*, XXIII, 84 (Madrid, XII-52), 429.

(8) *Ibidem*.

(9) Editorial: "Problema nacional". *El Magisterio Esp.*, 8.077 (XII-52).

(10) L. F. M.: "Hay que dignificar y dotar suficientemente al Magisterio". *Juventud* (Madrid, 11-XII-52).

(11) Sin firma: "Alocución del Ministro Secretario general del Movimiento a los Maestros españoles". *Escuela Esp.*, 614, (Madrid, XI-52).

(12) Editorial: "Misioneros de las Letras y las Ciencias". *Hierro* (Bilbao, 27-XI-52).

(13) Editorial: "Por la Escuela y por el Maestro". *Jaén* (29-XI-52).

(2) *Ibidem*.

(3) Editorial: "Escuela Primaria y formación del espíritu nacional". *Pueblo* (Madrid, 4-XII-52).

(4) Editorial: "Escuelas para La Coruña", *El Ideal Gallego* (La Coruña, 15-XI-52).

(5) Editorial: "Menos campos de deportes y más Escuelas". *Hierro* (Bilbao, 13-XI-52).

(6) Editorial: "Problema nacional", *El Magisterio Español*, núm. 8.077 (XII-52).

da y noble misión, por razones de todos conocidas" (14).

Cerraremos este capítulo con las palabras de dos catedráticos de Universidad: don Octavio Gil Munilla y don José Cortés Grau, Rector de la Universidad de Valencia, recogidas en las páginas de *Escuela Española*. "Lo más apremiante —decía el señor Gil Munilla— es dignificar moralmente la dignidad del Magisterio primario. Una dignificación que ha de llegar tanto de parte de los propios Maestros, mediante la revalorización de su conciencia profesional, como por el apoyo que encuentren en los ámbitos universitarios, cuyo aliento estimulará extraordinariamente las aspiraciones del Magisterio" (15). Y don José Cortés Grau, por su parte, afirmaba: "Un día comprenderá la sociedad que, a la larga, es funesto mantener al Maestro en una situación que provoca la trampa y el complejo de inferioridad: porque todo eso que de pronto parece quedar circunscrito a la órbita individual, y hasta perderse en el anónimo de nuestra vida oscura, trasciende implacablemente al orden colectivo" (16).

ELEVACIÓN ECONÓMICA DEL MAGISTERIO

Aunque no totalmente, es claro que la dignificación del Magisterio, como "clase social", se identifica, en gran parte, con una elevación económica del mismo. Con acertadas palabras expresa Alfonso Cardau esta idea, en su "Crónica Cultural Española", ya reseñada, con anterioridad, en estas mismas páginas. Después de sostener como ineludible esa significación social del Magisterio, afirma: "Y llegamos por este camino a la otra causa apuntada: la retribución económica del Maestro no le permite, sencilla y claramente dicho, vivir como debe. En la progresiva y ya casi inevitable marcha hacia la proletarización, el Maestro constituye la punta de vanguardia. Parecerá sutil, pero no lo es, señalar como una de las causas del desvío hacia la Escuela el hecho de que el Maestro haya venido a ocupar socialmente una posición igual, y muchas veces inferior, a la de las familias que normalmente nutren su Escuela. El español es, a veces, y con razón, feroz y elementalmente pragmático; con torpeza, pero no del todo equivocadamente, ve reflejadas en la figura social del Maestro las ventajas que puede dar la enseñanza y, quizá inconscientemente, piensa que la cosa no merece la pena. En esta mentalidad elemental el respeto surge, por lo general, ante la posición superior; y al "saber", a secas, se prefiere a veces el "saber vivir". Los individuos de esa capa social que ahora se ha dado en llamar económicamente débil y que se puede seguir llamando pobre de solemnidad, no toman demasiado en serio y, por tanto, no respetan a quien vive como ellos, o peor que ellos" (17).

"Hay que lograr la redención económica del Magis-

(14) Editorial: "El Movimiento y el Magisterio". *Nueva España* (Huesca, 30-XI-52).

(15) Sin firma: "Que se estime la labor del Maestro". *Escuela Esp.*, 616 (Madrid, XII-52).

(16) *Ibidem*.

(17) Alfonso Cardau: *Op. cit.* 84 (Madrid, XII-52), 429.

terio —decía el semanario *Juventud*— y colocarlo en el lugar que por su función merece. Los Maestros se han quejado y se siguen quejando de que, a diferencia de otros empleos o profesiones, ellos tienen un sueldo a todas luces insuficiente" (18). Y el mismo semanario se expresaba así en otra ocasión: "La educación de nuestro pueblo, el problema de la cultura nacional, exige como primera medida cubrir suficiente y dignamente las necesidades del Magisterio. España necesita un número determinado y extensivo de escuelas nacionales servidas con entusiasmo y alegría, total e íntegramente, por hombres a los que no aceche el fantasma de las necesidades económicas ni la invalidez espiritual a que conduce un hogar repleto de necesidades sin cubrir, que se acrecientan día a día" (19).

Sobre esta precaria situación económica del Magisterio, decía el ya citado catedrático, don Octavio Gil Munilla: "No nos hagamos ilusiones. Cuando un hombre ve que, poniendo toda su capacidad y todas sus horas al servicio de una profesión, no gana lo suficiente para vivir, será muy difícil que no busque en otro sitio lo que no encuentra en ella. Y no pensemos en que se le pueda reprochar nada; somos nosotros los que debemos reprocharnos el no ofrecerle la posibilidad de que, dentro de su misión, encuentre el medio de satisfacer sus necesidades más imprescindibles. Y lamentar que en esas condiciones el Maestro no pueda ejercer la misión para la que estaba predestinado" (20).

El diario madrileño *Pueblo* dedicaba el último de los ocho artículos editoriales, que venimos reseñando, al problema de los sueldos en el Magisterio Primario. "No habrá entre nosotros —decía— escuela primaria nacional eficiente hasta que el personal no perciba los sueldos a que tiene derecho por la elevada función que desempeña" (21). Y, líneas más abajo, proseguía: "El pasado, tanto el próximo como el remoto, no abona un interés excesivo hacia esta vital cuestión. Por el contrario, una tradición demasiado viva aun acuñó el lamentable proverbio: "Tienes más hambre que un maestro de escuela" (22). "La mayor parte de los Maestros —continuaba— perciben sueldos totalmente insuficientes con arreglo al coste actual de la vida. Los 26.121 Maestros que "disfrutan" un sueldo anual de 9.360 pesetas no pueden costearse ni el hospedaje en buen número de localidades. ¿Puede extrañar, teniendo esto en cuenta, que las escuelas del Magisterio se vayan despoblando a un ritmo que aterra, hasta el punto de que no ya sólo en regiones industriales, como Vascongadas o Cataluña, sino en provincias como Soria o Burgos, otro tiempo semillero de Maestros, exista en dichas escuelas un alumnado inferior a 30 en los tres cursos? ¿Se piensa en la inmensa gravedad de este fenómeno para el futuro de

(18) L. F. M.: "Hay que dignificar y dotar suficientemente al Magisterio". *Juventud* (Madrid, 11-XII-52).

(19) Sin firma: "El tema del Magisterio". *Juventud* (Madrid, 4-XII-52).

(20) Sin firma: "Que se estime la labor del Maestro". *Escuela Esp.*, 616 (Madrid, XII-52).

(21) Editorial: "Los sueldos del Magisterio Primario". *Pueblo* (Madrid, 20-XII-52).

(22) *Ibidem*.

España?" (23). Y concluía el editorialista: "¿No habrá quinquenios para los maestros, como establece el artículo 86 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945? ¿No se dará una compensación, en forma de amplia corrida de escalas, si se piensa que los quinquenios sentarían un precedente peligroso? ¿Para cuándo se deja la fijación de los nuevos sueldos, mediante la ley especial a que se refiere el art. 93 de dicho texto legal? ¿No habría medio de dar a los Maestros y, en general, a todos los primarios una prueba cierta de interés hacia su obra, de trascendencia nacional eminente, sentando las bases de la correspondencia entre sueldos y necesidades familiares, dentro de lo que fuera posible?"

"Desea que no se olvide, cuando se caiga en la tentación de endosar a los municipios una parte del peso económico presupuestario, que el 30 de septiembre de 1897 los Ayuntamientos debían a los Maestros pesetas 9.036.503,46. Y que por entonces ocurrieron dos cosas, probablemente un poco relacionadas entre sí: se aplaudían los sainetes en que el prototipo del "sablista" y del hambriento era el maestro de escuela y se perdían las colonias, últimos restos de nuestro Imperio" (24).

Según datos suministrados en el editorial de *Pueblo*, que reseñamos, los 68.121 maestros primarios le cuestan al Estado 833.392.560 pesetas anuales. No es difícil calcular lo que deberá ser incrementada esta ya muy elevada cifra, si se piensa en aumentar los sueldos del Magisterio nacional. Por ello, vuelve otra vez Alfonso Candau a exponer su parecer sobre el tema, parecer que está en abierta oposición, como se verá, respecto del mantenido por el editorialista de *Pueblo*, en el último párrafo de su artículo. Se pregunta Candau, acerca de la consecución de esa mejora económica de los Maestros: "¿Cómo conseguir esa elevación de vida? En este sentido, la utopía de todos los españoles se apoya imaginativamente en veloces corridas de escala, dilatación de los escalafones, subidas de sueldo, etc. La realidad es que cuando un grupo social ha de ser tan numeroso como el de los Maestros, en una nación que dispone de los recursos de la nuestra, la solución es muy difícil hallarla por ese camino; entre otras razones, porque los mejores deseos no conseguirían más que un aumento ineficaz para el fin propuesto, pequeño para cada caso por sí sólo, pero monstruosamente grande visto desde la realidad de los presupuestos oficiales.

"Hay que ir arrancando a las conciencias esa terrible equivocación, no ajena al auge de la centralización liberal, de que es al Estado a quien corresponde resolver todos los problemas; hay muchos de éstos cuyo desarrollo obedece a un culpable abandono de la sociedad, pues el individuo tiene deberes para con ésta y no sólo para consigo mismo y, a lo sumo, para con su familia. Cuando en una sociedad florece esta despreocupación por la enseñanza y sus representantes, y al mismo tiempo sus índices de analfabetismo son alarmantes y la incultura de gran parte de su población es una realidad que se toca con sólo extender las manos, hay en ella algo muy importante que

marcha mal. Y es a ella a la que primariamente corresponde remediarlo, dejándose de escalafones y de presupuestos. Son los individuos y las corporaciones de individuos, las realidades sociales que tienen o deben tener una existencia natural, los que han de atajar el mal, contribuyendo por su cuenta a aumentar lo que el Estado haga, que nunca será suficiente" (25).

EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

Con este título encabezaba el diario *Pueblo* otro de sus editoriales. "La posesión de la cultura primaria —decía en él— es un derecho de todos, como elemento integrante de la justicia social. Quienes no la poseen son como una especie de miembros sociales defectuosos, incapaces de situarse a la altura que exige la convivencia organizada. El conocimiento de las técnicas elementales de la lectura, la escritura y el cálculo es supuesto indispensable de esa cultura. De aquí que los analfabetos constituyan una carga, cuyo aligeramiento, hasta su total extinción, es uno de los fundamentales deberes del Estado, en nombre de la sociedad, a la que rige y representa" (26).

Después de consignar que las cifras del analfabetismo nacional acusan una sensible mejora, sobre todo en los últimos veinte años, afirma el articulista que este progreso camina a la par de la creación de escuelas; de donde deduce que la Escuela primaria es el medio adecuado para extinguir el analfabetismo.

Conoce el editorialista la existencia de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, creada por Decreto de 10 de marzo de 1950, y se pregunta si dicho organismo cuenta con los recursos económicos precisos para realizar una campaña verdaderamente eficaz. Un tanto escéptico sobre la eficiencia de tales campañas, por bien organizadas que estén, afirma: "Resulta un tanto candoroso pensar que, destinando dos o tres millones uno o dos años, van a aprender a leer los que no saben, y van a leer los que, sabiendo, no leen. Y es de un simplismo aterrador creer que con una escuela de tres meses, que pasa por el cortijo como un meteoro, va a cambiar el panorama cultural de nuestros campos. Nada digamos de la equivocación que supone abrigar la esperanza de que una misión pedagógica de tres días obre una transformación total en los hábitos mentales de los campos españoles" (27).

Sin salir del tema, hay un articulista que exige una precisión sobre el concepto "analfabetismo". "¿Se concreta este vocablo —pregunta— a la impotencia absoluta para la utilización del lenguaje gráfico en sus formas de lectura y escritura? Entonces, la inquietud que produce la conclusión a que llega la estadística del analfabetismo mundial no reviste tan graves motivos de alarma como los tendría si en dicha palabra se incluyese la ausencia total de educación" (28). Si el concepto "analfabetismo" se toma en este segundo sentido, el verdadero y profundo, a

(25) Candau: Op. cit.

(26) Editorial: "El problema del analfabetismo". *Pueblo* (Madrid, 5-XII-52).

(27) *Ibidem*.

(28) Francisca Montilla: "Analfabetismo mundial". *Escuela Esp.*, 615 (Madrid, XII-52).

(23) *Ibidem*.

(24) *Ibidem*.

juicio del articulista, la única solución para reducir esas cifras de analfabetos es el "tener Maestros, muchos Maestros bien formados y dotados de todos los recursos que su trabajo exige. Maestros capaces de dar una educación completa, porque no pierdan de vista la doble dimensión del hombre, natural y sobrenatural" (29).

Para lograr esta educación completa y, por tanto, extinguir el analfabetismo, propugna la revista *Servicio* la creación de bibliotecas en los centros rurales, ya que "acostumbrar a los niños —dice— a que se familiaricen con el uso de la biblioteca desde sus comienzos escolares, es una de las metas en ciertos países que se preocupan por la cultura" (30).

CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

He aquí otro de los temas abordados por el diario *Pueblo* en sus editoriales sobre la Enseñanza Primaria. El certificado de estudios primarios es, para el editorialista, "una especie de título elemental de ciudadanía, obligatorio en todos los pueblos cultos, que sirve, a la par, de control de la eficacia de la cultura primaria y de requisito indispensable para el ingreso del chico en la vida laboral" (31).

El autor del editorial analiza a continuación los diversos problemas que suscita la expedición del certificado. El primero de ellos, se refiere a su obligatoriedad. "Es evidente —dice— que la fuerza social de la educación primaria y de las instituciones que la imparten depende del certificado, pero cualquier privilegio que atentase contra su generalidad lo convertiría en ineficaz" (32). Por ello, opina el articulista que es absolutamente imprescindible que todo alumno de la Escuela Primaria, cualquiera que sea el tipo de ésta, sufra el examen correspondiente, que le habilitará para la obtención del certificado y acreditará en su posesor ese mínimo de formación cultural que todo ciudadano debe tener.

Sobre la expedición del mismo certificado, el editorialista afirma que deben ser únicamente los centros del Estado quienes lo realicen; muestra, por tanto, su disconformidad con el art. 42 de la vigente Ley de Educación Primaria, que concede la misma facultad a las escuelas de la Iglesia y a las privadas reconocidas. "Entendemos —dice— que esto es un error. El Estado tiene el deber indelegable de determinar si los candidatos al certificado de estudios primarios poseen la cultura general y la formación integral necesaria para su ingreso en la vida ciudadana y laboral. Así lo reconoce expresamente la encíclica *Divini illius Magistri* cuando declara: "El Estado puede exigir, y por tanto procurar, que todos los ciudadanos tengan el conocimiento necesario de sus deberes civiles y nacionales y cierto grado de cultura intelectual, moral y física que el bien común, atendidas las con-

diciones de nuestros tiempos, verdaderamente exija" (33).

Aborda, finalmente, el editorialista otras dos cuestiones, relacionadas con el certificado de estudios primarios: la fijación del nivel cultural que debe exigirse a los alumnos para conseguirlo, y si deben o no cobrarse derechos por la expedición del mismo. En cuanto a lo primero, sostiene el autor del editorial que debe ser el Ministerio de Educación el que fije ese mínimo de saber necesario; por lo que respecta a la segunda cuestión, el editorialista es de parecer que los hijos de familias económicamente desahogadas deben abonar los derechos de obtención del certificado.

Una faceta nueva del mismo asunto se ofrece cuando se trata de conceder el certificado de estudios primarios a los muchachos que dejaron ya la Escuela y tienen más de catorce años. "Actualmente —afirma *Escuela Española*— existe bastante desorientación en estos casos, y deberían ser resueltos todos con una organización clara y precisa, que no dejara cabos sueltos, y que llegara a ser verdaderamente popular y estimada por todos: empresas, trabajadores y familias" (34).

El motivo de esta petición de *Escuela Española* se basa en un hecho de la vida real, ya que, conforme a lo dispuesto en las reglamentaciones de trabajo, se va exigiendo el certificado de estudios primarios a los muchachos que pretenden ingresar como obreros en talleres y fábricas. "Cuando a un adulto —prosigue el editorial de *Escuela Española*— o a un muchacho que ya dejó la Escuela le exigen el certificado de estudios primarios, debe saber dónde ha de dirigirse para obtenerlo", ya que es frecuente que el aspirante no lo consiga "pidiéndolo en una Escuela, y aun en la misma en que cursó durante su edad escolar" (35). Por ello, sugiere el editorialista que "este problema del certificado para los adultos ha de empezarse a organizarse en las capitales de provincia, señalándose una Escuela encargada de examinar a cualquiera que se presente, y expédarle, en su caso, el certificado, con el control de la Inspección. Cuando el que se presenta a examen no es considerado apto, deberá expedírsele un certificado de que se presentó a examen y que, por no haber alcanzado la suficiencia, está obligado a asistir a las clases de adulto, que deberían funcionar en esa Escuela y de un modo especial, y durante todo el año o muy poco menos" (36).

CONSTRUCCIONES Y MATERIAL ESCOLARES

Al tema de las construcciones escolares dedicó el diario *Pueblo* otro de sus artículos editoriales. Después de afirmar que España necesita 30.000 nuevas Escuelas, cuando menos, para eliminar el déficit de edificios escolares existente, el editorialista propone como solución la urgente realización de un Plan Nacional de Construcciones Escolares. Pero, en la aplicación práctica de ese Plan, "urge cambiar los proce-

(29) *Ibidem*.

(30) E. Crespo: "Escuela y Biblioteca". *Servicio*, 429 (XII-52).

(31) Editorial: "El certificado de estudios primarios". *Pueblo* (Madrid, 10-XII-52).

(32) *Ibidem*.

(33) *Ibidem*.

(34) Editorial: "El certificado para adultos". *Escuela Esp.*, 614 (Madrid, XI-52).

(35) *Ibidem*.

(36) *Ibidem*.

dimientos hasta ahora vigentes —dice el articulista— si se quiere rodear a los esfuerzos del Estado de la eficacia debida” (37).

Entre las condiciones que exige el editorial de *Pueblo* para que el Plan se realice con garantías de éxito, enumera, en primer lugar, “una prudente descentralización que, conservando las garantías, persiga y halle la eficiencia máxima” (38). Se deberá adoptar, en segundo lugar, una arquitectura “funcional” en la edificación de las nuevas escuelas, “sin olvidar que trámites y exigencias técnicas han de reducirse al mínimo, para ponernos a tono con nuestras necesidades y nuestras posibilidades” (39). En tercer lugar, “una Junta Central de Construcciones Escolares y Juntas Provinciales, presididas por los gobernadores, llevarían el timón de esta materia” (40). Finalmente, sugiere el editorialista, “la adecuada valoración de materiales a pie de obra; la admisión y aun estímulo de la “prestación personal”, por tratarse de obras de señaladísimo interés social; la facultad para eliminar los enojosos trámites de subasta, cuando la administración directa, suficientemente controlada en la órbita provincial, produciría considerables beneficios; la flexibilización indispensable de los proyectos; en armonía con las aportaciones provinciales y municipales y con la índole de las escuelas que hayan de albergar, son otras tantas premisas de un Plan Nacional de Construcciones Escolares” (41).

Intimamente unido con el problema de la construcción de Escuelas aparece el de la edificación de viviendas para los Maestros. “Pese a todos los esfuerzos, que es obligado reconocer —dice otro editorialista—, realizados por el Ministerio para normalizar el problema de la casa-vivienda de los Maestros, todavía estamos muy distantes de la meta ideal: que cada

Maestro posea su casa-habitación decente y capaz para él y su familia” (42). Después de afirmar que los Ayuntamientos, en muchas ocasiones, han edificado nuevas viviendas, a todas luces insuficientes, para los Maestros o habitado viejos inmuebles, con el solo fin de evitarse el tener que pagar las indemnizaciones por casa-habitación a que aquéllos tienen derecho, pide que “los Ayuntamientos construyan casas para todos los Maestros, pero *casas*, no zaquizamíes indecentes. Esto es —dice— lo que ha de vigilar y garantizar el Ministerio, por medio de sus organismos provinciales” (43).

Por lo que respecta al material escolar, la revista *El Magisterio Español*, comentando en su número del día 17 de diciembre pasado la referencia oficial, dada por la prensa diaria, de uno de los Consejos de Ministros de aquellos días, en el que fueron estudiadas las condiciones económicas de diversos Cuerpos, entre otros del Magisterio, decía: “Mucho nos ha alegrado cuanto se refiere a posibles mejoras económicas del Magisterio Nacional...” “Pero con ser mucho lo que esto nos alegra, quizá sea aún mayor nuestro contento por el propósito de dotar a las Escuelas Nacionales de elementos de trabajo suficientes” (44).

Enumera, a continuación, el editorialista los diversos elementos, bibliotecas, libros de texto, enciclopedias, mapas, revistas ilustradas, folletos divulgadores, etc..., de que deben estar suficientemente dotadas las Escuelas, y concluye: “Se comprenderá que con la dotación con que hoy cuentan las Escuelas (menos de 200 pesetas anuales); es decir, unos dos céntimos y medio diarios por alumno, no hay ni para empezar” (45).

JOSÉ M.^a ORTIZ DE SOLÓRZANO

(37) Editorial: “Las construcciones escolares”. *Pueblo* (Madrid, 6-XII-52).

(38) *Ibidem*.

(39) *Ibidem*.

(40) *Ibidem*.

(41) *Ibidem*.

(42) Editorial: “La casa-habitación”. *El Magisterio Esp.*, 8.079 (XII-52).

(43) *Ibidem*.

(44) Editorial: “Una hermosa noticia”. *El Magisterio Esp.*, 8.078 (Madrid, XII-52).

(45) *Ibidem*.

BELLAS ARTES

En nuestra última crónica, que comprendía la relación de materiales de revistas y de prensa diaria recibidos entre el 20 de octubre y el 20 de noviembre de 1952, se hacía referencia a la repercusión de las nuevas y definitivas obras emprendidas en el Teatro Real de Madrid, que darían por resultado la puesta a punto del Teatro no sólo para la ópera, sino también para el Real Conservatorio de Música de Madrid, el Museo del Teatro, la Orquesta Nacional y la Escuela de Arte Dramático. En esta crónica de hoy, entre el 20 de diciembre y el 20 de enero, ya en la serie mensual de la REVISTA DE EDUCACIÓN, recogemos en primer lugar las declaraciones del Director general de Bellas Artes acerca de este y otros temas de actualidad en la vida artística de España (1).

(1) Raúl Santidrián: “Sesenta millones de pesetas y un plazo de dos años, y el Teatro Real levantará el telón”, *Ateneo*, 23 (Madrid, 6-XII-52), 16-7.

Un plan de ordenación de Museos.—El señor Gallejo Burín habla en esta entrevista únicamente de realidades relacionadas con las Bellas Artes nacionales. Así puede enterarse el lector que entre lo que se encuentra en vías de realización existe un *plan de ordenación de Museos*, comenzando por atender a los de Madrid, “en primer lugar, por su categoría de nacionales”. La Dirección del Museo del Prado ha presentado un proyecto de ampliación del edificio para renovar sus instalaciones; se ha comenzado a reinstalar el Museo Arqueológico Nacional, que estará terminado para 1954, en ocasión del Congreso de Arqueología. En 1953 se realizará la separación definitiva del Museo de Arte Moderno en los del Siglo XIX y Contemporáneo, el primero de los cuales continuará en su situación actual, pasando el segundo al Palacio de Exposiciones del Retiro. Además, se montará el Museo de América en la Ciudad Universitaria, planteándose

también la reforma del Museo del Pueblo Español y el de Reproducciones Artísticas.

En cuanto a los Museos de provincias, será preciso terminar lo empezado antes de acometer nuevas instalaciones, mejorándose en primer término los Museos de Tarragona, Córdoba, Barcelona (con más de 500.000 pesetas destinadas en 1952 para montar nuevas salas), Murcia, Sevilla, Toledo, León, Burgos y Avila.

Se procederá a la reorganización de los Museos de Bellas Artes, cuyo estado actual es pobre, exceptuando los de Barcelona, Valencia, Sevilla, Cádiz, Córdoba y Pontevedra.

Otras nuevas realidades.—La Dirección de Bellas Artes aspira a la creación de una nueva Ley de Enseñanzas Artísticas, a filtrar un aliento universitario en los centros de enseñanza, a renovar inquietudes y atender a una completa formación espiritual del alumno para acabar con la pereza intelectual a que conduce a veces el exceso de oficio artístico. “La reforma de enseñanzas de Música y Declamación —dice el señor Gallego Burín— ya se ha iniciado, y a ella seguirá la de las Escuelas de Bellas Artes”.

Labor de divulgación.—La labor de divulgación artística hoy en día es utilísima y necesaria. Según el Director general de Bellas Artes, en esta labor figuran las Exposiciones Nacionales, cuya renovación se inició en 1952 y se ha de perfeccionar con la experiencia en los sucesivos. Se proyecta la celebración anual de una Exposición retrospectiva y otra personal o antológica de artistas actuales. En otro campo se ha iniciado esta renovación con el I Festival Internacional de Música y Danza, incorporando los venideros Festivales al calendario Internacional europeo de Música, con fecha dentro del mes de junio de cada año. En estos Festivales la Orquesta Nacional dará un determinado número de conciertos populares. Se formarán también Museos ambulantes por España y el extranjero y se editarán publicaciones de la Dirección General como guía y orientación artísticas.

Y ahora el broche al Teatro Real.—Lo constituyen las últimas declaraciones del señor Gallego Burín, completando las informaciones recogidas en nuestra crónica anterior. La terminación del Teatro Real fué la primera preocupación del Director general. *En el Real se encierra uno de los más preciosos instrumentos para la educación estética de nuestro pueblo.* Su funcionamiento abriga horizontes nuevos a artistas, compositores, músicos, bailarines, cantantes, escenógrafos...

La obra de cimentación general está terminada; se trabaja ya en la canalización para servicio de agua, luz y calefacción. Luego, la Junta de Obras ya constituida estudiará el plan proyectado, a fin de reajustarlo a los 60 millones de pesetas que constituyen el presupuesto general por cuatro años.

Y en cuanto a la realización artística, la Junta estudiará los problemas relacionados con el funcionamiento del Teatro y sus soluciones: formación de coros y cuerpo de baile, con aspiración a que constitu-

yan, con la Orquesta Nacional, una entidad autónoma de la más alta categoría.

Y la Cartuja del Paular.—Actualmente están en marcha proyectos de conservación y restauración de monumentos por valor de 865.000 pesetas, en trabajos que continuarán durante todo el año 1953, destinándose una nueva e importante cantidad. Sin embargo, hay otros problemas de por medio que no son solamente los materiales de la conservación física del Patrimonio Artístico Nacional. Actualmente, el Monasterio del Paular está ocupado por la Orden Benedictina desde 1949, y desde 1944 funciona el Parador de la Dirección General de Turismo...

Estos pequeños problemas representan una meta más dentro del vasto plan de conservación del arte nacional. Para este fin, la Dirección General dispone únicamente de 13.500.000 pesetas, con lo que ha de atenderse a la restauración y conservación de todos los monumentos españoles. En 1953 se efectuará una Exposición en la que se recoja la labor desempeñada por el Servicio Técnico del Patrimonio Artístico Nacional, labor que encuentra dificultades de medios económicos, por lo que será necesario arbitrar otros especiales. Actualmente se estudia un proyecto que irá unido a una nueva ley sobre protección del tesoro artístico y reorganización de su servicio de defensa.

Y aquí terminan las declaraciones del señor Gallego Burín.

En ocasión de la imposición de condecoraciones al Director del Real Conservatorio de Música de Madrid, al Director de la Orquesta Nacional y a cinco profesores de esta misma Orquesta, el Ministro de Educación Nacional confirmó que es deseo del Gobierno que en el otoño de 1954 sea inaugurado el Teatro Real de Madrid, *que no es una obra suntuaria, sino un instrumento fundamental de educación popular.* Es de desear que algún día la cultura musical llegue a inquietar y a preocupar a los escolares españoles en todos los grados de la enseñanza, para lo cual es preciso preparar hombres que sepan actuar llegado ese momento, previa una adecuada formación en los Conservatorios de Música (2).

EL GRAN TEATRO DEL LICEO

Y ya que estamos con el Real, vamos a dar cuenta de la presencia del Teatro del Liceo barcelonés en las revistas españolas. Aquí ya se habla de una obra presente, frente a la situación en proyecto del teatro Real madrileño. Varias revistas, principalmente catalanas, se han ocupado del Liceo.

Con el título de “El Liceo, nuestro orgullo”, el crítico musical R. Llates publica en *Revista* un artículo en el cual se considera a este teatro como la “legítima gloria” de la Ciudad Condal. Y no solamente por lo que esta institución ya venerable haya repre-

(2) Sin firma: “Desea el Gobierno que en otoño de 1954 pueda ser inaugurado el Teatro Real”, *Ya* (Madrid, 20-XI-52).

sentado en la evolución del arte musical barcelonés, sino, sobre todo, por cuanto representa el alma sociable de la ciudad y su señorío, fundiendo en un solo ambiente artístico la aristocracia un tanto retrospectiva y la representación popular, presentes allí (3). El mismo doble sentido artístico y social de la ópera en el Liceo es subrayado en un artículo por el nuevo crítico de *A B C* Antonio Fernández-Cid, haciendo resaltar la importancia de la contribución de un Teatro como el Liceo a la ciudad de Barcelona, contrastando esta realidad con "lo que Madrid no tiene", palabras con que el autor prefacia su artículo (4).

LA ENSEÑANZA DEL ARTE DRAMÁTICO

La creación de la Escuela de Arte Dramático de Madrid, como resultado de la separación definitiva de los Conservatorios de Música y de Declamación, ha puesto de actualidad el interesante problema. Ya en nuestra crónica anterior resumíamos un interesante artículo sobre la creación de una Facultad de las Artes, de carácter universitario, cuya parte teatral correspondería prácticamente a la recién constituida Escuela de Arte Dramático (5). La designación como director de esta Escuela al catedrático don Guillermo Díaz-Plaja, ha provocado igualmente comentarios en las revistas culturales y técnicas. De ellos recogemos dos de los más importantes: dos entrevistas con el Delegado del Gobierno en la Escuela Superior de Arte Dramático, publicadas en las revistas *Alcalá* y *Guía*, ambas de Madrid. Díaz-Plaja llega a este puesto de gran responsabilidad después de haber ocupado la dirección del Instituto del Teatro de Barcelona.

En su entrevista para *Alcalá*, el nuevo Director aclara que, siguiendo el interés por la renovación de la Escuela puesto de manifiesto por la Dirección General de Bellas Artes, esta renovación se efectuará efectivamente en múltiples aspectos de la enseñanza del arte dramático, pero sin prescindir de la tradición de las secciones de Declamación del Conservatorio de Música, hoy separadas de éste, conservándose, por ejemplo, el profesorado afecto a aquellas secciones. La nueva Escuela cuidará atentamente de poner al alumno en contacto con el teatro extranjero de hoy, creando un Curso de "Teatro Contemporáneo" donde los alumnos puedan estudiar y, naturalmente, representar las grandes obras de la escena universal de nuestros días. Díaz-Plaja es partidario asimismo de una integración de la Escuela en la Uni-

versidad, pero no ahora, sino cuando las enseñanzas allí transmitidas tengan un suficiente nivel didáctico para considerarse transmitidas por una auténtica "Escuela Superior". Se quiere, mientras tanto, interesar a los universitarios en estas disciplinas, para lo cual se ha determinado que las clases se den en las últimas horas de la tarde. El cuadro de enseñanzas cambiará ostensiblemente. Sin abandonar los ejercicios de recitación, los alumnos deberán estudiar, por lo menos, Historia de la Literatura y del Teatro, Preceptiva, Maquillaje y Caracterización, Historia del Traje y de las Artes suntuarias, Teatro Contemporáneo, Dirección Escénica, Rítmica y Esgrima. Pero, además de esta "sección histórica", la Escuela creará una segunda sección de igual categoría docente: la sección de *Escenografía*, que ya ha dado excelentes resultados en el Instituto del Teatro de Barcelona. Al igual que con la sección de Declamación, los alumnos, además de aprender Dibujo y Perspectiva, estudiarán Pintura, Historia del Arte, Historia del Traje, confección de figurines, maquetas y bocetos, luminotecnia, etc., permitiendo en todo momento la orientación vocacional del alumno, a favor de la complejidad del cuadro de enseñanzas.

Entre las preguntas dirigidas a Díaz-Plaja, figura esta: "¿Puede enseñarse a escribir teatro?" La labor en la Escuela —contesta el Director— presenta una segunda etapa cultural y estética, a cargo de una biblioteca especializada, una tribuna de conferencias, publicaciones, las cuales compondrán el plano superior del estudio del fenómeno teatral en la medida que pueda interesar al autor de teatro, al crítico y al director de escena.

Por último, las relaciones entre la Escuela de Arte Dramático y el S. E. U. serán muy activas, integrando mutuamente sus labores. El T. E. U. incorporará a la Escuela sus elementos más valiosos, y la Escuela ofrecerá al T. E. U. sus alumnos mejor preparados, sin interferir en ningún momento la labor de éste (6).

En sus declaraciones a la revista *Guía*, Guillermo Díaz-Plaja abordó algunos problemas no tocados en la de *Alcalá*. Refiriéndose al *título de actor*, dijo que se está tramitando, en contacto con el Jefe nacional del Sindicato del Espectáculo, el conseguir que no se dé ningún carnet de autor si antes no se ha pasado por la Escuela. Una auténtica *enseñanza obligatoria*, en clases vespertinas, estableciendo exámenes libres para aquellos que ya trabajen en el teatro. Díaz-Plaja concede más importancia a las clases prácticas que a las teóricas, pero sin establecer un criterio riguroso. Ampliando lo dicho en la entrevista de *Alcalá*, al referirse a las reformas que sufrirá próximamente la Escuela, anunció la creación de trece nuevas cátedras, a fin de elevar la categoría artística, técnica y social del actor, ayudándole en una formación cultural e intelectual: *cosa que a nuestro teatro le viene haciendo mucha falta*. El problema más fuerte hasta la fecha es el *económico*, por ser pequeño el presupuesto. "Nuestra Escuela es la escuela de la calderilla", afirma Díaz-Plaja. No habrá teatro de ensayo dentro de

(3) R. Llates: "El Liceo, nuestro orgullo", *Revista*, 31 (Barcelona, 13-XI-52), 6-7. Igual espíritu encierran los dos trabajos siguientes: Alfredo Romea: "El Gran Teatro del Liceo", *El Noticiero Universal* (Barcelona, 17-XI-52), 3, y Jaime Castells: "La tradición musical barcelonesa está íntimamente unida con el Teatro del Liceo", *Ondas*, 6 (Barcelona, XII-52).

(4) Antonio Fernández-Cid: "Lo que Madrid no tiene. Una noche en la Opera", *A B C* (Madrid, 14-XII-52).

(5) Véase Juan Emilio Aragonés: "La Facultad de las Artes y el Teatro", *Alcalá* (Madrid, X-52); extractado en la crónica de Bellas Artes: "La Educación en las Revistas", *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 5 (Madrid, XI-XII-52), 241-2.

(6) Juan Emilio Aragonés: "La enseñanza del arte dramático en España. Entrevista con Guillermo Díaz-Plaja, Director de la Escuela Superior", *Alcalá*, 21 (Madrid, 25-XI-52), 4.

ella, ya que la misión de la Escuela es preparar el material humano del que se han de nutrir estos grupos. Por último, en su integración en el mundo de la enseñanza, la Escuela quiere que sea contada como una más dentro del ámbito universitario. "Porque me interesa de una forma extraordinaria que vengan a nosotros alumnos procedentes de otras Facultades para aprender aquí arte dramático" (7).

Por último, y también de Guillermo Díaz-Plaja, recogemos una carta dirigida al Director de la revista *Destino* en defensa de la labor desarrollada por el Instituto del Teatro de Barcelona. En esta misma revista (núm. 728) el señor Polls opinaba del Instituto diciendo que es un buen centro teórico, pero malísimo en la práctica. "Es un mal síntoma el que nadie salga buen actor de allí si no ha entrado buen actor". Díaz-Plaja pone el ejemplo de alumnos destacados, como Aurora Bautista, Pablo Garsaball y Pura Balderrain, refutando las afirmaciones del señor Polls. Según éste, el Instituto debe tener por misión el "poner obras, obras y otra vez obras en escena y dejar declamar con un sentido personal a todo el mundo". Sin advertir —añade Plaja— la carencia que esto supone de lo que él (Polls) llama "auténtica academia". Y termina atribuyendo al Instituto del Teatro el "haber creado, cuando menos, el clima mínimo suficiente para dar base en Barcelona a las aventuras escénicas —algunas estimables— del señor Polls" (8).

LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA

También en esta ocasión ha sido numerosa la aportación crítica en revistas y periódicos acerca de la enseñanza de la música. Las nuevas normas establecidas en los Conservatorios y el interés general por mejorar la calidad pedagógica de los estudios musicales han dado sus primeros frutos, que auguran un próximo florecimiento artístico y técnico y social de la profesión de músico. Resumiremos a continuación lo más destacable de esta materia.

La enseñanza musical en Barcelona.—En Barcelona funcionan dos Conservatorios Superiores de Música: el antiguo Conservatorio del Liceo, que dió nombre al "Gran Teatro del Liceo", y el Conservatorio Municipal, dependiente del Ayuntamiento. Ambos organismos se han agrupado hasta 1952 bajo el título de "Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona", comprendiendo en él el Instituto del Teatro. Con el desglose de las secciones de Declamación y la creación de las Escuelas de Arte Dramático, ambos Conservatorios se han dedicado exclusivamente a las enseñanzas estrictamente musicales.

Existe un tácito antagonismo *docente y corporativo* entre ambos Conservatorios, con el agravante de que, aun hoy en día, los dos organismos docentes presentan un plan de estudios en un todo semejante el uno

del otro. Ello crea naturalmente una *duplicidad* que convendría puntualizar, *deslindando las atribuciones pedagógicas de cada uno de estos importantísimos centros de enseñanza musical*, según palabras del Delegado del Gobierno en el Conservatorio Superior de Barcelona. Si al orgullo "institucional" se une el que un Conservatorio dependa corporativamente del Ayuntamiento, y el otro esté regido por un Patronato, es lógico que la desconexión y la duplicidad continúen actualmente.

Don Arturo Sedó, Delegado del Conservatorio Superior, expone en una entrevista para *El Noticiero Universal* la manera de armonizar esa duplicidad de enseñanzas, "involuntaria causa de cierta aparente rivalidad". Hay que volver a la tradición, esto es, *destinando el Conservatorio del Liceo a especializar los estudios de canto, en toda su extensión y variedades, y la antigua Escuela Municipal a la preparación de compositores y ejecutantes*. Esta parece ser la solución del problema actual, ya que sería injusta e impertinente la desaparición de uno de los dos centros de enseñanza, ya que en realidad, por sus obras, pueden considerarse a ambos como Conservatorios Superiores comparables al de Madrid. En el Curso último se matricularon 3.300 alumnos en el Conservatorio Municipal, y 3.800 en el Conservatorio del Liceo (9).

Función social de la escuela primaria a través de la Música.—La Escuela Primaria no tiene por única misión la de que los niños aprendan a leer, a escribir, a calcular y, de paso, adquirir unos cuantos conocimientos más. La Escuela ha de educar, y uno de los instrumentos principales para esta función es la música, con sus cualidades formativas, reconocidas en la Ley de Educación Primaria. El grupo escolar "Onésimo Redondo" de Madrid, según informá *Signo*, ha creado una orquesta infantil integrada por tres guitarras, cinco laúdes y seis bandurrias. Aparte de lo que supone para la educación individual del pequeño músico y del auditorio infantil, al cual se le van facilitando los medios de comprensión de las partituras interpretadas, esta orquesta cumple un importante fin social, pues crea en primer lugar, y en su torno, la asociación de antiguos alumnos de la Escuela, favorece la relación entre los escolares al margen de las ocupaciones estrictas de los "estudios" y, en fin, logra interesar a padres y familiares, a "los mayores", a la sociedad, en los deberes educativos del niño (10).

La Escuela Profesional de Música de León.—En esta capital funciona desde 1949 la Escuela Profesional de Música, con local en los de Educación y Descanso. La Escuela nació de los éxitos conseguidos en la ciudad por el Orfeón de Educación y Descanso, a pesar de la dificultad de acoplar a sus componentes, ya que, en su mayoría, carecían de los más elementales conocimientos musicales. Así se proyectó una pequeña academia que posibilitó en 1949 la actual Es-

(7) J. G. (José Gordón): "Declaraciones del Director de la Escuela de Arte Dramático", *Guía* (Madrid, XI-52), 29.

(8) G. Díaz-Plaja: "La labor del Instituto del Teatro", *Destino*, 800 (Barcelona, 6-XII-52), 38.

(9) Jorge Moncada: "La enseñanza musical en nuestra ciudad", *El Noticiero Universal* (Barcelona, 17-XI-52), 3.

(10) Enrique Warleta Fernández: "La Escuela Primaria puede cumplir su función social por medio de la música", *Signo*, 674 (Madrid, 13-XII-52), 4.

cuela Profesional. En ella se cursan estudios y disciplinas para la carrera de música en sus diversas facetas de solfeo, piano, violín, instrumentación, etcétera. Los estudios de la Escuela no tienen carácter oficial, por lo que deben ser revalidados por el Conservatorio. En el Curso actual se han matriculado en la Escuela Profesional de Música 70 alumnos en la clase de solfeo, 16 en la de violín, 9 en la de piano y uno en la de violoncello. A los alumnos se les facilita no sólo los métodos de solfeo y los libros necesarios, sino incluso los instrumentos, especialmente a aquellos alumnos que demostraron aplicación en el curso anterior. La enseñanza en la Escuela es totalmente gratuita (11).

Sobre las Juventudes Musicales Españolas.—El Curso de las Juventudes Musicales, esta importante asociación formativa cultural de alcances universitarios, se ha inaugurado en Madrid con palabras del músico Joaquín Rodrigo y versos y música de Gerardo Diego. Ante todo, Rodrigo se lamenta de la *insularidad de los intelectuales* ("el intelecto remiso y algo duro de oreja"), que hace tan difícil y espinosa la imprescindible comunicación de pensadores, escritores y artistas en nuestra patria. Y también de la *falta de cohesión y de continuidad privativa de la vida musical española*. "El deber actual de nuestras juventudes —terminó diciendo— está en exigir que nuestra música se oiga" (12).

Federico Sopena escribe para las Juventudes Musicales un interesantísimo artículo en *Arriba*, en el cual da consejos a los universitarios frente a la música y ante la formación espiritual e intelectual de los alumnos de todas las Facultades universitarias. En primer lugar, una prevención ordenada e inteligente ante la música romántica, de modo que ésta, sin perder su melancolía, su tristeza humana, neutralice su virus negativo y de pasividad. Sopena quiere y sueña con que se fundan la buena audición de esta música con el deporte y la vida dinámica. Hay que crear un nuevo orden para una genuina tristeza; no tristeza que se angustie con las notas románticas de Tchaikowsky, sino tristeza en las notas de Bartok, en las de Hindemith o en las de Schumann. Hay que conseguir el rescate de la intimidad, eligiendo lo limpio de esa música que acerca a la propia intimidad, pero sin querer robar nada a lo que es más alto. Este es el mensaje de Federico Sopena a los universitarios de las Juventudes Musicales (13).

Diálogo musical entre Barcelona y Madrid.—A fin de estudiar el estado actual de la música española y, concretamente en las grandes ciudades Barcelona y Madrid, se ha entablado un fecundo diálogo entre algunos críticos y publicaciones culturales de ambas ca-

pitales. Ha comenzado el diálogo por *Revista*, la sobresaliente publicación de Barcelona, extendiéndose a continuación a la revista *Música*, órgano de los Conservatorios españoles. Resumiremos aquí el contenido de dos de los principales artículos, publicados ambos en *Revista*, los cuales centran claramente el problema del diálogo musical entre Madrid y Barcelona.

Federico Sopena comienza el diálogo con el mundo musical barcelonés a través de *Revista* (14). La cuestión tiene afortunados precedentes y consecuentes. Discípulos de Pedrell, como Manuel de Falla, han querido mucho a Barcelona. En nuestros días, Joaquín Rodrigo fué homenajeado en el Liceo de la Ciudad Condal, y Federicó Mompou, que aun no tiene homenaje en Madrid, lo tendría "si él quisiera alquilarse un mínimo de energía viajera". Hay que entablar diálogo entre los Conservatorios, un diálogo desde arriba partiendo de un examen de conciencia previo. *La vida musical de Madrid peca de intolerable insuficiencia, faltando una política musical de mínima apertura de horizontes*. El Ministro de Educación Nacional ha inaugurado el Curso actual en los Conservatorios barceloneses. Pero *¿por qué no se ha repetido, y con mayor tino, el viaje que debía ser obligado y anual de la Orquesta Nacional a Barcelona?*

El examen de conciencia respecto a Barcelona concreta las siguientes fallas: una *excesiva consideración por lo más nuevo como si fuera lo más decisivo e importante; no cuenta la música como acontecimiento de la vida cotidiana*, y se aprecia un gusto por las *cosas de pura superficie*; los libros que se editan pertenecen al género de la *danza* en su mayor parte; se aprecia una *alianza del "européismo" con un andalucismo de pandereta*.

A estos factores negativos hay que unir los positivos, que se irán manifestando claramente con el diálogo. Madrid —y Federico Sopena en su artículo de *Revista*— ofrece una reunión en Segovia, una especie de Congreso de Músicos semejante al de Poetas, en el que se reunieran los músicos de Barcelona y de Madrid, reunión que debería terminar en viaje común a San Fernando para pedir a la familia Falla lo que haya de *La Atlántida*. "Porque bajo el signo de Verdaguer y de Falla, con la Orquesta Nacional y el *Orfeo Català*, ese estreno debería ser lo que necesitamos delante de la música europea" (15).

En el número siguiente de *Revista* aparece la contestación, o mejor dicho, se cierra la primera parte o movimiento de este diálogo musical. Rosendo Llates subraya algunas discrepancias con las opiniones críticas de Sopena. Los errores y fallas que Sopena imputa tanto a Madrid como a Barcelona *son comunes a los de en nuestra época*, de gran sequedad espiritual y negadora de los valores eternos de nuestra historia, que es como negarnos a nosotros mismos en cuanto somos historia. Esta posición llega a algunos a "sobreevaluar toda novedad", y a otros, "a hurgar en lo viejo y en lo pintoresco". Otros, finalmente, "se aíslan de todo y de todos". Tales son los

(11) R. Clérigo Santamaría: "La Escuela Profesional de Música de León", *Proa*, 5.419 (León, 23-XI-52).

(12) J. M.^a C.: "Joaquín Rodrigo y Gerardo Diego inauguran el Curso de las Juventudes Musicales", *Ya* (Madrid, 19-XI-52). Véase, asimismo, Enrique Franco: "Las Juventudes Musicales y el momento actual", *Arriba*, 6.248 (Madrid, 19-XI-52).

(13) Federico Sopena: "Juventudes Musicales y orquesta universitaria", *Arriba* (Madrid, 30-XI-52).

(14) Federico Sopena: "La Música. Vuelve el crítico para el diálogo con Barcelona", *Revista*, 28 (Barcelona, 23-X-52).

(15) Idem, id.

males del siglo, aquí y en todas partes, viene a decir el autor.

En cuanto a nuestros males (los barceloneses) "el peor proviene de un desmesurado individualismo que dispersa y desluce nuestra labor". El wagnerismo y cierto flamenquismo industrial tal vez se presten a confusiones. Pero un Albéniz, un Granados, prueban que el amor y la curiosidad a lo meridional no son en Cataluña siempre estériles. Además, existe lo genuino,

toda una gran cultura de música coral, y luego una serie de grupos que en su aislamiento cultivan a los grandes hombres y tributan a la curiosidad por lo raro y lo nuevo. "Pero todo ello de un modo disperso, inorgánico" (16).

ENRIQUE CASAMAYOR

(16) Rosendo Llates: "La Música. En diálogo con Federico Sopena", *Revista*, 29 (Barcelona, 6-XI-52).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

AMÉRICA EN LOS ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS ESPAÑOLES

Sobre este tema tan interesante apareció, con ocasión del I Congreso Iberoamericano-Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, un número extraordinario del *Boletín de la Dirección General*, cuyo contenido trataremos de recensionar brevemente.

El que hasta hace bien poco fué Director del Archivo General de Indias, el ilustre investigador don Cristóbal Bermúdez Plata, dedica un artículo al propio Archivo de Indias (1), en el que después de describir esquemáticamente los fondos documentales del citado Archivo, agrupados en catorce apartados referentes a Patronato; Consejo de Indias; Casa de la Contratación; Papeles de Justicia de Indias; de Correos; de Estado; etc.; formando todos ellos un número aproximado de 35.000 legajos, cita las palabras de Piernas Hurtado sobre el Archivo, al afirmar: "El Archivo General de Indias es registro, en todos sus pormenores, de la empresa más grande acabada por España; es tesoro inapreciable de noticias y datos que interesan a la Historia Universal y a la de nuestra Patria, y de todos los pueblos americanos de modo fundamental y decisivo". Termina destacando la importancia del "Catálogo de Pasajeros a Indias", publicación que redacta actualmente el Archivo y mediante la cual renacerán a la vida legiones de obreros y de industriales, colaboradores ignorados en la obra inmortal realizada por España en el Nuevo Mundo, de la que es exponente decisivo —añade— la rica documentación catalogada en este aspecto en el Archivo General de Indias.

El tema de América, cualquiera que sea el ángulo desde el que se le estudie, no puede prescindir en el panorama político español de hoy, de la obra realizada por el Instituto de Cultura Hispánica. De ahí que uno de los trabajos del *Boletín* que comentamos haya recogido (2) la presencia de América en la citada Institución, a través de su Biblioteca, cuya misión —nos dice el autor— es la de poner un instrumento adecuado al servicio de los investigadores de nuestra común cultura, y fomentar la creación de

veinticinco instituciones gemelas en las capitales de las naciones iberoamericanas y filipina, que por el mutuo intercambio de la producción editorial de cada país, constituyan veinticinco depósitos permanentes de todo lo que el mundo debe a la cultura hispánica y a la lengua castellana. Treinta y cinco mil libros y folletos, veintitrés mil revistas, setenta colecciones de diarios, medio millar de mapas y mil quinientas series —además de una preciada colección de incunables y volúmenes raros— constituyen las primeras cifras de la Biblioteca, que, dado el carácter especializado de sus fondos, suponen una buena realidad.

Otro autor nos habla (3) de la biblioteca colombina, una de las más ricas y la más curiosa del mundo por sus tesoros bibliográficos procedentes de don Fernando Colón, hijo del descubridor del Nuevo Mundo, hombre erudito, viajero y sabio, cosmógrafo, bibliófilo y bibliógrafo de primer orden, además de escritor y poeta. A continuación, describe minuciosamente las normas que sobre biblioteconomía y catalogación dejó don Fernando en su testamento, y acaba reseñando el número de ejemplares que actualmente conserva la citada biblioteca.

La Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla (4) es otra de las Instituciones objeto de estudio en el *Boletín* de la Dirección por su destacada labor americanista a través de numerosas publicaciones. El autor del trabajo que comentamos hace una resumida descripción de la organización de la Escuela con sus Seminarios y secciones técnicas, de la Universidad de la Rábida, de la Residencia, del Club, de la Cátedra Alonso Pinzón y de las Asambleas americanistas, todo ello como distintas proyecciones del núcleo inicial de la Institución. La Escuela —nos dice el articulista—, con el deseo de que sus miembros contaran siempre con los medios técnicos y materiales indispensables, dedicó gran parte de sus esfuerzos a crear una Biblioteca y una Imprenta propias. La Biblioteca, que hoy cuenta con más de veinte mil volúmenes debidamente seleccionados, representa la mejor colección especializada de libros sobre temas americanos que puede encontrarse en Europa".

"Dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y como muestra de la creciente atención

(1) Cristóbal Bermúdez Plata: "El Archivo General de Indias", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 7 (Madrid, X-52), 15-9.

(2) Alfredo Sánchez Bella: "Una Institución al servicio de la solidaridad iberoamericana", *Ibidem*, 21-4.

(3) D. García Rojo: "Fernando Colón y la Biblioteca Colombina", *Ibidem*, 25-9.

(4) Vicente Rodríguez Casado: "Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla", *Ibidem*, 30-2.

que España viene dedicando a los Estados hispano-americanos y a su historia (5) —dice Jaime Delgado—, fué creado en 1940 un Instituto consagrado a la Historia de América. Nació el Instituto en un momento disgregador y de disolución mundial para enlazar y unir a pueblos de la misma estirpe cultural, que pudieran realizar juntos, la labor de salvación de los valores espirituales que implica la Comunidad Hispánica de Naciones. Y, efectivamente, la vida del Instituto se desarrolló en forma vigorosa y rápida. Tanto, que ya a mediados de 1946 el Instituto había realizado una obra seria y notable de investigación y estudio. Con la creación de una biblioteca especializada, que vino a acrecentar el legado de don Carlos Pereyra, con el riquísimo fondo de la suya y de una sección de revistas fruto del intercambio con América y Europa, el Instituto había cumplido su tarea dentro de las fronteras españolas”.

De “Tesoros de la Hispanidad” califica Esmeralda Gijón (6) a los fondos de la Biblioteca de Palacio referentes a América. Y agrega: “Además de la interesante colección de libros impresos que se guardan en la Biblioteca del Palacio, en una de sus salas revestidas de caoba americana, se alinean numerosos manuscritos que, en el reducido espacio de sus estantes, abarcan desde California a la Tierra de Fuego, toda la inmensidad del Nuevo Continente. Estos volúmenes son algo actual y vivo y no objetos inertes de museo. A quienes sostengan que los Archivos y Bibliotecas son cementerios de libros y papeles, yo les invitaría a detenerse en una de las salas de esta Biblioteca, en la que cada volumen es una pantalla ideal donde se proyecta, con actualidad palpitante, desde el arrojamiento de los descubridores luchando a brazo partido con la selva, hasta el bullir comercial de los puertos coloniales, el zafarrancho de las piraterías, el hervor de cuatro siglos de vida hispanoamericana”. A continuación, y en un verdadero ensayo sobre el tema, estudia el enorme contenido de este fondo hispanoamericano, distribuido en los siguientes capítulos: América en general; América del Norte; América Central; América del Sur, y Miscelánea de Ayala (colección de don José Manuel de Ayala). Termina con una breve referencia a los mapas y planos de los manuscritos y al aspecto material de los volúmenes.

Finalmente, otro ilustre autor (7) nos describe la riqueza bibliográfica de la Real Academia de la Historia referente a América. A este respecto dice: “¿Cómo dar cuenta de todo lo que encierran los vetustos muros de lo que fué Antiguo Rezado; es decir, casa de la Inquisición, que por decreto real pasó a ser hogar de la docta cofradía histórica?... Por extraño que pueda parecer, gran parte del pasado indiano de América se puede estudiar en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia, tanto en su aspecto etnológico como arqueológico y lingüístico. Tesoros, desconocidos o ya editados, se custodian entre los gruesos muros del antiguo Rezado. Generaciones

de americanistas han pasado por la sala de lectura, y kilómetros de “microfilm” han sido impresionados sin que la cosecha se haya terminado: tan grande es. Una moraleja podemos extraer —termina diciendo el autor—, y es que todo lo de América es tan español, se siente como tan entrañable y nuestro, que, sin sentirlo, al hacer acopio de lo hispano, la Real Academia reunió también lo Americano”.

PROPIEDAD INTELECTUAL

El tema tuvo entrada en los comentarios de la prensa diaria con ocasión de la Convención Universal de los Derechos de Autor, que, convocada por la U. N. E. S. C. O., se celebró en Ginebra en el pasado mes de septiembre. Y tuvo por remate el Primer Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual, con sus interesantes conclusiones sobre la misma. Así, *Información*, de Alicante (8), resalta la política de protección al libro realizada por el Gobierno del Caudillo, y termina su editorial refiriéndose a la Convención Universal de los Derechos de Autor y a las sugerencias hechas por la Delegación española en la citada Conferencia, lo cual —añade— es un dato más, proclamador de la autoridad con que España puede hablar de tan ardua cuestión.

También sobre la misma conferencia intergubernamental para la protección de los derechos de autor, nos habla otro autor (9). Se trata —afirma— de encontrar el justo equilibrio entre los indiscutibles derechos del creador de una obra y los de la colectividad, siempre interesada para acrecentar el tesoro de la cultura, del arte y de la ciencia. Hagamos votos para que esta reunión se vea coronada por el éxito. Si así fuera, los autores españoles, cuya tarea incontrolada es tal vez la más vasta e importante, tendrían que agradecer a los expertos reunidos en la ciudad de las Naciones una de las más trascendentales reparaciones morales de la historia de la cultura.

Correo Literario, por su parte, inserta un trabajo de Radaelli (10), en el que entre otras cosas, afirma: “No es necesario abundar en razones, de sobra conocidas, para fundar la necesidad de llegar en esta materia a soluciones prácticas”. Comenta a continuación las conclusiones del reciente Congreso Iberoamericano, en especial la constitución del Instituto Iberoamericano de Derechos de Autor, y concluye diciendo: “Es evidente que ha llegado el momento de pensar en lograr una Convención Iberoamericana para la protección de los derechos de autor y buscar la fórmula necesaria para que puedan incorporarse España y los otros países a los Tratados panamericanos de la materia, especialmente los celebrados en Buenos Aires (1910) y en Wáshington (1946).”

Otro autor (11) detiene su atención, a propósito de este tema, en el derecho de traducción, punto el más

(5) Jaime Delgado: “El Instituto “Gonzalo Fernández de Oviedo”, *Ibidem*, 39-41.

(6) Esmeralda Gijón: “América en la Biblioteca de Palacio”, *Ibidem*, 42-54.

(7) Manuel Ballesteros Gaibrois: “América en la Real Academia de la Historia”, *Ibidem*, 62-4.

(8) Editorial: “Protección del libro”, *Información*, número 4310 (Alicante).

(9) Delfín Escolá: “Congresos y Conferencias”, *La Tarde* (Santa Cruz de Tenerife, 5-XI-52).

(10) Sigfrido A. Radaelli: “La defensa de los derechos de autor en Iberoamérica”, *Correo Literario*, 60 (Madrid, 15-XI-52).

importante —afirma— a dilucidar en los Congresos internacionales, ya que fuera de las fronteras de una nación las obras se conocen gracias a las traducciones. Y en este sentido señala los dos criterios dominantes: el colectivista o gratuito y el individualista o de pago. La tendencia predominante en el Congreso Internacional de la Abogacía, celebrado en Madrid, fué en favor del reconocimiento del derecho a la propiedad intelectual como un derecho humano; por tanto, en contra de los permisos obligatorios de traducción. La U. N. E. S. C. O., posteriormente, ha preconizado un sistema intermedio de licencia obligatoria de traducción, obligando al pago de la “acostumbrada” remuneración y a que la traducción sea correcta”.

TODAVÍA EL CONGRESO Y LAS EXPOSICIONES

Fué tal la importancia del Primer Congreso Iberoamericano de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual que su actualidad pasó de la prensa diaria a las revistas de tipo cultural. Y así, *Mundo Hispánico*, después de recoger un comentario del Congreso, escrito por el propio Director general, Ilmo. Sr. Síntes Obrador, incluye dos trabajos sobre las Exposiciones: uno, dedicado al Milenio, y otro, a la Trienal. En el primero (12), su autora nos dice que encontraremos en esta Exposición la panorámica más completa de nuestra producción libraria, desde los alejados tiempos de aquel terrorífico primer milenario después de Jesucristo, hasta las producciones más modernas que reflejan la manera nerviosa y las modalidades artísticas más avanzadas de nuestra actualidad. La Exposición es la celebración, con todos los honores, de nuestro segundo milenario del libro y, desde luego, es un conjunto el de este Milenio no superado por ninguna otra Exposición en lo que va de siglo, dado su alto valor científico y artístico.

Sobre la Trienal, nos dice el articulista que comentamos (13): “La Primera Exposición Trienal del Libro Iberoamericano y Filipino ha constituido un notable éxito, porque ha colocado en el plano nacional el mensaje de la cultura como factor decisivo para lograr una cooperación intelectual que, entre los pueblos de lengua española y portuguesa, pueda ser realmente ejemplar. Contribuye a dar rango y primacía a esta Exposición el modo de presentarla al público, que se ha hecho en modernos aparadores especialmente contruidos para tal objeto. Seguidamente describe el autor la aportación de cada país, y concluye destacando el triunfo de la Trienal. Por lo pronto —dice—, haber puesto de moda el libro iberoamericano y filipino representa un éxito digno de alabanza”.

Otro autor, en la revista de artes y letras *Indice* (14)

(11) L. Echevarría: “La propiedad literaria, artística y científica”, *Foro Español*, 7.

(12) Matilde López Serrano: “Un Milenio del Libro Español”, *Mundo Hispánico*, 56 (Madrid).

(13) José Luis Castillo Puche: “Primera Exposición Trienal”, *Ibidem*.

(14) José Angel Valente: “Mil años de libro español”, *Indice*, 57 (Madrid).

comenta: “Creo que todo el mundo, ignorante o docto, filósofo o carpintero, debiera haberse acercado estos días pasados a la Biblioteca Nacional para contemplar ese hermoso muestrario de mil años del libro español expuesto en sus salas”.

Y en el mismo número de esta REVISTA se dedica un trabajo a comentar la Exposición Antológica del Grabado Español (15), en el que después de una detallada descripción por Siglos de las distintas Estampas, dice el autor: “La Exposición nos parece de máxima importancia y hay que agradecer a sus organizadores el empeño que supone. Se halla montada, en general, con orden, claridad y excelente gusto.”

En un interesante reportaje sobre la Exposición, publicado en *Pueblo Gallego* (16), dice el autor del mismo: “En las primeras salas hay una verdadera riqueza de códices mozárabes y góticos. La primorosa caligrafía de los monjes llena las páginas amarillas de los pergaminos. Las miniaturas que ilusionan los códices son una pura delicia para el buen catador de antigüedades.

La revista universitaria *Guía* (17) dedica también un artículo a exponer la participación, activa en todo instante, que el S. E. U., con una numerosa representación, ha tenido en el Congreso.

Finalmente, Alberto Insúa (18), en un apretado artículo de colaboración, reitera su opinión sobre el Congreso y las Exposiciones, calificándolas de “días de gloria para la cultura española”, deparados a la admiración nacional y universal por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

V A R I A

No queremos terminar esta crónica sin antes destacar suficientemente la conferencia pronunciada por el profesor don Julio Martínez Almoyna (19) y recogida por la prensa portuguesa sobre “Las Bibliotecas Públicas en la Cultura Española”. El conferenciante, después de describir la organización y funcionamiento de las más importantes Bibliotecas públicas de España, expuso la actual política española sobre el libro y las Bibliotecas, destacando las últimas disposiciones sobre el Servicio Nacional de Lectura y elogiando las nuevas directrices que se están dando desde la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, para hacer llegar la cultura a través del libro y la biblioteca hasta los rincones más apartados de España”.

VICENTE SEGRELLES CHILLIDA

(15) Sin firma: “Quinientos años de grabado en España”, *Indice* (Madrid).

(16) José López Rueda: “Un milenio de Cultura española”, *El Pueblo Gallego* (La Coruña, 14-XII-52).

(17) Ernesto Jareño: “El S. E. U. en el I Congreso de Archivos y Bibliotecas”, *Guía* (Madrid, X-52).

(18) Alberto Insúa: “Mil años de libro hispánico”, *Las Provincias* (Valencia, 10-XII-52).

(19) Julio Martínez Almoyna: “As Bibliotecas Públicas, na cultura Espanhola”, *O Comercio do Porto* (Oporto, 3-XII-52).

ESPAÑA

OBRAS EN SALAMANCA

La *Gaceta Regional*, de Salamanca, publica, en su número correspondiente al día 1.º de enero, una entrevista con don Antonio Tovar, rector de la Universidad de aquella ciudad. En el año 1952, según el señor Tovar nos informa, fué terminada la obra de la nueva Facultad de Derecho, con lo cual se dedicará únicamente a dependencias centrales —capilla, paraninfo y biblioteca— el viejo edificio matriz. “Pero seguramente, para que continúen los estudiantes en los claustros y aulas, acordará la Universidad que se mantengan en las viejas clases algunos cursos de distintas Facultades”.

La nueva Facultad de Derecho aún no está amueblada, pero en los presupuestos de 1953 se consigna un crédito destinado a esta finalidad. Durante este mismo año se continuará la restauración del antiguo edificio del Rectorado y Secretaría General, próxima a concluirse. Y también está a punto, salvo ligeros detalles de decoración, el remozamiento de una sala especial en el Patio de las Escuelas Menores, donde se han colocado las magníficas pinturas atribuidas a Gallegos, y que estuvieron hasta hace poco entre la bóveda y el tejado de la capilla universitaria. (Aunque el señor Tovar no se extienda sobre la significación artística de este hallazgo, vale la pena informar al lector de que su importancia es absolutamente excepcional; se trata de un rarísimo ejemplo de pintura profana a gran estilo, con tema mitológico, sin equivalente en la historia del arte español.)

“El fin de año —continúa el rector— nos sorprende con una serie de restauraciones y obras de consolidación que renuevan todos los edificios universitarios. Se inician las que han de realizarse en el piso alto de la Facultad de Filosofía y Letras, en la Biblioteca Universitaria y en la Casa Rectoral. Se ha destinado un millón de pesetas para la Facultad de Medicina, y se ha adquirido un hermoso edificio, en la Plaza de Anaya, con destino al Colegio Mayor femenino, donde se trasladará el de Santa María de los Angeles, ahora en la calle de la Rúa. También el Estado ha legalizado la adquisición

de dos solares, sobre los que se levanta la actual Facultad de Derecho, reponiendo el anticipo que hizo la Universidad con fondos de su patrimonio.

Aparte de la terminación de todas estas obras iniciadas, la Universidad salmantina se propone para el próximo año comenzar la nueva Facultad de Ciencias, terminar el Colegio Mayor “Fray Luis de León”, amueblar la Facultad de Derecho (como ya queda dicho) y adaptar para Colegio Mayor el edificio adquirido en el Palacio de Anaya. “Pero el proyecto más importante y del que quisiéramos que todas estas obras no fuesen sino una señal exterior, es conseguir que cada día mejoren las enseñanzas y el rendimiento de la Universidad de Salamanca, conservando el prestigio de su nombre y su antigua tradición”.

EXPANSION CULTURAL EN ALMERIA Y CACERES

Tan importante como la actividad formadora de sus propios alumnos es, en los Institutos Laborales, la divulgación de conocimientos profesionales entre la población adulta. Registramos hoy, en este segundo orden de tareas, los cursillos que tuvieron lugar últimamente en las provincias de Almería y Cáceres; el primero organizado por el Instituto Laboral de Huércal-Overa, el segundo por el Instituto Laboral de Trujillo.

El primero de ellos, referido a la modalidad agropecuaria, se clausuró a finales del mes de noviembre en la Biblioteca Principal de la localidad; y en este acto se entregaron los certificados de asistencia y cinco premios consistentes en lotes de libros sobre temas agropecuarios y en cantidades a metálico.

El segundo tuvo como tema específico el “cultivo del trigo y explotación del ganado lanar”, y se organizó en el pueblo de Huertas de Animas, bajo la dirección del ingeniero agrónomo de Cáceres señor Muriel, con la colaboración de casi todos los profesores del Centro. El número de cursillistas sobrepasó la cincuentena, y el cursillo ha durado un mes.

En el mismo Instituto de Trujillo se organizó un cursillo de ampliación cultural y técnica para

trabajadores y aprendices de la localidad; cursillo que abarca nociones de ortografía y redacción, geografía, matemáticas, dibujo, agricultura, cuestiones ganaderas, formación del espíritu nacional y religión.

En fin, también ha tenido lugar en la comarca trujillana un ciclo de conferencias de divulgación científica y propaganda. Se dictaron en los pueblos de San Clemente, Trujillo, Belén, La Cumbre, Huertas de Animas. Y al final de cada una de ellas el director del Instituto, don Diego Manzanera, explicó los fines de los Institutos Laborales.

ENSEÑANZA PROFESIONAL EN GUIPUZCOA

El diario donostiarra *La Voz de España* publica en su número del día 19 de noviembre un reportaje de Alberto Claveira con este título: “Guipúzcoa podría conseguir grandes ventajas de los Institutos Laborales”. Y un subtítulo, que dice así: “Ello supondría un grado más en su clásica enseñanza profesional”.

Guipúzcoa es, ciertamente, una provincia privilegiada en el orden de la enseñanza profesional. Pocas localidades carecen de alguna Escuela de una u otra especialidad, principalmente de especialidad mecánica. “Pero antes queremos decir que, paradójicamente, a causa de la extensión y arraigo de las citadas escuelas, la modalidad recientemente creada por el Estado de la Enseñanza Media y Profesional, cuyos organismos escolares son los Institutos Laborales, no ha despertado hasta el momento el interés que era de esperar en esta provincia, de tan marcados matices profesionales, varios de los cuales van a la cabeza de España: mecánica, pesca, fabricación de papel, vida agropecuaria incluso... Decimos paradójicamente porque las escuelas profesionales pueden considerarse el peldaño anterior a la amplia perspectiva de los Institutos Laborales”.

Eibar tiene su vieja escuela de mecánica de precisión y armería; Mondragón, una de las más nuevas y de más brillante labor en todos los órdenes. Entre ambas, una verdadera constelación de escuelas de aprendices sostenidas por las

mismas empresas; de concursos de formación profesional, mantenidos por el Frente de Juventudes; de Escuelas de Trabajo, como la de San Sebastián, ninguno de cuyos graduados deja de colocarse ventajosamente, y como la de Vergara, donde se cultiva la especialidad textil, además de la mecánica y eléctrica; de Escuelas Profesionales más o menos importantes o en trance de crecimiento; Escuelas que han cumplido y siguen cumpliendo un papel de cultura popular sumamente interesante. Estos diversos elementos que componen el cuadro de enseñanza profesional guipuzcoana reciben su aliento de patronatos donde no se halla ausente la iniciativa o aportación de las empresas, ni los municipios, ni la Diputación Provincial, ni el Estado, ni siquiera de instituciones de crédito como la Caja de Ahorros Provincial.

Ahora bien, esta gran densidad que los Centros de Formación Profesional alcanzan en Guipúzcoa ha ocasionado cierta desatención, en juicio del cronista cuyas ideas recogemos, respecto a los Institutos Laborales, instituciones que tienen la ventaja de posibilitar el ulterior acceso de los alumnos al Bachillerato universitario y, por consiguiente, a la enseñanza superior. Los municipios de Villafranca de Oria, Azpeitia y Eibar han mostrado, sin embargo, interés por la nueva modalidad docente; y en Irún el Ayuntamiento ha ofrecido el edificio y la colaboración económica acostumbrada. Pero no son la metalurgia y la mecánica las únicas especialidades que en Guipúzcoa deben cultivarse; es urgente instalar en algún puerto (por ejemplo, en Pasajes) un Instituto Laboral de modalidad marítimo-pesquera.

INSTITUTO LABORAL EN EJEJA

El día 30 de noviembre último se celebró en Ejea de los Caballeros la inauguración del edificio y apertura de curso del Centro de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola y ganadera.

Los actos, que fueron presididos por el Rector de la Universidad de Zaragoza, Presidente de la Diputación Provincial y demás autoridades, tuvieron un carácter verdaderamente popular por la participación en gran número de trabajadores de la localidad y zonas comarcales agrupadas en las Cinco Villas.

Bendijo el edificio el Cura párroco de Ejea, y después fueron visitadas sus instalaciones. Constán de tres plantas, y además los servicios anejos a esta clase de instituciones docentes. Dispone también de un amplio pabellón para los distintos talleres y laboratorios de enseñanza profesional agrícola y ganadera.

En los recientes exámenes de in-

greso para inaugurar el primer curso se presentaron cincuenta y dos examinados, de los que fueron aprobados cuarenta y siete.

Después de la bendición y visita del nuevo Instituto Laboral se celebró en la Casa Consistorial un acto académico.

INSTITUTO LABORAL EN PRIEGO DE CORDOBA

Desde la visita del Director general de Enseñanza Laboral a Priego de Córdoba se han ido cumpliendo las etapas previas a la puesta en marcha del nuevo Instituto Laboral. El Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional tiene en su poder las propuestas para el nombramiento de profesorado; y el Patronato Local, que preside don José Luis Gámiz, ha gestionado los oportunos medios económicos. Por de pronto, el Ayuntamiento ha adquirido la "Casa de Castilla" para la instalación del Centro, comprometiendo en ello una cantidad no inferior a 800.000 pesetas. El Patronato Nacional, por su parte, ha contribuido con una subvención de pesetas 1.142.500,33; y el vecindario espléndidamente con 444.000. Cifras a las que hay que sumar las 200.000 pesetas aportadas por el Gobierno Civil. "Podemos decir —comenta el semanario de Priego *Adarve*, de quien tomamos estos informes— que la cantidad de 2.000.000, precio del inmueble, está asegurada.

EXTENSION UNIVERSITARIA EN MALAGA

En los últimos días del pasado mes de diciembre se celebró en Málaga, bajo la presidencia del Rector de la Universidad de Granada, una reunión del Patronato de la Cátedra de Extensión Universitaria. Se trataron diversos aspectos de ella, especialmente en lo que se refiere a los cursos para extranjeros, que comenzarán el día 1.º de febrero próximo. El Rector informó sobre las gestiones realizadas para la adquisición o construcción de un edificio que pueda alojar a los cursillistas de invierno y a los universitarios españoles en otros cursos de verano que pudieran crearse.

UNA MUTUALIDAD PARA NIÑOS ISRAELITAS

De *Mauritania*, la notable revista que publican los Padres Franciscanos de Tánger (enero de 1953), recogemos algunos datos sobre la mutualidad escolar "Sefarad", que preside el director del grupo escolar "Yudah Halevy" don José Antonio García y García.

En diciembre de 1950 se instituyó esta Mutualidad, que en su

significativo nombre expresa la comunidad existente entre las dos secciones, española y sefardí, que se educan en el grupo escolar citado. Está regida por una junta de Gobierno, compuesta por padres de alumnos y profesores, auxiliada por otra formada por los mismos niños mutualistas. Muchas otras mutualidades escolares semejantes existen hoy en la zona española de Marruecos, merced a la actividad conjunta de la Delegación de Educación y Cultura y el Instituto Nacional de Previsión; pero destacamos la mutualidad "Sefarad" por su curiosa extensión a los alumnos de distintas religiones y razas.

DIA DEL CATEDRATICO JUBILADO

Esta conmemoración, instituida en 1949, se celebra anualmente en toda España, en honor de los catedráticos de Instituto que han cumplido sus años de docencia reglamentaria. El día 30 de diciembre pasado se reunieron los residentes en Madrid en el salón Goya del Ministerio de Educación Nacional; a la reunión asistió el señor Ruiz-Giménez, el Director de Enseñanza Media, Sánchez de Muniaín, el Presidente del Patronato de la Mutualidad organizadora del acto, señor Allde Salvador; el Consejero Gerente, señor Juliá Martínez y el Presidente y Vicepresidente del Consejo de Administración.

El Ministro de Educación Nacional, en su salutación a los catedráticos, dijo, entre otras cosas, que estimaba arbitraria la fecha con que las leyes ponen límite al esfuerzo y al trabajo de muchos funcionarios, y especialmente de los catedráticos, a quienes se jubila precisamente cuando mayor riqueza espiritual han alcanzado y mayor es el caudal de sus experiencias y conocimientos científicos y docentes. Como final del acto, hizo entrega de un obsequio de 1.000 pesetas a cada uno de los catedráticos jubilados.

UNIVERSIDAD DE SANTANDER

Han comenzado en Santander los trabajos para construir el tercer pabellón de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", que se levantará en el Sardinero. Este pabellón, destinado a residencia de estudiantes, estará concluido acaso dentro de este año, y se invertirán en él unos tres millones de pesetas. Anejo a la misma Universidad montañesa está levantándose un Colegio Mayor femenino, y está en marcha otro del Servicio Español del Magisterio.

Dentro de tres o cuatro años la Universidad Internacional de verano estará concluida. Los terrenos sobre que se alza, en bello empla-

zamiento próximo a las playas, han sido cedidos por el Ayuntamiento y la Diputación. Ahora se procede a prolongar la Avenida de los Castros hasta los pabellones universitarios.

EL MUSEO SALZILLO EN MURCIA

Un decreto del día 28 de noviembre ha aprobado el proyecto de las obras del Museo Salzillo, cuyo importe asciende a 1.613.529,02 pesetas. De esta cantidad se librarán inmediatamente 350.529,02, que serán invertidas en el edificio anejo a la Iglesia de Jesús, en la restauración de ésta y en la reforma de los actuales emplazamientos de los grupos escultóricos, para realzarlos y facilitar su contemplación sin mengua de su destino procesional y devoto. El presidente de la Comisión ejecutiva del Museo, señor Díez de Revenga, y el director de éste, doctor Sánchez Moreno, han expresado su gratitud al Ministerio de Educación Nacional y la Dirección General de Bellas Artes.

UN MUSEO DIOCESANO

Casi todas las catedrales españolas, en contraste significativo con las de otros países, tienen un tesoro artístico estimable, y a veces de valor inmenso; pero no en todas este tesoro artístico puede ser visitado por el público con comodidad suficiente. Registramos hoy la inauguración de un nuevo museo catedralicio en Gerona, instalado por iniciativa del Obispo de aquella diócesis doctor Cartañá. El tesoro de la catedral gerundense, providencialmente salvado en los asedios de la ciudad, guerras civiles y revoluciones, era, hasta la fecha, únicamente conocido por muy contados estudiosos. Cuanta, entre otras joyas, con una espléndida custodia gótica y una cruz de cristal de roca; retablos ojivales, el tapiz llamado de la Creación y una Virgen románica ya venerada en el siglo XII. También tiene valiosos ejemplares bibliográficos: el libro del Apocalipsis, del siglo XI, y la Biblia de Carlos V.

LAS ESCUELAS DE SUBURBIOS EN MADRID

El diario *Ya*, en su número del día 21 de diciembre, publica una información sobre las Escuelas suburbanas de Madrid de don Agustín Serrano de Haro, Inspector general del Magisterio. En Madrid existen 31 parroquias de suburbios para una población de más de 400.000 almas. Junto a estas parroquias, que son centros de vida y asistencia social, se encuentran las escuelas primarias y algunas de orien-

tación profesional, organizadas por el Patronato Escolar de Suburbios de Madrid.

Ciento cincuenta y cinco maestros tiene en los suburbios madrileños el Ministerio de Educación. Y en atender especialmente a los niños que ellos educan invierte el Patronato del propio Ministerio más de dos millones de pesetas, sin contar el sueldo de los maestros, ropa y calzado, comedores escolares, clases de iniciación profesional, ejercicios espirituales en régimen de internado, colonias veraniegas. Estas últimas son el tónico más excelente para la alegría y salud de los niños. Más de 700 fueron a ellas el último verano, y playas y sierras ensancharon su corazón y sus pulmones.

Las asistencias sociales son escasas. Ayuda el Ayuntamiento. Alguna empresa industrial aporta el desayuno de los niños. La Ciudad de los Muchachos ofrece la frescura de un oasis en el destierro. Varias instituciones docentes son allí avanzadas de las preocupaciones de la Iglesia, y un grupo de estudiantes acude por las tardes a construir viviendas.

PATRONATO ESCOLAR DEL FRENTE DE JUVENTUDES

En la Delegación Nacional del Frente de Juventudes se ha constituido oficialmente el Consejo Nacional del Patronato Escolar afecto a esa entidad del Movimiento. Preside este Consejo el Delegado Nacional señor Elola y está formado por el jefe de Centros de enseñanza don Ricardo Angulo; Eugenio Martín, Ayudante Nacional de las Falanges Juveniles; Frutos, Secretario de Enseñanza; Ignacio Lezón, Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria; Serrano de Haro, Inspector central del Magisterio; Manuel Barberán, Director del grupo escolar "Francisco Franco", y el P. López Gallego, Capellán nacional del Frente de Juventudes.

El Patronato Escolar del Frente de Juventudes tiene por finalidad procurar que sus Escuelas sean modelo de enseñanza y de formación del espíritu nacional.

NOTICIAS DEL S. E. M.

Coincidiendo con la festividad de San José de Calasanz se celebró en Gerona la segunda recaudación de aportaciones voluntarias para constituir un fondo económico destinado a una proyectada residencia del Magisterio. Esta residencia acogerá los actuales y futuros servicios del S. E. M., y los hijos de los maestros que carezcan de medios para estudiar en la capital. Todos los Ayuntamientos de la provincia contribuyeron con su donativo, así como la mayoría de las

entidades públicas de otro carácter. Merece especial mención la colaboración prestada por el Obispado. Se espera que el proyecto sea, en plazo no largo, realidad.



El Servicio Español del Magisterio celebró el día 17 de noviembre, con diversos actos sociales y culturales, la fiesta de San José de Calasanz, su patrono. En la víspera se dió en el Teatro Español una representación especial de "La moza del cántaro"; a las once de la mañana del mismo día hubo una misa en la Iglesia del Real Colegio de San Antón, a las cuatro, una representación infantil en el salón teatro del Instituto "Ramiro de Maeztu", y a las seis, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, una conferencia del Padre Juan de Dios Muñoz, Rector del Colegio de San Fernando. Al día siguiente, viernes 28 de noviembre, tuvo lugar una misa rezada por los maestros fallecidos durante el año actual, y el sábado una sesión de la revista hablada "Viento del atardecer", dedicada al tema "Prensa y Periodismo". Intervinieron en ella doña Mercedes Fórmica Corsi, don Alfredo Marquerie, el Inspector del Magisterio, don Adolfo Maillo, don Antonio Valencia, don Gaspar Tato Cuming y el Director de *Pueblo*, don Emilio Romero; cerrando estas intervenciones el Secretario de Secciones del Movimiento, don Juan José Pradera.

Dentro de esta misma semana, durante la cual se celebraron tanto en Madrid como en provincias numerosos actos escolares, es de destacar la alocución dirigida a los maestros españoles por el Ministro Secretario General del Movimiento a través de Radio Nacional.

ESCUELAS DE LA LAGUNA

Aguere, órgano de la prensa canaria (16-XI-52), describe los proyectos que el Ayuntamiento de La Laguna tiene entre manos en orden a los problemas escolares de la localidad:

a) Se está confeccionando el censo escolar del municipio, que una vez concluido servirá como instrumento de control, para hacer efectiva la obligatoriedad de la asistencia escolar.

b) Han sido reparados y puestos en condiciones de servicio los locales con que en la actualidad se cuenta, y se ha satisfecho la suma de 125.000 pesetas que, en concepto de casa-habitación, adeudaba el Ayuntamiento a los maestros.

c) Son propósitos de la corporación municipal dotar a las escuelas del mobiliario y material mínimo; y ha acordado sufragar los gastos de transporte desde el puer-

to de Cádiz del material mobiliario adjudicado por el Estado.

Proyecta también ampliar la ayuda económica de los estudiantes de las escuelas del Magisterio.

ESCUELAS PARA PEDRO MUÑOZ Y VALDILECHA

Pedro Muñoz, pueblo manchego, tiene Grupo Escolar desde el pasado 21 de diciembre, colmándose así una aspiración muy antigua. Inauguraron el nuevo edificio el Gobernador civil de Ciudad Real, el Presidente de la Diputación Provincial y el Inspector Central de Enseñanza Primaria. Ha sido construido por el Estado con la colaboración municipal.



La ejemplar preocupación escolar de Carlos Ruiz, Gobernador civil de Madrid, se ha mostrado una vez más en la inauguración de las nuevas escuelas de Valdilecha, el pasado mes de noviembre. Las Escuelas han sido dotadas de moderno material pedagógico; y tanto este material como la edificación han sido costeados por la Jefatura Provincial del Movimiento.

CONGRESOS DE ESTUDIANTES

En nuestro número anterior (sección de "Actualidad educativa", página 251) dimos ya noticia de la convocatoria del primer Congreso Nacional de Estudiantes. Este Congreso, que tendrá lugar en el mes de abril próximo, reunirá delegados de curso de las Facultades universitarias, Escuelas especiales y Centros docentes de toda España, designados por elección entre los estudiantes. Aparte de los temas asistenciales, profesionales y universitarios que sean objeto de iniciativa particular, en el temario inicial del Congreso figurarán estos importantes puntos: organización de la Enseñanza en España; revisión de planes de estudio; incompatibilidades; dotación de laboratorios y bibliotecas en los centros docentes; cooperativas de libros y material escolar; tasas académicas; ingreso en la Universidad; establecimiento de un régimen de previsión social y asistencias, Colegios Mayores y Casas del Estudiante y Aulas de Cultura.

Este Congreso, para cuya mayor difusión se ha convocado por el S. E. U. un concurso de carteles, irá precedido por una serie de Congresos regionales, que se reunirán en las cabezas de nuestros distritos universitarios y en Bilbao.

El primero de estos Congresos regionales ha tenido lugar en Santiago a partir del día 1.º de diciembre. Integraron la Comisión Ejecutiva del Congreso el

Gobernador civil de La Coruña, como Presidente de Honor; Pérez Tahoces, Jefe del S. E. U. compostelano, como Presidente efectivo, y Borrajo Dacruz y Alfonso Barraza, como Secretarios. También colaboraron con la Comisión don José Guerra Campos, canónigo de la Catedral y profesor de religión, la regidora de la Sección Femenina del Sindicato y la directora del Colegio Mayor femenino "Virgen del Portal".

El temario se agrupó en cinco capítulos: *Ingreso en la Universidad, Organización de la Enseñanza en la Universidad, Formación humana y social del universitario, Universidad de Santiago de Compostela, Examen de las ponencias ya elaboradas por la Jefatura Nacional del S. E. U. con vistas al primer Congreso Nacional de Estudiantes.*

Sobre el sentido y orientación del Congreso nos informa una entrevista con su secretario, Efrén Borrajo, publicada en el periódico compostelano *La Noche* el día 28 de noviembre. El Congreso se propuso aportar al ulterior Congreso Nacional "algo nuevo y sincero": un examen, hecho con profundo espíritu crítico, valentía y prudencia, sobre la situación interna y la circunstancia social de la enseñanza universitaria en España. Tal examen comprendía puntos tan graves como el acceso de la masa estudiantil al ámbito universitario; acceso que, claro está, implica una revisión del Estado y acaso la implantación general del curso preparatorio, destinado a remediar la falta de preparación que actualmente se deja sentir en los bachilleres.

Otro tema de singular interés es el de acomodar la vida universitaria a la "urgencia vital" de nuestro tiempo, que hace inadmisibles el que, hasta cumpilda la treintena, no pueda prácticamente el universitario independizarse y vivir como profesional.

Las reuniones tuvieron dos fases. Una primera, preparatoria, que se desarrolló en Santiago, en la histórica "Casa de la Parra", que es actualmente sede del S. E. U. del distrito; y otra segunda en la residencia de El Grajal, próxima a La Coruña, en la que intervinieron varios catedráticos de la Universidad compostelana. Colaboraron también en las tareas del Congreso, con su presencia y palabra, el Director general de Enseñanza Universitaria, Pérez Villanueva; el Jefe Nacional del S. E. U., Jordana; el Delegado Provincial de Información, Serrano Castilla, y el Director de *Alcalá*, Jaime Suárez.

Sobre el contenido de las ponencias y conclusiones, muchas de ellas interesantes, aplazamos por ahora toda noticia, en espera de que los próximos Congresos regionales nos permitan formar una idea orgánica y matizada de lo que los es-

tudiantes españoles, en su conjunto, piensan sobre los temas de su vida común.

INSTITUTO DE ESTUDIOS NORTEAMERICANOS

El día 18 de diciembre se celebró en el aula magna de la Universidad barcelonesa la apertura del curso del Instituto de Estudios Norteamericanos, presidida por el Decano de la Facultad de Derecho, doctor Pi y Suñer, que tenía la representación del Rector. El doctor Rodolfo Rivera, Cónsul agregado cultural, disertó sobre "Dos hispanistas norteamericanos del siglo XIX": Ticknor y Washington Irving.

EL LIBRO ESPAÑOL EN MEJICO

Seleccionamos, entre otros varios sobre el mismo tema, un artículo de la revista mejicana *Acción Económica*, correspondiente a septiembre del pasado año. "Antiguamente, cuando no existían dificultades en el intercambio cultural entre España y Méjico, y los libreros importaban lo más notable y esencial de la producción intelectual española, nos era fácil estar al día en el movimiento espiritual de España y conocer el pensamiento y la valía de los escritores españoles. Pero ahora, hemos de seguir el ritmo literario español como por trasmano y casi a escondidas, porque con cuentagotas nos llegan los libros españoles y sólo los de cierta resonancia publicitaria. Por lo cual, ya que existe un organismo tan competente como el Instituto de Cultura Hispánica, creemos que el mejor modo de servir al espíritu de España y a difundirlo en su constante evolución y progreso sería establecer en Méjico una biblioteca española... En las actuales circunstancias, esta biblioteca vendría a realizar la más alta y fecunda labor en pro del entendimiento y comprensión de la trayectoria que actualmente sigue la cultura española, que por falta de libros que la difundan, aparece hoy aquí, tan lejana y tangencial, a pesar de la cercanía aérea, de los constantes viajes de los indianos millonarios y del ir y venir de toreros y artistas... Si en todo tiempo puede ser útil en Méjico una biblioteca española, en esta época de grave penuria libresco hispánica es verdaderamente indispensable".

CATEDRA DE ESPAÑOL EN FORMOSA

En la Universidad de Taipeh (Formosa) se ha instituido una cátedra de lengua española. El titular es el jesuita P. Rodríguez, an-

tigo profesor de chino en la Escuela de Lenguas de Pekín. Once sacerdotes católicos forman parte del claustro de profesores de dicha Universidad: seis jesuitas, tres benedictinos y dos sacerdotes titulares chinos.

EXPOSICION BARCELONESA EN COLOMBIA

En el Museo Nacional de Bogotá quedarán próximamente instalados los cuadros que integran la

Exposición de Pintores Barceloneses: 144 obras de 36 autores. Este conjunto se exhibió antes en Panamá, por iniciativa del cónsul de dicho país en Barcelona y bajo el patronato de la Universidad Nacional.

IBEROAMERICA

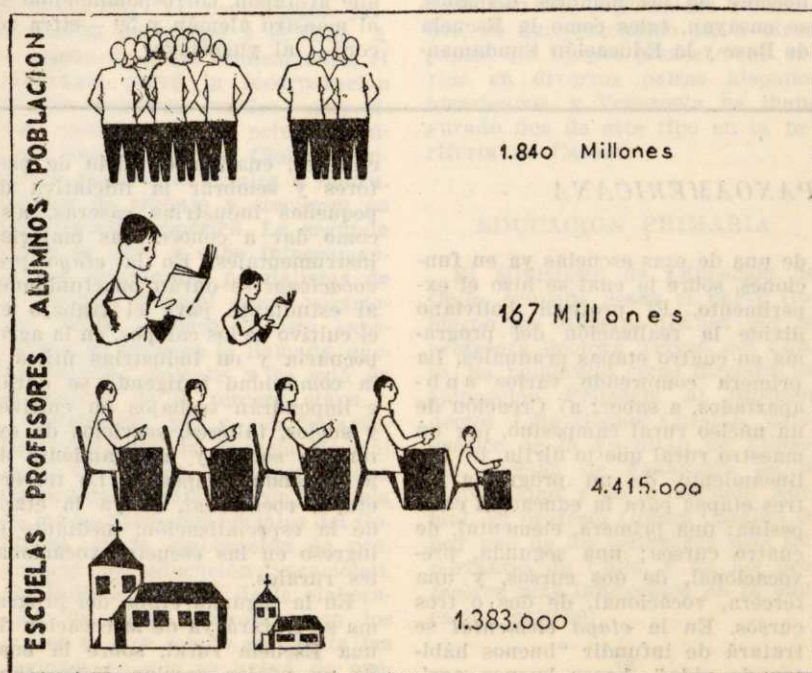
LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN IBEROAMERICA

La revista *Noticias de Educación Iberoamericana*, de Madrid, dedica las páginas centrales de sus números 15 y 16 a la Enseñanza Pri-

maria en Iberoamérica, de cuyo estado actual hace un examen estadístico conjunto y otro comparativo entre el mundo hispánico y las

restantes comunidades espirituales y geográficas, tales como Europa, mundo árabe, Estados Unidos, Asia y la comunidad británica en los términos relacionados con la población, alumnos del grado primario, profesores del mismo y Escuelas. Por considerar este trabajo de un gran valor informativo, publicamos seguidamente un extracto del mismo junto con los cuadros y cifras más expresivos de la situación real de la Escuela Primaria en Iberoamérica.

	IBEROAMERICA	COMUNIDAD BRITANICA	EUROPA	MUNDO ARABE	ESTADOS UNIDOS	ASIA
Población	220 millones	170 millones	350 millones	50 millones	150 millones	700 millones
Alumnos	22 millones	14 millones	33 millones	3 millones	20 millones	55 millones
Profesores	563.000	410.000	900.000	117.000	625.000	1.800.000
Escuelas	240.000	110.000	300.000	19.000	157.000	556.000



La U. N. E. S. C. O. ha reparado un informe preliminar sobre estadísticas de Enseñanza Primaria (*Statistics on primary school education*. Statistical Service. U. N. E. S. C. O. París. Diciembre 1951), cuyos datos han servido para presentar los cuadros que ofrecemos.

A fin de obtener elementos de comparación que sean significativos, se han reunido los datos en seis grupos de naciones: Iberoamérica (países de habla española y portuguesa, incluyendo Filipinas); la Comunidad Británica de Naciones, con sus colonias y dependencias; Europa Continental (excluyendo España, Portugal y los países que, como Rusia, no proporcionan datos) y sus colonias más importantes; el Mundo Árabe, integrado por países de fundamentos culturales comunes; los Estados Unidos de Norteamérica y sus posesiones; Asia, tomada como concepto geográfico.

Es indudable que esta agrupación de países tiene que ser forzosa-mente convencional. Pero también es evidente que para poder establecer, en términos comparativos, la situación de la enseñanza iberoamericana haya que enfrentarla a grupos o bloques que, a excepción de alguno, no pueden ofrecer el conjunto de rasgos comunes —históricos y actuales— que muestra Iberoamérica. De este modo se ha obtenido un panorama muy alentador para el estado actual de la Enseñanza Primaria en nuestros países.

Se insiste, plausiblemente y con razón, en mostrar que la educación de la Humanidad es la primera de las grandes tareas propuestas, por espíritu de justicia y de solidaridad, a la conciencia de nuestro tiempo, y que, en realidad, menos de la mitad de los pobladores de la

Tierra han llegado a alcanzar los beneficios de una enseñanza elemental. De ahí que hayamos en-

carado a la tarea educativa, más que como una empresa técnica, como una obra misional. Todo el

tal, no deja de tener interés mostrar en qué medida se ha cumplido hasta hoy, y en cada bloque polícticocultural, el imperativo de la enseñanza primaria y pública.

P A I S E S	Número de escuelas	Alumnos	Maestros
Argentina	14.722	2.119.940	92.554
Bolivia	2.199	183.506	7.034
Brasil	54.900	4.132.604	110.166
Colombia	12.559	761.915	18.042
Costa Rica... ..	1.046	112.500	4.834
Cuba	—	546.984	20.774
Chile	5.684	752.254	14.448
Ecuador... ..	3.216	309.376	7.487
El Salvador	1.867	142.927	4.865
España... ..	56.848	2.440.340	57.587
Guinea Española... ..	97	15.728	184
Filipinas	18.650 (1)	3.693.179 (1)	66.187 (1)
Guatemala... ..	3.397	164.815	7.272
Haití	365	46.568	1.380
Honduras... ..	1.930	97.209	3.119
México... ..	24.493	2.880.527	66.937
Nicaragua... ..	1.341	90.544	2.958
Panamá	950	110.059	3.417
Paraguay	1.477	195.607	5.987
Perú... ..	10.454	962.367	22.633
Portugal	11.700	609.329	14.758
Angola	142	9.007	317
Cabo Verde	111	5.234	144
Guinea Portuguesa	71	3.579	85
India Portuguesa	278	9.970	378
Macao	56	12.952	—
Mozambique	977	148.059	1.283
Príncipe y Santo Tomás	17	2.289	33
Timor	30	627	60
Puerto Rico	—	444.723 (2)	5.595 (2)
República Dominicana... ..	2.656	379.469	4.409
Uruguay	1.644	202.718	5.745
Venezuela... ..	6.755	485.668	12.286

(1) Incluye la enseñanza primaria y la intermedia.

(2) Comprende conjuntamente los datos de la enseñanza primaria y la secundaria.

perfeccionamiento pedagógico alcanzado en el siglo precedente y en lo que va del actual, poco o nada significa si sus conquistas no tienen impulso suficiente para ser aplicadas a los hombres.

Mientras nuevas versiones del antiguo espíritu misional católico, que ha sido medula de la acción docente de los hombres hispanos, se ensayan, tales como la Escuela de Base y la Educación Fundamen-

Este número de *Noticias* contiene datos referentes al estado actual de la Educación primaria en el mundo. Por considerarlo apropiado en estas columnas, hemos reproducido los originales gráficos contenidos en la página anterior así como el cuadro contiguo, expresivos los tres de la situación educativa en su primer grado. En lo referente a Iberoamérica, los presentes estudios estadísticos arrojan el siguiente resultado total: 563.000 maestros enseñan a 22 millones de niños en 240.000 escuelas de Iberoamérica. Véase a continuación su distribución por países.

A estos datos añade *Noticias* dos interesantísimos cuadros sobre el personal femenino iberoamericano en la Enseñanza Primaria y los datos proporcionales al número de alumnos por maestro. Es el Brasil el país de Iberoamérica que mayor porcentaje alcanza de maestras sobre los maestros (93 por 100), al que siguen Puerto Rico (88 por 100), Argentina (87 por 100), Cuba (85 por 100), Panamá (83 por 100), Santo Domingo (71 por 100), Guatemala (68 por 100), Ecuador (66 por 100), Méjico (64 por 100) y España (55 por 100).

En cuanto al número de alumnos por maestro, en el Perú se eleva a 43, siendo Guatemala, Costa Rica y Argentina, con 23 alumnos por maestro, los países que registran cifras más bajas. A cada maestro español le corresponden por término medio 36 alumnos, al igual que al Japón, correspondiéndole 48 al maestro alemán y 59 —cifra récord— al yugoslavo.

INFORMACION HISPANOAMERICANA

EDUCACION INDIGENA, VOCACIONAL Y RURAL

El profesor Toribio Daure Montaña, de Bolivia, ha expuesto en una ponencia presentada al Congreso de Educación Vocacional del Seminario correspondiente de la Organización de los Estados Americanos, en Maryland, los resultados y métodos empleados por una escuela rural vocacional. Explica en la ponencia, titulada "How vocational education came to the rural community", que las recomendaciones que de ella deben desprenderse están basadas en la realidad

de una de esas escuelas ya en funciones, sobre la cual se hizo el experimento. El profesor boliviano divide la realización del programa en cuatro etapas graduales. La primera comprende varios subapartados, a saber: a) Creación de un núcleo rural campesino, por un maestro rural que lo dirija. b) Delineamiento de un programa de tres etapas para la educación campesina: una primera, elemental, de cuatro cursos; una segunda, prevocacional, de dos cursos, y una tercera, vocacional, de dos o tres cursos. En la *etapa elemental* se tratará de infundir "buenos hábitos de vida", hacer buenos agri-

cultores, enseñar el oficio de pastores y sembrar la iniciativa de pequeñas industrias caseras, así como dar a conocer las materias instrumentales. En la *etapa prevocacional* se darán oportunidades al estudiante para el trabajo en el cultivo de los campos, en la agropecuaria y en industrias útiles a la comunidad indígena; se darán e impondrán trabajos en cultivos y suelos, talleres, servicios de extensión social y mejoramiento de la vivienda campesina. La tercera etapa, *vocacional*, es ya la etapa de la especialización, mediante el ingreso en las escuelas vocacionales rurales.

En la segunda etapa del programa se tratará ya de la creación de una Escuela rural, sobre la base de un núcleo escolar. Esta etapa

tiene por objeto el mejoramiento del nivel económico-social del país, la defensa de la vida y salud de los campesinos y la constitución, con fines y objetivos adecuados, de la Escuela Normal rural. La Escuela Normal rural, ya constituida, en el primer ensayo realizado en Bolivia, llevó enseñanzas vocacionales a las Escuelas rurales, constituidas y dirigidas por maestros rurales. Estas enseñanzas fueron divididas así: cuatro años de preparación en talleres para industrias pequeñas y derivadas de la agropecuaria. En los cursos tercero y cuarto, enseñanza, preferentemente, de trabajos de carpintería, hojalatería, mecánica, tejidos en telares y, para las mujeres, tejidos de punto. También trabajos de alfarería, crianza de animales domésticos, fabricación de quesos y mantequilla. Estas enseñanzas se llevaron a cabo mediante un procedimiento de grupos, formados y organizados de acuerdo con aptitudes, orientación profesional, afinidades y sexos, aunque algunos se hicieron mixtos. Los grupos de estudiantes normalistas así formados salieron bajo la supervisión de directores y de asesores de grupo (estos últimos son profesores de Práctica docente, Higiene y Salubridad, Educación para el hogar, carpintería, hojalatería, mecánica e industrias rurales), con el objeto de enseñar y trabajar directamente en diversas comunidades indígenas. Ellos crearon, a su vez, los llamados "Clubs rurales", campesinos e indígenas todos, formados de acuerdo con las diversas especialidades adoptadas: de agricultores, de pastores, de pequeños industriales, y de deportes y educación física. El resultado de estos Clubs se vió rápidamente en el hecho de que ellos mismos acarrearón el material para la construcción de sus propios locales, de acuerdo con las necesidades primordiales del grupo y el Club. A la altura de estas realizaciones, el programa prevé la incorporación de los maestros rurales campesinos, creadores de los primeros núcleos campesinos. Los Clubs adquirieron nuevos materiales e instrumentos de trabajo y crecieron en importancia numérica. La segunda etapa se llevó a cabo íntegramente por estudiantes normalistas de la Escuela Normal rural vocacional. Sobre la base de esta experiencia se prepara la llamada *nueva práctica docente*, y se está en el umbral de la tercera etapa.

Constituida ya, y con halagüeños resultados, la Escuela Normal rural vocacional, la tercera etapa tratará de ser cubierta con la ayuda de las instituciones oficiales del Gobierno, en la elaboración de programas de educación vocacional. En Bolivia, además de la elaboración de estos programas, en los cuales se han tenido en cuenta las regiones en que se habrá de ope-

rar, el contacto con los organismos oficiales dió por resultado el contacto administrativo y económico con las Secretarías de los Ministerios de Agricultura, Higiene y Salubridad, Trabajo y Previsión Social, y del creado recientemente de Asuntos Campesinos. Con este apoyo, las comunidades indígenas favorecidas crearon y organizaron cooperativas regionales, y emprendieron la tarea de la edificación de viviendas nuevas, sobre la base del sistema de "Ayni" y "Yapanacu", de tradición incaica (préstamo y mutua ayuda, traducen estas palabras). Cubierta esta etapa, se llegó, por fin, a la cuarta y última etapa.

Esta última y cuarta etapa establece contactos con los servicios interamericanos de Cooperación y con las dependencias de los organismos internacionales. En ésta se estudian y proyectan los programas de trabajo en cada zona, y se solicitan, mediante estudio técnico, créditos bancarios para las comunidades campesinas e indígenas. Varias Comisiones de técnicos de la Unesco, la O. I. T. y la Organización de los Estados Americanos planifican la producción y estudian el aumento de los trabajos manuales y de pequeñas industrias, no previstas en las primeras etapas. Se les entrega la propiedad comunal a los campesinos, y a los jóvenes agricultores especialmente, constituidos en asociación. El profesor Daure observa, para concluir su comunicación, que estas Escuelas no deberán crearse como instituciones académicas, desde las cuales se imparte la educación vocacional, dentro de edificios cerrados, sino que deberán estar situadas, preferentemente, cerca de la naturaleza y del campo, donde puede enseñarse y despertarse en los jóvenes la vocación campesina.

Estas Escuelas, que han funcionado con tan espléndidos resultados, se han extendido ya a otros países. La Unesco piensa crear varias en diversos países hispanoamericanos, y Venezuela ha inaugurado dos de este tipo en la periferia de Caracas.

EDUCACION PRIMARIA

El Ministerio de Educación de Chile, ocupado desde el nuevo Gobierno del General Ibáñez por la profesora doctora Teresa del Canto, ha nombrado como director de Educación Primaria al profesor doctor Luis Gómez Catalán, catedrático de la Facultad de Filosofía, sección de Pedagogía de la Universidad y de la Escuela Normal. El profesor Gómez Catalán es hoy uno de los pedagogos más importantes de Chile, y de los profesores más influyentes en la educación chilena.

En el Museo Pedagógico de México, D. F., se llevó a cabo, a fines del pasado año de 1952, un cursillo breve sobre los problemas de la enseñanza de la escritura en las Escuelas primarias. Las conferencias estuvieron a cargo de los profesores Leopoldo Salazar Viniegra y Valentín Zamora. En el cursillo intervinieron los profesores Dolores Uribe, de la Secretaría de Educación; Guillermo Héctor Rodríguez —que, junto con Francisco Larroyo, es uno de los más importantes representantes del neokantismo en México—, director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica; Enrique Huerta director general de Educación Primaria, y Manuel López Dávila, director general de Alfabetización. El profesor Salazar se refirió al tipo de escritura *script*, e hizo notar las ventajas en la formación del carácter del niño, pues —según afirmó— este método de enseñanza de la escritura da responsabilidad y mesura. El profesor Salazar se refirió en sus conferencias a las relaciones entre la psicología del niño mexicano y el método de la enseñanza de la escritura *script*. El profesor Zamora hizo una exposición del método llamado *muscular*, puesto en práctica en doscientas escuelas mexicanas y enseñado a diez mil niños, en sustitución del método Palmer. Esta escritura se basa en los movimientos del brazo, del antebrazo, de la muñeca y de los dedos, y, según el profesor Zamora, para la aplicación del método deben tenerse en cuenta tres principios, a saber: a) Posición de la escritura. b) Ritmo; y c) Perfeccionamiento específico. Debe procurarse el empleo del papel sin rayas, con el objeto de que el niño escoja el tamaño de su letra de acuerdo con la longitud de su mano, de su brazo y de la posición del cuerpo. También en la aplicación de este método debe tenerse en cuenta, de manera muy especial, la psicología del niño mexicano, sobre la cual el profesor Zamora hizo algunas observaciones en referencia al método descrito.

El Ministerio de Educación de Venezuela ha comenzado a poner en ejecución el Plan Nacional de edificaciones escolares, para dotar con ellas a las principales ciudades de las entidades federales, con equipos y construcciones de grupos escolares. Dicho Plan, sujeto a la planificación mediante tres etapas, abarcará en su cumplimiento hasta el año de 1961, y tendrá, al ser concluido, 474 edificios, con 3.614 aulas y con capacidad para 180.700 alumnos. Con objeto de llevar cuidadosamente a cabo la realización del Plan se ha creado una Oficina de Arquitectura, dentro del

Ministerio de Educación, cuya finalidad es la de prestar ayuda técnica a los Comités Ejecutivos federales. La Oficina ha estudiado ya "proyectos-tipos", excepto uno especial con capacidad para cuatrocientos alumnos. El estudio de estos proyectos está comprendido dentro de la primera etapa. En la segunda se estudiará la división y subdivisión geográfica de los grupos escolares, para llegar a la creación del núcleo base tipo, esto es, de núcleos de tipo de aula, administración, deportes, etc. La distribución de los grupos escolares quedará supeditada a la topografía del terreno. La etapa final será la etapa en que culmina la organización, y está prevista para dentro de nueve años.

⊗

En Puerto Rico se han creado las Patrullas escolares de las Escuelas Primarias, con el objeto de estimular a los alumnos en su trabajo, mediante el compromiso contraído por ellos mismos mediante un juramento por escrito ante el jefe de la Escuela. Estas Patrullas tienen por objeto, además, el de contribuir a la educación artística del niño, con la ayuda de conciertos y conferencias breves, y a la educación física mediante la promoción de excursiones. En reciente fecha se han inaugurado las primeras Patrullas escolares.

EDUCACION NORMAL Y SECUNDARIA

El Ministerio de Educación de la República de Honduras ha formado una Comisión, dependiente de la sección de Enseñanza Normal, para que estudie los programas de estudios y proyecte uno nuevo. La Comisión y el Ministerio quieren modernizar los estudios normales mediante la especialización, el trabajo más intenso en Seminarios y laboratorios y la investigación especializada.

⊗

El Ministro de Educación de Cuba, de acuerdo con el de Salubridad, decidió aplazar la iniciación del curso escolar y posponer la fecha un mes más, a causa de una epidemia de poliomielitis. Con ocasión de esta medida algunos periódicos católicos pidieron, muy tácticamente, el cierre de espectáculos cinematográficos, reuniones y playas, donde los escolares pierden el tiempo y se pervierten. Tanto el Ministerio de Educación como el de Salubridad emprendieron una campaña dentro de la población escolar para evitar el contagio.

⊗

En el Uruguay se llevó a cabo el I Congreso de la Federación de

A. P. A. C. (Asociación de Padres de Alumnos de Colegios Católicos), bajo la presidencia de don Evangelista Pérez. Según la estadística, en el Uruguay existen ciento cincuenta y tres Colegios católicos, de los cuales 106 cuentan ya con la respectiva Asociación. El objetivo de esta Asociación, según fué planteado en el Congreso, consiste en la realización de una campaña por la cual se "desenmascare" el laicismo oficialista y se dé vigencia a la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución. La Asociación, por otra parte, quiere prevenir al Uruguay de la creación de la escuela única laicista. El temario fué: a) El derecho del padre a educar a sus hijos, fundamentado en el Derecho canónico, el Derecho natural y el Derecho constitucional. b) El laicismo como doctrina filosófica y como política educacional. c) Limitaciones de la enseñanza privada; y d) Repartición proporcional escolar en el orden económico. Entre los ponentes más prestigiosos estuvo el doctor don Juan Lammbias de Azevedo, catedrático de la Facultad de Humanidades, filósofo del Derecho, con una ponencia sobre la "Fundamentación filosófica de la libertad de Enseñanza". El Congreso concluyó: "El Estado no tiene derecho a controlar la idoneidad de los docentes privados, ni a imponer textos, programas o métodos. El Congreso rechaza el laicismo como doctrina filosófica y política educacional. La libertad de enseñanza se logrará cuando se dé igualdad de tratamiento por la ley a los colegios libres y a los colegios nacionales". En el Uruguay se parte del principio de la plena libertad de enseñanza.

⊗

Por Decreto del Gobierno de Colombia se reorganiza el Consejo Superior de Educación, cuyas funciones son: Servir de órgano de consulta al Ministerio en la orientación de la enseñanza; asesorarlo en el estudio de planes y programas; estudiar la conveniencia de invitación y contrato de profesores extranjeros. El Consejo de Educación no tiene nada que ver con la Universidad Nacional, que es autónoma. El número de miembros es de doce, distribuidos así: alfabetización y enseñanza primaria y campesina; Comisión de enseñanza secundaria; Comisión de la Unesco; Comisión de extensión y relaciones culturales. Entre los miembros se cuenta el doctor Julio Carrizosa Valenzuela, rector de la Universidad Nacional, en representación de las Universidades oficiales, y el P. F. Restrepo, S. J., en representación de las Universidades privadas. También, por reciente Decreto, fué reglamentada la creación de colegios de Segunda Enseñanza y la enseñanza noctur-

na del Bachillerato. Según estas reglamentaciones, los presuntos fundadores de un colegio secundario deberán acreditar documentos especiales sobre la idoneidad de los profesores con que cuentan, las condiciones del edificio y demás organización. Y para el Bachillerato nocturno, los alumnos deberán ser mayores de diez años; el curso se hará en dos ciclos, cada uno de los cuales durará cuatro años; cada año comprenderá diez meses de escolaridad.

VIDA UNIVERSITARIA

Luego de la renuncia del rector de la Universidad de Costa Rica, ha sido electo, por unanimidad, el Licenciado Fabio Brenes, quien ha entrado en funciones inmediatamente. Entre los proyectos enunciados en su discurso rectoral merecen ser destacados los que conciernen a la creación de la Facultad de Humanidades, a la construcción de la Ciudad Universitaria y a la reglamentación del acceso de los profesores universitarios a las cátedras mediante el establecimiento del escalafón profesional. Dos días después de la posesión del nuevo rector se declaró una huelga estudiantil a causa de la aprobación de la ley de ordenación universitaria, redactada durante el período anterior, que, según los organizadores de la huelga, perjudicaba a los estudiantes de las Escuelas de Ingeniería y Odontología. La huelga fué solucionada por el nuevo rector amigablemente.

⊗

La Universidad de Antioquia celebró sus XII Jornadas Universitarias, dentro de cuya celebración se puso la primera piedra del edificio de la Escuela de Enfermería, y se inauguró la Escuela de Ingeniería Química. En la misma Universidad se ha recibido un fondo de libros, constituido por 2.000 volúmenes que formaron parte de la biblioteca de Tomás Cadavid Restrepo, humanista colombiano y uno de los fundadores de la Universidad. En este mes de enero se conmemorará por las Universidades colombianas el primer centenario de la muerte de José Eusebio Caro.

⊗

Tras la muerte de don Pedro Dulanto, rector de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima, ha sido electo, por unanimidad, el doctor Mariano Ibérico Rodríguez, quien, junto con Honorio Delgado y Julio Chiriboga, representa la contribución más importante del Perú al pensamiento filosófico hispanoamericano actual. El doctor Ibérico, discípulo de Alejandro O. Deustua, inició desde 1919, con

la publicación de sus tesis doctoral *La filosofía de Bergson*, el ataque a los epígonos positivistas del Perú. Iberico ha llegado a crear una original doctrina sobre la animación del cosmos y la dialéctica del ser y del parecer, que se nutre de inspiración estética y en el que transparece, de modo clarísimo, una profunda preocupación religiosa. En sus obras se nota el influjo de las corrientes irracionalistas de este siglo, con especialidad de Klages, en los primeros libros, pero sin olvidar su ascendiente bersoniano. Frente al pensar racional, Iberico sitúa otro simbólico, que intenta hacer suya la unidad del mundo mediante la analogía. Este pensar simbólico es recurso también de otras formas del pensar, como la creación poética y la magia. Entre sus libros son de importancia los siguientes: *El nuevo absoluto* (1926); *El viaje del espíritu* (1929); *La unidad dividida* (1932), que contiene un ensayo sobre la religiosidad en Unamuno; *Notas sobre el paisaje de la sierra* (1937); *El sentimiento de la vida cósmica* (1939); *La aparición* (1950), y *Jorge Manrique, poeta de la añoranza* (1951). En colaboración con Honorio Delgado publicó un tratado de *Psicología* (1933), cuya sexta edición es de 1951.

Con ocasión del IV Centenario de la fundación de la Universidad de San Marcos, de Lima, el Decano de la Facultad de Filosofía y Pedagogía, doctor Carlos Cueto Fernandini, ha editado un volumen de diversos estudios, bajo el título de *La Universidad en el siglo XX*. En dicho volumen colaboran, entre otros: Juan David García Baca, Julián Marias (ver REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 5), Alois Wenzl, profesor Barker, pro-

fesor Bayet, profesor Dottrens, profesor Halls, Alfonso Reyes, profesor J. C. Jones, profesor McGinley, Fernando de Azebedo, Rafael Heliodoro Valle, Max Dessauer, James B. Conant, el profesor B. Hous-say, argentino, Premio Nobel, Rodolfo Mondolfo, Francesco Vito y los peruanos Honorio Delgado, Jorge Basadre y Cueto Fernandini.

La Universidad de Chile prepara la celebración de los tradicionales cursos de verano, que se llevan a cabo en Viña del Mar, Santiago y Valparaíso, sobre filosofía, letras, pedagogía y ciencias sociales.

El profesor Juan David García Baca dictó un ciclo de conferencias sobre filosofía en la Universidad de Santo Domingo. En la Universidad Central de Caracas el profesor Frank Tannenbaum, de la Columbia University, dictó una sobre las condiciones de la estabilidad social. En los colegios de Bachillerato de Chile se dictan actualmente cursillos sobre literatura venezolana patrocinados por la Embajada respectiva de aquel país.

La Universidad de Chile ha creado la Escuela oficial de periodismo, que funcionará bajo su dependencia.

La Universidad Nacional de Colombia iniciará la publicación de una colección de Humanidades, dirigida por el Decano de la Facultad de Filosofía doctor Cayetano Betancur, con el libro de Julián Marias *Presencia y ausencia del existencialismo en España*. El profesor Ernesto Grassi dictará en dicha Facultad un cursillo de Conferencias. El Ministerio de Educación de Venezuela ha editado: *El credo del maestro venezolano*, por Antonio Cortés Pérez; *Apuntes pedagógicos*,

por Ramón Francis, e *Ideas educativas de Simón Bolívar*, por R. Armando Rojas. — RAFAEL GUTIÉRREZ GIRARDOT.

ASOCIACION DE ESTUDIANTES CUBANOS

Se ha constituido en Madrid la Asociación de Estudiantes Cubanos residentes en España, presidida por don Angel Aparicio Laurencio. La Asociación viene a agrupar a los universitarios cubanos, cada año más numerosos, que cursan sus estudios en nuestros centros docentes, y está bajo el patrocinio del Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica.

ASOCIACION CENTROAMERICANA EN MADRID

Los estudiantes centroamericanos que cursan carreras en la Universidad de Madrid han constituido una Asociación que agrupe a los tres centenares de universitarios de aquellos países residentes en España. Las reuniones previas se celebraron en el Instituto de Cultura Hispánica, y a ellas asistieron el señor Cano de Santayana, Jefe del Departamento de Asistencia Universitaria de dicho Instituto; el señor Herreros Díaz-Granados, consejero de la Embajada de Costa Rica, y gran número de estudiantes centroamericanos. Un representante de cada país figurará en la Junta directiva, para lo que se ha nombrado también el señor Sequiera, profesor de la Universidad de León (Nicaragua) y a la señorita Orban, escritora costarricense.

EXTRANJERO

REPOSICION DEL LATIN EN EL BACHILLERATO SOVIETICO

Tras la revolución rusa del 1917, las lenguas clásicas continuaron estudiándose en el Bachillerato ruso, por la fuerza de la inercia y la continuación básica de los planes de enseñanza anteriores, pero los soviets consideraron en todo momento estas materias como puramente negativas, carentes de utilidad, simples prejuicios burgueses y no pasó mucho tiempo sin que fuesen suprimidas totalmente del Bachillerato; y en los estudios superiores su estudio fué restringido al mínimo imprescindible. Los estudios puramente filológicos de latín se dejaron de lado, e incluso la expresión *Filología Clásica* fué barrida de la terminología científica soviética.

Pero la experiencia de la vida

dicta sus leyes y los que quieren transformar el mundo han de tenerlas en cuenta; los soviets han dado marcha atrás en muchos puntos en que en un principio se mostraron intransigentes: ya hoy en la U. R. S. S. se habla menos de la U. R. S. S. que de Rusia; los oficiales han vuelto a usar las hombreras (esas hombreras por las que se fusilaba en 1917); en lugar de Comisarios del Pueblo ya hay Ministros; en la Alta Escuela Militar se vuelven a dar clases de baile y es muy posible que pronto el sistema escolar de diez años evolucione en el sentido del *Gymnasium*, pues se siente la necesidad de volver, al menos en parte, al antiguo sistema educacional, no porque el actual sea considerado fracasado, sino por haber evolucionado el concepto del "Homo Soviéticus".

En la postguerra del 1915 len-

tamente comenzó a hacerse algo que no se decía en voz alta: incrementar el interés en los Centros de Enseñanza por la Literatura Clásica, casi totalmente olvidada en los años anteriores, o estudiada con gran superficialidad, siempre sobre traducciones y exclusivamente en las Facultades de Filología, como tema puramente complementario para otras especialidades.

En agosto de 1952 comenzó a reflejarse fugazmente en la prensa soviética el deseo de algunos intelectuales y profesores de poder disponer de algunas obras clásicas, no sólo en traducciones, sino en sus textos originales. Y recientemente, *El Periódico Literario*, órgano bolchevique editado en Moscú, informa de lo siguiente:

"En el nuevo curso escolar, en las treinta y dos Escuelas Medias, experimentales, se comenzará el estudio del latín. Esta innovación

exige la preparación y edición de manuales de Gramática Latina, de Historia de la Lengua y de la Literatura Latinas y de Metodología de la Enseñanza del Latín en la Escuela Media; labor que pronto va a ser iniciada, y durante los dos años próximos serán editados los libros de texto. En las Universidades de Moscú, Leningrado, Kiev y Jarkov se empieza ya a preparar estudiantes en Filología Clásica, y adiestrarlos para la futura enseñanza. La preparación en Lenguas Clásicas, y especialmente en latín, tiene una gran importancia, en la Escuela Media, para la preparación de los futuros filólogos, médicos, biólogos y científicos de otras especialidades."

Es sabido que en Rusia la Escuela Primaria, con siete años y comenzada a los ocho, es obligatoria a todos los habitantes del país, bajo severas penas; mientras que la Escuela Media, de diez años, es preparatoria para el ingreso en las Escuelas Politécnicas y Universidades. Es, pues, en los tres últimos años de la Escuela Media, equivalente a los tres últimos tres cursos del Bachillerato francés o español, donde ya ha sido establecido el estudio del latín, aunque por el momento sea en forma experimental y reducida; hecho exigido, por otra parte, por la escasez de profesores.

Después de treinta años de prohibición, los bolcheviques han descubierto que la enseñanza del latín y de la Literatura Clásica es indispensable. Con gran placer hay que destacar que en las Universidades ucranianas de Kiev y Jarkov —antiguos y conocidos Centros de estudios filológicos clásicos— se recomience la antigua tradición, cortada de tajo por los bolcheviques y que los mismos bolcheviques vuelven a restaurar.—
L. POLTAWA.

PROYECTO DE FEDERACION INTERNACIONAL

El Congreso Nacional de Padres y Maestros, que cuenta en Estados Unidos con más de seis millones de miembros afiliados a 35.000 asociaciones locales, se esfuerza, en colaboración con otros grupos canadienses, por establecer contactos con el mayor número posible de países, con el fin de reunir en el seno de una Federación internacional todas las organizaciones que en el mundo se interesan por la juventud.

LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN ALEMANIA

Los proyectos de reforma de los estudios de Derecho deben llevarse a la práctica, lo antes posible, en el Estado de Renania, de Westfalia del Norte. Los futuros juris-

tas deben comenzar por hacer unos estudios, de dos semestres, sobre la imagen general del mundo, y los semestres siguientes se consagrarán a un estudio profundo de los diversos dominios del Derecho. El plan de estudios —según declara el Ministro de Justicia, doctor Ameluxen— está en la actualidad un tanto recargado; y un 95 por 100 de los estudiantes no se hacen profesores de Derecho, sino Jueces, Abogados y Procuradores.

LA REFORMA DEL CERTIFICADO GENERAL EN GRAN BRETAÑA

Por recomendación del Consejo de Exámenes de las Escuelas de Enseñanza Media ("Secondary Schools Examination Council"), el Ministro de Educación de Gran Bretaña ha revocado la disposición en virtud de la cual el examen para obtener el Certificado General de Educación no podía verificarse antes de que el candidato hubiera cumplido los dieciséis años de edad. De ahora en adelante, el director de estudios del Centro respectivo decidirá sobre la admisión a examen de los candidatos menores de dieciséis años. La nueva disposición es tanto más sorprendente cuanto que la cláusula derogada había sido introducida en 1951 con la implantación del Certificado General de Educación, que tendía a unificar los títulos concedidos por los Centros de Segunda Enseñanza del Reino Unido.

En líneas generales, las Escuelas de Segunda Enseñanza de Inglaterra pueden clasificarse en tres tipos: "Grammar Schools", "Modern Schools" y "Junior Technical Schools". Los estudiantes ingresan en ellas alrededor de los once años de edad, y cursan sus estudios medios durante un período que oscila entre cuatro y cinco años. Concluida su segunda enseñanza, los procedentes de las "Grammar Schools" ingresan en las Universidades, mientras que los bachilleres de los otros dos tipos de Centros pasan a las Escuelas técnicas o se orientan hacia algún empleo comercial o industrial. Si, al terminar los dos primeros años de Enseñanza Media, el alumno optara por otro tipo de enseñanza, o el profesor creyera que sus aptitudes encontrarían así mejor aplicación, podrá corregir su orientación trasladándose a otro de los dos tipos de escuelas cuyos estudios se ajusten mejor a su vocación o aptitudes. Este sistema se implantó a raíz de la promulgación de la Ley de 1944, que estableció, asimismo, la enseñanza secundaria gratuita y obligatoria para todos los súbditos ingleses hasta los dieciséis años de edad.

Ahora bien, el certificado de aptitud en el campo de la Enseñanza Media estaba condicionado por

el examen que el estudiante había de sufrir ante uno de los ocho tribunales regionales constituidos para estos fines. La aprobación del examen llevaba consigo la obtención del llamado Certificado Escolar Ordinario ("Ordinary School Certificate"), que, correspondía, aproximadamente, al título de bachiller. El Certificado Nacional Ordinario era indispensable no sólo para el aspirante que deseara ingresar en una corporación profesional o en las distintas profesiones comerciales e industriales, sino también para aquellos que se orientaban hacia el estudio de una carrera universitaria, ya que les eximía, en determinadas condiciones, del examen de ingreso en la Universidad. Debido a ello, el examen, que versaba sobre una serie de materias obligatorias y voluntarias, se ajustaba a aquellos temas y asignaturas cuya aprobación exigían las Universidades a todos los que deseaban ingresar en las mismas. Es decir, que el examen tendía a que el estudiante estuviera dotado de una formación cultural lo más amplia posible, sobre todo en ciertas materias consideradas asignaturas fundamentales, que variaban según el criterio que rige en las distintas Universidades (por ejemplo, el latín, en el caso de las de Oxford y Cambridge). El estudiante, por tanto, se veía obligado a cursar estas materias durante la enseñanza secundaria, quedando a su libre elección un número mínimo de asignaturas.

Los estudiantes habían de optar, forzosamente, por someterse a examen en, por lo menos, una asignatura de las pertenecientes a cada uno de estos tres grupos: Lenguas y Literatura inglesas, Ciencias y Matemáticas e Idiomas. Las otras dos asignaturas, necesarias para completar las cinco que se exigían para el examen, podían elegirse entre las de un cuarto grupo denominado Temas Estéticos y Culturales, o de entre cualesquiera de las comprendidas en los tres primeros grupos.

De todos modos, una elevada proporción de estudiantes continuaban otros dos años ("sixth form") en las Escuelas de Enseñanza Media, cursando estudios especiales (bien en Ciencias, bien en Letras), que culminaban en el examen para alcanzar el Certificado Escolar Superior ("Higher School Certificate"), cuya aprobación les permitía ingresar en el tercer año ("Intermediate Year") de la Universidad, donde continuaban sus estudios durante otros dos años para la obtención del título correspondiente. Los estudios para el Certificado Escolar Superior se distinguían por el hecho de que durante estos dos años los estudiantes se especializaban en dos o tres asignaturas científicas o literarias, que en el primer caso se elegían entre las siguientes: Química, Fís-

sica, Matemática Pura y Aplicada, Biología, Geología y Zoología.

Sobre la base de los resultados de los exámenes para los Certificados Escolares Ordinarios y Superiores, se seleccionaban aquellos alumnos que habían de disfrutar de las becas o subvenciones concedidas por el Estado y por las autoridades docentes locales. Sin embargo, la falta de uniformidad de los programas de los distintos tribunales examinadores (que originaba graves dificultades cuando se deseaba establecer una comparación entre los conocimientos de los alumnos que se presentaban a examen ante diferentes tribunales), la obligación en que se encontraban los estudiantes que no tenían intención de cursar estudios universitarios de ajustar su preparación a las exigencias de las Universidades y la rigidez de ciertos programas motivó que el Ministerio de Educación iniciase las gestiones para modificar el sistema de exámenes entonces vigente.

En efecto, la publicación del informe del Consejo Británico de Exámenes en las Escuelas de Enseñanza Media, correspondiente a 1947, y la Circular núm. 168 del Ministerio de Educación abogaban por una revisión total del sistema. La agitación registrada entonces en los medios docentes de Gran Bretaña obedecía a que la propuesta encerraba una renovación total de los métodos de selección de los estudiantes, dando a los exámenes una mayor flexibilidad y dejando que los estudiantes, de acuerdo con su vocación o preferencia, gozasen de una libertad casi absoluta en la elección de aquellas materias en que deseaban mostrar su suficiencia.

La reforma del examen para el Certificado Escolar Ordinario tuvo los dos objetivos principales siguientes: reducir al mínimo las asignaturas obligatorias, y aun suprimirlas en su totalidad, y fijar el antedicho tope de dieciséis años. Es más: se suprimieron los Certificados Escolares Ordinario y Superior, sustituyéndolos por un Certificado General de Enseñanza ("General Certificate in Education"). Este título se obtiene previa aprobación de uno de los dos tipos de exámenes: el "ordinario", en el que los estudiantes demuestran su suficiencia en las diversas materias que hayan cursado en los cinco años de Enseñanza Media, y el "avanzado", para el que se exigirán los conocimientos más especializados que se hayan adquirido durante los dos de estudio en la "Sith Form" (último año de educación secundaria, cuyo estudio exige del examen de ingreso en las Universidades). Además, los candidatos pueden optar por examinarse en algunas asignaturas en el grado avanzado y en otras en el ordinario, según sus particulares preferencias y aptitudes. Por

ahora, el único reparo que se puede poner al proyecto es que las Universidades han expresado su intención de continuar exigiendo, en determinadas disciplinas, el examen de ingreso, lo que implica que, en muchos casos, la obtención del título de estudios secundarios no será por sí solo suficiente para cursar estudios universitarios.

ESFUERZOS ECONOMICOS EN PORTUGAL

La difusión de la Enseñanza Primaria y la lucha contra el analfabetismo han sido objeto de gran atención en Portugal durante el último año. Los créditos destinados a estos servicios han ascendido de 103 millones de escudos en 1940, a 214 millones en 1950, y a 234 en 1952.

En el curso 1939-40 había en funcionamiento 13.141 escuelas, con 528.000 alumnos; en 1949-50, el número de escuelas ha alcanzado la cifra de 14.639, que alojan 575.000 alumnos. A fines de marzo de 1952, fecha a que alcanzan las últimas informaciones portuguesas sobre este punto, el número de escuelas es de 15.662, y el de alumnos 625.000.

El ritmo de las construcciones escolares se prosigue sin interrupción. La realización del llamado "Plan de Centenarios" ha permitido, hasta el día 31 de mayo, la construcción de 1.385 edificios, con 2.866 aulas. Actualmente, 298 edificios están en obra, con un total de 539 aulas. Los gastos de estas edificaciones se elevan a 335 millones de escudos.

También es muy notable el desarrollo de las cantinas escolares, frecuentadas, durante el curso de 1950-1951, por 31.958 niños.

LA ESCUELA SUIZA

La preocupación docente de Suiza se ha manifestado, durante el último curso, en una interesante serie de iniciativas y mejoras. Enumeramos a continuación algunas de ellas, tanto más significativas cuanto que, en realidad, son periféricas a la función tradicional de la Escuela:

a) Las autoridades escolares han intervenido en la lucha contra la difusión de los periódicos infantiles, que pueden ejercer una mala influencia sobre la juventud. Pero no se contentan con una acción exclusivamente negativa, sino que animan y sostienen la *Obra suiza de lecturas para la Juventud*. Esta institución, que ha festejado el vigésimo aniversario de su fundación en 1951, no cesa de extender por todo el país publicaciones selectas destinadas a la juventud y a la infancia. Con ocasión de su jubileo ha editado un folleto, *Le Chant de la liberté*, que

contiene unas páginas del presidente de la Confederación y una breve presentación de la Declaración universal de Derechos del hombre, debida a la autorizada pluma de Jean Piaget.

b) La Escuela suiza se preocupa de los accidentes de tráfico. En colaboración con las asociaciones de automovilismo y la policía ha organizado la enseñanza de las reglas en circulación, completada con demostraciones y ejercicios prácticos que los alumnos ejecutan en vehículos adaptados a su tamaño.

c) También la Escuela participa en la vida económica, a través de un aspecto típicamente suizo: la formación de oficiales relojeros. La fabricación de relojes exige una mano de obra cuidadosamente preparada durante tres o cuatro años, y ello hace que muchos jóvenes se dediquen a actividades más rápidamente lucrativas. Las Escuelas técnicas, para prevenir la posible crisis, han organizado sesiones públicas de información, y la Cámara Suiza de la Relojería ha publicado y distribuido un folleto.

La Oficina Federal de Industria, Artes y Oficios ha organizado cursos profesionales de perfeccionamiento.

d) También la enseñanza profesional femenina se desarrolla. Se han instituido cursos y exámenes para las jóvenes que desean dedicarse, en un grado elemental, a la agricultura.

El pueblo suizo corresponde, a esta vigilante atención de la Escuela, con importantes sacrificios financieros. Han sido construídos, durante los dos años últimos, muchos nuevos Centros docentes.

ESTUDIANTES EN FRANCIA Y GRAN BRETAÑA

El número de estudiantes universitarios en Francia, durante el presente curso, se puede presumir que será superior a 145.000. El año pasado se elevó a 142.000, repartidos en la siguiente forma:

Derecho	39.500
Letras	36.900
Medicina	29.900
Ciencias	28.200
Farmacia	7.100

Desde principios de siglo, el número de estudiantes ha crecido en proporciones considerables, crecimiento desigual, según las Facultades, pero en general constante, y en el que es nota una importante proporción del elemento femenino.

Algunas Universidades han aumentado considerablemente de alumnos: Aix, Grenoble, Clermont; y otras han conservado el mismo número: Dijon, Lyon, Montpellier.

Es de notar también que mientras en París se reúnen unos

60.000 estudiantes, en Besançon sólo hay 942. Tal desvío, que no justifica de ningún modo la geografía demográfica, debería incitar a los servicios oficiales interesados a estudiar de nuevo el problema de la enseñanza superior. ¿Conviene "descentralizar"? (así se resolverían, parcialmente, los problemas de alojamiento y de alimentación de los estudiantes). ¿O se deben suprimir algunas Universidades?



El número de estudiantes en las universidades británicas se ha estabilizado en un promedio de 85.000, conforme a un comunicado de la "University Grants Committee". En el curso 1950-51 había, además

de 85.314 estudiantes (107 menos que el año precedente), 16.698 estudiantes eventuales.

En cifras redondas, los estudiantes cifrados en primer lugar se distribuyen geográficamente de este modo:

Londres	18.000
Oxford y Cambridge ...	15.000
Universidades inglesas restantes.	30.000
Universidades escocesas ...	16.000
Universidades del País de Gales...	5.000

Un término medio del 72 por 100 de los estudiantes, en su totalidad, tienen becas de organizaciones pú-

blicas o privadas (País de Gales: 85,9 por 100; Escocia: 63,1 por 100).



Anotemos, para que sirva al lector de cifra de comparación, que durante el curso 1948-49 se matricularon en las Universidades españolas 49.980 estudiantes, de los cuales estudian en Madrid 21.615. La concentración estudiantil en la capital es mayor, por consiguiente, que en Francia y en la Gran Bretaña. Próximamente trataremos esta cuestión comparativa entre las estadísticas universitarias de los diferentes países europeos, con mayor amplitud y detalle, dentro de nuestra sección de "Información Extranjera".

Reseña de libros

TEÓFILO MARTÍN ESCOBAR: *Aritmética y Elementos de Álgebra*. JOSÉ VALDÉS SUÁREZ: *Geometría y Trigonometría*. Aguilar. Madrid, 1952. 234 y 304 págs., respectivamente.

Teófilo Martín Escobar y José Valdés Suárez dedican sus libros, *Aritmética y Elementos de Álgebra* y *Geometría y Trigonometría*, respectiva y fundamentalmente, a la enseñanza de los alumnos que concurren a los centros de formación profesional de grado elemental y, particularmente, a los que asisten a las Escuelas Elementales de Trabajo.

Ambos autores han tenido muy en cuenta la índole concreta y la clase de alumnos a los que van dirigidos sus libros. Muchachos con una edad mínima de catorce años, que, además de haber cursado enseñanzas de la Escuela primaria, han tenido que realizar un examen de ingreso en los centros de formación profesional, se supone que todos ellos poseen ciertos conocimientos de Matemáticas, por elementales e intuitivos que ellos sean. Por otra parte, la mayoría de estos alumnos no tiene hábitos algunos de estudio adquiridos, en los que deben ser educados cuidadosamente.

Todas estas consideraciones han sido tenidas en cuenta por los autores, expertos conocedores de la técnica pedagógica y de las materias objeto de sus libros. En ellos no se han limitado, exclusivamente, a dar una serie de fórmulas empíricas para que los alumnos que concurren a las Escuelas Elementales de Trabajo sepan aplicar, en su día, los recursos de la aritmética y de la Geometría a las cuestiones que pueden presentárseles en el desempeño de su oficio o profesión, sino que han buscado el dar a los jóvenes aprendices una cultura matemática completa, no sólo práctica, sino también teórica.

Expone el profesor Martín Escobar en su obra *Aritmética y Elementos de Álgebra*, y en otros tantos capítulos, las cuatro operaciones fundamentales, potenciación, teoría de los números, fracciones ordinarias, fracciones y números decimales, raíz cuadrada, sistema métrico decimal y operaciones con expresiones complejas, teoría de la proporcionalidad, aritmética mercantil, números negativos, cálculo literal y teoría de las ecuaciones de primer grado. Una serie de pro-

blemas y ejercicios prácticos cierran cada uno de los capítulos.

El manual *Geometría y Trigonometría* de José Valdés Suárez, catedrático de Matemáticas del Instituto Jovellanos y profesor auxiliar de la Escuela de Peritos Industriales de Gijón, escrito con idéntica finalidad y características que el libro de Martín Escobar, suele estudiarse en el segundo curso de las Escuelas de Trabajo, cuando ya los alumnos dominan la Aritmética y los elementos de Álgebra. La obra del profesor Valdés Suárez está dividida en tres partes: en la primera estudia la geometría plana; en la segunda, la geometría del espacio, y en una tercera, los elementos de trigonometría. Completan el libro unas tablas trigonométricas naturales.

Presentadas ambas obras, pulcramente, por la Editorial Aguilar, a la claridad de la expresión, virtud fundamental de toda obra matemática, unen la concisión lograda que debe tener un manual elemental.—O. DE S.

ISMAEL RODRÍGUEZ BOU: *Recuento de Vocabulario Español*. Trabajos de investigación auspiciados por el Consejo Superior de Enseñanza. Universidad de Puerto Rico. Editado por la O. E. A. y la U. N. E. S. C. O. Baltimore, 1952. Volumen I. 668 págs.

El Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos de la Organización de Estados Americanos (O. E. A.) y la U. N. E. S. C. O. acordó hace tres años en Río de Janeiro la edición de un estudio de frecuencia de uso del vocabulario español realizado por el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad de Puerto Rico, y que, una vez publicado, fuera distribuido gratuitamente entre los distintos países que desearan utilizarlo en la preparación de libros y material de lectura y en la enseñanza del español como idioma nacional o como idioma extranjero. Este libro que comentamos es un ejemplar de los 5.000 que editó el pasado año de 1952 la O. E. A., en cuya edición invirtió los 5.000 dólares prometidos por Jaime Torres Bodet como Director general de la U. N. E. S. C. O.

Esta magnífica obra obedece al empeño de estimular las labores de educación fundamental y, por tanto, en avivar y divulgar estu-

dios que puedan llevar tales realizaciones a buen puerto, bien sea desde el punto de vista social, sea desde el punto de vista de las técnicas de ejecución.

El concepto de educación fundamental se presenta no sólo como un procedimiento de pedagogía colectiva, sino también como una amplia técnica de *acción social* destinada a elevar el nivel cultural de grandes grupos de población marginados por diversas razones de las cuestiones más urgentes de la vida económica, política y moral del respectivo país. Entre los elementos de acción técnica figuran los referentes a la comunicación y, por lo tanto, entre ellos se encuentra el lenguaje. El lenguaje puede actuar como comunicación social en contra del aislamiento social; como libre acceso a las fuentes del conocimiento, en contra del aislamiento cultural; y también el lenguaje es un vehículo para la transmisión de los depósitos de la experiencia humana acumulada y sistematizada en los libros a través de las generaciones. Pero esta comunicación no se puede lograr sin los instrumentos que garanticen su eficacia en el doble papel de educar y de transmitir ideas y sugerencias para el progreso y demostrar, por el propio ejercicio de la lectura, el inestimable valor del lenguaje escrito.

Este *Recuento del Vocabulario Español* ha sido dirigido por la Universidad de Puerto Rico, bajo la dirección del Profesor Ismael Rodríguez Bou. El *Recuento* está ya prestando una valiosa contribución en la preparación de cartillas y de cuadernos de divulgación técnica y de lecturas educativas para el uso de las distintas campañas que se realizan en países de lengua española, en especial en Hispanoamérica. Por otra parte, viene proporcionando elementos de gran valor a los autores de textos para Escuelas primarias e incluso para los primeros años de estudios secundarios y a los autores de diccionarios populares.

El *Recuento* satisface la necesidad de disponer de una lista de palabras castellanas hecha de acuerdo con la frecuencia del uso. En relación con la obra de Buchanan, *A Graded Spanish Word Book*, publicada en 1929, la nueva obra de la Universidad de Puerto Rico presenta las siguientes ventajas: mayor amplitud, mayor exactitud y, lo que es más importante, un número más abarcador

de muestras orales y escritas de las comunicaciones contemporáneas. La nueva lista incorpora los resultados de un recuento de más de siete millones de palabras, entre las que se encuentran las correspondientes a Prensa y Radio, a la lengua infantil, tanto hablada como escrita, datos que faltaban en absoluto en la obra ya citada de Milton A. Buchanan. Comprenden, pues, vocabularios de expresión oral y escrita de niños y adultos; periódicos y revistas, programas de Radio, literatura religiosa y textos escolares y, además, íntegramente, el vocabulario de Buchanan como fuente literaria. Todos estos detalles hacen del *Recuento de Vocabulario Español* el más rico entre todos los otros recuentos publicados anteriormente en idioma alguno.

Presenta la frecuencia de las unidades léxicas de cada fuente principal por separado, calculando dicha presencia sobre la base de un millón de vocablos corrientes. Por lo tanto, nos da un recuento aproximado del léxico de cada fuente en particular: la expresión oral, la asociación libre y la composición escrita de los niños y del vocabulario tomado de las fuentes literarias vitales de la actualidad. El vocabulario une a la frecuencia de las palabras la de la *inflexión*, lo que permite a los maestros, nativos y extranjeros, tener idea de la extensión y variedad de las inflexiones del lenguaje, y proporciona al lingüista una base razonable para apreciar las modificaciones que surgen en una lengua viva como el castellano.

El vocabulario español que reseñamos es, naturalmente, una obra inconclusa, en el sentido de que siempre lo es un recuento, ya que el idioma vivo aumenta cada día su caudal de voces. A las conquistas ofrecidas hoy cabe quizá añadir en nuevas ediciones las listas de neologismos, regionalismos, creaciones analógicas, vocabulario técnico, profesional, científico, agrícola, etc. La Universidad de Puerto Rico continuará con igual acierto la tarea que ahora ha dado como fruto este magnífico *Recuento de Vocabulario Español*.—C.

Données statistiques sur l'analphabétisme d'après les statistiques nationales existantes. U. N. E. S. C. O. París, 1950.

El Centro de Información de la Educación, de la U. N. E. S. C. O., edita el folleto que reseñamos, compuesto esencialmente de una serie de cuadros estadísticos, publicados con anterioridad en el *Statistical Year Book*, de las Naciones Unidas, correspondiente al año 1948.

Preceden a la parte propiamente estadística del folleto, que ocupa la casi totalidad de las páginas del mismo, dos capítulos. En el

primero de ellos se establece y fija la diferencia que existe entre una "educación fundamental" del bajo pueblo, y lo que se denomina vulgarmente "lucha contra el analfabetismo". La educación fundamental tiene por objeto elevar el nivel social, económico y sanitario de las clases inferiores, sirviéndose de una serie de medios de orden educativo. La lucha contra el analfabetismo, tomada en su más estricto sentido, no es sino uno de esos medios. Bien es verdad que se hace constar en este primer capítulo, que, generalmente, el término "lucha contra el analfabetismo" viene a ser, en todos los países, sinónimo de "educación fundamental", ya que el índice de analfabetismo constituye el exponente más claro de la eficacia de un sistema educativo.

El capítulo segundo enumera las dificultades que entraña el tratar de hacer una estadística exacta sobre el analfabetismo en el mundo. En primer lugar, hay que contar con que los países con índice más elevado de analfabetos (ciertas regiones de Africa y Asia) son los de más deficiente mecanismo científico en la confección de esas mismas estadísticas. Por otra parte, el término "analfabetismo" tiene distintas acepciones en los diversos países. Mientras, para unos, engloba solamente a aquellos individuos que no saben leer y escribir, otros estiman que deben también ser considerados como analfabetos quienes, leyendo con una cierta facilidad el idioma patrio, no saben, sin embargo, escribirlo. Hay quienes amplían más la extensión del concepto, e incluyen, dentro de él, a todas aquellas personas que, aunque dominen las técnicas mecánicas de la lectura y de la escritura, poseen una cultura deficitaria. Finalmente, como nota el autor del folleto, expresarán muy distintas realidades los índices de analfabetismo según que, para confeccionarlos, se haya considerado analfabeto a todo individuo incapaz de leer y escribir, incluyendo dentro de tal categoría, por ejemplo, a los niños menores de tres años, o si fueron hechas, tomando como edad mínima, niños de siete, nueve, doce años, etc.

Si se desea, por tanto, obtener un índice de analfabetismo que refleje más exactamente la realidad existente, aun dentro de un mismo país, se impone, a juicio del autor del folleto, averiguar y consignar las diversas variaciones que aparecen, por ejemplo, entre los centros rurales y los urbanos, entre varones y hembras, entre adolescentes, hombres maduros y ancianos.

Teniendo en cuenta tan complejos factores, y procurando, dentro de lo posible, salvar las serias dificultades que ofrecía la empresa, el Centro de Información de la Educación, de la Unesco, nos ofre-

ce el presente folleto. En él se reseñan datos concernientes a cincuenta y un países del mundo.

En las páginas estadísticas, y en una primera columna, aparece el nombre de la nación correspondiente, cuyo censo de analfabetos se trata de consignar; e inmediatamente debajo de él, los distintos períodos de edad: de diez a doce años, de trece a quince, de dieciséis a veinte, de veinte a treinta, etc. En la segunda columna se expresa el año al que corresponden las citadas cifras estadísticas. En una tercera columna se da la población total de cada país; el número de analfabetos, según las distintas edades y divididos en varones y hembras, y el índice correspondiente de analfabetismo. La cuarta y quinta columna se destinan a reseñar los mismos datos, con igual sistema, pero dedicando separadamente, cada una de ellas, a los varones y a las hembras.

Aun reconociéndole al folleto los defectos inherentes a toda obra de tipo estadístico, defectos que el mismo autor no trata de disimular, la obra resulta interesante. El principal, y creemos que bastante serio reparo, que se le puede oponer es que los datos recogidos responden, en muchos de los países, a años un tanto alejados del 1950, en que fué editado el folleto. A manera de indicación, bastará decir que, de los cincuenta y un países estudiados, son anteriores al año 1939 los datos estadísticos de dieciocho naciones.—J. O. S.

MIGUEL SIGUÁN: *Las pruebas proyectivas y el conocimiento de la personalidad individual.* Monografías de Ciencia Moderna. Departamento de Psicología Experimental del Instituto Luis Vives. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1952; 116 págs.

El método de los *tests*, que, como es sabido, nació cuando la Psicología, en su vertiente experimental, pasó a ser el estudio diferencial de los fenómenos de la conducta, constituye uno de los problemas más discutidos en el terreno de la Psicología y Pedagogía, principalmente. Esta polémica reviste peculiares matices en torno a los *tests proyectivos*, uno de los capítulos más confusos de la Psicología aplicada contemporánea.

Frente a este caos, que la difusión y creciente popularidad de este género de pruebas no ha hecho más que agravar, el concienzudo trabajo del doctor Siguán, valioso colaborador del Departamento de Psicología Experimental del Instituto Luis Vives, representa, ante todo, la serenidad y objetividad de un estudio desapasionado y profundo, en el que, además de lograrse una exacta valoración de los mismos, se presentan los as-

pectos más destacados de la orientación actual de la Psicología aplicada, y se aclaran no pocos relativos al comportamiento y a la estructura del hombre.

Los *tests* proyectivos, o *tests* de personalidad o carácter, con los que en la práctica se les suele identificar, representan como una cuarta etapa en el esquema de la evolución de los *tests*, en un principio *sensoriales* o *motores*, bajo los auspicios de la teoría empirista inglesa o del sensismo asociacionista (época de Galton y Cattell, principalmente); luego, referidos a procesos cognoscitivos superiores (*tests de inteligencia general*), ya tuviesen aplicación individual o colectiva (*tests de inteligencia colectivos* y *tests de aptitudes*), y, finalmente, *tests proyectivos*, en los que el acento ha pasado de la medida de los procesos psicológicos a su comprensión en la unidad del individuo, merced al ambiente cultural creado por la teoría personalista de Stern, de la psicología estructural inspirada en Dilthey y, principalmente, por la "psicología de la forma". La *gestalt*, con su insistencia machacona en la manifestación de que en todo proceso psicológico interesa más el conjunto que los elementos, y de que éstos sólo cobran sentido y significado en función de su situación en el conjunto, ha constituido —juntamente con el psicoanálisis que intenta explicar todo hecho psicológico, por elemental que sea, en función de la totalidad del individuo— el terreno más abonado para la germinación y desarrollo de los *tests* proyectivos.

La obra del doctor Siguán incide, pues, en un problema de viva actualidad, en el que subyacen complicadas las corrientes más representativas del actual momento psicológico, que son estudiadas en sus relaciones con aquél, y en cuyo esclarecimiento van implicadas multitud de cuestiones escasamente abordadas en la literatura psicológica.

El trabajo se divide en cuatro partes, diferenciadas por su propósito, y en las que se trata, sucesivamente, de *los métodos proyectivos, el hombre como ser expresivo y proyectivo, el mecanismo de las pruebas proyectivas y el significado y valor de las mismas*.

* * *

El primer capítulo se inicia con un estudio del término *test* proyectivo, inventado por Frank, en 1939, para designar al *test* T. A. T. Se analiza el origen de la palabra *proyección* y su sentido, y se exponen los propósitos del autor para

el desarrollo de la obra. Seguidamente se describen, minuciosamente, las técnicas de los dos "*tests* proyectivos" más conocidos: el *test* de Rorschach, introducido por el psiquiatra suizo del mismo nombre, y el *test* T. A. T. (Thematic Aperception Test), dado a conocer por Murray en 1935. De intento se elude la descripción de otros *tests* proyectivos, tales como el miométrico de Mira, las técnicas de Wolff, las asociaciones libres de Jung y los de Stern, Wartegg y otros, por juzgarlos menos característicos. En un estudio de las definiciones más generales de "método proyectivo" y "proyección", en relación con la personalidad individual, se reconoce que lo peculiar del *test proyectivo* es que la estructura dada al material, aun apoyándose en las características de éste, sea fundamentalmente personal.

En el apartado *Pruebas proyectivas frente a pruebas de aptitudes* se hace un magistral estudio diferencial, en el que se reconoce que los resultados de un *test* proyectivo sólo adquieren sentido al estructurarlos con otros resultados conseguidos en el mismo individuo; se analizan los conceptos "reliability" y "validation", con el nuevo sentido que revisten en esta clase de *test*, así como las diferencias de actitud del sujeto ante la prueba y ante el psicólogo en ambas clases de pruebas. Sigue un estudio sobre los supuestos fundamentales de los mismos, dedicado casi exclusivamente al problema de la "hipótesis proyectiva", en el que se sigue la línea tradicional de la psicología, en lo referente al hombre como unidad estructurada, y se reconoce la insuficiencia de la metáfora física de la proyección para explicar la proyección psicológica. Después de una exposición de los antecedentes teóricos de estas pruebas —fundamentalmente europeos, sin que pueda negarse la contribución de Allport en América— y de las razones prácticas de su difusión, radicadas en las necesidades de la pedagogía, orientación profesional y psiquiatría, en sus aspectos puramente pragmáticos, termina el capítulo con una interesante reflexión sobre el parecido de los *tests* proyectivos y de los actos cotidianos.

* * *

El segundo capítulo se abre con un profundo estudio de la polaridad expresión-comprensión en sus varios aspectos, no sin reconocer la insuficiencia radical de ambas. Sigue una original interpretación de la hipótesis proyectiva, en la que el autor aclara la interferencia

confusionaria entre *tests proyectivos, proyección personal y proyección en sentido psicoanalítico*, pronunciándose por la denominación de "expresividad" para la proyección general sobre la que se apoyan todos los *tests* proyectivos, y la de "proyección" para la que se produce al comprender e interpretar a otra persona en la vida ordinaria.

Los *tests* proyectivos quedan clasificados en la forma siguiente:

I. Pruebas basadas en la comprensión de la expresividad de los movimientos y gestos expresivos.

II. Pruebas basadas en la expresividad de la percepción, de la asociación y del conocimiento.

III. Pruebas basadas en la expresividad de la actividad constructiva.

IV. Pruebas basadas en la expresividad de la actividad dramática.

V. Pruebas basadas en la expresividad de la conducta real.

* * *

El capítulo tercero constituye el estudio del proceso psicológico implícito en las dos pruebas más conocidas (Rorschach y T. A. T.), como preparación al estudio de los problemas que plantea la interpretación de los resultados proyectivos y el significado de éstos para la investigación de la personalidad; tema éste que se aborda en el capítulo cuarto. Se analizan los problemas de la percepción de formas en el Rorschach, agrupados en dos categorías: mecanismos psicológicos puestos en juego y estructura de la personalidad que suponen; se hace otro tanto con los problemas de la comprensión, de la expresión y de las actitudes en el T. A. T.; y, como ilustración a esta última teoría, se reproducen los protocolos de dos historias seguidas de la anamnesis del sujeto, y una relación (limitada a las láminas para alumnos masculinos) de las interpretaciones corrientes y actitudes a que responden.

* * *

El capítulo cuarto trata del problema de la personalidad en relación con la interpretación de los resultados de estas pruebas y del conocimiento del hombre concreto a través de las mismas, que aunque permiten una comprensión de igual tipo y orden que la alcanzada en el trato personal, facilitan, no obstante, la adquisición en poco tiempo de conocimientos sobre otra persona que normalmente exigirían mucho trato e intimidad personal.—ESTEBAN BUÑUEL.

Indice legislativo (*)

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

Decreto de 10-X-52 dando normas para el nuevo régimen y funcionamiento del Hospital Clínico de Barcelona (B. O. E. de 10-XI-52. B. O. M. de 1-XII-52).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 24-X-52 nombrando Jefe Superior de Adm. Civil a don Antonio Albert Bonet (B. O. E. de 25-XI-52. B. O. M. de 8-XII-52).

Otro de 14-XI-52 sobre construcción de varios edificios docentes en San Sebastián (B. O. E. de 2-XII-52. B. O. M. de 15-XII-52).

SUBSECRETARÍA

Personal adm.—Trasladando a la Jefe de Adm. de la Escala Técnica doña Ester García Gutiérrez.

Ordenes concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don José Moreno Bascuñana, don Manuel Palau, don Francisco Fúster y don Manuel de Montelíu (B. O. M. de 1-XII-52).

Personal adm.—Trasladando a la Univ. de Madrid a doña María Reneses Sanahuja, de la Escala Aux.

Habilitados.—Nombramientos para Centros Prov. de Madrid dependientes de la D. G. de Ens. Media.

Fundación "Manuela de Piélago y Sánchez de Morellán.—Comillas (Santander). Sobre aplicación de fondos provenientes de rentas acumuladas (B. O. E. de 14-XI-52).

Declarando no haber lugar a su clasificación como benéfico-docente el legado instituido por doña Luisa Farriols a favor del Ayunt. de Barcelona (B. O. E. de 15-XI-52).

Orden publicando las fechas e Indices, que fueron remitidas a la Ord. de Pagos, de las Ordenes de libramiento que se citan (B. O. M. de 8-XII-52).

Orden concediendo la Encomienda con Placa de la Orden Civil de

Alfonso X el Sabio a don Federico Sopeña Ibáñez.

Ordenes concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Encomienda, a doña Julia Torrás Pascual, don Ramón Viladas Monsonís y don Ignacio Usle Fernández.

Publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ordenación de Pagos las Ordenes de libramiento que se citan.

Fundación "Escuela Capellania.—San Vicente del Pino (La Coruña).—Declarando que no procede su clasificación como benéfico-docente.

Fundación "Francisco Becena González.—Oviedo. —Aprobando el Reglamento de dicha Institución.

Fundación "Escuelas Lamela Pallín.—Rodinao y Frontoy (Lugo).—Nombrando un Vocal del Patronato de la precitada Fundación.

Fundación "Francisco de Goenaga.—Selaya (Santander). Aprobando la subasta de una finca propiedad de dicha Obra pía de cultura.

Fundación "Honesto Batallón.—Soto de Luiña (Oviedo).—Aprobando presupuestos para la adquisición de mobiliario escolar (B. O. M. de 15-XII-52).

Orden publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ordenación de Pagos las órdenes de libramientos que se citan (B. O. M. de 22-XII-52).

Concediendo la Corbata de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a la Asociación "Liga de Educación y Cultura", de Mondragón. Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Carlos Santos, don José María Arizmendi, al Colegio de Titulares de Vigo y a don Salvador Roda.

Publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ordenación de Pagos las órdenes de libramientos que se citan.

Fundación "Colegio de Enseñanza Gratuita.—Almodóvar del Campo (Cuenca).—Autorizando la subasta de dos fincas propiedad de dicha Fundación, instituida por don Juan Lucas del Pozo (B. O. E. de 16-XI-52).

Fundación "Martínez Vázquez.—Ribadavia (Orense).—Aprobando la subasta y elevando a definitiva la adjudicación provisional de una finca propiedad de la precitada Institución (B. O. E. de 16-XI-52. B. O. M. de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Rec. de alzada.—Orden resolviendo el interpuesto por don José María Vila Coro contra resolución de la Dirección General de 25-IV-52.

Presupuestos de resultados.—Aprobando los correspondientes a las Universidades de Madrid y Valencia para el ejercicio económico de 1951.

Prof. adj. honorarios.—Nombrando a don José Carlos de Hoya y don José Parra Lázaro.

Prorrogando por cuatro años el nombramiento del Profesor adjunto don Fernando Valdés Hevia.

Prof. de Form. Política.—Disponiendo el cese de don Mario López en virtud de la renuncia presentada de su cargo.

Nombrando a don Manuel Luengo, con carácter provisional, para la Universidad de Sevilla.

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación de los Cursos del Doctorado en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias de la Universidad de Valladolid (B. O. M. de 1-XII-52).

Profesores adj.—Prorrogando por cuatro años, a contar desde las fechas que se indican, los nombramientos de los señores Profesores don Patricio Peñalver Simó y de don Francisco Collantes de Terán y Delorme (B. O. M. 15-XII-52).

Decreto de 28-XI-52 aprobando el proyecto de obras de Terminación de la Residencia Univt. de Santiago de Compostela (B. O. E. 3-XII-52).

Otro de 21-XI-52 aprobando el proyecto de obras de ampliación de la Fac. de Farmacia de la Univ. de Santiago (B. O. E. de 2-XII-52).

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación de los Cursos monográficos del Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia.

Profesores adj.—Encargando provisionalmente, durante el presente curso, de las enseñanzas que se mencionan, a doña Engracia Niño, don José María de la Higuera, don Felipe Jiménez y don José María Codina (B. O. M. de 22-XII-52).

Cursos monográficos.—Autorizando la implantación del Doctorado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla.

Profesores adj.—Autorizando a don

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de diciembre de 1952.

Francisco Artigas para percibir sus haberes con cargo al Presupuesto del Estado.

Prorrogando el nombramiento del Profesor don Ramón Ramos.

Sobre encargo de las enseñanzas que se citan en la Facultad de Derecho de Murcia.

Aceptando la renuncia de su cargo presentada por el Profesor don José Bernal (*B. O. M.* de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Catedráticos num.—Concediendo la excedencia voluntaria en su cargo a don Luis García Fernández.

Concediendo licencia para asuntos propios, sin sueldo, a don José Artigas Ramírez.

Secretarios.—Aceptando la renuncia presentada por don Luis Peña Mantecón (*B. O. M.* de 1-XII-52).

Decreto de 7-XI-52 sobre Escalafón de Catedráticos de Inst. Nac. de Ens. Media (*B. O. E.* de 25-XI-52).

Profesores aux. num.—Corrida de escalas. Don José Doncel Prieto y otros señores.

Profesores especiales num.—Ascendiendo a don Dionisio Jordán Infantes y demás señores que se citan.

Secretarios.—Nombramiento de don José Altamirano (*B. O. M.* de 8-XII-52).

Escuelas del Hogar.—Disponiendo los ceses y nombramientos de doña Amalia Morant y otras señoras Profesoras que se mencionan (*B. O. M.* de 15-XII-52).

Profesores adj. temporales.—Prorrogando por otros cinco años los efectos de los nombramientos de los Profesores don Vicente Llorca, doña Teodora de la Villa y don Manuel Sancho.

Profesores num. de Religión.—Nombrando para el Instituto (masculino) de La Coruña a don Germán Rodríguez; para el de Granada ("Padre Suárez"), a don Luis Echarri; para el de Huelva ("La Rábida"), a don José Antonio Infante y a don Luis Calderón, y para el Instituto de Teruel, al R. P. Juan María Nadal (*B. O. M.* de 22-XII-52).

Profesoras interinas y gratuitas.—Disponiendo los ceses y nombramientos de las señoras Profesoras doña Josefa Espejo y otras que se mencionan (*B. O. M.* de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Orden de 5-VIII-52 resolviendo el recurso de agravios interpuesto por don Ramiro Canivell Morcuende y doña Margarita Vicente Mangas (*B. O. E.* de 7-IX-52).

Esc. Prof. de Peritos Agrícolas de Madrid.—Nombrando, en virtud de concurso-oposición, Profesor de dicho Centro docente a don Rodolfo de Assas Uriarte.

Escuela Sup. de Arq.—Nombrando Auxiliar temporal de la precitada Escuela a don Francisco Javier Sáenz Oiza.

Profesores aux. num.—Concediendo el derecho al percibo del segundo quinquenio vencido sobre su sueldo a don Juan Zaforteza Villalonga.

Profesores esp. de Dibujo.—Concediendo licencia para asuntos propios, sin sueldo, a don Francisco Fernández Cabrera y a don Sebastián Sancho Nebot (*B. O. M.* 1-XII-52).

Esc. de Ing. Textiles de Tarrasa.—Libramientos para viajes de prácticas de Profesores y alumnos (*B. O. M.* de 8-XII-52).

Decreto de 31-X-52 estableciendo las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Ens. Prof. y Técnica.

Otro de 21-XI-52 estableciendo la consideración académica y jurídica de las enseñanzas de "Administración Económica y Contabilidad Pública" y "Gramática Española" de las Esc. de Comercio (*B. O. E.* de 9-XII-52).

ESCUELAS ESP. DE ING. Y SUP. DE ARQUITECTURA.—*Exámenes extraordinarios.*—Concediendo exámenes de fin de carrera a los alumnos de las Escuelas Especiales precitadas.

ESC. DE PERITOS IND.—*Exámenes extraordinarios.*—Concediendo exámenes para aquellos alumnos a quienes falten uno o dos asignaturas para terminar la carrera (*B. O. M.* de 22-XII-52).

Escuela Esp. de Ing. de Minas.—Disponiendo el cese del Profesor numerario don Andrés Martínez.

Escuela de Capataces Fac. de Minas de Bémez.—Disponiendo el cese del Profesor don Luis Lafont.

Escuela Esp. de Ing. de Montes.—Disponiendo continúen en el desempeño de las Cátedras que se citan don Pío García Escudero y don Antonio Leo Silvestre (*B. O. M.* de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Prof.—Nombrando Profesorado para el Centro de Ens. Media y Prof. de Valle de Carranza (*B. O. E.* de 28-X-52. *B. O. M.* de 1-XII-52).

Decreto de 28-XI-52 por el que se aprueba el proyecto de obras de ampliación y reforma de la Esc. de Artes y Oficios de Valencia (*B. O. E.* de 3-XII-52).

MOBILIARIO.—*Conc.*—Adjudicando el suministro de mobiliario con destino a los Centros de Ens. Media y Prof. a las Casas que se indican.

Arquitectos Asesores.—Nombrando para los Patr. de Granada y Córdoba a don Francisco Robles Jiménez y don Rafael de la Hoz Arderius, respectivamente.

Bach. Laboral.—Aprobando los Cuestionarios para el tercer curso en sus distintas modalidades.

Ampliando al segundo curso las tareas docentes que se realizan en los Centros de Archidona, Daimiel, Huércal-Overa, Laguardia, Miranda de Ebro, Sanlúcar de Barrameda y Villablino.

Ampliando al tercer curso las tareas docentes que se realizan en los Centros de Alcañiz, Alcira, Almendralejo, Barbastro, Cangas de Onís, Ecija, Felanitx, Gandía, Guía de Gran Canaria, Medina del Campo, Santoña, Tarazona, Trujillo, Táy y Villafranca del Panadés.

Bibl.—Nombrando para el Centro de Laguardia a don José María Serrano Sos.

Patr. Nacional y Prov.—Ampliando el número octavo del Reglamento de dichos Patronatos.

Profesores Esp. de Form. Religiosa.—Nombrando para el Centro de Tapia de Casariego a don Sabino Lanza, para el de Torredonjimeno a don Cristóbal Ruiz Medina y para el de Jumilla a don Antero García Martínez.

Prof. titulares.—Aprobando el concurso para seleccionar el Profesorado que ha de encargarse de las enseñanzas en el Centro de Vall de Uxó y nombrando los señores Prof. titulares que se citan.

Vicedirectores y Secretarios.—Nombrando para el Centro de Archidona a don Juan Cómitre Ramos y a doña María Encarnación Gil Rodríguez de Rivera.

Vocales Representantes.—Nombrando para el Pat. de Jaén, en representación del Ministerio de Industria, a don Felipe López Morales; en representación del Ministerio de Agricultura, a don Julio Alonso Merás, y Representante del Ministerio de Industria en el Pat. de Ciudad Real, a don Alberto Gallardo Gallego (*B. O. M.* de 15-XII-52).

Decreto de 31-X-52 estableciendo las ens. de Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Laboral (*B. O. E.* de 9-XII-52).

Prof. esp. de Idiomas.—Convocado concurso para seleccionar en los Centros dependientes de los Patronatos Provinciales de Enseñanza Media y Profesional un Profesor especial de Francés e Inglés para los de modalidad agrícola y ganadera o industrial y minera, y en los de modalidad marítimo-pesquera, un Profesor especial de Inglés.

Pat. Nacional, Prov. y Locales de Ens. Media y Prof.—Orden modificando las de 30 de diciembre de 1949, 7 de diciembre de 1951 y 7 de octubre de 1952, y aumentando el número de Vocales de

dichos Patronatos (B. O. M. de 22-XII-52).
Profesorado.—Nombrando para el Centro de Torredonjimeno a don Emilio Garazo; para el de Hellín, a don Andrés Picazo y otros que se citan; para el de Huércal-Overa, a don Benigno Fernández y a don Miguel Cantón; para el de Villablino, a doña Pilar Pérez; para el de Saldaña, a don Eugenio Frechoso, y para el Centro de Noya, a don Alejandro Jubitero (B. O. M. de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Ordenes resolviendo los recursos interpuestos por los señores Maestros nacionales que se citan.

Maestros propietarios.—Nombrando en virtud de recurso de reposición a doña María Josefa Ramón y don José Gras Ramón.

Escalafones del Mag.—Elevando a definitiva la O. M. de 24-X-52, con las modificaciones que se expresan y adjudicando, en corrida de escalas, las vacantes ocurridas durante el mes de septiembre último (B. O. M. de 1-XII-52).

Decreto de 7-XI-52 por el que se dictan normas para la provisión de plazas de Directores de Grupos Esc. que funcionan en régimen de Patronato.

Otro ídem íd. creando en la ciudad de Almería un Grupo Esc. con. "Alejandro Salazar" (B. O. E. de 25-XI-52).

Recursos agravios.—Ordenes desestimando los interpuestos por las Maestras Nac. que se citan (B. O. E. de 19-X-52).

Recursos de alzada.—Ordenes desestimando los interpuestos por los Ayunt. y los señores que se citan.

Aprobando el expediente de oposición restringida para proveer vacantes de Regentes de Grad. anejas a las Escuelas del Mag., convocadas por Orden ministerial de 30 de septiembre de 1951.

Aprobando el expediente de oposición restringida para proveer Secciones Grad. anejas a las del Mag., convocadas por Orden ministerial de 30 de septiembre de 1951.

Aprobando el expediente de oposición restringida de Direcciones de Grupos esc., convocada por Orden ministerial de 30 de septiembre de 1951.

Concurso para proveer Esc. del Pat. Nacional de las Hurdes.

Esc. de Régimen Esp.—Nombrando Maestros para el Hogar "José Antonio", de Jerez de la Frontera (Cádiz), de la Obra de Auxilio Social.

Circular disponiendo que por las Direcciones de Esc. y Colegios de Ens. Prim. Privada se notifique si cuentan con internados, y en este caso, el número de alumnos inscritos (B. O. M. de 8-XII-52).

Recursos de agravios.—Resolviendo los recursos interpuestos por don José González Peiró y don Justo Fernández Domínguez (B. O. E. de 11 y 20-X-52).

Recurso de alzada.—Desestimando los interpuestos por doña Encarnación Antón Colino y don Benito Alberó Gotor.

Oposiciones a Direcciones de Grupos Esc., Regencias y Secciones de Grad. Anejas.—Publicando los errores materiales observados en la inserción de las Ordenes publicando dichos expedientes (B. O. M., de 15-XII-52).

Cuestionarios.—Publicando el de primero, segundo y tercer cursos para las alumnas de la carrera del Magisterio correspondientes a la asignatura de "Educación Física".

Op. a ingreso en el Mag. Nacional.—Elevando a definitiva la lista única provisional de Maestros aprobados en las oposiciones a ingreso en el Magisterio convocadas por Orden ministerial de 26 de mayo de 1951.

Regentes de Grad. anejas.—Convocando oposición restringida para proveer las vacantes que se indican.

Secciones de las Grad. anejas.—Convocando oposición restringida para proveer las vacantes de Secciones que se citan y publicando el programa de "Formación del Espíritu Nacional".

Directores de Grupos esc.—Publicando las vacantes para su provisión, por los concursillos, entre los Directores que reúnan las condiciones exigidas por la convocatoria.

Escuelas Mat. y de Párv.—Publicando las vacantes para proveer, por concursillos, entre las Maestras que reúnan las condiciones exigidas por la convocatoria (B. O. M. de 22-XII-52).

O. M. por la que se eleva a definitiva la de 12 de noviembre anterior (B. O. del M. de 1.º de diciembre) con las modificaciones que se expresan y se adjudican en corrida de escalas las vacantes de sueldo del Mag. Nacional Prim., correspondiente a los meses de octubre y noviembre del año en curso (B. O. M. suplemento de 24-XII-52).

Recursos de alzada.—Desestimando los recursos interpuestos por doña María López Lara, doña Dolores Col Alberti y don Avelino Nieto Fernández (B. O. E. de 30-XI-52, 1 y 2-XII-52).

Disponiendo que la Escuela de Carabolos (Lugo) se anuncie en el

Concurso como perteneciente a Lugo.

NAVARRA.—**Esc. Nacionales.**—Convocando concursillo de traslados para la provisión, en propiedad, de vacantes.

NAVARRA.—**Esc. de Párvulos.**—Convocando concursillos de traslados.

NAVARRA.—**Esc. Maternales y de Párvulos.**—Convocando concurso-oposición (B. O. M. de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Decreto de 28-XI-52 aprobando el proyecto de obras de construcción de un edificio para Archivo y Biblioteca regionales de La Coruña (B. O. E. de 2-XII-52. B. O. M. de 15-XII-52).

Servicio Nac. de Inf. Documental y Bibliográfica.—Nombramiento de Jefe de la Sección y del personal que se cita.

Créditos.—Concediendo 48.000 pesetas para remunerar, por trabajos extraordinarios, a ocho funcionarios facultativos y auxiliares del Cuerpo de Archivos, Bibliotecas y Museos (B. O. M. de 22-XII-52).

Créditos.—Concediendo un crédito con destino a becas para Directores de Museos Arqueológicos, con el fin de que asistan al sexto curso de Prehistoria y Arqueología (B. O. M. de 29-XII-52).

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Orden por la que se constituye una Junta para el estudio de cuantas cuestiones plantee el funcionamiento del teatro Real (B. O. M. de 8-XII-52).

Decreto de 28-XI-52 aprobando el proyecto de obras de adaptación en la llamada Casa de Jerónimo Páez, para su habilitación con destino a Museo Arqueológico de Córdoba.

Otro ídem íd. aprobando el proyecto de obras de reforma en la Iglesia de Nuestro Padre Jesús para Museo Salzillo de Murcia (B. O. E. de 2-XII-52. B. O. M. de 15-XII-52).

Orden determinando el personal del Cuerpo de Porteros de los Ministerios Civiles que ha de integrar la plantilla de los Museos del Siglo XIX y de Arte Contemporáneo (B. O. E. de 29-X-52).

Concursos Nacionales.—Nombrando los Jurados calificadores de los Concursos Nacionales de Escultura, Pintura, Grabado, Literatura, Música, Arquitectura y Arte Decorativo del año en curso (B. O. M. de 29-XII-52).

INDICE

	<u>Páginas</u>
Ruiz-Giménez (Joaquín): <i>Entre el dolor y la esperanza</i>	1
Fueter (Eduard): <i>El "studium generale" (II)</i>	7
Artigas (Luis): <i>Formación e información en el Bachillerato</i>	13
Otero Navascués (José M. ^a): <i>Universidad e investigación</i>	19
Díaz y Díaz (Manuel C.): <i>Clásicos y cristianos de la enseñanza de Latín</i>	25
 INFORMACIÓN EXTRANJERA	
Perdomo García (José): <i>La cooperación intelectual en la Unesco</i> ...	29
Warleta (Enrique): <i>El Bachillerato en Hispanoamérica</i>	36
Lozano (José María): <i>Enseñanzas en el ejército de los EE. UU.</i>	40
 CARTAS A LA REDACCIÓN	
García Mateos (Francisco): <i>Necesidad de técnicos elementales</i>	43
 CRÓNICAS	
Contel (Fernando): <i>La formación profesional en los oficios artísticos.</i>	44
Sáenz de Heredia (Salvador): <i>La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios</i>	46
R. de E.: <i>La "Antigua Escuela del Mar", de Barcelona</i>	52
 LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Constantino Láscaris)	64
<i>Enseñanza Media</i> (José Fernández de Velasco)	74
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (M. S. M.)	77
<i>Enseñanza Laboral</i> (Miguel Sánchez Mazas)	79
<i>Enseñanza Primaria</i> (José María Ortiz de Solórzano)	82
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	87
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	92

	<u>Páginas</u>
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
<i>España</i>	95
<i>Iberoamérica</i>	99
<i>Extranjero</i>	103
RESEÑA DE LIBROS	107
INDICE LEGISLATIVO	110

PARA EL PROXIMO NUM. 7. FEBRERO 1953

ENTRE OTROS ORIGINALES

Carlos Sánchez del Río y Peguero: *¿Podemos salvar aún la Universidad napoleónica?*

Ernesto Giménez Caballero: *Sobre la Enseñanza de Lengua y Literatura.*

Eduard Fueter: *El "studium generale" (y III).*

INFORMACION EXTRANJERA

La cooperación intelectual en la Unesco.

Reeducación en el Japón.

CRONICAS

La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

La Educación en gráficos.

El derecho de autor en 1952.

TEMAS PROPUESTOS & CARTAS A LA REDACCION & LA EDUCACION EN LAS REVISTAS & ACTUALIDAD EDUCATIVA & RESEÑA DE LIBROS & INDICE LEGISLATIVO

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

- ◆ *Obras publicadas.*
- ⊙ *De inmediata aparición.*
- *Obras en prensa.*
- *Publicaciones periódicas.*

◆ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA).
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA).
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA).
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA).
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA).
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos Municipales.* (AMARILLA).
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE).
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA).
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA).
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA).
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA).

COLECCIONES DE P. E. N.

VERDE: Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

12. Zamora Lucas-Casado Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA).
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA).

⊙ DE INMEDIATA APARICION

1. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA).
2. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA).
3. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA).
4. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA).

■ OBRAS EN PRENSA

1. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
2. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
3. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
4. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
5. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*
6. *Cuestionarios Oficiales de la Escuela Primaria.*

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA REVISTA TRIMESTRAL DE
LOS CONSERVATORIOS
ESPAÑOLES

EN EL NÚM. 2 (OCTUBRE-DICIEMBRE DE 1952)

Federico Sopena: *Música y letras en la vida intelectual española* ■ Pablo Garrido: *La problemática de la música en las Américas* ■ T. Andrade de Silva: *El piano de Albéniz* ■ J. L. Tello: *La música en las obras de San Isidoro.*

INFORMACION DE CONSERVATORIOS
CRONICAS ■ RECENSIONES ■ TECNICA
Y ENSEÑANZA ■ FESTIVALES Y CONCURSOS

Dirección, Secretaría y Administración: SAN BERNARDO, 44

LABOR BOLETIN
INFORMATIVO
DE ENSEÑANZA
LABORAL
Publicación mensual

BOLETIN
*DE LA DIRECCION GENERAL
DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS*

● *Publicación mensual* ●

BOLETIN DEL MINISTERIO DE
EDUCACION NACIONAL
OFICIAL *Publicación bisemanal*

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •