

380 ✓

Revista de EDUCACION

30

ROBLES A. DE SOTOMAYOR: La educación europea y los estudios de Comercio ★ MAÍLLO: Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental ★ CUADRA Y ECHAIDE: La técnica de la Documentación en los estudios universitarios.

INFORMACION EXTRANJERA.—GUILLERMO VÁZQUEZ: Escuelas de Secretarías en EE. UU. y en Francia ★ CRESPO PEREIRA: La enseñanza de la Matemática en el Congreso de Amsterdam ★ ORTIZ DE SOLÓRZANO: La enseñanza de la Historia y la comprensión internacional ★ CASAMAYOR: Administración e Inspección de la Escuela Primaria y las Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.

CRONICAS.—PUIG ADAM: Número y color en la didáctica de la Aritmética ★ NOFUENTES: La ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social y la previsión escolar en el ámbito hispánico ★ GÁRATE CÓRDOBA: El capítulo del Cid en la enseñanza de la Historia ★ JUAN A. LÁSCARIS: Los cotos escolares.

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

AÑO IV ★ VOL. XI ★ ABRIL ★ NUMERO 30
MADRID, 1955

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

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

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
España	20	POR ONCE NÚMEROS:		POR SEIS NÚMEROS:	
Hispanoamérica . . .	25	España	200	España	110
Extranjero	30	Hispanoamérica . . .	260	Hispanoamérica . . .	150
Número atrasado . . .	30	Extranjero	300	Extranjero	180

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Servicio de Publicaciones.

DIRECCIÓN PROVISIONAL:

Alcalá, 34

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)

Tendencias de la Educación Europea y los estudios de Comercio (*)

ALFREDO ROBLES A. DE SOTOMAYOR

LA EDUCACIÓN, FUERZA VITAL DE LA CULTURA

Parece perogrullesco afirmar que la educación es una fuerza vital en la cultura; en todas las culturas, desde las más primitivas hasta las más desarrolladas. No conocemos ninguna sociedad humana en que la vieja generación no trate de iniciar a los jóvenes en su modo de vida. Cada estructura social se monta sobre un conjunto de hábitos y moral; de prácticas religiosas; de formas de hacer negocios o comercio; de modo de comer y beber y de ideales de vida. Todo ello forma lo que Ruth Benedict ha llamado un "esquema cultural", un sistema relacionado de maneras de comportarse, asociado con las necesidades o funciones permanentes de la vida social. Este esquema incluye tanto el pensamiento como la acción. Puede ser estático, como ha ocurrido con frecuencia en las sociedades primitivas; o dinámico, cambiante, como es el caso de nuestra propia cultura. El esquema cultural encuentra su expresión en el contorno espiritual, en un sistema de conocimientos, creencias, costumbres y hábitos, al mismo tiempo que en un conjunto de creaciones materiales, tales como obras de arte, instrumentos y máquinas. Pero siempre, en cualquier parte, la tendencia es descansar sobre este conjunto de conquistas que se transmiten de generación en generación.

Ello nos lleva de la mano a tocar, aunque sea de pasada, el espinoso problema de determinar qué parte de la personalidad humana está construída sobre lo elemental, sobre lo heredado, y qué parte se levanta sobre la propia decisión y voluntad del sujeto. Sea cual sea la respuesta, lo que sin duda es cierto es que una considerable parte de la personalidad y su comportamiento es el producto de esta transmisión de cultura que llamamos educación. Los últimos trabajos de antropólogos como Margaret Mead y Ruth Benedict lo han puesto claramente de relieve.

Margaret Mead (1) y otros investigadores nos han presentado resultados que han modificado sustancial-

mente el método hasta ahora seguido, de generalizar haciendo extensiva a toda la humanidad los resultados de la investigación hecha sobre individuos de la civilización occidental. Todos nosotros recordamos el excelente libro de Spranger, sobre la turbulenta psicología de la edad juvenil. Parecía que las conclusiones del sabio alemán nos presentaban el cuadro de las tormentas y luchas de la adolescencia con carácter universal. Sin embargo, hoy sabemos que tal fase del desarrollo humano está culturalmente determinada. No existen conflictos de adolescencia de este género en Samoa, en Nueva Guinea y en muchas más sociedades primitivas. Las manifestaciones de la pubertad, tan dramáticamente descritas por Spranger, aparecen socialmente condicionadas. Esto significa en cierto sentido una revolución esencial, en muchas de las concepciones tenidas hasta hace unos años como universalmente válidas.

Lo apuntado nos dice que la educación es todavía más importante de lo que pensábamos, e infinitamente más de lo que los charlatanes educativos proclaman en sus huercas retóricas. La determinación social de la existencia humana ha sido puesta en primer plano por esta nueva perspectiva de la evolución personal. No por ello vamos a caer en la exageración de decir que el esquema cultural de esta tribu o de aquel pueblo, gobierna enteramente la personalidad humana de sus miembros, su conducta o sus convicciones; pero sí a resaltar, poniendo todo el énfasis necesario, este nuevo aspecto esencial que la educación adquiere en nuestros días. El proceso dirigido a la formación de hombres, que hemos llamado Educación, visto desde este ángulo, aparece de vital importancia para cualquier cultura.

LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA EUROPEA

Cuando hablamos de Educación, en la cultura europea, nos referimos a ciertas características que son específicas del tipo de vida y pensamiento de la población de esta parte del mundo. De tal modo se singulariza que podemos distinguir un esquema intrínsecamente diferente del que predomina en otras partes de la tierra. En cierta manera se puede llamar a este

* Estas notas reflejan el resultado de un viaje realizado bajo los auspicios del S. E. P. E. T., de la Delegación Nacional de Educación.

(1) *Coming of Age in Samoa*, 1943.

esquema una *supercultura*, no en el sentido de que esta cultura sea superior a la que exista en otras partes del mundo, sino para distinguirla de las culturas que se han desarrollado en el curso de la Historia, en las varias naciones europeas. El concepto de "supercultura" hace referencia a las características supranacionales comunes a todos los pueblos.

Existe, en primer lugar, algo que es típico del pensamiento europeo, considerado como tradición común, y es el énfasis puesto sobre la personalidad humana. Esto significa que cualquiera que sea la idea del hombre y cualquiera que sean los ideales y los objetivos de la educación de otras culturas, la educación europea sólo puede ser *educación para la personalidad*.

El que nuestra educación busque el desarrollo de la personalidad establece inmediatamente una tensión, e incluso una contradicción en el proceso de transmisión de valores culturales, al que nos hemos referido de manera general. Al educar su generación más joven: Europa tiene que ofrecer dos cosas: de un lado, el esfuerzo para adaptar la juventud a los valores adquiridos en el pasado; de otro, la dirección consciente hacia lo que de nuevo y original hay en cada ser humano a fin de desarrollar su fuerza creadora.

LA FUNCIÓN CONSERVADORA Y LA FUNCIÓN CREADORA EN LA EDUCACIÓN

La función conservadora de la educación nos debe ocupar en primer lugar. Sería tedioso insistir de nuevo en cualquiera de los numerosos ejemplos que nos demuestran la necesidad de normas para regular el comportamiento de los hombres. La complejidad de la vida humana exige un detallado sistema de leyes y reglamentos para que funcione un mecanismo que agrupa en su seno a millones de hombres. Parte de la tarea educadora es proporcionar el conocimiento necesario para conducirse correctamente.

Pero la educación es algo más que la regulación de la conducta. Al poner de relieve la función conservadora de la educación, hay que destacar otro aspecto fundamental de esta tarea de "iniciación". La cultura europea es un vasto sistema de valores espirituales. El objetivo de la educación es iniciar a los jóvenes en estos valores. Deben aprender y descubrir que tras nuestras maneras y moral, nuestros derechos y libertades, nuestros ideales y nuestros logros hay un secreto. Deben ser introducidos en la tradición de la cultura europea. Los pueblos primitivos han comprendido esto cuando aíslan a su juventud en el umbral de la virilidad para que sufran los ritos de iniciación.

De modo similar la juventud de cada nación europea debe aprender cuáles son las raíces de la cultura a que se incorporan. Quizá un ejemplo nos lo aclare mejor. En las líneas de antétesis que caracterizan nuestro continente, tomemos la de autoridad y libertad, tan esencial para la sociedad europea. Estos conceptos complementarios no pueden ser comprendidos y mucho menos objeto de experiencia si no se proyectan sobre su fondo espiritual y religioso. La persona que desconoce los vínculos que unen a los seres con una autoridad que los supera en valor no podrá comprender nunca por qué aquélla pide respeto. Será siempre un misterio por qué el portador de la autoridad puede hacer uso de la misma, si es nece-

sario, con la fuerza, obediente de su deber; o cómo, en su caso, el que lucha por la libertad, puede ofrecer resistencia, si es inevitable, con las armas, contra la autoridad, si se hace mal uso de la misma. Sólo la tradición que se conecta con las fuentes de la cultura europea (Grecia y Roma; el gobierno de las ciudades, los teólogos españoles, etc.), puede darle una explicación clara de ello.

Existe actualmente el gravísimo peligro, para la supervivencia de la cultura misma, de que sus portadores no poseen el secreto de los más altos y profundos valores. No hace falta insistir en ello tan brillantemente puesto de relieve por Ortega en *La rebelión de las masas*, y más recientemente por Wilhem Röpke en *La crisis social de nuestro tiempo*.

Nos toca ahora fijar nuestra atención en el aspecto creador de la educación, tan importante como el conservador y tradicionalista, expuesto líneas arriba. Nos detendremos, pues, sobre la personalidad individual, su desarrollo y sus poderes creadores originales, que deben ser potenciados al máximo.

Tocamos en este momento otro punto neurálgico de la vida europea: la necesidad de que los portadores de cultura sean personalidades hechas; es decir, hombres capaces de asumir las responsabilidades que lleva consigo la elección de determinado tipo de vida. Esta política antimasa quiere evitar el tipo humano determinado por lo obvio e inmediato, en lugar de por la reflexión y el juicio equilibrado. Su existencia amorfa carece de estilo y deja en todo momento que las circunstancias elijan por él, en lugar de determinar libremente su destino. La tarea urgente que debe ocuparnos en Europa es salvar al "hombre" de la "masa".

Esta tendencia debe reflejarse en el campo de la educación. Las posibilidades de "desmasificación" radican en la función creadora de la tarea educativa, que sólo puede lograrse en su plenitud cuando ofrezcamos a cada miembro de la comunidad nacional las más amplias posibilidades para el desarrollo de sus dotes de inteligencia y carácter. Por doquier claman en toda Europa fuerzas por la igualdad de posibilidades para todos. Desde luego, esto no significa que todos reciban la misma educación, sino que cada persona debe encontrarse en condiciones de asegurarse la formación adecuada a su talento. Además la educación entendida como proceso dinámico abarca hoy desde la infancia hasta bien entrada la edad madura.

LOS TRES NIVELES DE CULTURA: "SUPERCULTURA"; "LA CULTURA NACIONAL"; LAS SUBCULTURAS

Antes de pasar adelante debemos hacer notar que el impulso decisivo en la educación no viene dado por lo que hemos llamado "supercultura", sino que más bien los sistemas educativos vienen determinados por las diferentes culturas que coexisten en el continente europeo. La educación en su forma institucional es algo nacional e incluso local, propio de cada país en particular e incluso de grupos nacionales.

Sin embargo, hubo períodos en que el carácter europeo de ciertas instituciones fué muy acentuado. Tal ocurrió en los "Estudios generales" y después en las Universidades primitivas. Bolonia, París, Oxford o Salamanca tenían carácter supranacional, especialmente en sus Facultades de Medicina, Derecho y Teología,

y esto era posible aplicarlo tanto a los estudiantes como al cuerpo docente. Santo Tomás estudió en Nápoles, París y Colonia y enseñó en las dos primeras Universidades. Duns Escoto estudió y explicó en Oxford, París y Colonia. Roger Bacon estudió en Oxford, pero gran parte de su vida estuvo en la Universidad de París. Los estudiantes peregrinos que acudían donde estaba el profesor de más renombre y el latín utilizado como lengua universal son datos archiconocidos, que nos hablan de esta cultura común.

Pero, a partir del Renacimiento, Europa se ha fragmentado en multitud de Estados nacionales, cada uno de los cuales desarrolló su propia cultura y su peculiar solución en el campo de la educación. Y hoy día se da la gran paradoja de que al mismo tiempo que se habla y discute sobre la unidad europea sólo dos centros se dedican al estudio de la cultura de nuestro continente; el Colegio de Europa, en Brujas, y el Centro Cultural Europeo, de Ginebra, tímidos ensayos de renacimiento en este aspecto.

La educación europea se encuentra, pues, dividida en áreas de influencia donde han predominado los sistemas francés, inglés y alemán. Pero es difícil hablar de un sistema de educación europeo, e incluso dentro de las culturas nacionales es posible encontrar subculturas que complican más la cuestión.

Las subculturas están íntimamente ligadas a las diversidades religiosas, éticas o lingüísticas. Pueden ser también la expresión de la estructura de las clases sociales, debida a las características de ocupación, riqueza y educación. Lo cierto es que estas subculturas no pueden ser ignoradas. La primera de ellas, la subcultura regional, ha perdido gran parte de su significado a través del sistema educativo centralizado. Todavía desempeña un cierto papel en la organización de las Escuelas suizas y en Alemania, donde la diversidad regional ha persistido hasta nuestros días. En otras partes de Europa (Holanda) la religión da lugar a una subcultura, y en Bélgica, la diversidad lingüística a lo mismo.

LA FUNCIÓN CONSERVADORA DE LA EDUCACIÓN: EL ESTADO, LA IGLESIA Y LA ESCUELA

La nacionalización de la cultura y del sistema educativo corre paralela a la creación del Estado moderno, a partir de la Reforma. Se hace más evidente durante los siglos XVIII y XIX, cuando los nuevos Estados acentuaron lo que de peculiar existía en cada estructura educativa. Ello llevó inmediatamente al conflicto con el sentido universal de la Iglesia, la primera en afrontar la gran tarea de educar al pueblo. Incluso después de la rotura de la unidad religiosa por el Cisma protestante, las sectas en que se dividió la Reforma continuaron con esta tarea. Tanto la Iglesia Católica como las fracciones protestantes disputaron con el Estado para dominar esta importantísima tarea. Con variantes diversas, según el país, la lucha continúa hoy día en pleno vigor.

Es evidente, por otra parte, que el sistema actual de educación no puede subsistir sin el apoyo del Estado. Es más, como recientemente decía nuestro ministro de Educación, la tarea es tan gigantesca que ni el mismo Estado puede con ella, reclamando la aportación y colaboración de fuerzas sociales para esta

obra ingente. Pero sólo el Estado puede proporcionar la gran mayoría de medios que se necesitan para mantener el sistema nacional de educación en su total complejidad, exigiendo al propio tiempo un determinado "standard" de calidad en la formación humana y profesional de los educandos.

El Estado nacional no puede prescindir ni olvidar la Escuela, pues la contribución de ésta a la creación de la conciencia nacional no puede ser menospreciada ni olvidada. Aun hoy día, la única institución que puede proporcionar el fondo común de conocimientos y convicciones a la totalidad de un país; una lengua común y un método general de escritura; un sistema de pesos y medidas; el conocimiento de la Historia y de la Geografía patrias; alguna idea de las instituciones políticas, etc., es la Escuela.

Por ello, la atención vigilante del Estado frente a la trama de instituciones escolares le pone en contacto con la Iglesia, que sigue proclamándose educadora de la nación. Su tarea, tal como la concibe, es aclarar a la juventud el fundamento religioso de toda cultura, pero no sólo se trata de enseñar la Religión, sino de inspirar el sentido total de la existencia humana, según la autorizada doctrina de la Iglesia. Y en esto, eludiendo una vez más las frases retóricas, es evidente que una cultura que desconoce o no experimenta sus más profundos valores o carece de base religiosa está destinada a perecer. Por ello, el derecho de la Iglesia en este sentido se encuentra plenamente justificado y necesita de la Escuela para educar a los miembros de la comunidad nacional. En los centros educativos hay que enseñar la Historia Sagrada y la Moral Cristiana, si no queremos que la Religión se pierda, lo cual, por otra parte, es tristemente cierto en gran parte de la Europa de nuestros días.

LA FUNCIÓN CREADORA DE LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA ACTUAL: SELECCIÓN O DIFERENCIACIÓN

El problema de la relación entre la Iglesia y el Estado en el campo educativo ha encontrado gran variedad de soluciones que no podemos tocar aquí. Pasamos a otros problemas que han encontrado en toda Europa caminos similares.

Una rápida mirada al pasado nos ayudará en nuestra tarea. No hace mucho tiempo aún, cuando la cultura europea era una cultura de clases, el sistema educativo reflejaba esta realidad, organizándose de forma semejante. El trazo diferenciador de esta cultura clasista no fué, sin embargo, la existencia de una "élite". Todos sabemos que cualquier cultura necesita de conductores religiosos, morales, artísticos, científicos e incluso administrativos. Ellos desbrozan el camino y suministran la inspiración, ellos asumen los papeles de sacerdotes y profetas, de exploradores y gobernadores. Son los representantes de la Humanidad en su conjunto, pues son los hombres que nos dicen lo que debemos conservar por ser bueno y los revolucionarios que nos inducen a rechazar y destruir lo que es malo. Pero la existencia de una "élite" no es un criterio para aislar la existencia de una cultura clasista. El criterio es el método de reclutamiento de la "élite".

En el Estado predemocrático, los criterios para reclutar esta minoría fueron el nacimiento y la propiedad; pero conforme surgieron las nuevas ideas, la

oposición a esta estructura tradicional de la cultura y de la sociedad se hizo muy fuerte. El liberalismo del siglo XIX fué el impulso decisivo para romper las barreras. Así lo hizo en el campo económico al destruir los obstáculos que impedían el libre movimiento de hombres y mercancías; y en el campo político, al conceder el voto a todos, con independencia de su clase, riqueza o sexo. Pero las consecuencias de la doctrina liberal no pasaron íntegramente al campo de la educación, ya que los mejor dotados no encontraron facilidades para el acceso a la cultura. El liberalismo reconocía la libertad "fuera del Estado", pero no la libertad "a través del Estado". Durante años poco se hizo para atenuar esta irritante desigualdad. Sólo en nuestros días los pueblos han comprendido la función esencial de selección que es preciso realizar para descubrir los mejores y llevarlos a la instrucción más adecuada, para sus especiales talentos. En el orden práctico, esto se refleja en la gran demanda de "tests" que puedan ser aplicados a grandes masas, así como de nuevos métodos especiales para la educación de los superdotados. La selección, apoyada en bases científicas, se transforma en una exigencia de nuestro tiempo.

La selección que anteriormente aseguraba la supervivencia de los mejores dotados en la lucha por la vida debe hoy realizar la selección de los más aptos, basándose en métodos suministrados por la ciencia. El resultado es que los exámenes se han generalizado de tal manera, que en Holanda se decía este verano que la mitad de los holandeses se divertía examinando a la otra mitad. Existe en toda Europa una inflación de "tests", quizás, en parte, por influencia americana, aunque los profesores, por regla general, creen en los exámenes y son algo refractarios a los "tests".

La idea de la selección descansa en la concepción darvinista de la competencia y lucha por la vida. Reemplaza a la pura animalidad de la batalla física por métodos más humanos, pero en principio poco ha cambiado. La sociedad, al poner sus esperanzas en las nuevas generaciones, se fija en los historiales académicos, en los exámenes y en la selección psicológica. La pregunta decisiva es si las nuevas generaciones alcanzarán los niveles culturales ideales, lo que con una visión superficial del problema suele contestarse con un sí.

Lo cierto es que en Holanda, donde el nivel de cultura es tan alto, el 40 ó 50 por 100 de los alumnos no alcanzan el éxito final en la enseñanza secundaria o en la Universidad. Toda Italia se encuentra agitada por los desastrosos resultados de los exámenes del Bachillerato. La respuesta es que la selección para entrar en la enseñanza media o universitaria es ineficaz. Pero lo alarmante es que, aunque se ensayan métodos y sistemas varios, una solución satisfactoria aún no se ha encontrado.

En el campo de la educación, la rutina no es menos fuerte que en los demás sectores de la vida humana; de aquí que muchas ideas que aún se manifiestan con plena lozanía sean directrices del pensamiento del siglo XIX, aunque nuevas concepciones hacen que, despojadas de todo extremismo, representen un sustancial cambio de perspectiva.

Para nosotros, españoles, es una satisfacción poner de relieve los puntos de semejanza con nuestros pun-

tos de vista. Se evita pensar ahora en términos de libertad formal, para hacerlo sobre la base de una ordenación inteligente de la vida social. En esta línea de pensamiento las mayores ventajas se esperan no de la competencia, sino de la cooperación. La pregunta decisiva para el individuo no es ya cómo encontrar un puesto en un brutal empuje hacia adelante, sino cómo descubrir el lugar donde pueda prestar el más alto grado de servicio. En el campo de la educación esto significa que no es ya la selección, sino la diferenciación y la orientación, lo verdaderamente importante. No se trata de apartar a los menos dotados, sino conseguir para todos y cada uno el lugar adecuado. De otra manera, no nos preguntamos ahora: ¿Es apto este joven para recibir instrucción?, sino: ¿Qué clase de educación contribuirá mejor al desarrollo de sus facultades y capacidades? La educación no es, ni debe ser, un trágico *to be or not to be*, al estilo de nuestras oposiciones, o como ocurre ahora en muchos países europeos para los chicos que se ven rechazados de plano en los exámenes, porque entre el ser y el no ser existen oportunidades y posibilidades para todos.

El problema tiene una evidente proyección social. Nuestra sociedad no puede soportar el fracaso intelectual del 40 ó 50 por 100 de sus miembros, incluso de los mejor dotados. No podemos esperar un serio progreso general sin la colaboración de estos muchachos. Tenemos que plantearnos cómo conseguir lo mejor partiendo de un conjunto limitado de posibilidades humanas. Esto es una cuestión vital para Europa, pues si bien lo que hemos llamado aspecto conservador de la educación es importantísimo, no lo es menos su faceta creadora. La búsqueda y el desarrollo de las capacidades humanas, su trabajo y formación, son de importancia esencial para el futuro de nuestro Continente.

Existe, pues, una vigorosa tendencia en toda Europa a proclamar la irremediable decadencia de los viejos métodos de enseñanza, bajo el influjo de esta línea de pensamiento. Según las anticuadas rutinas, profesor y materia de enseñanza representaban el más alto nivel de sabiduría en la materia concreta y el alumno no tenía que hacer otra cosa sino escuchar y absorber pacientemente el conocimiento que se le ofrecía. Ahora la demanda educativa se orienta en el sentido de pedir nuevos métodos psicológica y pedagógicamente bien fundados, en los cuales el alumno adquiriera mayor independencia y su individualidad se muestre potente para la obtención de mejores resultados: así, el trabajo de grupo, el aprendizaje por la acción y el método del proyecto (2). Ello es una revolución sustancial, que tiene su reflejo hasta en el aspecto estético de las viejas y horribles aulas que todos hemos padecido. Los estrechos bancos clavados en el suelo son reemplazados por mesas y sillas. Los alumnos no están anclados en sus puestos, y la ausencia total de belleza en los vetustos edificios escolares queda sustituida en las modernas instalaciones

(2) La escuela de Kees Boeke es un ejemplo de éxito fulminante. Cerca de Utrecht enseña a los "trabajadores" (discípulos), a través de cooperadores (maestros), en clases que se llaman grupos, los "trabajos" comunes. No hay grados ni castigos y muy pocos tests. La disciplina está autoimpuesta por los mismos chicos. Boeke dice que no quiere enseñarles a que obedezcan, sino a que piensen, para valorar su eficacia.

por las flores, la decoración de buen gusto, los colores claros, la limpieza y la sencillez.

La educación unilateralmente intelectual va siendo reemplazada por aquella otra que pretende la formación total del hombre; un hombre que no sólo posee un cerebro, sino que está dotado además de emociones, imaginación, sentido artístico, etc., cualidades cuyo valor positivo comienza a proyectarse sobre la actual generación y se reconoce (aunque lentamente) en oposición al pensamiento racionalista del siglo XIX.

Es curioso anotar cómo en todo el continente los grados elementales de la educación son los más avanzados, metodológicamente hablando, mientras que los grados superiores están considerablemente retrasados. Los Jardines de la Infancia son, sin duda, lo más moderno desde el punto de vista pedagógico y didáctico, mientras, por ejemplo, la Universidad apenas hace algo para revisar sus métodos en favor de los estudiantes, a la luz de las modernas ideas pedagógicas y psicológicas.

La nueva tendencia se refleja en la organización del sistema escolar, buscando una clasificación, más que de acuerdo con el grado de instrucción, con grupos de edad. La diversidad de instrucción se lleva adelante por clases simultáneas. Frecuentemente existe un nivel de Escuela Primaria de 4 a 5 años; algunas veces, como ocurre en Inglaterra y Suecia, existe una mayor separación en los dos años primeros. Después sigue la Escuela Secundaria de 3 a 5 años, que al final del grado se asciende en dos o tres clases superiores. En este estudio secundario se facilita la mayor diversidad de entrenamiento posible. En Inglaterra especialmente, la idea de la Escuela total, que incluya toda clase de enseñanza, tiene una especial pujanza, pero ello no significa que se considere ésta como la solución ideal.

Otra tendencia general es extender el período de asistencia a la Escuela hasta los quince e incluso los dieciséis años. El desarrollo de esta idea es la obligatoriedad de continuar recibiendo cierto grado de enseñanza por parte de aquellos que no han de continuar sus estudios. Asimismo en toda Europa un nuevo y riguroso interés ha surgido en relación con la enseñanza profesional, para el ingreso posterior en la industria. La solución se ha buscado en una expansión de la enseñanza en las propias Escuelas y también en la enseñanza práctica. En la agricultura, la necesidad de enseñanza especializada se hace sentir también, pues al igual que en la industria, el nivel técnico ha llegado a ser tan elevado, que la transmisión de conocimientos de padres a hijos no parece ya suficiente.

Esto significa que aumentó la demanda de profesores de todas las categorías, así como la exigencia a los mismos de adopción de sistemas modernos de enseñanza, que se les suministran en instituciones apropiadas de formación del profesorado (3). Intimamente ligado a este problema va el de la retribución, para evitar la desertión de la enseñanza, ya que en todo el continente las gentes rehuyen el Magisterio Primario y en menor grado los otros escalones de la docencia, abandonando las Cátedras en busca de situa-

ciones mejor retribuidas; por ejemplo, en la industria. Ello plantea una grave inquietud a la que se va poniendo remedio parcial, pero sin que parezca claro aún que los Gobiernos se hayan percatado de la trascendencia que para el futuro nacional tiene este abandono de una minoría selecta de las tareas de la enseñanza, que cada día reclama mejores inteligencias y voluntades a su servicio.

El profesor Hernández-Vista trataba de la agudeza de este problema en el número 20 de la REVISTA DE EDUCACIÓN y se refería a que la continuidad de la existencia de un conjunto de alto nivel intelectual está en peligro. ¿Por qué? Sencillamente, porque el sacrificio que alcanzar ese nivel supone está en la actualidad compensado de una forma "irrisoria". El vigoroso esfuerzo que supone la Cátedra está retribuido muy por bajo de lo que en otros Ministerios—no en el de Educación—u organismos se retribuye un puesto no ya vocacional o profesional, sino burocrático, cuya consecución es muchísimo más fácil. (Y más adelante cita.) Si las cifras oficiales están en lo cierto, la renta nacional es hoy superior por individuo a la de 1935, luego España es más rica. En cambio, este profesorado es tres veces más pobre. Se trata, por tanto, de una abdicación histórica, más que de orden interno. A fuerza de hablar de las abdicaciones de nuestros abuelos liberales, nos olvidamos de las nuestras.

LA ENSEÑANZA DE COMERCIO Y SU ASPECTO CULTURAL

Como resultado del clima espiritual de la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de Comercio se encuadró dentro del marco de las llamadas "Técnicas", apartando o dejando en esqueleto el acervo de conocimientos culturales que pervivían en la estructura de estos estudios. Parecía que tal tendencia era en cierto sentido lógica, pues un estado de conciencia muy difundido se preguntaba por la "utilidad" (de exquisito sabor decimonónico) de disciplinas como la Historia, la Geografía o la Literatura. Mas los resultados posteriores han demostrado cómo este espíritu estrecho y practicante ha llevado a esterilizar la magnífica tarea formadora y educativa que toda institución docente tiene que cumplir. Por perogrullesco y evidente que sea, debe repetirse una vez más que la tarea educadora consiste en formar hombres que alcancen el máximo desarrollo de su personalidad, no conformar técnicos incompletos, al fallarle sectores enteros de lo que constituye la existencia del hombre.

No hace mucho tiempo, en la Escuela de Comercio de Madrid, don Pedro Gual expresaba unas ideas que comparto plenamente. En efecto, la misión formativa general es una consecuencia de que somos una institución docente y todas las instituciones de este carácter han de dar una formación cultural indispensable al hombre que vive en sociedad.

No puede ni debe haber instituciones exclusivamente consagradas a hacer especialistas—decía el profesor Gual—, poniendo de relieve los peligros que la obsesión de lo puramente "técnico" lleva consigo; pero es más: la educación del técnico mercantil reclama tanto su formación total como hombre, como su instrucción perfecta como técnico, y ambas facetas deben abordarlas las Escuelas de Comercio. A nosotros co-

(3) Es importante anotar en nuestra patria la gran tarea que realiza la Institución de Formación del Profesorado de los Institutos Laborales.

responde iniciar al futuro titular mercantil desde su primer contacto con el rico mundo de la cultura hasta el momento en que abandona nuestras aulas para transformarlo en un elemento socialmente valioso.

Procede ahora dar unas brevísimas notas sobre la situación actual de nuestros estudios en tres países.

FRANCIA.—La recuperación económica de Francia después de la turbulenta época napoleónica llevó a la fundación de la primera Escuela de Comercio de París, en 1820, para inculcar en la juventud francesa el gusto y los métodos comerciales en vez de las clásicas disciplinas de las armas y las carreras administrativas. Obra de comerciantes, ha continuado siéndolo sostenida por la Cámara de Comercio, bajo la inspección del Estado. Su éxito fué tan grande, que en 1877 hubo que pensar en crear una segunda Escuela, y desde entonces no ha hecho sino progresar, adaptándose a las condiciones económicas variables de la economía francesa, dando siempre a las empresas cuadros de dirigentes que han conducido a Francia a transformarse en uno de los países más ricos del mundo, manifestada en nuestros días por su excelente recuperación después de la segunda guerra mundial.

En los últimos años los programas han sufrido una reforma total; pero si hemos de ser sinceros, reconocemos que su modernización no es tan efectiva como parece. Francia permanece en algunos dominios del pensamiento y la educación demasiado apegada a su brillantez de fines del siglo XIX, cuando todo el mundo se volvía hacia ella. No por un afán pretencioso, sino porque es así, podemos afirmar que nuestro plan de estudios de 1933 es muy superior al francés. Quizás lo más importante que anotar sea el éxito de enseñanzas mercantiles en Francia entre la burguesía, los industriales y comerciantes, y la diversificación de las mismas en cuatro secciones de "Secretariado General", "Finanzas, Contabilidad", "Comercio Exterior" y "Sección Jurídica".

HOLANDA.—La tradición comercial de Holanda se remonta al Renacimiento. Los pintores flamencos nos han dejado la representación de aquella burguesía próspera y feliz, enriquecida por el comercio, que animaba las calles de Amsterdam, centro del tráfico comercial y financiero del mundo hacia el año 1700. Este pequeño y admirable país continúa con su tradición de comercio, y en sus magníficas y eficientes Escuelas ha diferenciado netamente el Bachillerato clásico de seis años del Bachillerato comercial de cinco, que se da íntegro en nuestros centros. En su programa vemos se equilibran las materias técnicas con las culturales hasta el punto que se enseña Gramática, Historia y Geografía en todos los cursos. Repetir aquí cómo Holanda ha sido un milagro de recuperación económica, pese a la pérdida de las colonias, sería insistir en un hecho notorio. Me interesa apuntar cómo un pueblo que tiene un altísimo nivel de vida lo ha conseguido a través de la dedicación vocacional desde primera hora de su juventud a las tareas mercantiles.

La base cultural que reciben los alumnos de las Escuelas de Comercio es tan buena, que les facilita el acceso a cualquiera de las Facultades Universitarias. El conocido hispanista profesor Van Damm, de la Universidad de Utrecht, procede de las Escuelas de Comercio.

BÉLGICA.—La fundación de la Escuela de Comercio de Bruselas se debió a la iniciativa de Solvay, respondiendo a la idea de que hoy (1903) en el mundo la industria y el comercio se consideran entre las actividades sociales más elevadas. Los que se dedican a ellas no pueden ignorar ni las condiciones naturales, ni el medio social ni el conjunto de instituciones en que las empresas van a desenvolverse. El estudio de las mismas forma el contenido de la enseñanza comercial. El graduado mercantil belga está especialmente calificado para abordar todas las cuestiones referentes a la organización y reorganización de las empresas industriales, comerciales o financieras. A sus servicios recurren los empresarios para obtener la colaboración inteligente del especialista. En otras palabras, se trata de Escuelas técnicas para la formación de hombres de negocios. Una vez más se manifiesta la tendencia que hemos apuntado: abarca todo el dominio de la educación europea. La cultura general de los graduados comerciales y su sólida formación en el campo específico de la técnica comercial y financiera les sirve para obtener los mejores puestos que se conocen en la sociedad belga.

Aparte de la formación técnica, el programa de las Escuelas comprende en todos los cursos una o más disciplinas de cultura general, que tienden a la ampliación del horizonte intelectual de los alumnos y a familiarizarlos con la observación de las realidades, aproximándolos lo más posible a los fenómenos de la vida. Para aquellos que mantienen una actitud de duda, baste apuntar que en esta Escuela se estudia incluso Filosofía.

CONCLUSIONES

Como resumen, he aquí unas cuantas conclusiones acerca de las tendencias dominantes en Europa acerca de la enseñanza comercial:

a) La necesidad de que previa a la formación especializada exista una amplia base cultural, que haga del Titular Mercantil algo más que un puro técnico, dándole amplitud de miras y facilitando su mayor eficacia en el campo profesional.

b) Un abandono de los viejos planes de estudios, sustituidos por sistemas más racionales de asignaturas que se organicen en torno a la realidad económica de nuestro tiempo y al servicio de la Empresa.

c) Una equilibrada formación en la que los estudios teóricos se complementen con la práctica efectiva de la actividad industrial y mercantil.

d) Un contacto diario con la realidad a través de prácticas en las Empresas, de las lecciones de los empresarios que acuden a las Escuelas, de las salidas al extranjero, etc.

e) Una superación de la caduca y rutinaria concepción de que los estudios de Comercio se limitan a preparar contables, cuando en la actualidad son capaces de suministrar el estado mayor de la Empresa moderna.

He aquí unas ideas, someramente expuestas, sobre algunas tendencias de la educación europea en general y sobre las enseñanzas de comercio en particular. En España, nuestro ámbito de actividad está hoy día con-

movido por la reciente reforma. Esta, que era necesaria en cuanto al plan de estudio, necesita ser contrastada con la realidad, maestra suprema cuando los hombres comprendemos su lección. Como toda obra humana, la reforma no es perfecta, pero expresa un anhelo de mejora y un ambicioso proyecto de futuro.

A nosotros toca hacer que se enraíce firmemente en la sociedad española, única garantía de su continuidad. Cien años después de su creación, las Escuelas tienen de nuevo ante sí el panorama tentador e inquietante de lo que hace siglos llamó Platón "la segunda navegación".

Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental

ADOLFO MAILLO

I. Plan y Cuestionarios

En estos artículos intentamos abordar los problemas más importantes que plantean la Ley de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, el Plan de Estudios de 12 de junio del mismo año y los Cuestionarios publicados por Orden Ministerial de 21 de enero de 1954, limitando nuestro estudio al aspecto pedagógico, y sin el propósito de agotar una materia cuyo desarrollo exigiría muy amplias y detenidas consideraciones.

EL BACHILLERATO Y LOS BACHILLERATOS

La necesidad de reformar el Bachillerato de 1938 era evidente. Partía de dos premisas muy discutibles en el terreno de los principios, que la experiencia se encargó de refutar ampliamente. Por una parte, se trataba de un Bachillerato único que, enamorado de la importancia formativa de las humanidades y las matemáticas, no tenía suficientemente en cuenta las exigencias de índole técnica y práctica de nuestro tiempo. Por otra, con el deseo de "completar" la cultura del estudiante, recargó el plan de estudios de una forma que conducía al embrollo y al mariposeo.

El nuevo Plan establece una bifurcación en el quinto curso, con la opción de "Letras" o "Ciencias"; introduce un "Curso preuniversitario" que equivale, en la práctica, no a una reducción de los estudios, sino a cambiar su carácter, y divide el Bachillerato en dos grados, elemental y superior, con divisoria a fines del cuarto curso.

La diferenciación de ambos se ha llevado a cabo con un acertado criterio pedagógico, al evitarse la especialización inicial establecida por el Plan de 1926. Entendemos, sin embargo, que el núcleo de materias comunes, durante los estudios de grado superior, es demasiado amplio, si se quería descargar a los muchachos del cúmulo de ellas que les obligaba a estudiar el Plan de 1938. Con dos cursos de Física y Química (tercero y cuarto del Bachillerato) había suficiente para el chico que optase por un Bachillerato superior de "Letras", mientras, por otro lado, un sexto curso de Lengua y Literatura españolas, para el últi-

mo año de los que hayan elegido "Ciencias", apenas puede conducir más que a aburrir a los alumnos con el estudio de estilos y formas lingüísticas dialectales que tienen su ámbito propio en las actividades de los que van a dedicarse a las "Ciencias de la Cultura". Dígase lo que se quiera, el ignorar la catálisis química o los enlaces isónicos y covalentes no impide, más bien puede obstaculizar, la "formación" del alumno de Letras, mientras que el estudio del estilo de Gracián o de Moratín, o el examen detenido de las diferentes fonéticas entre el catalán y el gallego, no es, en manera alguna, indispensable a quienes sienten una vocación "científica".

Claro es que, partiendo del principio de la validez idéntica de ambos Bachilleratos, el de Ciencias y el de Letras, había que evitar una desproporción en el número de asignaturas de cada uno; pero creemos que podrían haberse arbitrado otras soluciones, atentas, más que al número, a la calidad, fundamentalidad y profundización de las nociones, si se deseaba aligerar la enseñanza media del farrago de materias que la dificultan, y, en ocasiones, la anulan.

Razones de orden psicológico abonan, por otra parte, la opción "Letras o Ciencias" en los umbrales de la pubertad; para suavizarla, bastaba haber conservado el resto de asignaturas comunes, suprimiendo la Química, y aun la Física —al menos, desarrollada demasiado al "modo matemático"— para el Bachillerato de Letras, y la Lengua y Literatura Españolas, para los de Ciencias. La Religión y la Filosofía —siempre que ésta sea una "introducción elementalísima al filosofar", más que una exposición descarnada de los sistemas filosóficos— son suficientes, junto al quinto curso de Lengua y Literatura nacional y el de Historia del Arte y de la Cultura, para que el cariz humanístico se conserve a través de todo el Bachillerato.

No parecemos dispuestos a convencernos de que lo que perjudica al adolescente, hasta llegar a embrollarle, es la profusión de asignaturas que fatigan su atención, dispersan su interés y le conducen al caos mental, al memorismo superficial y mecánico y a "estudiar para examinarse, no para formarse".

EL BACHILLERATO ELEMENTAL

De los textos legales se deduce que el Bachillerato elemental tiene una doble motivación: pedagógica y político-social. Desde el primer punto de vista son dignos de consideración dos textos. El apartado c) del artículo 79 de la Ley de Enseñanza Media dice, refiriéndose a este primer grado del Bachillerato: "Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título." El segundo texto está tomado del discurso del señor ministro ante las Cortes. Dice así: "Pero, aparte de esta razón de poder realizar una "cala"—permitidme la expresión— en la formación cultural del muchacho al cuarto año, se trata también de cerrar un ciclo en esa formación: el ciclo de los conocimientos más instrumentales, para dejar luego que en el grado superior—Dios quiera que esto sea una realidad en la aplicación práctica de la Ley—, comience el período más formativo de la personalidad".

El postulado político-social se desdobra en una razón encaminada a atajar la plétora de estudiantes que no logran aprobar el Examen de Estado, cuando ya es un poco tarde para una orientación profesional diferente, y en el propósito de derivar hacia profesiones de índole técnica la actividad de muchos jóvenes que fracasan en los estudios superiores. He aquí cómo se expresó el ministro a este respecto, en el discurso citado: "Añádase, además, el propósito de ver si se descongestiona la Universidad de una serie de muchachos que van a ella un poco por inercia, porque ya ellos y sus familiares han realizado el esfuerzo del estudio durante siete años... Tratamos, pues, con este Bachillerato y este título de grado elemental, de orientar también hacia otras carreras menores, todas muy nobles, todas muy necesarias para el crecimiento de la industria y la economía españolas, a una parte de nuestros jóvenes."

Los propósitos no pueden ser más claros ni más acertados.

Citemos, con el elogio que se merece, el artículo 84 de la Ley, en el que no sólo se prevén los horarios y las pruebas, sino que se establece una atinada clasificación de las asignaturas en fundamentales, secundarias y enseñanzas complementarias, del mayor interés pedagógico.

EL PLAN DE ESTUDIOS

Lo primero que advertimos, al examinar el Plan de Estudios del Bachillerato, publicado por Decreto de 12 de junio de 1953, es su esquemática brevedad. Todo Plan de Enseñanza versa sobre la disposición, estructuración y jerarquización de las materias que ha de contener, más las directrices pedagógicas esenciales con arreglo a las cuales se redactarán después los Cuestionarios y se confeccionará el cuadro de distribución del tiempo y el trabajo.

El Plan que comentamos no desarrolla por entero tales extremos; pero es particularmente sensible que haya prescindido de la clasificación de asignaturas hecha en el artículo 84 de la Ley, omisión importan-

tísima porque imposibilita el aligeramiento de los estudios. He aquí, brevemente, las principales deficiencias que en él observamos:

a) No hace distinción alguna entre materias fundamentales, materias secundarias y enseñanzas complementarias. En el artículo 3.º llama fundamentales a la Formación del espíritu nacional, Educación Física y Enseñanzas del Hogar, a las cuales el mismo artículo epigrafa como *enseñanzas especiales*. Esta vacilación en la nomenclatura y la ausencia de la citada clasificación, único recurso de que podía echarse mano para evitar los males del enciclopedismo, al discriminar la profundización didáctica de las diversas asignaturas con arreglo a su "valor formativo", son lagunas trascendentales del Plan.

b) Las normas pedagógicas y didácticas están reducidas a la mínima expresión. Respecto de una cuestión tan fundamental como los *métodos de enseñanza*, se dice solamente: "Los libros y los métodos destinados al Bachillerato elemental serán acomodados a la edad infantil de los estudiantes a los que van principalmente destinados. Como norma general, se evitarán las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación."

Además de parquedad, hay aquí otras cosas. No sólo nos parece indispensable que un Plan de Estudios consigne, con la necesaria extensión y claridad, los propósitos de orden educativo y metodológico que lo animan y que constituyen su verdadera razón de ser, sino que parece ineludible señalar en él aquellos principios (¡siempre más de uno!) que enrumben el trabajo de los redactores de cuestionarios y libros de texto, así como de los docentes que han de dar vida al Plan en el trabajo de cada día. Ahora bien: el único postulado pedagógico que se cita no nos parece acertado, con la absolutividad con que está enunciado, por varias razones, de las que sólo aduciremos tres:

Primera. Decir que "se evitarán las nociones abstractas", sin ninguna restricción ni relativización, es caer en un miedo a la abstracción no muy justificado. No hay cultura, más aún, no hay concepto siquiera, sin abstracción. Evitarla a toda costa es impedir que los niños forjen una sola idea general. Tal miedo, propagado por el empirismo y el positivismo pedagógicos, y difundido, más de lo que podría esperarse, en muchos otros ambientes, nacería de una supervaloración de lo sensible, de lo concreto, de lo perceptivo, que tanto pábulo dió a la doctrina didáctica de la intuición y que, llevado a sus postreras consecuencias, equivaldría a una marcha atrás en la ideación infantil, de tenor y efectos antieducativos.

Segunda. Creer que los posibles peligros de la abstracción desaparecen cuando ponemos un ejemplo, es un error. Recordemos, v. gr., el concepto de *eón*, que tanto placía a Eugenio d'Ors, en la Historia de la Cultura. Pensar que, citando un ejemplo, el muchacho de trece o de catorce años lo comprende, es una ilusión. Pero, descendiendo más: los conceptos abstractos de género y especie, base (relativa solamente, claro es), de la distinción de los sustantivos en comunes y propios, no son asimilados, sin más, porque digamos al alumno que *niño* es nombre común y *Pedro* es nombre propio. Se precisa de un amplio trabajo preparatorio y concomitante de observación, comparación y distinción para que esa "categoría gramatical" concuerde,

en la mente infantil, con una "categoría lógica", no sólo "prendida" en la memoria, sino realmente "aprehendida" por el muchacho.

Tercera. El chico de diez a catorce años no es incapaz de abstracción. Ya desde los tres años la realiza, toda vez que la forja de la idea más elemental se lleva a cabo mediante una nada fácil "esquematación de los datos perceptivos", a virtud de la cual es preciso separar, "abstraer" las notas particulares de los seres singulares, para quedarse sólo con el cogollo sustancial, base del nombre y, en general, de toda palabra designativa.

El niño, pues, es progresivamente apto para la abstracción. En esto, como en todo, la psicología infantil establece etapas. Hasta los siete años, aproximadamente (edad en que llega, como decía la terminología tradicional, al "uso de razón", que no es otra cosa sino la facultad de abstraer y generalizar), sólo verifica abstracciones de primer grado. Desde esa edad hasta los doce, aproximadamente, es ya capaz de ir comprendiendo las abstracciones realizadas por otra mente y consignadas en un lenguaje que no contenga sino inferencias sencillas y deducciones elementales. A los doce años, como ha recordado hace poco Maurice Debesse (1), es capaz de emplear, no sólo el *pensamiento nocional*, como hasta entonces, sino también el *pensamiento conceptual*, base de la abstracción superior y de la capacidad crítica, que comienza a manifestarse entonces, en los umbrales de la prepubertad, sin duda como anuncio de la personalidad naciente. Siguiendo el postulado de William James: "Hay que machacar el hierro cuando está caliente", se impone el uso de la abstracción, pero sometiéndola a una ejercitación gradual y progresiva que es siempre el quid de toda didáctica, para poner de acuerdo y resolver la ecuación asignatura-alumno.

c) Aun propuestos con una finalidad puramente indicativa, los horarios no tienen su momento lógico en el Plan, ni a base de ellos, aunque otra cosa parezca, puede inferirse qué materias serán fundamentales y cuáles otras secundarias o complementarias. El horario establece el número de lecciones semanales, que debe venir dado por la amplitud de los respectivos Cuestionarios, amplitud que es consecuencia, no sólo de la *importancia* de la materia, sino también de la *dilución* o dosificación de las lecciones, efecto, mucho más que de la *fundamentalidad*, de la *dificultad psicológico-didáctica de las cuestiones*. (Este es un extremo de la mayor importancia, del que depende la estructura interna de los Cuestionarios, el número y calidad didáctica de las lecciones, así como la necesidad y condición de los "ejercicios").

d) Prescindiendo ahora de consideraciones metodológicas, para adoptar una perspectiva político-pedagógica, advertimos en el Plan la ausencia de algunas prescripciones encaminadas a la corrección de propensiones psicológicas y educativas equivocadas, con la vista puesta en una imagen del hombre español de *élite*, eminentemente actual y universal. De este *desiderátum* humano, a mitad de camino entre la retórica más o menos insigne y la realidad de cada día, se deducirían normas pedagógicas consecuentes con una vocación de implacable realismo, corrector de

"ilusiones", que necesitamos ahincadamente cultivar. Con motivo tanto mayor cuanto que la movilidad social de nuestro tiempo está sometiendo a revisión el concepto mismo de *élite*, no sólo respecto de los derechos que se aduzcan para acceder a ella, sino también en lo relativo al contenido cultural que le sirva de fundamento y marchamo. Podría ocurrir que, pese a nuestros más hondos deseos, el *desplazamiento sociológico* actual implicase, queramos o no, un correlativo *desplazamiento cultural* que convirtiese un poco en pieza de museo la formación centrada sobre las "humanidades" (2).

Por otra parte, es posible que cierta inclinación, entre verbalista y contenciosa, atribuible al español, así como cierta tendencia a contar poco con los datos reales, sea fomentada por una enseñanza demasiado libresca, memorizadora y teorizante, que descuida, más que la intuición pedagógica, toda precisión, toda concreción y toda manualización. Un aspecto, no despreciable, del "señoritismo intelectual", podría combatirse, en una pedagogía de corte casi terapéutico, con un cultivo asiduo y racional de las ciencias naturales. Y, ¿no podrían decir aquí su palabra los trabajos agrícolas y las prácticas de taller?

PROBLEMÁTICA DE LOS CUESTIONARIOS

Si el Plan no aludía a los asuntos antes mencionados, podía esperarse que los Cuestionarios fueran precedidos de unas "Normas generales" donde aquéllos encontrasen acomodo. No ha sido así. Cada asignatura lleva, al final, unas orientaciones metodológicas, demasiado concisas y genéricas para que puedan orientar detalladamente a quien de antemano no esté ya orientado. La totalidad del Bachillerato, considerado como unidad de propósito y de método, encuentra indicaciones excesivamente generales, que no concretan didácticamente mucho más que lo hacen los principios, perfectamente concebidos, de la Ley.

Tres cuestiones importantes, desde el punto de vista didáctico, podrían ser materia de las citadas normas: a) la continuidad entre las enseñanzas primaria y media; b) la adecuación a la mentalidad infantil de los Cuestionarios de cada curso, y c) la ponderación y valoración relativa entre "actividades de estudio" y "clases prácticas", por un lado y, por otro, lo que podríamos denominar "actividades educativas y de convivencia." Digamos unas pocas palabras sobre estos interesantes aspectos.

a) El problema de la continuidad entre la enseñanza primaria y la media es un asunto de gran interés. Se trata de una continuidad triple: de los alumnos, de los asuntos a estudiar y de los métodos didácticos.

(2) Véanse M. Michel Polonovski: "Mentalité technique et indifférence religieuse", en *Monde moderne et sens de Dieu (Semaine des intellectuels catholiques, 1953)*, París, *Flora*, 1954, pág. 118, y Joseph Folliet: *Adviento de Prometeo*, Ediciones "Criterio", Buenos Aires, 1954, págs. 214-18. En otro sentido, véanse: J. de Sturler: "Culture générale et enseignement universitaire", en *Synthèses*, revista europea, núm. 93-94, febrero-marzo de 1954, págs. 351-70; D. W. Brogan: "Haute culture et culture de masse", en *Diogène*, revista trimestral, núm. 5, enero de 1954, págs. 3-20, y Jean-Edouard Spénlé: "L'enseignement secondaire en France", en *International Zeitschrift für Erziehung*, 1935, IV Jahrgang, Heft 6, páginas 327-40.

(1) Maurice Debesse: *Les étapes de l'éducation*. P. U. F. París, 1952, pág. 112.

En cuanto a la primera, es evidente que los chicos que ingresan en el Instituto o Colegio son los mismos que han frecuentado las clases primarias. Su historial (datos familiares y personales, resultados de pruebas y exámenes, notas de conducta, anomalías físicas, mentales o caracterológicas, etc., etc.), debería pasar al nuevo Centro, pues lo que importa no es acomodar al alumno a planes, libros, programas y métodos, sino, al contrario, adecuar todos estos factores al muchacho, que es lo que interesa de veras. Ignorar sus antecedentes de todo orden cuando pisa el Centro de Enseñanza Media nos parece un injustificado afán de "partir de cero", que sólo perjuicios origina.

La continuidad de temas a estudiar exigiría un amplio espacio para ser debidamente tratado. Baste decir que urge coordinar los Cuestionarios de las Enseñanzas Primaria y Media. Tal propósito debe realizarse por etapas, teniendo en cuenta la juventud de los Cuestionarios del grado primario, publicados por primera vez en España por orden ministerial de 6 de febrero de 1953, por un lado; y por otro, la existencia de dos sistemas escolares de primero y segundo grado, con base discriminadora fundamentalmente económica y social, y desigualmente dotados. Pero esta cuestión no tiene aquí su momento oportuno.

La continuidad de los procedimientos didácticos es de suma importancia. El ingreso del niño en un nuevo grado docente no le cambia en modo alguno: sigue siendo inteligente o tardo, atento o distraído, obediente o díscolo, estudioso o perezoso; pero, sobre todo, continúa siendo eso: un niño. Ello plantea exigencias metodológicas y educativas, que podríamos resumir así, en sus aspectos más obvios:

1. El niño, a los diez años, es incapaz de *estudio personal*, entendiendo por tal la asimilación reflexiva por sí sólo de las nociones, definiciones y clasificaciones que constan en los libros, por sencillos y atinados que sean. Por regla general, hasta los doce años se impone el *estudio dirigido*, que no es precisamente recluir a los niños en un local, vigilados por un profesor o inspector de estudios, encargado de imponer silencio y "mantener el orden" (un orden puramente externo, casi siempre). De los doce a los catorce años, el estudio dirigido será progresivamente reemplazado por la *posibilidad de consulta* en cualquier momento. Esto exige *enseñar a estudiar al niño* y proyecta sus consecuencias sobre muy diversos aspectos de la enseñanza, desde la conveniencia de una sala de estudios distinta para cada curso hasta la prohibición de que quien vigile el estudio se limite a a eso, en vez de "dirigirlo" y "enseñar a estudiar".

2. La individualización de la enseñanza es inexcusable en cualquier grado docente, pero mucho más cuando se trata de niños cuya personalidad en formación padece traumas, desviaciones y complejos, si nos obstinamos en prescindir de las condiciones de inteligencia (no sólo importa su *nivel*, sino también su *calidad* y *ritmo de asimilación*) y de carácter. Toda enseñanza debe estar al servicio del alumno.

3. No basta con explicar la lección y obligar al niño a que la estudie, ni siquiera con corregir los ejercicios y problemas atentamente. Mucho más que eso importa "interesarlo", despertar en él el amor al saber, facilitar todo lo posible el acceso diario a la porción de

verdad que la lección contiene, amorosamente, caritativamente.

4. En la disciplina importa distinguir entre obediencia, simulación y rebeldía. La prepubertad origina frecuentes turbulencias, efecto de las tempestades humorales que sufre el organismo del niño. Detrás de muchas rebeldías aparentes o reales se ocultan las personalidades más valiosas. Cualesquiera que sean las condiciones del niño, no debemos perder de vista que es necesario alentarle, darle la sensación real de que confiamos en él, en sus posibilidades de mejora y superación, lo que no impide mantener el clima de respeto, indispensable a toda educación. Pero sólo se respeta de veras a aquel a quien se ama.

b) La adecuación a la mentalidad infantil es tanto más difícil cuanto más se procure imitar las maneras de tramos docentes superiores y cuanto más pensemos en la "personalidad lógica" de la asignatura y menos en la "personalidad psicológica" del alumno. La asignatura es el resultado de siglos de trabajo y elaboración por parte de una nutrida falange de estudiosos. Su estructura interna, altamente sistemática, es obra de mentalidades adultas y privilegiadas, a mil leguas del paisaje en que se mueve el niño de diez a catorce años. ¡Qué esfuerzo de simplificación científica y de acomodación al nivel mental y afectivo del alumno necesita su enseñanza!

c) No basta el desarrollo de las asignaturas, por perfecto que sea, para cumplir el deber de formación que la ley asigna al bachillerato. Tenemos de aquella un concepto acaso demasiado "humanista" y académico, procedente de la "educación formal", en cuya elaboración tanto se afaná la mentalidad pedagógica alemana del neohumanismo a comienzos del siglo XIX. Estar formado, estar "en forma", supone la posesión de un *estilo de vida* (hábitos, ideales, propósitos) adquirido en una convivencia impregnada de ese estilo. Si los alumnos y sus maestros no integran una *comunidad de vida*, donde la "relación docente" se enriquezca con auténticas "relaciones humanas", merced a una convivencia exenta de barreras y a actividades peri-escolares (excursiones, proyecciones cinematográficas, *clubs* de lectura, etc., etc.) que permitan fraguar la personalidad total, no hay formación posible, porque es en tales actividades donde "el profesional" deja paso "al hombre" y donde éste modela, mediante la pedagogía del contagio, las almas de sus alumnos, que entonces ya no son números o nombres mostrencos en una matrícula, sino Antonio, Federico, Rafael, etc., en su personal e intransferible realidad humana (3).

LENGUA ESPAÑOLA

La lengua española posee una importancia instrumental y formativa incomparable. Todo alfabeto de símbolos o signos tiene que apoyarse necesariamente en el cimiento de hábitos y posibilidades constituido por el idioma materno, que se convierte a esta luz en

(3) En relación con esto, véanse, entre otros, Pablo-Luis Landsberg: *Problèmes du personalisme*, París, 1952, págs. 36 y 44-5; Gabriel Marcel: *El misterio del ser*, Buenos Aires, 1953, págs. 208-13 y *passim*; del mismo autor: *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*, Buenos Aires, 1954, página 26, y Simone Weil: *L'enracinement*, París, 1949, páginas 163-66.

el principal medio de educación formal. Por esto decía Payot que en cualquier Centro docente, primario o secundario, debía haber un profesor que actuase de "moderador" de la enseñanza, ponderando la importancia relativa de cada materia y coordinándola con las directrices metodológicas y culturales de la lengua. No vacilaba en designar para este difícil menester al profesor encargado del idioma materno. Debese definiendo también la idea de considerar como *principal* una asignatura durante cada curso o grupo de ellos, para que a su alrededor gire toda la enseñanza. Estamos de acuerdo con él y creemos, con Payot, que la materia capital, desde el punto de vista didáctico, es el lenguaje.

Sin espacio para un análisis detenido, he aquí el resultado de una somera lectura de los Cuestionarios de esta materia:

a) Están irreflexiblemente concebidos desde el punto de vista científico; pero nos parecen más filológicos que lingüísticos por la preponderancia que dan a los textos literarios, ya desde el primer curso, descuidando la lengua oral, base de toda actividad didáctica durante la infancia.

b) Están estructurados a base del *método gramatical* y del *análisis de textos*, en tanto no aparecen en ellos las características del *método activo*, que es el apropiado para los niños hasta los doce años, como mínimo, según las investigaciones de Laura Brackebury, Brunot, Delacroix, etc.

c) Un error inicial, que arranca del plan, lleva a dar la Gramática Española en el primer curso, mientras en los sucesivos se habla ya de Lengua y Literatura, cuando el camino debía ser el inverso, por necesidades de la psicología infantil: debe partirse del habla, de la lengua—de la *parole*, en el sentido de F. de Saussure—, para llegar a su codificación gramatical. Pero la Gramática no puede ser entendida por los niños antes de los doce años, toda vez que, heredera de la vieja Retórica, como ésta lo era de la Dialéctica, obliga a un esfuerzo de análisis y abstracción inasequible al niño que no ha pasado del pensamiento nominal al pensamiento conceptual.

Ya sabemos que esta precedencia suele venir impuesta por la conveniencia de estudiar el latín conociendo de antemano la nomenclatura gramatical; pero la nomenclatura indispensable a su estudio puede darla el latín mismo. De todas maneras, no cabe duda que lo que el niño necesita no es *analizar* su lengua, sino *poseerla* y *dominarla*, y a esto sólo muy indirectamente ayuda la gramática, que obliga al niño a un imposible "pensar sobre palabras". Es con ejercicios de vocabulario, de dictado y de redacción, progresivamente complicados y gradualmente dispuestos, como se consigue enriquecer y afinar la lengua de los niños; pero tales aspectos o no se tocan, como ocurre con los ejercicios de vocabulario (de los que se impone toda una sistemática psicopedagógicamente dispuesta), importantísimos para el enriquecimiento verbal del niño, o cuando se incluyen en las directrices metodológicas, carecen de suficientes indicaciones prácticas y, sobre todo, de un sistema meditado, imprescindible para que los catedráticos puedan llevar a cabo una labor didáctica eficaz.

Aun los mismos textos literarios, cuya selección es particularmente amplia y atinada, no van acompañados

de las orientaciones necesarias para que su lectura y, sobre todo, su comentario en clase sea manantial de fecundas adquisiciones verbales. (Independientemente del placer estético que un texto pueda proporcionar a los niños, cuya valoración positiva estimamos en todo cuanto vale, la didáctica de la lengua exige un análisis del mismo, que oscilará, según la edad de los alumnos, entre sencillos ejercicios de vocabulario y sintaxis—encaminados, más que a comprobar la doctrina gramatical, a proporcionar a los pequeños finos instrumentos de expresión—hasta un exhaustivo análisis estilístico, precedido de una especie de "desmontaje" del trozo para dar a conocer su textura íntima, según la edad de los muchachos.)

d) La Gramática Histórica del español, incluida en el cuarto curso, y el estudio de las peculiaridades fonéticas de las lenguas regionales, que es materia común en el bachillerato superior, nos parecen cuestiones excesivas para la Enseñanza Media. No se trata ya en ellas de elementos indispensables a una "cultura general", sino más bien de asuntos pertinentes a una "cultura especializada". Por otra parte, la objetivación completa de sus herramientas expresivas de índole verbal no la consigue el joven hasta los dieciséis o diecisiete años, lo que esteriliza el intento de elevar sobre una infraestructura de lengua coloquial y literaria y Gramática descriptiva todavía feble nociones que interfieren y perturban las posibilidades normales del pensar lingüístico del alumno. Además, se puede hablar y escribir correctamente el español, ser abogado, químico o ingeniero, perfectamente formado, sin el estudio de estas cuestiones, que pertenecen claramente al campo de la especialización lingüística.

e) En ninguna materia como en ésta sería tan útil coordinar los Cuestionarios de las Enseñanzas Media y Primaria, pues mientras el de aquélla está orientado filológica, literaria y gramaticalmente, el de ésta es eminentemente activo.

GEOGRAFÍA E HISTORIA

a) El Cuestionario de Geografía para el primer curso es, a todas luces, excesivo. Intentar que un niño de diez años asimile, en un solo curso, aunque sólo sea tomando posesión de la terminología, las nociones generales de Geografía astronómica, la Geografía física, la Geografía humana y la Geografía política universal rebasa incluso sus posibilidades de pura memoria. Aquí tiene su aplicación lo dicho antes sobre los males del enciclopedismo, pero aplicado ahora a una sola asignatura. Se ha olvidado el viejo *non multa sed multum*, brújula de toda didáctica.

b) La Geografía universal se estudia antes que la de España, lo que se opone al *método topográfico*, que pide ir de lo próximo a lo remoto y del que no existen vestigios en los Cuestionarios, además, en relación con un asunto tan importante para la enseñanza geográfica como la interpretación y, en su caso, confección de croquis, planos y mapas.

c) En la Historia se incide en esta "óptica del adulto", recargando y complicando la materia. El Cuestionario para el tercer curso engloba la Historia universal y la de España, con lo que no es fácil que llegue a *comprender* el alumno—esto es, a localizar claramente los hechos y aprehender las relaciones que

los ligan entre sí—ni la una ni la otra. Aunque *lógicamente* pudiera defenderse el estudio de la Historia universal antes que el de la de España, *psicológicamente* es indefendible tal posición, al igual que ocurre en la Geografía. Una cosa es la *lógica del adulto* y otra muy distinta la *psicología del niño*. Pero si lo que se intenta es que comprenda a los doce años, en un solo curso, las relaciones de causalidad, contemporaneidad y finalidad que unen entre sí a los acontecimientos del plano universal y del nacional, con toda probabilidad el resultado será un verdadero barullo de hechos inconexos y un amontonamiento memorístico de nombres y fechas carentes de toda utilidad y despojados de valor formativo (4). Entender es distinguir; pero distinguir es *comparar aislando*.

d) La conveniencia de proceder en clase a ilustrar las nociones con lecturas geográficas e históricas es pasada por alto en los Cuestionarios, omisión tanto más de lamentar cuanto que es uno de los procedimientos preferibles para la ambientación histórica, aparte de su valor estimulante y educativo.

e) Otro tanto puede decirse de las biografías de grandes hombres, aspecto formativo esencial en la enseñanza de la Historia cuando se trata de niños de diez a catorce años.

MATEMÁTICAS

a) Priva en todos los cursos el aspecto *especulativo* sobre el *práctico*. Estimamos errónea esta orientación en todo el bachillerato elemental, no sólo por la debilidad del razonamiento matemático puro durante la infancia—salvo casos de aptitudes especiales, sin relación necesaria con la “inteligencia general”, como han demostrado las investigaciones de Psicología experimental—, sino también porque se incumplen así dos preceptos legales. En efecto, siendo las Matemáticas las ciencias de la abstracción pura, el cariz especulativo que los Cuestionarios dan a su tratamiento didáctico se opone a la norma del Plan de estudios, que dice: “Se evitarán las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación.” Por otra parte, el artículo 79 de la Ley, al justificar el establecimiento del Bachillerato de Grado Elemental, expresa el deseo de que sirva para “ejercer profesiones de carácter técnico elemental”. Ahora bien: este propósito sería facilitado por una orientación de Cuestionarios y libros que diesen preferencia a las nociones de índole práctica; pero puede ser dificultado en gran medida, y aun obstaculizado, por un afán especulativo que, contemplando las Matemáticas desde su altura bellamente simbólica,

(4) La falta de preparación pedagógica lleva a no pocas gentes a pensar que la enseñanza, hasta los trece o catorce años, debe tener por objeto proporcionar al niño “instrumentos”, es decir, nociones archivadas en la memoria, de las que más tarde hará uso cuando sea capaz de reflexión y razonamiento. Se trata de un error contra el que la pedagogía viene rebelándose desde hace siglo y medio. Acaso sea excesiva la afirmación de Dewey al decir: “Sólo debe enseñarse al niño lo que para él tenga sentido como *niño*”; pero es evidente que el inútil recargo de la memoria hasta al pequeño y despoja a la enseñanza de todo valor formativo, convirtiéndola en una tarea insostenible.

no tenga en cuenta ni las aptitudes de los alumnos ni la salida profesional que la Ley señala con tanto acierto.

b) Efecto de dicha orientación es la falta de toda indicación respecto al matiz, necesidad y sistematización de los problemas, olvidando la exigencia psicológica de que su práctica, lo mismo que la exposición de las nociones matemáticas, requieren una metodología adecuada, que altera, no pocas veces, los modos tradicionales de exposición de la materia de estudio. La cuestión estriba en conjugar *método lógico* y *método psicológico*. Además, obrando así, antes se impide que se facilite el acceso del muchacho que no pueda o no quiera seguir el Bachillerato Superior a colocaciones en Bancos, oficinas comerciales y actividades análogas, en las que tienen escasa cotización las “ideas puras” (5).

c) Este cariz especulativo explica que nociones tan abstractas como la de “función” figuren en el tercer curso, es decir, a los doce años del niño, mientras otras tan prácticas como la de porcentajes no hemos tenido la fortuna de descubrirla en los Cuestionarios, y algunas, como la de los promedios, se dan en quinto curso, privando de un conocimiento tan elemental y fecundo como el de la “media aritmética” a los alumnos del Bachillerato Elemental.

RESUMEN

Hemos consignado las observaciones más salientes deducidas de una lectura de los Cuestionarios de Enseñanza Media. Nos ha animado el deseo de ser objetivos y el propósito de prestar un modesto servicio a la imperiosa necesidad de plantear los principales problemas pedagógicos relacionados con el Bachillerato Elemental. Estimamos que, no obstante el aligeramiento de la intensidad y la extensión de algunos de ellos, llevado a cabo en la última reforma, conviene todavía despojarlos de fronda innecesaria y, por innecesaria, perturbadora.

El Bachillerato Elemental debe trabajar sólo sobre los “elementos” o “fundamentos” de la “cultura general” (concepto muy distinto del de “cultura enciclopédica”). Lo que importa no es la *extensión*, sino la *intensidad* del saber, esto es, trabajar didácticamente las nociones esenciales en una profundización capaz de convertirlos en cimiento intelectual de la personalidad del alumno. De otro modo, aparte nuestra ilusión inconsistente y el horror de los niños hacia el estudio, fomentaremos, querámoslo o no, hábitos de verbalismo, memorismo, trivialidad y superficialidad, acaso válidos para la tradicional mecánica española de las oposiciones, pero funestos para una auténtica formación de *élites* sociales.

(5) Lo importante, sobre todo en el arranque didáctico de las matemáticas, es “interesar” al niño en asuntos relacionados con su experiencia vital. Si así enseñásemos, no se daría el caso de aquel profesor que, figurando en la misma lección porcentajes y regla de tres compuesta, hizo resolver numerosos problemas a niños de once años de esta última, descuidando un aspecto, mucho más vivo, sencillo y práctico, como es el de los porcentajes.

La técnica de la documentación en los estudios universitarios

IGNACIO DE CUADRA ECHAIDE

¿HASTA QUÉ PUNTO LOS UNIVERSITARIOS DE HOY SABEN BUSCAR LA DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA?

Según se desprende de una encuesta que se ha efectuado, al principio del presente curso, entre los alumnos de la asignatura Política Económica, I, de la Sección de Economía de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Madrid, más de un setenta por ciento de estos universitarios no habían oído hablar nunca de la clasificación decimal universal de la documentación, y no llegaba a un veinte por ciento el número de los que tenían un concepto claro de lo que es un catálogo-diccionario.

Estas respuestas, dada la forma de preparar y realizar la encuesta, indican claramente que los alumnos no hubieran obtenido provecho al usar los catálogos sistemáticos de las bibliotecas. Pero otras preguntas más directas que se incluían en ese mismo cuestionario dan una idea más clara del nivel de estos universitarios en cuanto a conocimientos sobre la técnica de la documentación.

Al contestar a *¿Cómo adquiriría usted datos sobre la estructura económica de un país extranjero?*, pusieron de manifiesto estos estudiantes que solamente dos de ellos tenían alguna idea sobre los procedimientos de documentarse, aunque no mencionaban más enciclopedia que el Diccionario Espasa y hacían referencia a anuarios estadísticos poco indicados para el caso; más de la mitad de las respuestas se limitaban a confiar en que las Cámaras de Comercio, los Ministerios de Comercio o de Asuntos Exteriores o las Embajadas y Consulados del país en cuestión, les facilitarían abundante bibliografía, y ningún alumno aludió siquiera a la posibilidad de un examen de catálogos sistemáticos de editoriales o de grandes bibliotecas, o a la utilización de bibliografía de bibliografías, de *abstracts* o reseñas de revistas, o a la existencia de servicios de documentación.

Don IGNACIO DE CUADRA ECHAIDE es doctor en Ciencias Económicas y ayudante de Clases Prácticas de Política Económica en la Sección de Economía de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Madrid. Es también redactor de la revista Racionalización, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En el presente artículo estudia la conveniencia de que se enseñen, en las Clases Prácticas de la Universidad, los procedimientos de buscar documentación sobre problemas profesionales y el método más racional y efectivo para facilitar estas enseñanzas.

Este rudimentario procedimiento de "asaltar" los despachos de los Ministerios en busca de orientación les parecía aún más indispensable para resolver el problema fundamental de esta encuesta, y que como procedimiento para obtener respuestas más sinceras, exactas y completas habíamos rodeado de las preguntas antes indicadas y otras varias: *¿Cómo averiguaría usted cuáles son los libros y los artículos de revista escritos, en los últimos cinco años, sobre la producción española de plomo?* Casi un sesenta por ciento de los alumnos no conocían otro procedimiento que dirigirse a algún funcionario público, más o menos relacionado con este ramo de la producción minera, para que les indicase el libro o artículo que primero le viniese a la memoria, y las respuestas que sugerían la posibilidad de buscar personalmente algunas publicaciones lo hacían de una manera vaga e imprecisa, sin indicar los repertorios bibliográficos, o los catálogos de revistas recibidas en las bibliotecas, que pudieran utilizarse para esta tarea.

Claro está que no era la intención de la Cátedra encomendar a todos los alumnos un trabajo de política económica sobre la producción de plomo en España; pero la "forma concreta en fecha y asunto" es una de las normas que los especialistas en organización científica del trabajo señalan con más insistencia entre las establecidas para conseguir exactitud en la información a través de las encuestas. El dato que en este caso pretendíamos obtener era el nivel de conocimiento de los alumnos de un grupo de Clases Prácticas sobre la técnica de la documentación, con el fin de fijar, completa y definitivamente, el criterio sobre el *cuándo* y el *cómo* más indicados para enseñarles lo más indispensable de este arte o técnica.

Cuantitativamente es ésta una experiencia demasiado exigua, y ello no autoriza a extender sus resultados a todos los universitarios españoles, ni aun a todos los matriculados en la Universidad de Madrid. Pero la calidad homogénea de los alumnos cuyo nivel de conocimientos se ha examinado en esta experiencia, le da un valor notablemente mayor que el que hubiera podido obtenerse mediante un *sondeo por muestreo* o *comprobación estadística de calidad*, que, en el análisis utilizado por otras ramas de la organización científica del trabajo, llegan a conclusiones de importancia utilizando muestras experimentales más reducidas todavía. Porque los alumnos entre los que se realizó esta encuesta se encuentran en el penúltimo año de la Licenciatura y pertenecen todos a la selecta minoría de este curso que ha podido matricularse sin tener

pendiente de aprobación ninguna asignatura incompatible de los cursos anteriores, grupo que es (y ha sido siempre) menor que la quinta parte de los alumnos matriculados. Se trata, por tanto, de universitarios bastante maduros y con una voluntad de trabajo considerable y que tienen a su disposición en la Facultad, a pocos metros de las aulas, una de las bibliotecas más cuidadas y mejor ordenadas de Madrid. Las respuestas se dieron en condiciones que ofrecen todas las garantías de objetividad.

LA ENCUESTA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Es indudable que el conocimiento del nivel de ideas previas que poseen los concretos alumnos que vayan a escuchar cualquier explicación ayuda mucho a realizar la exposición con la intensidad, extensión y forma más eficaces. Esta era una de las finalidades perseguidas con la encuesta a que acabamos de hacer referencia.

Pero otro objetivo no menos importante de ese "sondeo por escrito" era ambientar las explicaciones, preparando una situación pedagógica favorable para que fueran asimiladas las nociones expuestas. La experiencia de cinco cursos como ayudante nos hace comprobar que los universitarios de hoy que acuden a las aulas tienen una casi exclusiva preocupación por aprender aquello que conduce directamente a obtener una calificación favorable al final de curso: desprecian, casi todos al menos, cualquier clase de conocimientos de su especialidad profesional que no sean útiles para terminar pronto la Licenciatura, y mucho más cualesquiera otros que no estén relacionados íntimamente con su especialidad profesional. Por eso, estos conocimientos sobre la técnica de la documentación científica, a primera vista muy poco relacionados con la asignatura Política Económica, I, y aun con la formación profesional del economista, se han unido al estímulo directo de considerarse indispensables para aprobar el curso como alumno oficial: en el primer "examen parcial" se ha exigido presentar un trabajo práctico de documentación sobre el concreto tema del trabajo de Política Económica que están obligados a presentar a fin de curso. La seguridad de que ambos trabajos son indispensables y el hecho de que el ayudante de Clases Prácticas les demuestre, con cifras y con su testimonio escrito delante, que la inmensa mayoría de los alumnos habrían perdido mucho tiempo, para ese trabajo de documentación y hubieran realizado, además, un deficiente "trabajo de fin de curso" es el más poderoso incentivo para que escuchen con interés las explicaciones sobre documentación.

Con esta preocupación inmediata (más o menos subconsciente), los argumentos fundados en el hecho de que anualmente se publican trescientos mil libros y setecientos cincuenta mil artículos de revistas científicas cobran una mayor fuerza e interés actual, ya que comprenden que, si no saben seleccionar con acierto entre esa multitud de herramientas intelectuales, utilizarán datos inexactos o insuficientes y perderán interesantes puntos de vista que podían adquirir con poco esfuerzo, realizando así estudios imperfectos y que obtendrían poco éxito.

Una vez bien sentada la idea de "necesidad personal" con estas consideraciones, pasamos a presentar el

"trabajo intelectual que la satisface", esto es, la serie de conocimientos sobre documentación que les iban a ser facilitados con ese cursillo que iniciábamos. Bastaba para ello indicar brevemente "cómo hubiera debido contestarse a la encuesta", recogiendo las respuestas más acertadas de los alumnos presentes y añadiendo todo lo que el ayudante hubiera deseado que escribiesen para considerar las respuestas perfectas. Se les indicó también el orden por el que, en clases sucesivas, les serían transmitidos todos los conocimientos más indispensables y urgentes para ellos sobre la técnica de la documentación.

PROGRAMA PARA LAS EXPLICACIONES EN UN CURSILLO SOBRE DOCUMENTACIÓN

Preparamos, naturalmente, un plan de trabajo simplificado y de extensión muy reducida, ya que las explicaciones y preguntas sobre el contenido propio de la Política Económica requieren un número considerable de clases. En cinco lecciones ha sido posible, sin embargo, explicar detenidamente todo lo necesario para realizar el "trabajo de fin de curso" con una documentación suficiente y explicar los conocimientos necesarios para que cualquiera de los alumnos pueda, por propia iniciativa y sin más consultas, adquirir una formación bastante completa sobre la técnica de la documentación. Con ligeras modificaciones, este programa puede adoptarse en cualquiera de las ciencias aplicadas que, por su carácter evolutivo y dinámico, requieren mucha mayor atención hacia las publicaciones recientes que hacia los documentos históricos y curiosos.

Después de la lección de introducción, realizada con los comentarios a las contestaciones de la encuesta, se dedicó una clase a explicar el empleo de los diccionarios enciclopédicos y enciclopedias generales de mayor utilidad para el economista; solamente se dieron detalles sobre aquellas ediciones que se han terminado de publicar después del año 1925, incluyéndose, en cambio, aquellos repertorios legislativos que se publican en forma continua y tienen el carácter, aunque no el nombre, de enciclopedias especializadas de Derecho Positivo español. En otra clase se explicaron los distintos tipos de catálogos sistemáticos que existen en las bibliotecas españolas; se indicaron cuáles, de las existentes en Madrid, pueden interesar al economista por los fondos en ellas reunidos y, especialmente, aquellos que han adoptado la clasificación decimal universal. Se mencionaron los principales grupos de esta clasificación que interesan profesionalmente en la Economía, y se puso a su disposición una lista detallada de las subdivisiones de la misma que pueden ser útiles para la práctica de la profesión.

Los conocimientos necesarios para averiguar todos los artículos publicados sobre determinada materia se orientaron, principalmente, al estudio de los problemas de la política económica española y, en particular, a los de los años posteriores al Movimiento Nacional. La quinta clase de este cursillo se dedicó al estudio especial de los anuarios (de particular importancia en esta rama de la ciencia aplicada) y a facilitar bibliografía asequible en Madrid y que les permitiese, si así lo deseaban, ampliar y completar estos conocimientos generales sobre documentación.

Como suplemento de estas lecciones, y de acuerdo con el delegado de curso del S. E. U., se aprovechó una hora de espera inactiva en la Universidad entre dos clases ("tiempo muerto", le llamaríamos en organización científica) para dar otra clase práctica especial dedicada a resolver dudas o facilitar ampliaciones. La asistencia a ellas se consideraba como un mérito, pero era voluntaria. Se han mantenido estas explicaciones voluntarias durante seis semanas, esto es, el período señalado para realizar el trabajo de documentación exigido para aprobar el primer examen parcial del curso. Porque de poco valen las más claras y completas instrucciones sobre la forma de buscar documentación científica si no se obliga a los alumnos a ponerlas en práctica en un trabajo concreto.

LA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA TÉCNICA DE LA DOCUMENTACIÓN: EL "CÓMO" EN LA EJECUCIÓN DE UN EJERCICIO PRÁCTICO

Los alumnos fueron advertidos, a los pocos minutos de iniciarse la primera de las clases prácticas del curso, de que para aprobar el primer examen parcial en las Navidades, como alumno oficial o libre oyente, sería indispensable presentar escritas a máquina unas hojas en que se reseñase la documentación que conocían en relación a determinado tema de Política Económica. Se les incitó reiteradamente a que fuesen pensando algún tema que les pareciera a cada uno más indicado por sus aficiones o conveniencias personales.

En las clases siguientes, en particular en las seis clases especiales voluntarias, se estimuló a que empleasen algunos estudios personales previos sobre algún ramo de la producción o que aprovecharan las facilidades y mayor interés que les opusiesen aquellas industrias o cultivos agrícolas poseídos por sus familiares. Sin embargo, pusimos la limitación de que la elección de tema para el trabajo había de ser aprobada y confirmada por el ayudante de Clases Prácticas. La experiencia de años anteriores ha puesto de manifiesto que algunos escogen temas demasiado amplios que, de no restringirlos a un aspecto parcial, apenas podrían abordarse en el escaso tiempo que pueden dedicar a estas actividades, dado lo sobrecargados que están con las restantes asignaturas del curso; y, aun los que escogen un tema suficientemente concreto y delimitado, es casi imposible que, antes de estudiar la asignatura, adivinen el punto de vista propio de ésta, y que se pretende apliquen los estudiantes como comprobación de que han asimilado el contenido de las explicaciones de la Cátedra. También es necesario que, de hecho, exista un mínimo de bibliografía utilizable sobre el tema escogido, ya que, desgraciadamente, numerosos problemas importantes de política económica española no han sido explorados por los investigadores, y no puede pedirse al alumno que busque todos los datos e informaciones de primera mano, puesto que ello constituiría una verdadera tesis doctoral.

A pesar de todos los estímulos, no hemos conseguido sino que sea entre un quince y un cuarenta por ciento de los alumnos el número de los que escogen el tema del trabajo por propia iniciativa. Es éste un hecho extraño, pero está confirmado por tres años de

experiencias sobre el particular. Consideramos, sin embargo, muy importante que el tema no sea impuesto totalmente al alumno, y, para ello, se les hace determinar por escrito si prefieren temas agropecuarios o temas fabriles y de empresas expendedoras. Con estas ideas generales, el ayudante busca una colección de temas que reúnan las condiciones requeridas, y el alumno opta por unos u otros. También, a propuesta de quienes explican esta Cátedra, se han señalado cuatro problemas de Política Económica de especial actualidad; para facilitar la labor de los alumnos se dividieron estos cuatro temas entre nueve estudiantes, lográndose así un trabajo "en equipo", que ofrece mayores posibilidades de eficacia en su ejecución.

Escoger un tema adecuado es, sin duda, la primera de las "operaciones elementales" en que pudiéramos dividir esta tarea de "ejecutar un ejercicio práctico de documentación"; y no sólo es la primera en orden cronológico, sino también por orden de importancia, puesto que influye, en forma decisiva, para la mayor o menor comodidad y eficacia en la selección y visita de bibliotecas, y también repercute sobre todas las restantes operaciones necesarias para llevar a feliz término ese trabajo. Por la naturaleza de los problemas de Política Económica propuestos a los alumnos, a la mayoría de ellos le fué suficiente aprovechar los datos facilitados en el cursillo acerca de las bibliotecas de Madrid para escoger, entre las cuatro o cinco que ofrecían abundantes fondos de bibliografía y un buen servicio, aquellas cuya consulta les significaba menos molestias y pérdida de tiempo; a los que trabajaron sobre temas más concretos y particulares, se les indicaron los Centros de lectura especializados que debían visitar.

Todos los alumnos del Grupo de Prácticas que lo solicitaron—una veintena, de hecho—recibieron un documento con sello y membrete de la Facultad, en el que el ayudante indicaba el tema y finalidad del trabajo encomendado y solicitaba de las autoridades de las bibliotecas se les diesen facilidades; por amable concesión de la Secretaría de la Biblioteca Nacional, se nos indicó que ello sería suficiente para que estos estudiantes pudieran pasar a las salas de lectura y ficheros, evitándoseles así las molestias y gastos necesarios para obtener el carnet de lector (indispensable, de suyo, para las consultas reiteradas).

Aparte de eliminar estas dificultades externas, se ha procurado evitarles el desaliento interior que invade a todo el que se encuentra frente a unos interminables ficheros. Los alumnos sabían que solamente habrían de consultar determinados grupos de la clasificación decimal universal, o unos pocos años de ciertas secciones de "Biblioteca Hispana", y, además, el trabajo quedaba terminado al indicar las enciclopedias y bibliotecas que habían consultado, sin que fuese necesario que encontrasen alguna publicación que hiciese referencia al tema; el ayudante podía comprobar la autenticidad y la minuciosidad de esas indagaciones, ya que, al facilitar los temas a la mayor parte de los alumnos, había cuidado de que existiesen varias publicaciones sobre ellos reseñadas en los repertorios bibliográficos que habían de consultar los estudiantes. Si, a pesar de este sistema un tanto similar al de "las caramolas de Fernando VII", el alumno no encontraba por sí mismo la documentación, tenía siempre la

seguridad de que el ayudante le indicaría los dos o tres estudios fundamentales para preparar su "trabajo de fin de curso".

También se han cuidado otras fases de la elaboración en el caso de los alumnos que debían ejecutar un trabajo de "equipo" para desarrollar los temas propuestos por la Cátedra. Se les repartieron instrucciones copiadas a máquina señalando las bibliotecas y anuncios que debían consultar, la sección de los mismos en que se encontraban los datos, los criterios por los que habían de seleccionarlos y la forma más práctica de recopilarlos y presentarlos. También se les indicó allí la finalidad del estudio encomendado, los aspectos que convenía analizar y la importancia de esos problemas ("los barbechos" y "la expansión del regadío") para la Economía nacional. Al parecer, se va consiguiendo que estos trabajos "en equipo" tengan, así, la homogeneidad de los datos estadísticos y la uniformidad de criterios en su análisis, suficientes para poder acoplarlos.

Este "taylorismo" en la "preparación" y "lanzamiento" de los trabajos sólo es recomendable, sin embargo, en ciertos problemas, como los indicados, cuya complejidad y peculiares características exigen que se encauce y dirija la actividad del alumno en las grandes líneas, quedando todavía un margen amplio para sus puntos de vista e iniciativas personales. En otros casos se dieron, a lo largo de las clases prácticas, instrucciones orales a quienes lo solicitaron.

Donde puede y debe exigirse uniformidad a todos los trabajos es en las características de los elementos empleados para encontrar documentación. Así, por ejemplo, indicamos en una nota copiada en la pizarra que era un "número mínimo de dos" el de las enciclopedias que debían consultarse, que habían de indicarse los grupos (del orden de las centésimas) de la clasificación decimal universal que se examinaban, y que se debía señalar qué bibliotecas se habían explorado para este trabajo de documentación. En esto no han respondido en algunos casos los resultados a lo previsto, porque ciertas bibliotecas no dan a los lectores facilidad para manejar las obras en que aparece completa la clasificación decimal universal abreviada; en otras ocasiones la omisión se debía a desidia del alumno, y hemos mandado rehacer, por ello, los trabajos.

Una completa uniformidad, ya dentro netamente de la "normalización" de materiales, puede conseguirse en lo que respecta a formato del papel, espacios y tipos de la escritura a máquina y demás detalles de presentación externa. Se ha conseguido, desde luego, impedir la presentación en papeles de tamaño de cuartilla o en hojas escritas a mano. Una buena parte de los alumnos han seguido exactamente las normas de presentación externa, y el resto ha omitido sólo detalles secundarios. Como caso curioso haremos constar que dos alumnos presentaron el trabajo en papeles tamaño holandesa, haciendo ver—y uno de ellos con plena convicción y sinceridad—que se trataba de hojas de tamaño folio. Es sorprendente que desconozcan aspectos tan elementales del instrumental del trabajo intelectual, y su ignorancia en esta materia hace pensar en lo que ocurrirá con el conocimiento de las clases y forma de fichas, archivadores, etc. La uniformidad en la presentación poco cuesta al alumno y simplifica

enormemente la medida de la extensión de cada trabajo, su lectura y su traslado o archivo.

No hay que desconocer, sin embargo, que la inercia, la independencia de criterio o una simple falta de atención hacia estos detalles de presentación hacen difícil conseguir que se sigan dichas normas. Una exigencia inflexible molesta mucho a los estudiantes españoles, y, por ello, conviene dejar pasar faltas de poca monta y, sobre todo, estimular la realización, mediante alabanzas en público, de los aspectos cuidados y perfectos de los primeros trabajos de documentación que se entreguen al ayudante.

¿QUÉ ÉPOCA DEL CURSO ES MEJOR PARA HACER CONOCER LA TÉCNICA DE LA DOCUMENTACIÓN?

El planeamiento cronológico ya ha quedado muy simplificado y sin gran libertad de opción, como consecuencia de la misma naturaleza del proceso de enseñanza descrito. Al exponer el "cómo y dónde debe enseñarse", hemos indicado que es indispensable una "enseñanza activa" para aplicar los conocimientos que se faciliten en el cursillo, los que deben, por tanto, haberse explicado con antelación; y hemos indicado la conveniencia de que ese ejercicio práctico verse sobre el tema que será objeto del trabajo de Política Económica, con lo cual es casi inevitable que los últimos meses se dediquen exclusivamente a la ejecución de este "trabajo de fin de curso", esto es, que el trabajo de documentación se haya realizado por entero previamente.

Pero existen otros motivos, además, para justificar la conveniencia de que las lecciones sobre documentación se expongan en las primeras Clases Prácticas del curso. El verdadero conocimiento de una ciencia aplicada cualquiera sólo se alcanza cuando el alumno es capaz de utilizar los conceptos generales que se le han explicado para el análisis de casos particulares que no le han sido indicados expresamente como ejemplos a lo largo del curso, aunque guarden cierta semejanza con otros casos mencionados. Solamente hay seguridad de que el estudiante ha asimilado las nociones de "transpersonalismo", "módulos locacionales", "consorcio y grupo", "dimensión óptima de financiación" y otras varias referentes a los factores de la producción o el equilibrio de la empresa cuando se acostumbra a manejarlos con soltura y a pensar valiéndose de ellos sobre problemas nuevos para él. Esto supone un esfuerzo considerable, que se estimula haciendo saber al alumno, desde que comienza el curso, que es importante para su calificación final que aplique al caso particular de una industria o negocio concreto los conceptos generales que va oyendo en las explicaciones de Cátedra; conviene, por tanto, que sepa ya algo sobre las características de esa clase de empresa que deberá estudiar concretamente, en el momento de realizarse las explicaciones de Cátedra sobre "localización", "firma óptima", etc., y es preferible que el tema de ese trabajo de fin de curso haya sido determinado según sus inclinaciones o, cuando menos, se le haya permitido optar por "el menos antipático" de los que se proponen por el ayudante.

También ha contribuído a que se escoja la época de principio de curso el deseo de que los alumnos

aprovechen las oportunidades favorables que se les presenten para realizar durante las vacaciones el trabajo de documentación. Durante las "extraordinariamente amplias" Navidades, el estudiante puede dirigirse directamente a las bibliotecas, sin tenerse que cuidar de acudir a la Universidad. En muchos casos puede visitar fábricas (o consultar a técnicos y empresarios) fuera de Madrid, orientando o complementando la documentación bibliográfica con algunas entrevistas al volver, durante estas semanas, a vivir con sus familiares o paisanos de provincias; merece citarse como curiosidad el trabajo de un alumno que, en este curso 1954-55, y tratando de estudiar las dificultades prácticas para su aplicación que presenta la reciente Ley de Concentración parcelaria, ha podido en esas vacaciones de Navidad realizar, con sesenta y siete labradores riojanos, una encuesta que preparó para dar sentido realista a este trabajo. Se hace coincidir la fecha de entrega del "trabajo de fin de curso" con los exámenes parciales de Semana Santa, cuyos resultados no se comunican sino a quienes ya lo han entregado; ante la perspectiva de perder los esfuerzos realizados para buscar la documentación y para asistir a las clases, la inmensa mayoría presenta el trabajo a tiempo, dedicando, si es preciso, algunas horas de la Semana Santa para rematar y dar fin a su obra.

Con todo lo dicho ya, queda claramente delimitada la época de las diversas operaciones y fases de la enseñanza de la documentación, que no hay necesidad de trazar uno de los gráficos de *planning* típicos, para la programación cronológica, en los estudios de organización científica del trabajo. Pero todavía se concreta y delimita más la época de estas actividades, si tenemos en cuenta un último pero no menos importante elemento: la situación psicológica del alumno en las diversas épocas del curso.

Son casi inútiles las explicaciones sobre documentación que precedan inmediatamente a las épocas de exámenes parciales o finales; en ellas, además, es la única ocasión en que "el alumno normal" se decide a reconocer su ignorancia de algo relacionado con Política Económica, pidiendo aclaración sobre algunos puntos oscuros que—así lo teme—deberá desarrollar en el examen.

A partir de abril los alumnos viven pendientes de la rapidez que la mayor parte de los profesores, por miedo de no poder exponer todo el programa, dan a sus explicaciones; esto aparte de que por esas fechas se percatan los estudiantes de su especial abandono en algunas asignaturas y procuran ir "recuperando lo no estudiado" antes que se convoquen los exámenes finales.

Los tibios y soleados días de otoño y primavera madrileños no invitan precisamente (y menos a estos universitarios) a encerrarse en las bibliotecas para adquirir conocimientos que puedan perfectamente "dejarse para mejor ocasión". Quedan, por tanto, los meses que van desde noviembre hasta abril como los más indicados para ir repartiendo las actividades de documentación que hemos señalado. Y como normas para llevarlas a efecto señalaremos: procurar reducir las dificultades en la realización del trabajo de documentación y darle un carácter "obligatorio para fecha fija", exigiéndolo para la aprobación del examen final de curso y de algunos "exámenes parciales" previos.

¿NO ES POSIBLE ENSEÑAR LA TÉCNICA DE LA DOCUMENTACIÓN DE UNA MANERA MÁS SENCILLA?

Es probable que una buena parte de los lectores se hayan hecho ya varias veces la pregunta que encabeza este epígrafe al ir leyendo los párrafos precedentes. Desde luego, en otras asignaturas no tan relacionadas con la evolución de la tecnología, la sociología y la vida política, esta necesidad de adquirir documentación es menor, según indicaremos más adelante, y quizá podrá satisfacerse de un modo más sencillo.

Es este aspecto de la "simplificación de tareas" uno de los más importantes en todo estudio de organización de cualquier género de actividades y, por ello, agradeceríamos mucho cualquier observación que, en este sentido, se nos haga. Pero juzgamos conveniente, para una mayor eficacia de estas sugerencias, indicar los procedimientos de simplificación, que hemos rechazado *a priori* por no estimarlos compatibles con el criterio desinteresado y entusiasta que debe presidir toda función docente, y aquellos otros métodos que se han ensayado, pero que se abandonaron por disminuir notablemente la eficacia en cuanto a los resultados obtenidos.

Sin duda, todos los posibles procedimientos de simplificación quedan comprendidos en dos géneros: los métodos que disminuyen el esfuerzo del profesor y los que reducen el esfuerzo requerido a los alumnos. Analizaremos ahora el aspecto del "menor esfuerzo para el profesor", y en sucesivos epígrafes, con ayuda de experiencias de años precedentes, examinaremos la posibilidad de reducir el tiempo y esfuerzo que dediquen los alumnos al aprendizaje de la técnica de la documentación.

Es muy sencillo, para cualquier catedrático, exigir terminante y tajantemente a todos los alumnos un "trabajo de fin de curso" con determinadas características en cuanto a número de páginas, cantidad de grabados, índices y bibliografía, abandonando al estudiante a sus propios medios e iniciativa para que alcance el nivel señalado; estaría, además, justificado en una asignatura como Política Económica, en que es preciso comprobar que el alumno sabe realizar informes y trabajos prácticos aplicando los conceptos asimilados durante el curso. Puede añadirse, incluso, que contribuiría a combatir esa "atonía"—o inercia e indiferencia ante los problemas trascendentales y las actividades que sólo conducen a la formación general del universitario—con que se ha caracterizado a los estudiantes de hoy por asociaciones religiosas, patrióticas y culturales de sumo prestigio.

Pero, sin negar esa "atonía" que se manifiesta en el gran número de "estudiantes" que no acuden a las aulas y llenan los cines o bares y salas de recreo, no puede olvidarse que el nivel exigido en los exámenes, los programas muy sobrecargados (en particular antes de pasarse en la Facultad de Economía al plan de cinco cursos) y la falta de textos o apuntes exigían, en ese tercer año de licenciatura, un considerable trabajo del alumno que pretendiese simplemente "aprobar" en todas las asignaturas.

El alumno que intentase desarrollar un trabajo extenso de Política Económica o tuviese que buscar alguna documentación según sus propios medios e iniciativa, emplearía un esfuerzo casi semejante al nece-

sario en una tesis doctoral para preparar un estudio muy mediocre de Economía aplicada. Los estudiantes con buenas relaciones sociales o suficiente malicia se limitarían a reproducir trabajos inéditos de empresas u organismos oficiales e, incluso, transcribirían publicaciones poco conocidas. Estimamos que, en la mejor de las hipótesis, se valdrían de estas amistades personales para averiguar directamente la concreta documentación que podía serles útil para el tema, pero que, en ningún caso, los parientes o conocidos del alumno le facilitarían los conocimientos generales sobre documentación que debe poseer el economista. Tampoco bastaría indicarles algunos libros que recojan estos conocimientos, ya que ni siquiera obras tan valiosas y asequibles como *Organización del trabajo intelectual*, de Chavigny, o *Cómo utilizar una biblioteca*, de Lasso de la Vega, permiten ser asimiladas rápidamente, y no facilitan tampoco, inmediata y directamente, todo lo necesario para dominar aquella parte de la técnica de la documentación que debe conocer el economista de hoy.

LA SIMPLIFICACIÓN MÁXIMA: ENSEÑAR
LA ASIGNATURA SIN QUE SEA PRECISO
AL ALUMNO BUSCAR DOCUMENTACIÓN

Aun cuando se exija un "trabajo de fin de curso", no es indispensable enseñar a los alumnos a buscar la documentación. Este fué el criterio que adoptamos en el curso 1952-1953, que fué el primero de los cursos en que se dió carácter obligatorio a ese trabajo de "aplicación a un problema de política económica española de los conceptos explicados en la asignatura".

A los escasos alumnos que manifestaron deseo de dedicarse a un tema concreto, se les indicó qué revistas debían consultar, señalándoles cuáles de ellas se recibían en la biblioteca de la misma Facultad de Ciencias Políticas y Económicas y en qué Centros de lectura más asequibles podían encontrar las restantes. Pudimos realizar esta labor con bastante facilidad, gracias al curso de Metodología Económica y Fuentes Bibliográficas, que figuraba como asignatura voluntaria en el primitivo plan de la Facultad y que explicó don José Vergara, y a la afición personal por estos conocimientos, que nos llevó a leer obras sobre estas materias y a ampliar los informes recopilados con la reseña completa de otras veinte revistas españolas. Sin embargo, para orientar con eficacia a los alumnos, nos vimos obligados a ampliar de nuevo el fichero de publicaciones españolas; en especial hubimos de ponernos al día en lo referente a las cada vez más pujantes publicaciones sindicales, labor para la que el Servicio de Información y Publicaciones de la Delegación Nacional de Sindicatos nos prestó eficaz apoyo.

En cuanto a los alumnos que no indicaron por propia iniciativa ningún tema para su trabajo, se les dió a escoger entre una serie de ellos que figuraban en la *Revista Sindical de Estadística* y que ofrecían particular importancia. Hemos de agradecer aquí la ayuda de la Redacción de la misma para seleccionar los temas más indicados y la generosidad de la Dirección, que hizo donación de veinticinco ejemplares, escogidos de diversos números de esta publicación, para que fuesen entregados a los alumnos como base

para realizar el "trabajo de fin de curso". Aunque estos artículos contenían ya los datos suficientes para poder realizar el trabajo, se indicaron también a estos alumnos las publicaciones que podían servirles de complemento y que eran asequibles, esto es, que se recibían con regularidad en la Hemeroteca Municipal, Cámara de Comercio, Biblioteca Nacional o biblioteca de la Facultad.

Con este sistema, el ayudante de Clases Prácticas se ve forzado a conocer las principales bibliotecas y a manejar la bibliografía relacionada con su especialidad; pero esto, aparte de contribuir a su formación profesional, sólo supone un esfuerzo considerable en el primero o los dos primeros años que siga este método.

Pero un sistema tan cómodo para los alumnos es el menos conveniente para ellos. En los primeros años en que llevé estas Clases Prácticas, el "trabajo de fin de curso" tenía carácter voluntario, y la comprobación de que se habían asimilado los conceptos se realizaba haciéndolos aplicar, por escrito, en comentarios a noticias de actualidad, o por preguntas preparadas para ello. El motivo principal por el que en el curso 1952-1953 se dió carácter obligatorio al "trabajo de fin de curso" fué el de haberse cambiado por completo las características del grupo: en vez de ser, como en años anteriores, una simple aglomeración de todos aquellos cuyo apellido comenzaba por determinadas letras del alfabeto, pasó a constituir una colectividad selecta formada por todos aquellos que, al no tener pendiente ninguna asignatura de cursos anteriores, iban muy probablemente a terminar la licenciatura en el plazo de un año. Ahora bien: ¿era suficiente que estos alumnos supiesen aplicar los conceptos de la asignatura, suponiendo que se les facilitasen la documentación y los datos necesarios para el problema que hayan de informar el día de mañana en el ejercicio de la profesión? Es seguro que en la mayoría de los casos no le será facilitada la documentación al economista por las empresas privadas o departamentos de la Administración pública que soliciten sus informes; a los hombres de acción no se les puede decir (por el ingeniero o el economista): "He estudiado esto", sino que es preciso afirmar con el lenguaje de los hechos: "Puedo serle útil; basta que usted me indique los problemas; yo los estudiaré a fondo, evitándole muchos quebraderos de cabeza, y le presentaré las posibles soluciones, con todas sus consecuencias, para que usted elija."

LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL
APRENDIZAJE DE LA DOCUMENTACIÓN Y
LA POSIBILIDAD DE QUE LO REALICEN SIN
VIGILANCIA NI OBLIGATORIEDAD

Entre las diez preguntas que se formularon a los alumnos al terminar el curso 1952-1953, acerca de sus opiniones sobre los procedimientos y normas adoptados para llevar las Clases Prácticas de Política Económica y sus posibilidades de mejorar en años venideros, una de ellas se refería a la utilidad que creían podía obtenerse de los "trabajos de fin de curso" y la oportunidad de que, con esta ocasión, se facilitasen a los alumnos de años venideros algunas nociones prácticas sobre documentación. Casi un setenta por

ciento consideraron importante que se facilitasen enseñanzas sobre documentación, aunque un treinta por ciento (o sea algo menos de la mitad de ellos) hicieron la reserva de que existía la dificultad de la escasez de tiempo disponible. Del treinta por ciento que consideraban debía omitirse todo trabajo de documentación, las dos terceras partes aludieron únicamente a la "falta de tiempo" como justificante de este criterio negativo. Hemos escogido tres de las respuestas favorables, que son expresivas y aportan interesantes sugerencias:

"Deben durar las encuestas (comentarios y opiniones sobre temas de actualidad: pregunta anterior del cuestionario) hasta final de febrero, y de ahí en adelante dedicar las Clases Prácticas a orientar el modo de hacer un informe o una monografía, en detalle."

"Los trabajos de aplicación son interesantes desde el punto de vista de que se familiariza uno con los trabajos, indudablemente necesarios para el día de mañana, y para conocer actividades (económicas) importantes. Sin embargo, es preferible hacerlos en el primer trimestre del curso, y a lo más, en el segundo, pero NUNCA en el tercer trimestre, por agobio de tiempo."

"Caso de tener tiempo, son muy interesantes los trabajos propuestos (temas de los mismos), como lo serían muchos otros. En unos por tener que aplicar conocimientos que obligan a consultar libros, o bien exigen acostumbrarse a circular y manejarse por bibliotecas, sindicatos, etc., cosa más que útil."

Hemos transcrito estas tres respuestas por cuanto que hacen referencia a varias de las afirmaciones que hacemos en este trabajo; pero lo importante en esta indagación de la opinión de los alumnos son los porcentajes que hemos indicado, ya que las muestras reunían los requisitos que exigen la Estadística y la técnica de las encuestas para poder obtener conclusiones válidas.

Las varias referencias que hemos hecho al empleo de la Estadística y del sistema de encuestas nos mueven a hacer constar que sólo sobre determinadas materias y en determinadas circunstancias consideramos axiomático el aforismo *vox populi, vox Dei*; hasta el punto de que, seguramente, hubiésemos enseñado algo sobre documentación en años venideros, aunque los alumnos del curso 1952-1953 hubiesen dado un testimonio desfavorable y opuesto a estas actividades. Pero, en cualquier caso, es sabido que no se puede dirigir con acierto la actividad de un grupo humano (llámese empresa o Clase Práctica) sin conocer las personales opiniones de los subordinados acerca de la forma ideal de desarrollarla. Por ejemplo, esta encuesta nos indicó que en el curso 1953-1954 las actividades para aprender documentación debían quitar el menor tiempo posible a los alumnos y habían de terminar antes del tercer trimestre.

El afán de dirigirles a la biblioteca más indicada para cada trabajo nos llevó, en el curso 1953-1954, a confeccionar una lista completa de todas las bibliotecas de Madrid que poseen fondos útiles para el estudio de la Economía, Tecnología industrial o agrícola y demás disciplinas afines con la Política Económica, señalando especialmente las que habían adoptado ya la clasificación decimal universal en sus ficheros. Una vez más recibimos, para esto, el apoyo y orientación

incondicionales de don Justo García Morales, jefe del Servicio de Información y Documentación de la Biblioteca Nacional. El conocimiento de las condiciones establecidas para utilizar las bibliotecas contribuyó también a evitar pérdidas de tiempo a los alumnos.

En dicho curso 1953-1954 se dieron ya tres lecciones sobre documentación, comprendiendo los temas que en el curso 1954-1955 hemos expuesto y antes se indicaron.

Se ensayó el procedimiento de permitir a cuatro alumnos que en lugar de presentar un trabajo sobre Política Económica, lo hicieran sobre "La Bibliografía en la Política Económica", debiendo presentar una relación de las obras que de aquellos grupos de la clasificación decimal universal más relacionados con la asignatura encontrasen en determinadas bibliotecas. Posteriormente hemos comprobado que es preferible limitar esta labor de exploración a dos o tres subgrupos de dicha clasificación (precisamente aquellos más relacionados con el "trabajo de fin de curso") e imponer este ejercicio en forma obligatoria.

El resultado, poco brillante, de este procedimiento puramente persuasivo nos llevó a la conclusión de que era imprescindible vigilar y orientar la parte activa de la enseñanza de la documentación, tal como se ha hecho en el presente curso 1954-1955. Las respuestas a la encuesta de final de curso—en la que se dedicaron dos preguntas a las opiniones sobre el aprendizaje de la documentación—acusaron el efecto de nuestras explicaciones y encomios sobre estas enseñanzas, ya que eran más expresivas y unánimes que las del año precedente, que antes consignamos. Pero, de todas formas, en el año siguiente hemos impuesto con carácter obligatorio el ejercicio de "enseñanza activa" de la documentación, aunque, según expusimos, cuidando de evitar las pérdidas inútiles de tiempo o esfuerzo. Porque en esta materia, más que en otras muchas, es aplicable lo de *video meliora proboque: deteriora sequor*.

¿PUEDEN OBTENERSE DE ESTAS EXPERIENCIAS CONCLUSIONES VÁLIDAS PARA OTRAS ASIGNATURAS, FACULTADES O CENTROS UNIVERSITARIOS?

Ya hemos indicado que los alumnos con los que se han obtenido estas experiencias formaban un grupo selecto por su madurez y voluntad de trabajo. Disponían—a pocos metros de las aulas y con facilidades para utilizarla—de una biblioteca cuidadosamente ordenada sobre materias de su especialidad, y dieron las respuestas a los cuestionarios en condiciones que ofrecen las máximas garantías de objetividad. La buena calidad de esta muestra estadística no nos permite, sin embargo, obtener conclusiones que se extiendan más allá de unos años (piénsese, por ejemplo, en la reciente reforma de la Enseñanza Media), y el material estadístico utilizado no nos permitiría obtener tampoco un conocimiento inductivo de lo que sucede en otras Facultades o Distritos Universitarios. Nos consta, por diversos informes de tipo personal, que la enseñanza de la documentación debería iniciarse o intensificarse en la mayor parte de los Centros de Enseñanza Superior españoles; pero no deseáramos hacer generalizaciones sin poseer mejor y más completa información.

Lo que, desde luego, consideramos conveniente advertir con insistencia es que, tanto en el programa del cursillo como en el sistema de "enseñanza activa", el método adoptado habrá de ser sensiblemente diferente para el que trate de formar sobre documentación a los alumnos de asignaturas en que predomine el conocimiento de tipo histórico.

Es innegable que en todo libro o documento el valor del mismo como instrumento de investigación o elemento básico para el estudio está notablemente afectado por la fecha en que se redactó e imprimió el ejemplar que examine el estudioso. Pero así como en los problemas de Filosofía o ciencias puras importa mucho conocer los textos originales de antiguos maestros (que presentan las ideas en forma más clara o más apta para sugerir fecundos desarrollos de los mismas) y en los estudios de tipo histórico tiene mayor valor aquel documento que, por su fecha más cercana al hecho que se reseña, puede contener informes más fidedignos o significativos, en las ciencias aplicadas son las publicaciones de fecha más reciente las más útiles e importantes. En las ciencias aplicadas, los últimos manuales o tratados suelen presentar la teoría en forma más completa, sistemática y adaptada a las necesidades habituales y actuales de aplicación que los textos precedentes, recogiendo, sin embargo, todo lo realmente útil que aquéllos contenían. Esta sólida y cada vez más perfecta base teórica y la gran cantidad de investigadores que a estas ciencias se dedican dan ocasión a que, continuamente, surjan nuevas aplicaciones y se perfeccionen los antiguos métodos, por lo que es imprescindible conocer los artículos de revistas, ponencias de congresos científicos o técnicos y boletines informativos de las principales instituciones nacionales y extranjeras dedicadas a cada especialidad. Este es un problema acuciante para el ingeniero, el geólogo, el arquitecto, el licenciado en Farmacia, el químico, el militar, el pedagogo, el veterinario o el médico, pero es quizá mayor para el economista que, sobre la sólida base científica construida por las escuelas de Cambridge y de Lausana, ha de ir colocando tanto los firmes avances que cada año logran los estudios deductivos sobre dinámica económica como las eficaces teorías elaboradas por los estudios empíricos de organización y administración de empresas.

Pero, además, hemos de tener presente las peculiares características de la Política Económica que, tan acertadamente, ha expuesto Walker en su obra *De la Teoría Económica a la Política Económica*. Quéjense algunos buenos pedagogos de que los distintos planes de enseñanza que han seguido los alumnos que a ellos llegan en cada promoción (o las distintas orientaciones que se introducen en los cursos venideros) les fuerzan, cada año, a modificar su plan de enseñanza; muchos abogados se lamentan de los continuos cambios de la legislación que deben aplicar, y muchos arquitectos, artistas o literatos reniegan porque el veleidoso público concede su favor a otras corrientes artísticas presentadas por los innovadores. El economista, además de todos los cambios tecnológicos en la organización o métodos (que le preocupan a él tanto o más que al químico o al ingeniero), ha de contar, como el pedagogo, con que se alterará el nivel de educación en las nuevas promociones de operarios;

debe lamentarse con el abogado de que probablemente cambiará el régimen laboral o legal de su negocio en plazo breve, y también son suyas las preocupaciones del artista o arquitecto por los cambios en los gustos y preferencias del público. Aunque esto no suceda, para poner el más sencillo de los casos, es probable, sin embargo, que aumente la población o que se distribuya de modo distinto sobre el territorio nacional y que se alteren el comercio exterior y el valor de la moneda o de algunos precios.

No sería posible manejar tantos datos e informaciones a no ser porque el ámbito de los problemas de la industria o Servicio público en que cada economista ejerza sus actividades es sólo afectado por algunas de esas posibles alteraciones y, sobre todo, porque la zona geográfica que le interesa estudiar se reduce a una determinada región y, a lo sumo, a las que gozan de parecidas o algo más avanzadas características, en cuanto a estructura económica (en su nación y en algunos países semejantes a ella). En esto los ingenieros, médicos o químicos se encuentran con mayor dificultad, ya que los ensayos en cualquier laboratorio o clínica del mundo pueden ser de gran interés práctico, mientras que el buen economista sólo debe atender a los países que no son demasiado diferentes de aquel en que actúa.

En suma: que en todas las ciencias aplicadas se deja sentir una gran necesidad de saber seleccionar las publicaciones más recientes y con mayor valor científico.

CONCLUSIÓN: TAREA URGENTE Y DE IMPORTANCIA PARA LA FORMACIÓN DEL UNIVERSITARIO

Ningún ayudante o adjunto de la Universidad podrá alegar que resulta difícil hacer una encuesta por escrito entre los alumnos de uno o varios grupos de las Clases Prácticas que dirija. La parte mecánica de copia de las respuestas puede eliminarse, bastando para ello poner cuidado en que las respuestas vengan escritas con claridad y utilicen tan sólo una sola carilla del papel (con lo que resulta sencillo recortarlas y agruparlas). El orden, el número de las preguntas y la forma de redactarlas requerirían algunas instrucciones más detalladas a quien prepare la encuesta, pero el buen sentido es suficiente para confeccionar un cuestionario bastante aceptable. Sobre todo, creemos que, por mal que estuviesen redactados los cuestionarios, aparecería de forma indudable que los universitarios actuales no han tenido ocasión de adquirir nociones claras sobre la técnica de la documentación.

Quedó indicado, en las líneas con que se inicia este trabajo, que no llegaban a un veinte por ciento el número de los alumnos del grupo de Clases Prácticas mencionado que, al iniciarse el curso 1954-1955, tenían idea clara de lo que es un catálogo-diccionario en una biblioteca. Lo más grave no es esto, sino que más de la mitad de esos alumnos no tenían ninguna idea de qué cosa pudiera significar esa denominación y que, en el treinta por ciento que considerábamos "algo orientados" sobre la pregunta, las respuestas fueron tan vagas e imprecisas como "el lugar donde se encuentran las obras de todo" o "una estructuración

Escuelas de Secretarias en Estados Unidos y en Francia

La actual vida administrativa supone, tanto en el orden oficial como en el privado, una preparación adecuada de todos cuantos a ella se dedican.

La creación de los cuerpos auxiliares y técnicos responde a las funciones que han de desempeñar los que se integran en los mismos; pero entre sus miembros hay una diferenciación, dentro de su inicial homogeneidad, por la labor que realizan. En el grupo auxiliar, las secretarias son un ejemplo notable de esta distinción, y digo secretarias porque las mujeres reúnen condiciones óptimas para esta función, y por ellas se ocupan casi todos los cargos de este tipo.

* * *

En los Estados Unidos de Norteamérica existe un gran número de organizaciones privadas que se dedican a la preparación de secretarias. Sin embargo, de todas, la más importante es la Asociación Nacional de Secretarias, creada en Kansas, en 1942, "para elevar el nivel medio" de estas profesionales, y abierta a cualquier secretaria cualificada de "indudable carácter e integridad, que haya recibido la correspondiente preparación y tenga, por lo menos, dos años de experiencia profesional". Se exige, por tanto, para figurar como asociada, unos estudios previos y una práctica de dos años, lo cual no supone que el ingreso confiera la categoría profesional de su oficio, sino que para ello se ha de vencer un examen en el Instituto de Secretarias—dependiente de la Asociación—, que habilitará para la expedición de un diploma en una de estas seis especialidades: asuntos jurídicos, asuntos económicoadministrativos, contabilidad, taquigrafía, secretaría general y procedimientos administrativos. El certificado profesional de secretaria tiene una validez efectiva por la excelente preparación de aquellas a quienes se le concede: en la última convocatoria solamente se otorgó a 360 de las 1.500 aspirantes (1).

Trescientas Juntas, distribuidas por todo el país, agrupan los 13.000 miembros de esta Corporación. Es la de más afiliados dentro de una profesión femenina. Por medio de estas Juntas se celebran cursos y conferencias—la mayoría de las veces en Centros docentes—para tratar temas que interesan a sus asociadas, sobre su profesión, y prepararlas para el futuro examen. Sin embargo, no hay cursos en todas las modalidades, lo que no obsta para que en la biblioteca puedan consultarse los textos necesarios, complementándose la preparación en colegios, donde dan clases de terminología, y en Centros nocturnos destinados a este fin.

Todos los años, del 23 al 29 de mayo, celebra la Asociación la "Semana de las Secretarias". Se estudian los problemas que pueden conducir a un mejoramiento

de su trabajo, con intervención de destacadas personalidades de la Enseñanza, la Administración, la industria y el mundo de los negocios. La participación de los últimos tiene también otro aspecto: la ayuda económica que prestan, convencidos de que, en parte, el éxito de su empresa depende de una eficaz colaboración de las secretarias que tienen a su cargo.

* * *

Francia ha resuelto, en forma oficial—estamos en Europa—la preparación de este personal en la Enseñanza técnica (sección economicocomercial) y en la social (2).

En la Enseñanza técnica, los estudios completos duran siete años. Después de los dos primeros se adquiere el Certificado de Aptitud Profesional (C.A.P.) en taquimecanografía. Dos años más se necesitan para el Diploma de Enseñanza Comercial, sección taquimecanografía. En los primeros se estudia ortografía y gramática, aritmética, taquigrafía, mecanografía, comercio, correspondencia, geografía económica, instrucción cívica, higiene y legislación de trabajo. En los dos cursos siguientes se incorporan, además, estas disciplinas: composición francesa, idiomas, álgebra, cálculo, contabilidad, Derecho civil, ventas, ciencias, escritura y dibujo.

El Diploma de Enseñanza Comercial, segundo grado, sección de secretarias, supone un año de estudios con las siguientes materias: correspondencia e informes, Economía política, organización de oficinas y de empresas, publicidad, geografía económica, idiomas, taquigrafía y mecanografía.

Por último, para conseguir el Diploma profesional de Secretaria, hay que seguir un curso preparatorio y dos años. El preparatorio comprende francés, taquigrafía, mecanografía, Derecho civil, Derecho mercantil y Economía política. El primer año: comercio, Derecho mercantil, Derecho de trabajo, organización, correspondencia, publicidad, geografía económica, taquigrafía y mecanografía. En el segundo curso se estudian iguales materias—menos comercio, Derecho de trabajo y publicidad—e informes y expedición de copias.

En la Enseñanza social existe una especialidad: el Secretariado médicoquirúrgico. Después de los dos años necesarios para conseguir el Diploma de Enseñanza social, primera parte, escogiendo la sección de taquimecanografía, se sigue, durante un año, el curso correspondiente al Diploma de Enseñanza social, especialidad Secretariado médicoquirúrgico.

(2) Estos estudios pueden seguirse por correspondencia y oficialmente en el Centro de Enseñanza por correspondencia que funciona en París.

(1) *Glamour*, junio de 1954.

Las materias objeto de estudio son:

Clase preparatoria: francés, aritmética y álgebra, comercio y taquimecanografía.

Primer año: francés, aritmética y álgebra, ciencias físicas y naturales, comercio, Derecho social, taquigrafía y mecanografía.

Segundo año: las mismas disciplinas y, además, historia del trabajo e higiene.

La preparación para el Diploma de Enseñanza social, segunda parte, especialidad Secretariado médico-quirúrgico, comprende las siguientes asignaturas: informes y rendición de cuentas, correspondencia, tecnología, legislación profesional, ciencias, clasificación y organización de servicios, taquigrafía y mecanografía.

* * *

España no ha resuelto, todavía, esta importante preparación. El Bachillerato clásico y la enseñanza de

comercio, tal como se encuentran organizados actualmente, no pueden destinarse a este fin.

En las Escuelas de Comercio, con una ligera modificación en los respectivos planes de estudios, podría crearse, siguiendo el ejemplo francés, una sección de taquimecanografía, con seis años de estudio, donde en el quinto curso se consiguiera ya el certificado de Secretaría y en el último el Diploma profesional.

También el Bachillerato Laboral femenino, cuando se implante en las ciudades, puede cubrir este vacío. Del actual plan de estudios habría de suprimirse: en el Ciclo Matemático, el álgebra y la trigonometría de cuarto, que serían sustituidas por un primer curso de contabilidad; del Ciclo de Lenguas, el latín, sustituido entonces por un primer curso de idiomas modernos; y todo el Ciclo de Formación manual, en cuyo lugar aparecerían, en los cinco años, taquigrafía, mecanografía y estudios de Derecho (social, mercantil, administrativo y civil).

GUILLERMO VÁZQUEZ

La enseñanza de las Matemáticas, en el Congreso Internacional de Amsterdam

El reciente Congreso Internacional de Matemáticos, celebrado en Amsterdam (Holanda) del 2 al 9 de septiembre pasado, ha sido una buena muestra de colaboración intelectual y de humana convivencia. Han asistido a él personalidades de primera fila, cuya palabra, documentada y magistral, ha dado interés y vigor a reuniones y conferencias.

El objetivo primario del Congreso era exponer el estado actual de las matemáticas. Para ello el Comité organizador invitó a eminentes hombres de ciencia a dar conferencias de una hora dentro de las siete secciones del Congreso. A saber:

1. Álgebra y teoría de números.
2. Análisis.
3. Geometría y topología.
4. Cálculo de probabilidades y estadística.
5. Física matemática y matemática aplicada.
6. Lógica y fundamentos de la matemática.
7. Filosofía, historia y enseñanza de la matemática.

El objeto de esta crónica no es informar sobre la marcha general del Congreso. Hemos de limitarnos a tratar de la parte que tiene que ver más de cerca con la enseñanza de la matemática. Abordemos, pues, lo relativo a la didáctica matemática y a otros asuntos de interés para los educadores.

LOS TRABAJOS DE LA SECCIÓN VII DEL CONGRESO

Esta es la Sección que tomaba en cuenta los diversos aspectos de la matemática que guardan relación con la enseñanza, la educación, la vida y la historia. Los

trabajos se iniciaron el mismo día 2 de septiembre, con asistencia de un centenar de miembros.

Además de las tareas propias de la Sección VII, y aprovechando la celebración del Congreso, hubo dos reuniones preparadas por el Comité de Programas en colaboración con el International Committee on Mathematical Instruction. Asimismo hubo una Exposición de Pedagogía matemática, en la que intervinieron una docena de países, y se exhibieron revistas y libros de texto matemáticos.

El día 2, como decimos, se iniciaron las tareas de la Sección, con una conferencia del profesor K. Piene sobre "Las matemáticas como preparación para la Universidad y para la vida". En esta conferencia Piene puso de manifiesto lo importante que es en una buena didáctica tener siempre a la vista el sujeto que ha de aprender las matemáticas. El alumno, bien en la escuela primaria, bien en la enseñanza media, se prepara para una etapa posterior de su existencia. De aquí que el profesor ha de pensar que su enseñanza no constituye un fin en sí, aislado del resto del todo vital. Toda buena orientación didáctica, para ser realmente educativa, debe tener en cuenta las relaciones que existen entre la Escuela primaria, el Instituto de segunda enseñanza y la Universidad, de una manera más íntima y profunda de lo que se acostumbra.

El profesor H. Athen, de Alemania, trató el tema: "El cálculo vectorial en la enseñanza alemana". En su exposición, el profesor Athen se ocupó de las discusiones que suscita el tema de los vectores. Mientras hay profesores que abogan por su empleo en la enseñanza, otros consideran que los vectores son un instrumento poco apto para ser manejado por los estudiantes. No es fácil zanjar la dificultad. El profesor

alemán terminó afirmando que en realidad no se trataba de un problema matemático, sino de una cuestión didácticopsicológica que había que estudiar a fondo.

El profesor K. G. Wolff desarrolló el tema "La geometría proyectiva en la enseñanza de la matemática". El conferenciante se ocupó de la marcha positiva de los distintos tipos de geometría en los últimos ochenta años. Poco a poco se ha ido pasando de las consideraciones puramente euclidianas a los métodos proyectivos. En ello se tomó como punto de partida el programa de Erlangen, de Félix Klein, para poder dar razón sistemática de las diferentes estructuras geométricas. De este modo se hace hincapié en la noción de grupo de transformaciones y se trata de estudiar las propiedades invariantes con una determinada operación. Surgen los grupos de las congruencias, las semejanzas, las afinidades, las colineaciones y las proyectividades, con sus subgrupos. El estudio grupal constituye así un hilo conductor profundo para la exposición matemática.

El profesor M. Bridger, de Inglaterra, desarrolló el tema del laboratorio matemático en la *grammar school* y en el *technical college*. En su exposición, el conferenciante dijo que todo el equipo del laboratorio matemático consiste en los aparatos de la mecánica elemental. Tal equipo está a cargo del departamento de Física. A causa de los cambios que introducen la industria, el comercio y los organismos estatales, la situación tiende a ser otra. Se mecanizan los procedimientos calculatorios. Con ello quedan afectadas las actividades matemáticas de los Centros educativos. En vez de una matemática exclusivamente aplicada a la física o la mecánica, ahora se toma en cuenta la estadística matemática y los métodos de cálculo numérico. La actual situación exige que un laboratorio matemático contenga como mínimo una máquina de calcular y una buena colección de tablas. En una *grammar school* en que se dé un curso de estadística es de rigor una máquina sumadora-impresora. El *technical college* debe procurarse una máquina calculadora eléctrica para uso de los estudiantes adelantados. Por último, en una Escuela de Ingenieros no sólo se deben poseer las distintas clases de reglas de cálculo, sino también un planímetro, un analizador armónico y hasta un pequeño analizador diferencial.

El inconveniente de las lenguas, problema que parece sin solución fácil, fué resuelto, al menos parcialmente, con la edición de dos volúmenes de resúmenes (de los cuales sólo ha visto la luz hasta ahora el segundo, titulado *Proceedings of the International Congress of Mathematicians 1954*. El inglés, el francés y el alemán fueron las lenguas oficiales permitidas.

No se crea que todas las conferencias de la Sesión VII tuvieron el carácter técnico y especializado de algunas de las que hemos resumido más arriba.

El profesor L. N. H. Bunt se ocupó de las investigaciones didácticas llevadas a cabo en el Instituto de la Educación de la Universidad de Utrecht. He aquí el sumario de su comunicación a partir del citado libro de resúmenes:

"En los últimos años se han realizado varias investigaciones acerca de la enseñanza de la matemática en las escuelas secundarias holandesas. En una primera investigación, 233 profesores de matemática respondie-

ron a un cuestionario en el que se les rogaba contestasen a unas 500 cuestiones relacionadas con temas que abarcan, casi en su totalidad, el conjunto de los programas holandeses. Los resultados de la encuesta fueron éstos: Gran parte de los profesores opina que la mayoría de los temas no se pueden desarrollar *por falta de tiempo*.

"Una segunda investigación trataba de indagar el tiempo que se necesita corrientemente para exponer a los alumnos una cierta cuestión contenida en el cuestionario. La experiencia, llevada a cabo por 48 profesores, muestra que siempre fueron necesarias más horas de clase que las previstas.

"Otra investigación tomaba en cuenta el problema especial consistente en la conveniencia de introducir nuevas cuestiones en el programa del *Gymnasium humanístico*. Tal indagación fué llevada a cabo en cinco escuelas del mencionado tipo. Se dedicó a la historia de la matemática la mayor parte del tiempo que generalmente se dedica a la geometría espacial en los grados 11 y 12. Asimismo, gran parte del tiempo asignado a las lecciones de álgebra se dedicó al cálculo elemental de probabilidades y a la estadística. Los estudiantes y los profesores mostraron gran interés por tales cursos. Los resultados en los exámenes finales fueron muy halagüeños."

Las reuniones del sábado 4 de septiembre fueron consagradas al siguiente tema: "La instrucción matemática para los estudiantes de edades comprendidas entre dieciséis y veintiún años". Los profesores siguientes: Châtelet (Francia), Behnke (Alemania), S. Mac Lane (EE. UU.), M. Villa (Italia), miss Cartwright (Gran Bretaña), Bunt (Holanda) y Frostman (Suecia) dieron cuenta, de manera rápida y sumaria, de la marcha seguida en cada uno de sus respectivos países en la orientación matemática de los alumnos de las citadas edades. La mayoría de los conferenciantes se limitó a decir cuáles eran las materias que se cursaban en los diversos cursos, sin profundizar en los métodos didácticos seguidos. Algo palpable al oírles era la comprobación de la multiplicidad de tendencias metodológicas, correlativas a las diferentes condiciones históricas y culturales. Contra lo que puede parecer inmediato a primera vista, la matemática —por lo menos en su enseñanza— no goza de prerrogativas universales. Cada profesor pertenece así a unas circunstancias características, distintas de país a país. Antes de aplicar métodos y teorías de manera abstracta, se debe, pues, precisar la naturaleza concretísima del ámbito cultural e histórico en que han surgido las correspondientes tendencias didácticas.

Procederé a dar cuenta, sumariamente, de la conferencia del profesor Daltry: "*Self-education by children in mathematics using Gestalt methods (i. e. learning through insight)*". El citado profesor destacó el conflicto fundamental que constituye la enseñanza de la matemática y subrayó la gran responsabilidad del profesor en el proceso educativo. Tal conflicto (*challenge*) ha de procurarse resolverse, según Daltry, apoyándose en la Historia. Daltry considera que el alumno está complicado *emocionalmente* en el proceso didáctico y que es en la esfera de lo emocional donde hay que hacer el máximo hincapié. Lo importante es que el alumno se percate de las dificultades de una cuestión o de un problema y que trate honradamente

de superarlas o de resolver el problema. El profesor ha de procurar, según esto, que brote en el estudiante el deseo y la voluntad de resolver la dificultad. ¿De qué manera? "Una lección de matemáticas ha de ser como un viaje en el que se van descubriendo cosas." El aprendizaje debe hacerse mediante el descubrimiento y guiado por la llama iluminadora de la intuición. En todas sus consideraciones, como indica el título de la conferencia, el profesor Daltry se apoyó en la idea de *Gestalt* o de forma.

Para mi gusto, esta conferencia del profesor Daltry fué una de las mejores. El matemático inglés habló con entusiasmo del tema, como hombre que ha pensado honda y largamente en el asunto. En el fondo, sus ideas se resumen en las siguientes: Esperar a que el alumno se interese por una cuestión y venga a preguntar al maestro. Dirigir entonces hábilmente al estudiante, a fin de que él pueda ir encontrando por sí mismo los resultados fundamentales. Lo importante será que el alumno se sienta emocionalmente interesado y que despierte en él el anhelo de resolver las dificultades.

Frente a estos pensamientos de Daltry surgieron, como era de esperar, los programas escolares como fantasmas importunos. Muchos asistentes a las conferencias preguntaron cortésmente al profesor Daltry cómo se podrían enseñar con sus métodos los conocimientos matemáticos que disponen los cuestionarios oficiales. El conferenciante, preparado, al parecer, ante la objeción, afirmó que podía hacerse frente a la dificultad. El mismo lo había comprobado en Inglaterra. Pero la falta de tiempo le impedía profundizar reposadamente en el asunto.

Me temo que la afirmación no convenció a los incrédulos. En el fondo, quedó destacado una vez más el carácter artístico de toda didáctica. En el resto de la sesión hubo otras comunicaciones, entre ellas la del autor de esta crónica, la cual llevó por título "La enseñanza de la matemática". Como dato agradable para España, diré que fuí nombrado en esta sesión presidente y que tuve que usar "las señales de la circulación". De acuerdo con el programa científico, concedí la palabra al profesor Fehr (norteamericano), a la profesora Palazzo (italiana), al profesor Dolinsky (alemán) y al profesor Amato (italiano). Las lenguas empleadas fueron, respectivamente, el inglés, el francés, el alemán y el italiano.

La última sesión de la Sección VII tuvo lugar, como las restantes, en el aula 11 del edificio enclavado en Artis, el parque zoológico de Amsterdam. Organizada por el International Committee on Mathematical Instruction, tal reunión se ocupó del siguiente tema: "El papel de la matemática y del matemático en la vida contemporánea".

El profesor G. Kurepa (yugoslavo) pronunció una conferencia en francés y en inglés, en la que mostró los diversos dominios de la vida actual en que la matemática representa un papel preponderante. Nuevos campos científicos han podido cobrar vigor gracias a los métodos matemáticos. A su vez, cuestiones planteadas por las técnicas más diversas obligan a nuevas penetraciones en la esfera del pensamiento matemático contemporáneo.

Las breves intervenciones de los profesores Ascoli, Darmon y Van Dantzig coincidieron en esencia con

las ideas expuestas por el profesor Kurepa. La idea dominante fué que se suele infravalorar el papel desempeñado por la investigación matemática pura. Mientras no se "aplica" una teoría abstracta a un campo concreto, parece tener poca importancia, a juicio de los técnicos o de los hombres prácticos.

Los conferenciantes citados señalaron el hecho de que los matemáticos no suelen gozar del prestigio social que se merecen, y subrayaron que es injusto desestimar su trabajo. (Es curioso recoger así cómo responden los profesionales a la disposición del público general frente al matemático. La verdad es que no suele mirarse, en general, con simpatía al profesional de la matemática. Más bien se le respeta o se le teme. El mundo de las abstracciones se compagina bastante mal con el de la vida cotidiana.)

Los aludidos profesores mostraron, sin embargo, satisfacción a la vista de las relaciones que se van estableciendo, cada vez más estrechamente, entre distintos hombres de ciencia. Hoy es corriente la colaboración entre biólogos, médicos, matemáticos, etc. (Ejemplo: la cibernética.) Además, la industria reconoce gradualmente la ventaja de una buena asociación con los matemáticos.

LA EXPOSICIÓN DE PEDAGOGÍA MATEMÁTICA

Los miembros del Congreso ojearon aquí libros de texto matemáticos de diversos países. A la vista de los volúmenes expuestos, se tenía la impresión del interés que en todo el mundo despierta la enseñanza de la matemática. Autores y editores rivalizan en la tarea de renovar los métodos. Todos sienten el afán de hacer atractiva, vital y eficaz la enseñanza.

Además de los libros de texto, también figuraron en la Exposición gran cantidad de revistas que se ocupan de cuestiones didácticas.

Los libreros proporcionaron abundantes folletos bibliográficos. La editorial Swets & Zeitlinger, de Amsterdam, editó un catálogo con más de 1.400 obras, elegidas cuidadosamente entre las más importantes de las matemáticas.

En lo que toca a Francia, Gauthier-Villars editó un catálogo titulado *L'activité scientifique et technique en France*, precedido de un interesante artículo del profesor Bouligand, en donde el insigne matemático francés expone las principales tendencias de la matemática contemporánea.

Numerosas editoriales francesas exhibieron textos matemáticos que revelan el interés con que se siguen en nuestro vecino país las cuestiones docentes. Además de libros y revistas, Francia proporcionó una serie de informes multicopiados sobre diversas materias relacionadas con la enseñanza de la matemática. Casi todos se refieren a la matemática superior, gran preocupación de Francia. Las Escuelas Especiales de Ingenieros captan la atención de profesores y de científicos. Basta mencionar el título de algunos de dichos informes: "Informe sobre la enseñanza de la matemática en Francia en las clases preparatorias para el ingreso en las Escuelas Especiales y Escuelas Superiores", "Informe sobre la enseñanza de la matemática, de la física y de la química", "Informe sobre la enseñanza de las matemáticas generales" (se refiere a los bachilleres que quieren licenciarse en matemáticas o

en física), "La enseñanza de la matemática en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios", etc. La enorme preocupación que suscitan estas Escuelas se explica en razón del número de las mismas (pasan de sesenta). Sin embargo, no se crea que tales preocupaciones tienen una raíz puramente unilateral. El informe "La enseñanza de la matemática y la formación de los técnicos" expresa claramente que Francia reconoce un interés nacional supremo que justifica esa gran cantidad de planes y los sacrificios que constantemente se realizan. De dicho documento son las siguientes palabras: "De los 600.000 jóvenes de uno y otro sexo que cada año llegan a la mayoría de edad, sólo cuatro o cinco llegarán a ser matemáticos profesionales y desarrollarán o harán progresar la ciencia matemática. Un centenar serán profesores de matemáticas y habrán de pasar su vida meditando, sobre todo, en la manera de enseñar su ciencia. De este centenar, menos de la tercera parte podrán enseñar durante su carrera a estudiantes cuyas edades estén comprendidas entre dieciséis y veintiún años. Los demás tendrán que servir en ocasiones diversas de las matemáticas que cursaron durante los años escolares..." (Obsérvese de paso la importancia de estos datos estadísticos. Creo que constituyen por sí solos un buen fundamento para la didáctica. Toda metodología ha

de tener presente la viva realidad de los alumnos. Lo demás es operar en el vacío y alejarse de la realidad.)

No me es posible comentar, ni siquiera sumariamente, la gran riqueza de material que atesoraba la Exposición de Pedagogía matemática. Muchos son los textos que, por sí solos, merecerían un largo comentario. Como ejemplo, quiero aludir al libro del profesor Menger titulado *Calculus*, que va ya por su segunda edición. En este libro, el profesor Menger emprende valientemente la tarea de remozar y aclarar la enseñanza del cálculo infinitesimal. Menger llama la atención sobre el hecho curioso de que durante unos dos mil años los *Elementos*, de Euclides, fueran considerados como modelo perfecto de razonamiento deductivo. Ahora bien: la verdad es que sólo desde 1882, por obra de Pasch, pudo desarrollarse, por primera vez, la geometría como una teoría puramente deductiva. Para Menger, en el cálculo, hace falta análoga depuración, ya que el cálculo infinitesimal, según él, está, alrededor de 1950, en situación parecida a la de la geometría hacia mil ochocientos ochenta y tantos. El libro del profesor Menger es un intento honrado por poner claridad y precisión en la materia. El gran matemático brinda su obra a la consideración de matemáticos y profesores.

RAMÓN CRESPO PEREIRA

La enseñanza de la Historia, y la comprensión internacional

Señalábamos en el número 25 de la REVISTA DE EDUCACIÓN que, como aparece clara y distintamente expresado en el preámbulo mismo de su Convención, el fin constitutivamente esencial de la Unesco es el de trabajar por lograr el establecimiento de una paz justa y duradera en el mundo, sirviéndose para realizar esta labor, como de poderosos auxiliares, de la educación, la ciencia y la cultura. Y recogíamos igualmente aquel párrafo del artículo primero, de la citada Convención, en el que se dice: "La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando la colaboración entre las naciones, por medio de la educación, la ciencia y la cultura, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos."

Veámos, asimismo, la importancia que concede la Unesco a la introducción, en los programas escolares de todos y cada uno de los Estados miembros de la Organización, de una nueva materia de enseñanza: la relativa a las Naciones Unidas y a sus Instituciones especializadas, como uno de los medios más eficaces —a su juicio— para contribuir a erigir en la mente de los niños esos "baluartes de la paz", firmes defensas contra cualquier intento de deformación en las conciencias juveniles. En las presentes páginas, trataremos de señalar otro de los puntos concretos, dentro

del campo de la educación, sobre el que ha fijado especialmente su atención la Unesco, en ese su intento de llegar a la constitución de una pacífica comunidad mundial: la enseñanza de la historia.

A nadie le escapará la trascendencia que puede tener la enseñanza de la historia, cuando se trate de formar en la mente de los niños y de los adolescentes un estado de conciencia pacifista o, por el contrario, belicista. Están todavía muy cercanos los ejemplos de naciones que, en aras de un desorbitado nacionalismo, *formaron* históricamente a sus juventudes a base de una consciente y calculada *deformación* de la verdad objetiva de la historia. Las consecuencias de esta deformación, después de seis años terribles de guerra y a los nueve de la terminación de la contienda, todavía las está sufriendo el mundo, que no acaba de encontrar la paz. Tiene, pues, a nuestro juicio, sobrados motivos la Unesco para conceder una especial atención al *qué* y al *cómo* de la enseñanza de la historia.

Es de todos conocido el método que suele seguirse para esta enseñanza en los distintos grados de la docencia. En la escuela primaria, son los manuales, las por nosotros llamadas "enciclopedias", las que sirven de base común para el aprendizaje de los niños; rara vez el maestro suele apartarse del breve texto resumido de la enciclopedia, pues ni la capacidad intelectual de los pequeños admite más amplias explicaciones ni, muchas veces, triste es confesarlo, el entusiasmo pedagógico o, incluso, el mismo anquilosa-

miento rutinario de los conocimientos del maestro dan para más. El manual, la enciclopedia se convierten así en el sumo oráculo para los niños, para esa dilatada masa infantil que, en todos los países, forma el gran contingente escolar, la más apta materia prima, por razón de su misma juventud, para recibir con carácter indeleble una educación, sea la que fuere, recta o torcida. En el grado medio y, no se diga en el superior de la docencia, la utilización y, por tanto, el valor e influjo pedagógico del libro decaen notablemente: es ya el profesor quien, con una labor más personal, circunscrita normalmente al solo número de sus oyentes, ejerce su enseñanza y, consiguientemente, su labor educativa. La difusión del pensamiento magistral no alcanza la amplitud lograda por las páginas de historia, o de pseudohistoria, de los manuales y enciclopedias escolares, que vienen a constituir, en estos casos, ese *qué* histórico, objeto de la enseñanza, que, con razón, ha preocupado a la Unesco.

EL SEMINARIO INTERNACIONAL DE BRUSELAS

El día 12 de julio de 1950, comenzaba en la ciudad universitaria de Paul-Héger, de la Universidad de Bruselas, un seminario internacional patrocinado por la Unesco, y al que se encomendaba, como materia propia de estudio, tratar del mejoramiento de los libros de texto en general y, muy en particular, de los manuales de historia, con el fin de llegar a deterrar totalmente de las aulas escolares aquéllos capaces de suscitar en las mentes de los niños y de sus educadores ideas seriamente contrarias a la comprensión y a la tolerancia internacionales, y de reformar convenientemente los que no ofreciesen sino ligeros reparos. Para acometer el estudio indicado, se constituyeron cuatro grupos de trabajo, que asumieron, como materias de discusión y confrontación respectivas, las siguientes:

GRUPO I. *Mejoramiento de los manuales escolares, en general.*

1. Definición preliminar de los elementos específicos que forman los manuales (materiales, ilustraciones, tipografía, vocabulario, asuntos tratados, etc.).
2. Contenido y estructura de los manuales, en relación con factores tales como el origen nacional y social del alumno, su edad y los métodos de educación al uso.
3. ¿Cuáles son los elementos de los manuales de historia, geografía, estudios sociales, antologías literarias, manuales elementales de filosofía, libros y materiales de enseñanza de la música y artes plásticas que pueden alentar en los alumnos la formación de actitudes compatibles con el desarrollo de una mentalidad universal y de la comprensión internacional? ¿Cuáles son los elementos que pueden impedir la formación de semejantes actitudes? ¿Cuáles los que pueden dar lugar a la formación de actitudes perjudiciales?
4. Métodos y criterios en que debe basarse el examen crítico del contenido de los manuales, desde el punto de vista de la comprensión internacional.

5. Modos de lograr el mejoramiento de los manuales, desde el punto de vista de la comprensión internacional.

GRUPO II. *Problemas pedagógicos que plantea el uso de los manuales.*

1. Criterios oficiales o personales, o de ambos tipos, en que se apoyan los maestros para la elección de los manuales que usan. Modos de mejorar esos criterios.
2. Métodos empleados para enseñar a los maestros el uso de los manuales. Medios de mejorar esos métodos.
3. Mejoramiento de los manuales por los mismos maestros.
4. Uso de manuales extranjeros: a) para ampliar los límites de la enseñanza que pueden proporcionar los manuales nacionales; b) cuando no se cuenta con manuales editados en el país.
5. Cómo completar los manuales: a) con otras lecturas, de procedencia nacional o extranjera; b) utilizando medios auxiliares audiovisuales, nacionales o extranjeros.

GRUPO III. *Manuales de historia.*

1. Estudio de los efectos psicológicos que, en los niños, puedan tener los diferentes elementos de los libros de texto y, en particular: los conceptos fundamentales, como tiempo, espacio, sincronización, etcétera; el vocabulario utilizado; la forma y el ritmo en la narración de los acontecimientos; el modo de presentar a los "héroes" o grandes figuras de la historia; las ilustraciones y las leyendas que las acompañan.
2. Lugar que se concede a la historia local, nacional y universal, respectivamente, en los manuales y en la enseñanza práctica.
3. ¿Qué elementos facilitan la comprensión internacional y cuáles la dificultan en los manuales de historia? Estudio de casos determinados, escogidos especialmente entre las cuestiones controvertidas, que se examinarán con el propósito de establecer una relación fidedigna de los hechos.
4. Técnicas adecuadas para un estudio crítico de los manuales de historia nacional. Diversos intentos realizados dentro de un marco nacional (Comités de profesores, etc.) o internacional (convenios bilaterales o multilaterales, etc.).
5. ¿Pueden escribirse manuales de historia nacional con un criterio internacional? ¿Pueden incluirse interpretaciones científicas de problemas como el de las relaciones lingüísticas, religiosas, raciales, etc.?

GRUPO IV. *Manuales de historia universal.*

1. Estudio comparativo de los términos "historia nacional", "historia general", "historia universal" e "historia de la civilización", en relación con la comprensión internacional. Lugar que se da a estos diversos tipos de historia en los manuales.

2. ¿Cuál debería ser el contenido de los manuales de historia universal? ¿Puede ser el mismo en los manuales de países diferentes, o de ciertos grupos de países? ¿Cuáles son los períodos y los aspectos de la historia que deben destacarse para mejor llegar a la comprensión internacional?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que presenta la preparación, publicación y distribución de los manuales de historia universal? Por ejemplo: dificultades para conseguir fuentes fidedignas de información, determinación de los temas por tratar y modo de enfocarlos, prejuicios nacionales, raciales y de otro tipo, etc.
4. ¿Cómo debe tratarse de las organizaciones internacionales en los manuales de historia universal?

HACIA UNA REFORMA DE LOS MANUALES DE HISTORIA

Es claro que, según se tratase de uno u otro de los cuatro grupos de trabajo consignados, las observaciones hechas por los participantes en el seminario internacional de Bruselas hubieron de ser distintas. Hubo una, sin embargo, anotada unánimemente por los cuatro grupos y que todos los profesores participantes en el seminario estuvieron de acuerdo en reconocer: el excesivo nacionalismo de los manuales y libros de texto de todos los países, cualquiera que fuese la materia de enseñanza de aquéllos. Limitada esta observación a los manuales de historia, se hizo notar que en ellos la tendencia exageradamente nacionalista aparecía marcada todavía con caracteres más acusados.

La observación, por lo que respecta a los manuales de historia—aspecto éste concreto al que deseamos ahora circunscribir, con exclusión de todo otro, estas páginas—, no tiene, por otra parte, nada de insólito. Piénsese que en la mayoría de los países es únicamente la historia nacional la enseñada en la escuela primaria, esa escuela que, como decíamos más arriba, suele adscribirse con exclusiva y fiel devoción a las enseñanzas proporcionadas por los manuales escolares. Y no es raro que éstos—por un patriotismo mal entendido, muchas veces, de autores y editores, cuando no por otros fines menos claros, de índole económica, propagandística, halagadora del poder gubernativo, etcétera—adolezcan de los defectos señalados por los profesores asistentes al seminario de Bruselas, al decir que los tales manuales tienden a transformar a los héroes nacionales en ídolos, especialmente en el orden militar, al paso que desconocen o motejan con calificativos infamantes a los héroes extranjeros; o bien, procuran dar la impresión de que la civilización tuvo su origen, precisamente, en su país, y no en otro, o que en él fué donde llegó a su más alta cima; o se apropian hechos y figuras históricas que, en rigor, pertenecieron, totalmente o en parte, a otros países, etcétera. Figuras históricas como Hindenburg o Napoleón son objeto de muy distinto juicio, por ejemplo, en los manuales escolares franceses y alemanes; acerca de las pugnas italoaustríacas sobre Trieste, podría uno formarse ideas muy diversas, y aun contradictorias, según que lea los libros de historia de uno u otro de los países litigantes; para más de un autor, la

gesta descubridora del Nuevo Mundo fué una gran hazaña, una singular aventura, debida al genio y a la clarividencia personalísima de un audaz marino, Cristóbal Colón, genovés, por más señas, etc. Los ejemplos podrían multiplicarse indefinidamente.

Hubo una segunda comprobación, señalada unánimemente por los profesores reunidos en la Ciudad Universitaria de Bruselas, por lo que respecta a los manuales de historia: los aspectos religiosos, artísticos, culturales, científicos de la historia de la Humanidad son, de ordinario, muy someramente apuntados en los tales manuales, cuando no totalmente excluidos; al paso que se dedican páginas y más páginas a recoger, con minuciosa exactitud, fechas de batallas, número de guerras y a consignar, no siempre con un espíritu libre de enconos y aversiones apenas encubiertos, los antecedentes y los consiguientes de seculares rivalidades entre naciones y pueblos.

Para contrapesar las dos deformadas y deformadoras tendencias que acabamos de reseñar, fueron dos, igualmente, las conclusiones fundamentales a que llegaron los participantes en el seminario organizado por la Unesco: los manuales de historia deberían ser más *universalistas*, menos *nacionalistas*, y, al mismo tiempo, deberían despojarse de ese marcado tinte *belicista*, característico, muchas veces, de sus páginas.

Con vistas a ese más señalado espíritu universalista de los manuales de historia, se sugirió la necesidad de modificar los planes didácticos de la escuela primaria, en la que, ordinariamente, y como dejábamos indicado más arriba, sólo se enseña la historia nacional. Hasta la edad de diez años, los niños podrían estudiar una especie de historia simplificada de la civilización, en la que se recogiesen temas de carácter tan general como son los del vestido, la alimentación, la habitación, los transportes en el mundo, etc. Sobre esta base, se asentaría luego un estudio más serio de la historia nacional, en la misma escuela primaria, y de la universal, en la enseñanza secundaria.

En segundo lugar, los manuales deberían despojarse de su notable afición por lo bélico. Para ello, y ante todo, historiadores de países tradicionalmente enemigos o, al menos, poco amigos, deberían trabajar en la revisión recíproca de los propios manuales de historia, con el fin de suavizar aquellas aristas que más pudieran herir mutuas susceptibilidades. Esta tarea de revisión, a juicio de los expertos reunidos en Bruselas, habría de ser hecha preferentemente por grupos profesionales voluntarios, más bien que encomendada a funcionarios de los respectivos gobiernos, o sometida al control de éstos. Los historiadores que hubiesen de participar en la revisión deberían tener frecuentes reuniones, no sólo entre sí, sino también, y muy principalmente, con los autores y editores de manuales.

No es nuevo este intento de mutua revisión de los manuales de historia. Acuerdos de tal naturaleza fueron suscritos y llevados a cabo, antes de la segunda guerra mundial, por Argentina y Brasil (año 1933), Suecia y Checoslovaquia (1936), Estonia y Finlandia (1938), Polonia y Finlandia (1938), Argentina y Chile (1938), Argentina y Uruguay (1938), Alemania e Italia (1938), etc.; y, con posterioridad a la última contienda, merece destacarse el llevado a cabo, en el año 1950, por la Asociación de educadores alemanes Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrverbände, de

acuerdo con la Asociación de Profesores Alemanes de Historia (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands) y la Asociación de Profesores Franceses de Historia y de Geografía. Parecido trabajo ha sido realizado entre grupos de profesores ingleses y alemanes, asimismo después de la segunda conflagración mundial.

LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Es claro que vana sería la preocupación por reformar los manuales de historia si no se atendiese, al mismo tiempo, a una adecuada formación de los maestros, futuros profesores de la referida asignatura. De poco serviría tratar de aliviar la letra impresa de prejuicios nacionales y tendenciosas apreciaciones históricas si los encargados de la explicación oral del libro de texto al alumno no tuviesen el ánimo igualmente libre de todo partidismo apasionado. De ahí esa preocupación, también, de la Unesco, no sólo por el *qué*, sino por el *cómo* de la enseñanza de la historia.

Si interesa despertar en el niño un recto sentido de la comprensión internacional, esta necesidad se hace aún más apremiante cuando se trate de formar el espíritu del maestro, por la más dilatada importancia de su acción magistral. Y la necesidad será urgente en sumo grado en el caso del maestro de los maestros, del profesor de Escuela Normal, que prepara a los que luego han de ser divulgadores de la ciencia histórica a través de la red escolar de todo el país. Bien puede decirse que, en este sentido, de la obra educativa de un profesor de Escuela Normal depende la recta o torcida formación de miles de millares de niños, de hombres, a la vuelta de algunos años.

La Unesco pretende que los futuros maestros abran su espíritu en las aulas normalistas a las nuevas corrientes de universalidad que, cada día, con caracteres de imperativo más insoslayable, se dejan sentir en el mundo. Para ello, y ante todo, el que los alumnos del magisterio aprendan en las Escuelas Normales una historia muy distinta de la que, quizá, oyeron en las clases infantiles cuando ellos mismos eran niños.

En segundo lugar, insiste la Unesco en la conveniencia de que los normalistas conozcan lo que son las Naciones Unidas y sus Instituciones especializadas y aprendan a ver en ellas el esfuerzo más serio realizado hasta nuestros días, a pesar de sus innegables defectos, en pro de la constitución de un mundo pacífico y unido. No son pocos, en efecto, los países que, en los programas de sus Escuelas Normales, incluyen ya esta materia de enseñanza.

Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sugiere la utilidad de que grupos de profesores de un país visiten a sus colegas de otros, de forma que, por medio de ese conocimiento personal y directo de las realidades extranjeras, se desvanezcan prejuicios inveterados, caigan por tierra enraizados errores y se confirmen los lazos de amistad y de mutua comprensión entre los nacionales de distintos pueblos. La mis-

ma Unesco organiza periódicamente, en distintos países miembros de la Organización, seminarios de estudio, a los que concurren profesionales de todas las naciones, que tienen así ocasión de convivir durante un período de tiempo más o menos largo, de entablar amigables relaciones personales, de intercambiar puntos de vista sobre distintas cuestiones de su especialidad, etc.

CONCLUSIÓN

El *qué* y el *cómo* de la enseñanza de la historia. Quizá no estaría de más que, también nosotros, fijásemos nuestra atención en estos dos aspectos concretos de nuestra docencia, tanto en el grado primario como en el medio y aun el universitario, por ver si hay algo que subsanar en ellos. Consideremos particularmente nuestros libros de texto, nuestros manuales de historia y, de manera especialísima, las "enciclopedias" que más aceptación tienen entre nuestros maestros, no sea que adolezcan de los mismos defectos notados por los profesores reunidos en el seminario internacional de Bruselas: un excesivo y trasnochado nacionalismo a ultranza, desbordado hoy por el mismo acontecer histórico, y esa marcada preferencia por los motivos bélicos, con postergación de los religiosos, culturales, artísticos, etc.

Como, posiblemente, pudiera ser que tampoco estuviera de más se pensase en la conveniencia de constituir esos grupos de trabajo, integrados por profesores, para la revisión mutua de manuales de historia. Alguno de los países con cuyos especialistas se podría tratar de esta cuestión no está precisamente muy alejado de nuestras fronteras naturales. Y lo mismo que acerca de este país, podría pensarse, quizá, de otros, que, ciertamente, han podido distinguirnos y continuar aún distinguiéndonos con una especial enemiga, a través de casi cuatro siglos, sin que ello quiera decir que no vaya llegando ya la hora de tratar más de olvidar rencores que de continuar los denuestos. Por una parte y por la otra, claro está. Pero, nosotros, atendamos a la que nos corresponde.

Por lo que a la formación de nuestros docentes respecta, que nunca esté basada en el odio hacia nadie, sino en el amor. No parece, muchas veces, sino que los pueblos fuesen entes abstractos, a los que un cristiano pudiera odiar sin pecado, y no comunidades de hermanos que viven agrupados dentro de fronteras distintas de las nuestras, evidentemente, pero sin que este vivir comunitario fuera de nuestro mismo ámbito nacional sea capaz de arrebatar a cada uno de esos otros seres, ni individual ni colectivamente considerados, su condición de personas humanas, con los mismos derechos y los mismos deberes inherentes a esa su condición que los que podamos tener nosotros, en cuanto portadores de valores eternos, con un mismo destino último sobrenatural que el nuestro.

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental (*)

4. Administración e Inspección escolares

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

Dada la complejidad de la organización escolar alemana (1), su Administración ha de ser igualmente complicada. Las fuentes presupuestarias de mantenimiento de los diversos grados de enseñanza y sus múltiples escuelas son tan numerosas como lo son en primer término las enseñanzas oficial y privada, la de orden mixto y las incontables organizaciones, entidades y asociaciones de orden público, religioso, gremial y particular que de forma sistemática intervienen materialmente en la educación Primaria y Media. La misma estructuración administrativa de la A. O. multiplica enormemente las fuentes presupuestarias públicas, desde las procedentes del erario federal a otras fundamentales de origen territorial (*Land*), de distrito o comarcal (*Bezirk*), provincial (*Kreis*), interprovincial y municipal (*Stadt*). Por lo común, puede decirse no obstante que la Administración escolar, esto es, su dirección, ordenación y seguridad, sigue siendo fundamentalmente "asunto del Estado", el cual participa en las actividades de las corporaciones de administración autónoma, en medida determinada por la autoridad estatal o bien regida por una legislación apropiada. En la actualidad, la Administración escolar es objeto de una importante reorganización legislativa que tiende a la mayor descentralización funcional con participación más acusada de la opinión pública.

La ordenación sobre subvencionamiento de la escuela pública se ha desarrollado muy diversamente en los *Länder*, y son pocos los Territorios que en la actualidad presentan un sistema unitario. En las *Volks- y Mittelschulen* de los Territorios del sudoeste alemán, el Estado y los Ayuntamientos (*Gemeinde*) intervienen conjuntamente en la financiación de todas

estas escuelas. En las *höhere Schulen* y en las Escuelas de Formación Profesional (*Berufsschulen*) de Baviera y de los Estados septentrionales, la Admón. escolar se clasifica en estatal y comunal, según sean respectivamente las fuentes de subvencionamiento de dichas escuelas. A consecuencia de la reforma de la moneda (1948), en varios Territorios se restablecieron antiguas disposiciones encaminadas a simplificar el sostenimiento escolar de forma que por lo común los gastos de personal corrieran a cargo de los presupuestos del *Land* respectivo; los de material escolar serían sufragados por las organizaciones comunales (Ayuntamientos, Asociación de Ayuntamientos o jerarquías del *Kreis* o provincia). Los Estados de Schleswig-Holstein (en cuanto a las *Berufsschulen*), Hesse (*Volks- y Realschulen*) y Renania-Pfalz (*Volks- y Realschulen*) establecieron tales simplificaciones en 1950 y 1951. Por su parte, el Territorio de la Baja Sajonia promulgó una reglamentación semejante para todo tipo de escuelas (2).

ESTRUCTURACIÓN ADMINISTRATIVA

Aunque la estructura de la Admón. escolar es en detalle diferente según los Territorios, en esencia pueden reconocerse tres organismos oficiales o Juntas (*Instanz*) de competencia distinta:

1. LA JUNTA CENTRAL O TERRITORIAL (*Zentralinstanz*) corresponde al Ministerio de Instrucción Pública (Enseñanza y Culto) o al *Senat* (en las Ciudades-Estado, esto es, Berlín, Bremen y Hamburgo). El Ministro (o bien, en el caso precedente, el *Senator*) es personalmente responsable ante el Consejo de Ministros (*Kabinett*), el Parlamento (*Landtag*) y la opinión pública, de la dirección de cuantos asuntos competen a su Ministerio, del que por lo general el Departamento escolar (*Schulabteilung*) constituye la sección más amplia y responsabilizada del mismo. Como órgano asesor en cuestiones escolares, el Ministro puede crear facultativamente un "Consejo escolar" de ámbito territorial. En Hesse, por ejemplo, funciona un Consejo desde 1947, cuyos miembros fueron nombrados personalmente por el Ministro, si bien en lo sucesivo serán elegidos entre los representantes de las diversas corporaciones y organismos interesados en la ense-

(*) El presente trabajo es el cuarto capítulo de la obra inédita *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental*, de la que ya hemos presentado los tres primeros: 1. "Aspectos generales de la Educación en la Bundesrepublik" (R. E. 25, págs. 88-102), 2. "Organización escolar y tipos de Escuela" (R. E. 26, págs. 184-96) y 3. "Acceso a la educación" (R. E. 29, págs. 175-82). Estos cuatro capítulos, con el quinto sobre "Planes de estudios", que aparecerá en nuestro próximo número, se publicarán en breve en forma de separata en las "Páginas de la Revista de Educación". Una segunda parte de la obra, dividida asimismo en cinco capítulos, se publicará en números sucesivos de la REVISTA.

(1) Nos seguimos refiriendo siempre, al hablar de Organización, Admón. o Inspección escolares, a las relativas a la Escuela Primaria y Enseñanzas Medias alemanas, prescindiendo, por tanto, de toda cuestión relativa a la Enseñanza Superior.

(2) Cfr. "Schulunterhaltung und Schulverwaltung", en *Deutschland-Jahrbuch 1953*, pág. 530.

ñanza (3). En Berlín existe un "Consejo escolar" dependiente del *Senat*, y en Schleswig-Holstein, por decreto ministerial de 26 de octubre de 1951, fué creado un "Consejo territorial" integrado por miembros escogidos y nombrados entre especialistas que hubieran participado en la elaboración de leyes y otras medidas educacionales y escolares.

Si se recuerda que en la A. O. no existe un Ministerio Federal de Educación y que incluso en la Alemania imperial y en la República de Weimar la enseñanza era asunto de la competencia territorial (sólo durante el nazismo existió un Ministerio de Instrucción Pública del *Reich*), la multiplicidad de Ministerios alemanes aconsejó al Gobierno la creación en 1948 de una "Conferencia Permanente de Ministros de Instrucción Pública", en la que éstos trabajarían en estrecha vinculación de cuestiones educacionales, asistidos por una Secretaría general con base en Bonn. Esta *Ständige Konferenz* ha venido estudiando en los últimos años numerosas cuestiones relativas a una mejor estructuración de la enseñanza en Alemania (4).

2. JUNTA INTERMEDIA.—Se refiere a la competencia administrativa en el extenso y vario campo de las Enseñanzas Primaria y Media alemanas, y tiene por objetivo principal facilitar el ejercicio técnico de la Administración escolar del Estado. Hoy en día funcionan dos o tres tipos de estas *Mittelinstanzen*, a saber:

a) Para las *Volks-, Mittel-, Berufs-, Berufsfach- y Fachschulen* funciona el Departamento escolar de la Presidencia del Gobierno con un Consejo escolar gubernativo en el que se estudian las cuestiones relativas a la Escuela Primaria y a las *Mittelschulen*, y un Consejo escolar técnico para las distintas Escuelas Profesionales y Técnicas del grado medio. Ambos Consejos están dirigidos por un alto funcionario gubernamental.

b) El problema de la Junta Intermedia en las *höhere Schulen* no ha sido reglamentado unitariamente todavía. En los grandes *Länder* existe una Junta Intermedia especial en forma de *Schulkollegien* o Consejos escolares (p. ej., en Renania Septentrional-Westfalia, en las ciudades de Düsseldorf y de Münster). En otros Territorios, la Enseñanza Media Superior depende directamente del Ministerio. En Hesse, la Administración de la Enseñanza Media Superior dependió desde 1946 de los Departamentos gubernamentales de Enseñanza (véase anteriormente); pero a partir de 1948 pasó directamente al Ministerio (desde luego, con la interposición de inspectores de Enseñanza Media Superior como *Bezirksobmänner* o jefes de Distrito escolar para unas doce *höhere Schulen*),

(3) Cfr. "Schulverwaltung", en Hilker: *Die Schulen in Deutschland*, págs. 26-8.

(4) Esta *Ständige Konferenz* no es un organismo constitucional ni superior, sino una comunidad ministerial de trabajo. En 1949, los Ministros de Instrucción que la componían le dieron una forma más consistente en el ámbito del Gobierno Federal, estableciendo cinco puntos para la regulación de la labor territorial en materia de cultura, educación y otros asuntos de trascendencia suprarregional. La Conferencia de Ministros consta de tres Comisiones especiales: Comisión Escolar Primaria y Media, Comisión de Enseñanza Superior y Comisión de Arte. En ellas se preparan y armonizan, en intercambio permanente de experiencias, las cuestiones que afectan a todos los *Länder*. El pleno de la Conferencia sólo adopta resoluciones por unanimidad. Cfr. "Política cultural", en *Alemania hoy*. Oficina de Prensa e Información del Gobierno Federal. Wiesbaden, 1954; 367 págs.

si bien en 1953 pasó a reintegrarse en los Departamentos gubernamentales. También en otros *Länder* como Baviera existen *Bezirksbeauftragte* o Comisiones comarcales que actúan en función de Junta Intermedia entre el Ministerio y un grupo de *höhere Schulen*.

c) En las Ciudades-Estado funcionan *Bezirksschulämter* o Servicios comarcales de Enseñanza, en función de Juntas Intermedias para toda clase de escuelas. Tal es el caso de Berlín; pero en Bremen y en Hamburgo faltan estas Delegaciones.

Si una gran ciudad, como por ejemplo Francfort del Main, depende directamente del Gobierno territorial, puede contar con el *status* de una Junta Intermedia para su enseñanza.

3. JUNTA PROVINCIAL O BAJA.—En la jurisdicción provincial se unifican los órganos de la Admón. estatal (Consejo Provincial y Consejo Municipal de Enseñanza) y de la Admón. autónoma (*Landrat* en provincias del Territorio, o en su caso el burgomaestre en los Ayuntamientos) en una Admón. común cuya responsabilidad en los asuntos internos de la enseñanza corresponde al representante estatal y en los externos al representante de la Admón. autónoma. Ambos pueden trabajar conjuntamente en una Comisión escolar mixta y también en organismos públicos que funcionan independientemente. En el campo municipal, el Ministerio autoriza al Consejo Local de Enseñanza a arrogarse accidentalmente las funciones del Consejo territorial, y a él le corresponde poner en práctica las disposiciones del Estado o, en su caso, del Ministerio.

De la Junta Provincial (*Untere Instanz*) dependen la Escuela Primaria y los centros comprendidos en la Enseñanza Media Elemental. Por su parte, las distintas escuelas profesionales y técnicas del grado medio y las *höhere Schulen* creadas y sostenidas por la provincia o el Municipio son administradas igualmente por órganos de la Admón. autónoma, pero sólo en asuntos de régimen escolar externo. El *Landrat* y el burgomaestre intervienen en los asuntos escolares en relación con las funciones de la Comisión Provincial o, en su caso, de la Comisión Municipal de Enseñanza (5).

En los nuevos planes de reforma de la Admón. escolar pueden observarse dos direcciones: una pretende convertir a las autoridades municipales y territoriales sustancialmente en administradores directos de la escuela, suprimiendo simultáneamente a la Junta Comarcal; haciéndose también cargo de cuantas cuestiones conciernen a la construcción, dotación y sostenimiento material de todo tipo de escuelas, así como de la creación de centros de formación del profesorado y de la selección del cuerpo docente. Para cumplir esta función administrativa ha de crearse una Comisión escolar (*Schulausschuss*) a la que pertenecerían miembros de la Admón. autónoma, del profesorado, de los Consejos de Padres de Familia, de las comunidades confesionales y universalistas y representantes de las organizaciones industriales y comerciales. La segunda dirección reformadora quiere acabar con los Ayuntamientos (*Gemeinde*) como ordenadores de la Administración escolar, conservando o regulando nuevamen-

(5) Cfr. Von H. C. Dent: "Die Organisation und Verwaltung der Schulen", en *Bildung und Erziehung*, 4/5. (Francfort del Main, abril/mayo 1953), 198-201.

te las antiguas Juntas Intermedias con un reajuste de sus facultades administrativas. No obstante, a toda Junta de Admón. se le asignaría una Comisión de Enseñanza integrada por miembros electos y nombrados por la jerarquía educacional.

El profesorado se forma en su mayor parte por funcionarios territoriales; los que son de dependencia comunal tienen igualmente categoría pública, y tanto en la selección como en la inspección del mismo pueden considerarse a todos los efectos como subsidiarios de las autoridades administrativas territoriales (6). Las relaciones exteriores de la escuela, y en especial en cuanto se refiere a la conservación de edificios escolares y a la creación de *Volksschulen*, son competencia de las *Gemeinde* o, en su caso, de la Unión General de Enseñanza (Asociación de Ayuntamientos). Anteriormente, la acción exterior de la escuela estaba regida por una Comisión escolar formada por varios miembros seleccionados, entre los cuales figuraban algunos miembros del profesorado. El Gobierno nacionalsocialista delegó en 1935 y 1938 la administración de los asuntos externos de la Educación en la persona del burgomaestre, quien incorporó una Comisión escolar a su Consejo Permanente (7).

La revista de Francfort *Bildung und Erziehung* publicó íntegramente el texto de una nueva ley sobre Admón. escolar para el Estado de Hesse (8). La máxima novedad de esta legislación consiste en la creación de Comisiones escolares que, además de estar compuestas por miembros oficiales, electos y delegados, funcionan otra vez con base comunal (*Gemeinde*) y provincial (*Kreis*), habiéndoseles asignado cometidos muy concretos, como construcción y conservación de edificios escolares, construcción de viviendas y colaboración en la selección del profesorado. La nueva ley se refiere, en primer término, a la organización de estas Comisiones escolares; las de carácter comunal, las de tipo intermunicipal, las de ámbito provincial y las dependientes de escuelas de función específica. La ley señala después las características de estas Comisiones según las escuelas, la formación de funcionarios para la inspección escolar de las mismas, normas para la selección del profesorado, directores de centros y varias disposiciones finales (9).

(6) "Schulunterhaltung und Schulverwaltung", en *D. J.* 1953, página 530.

(7) Hillker: *Op. cit.*, pág. 28.

(8) "Schulverwaltungsgesetz von 10 Juli 1953", *Bildung und Erziehung*. 10 (Francfort, octubre 1953), 541-9.

(9) De esta ley destacamos los aspectos principales que se relacionan con las escuelas, funcionarios de la Inspección escolar y el profesorado. En cuanto a las escuelas, según la ley de Hesse, estarán sujetas a su articulado todas las de carácter público; serán responsables de su observancia el director del Centro o, en su defecto, el decano del mismo; el organismo oficial comprometido en la subvención de la escuela estará obligado a asegurar el servicio médico escolar del Centro correspondiente; y dentro de la escuela, los alumnos participarán en la Admón. de la misma a través de la Coadmón. estudiantil.

Respecto a los funcionarios de la Inspección escolar, aquellos que realizan servicios técnicos especializados en Centros y de materias de Enseñanza, han de contar con un certificado de capacitación extendido por el *Lehramt* o Jefatura del Profesorado, a cuya elección han de someterse. Además, por su carácter, capacidad, conocimientos y rendimiento profesional, han de adecuarse a los servicios de la Inspección escolar.

Para el profesorado rigen las mismas previsiones generales

LA INSPECCIÓN ESCOLAR

La organización de la enseñanza germana en sus escalones primario y medio presenta un complicado mecanismo de control. La Inspección escolar ha de adaptarse necesariamente a la multiplicación de grados, tipos de escuela, clases y personal profesional y social, característica de la educación primaria y media en la A. O. La ley Fundamental de la República Federal afirma que "toda la enseñanza está bajo la inspección del Estado" (10). Este ejercicio estatal de la Inspección se extiende tanto al cumplimiento de las funciones administrativas de carácter externo, en cada uno de los centros administrativos escolares, como también, y muy especialmente, para cuanto se relaciona con el régimen interior de la escuela. La Inspección abarca un ejercicio de investigación sobre todo el profesorado cuyo comportamiento en el ejercicio profesional ha de regularse. También se extiende esta Inspección al cumplimiento de las disposiciones estatales concernientes a la enseñanza y a la instrucción pública en general. En principio, esta función inspectora se reducía a una comprobación sobre la adecuada observancia de las normas oficiales sobre planes de estudio, programas e instrucciones metodológicas. Con el tiempo, la Inspección ha adquirido un régimen de libertad más amplio, tanto en el trabajo escolar como en las relaciones del cuerpo docente con los funcionarios de la Inspección. El *Schulrat* o Consejo de Enseñanza Primaria y Media centra su ejercicio oficial menos en la inspección y control de la enseñanza que en un trabajo de orientación, consejo y ayuda. Algo semejante se pretende realizar en España con el nuevo Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media, puesto que para la escuela primaria ya existía un personal especializado en esta misión. No obstante sus ventajas pedagógicas y educacionales, no siempre se han aceptado en Alemania estas nuevas directrices de la Inspección escolar, y no son raros los casos en los que el inspector hace valer todavía sus anticuadas funciones de polizonte escolar (11).

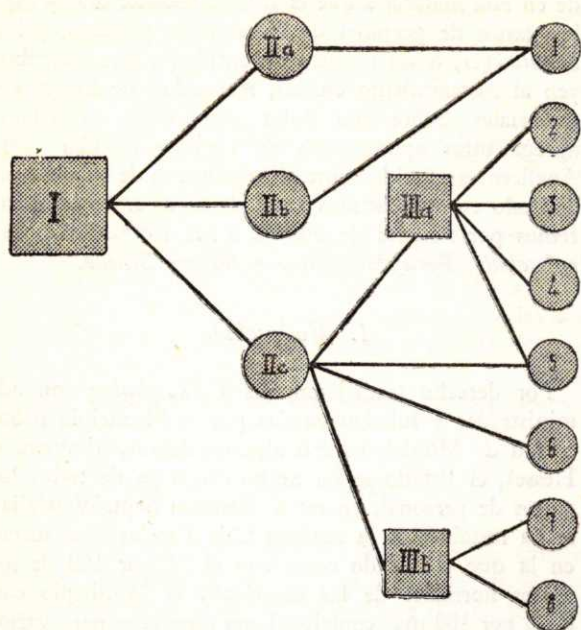
que para el desempeño de la Admón. pública escolar, mientras no se determine nada en contrario. El profesor tiene por lo común categoría de funcionario. Como funcionarios administrativos, pueden ser nombrados profesores de asignaturas técnicas escolares, profesores ayudantes y, por excepción, profesores de otras asignaturas colaterales.

Cfr. también *Der neue Schulbau in Hessen*, monografía editada por el Ministro de Instrucción Pública en colaboración con el Ministerio de Finanzas. Eike Techow Verlag. Darmstadt, 1955.

(10) *Grundgesetz* de la Constitución alemana de 1949, en su art. 7.º, párrafo 1.º, dice: "Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates."

(11) Véase a este respecto la opinión del corresponsal de la *Frankfurter Allgemeine Zeitung* en Hannover, sobre el anteproyecto de reforma de la legislación sobre Admón. escolar en la Baja Sajonia. El anteproyecto parece significar una discriminación de la Admón. autónoma. Y se dice: "Ello supondría la muerte de la autonomía administrativa local o provincial, a causa del pretendido robustecimiento de la Inspección." La Inspección gubernamental es criticada duramente, sobre todo por la oposición, ya que "actúa en realidad como un obstáculo, no como ayuda, para la Admón. autónoma". "A los funcionarios de la Inspección—se dice por último—les preocupa menos la cuestión escolar que su propia competencia para el informe que han de rendir al cabo de sus servicios de Inspección." Cfr. "Debatte über das Verwaltungsverfahren", *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (Francfort, 9-X-54).

La Inspección del régimen escolar interior se realiza por separado según los diversos tipos de escuela. Sobre este particular puede consultarse el siguiente esquema, tomado de *Die Schule in Deutschland* (12):



ADMN. E INSPECCION ESCOLARES EN LA A. O.

I. LAND O TERRITORIO

Ministerio del Culto.
 Ministro de Instrucción Pública.
 Subsecretario.
 De cuatro a seis Departamentos.
Schulabteilung o Dep. de Enseñanza.
 Consejos Territoriales de Enseñanza.

IIa. SCHULKOLLEGIEN

Consejo Superior de Enseñanza.
 (Baja Sajonia y Renania Sept.-Westfalia).

IIb. BEZIRKOBMANN O CONSEJERO COMARCAL

(Baviera, Hesse y Würtemberg).

IIc. (De dos a cinco Distritos gubernamentales).

SCHULABTEILUNG.
 Consejos de Enseñanza para *Volks-* y *Mittelschulen* y para *Berufs-* y *Fachschulen*.

IIIa. TERMINO MUNICIPAL (de 8 a 20).

Consejo Munic. de Ens.
Schulrat.

IIIb. TERMINO PROVINCIAL

Cons. Provincial de Ens.
Schulrat.

1. DIREKTOR. *Höhere Schule*.
2. REKTOR. *Sonderschule* municipal.
3. REKTOR. *Volksschule* municipal.
4. REKTOR. *Mittelschule* municipal.
5. DIREKTOR. *Berufsschule* municipal.
6. DIREKTOR. *Berufsschule* provincial.
7. REKTOR. *Mittelschule*.
8. Director. Decano. REKTOR. *Volksschule*.

FUNCIONES DE LAS JUNTAS

- I. JUNTA CENTRAL (*Zentralinstanz*): Admón. general e Inspección superior, especialmente sobre las *höhere Schulen*.—Examen de aptitud del profesorado de las *Volks-, Berufs-, Mittel- y höhere Schulen*.—Nombramiento de *Rektoren* para las *Volks-* y *Mittelschulen*, y de *Direktoren* y profesores para las *Berufs-* y *höhere Schulen*.—Nombramiento de miembros de los distintos Consejos de Enseñanza, en su ámbito gubernamental y territorial y de funcionarios del Ministerio.—Establecimiento de disposiciones y normas de exámenes, planes de estudios y directrices pedagógicas. Disposiciones sobre métodos, etc., y autorización para construcciones escolares.
- II. JUNTA INTERMEDIA (*Mittelinstanz*): Admón. e Inspección de *Berufs-, Mittel- y Volksschulen*.—Nombramiento, promoción y cese del profesorado de estas mismas escuelas.—Aprobación de subvenciones auxiliares de Enseñanza.—Aprobación de construcciones escolares hasta una determinada cantidad.—Perfeccionamiento del profesorado en los sectores comarcal y provincial.
- III. JUNTA BAJA (*Untere Instanz*): Inspección de *Volks-* y *Mittelschulen*, así como de las asociaciones profesionales de aspirantes al profesorado.
8. DIRECTOR DE CENTRO (*Schulleiter*): Responsabilización en el régimen interno de la Escuela.

Los números romanos (I, II y III), con sus subdivisiones (IIa, IIb, IIc, IIIa y IIIb), indican, respectivamente, el campo de competencia de las tres Juntas.

Según Hilker, la alta Inspección está comprendida en la jurisdicción del *Land*, personificada en el Ministro de Instrucción Pública, con el auxilio del Departamento de Enseñanza. Esta Inspección se refiere especialmente a las *höhere Schulen* del Territorio correspondiente. La Administración comarcal, por su parte, cuenta como sabemos con otro Departamento de Enseñanza, subordinado, claro está, al territorial, y a él corresponde principalmente la inspección de las *Volks-, Mittel- y Berufsschulen*. Algunos *Länder* cuentan también con un Cuerpo inspector encargado de supervisar determinadas *Volks-* y *Mittelschulen*, tanto en la jurisdicción territorial como municipal. La diversidad de sistemas administrativos alemanes impide presentar especialmente los numerosísimos casos de variantes.

La Inspección escolar interna cuenta además con consejeros especialistas para determinadas disciplinas de los programas de estudios (p. ej., para la educación artística, música y educación física). Estos especialistas colaboran con los funcionarios de la Inspección escolar en su trabajo de orientación y ayuda. El director de la Escuela (*Rektor* para las *Volks-, Mittel- y Sonderschulen*, y *Direktor* para las *Berufs-* y *höhere Schulen*) representa a la Escuela en sus relaciones externas y ante las jerarquías de la Inspección escolar; es responsable tanto de la vida escolar interna y externa como de la consecución de los objetivos oficiales.

La enseñanza privada está igualmente sujeta a la Inspección estatal, en parecidas circunstancias a la pública. En las Ciudades-Estado, la Inspección superior se verifica a través de miembros del *Senat*. Algunas Escuelas especiales técnicas, las *Fachschulen*, por ejemplo, son controladas y dirigidas desde la Inspección por técnicos del Ministerio de Agricultura. En cuanto a la inspección de las *Volks-* y *Mittelschulen* privadas, los Consejos Provinciales de Enseñanza (*Kreisschulräte*) actúan como órgano de la Junta Baja. En los

(12) Hilker: "Schulverwaltung und Schulaufsicht in West-Deutschland". Tabla a doble página en *Die Schulen in Deutschland*.

grandes Estados existen también autoridades oficiales de Inspección escolar en la Junta Intermedia, aunque no para todos los tipos de escuela. Por lo demás, la legislación de algunos *Länder* ha previsto la participación de miembros comunales en la Inspección escolar (13).

Para ejercer la inspección escolar de carácter oficial no se requiere una formación especializada al caso. Los candidatos suelen ser propuestos al Ministro por las autoridades escolares o por las organizaciones del profesorado, con arreglo a las pruebas realizadas por la dirección del Centro en el que presta sus servicios y teniendo en cuenta su personalidad docente y cultural. Los futuros inspectores son nombrados finalmente por el presidente del Consejo de Ministros. Hoy en día se siente más y más la necesidad de una formación técnica, psicológica y cultural de base para el ejercicio idóneo de la Administración y la Inspección escolares en Alemania.

LOS PRESUPUESTOS ESCOLARES

Los numerosos cambios acaecidos en los últimos años en la economía alemana han sido causa de grandes variaciones en el sistema de la financiación escolar primaria y media. Las sucesivas reformas escolares y los reajustes aplicados a la política económica y al régimen tributario han renovado casi en su integridad la legislación germana. No obstante, algunas disposiciones precedentes han continuado en vigencia o han sido sujetas a procesos de adaptación a las nuevas circunstancias, englobadas en un nuevo articulado legal. El sostenimiento escolar exige gastos de personal (salarios, sueldos, gratificaciones, excedencias, reposo, retiros, costas de viaje y de traslado) y desembolsos materiales (entretenimiento, instalaciones, imprevistos y de construcción). Pueden considerarse como fuentes de ingreso para la subvención de estos gastos el importe de matrículas en las Escuelas de enseñanza progresiva (*Mittel-, Berufsfach- u höhere Schulen*, esto es, Escuelas que se inician a la terminación de otras de carácter obligatorio y gratuito, tales como la *Volksschule* y la *Berufsschule*). Para aportar fondos, estas Escuelas de enseñanza progresiva han de estar en pleno funcionamiento, o por lo menos completamente instaladas. Estos fondos se incrementarán asimismo con los ingresos deducidos de los impuestos sobre arrendamiento de bienes raíces del Estado y de edificios públicos.

Las partidas necesarias para el sostenimiento escolar no proceden de la recaudación de impuestos especiales de la enseñanza, sino de la tributación general que imponen el Estado y los Municipios. Estos gastos se distribuyen entre ambas organizaciones de muy diverso modo según la legislación de los respectivos *Länder*. En las Ciudades-Estado contribuyen conjuntamente la ciudad y el Estado (el Territorio de Bremen, p. ej., toma parte en los presupuestos escolares de los Municipios de Bremen y de Bremerhaven). En los restantes Territorios, el Estado carga con la financiación escolar: el *Kreis* o la Unión Comarcal, el Mu-

nicipio (Sociedad de Escuelas) o la Asociación de Municipios (Sociedad General de Escuelas); pero también contribuyen corporaciones de Derecho público y privado, siempre que dependan de ellas centros docentes reconocidos por el Estado. Actualmente, se tiende en esta materia a que el Estado financie más y más los gastos de personal de las escuelas públicas, y los *Schulträger*, o sea el resto de entidades que contribuyen al sostenimiento escolar, respondan de los gastos materiales. Sobre esta doble subvención, el Estado agrega otras aportaciones de carácter auxiliar (14). Analicemos seguidamente el mecanismo de subvención aplicado en los distintos tipos de escuela. Nos limitaremos por razones de espacio a las *Volksschule*, *Berufsschule*, *Berufsfachschule* y *höhere Schule*.

1. Volksschule

Por derecho tradicional, las *Volksschulen* son administradas y subvencionadas por el Municipio o Sociedad de Municipios. En algunos *Länder* (Baviera y Hesse), el Estado se ha hecho cargo ya de todos los gastos de personal; en otros (Renania Sept.-Westfalia) se ha restablecido la antigua Caja Escolar Territorial, en la que el Estado corre con el 75 por 100 de los gastos normales de las escuelas y el Municipio con el 25 por 100 más contribuciones especiales para varios Centros. En Württemberg-Baden, los Municipios subvencionan el 30 por 100 de los gastos de personal. Los gastos materiales subsiguientes son cosa ya de la competencia municipal. El Estado tiene prevista legalmente la concesión de ciertas subvenciones para construcción de nuevos edificios escolares y ampliación de los existentes. Estas disposiciones son semejantes a las establecidas por la ley de Financiación de las *Volksschulen* prusianas de 1936 (refundidas en 1950 para Renania Sept.-Westfalia), según las cuales el Estado subvenciona un tercio del presupuesto de construcción para aquellas escuelas hasta de siete clases, y además la mitad de la subvención auxiliar otorgada por el *Kreis*. Para la *Mittelschule* existe también una reglamentación semejante a la de la *Volksschule* sobre materia de subvención escolar.

2. Berufsschule

Estas escuelas dependieron administrativamente de los Distritos territoriales y municipales, pero también de las organizaciones de la economía, de los gremios o de las empresas industriales (*Werksschulen*). Los Municipios asignaban una cantidad por alumno. Las organizaciones de la economía contribuían con aportaciones suplementarias, y el Estado, con el 25 por 100 del presupuesto general. Hoy en día, en estas escuelas profesionales del grado elemental (semejantes en cierto modo a nuestros Institutos Laborales) se tiende también a que el Estado participe en proporción más fuerte que la actual en la subvención de los gastos de personal de todas las *Berufsschulen* de carácter oficial. Los gremios y las organizaciones económicas van

(14) Sobre este nuevo aspecto de la legislación escolar en materia de subvención puede consultarse la correspondiente *Schulkostengesetz* o ley de Subvenciones escolares, promulgada por el Estado de Hesse en 10 de julio de 1953.

(13) "Schulaufsicht", en *Deutschland-Jahrbuch 1953*, página 530.

siendo sustituidos por la Provincia y el Municipio en sus antiguas funciones de sostenimiento escolar. Las *Werksschulen* siguen dependiendo financiera y organizativamente de las empresas industriales, si bien están bajo la inspección del Estado en materia docente, recibiendo subvenciones oficiales suplementarias.

3. *Berufsfachschule*

En la administración de estas Escuelas Profesionales Técnicas, el Estado se hace cargo del déficit presupuestario en los casos en que la matrícula es generalmente gratuita, y, como suplemento, de una parte de los gastos de personal, siempre y cuando se trate de centros oficiales. Sólo las Escuelas de Agricultura (pero no las *Berufsschulen* de modalidad agrícola) son mantenidas además por la Cámara Agrícola. Por su parte, las *Berufsfachschulen* privadas que no tienen carácter público han de sostenerse por sus propios medios.

4. *Höhere Schule*

En la Enseñanza Media Superior, donde existen Centros oficiales, municipales, provinciales, fundacionales y privados, el Estado se ve día a día en la necesidad de contribuir mayormente a sufragar los gastos de material y personal de estas escuelas medias, siempre y cuando exista en ellas la matrícula gratuita o cierta disminución en sus cuotas. El Estado es responsable lógicamente de la subvención total de las *höhere Schulen* oficiales, si bien la Provincia y el Municipio pueden aportar ayudas suplementarias en casos aislados, en forma de cantidades limitadas o de edificios, solares, etc. Las *höhere Schulen* municipales y provinciales reciben la ayuda del Estado para sufragar el déficit ocasionado, y lo mismo cabe decir de las escuelas de carácter benéfico y privado, siempre que estén reconocidas oficialmente, o bien cumplan una misión educativa en lugares donde no existen Centros oficiales semejantes, o éstos sean insuficientes. Tal es el caso de las Escuelas Femeninas, dependientes de diversas comunidades religiosas. En el Estado de Hesse, los Centros no oficiales de formación del profesorado reciben ayuda estatal en proporción que llega a las tres quintas partes de sus presupuestos totales (15).

Las necesidades financieras para la enseñanza son determinadas anualmente, y su monto es incluido en los presupuestos de los *Schulträger* y del Estado, para su presentación, estudio y aprobación por la autoridad competente, en este caso los Consejos de Enseñanza de carácter comarcal y territorial. Los *Schulträger* administrarán y proveerán los fondos necesarios para atender a los gastos materiales de la enseñanza y, en casos especiales, a los gastos de personal en la proporción ya determinada. Por su parte, la Admón. estatal pagará los gastos para viviendas del profesorado, Administración y los correspondientes a la función general de la enseñanza y a los gastos de personal. Una vez otorgada la autorización parlamentaria con la aprobación del presupuesto, los libramientos se rea-

lizan por el Ministro de Finanzas, y los pagos a través de la Caja estatal. La parte correspondiente de la tributación anual con destino a la enseñanza de ámbito provincial y municipal suele determinarse asimismo en los planes presupuestarios de la Provincia o del Municipio, con libramiento anual. El pago de sueldos, salarios y gratificaciones, así como las facturas de gastos de material, suele realizarse a través de la Caja Municipal, o, en su defecto, por la Caja Provincial.

Puede afirmarse que el Estado dedica un 8 por 100 de su presupuesto total a la Enseñanza Primaria y Media, esto es, sin contar la Enseñanza Superior. En cuanto a la cantidad por alumno y año varía según los tipos de escuela (16). El alumno menos costoso al Estado es el de la *Berufsschule* (50 marcos anuales); le sigue el de la *Volksschule* (60 marcos), el de la *Mittelschule* (200 marcos), *Berufsfachschule* (300 marcos) y *höhere Schule* (350 marcos). Estas cifras son las mínimas; las máximas sobrepasan el doble de aquéllas, llegando a los 720 marcos anuales para ciertos escolares de la *höhere Schule*.

CONSTRUCCIÓN E INSTALACIÓN DE ESCUELAS

A partir del otoño de 1945, época en que se vuelven a abrir las escuelas en la A. O., las autoridades alemanas se encontraron ante el gravísimo problema de la falta de toda clase de medios educativos. Uno de los más agudos, cuya resolución fué preciso abordar inmediatamente, fué el de la falta de edificios escolares para las Enseñanzas Primaria y Media. Según el *Deutschland-Jahrbuch 1953*, las destrucciones gigantescas ocasionadas por la guerra fueron la principal causa de la gran escasez de edificios escolares, tanto en la República Federal como en la zona soviética de ocupación (17). Por término medio, en 1948 cada aula alemana tenía que servir para 1,7 clases. Pero la reforma monetaria mejoró sensiblemente esta situación de penuria. En 1951, la anterior proporción había descendido al 1,4 por aula. La situación referente a las *Volksschulen* de la República Federal en 1948 acusaba una falta de 57.000 aulas. Este número descendió a 39.600 en 1951. Pero mientras que en determinados pueblos y comarcas alemanas habían sido neutralizadas las destrucciones bélicas y el flujo de fugitivos de la zona oriental exigía poner en práctica medidas escolares de emergencia, en otros lugares, y sobre todo en las grandes concentraciones metropolitanas, la ausencia de edificios escolares seguía manifestándose, y se manifiesta aún, con toda su gravedad.

Estadísticas oficiales dan muestras de la situación en que se encontraba la construcción escolar en los primeros años de la posguerra (18). En el Estado de Württemberg-Baden, de 1.511 escuelas existentes en 1947, 205 edificios estaban destruidos o inutilizados para la enseñanza. En la ciudad de Munich se conservaba solamente un tercio de las aulas existentes

(16) Cfr. 3. "Acceso a la educación. Acceso gratuito", en R. E., 29.

(17) "Schulbau, Lehr- und Lernmittel", en "Einzelfragen", *Deutschland-Jahrbuch 1953*, pág. 527.

(18) "Nuevas esperanzas de la juventud", *Alemania hoy*, página 320.

(15) "Schulfinanzierung", en Hilker: *Op. cit.*, págs. 32-4.

en 1939. Según estadísticas de 1.º de febrero de 1948, en Hesse estaban completamente destruidas 68 escuelas, 80 habían sufrido graves daños y 228, ligeros desperfectos. Las ciudades sufrieron mucho con los bombardeos concentrados de la aviación aliada. Según cálculos de 1951, en el territorio federal existían unos dos millones de niños sin enseñanza regular en el mismo año, a causa de la falta de edificios escolares.

Franz Hilker da cifras todavía más alarmantes (19). Según el director de la revista *Bildung und Erziehung*, el censo escolar de 1945 había ascendido del 30 al 50 por 100 con respecto al de 1939. Esta superpoblación de la A. O. se debía en parte limitada al aumento de la natalidad y sobre todo a la corriente de exilados y fugitivos de la zona oriental. De 1935 a 1945 se habían construido muy pocas escuelas nuevas, y en las existentes apenas se habían realizado reparaciones. En tal estado de cosas, se produjeron las destrucciones bélicas. En Baja Sajonia, de las 26.000 aulas se disponía solamente de 16.000, esto es, faltaba el 40 por 100 de las aulas necesarias. En Berlín-Oeste existían 397 edificios escolares en 1938, con 8.289 aulas. A la terminación de la guerra, Berlín disponía solamente de 198 escuelas, con 2.344 aulas. Las cifras que registra la situación de la ciudad de Hannover son estremecedoras a causa de las enormes destrucciones causadas por los bombardeos. El 1 de septiembre de 1939, Hannover contaba con 87 edificios escolares y 1.716 aulas. De ellos, la guerra destruyó totalmente 39 escuelas, y las 44 restantes sufrieron más o menos daños. En el otoño de 1945, Hannover disponía únicamente de cuatro edificios escolares, con 79 clases; 1.637 aulas habían sido "concentrizadas" por la aviación.

Pese a la pavorosa situación, los alemanes pusieron inmediatamente manos a la obra. Los siguientes datos, tomados de la Oficina de Prensa e Información del Gobierno Federal (20), dan una idea parcial de la cuantía de la reconstrucción de edificios escolares en la A. O. En Karlsruhe fueron rápidamente reconstruidas 300 de las 600 escuelas arruinadas íntegramente. En Württemberg-Baden se vienen construyendo anualmente, desde 1949, de 800 a 900 aulas. En Hesse se han levantado 2.788 nuevas clases desde el otoño de 1945 a mayo de 1951. En este mismo año, la Ciudad-Estado de Hamburgo construyó locales escolares para 15.000 niños. Y en Wiesbaden, ciudad que en 1946 contaba únicamente con 87 clases para alojar a 7.807 alumnos, en 1949 disponía ya de 133 aulas para 11.458 niños. En esta ingente tarea, con dificultad agravada por las pésimas circunstancias político-económicas por las que atravesaba la A. O., contribuyeron tanto el Estado como los Municipios y las organizaciones públicas y privadas.

Esta colaboración, realizada bajo un común denominador de sacrificio y energía, comenzó por apoyarse en las favorables posibilidades económicas que para el futuro preveía la reforma monetaria establecida en 20 de junio de 1948. Diversos *Länder* organizaron Congresos y Asambleas interregionales encaminados

a estudiar los problemas de la construcción y reconstrucción de escuelas. Hesse montó en noviembre de 1948 una pequeña Conferencia internacional, que fué ampliada en octubre de 1949 con una Exposición de arquitectura escolar y de material docente. En la primavera de 1949, Bremen inauguraba otra Exposición de construcciones escolares; durante el verano de igual año, Renania Sept.-Westfalia organizaba una reunión en Fredeburg sobre "La nueva casa escolar" (21); en diciembre, la Baja Sajonia disponía una Asamblea sobre arquitectura escolar en Hannover, y en marzo de 1950, Württemberg-Baden convocaba la Conferencia de Stuttgart, en la que participaron 600 especialistas. Por último, en octubre de 1950, se montó en Düsseldorf una Exposición de arquitectura escolar que contenía todo cuanto se había logrado como consecuencia de una labor de varios años en planos, maquetas, fotografías y cuanto material de valor fuera estudiado en las reuniones y Exposiciones precedentes. La experiencia deducida de estas Conferencias, Asambleas, Congresos y Exposiciones ha tenido su fruto en forma de recomendaciones y directrices oficiales que están contenidas en un programa común de construcción escolar para la A. O.

La política de construcciones escolares se ha llevado con mucho tino en los últimos años. Se han tenido en cuenta las condiciones del solar sobre el que había que edificar, tendiendo siempre a procurar en lo posi-

(21) "Das Neue Schulhaus" ha organizado Exposiciones en diversos *Länder* de la A. O. y también en el extranjero. En ocasión del V Congreso Internacional de Educación al Aire Libre, celebrado en Zurich del 27 de agosto al 6 de septiembre de 1953, se montó una importante Exposición organizada por el arquitecto Alfred Roth y por el Dr. Willy Rotzler. Ya en 1950, Alfred Roth había publicado un importante libro sobre esta materia bajo el título *Das Neue Schulhaus* (Verlag Girsberger, Zurich). La Exposición helvética, aunque de reducido tamaño, presentaba un panorama del estado actual en que se encuentra la construcción de edificios escolares, subrayando sus problemas pedagógicos y arquitectónicos más importantes. Esta Exposición se extendió a otros cantones suizos. En realidad, no se trata de fenómenos aislados; se han organizado Exposiciones semejantes en Inglaterra, Francia, Bélgica y los Estados Unidos, y sus líneas fundamentales proceden de experiencias germanas.

"Das Neue Schulhaus" presenta los problemas siguientes: 1, *Planificación comunal de las construcciones escolares* (trabajo científico basado en investigaciones estadísticas sobre la situación, dimensiones y distribución de los edificios escolares); 2, *Necesidades fundamentales de orden pedagógico* (el niño como sujeto del proceso pedagógico, la actividad y la vida infantiles, relaciones del niño con la *Elternhaus* y la sociedad); 3, *Planta única o varias plantas en el edificio escolar*; 4, *Forma funcional de la planta* (a ser posible, cuadrada), y 5, *Dimensiones* (como máximo, dos metros cuadrados por cada niño) *de cada aula, equipamiento con mobiliario de mesas y sillas móviles, iluminación natural, iluminación artificial y ventilación* (iluminación natural en dos direcciones, examen de la cantidad y calidad de la luz, amplia ventilación gracias a una doble disposición de las ventanas).

La Exposición de planos y fotografías de edificios se completó con la presentación de un aula en tamaño natural con mobiliario escolar móvil. Entre las mesas escolares dominaba el tipo biplaza con tintero y portaplumas, según un sistema que recuerda inmediatamente el banco tradicional. El catálogo de la Exposición presentaba diversos modelos de colocación de mesas y sillas en grupos de planta cuadrada o circular, según sistemas igualmente germanos. La Exposición presentó asimismo un modelo de "Hogar público" para niños de los Distritos municipales, con aulas dotadas con mobiliario móvil modernísimo, sala de canto, gimnasio e instalaciones para proyecciones cinematográficas y de diapositivas. (*Bildung und Erziehung*, 10. Frankfurt, octubre 1953.)

(19) "Schulgebäude und Schuleinrichtungen", en Hilker: *Op. cit.*, págs. 34-5.

(20) Boletín de Estadística del "Press- und Nachrichtenbureau" de la Bundesrepublik, 1953.

ble grandes espacios para la instalación de campos de juegos y lugares sombreados al aire libre (22). Las aulas y grupos de clases son claros y muy aireados y, en lo posible, de planta rectangular con tendencia al cuadrado. Se ha procurado que las escuelas cuenten con pequeños talleres para trabajos manuales, mecánica, cocina y comedores, laboratorios para la enseñanza de las Ciencias Naturales, biblioteca, gimnasio y sala común. En cuanto a mobiliario escolar, se ha tendido a la dotación de mesas con sillería móvil. Hesse, por ejemplo, ha realizado un gran avance en esta materia. Su Ministro del Culto señaló ya en 1947 la importancia que tiene en la enseñanza infantil una ordenación libre y móvil de las mesas, según el tipo y las características de cada disciplina. El mismo Ministro dió facilidades para la construcción de mobiliario escolar modelo creando premios y subvenciones para su fabricación.

(22) Sobre la educación al aire libre, cfr. el interesante trabajo de Karl Triebold: "Die Freiluftziehung heute" (*Bildung und Erziehung*, 10, págs. 516-23). La educación al aire libre es relativamente reciente en Alemania. En un principio, se aplicaba exclusivamente a niños enfermos o de salud amenazada: hoy en día, la educación al aire es una "urgente necesidad para todos los niños en todas las escuelas". Hasta la fecha se han celebrado cinco Congresos Internacionales de Educación al Aire Libre. El primero tuvo lugar en *París* (1928), al que asistieron representantes de ocho países; el segundo, en *Bruselas* (1931), con asistencia de 21 países; el tercero en *Bielefeld* y en *Hannover* (1936), con miembros de 26 países; el cuarto, en *Roma* (1949), con diez países, y el quinto el ya citado de *Zurich* (1953).

Resumiremos a continuación las características y ventajas de la *Freiluftziehung*: 1. La educación al aire libre se corresponde mejor con las necesidades de salubridad del niño y se apropia para combatir y remediar ciertas dolencias que se presentan especialmente en la infancia; 2. La educación al aire libre garantiza una prolongación orgánica de la educación preescolar en la casa paterna; 3. La educación al aire libre es una forma escolar que posibilita las condiciones naturales del trabajo, poniendo al niño en comunicación con la Naturaleza; 4. Un entendimiento mejor entre la *Schule* y la *Elternhaus* es la consecuencia natural de la educación al aire libre; 5. El maestro se siente más sano también a consecuencia de la educación al aire libre; 6. Las anteriores experiencias han mostrado que la *Schulhaus* debe ser instalada sistemáticamente poniendo a su disposición campos abiertos, con objeto de que reúna las características externas imprescindibles para crear un ambiente general de eficacia según las experiencias realizadas hasta la fecha.

La obra realizada por el Estado y por los Municipios hasta el final de 1950 puede traducirse ya en números concretos. Poco antes, dábamos algunos datos numéricos oficiales. Ahora, tomadas de *Die Schule in Deutschland*, recogemos algunas cifras elocuentes del esfuerzo con que se ha trabajado durante cinco años (1945-50). Bremen ha construído ocho nuevas *Volksschulen* y casi acabado un gran centro escolar de enseñanza profesional; en Baviera se cuenta ya con 76 nuevas *Volksschulen*, más las 485 aulas disponibles en las 42 *Volksschulen* ya existentes. Además, han sido restauradas 17 *höhere Schulen* muy batidas por la guerra y 25 que sufrieron menor daño. De los dos millones largos de aulas puestas en servicio en Hesse, 44 son de nueva planta, 873 reconstruídas y 925 acomodadas en edificios sujetos a restauración. De 2.239 aulas nuevas, 1.386 corresponden a la *Volksschule*, 78 a la *Mittelschule*, 459 a la *höhere Schule* y 316 a la *Berufsschule*. En 1951, Hesse ha construído 549 aulas, y este número ha ido creciendo en los últimos años (23).

Bremen ha prestado especial consideración a la lucha contra los ruidos en las escuelas. Aparte de las condiciones internas de los edificios (paredes, suelos y ventanas aislantes), se ha procurado levantar escuelas en demarcaciones municipales silenciosas, y en todo caso se ha consultado repetidamente a especialistas. La ciudad de Kiel (Schleswig-Holstein) cuenta hoy con escuelas equipadas con grandes novedades técnicas y de aplicación docente en los edificios escolares, e igual cabe decir de otros *Länder* donde se experimenta con construcciones modelo, como, por ejemplo, la escuela al aire libre de Leverkusen y la escuela rural de Württemberg-Baden. En octubre de 1951 se celebró en el Hogar Juvenil de Darmstadt una Conferencia en la que participaron arquitectos, pedagogos y médicos, con un cambio de impresiones para determinar unas normas fundamentales para la nueva construcción de escuelas.

ENRIQUE CASAMAYOR

En el próximo número: 5. *Planes de estudios*.

(23) Hilker: *Op. cit.*, pág. 35

Número y color

Una asociación trascendente en la Didáctica de la Aritmética

Brindo estas líneas a la REVISTA DE EDUCACIÓN impresionado por las experiencias realizadas por el profesor C. Gattegno, de la Universidad de Londres, en su rápido paso por Madrid en los días 29, 30 y 31 de marzo, ante grupos de niños de Enseñanza Primaria (grupo escolar "Zumalacárregui") y Secundaria (Instituto de San Isidro). En tales experiencias se ha aplicado en España, por primera vez que yo sepa, el método de Cuisenaire para la enseñanza de procesos aritméticos mediante la asociación del color al número.

El material de trabajo no puede ser más sencillo: regletas de un centímetro cuadrado de sección y longitudes variables de uno a diez centímetros, coloreadas según una gama de colores concienzudamente estudiada y experimentada durante varios años. Las afinidades de color traducen, en efecto, afinidades numéricas simples, con lo que se crean en el subconsciente del niño estructuras mentales que habrán de facilitar más tarde la elaboración de relaciones numéricas abstractas.

De la misma manera que existe una relación (ya descubierta por Pitágoras) entre el tono musical percibido por el oído y la longitud de una cuerda vibrante que produce dicho tono, de tal modo que los intervalos y los acordes musicales de nuestra escala corresponden a longitudes y, por tanto, a números de vibraciones; en relación sencilla, se comprende la fecundidad que cabe esperar de la asociación del número con el color, calidad que desempeña en la sensación visual un papel análogo al que tiene el tono en la sensación auditiva, y que ejerce sobre la imaginación del niño un poder atractivo considerable. En esta idea clave se funda el método de Cuisenaire, ampliamente estudiado y perfeccionado por Gattegno.

Los colores se han distribuido por afinidades en tres series correspondientes a números relacionados por criterios de multiplicidad. Así las reglas de dos, cuatro y ocho centímetros están, respectivamente, teñidas de rojo, morado y marrón; las de tres, seis y nueve centímetros, tienen los colores verde claro, verde oscuro y azul; las de cinco y diez centímetros son, respectivamente, amarilla y naranja; mientras la de un centímetro es blanca y la de siete centímetros es negra, señalando así su singularidad.

Sorprende la rapidez con que se efectúa en los niños la asociación del color a la longitud de cada regleta, sin indicación alguna por parte del profesor. Después de muy pocos minutos, en los que el niño ha jugado libremente con el material (actividad espontánea que en unos se manifiesta con criterio ordenador y clasificador; en otros con carácter constructivo, etc.), un

niño de siete años se muestra capaz de acertar a ciegas, por tacto, la regleta de un color determinado entre cuatro o cinco de ellas puestas en sus manos, colocadas a la espalda. El ejercicio repetido, aumentando las regletas, termina por asociar pronto la escala de los colores a la de las magnitudes o números correspondientes, sin que sea preciso hablar del número todavía.

Una vez lograda tal asociación, que implica la noción de equivalencia de longitudes de regletas de igual color, surgen espontáneamente nuevas relaciones de equivalencia del tipo suma: *regleta roja + regleta verde claro = regleta amarilla*, o abreviadamente: *rojo + verde claro = amarillo = verde claro + rojo*, y análogamente: *verde claro + morado = morado + verde claro = negro*, y también: *rojo + verde claro + morado = amarillo + morado = rojo + negro = azul*. La relación formal de suma y sus propiedades esenciales—uniforme, conmutativa y asociativa—se derivan así de un juego espontáneo o levemente guiado por el maestro, sin que éste tenga necesidad de corregir a sus alumnos, ya que el material por sí solo permite la autocorrección. Estas relaciones quedan así establecidas entre el conjunto de colores (representación semiabstracta de las longitudes de 1 a 10) con mucha más fuerza intuitiva que entre las representaciones numéricas abstractas. Cuando estas estructuras mentales han quedado establecidas por juego, es llegado el momento de asociar al color el número; parece como si éste, acompañado del color, penetrara mucho más dócilmente en la mente del niño.

Pues bien: una vez familiarizados los alumnos con la relación de suma y resta, se introducen análogamente relaciones más complejas, como las de producto, cociente, razón, proporción, fracción, etc., cuyas propiedades formales se obtienen asimismo con notable sencillez. Como el propósito de estas líneas es simplemente el de dar noticia del método subrayando su esencia y su alcance, desisto de dar más detalles de técnica instrumental, remitiendo al lector interesado a la obra que Cuisenaire y Gattegno han publicado ya en varios idiomas, y cuya versión castellana se está gestionando para uso de los maestros de España e Hispanoamérica.

Me limitaré a confirmar como testigo presencial de las experiencias efectuadas en Madrid la rapidez con que el profesor Gattegno ha obtenido entre un grupo de niños de siete años las primeras relaciones de suma y resta, y entre niños de diez años las relaciones de cálculo con fracciones, propiedades de las proporciones, etc. Los cursos, sistemáticamente organizados ya

en millares de escuelas de Inglaterra, Bélgica, Suiza..., con niños normales, deficientes mentales y sordomudos, han mostrado una gran superioridad de eficacia de este método respecto de los hasta ahora practicados.

Pero el profesor Gattegno no limita el alcance del método al ámbito de la aritmética elemental. Lo aplica asimismo a la teoría combinatoria, a la de progresiones, logaritmos, etc., y hasta a cuestiones de matemática moderna. Profesor actualmente de Metodología de las Matemáticas en la Universidad de Londres, ha hecho trabajos de investigación de alta matemática y de epistemología científica. Es también doctor en Psicología, y su interés por las aplicaciones de la psicología a la enseñanza le ha llevado a interesarse por los puntos neurálgicos de la enseñanza matemática elemental, como es el cálculo aritmético. Seducido por las ideas de M. Cuisenaire, lleva ya varios años propagando y perfeccionando el método, con lo que da

un hermoso ejemplo de cómo los científicos puros pueden y deben interesarse por los problemas pedagógicos, por elementales que parezcan.

Por otra parte, no es de extrañar la atracción que el método del color ha ejercido en un matemático puro de moderna formación. La fuerza psicológica y epistemológica del método consiste precisamente en que transforma en juego y actividad espontánea la creación de procesos mentales numéricos, efectuándolos en un grupo isomorfo de colores. Todas las estructuras cuyo estudio constituye el álgebra moderna (conjuntos ordenados, grupos, cuerpos, anillos...) aparecen en pequeña escala mediante el juego con las regletas coloreadas, y por eso el profesor Gattegno ve en el método del color el porvenir de la enseñanza del cálculo.

P. PUIG ADAM

La ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social y la previsión escolar en el ámbito hispánico

ÁMBITO DEL SEGURO ESCOLAR ESPAÑOL

1. Al estudiar el campo de aplicación del Seguro Escolar español, podemos distinguir un ámbito personal, un ámbito material y un ámbito territorial. Dejando para otro momento el estudio del contenido concreto de las prestaciones del Seguro, a que hace referencia el ámbito material, nos circunscribimos—por referirse al objeto del presente trabajo—a los otros dos. En cuanto al ámbito territorial, el Seguro Escolar extiende su acción a todo el territorio nacional, por aplicación del principio común a las normas jurídicas. Confirma este criterio el artículo 81 de los Estatutos de la Mutualidad, que establece la jurisdicción de ésta—órgano de ejecución del Seguro—a todo el territorio nacional y plazas de soberanía del Norte de África.

Destaca con singular relieve—a los efectos de nuestro estudio—la consideración del ámbito personal al que predominantemente se refiere el campo de aplicación del Seguro.

2. Consideramos este aspecto haciendo referencia no sólo a los estudiantes españoles beneficiarios, sino también—según el artículo 2.º de la Ley del Seguro—a los estudiantes de otros países, y especialmente a los pertenecientes a la Comunidad Hispánica.

En el campo de la Seguridad Social laboral, se plantea el problema del criterio a seguir en orden a fijar la condición de las personas que deben incluirse en el ámbito del Seguro. En definitiva, este criterio sólo el Estado puede trazarlo. De todas formas, no se debe olvidar que los Seguros Sociales fueron inicialmente establecidos pensando en aquellos económicamente débiles con la condición de asalariados, si bien la acción se extendió con posterioridad a otras esferas sociales que, trabajando por cuenta ajena, carecían de medios suficientes para reunir unas reservas necesarias a cubrir riesgos futuros; tal es el caso de los trabajadores independientes. La tendencia actual en el campo de lo laboral nos la presenta Posada señalando que “desde el momento que el Seguro social ha dejado de ser una institución de clase, de la clase asalariada, para concebirlo como instrumento de lucha que utiliza la Seguridad Social a fin de evitar las situaciones de abandono económico que puedan producirse entre los que trabajan, a consecuencia de la realización de los riesgos a que antes se ha hecho referencia, su campo de aplicación tiene que extenderse a cuantas personas necesitan de su ayuda y dondequiera que se encuentren”.

Recogiendo esta orientación, el Seguro Escolar, que protege a los estudiantes, con exclusión de su familia y precisamente con edad inferior a los veintiocho años, salvo la prestación de ayuda al graduado, que puede obtenerse dentro de los tres años siguientes a la finalización de la carrera, por los afiliados que carezcan de medios económicos, responde—según hace resaltar el preámbulo de la ley—“a la progresiva revisión y expansión del concepto, ámbito y fines de la Seguridad Social, que no debe limitarse exclusivamente a las capas más débiles de la población, sino a todas aquellas en las que, verdaderamente, surge una necesidad social en relación con una función importante para el bien común. Y si primordialmente es éste el caso de los productores económicos, no lo es menos en el de los estudiantes, futuros cuadros dirigentes y profesionales del país”.

Recogiendo esta orientación, el Seguro Escolar, que protege a los estudiantes, con exclusión de su familia y precisamente con edad inferior a los veintiocho años, salvo la prestación de ayuda al graduado, que puede obtenerse dentro de los tres años siguientes a la finalización de la carrera, por los afiliados que carezcan de medios económicos, responde—según hace resaltar el preámbulo de la ley—“a la progresiva revisión y expansión del concepto, ámbito y fines de la Seguridad Social, que no debe limitarse exclusivamente a las capas más débiles de la población, sino a todas aquellas en las que, verdaderamente, surge una necesidad social en relación con una función importante para el bien común. Y si primordialmente es éste el caso de los productores económicos, no lo es menos en el de los estudiantes, futuros cuadros dirigentes y profesionales del país”.

3. En el Seguro Escolar podemos distinguir dos tipos de asegurados: obligatorios y condicionales.

Como asegurados obligatorios tenemos, en principio—según los arts. 2.º y 3.º de la Ley del Seguro—, a todos los estudiantes españoles que tengan menos de veintiocho años. Este principio general queda restringido, por una parte, por imperativo de la propia Ley, en el artículo 2.º y primera disposición transitoria de los Estatutos por los que el Seguro se aplica, en una primera etapa, sólo a los estudiantes pertenecientes a la Enseñanza Universitaria y Escuelas Técnicas Superiores. Queda, por otra parte, ampliado su ámbito personal en cuanto a la prestación de ayuda al graduado, que podrá obtenerse, como antes hemos indicado, dentro de los tres años siguientes a la finalización de su carrera, por los afiliados que carezcan de medios económicos.

En definitiva, podemos dejar sentado que los beneficios de la Ley se otorgan—implicando a la vez una obligación de afiliación—a los estudiantes que cumplen las siguientes condiciones:

a) Que sean de nacionalidad española y tengan menos de veintiocho años, salvo las excepciones indicadas en cuanto a la ayuda al graduado.

b) Que cursen estudios a los que se refiere cada una de las sucesivas fases de aplicación del Seguro.

c) Que reúnan los requisitos que para las prestaciones que otorga el Seguro exigen los Estatutos de la Mutualidad.

En cuanto a los asegurados condicionales—objeto principal de nuestro trabajo—, hace referencia a éstos el párrafo 3.º del artículo 2.º de la Ley del Seguro, entendiéndose como tales a los estudiantes hispanoamericanos, portugueses, filipinos e incluso a los restantes países, pero siempre que se den los requisitos que siguen:

a) Que existan tratados o convenios sobre el particular o una reciprocidad pactada o expresamente reconocida.

b) Que el Gobierno, mediante decreto, acuerde extender el Seguro a esta clase de estudiantes.

Se sienta aquí el principio de igualdad de trato, otorgado—siquiera sea con las condiciones expresadas—a los estudiantes súbditos de naciones hermanas.

De otra parte, nos encontramos ante la realidad de un contacto de los pueblos de la Comunidad Hispánica, en orden a la Seguridad Social, que, tras su I y II Congreso, ha culminado con la creación de la Organización Iberoamericana de Seguridad Social, con sede en Madrid, y para cuyas secretarías y vicesecretarías han sido elegidas primeras figuras de la Seguridad Social española. Partiendo, pues, de la idea de una comunidad en el plano de la Seguridad Social, vamos a intentar esbozar las líneas generales de una acción de este orden, que podría tener como sujeto a los estudiantes de toda la Hispanidad.

LA SEGURIDAD SOCIAL Y SU TENDENCIA UNIVERSALISTA

1. La Seguridad Social se caracteriza en la hora presente ante el mundo como una acción de tal manera arraigada y extendida, que no puede considerarse restringida a una legislación y a un país determi-

nados, sino que, rebasando el plano local o nacional, ofrece un marcado carácter internacional.

Podemos afirmar con el señor Catalá (1): "Cada hombre que trabaja es titular de un derecho a participar en el régimen de Seguridad Social, creado por el ámbito en que se desenvuelve." Y este criterio es perfectamente aplicable al estudiante que cursa sus estudios en el extranjero. En España pueden contarse ya por miles los estudiantes de otros países de nuestra raza que estudian en nuestros Centros de enseñanza y viven en sus Colegios Mayores. También nuestros escolares cursan estudios, o han de cursarlos en el futuro, en instituciones de enseñanza del ámbito hispánico. El estudioso necesita cada vez más en la hora presente el contacto con otros países. Proteger su seguridad social específica—los estudiantes españoles ya la tienen, los hispanoamericanos habrán de tenerla—supone mejorar las condiciones básicas de estudio y formación, a la vez que evitan que el solo hecho del paso de la frontera pueda determinar que se les desposea de un beneficio esencialmente suyo, consustancial a su condición de hombre de estudio.

"La moderna Seguridad Social—dice el profesor Jordana de Pozas (2)—es el sistema de normas e instituciones creado para garantizar a todos, o a los más débiles, el ejercicio real de ese derecho. Por tratarse de una facultad inherente a la persona, la tienen todos los hombres independientemente de cuáles sean su raza, su país o su fortuna. Es, por tanto, asimismo de carácter universal." Párrafos más adelante hace resaltar su esperanza de que "siguiendo las recomendaciones del Primer Congreso Iberoamericano de Seguridad Social y nuestro propio interés, se intensifique la negociación de Convenios de Seguros Sociales con las Naciones hermanas".

El último Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, recientemente celebrado en Lima—en el que la presidencia de la Delegación española era ostentada por el Ministro de Educación Nacional, artífice e impulsor con el Sindicato Español Universitario del Seguro Social—, consignaba como una de sus más importantes conclusiones el establecimiento de una ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social, reflejando así la existencia de una verdadera comunidad. Conveniente parece, por razones de índole cultural e incluso de prestigio para nuestra patria, dentro del ámbito hispano, empiece a ser una realidad precisamente cuanto hace referencia a la Seguridad Social escolar.

BASES PARA EL PLANTEAMIENTO INTERNACIONAL DE UN SISTEMA DE SEGURIDAD SOCIAL

El jefe del Servicio Internacional del Ministerio de Trabajo—en ponencia antes citada—señala una serie de principios básicos en toda acción de Seguridad Social en el orden internacional. Recogemos sus orientaciones, si bien con la advertencia previa de que aquí pensamos en una acción circunscrita al ámbito hispánico. Considera tales principios:

(1) Ponencia presentada a la Comisión segunda del Primer Congreso Iberoamericano de Seguridad Social.

(2) Luis Jordana de Pozas: "La seguridad social en el orden internacional", en *Revista Iberoamericana de Seguridad Social*, núm. 4. Madrid, 1954, pág. 608.

a) *La Seguridad Social constituye una unidad técnica.*—La Seguridad Social se nos ofrece como una unidad, como un todo orgánico integrado por la variedad de los Seguros y prestaciones sociales. Referida a la Seguridad Social escolar, sus distintas prestaciones—en España: accidente escolar, enfermedad, infortunio familiar y ayuda al graduado—es evidente deben mantenerse en lo fundamental dentro de una determinada uniformidad, atendiendo a su finalidad de ayudar al estudiante durante su período normal de estudios y en caso de infortunio, e incluso cuando lo necesite más allá de la terminación de su carrera. Estas necesidades son comunes a los escolares de todos los países. Ello permite que las normas para su aplicación entre los países iberoamericanos puedan recogerse en normas de carácter internacional: concretamente, Convenios regionales. En ellos la Seguridad Social escolar puede admitirse, como antes decíamos, como una unidad técnica que responde a una uniformidad de principios bastante para salvar los problemas que la variedad de cada Seguro nacional plantea. Partimos de momento del supuesto de la existencia en otros países hispánicos de un Seguro escolar—tal el Perú—; su ausencia habrá que suplirla con una acción que más adelante desarrollamos.

b) *Los Tratados interestatales son precisos para establecer su régimen como complemento de las declaraciones de principios.*—Todo Convenio internacional adoptado a través de los órganos adecuados—Oficina Internacional de Trabajo, Organización Iberoamericana de Seguridad Social, etc.—sienta principios básicos y generales, pero para su implantación se hacen necesarias normas concretas y órganos adecuados. Unas y otros sólo pueden lograrse a través de tratados.

De esta forma—y en cuanto a la Seguridad Social escolar, partiendo de la realidad del Seguro español y de algún otro establecido, siquiera sea con características de institución privada, en países hispánicos—cabe admitir unas declaraciones de principios, formuladas por la Organización Iberoamericana de Seguridad Social y como accesorio indispensable a las mismas el establecimiento de Convenios o Tratados circunscritos a todo el ámbito hispánico.

c) *Los Convenios de zona son la fórmula más lograda para la creación de un orden social internacional perfecto.*—El reconocimiento de este principio, en cuanto a la acción que aquí se propugna, quedó justificado ampliamente en los párrafos del trabajo citado del señor Catalá: "Si la vida del hombre lleva frecuentemente su presencia fuera del país patrio, este desplazamiento no ha de desarrollarse precisamente a lo largo de una línea única, sino que gire por un cauce amplio en el que caben normalmente los países vinculados ya por la necesidad de frontera, sin grave separación de regímenes políticos, ya por una identidad o semejanza de raza, idioma, cultura, costumbres e historia."

d) *Al frente de los principios universalmente admitidos en lo social figura el de no discriminación por razones de nacionalidad.*—Como consecuencia de este principio, debe admitirse la equiparación entre nacionales y extranjeros, si bien subordinada a la situación de residencia. Desde los primeros tratados se presenta como meta ideal la admisión de la igualdad de dere-

chos, cualquiera que sea la nacionalidad, si bien subordinados al requisito de reciprocidad, a la que modernamente no se exige el carácter diplomático, sino a su mera existencia del hecho.

Dentro del ámbito hispánico, la admisión de este principio—en cuanto a la Seguridad escolar—no ofrece dificultad alguna, especialmente a partir del último Congreso Iberoamericano, una de cuyas conclusiones, como antes indicamos, admite una ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social. Interesante será el discernir si se puede admitir o no el requisito al principio señalado. Tal vez por razones estrictamente económicas deba exigirse la condición de residencia.

e) *La técnica social internacional se apoya en el reconocimiento expreso del respeto a los derechos adquiridos y en la conservación de aquéllos en trámite de adquisición.*—Hemos hablado antes del derecho a la Seguridad Social como algo inherente a la persona. Este derecho, justificado de modo especial para el estudiante iberoamericano por su participación en una cultura común y por la aportación de sus cotizaciones, hace no sea dable admitir ni su prescripción en el tiempo ni su pérdida en el espacio. Esta protección habrá de extenderse a los derechos en curso de adquisición. La esperanza en conseguir el derecho merece la protección de la norma de Seguridad Social. Ambos principios han de mantenerse en cuanto a la Seguridad Social escolar dentro del ámbito hispánico.

f) *Para la realización de esta política de previsión son precisas organizaciones comúnmente establecidas sobre los intereses y posiciones de los Estados.*—Parece conveniente—ya que afecta de modo especial a la naciente Organización Iberoamericana de Seguridad Social—el tratar aparte, y de un modo especial, de tan fundamental principio, de cuya eficacia práctica depende definitivamente una acertada política de Seguridad Social escolar en el ámbito de la comunidad hispánica.

UNA ENTIDAD IBEROAMERICANA DE SEGURIDAD SOCIAL ESCOLAR

En la realización de toda empresa como la que propugnamos pueden distinguirse sucesivas etapas, que visión social escolar en nuestro caso y declarados por visión social escolar en nuestro caso y declarados por la organización correspondiente, pasando por la formulación de Convenios—circunscritos al ámbito iberoamericano—, y culminando, por último, en el montaje de las instituciones y organismos necesarios para la puesta en marcha de aquellos principios. Naturalmente que la tarea a realizar no cabría dentro del cauce nacional; el montaje ha de realizarse en el plano internacional—en nuestro caso, en el seno de la Organización Iberoamericana de Seguridad Social—como un organismo específicamente dedicado a la previsión social escolar en el ámbito hispánico.

Como funciones atribuibles a este organismo, podrían ser:

- a) Una función asesora, que informa y prepara.
- b) Una función legislativa, de carácter deliberante y vinculada a órganos representativos, que aprueban las normas por que ha de regirse la previsión social escolar.

c) Una función administrativa que atienda a la continuidad en el régimen de previsión y cumpla un servicio técnico y burocrático referido a la misma.

d) Una función de inspección para cuyo desarrollo los Estados de la comunidad hispánica quedan obligados a facilitar informes y a responder por su acción u omisión; y

e) Una función de justicia—más bien referida a Tribunales especiales—, y por la que se discriminen las obligaciones y responsabilidades a que los Estados solidarios sean acreedores como consecuencia de la prestación conjunta de unos derechos de previsión social.

LA EXTENSIÓN DEL RÉGIMEN DE PREVISIÓN ESCOLAR EN EL ÁMBITO HISPÁNICO. UNA POSIBLE ORGANIZACIÓN FINANCIERA A BASE DE UNA CAJA INTERNACIONAL DE PREVISIÓN SOCIAL ESCOLAR

II. En principio partimos de la idea—un tanto teórica—de la existencia, junto al régimen español de Seguro escolar, de unos regímenes de previsión para los estudiantes, establecidos actualmente en los países iberoamericanos. Pero la realidad nos presenta la casi inexistencia de estos sistemas. Por otra parte, tenemos, por las razones antes indicadas, la necesidad de establecerlo en todo el ámbito hispánico.

Surge entonces la posibilidad, como fórmula, de la creación de una Caja Internacional Iberoamericana con previsión social escolar.

Recientemente han surgido varias iniciativas en favor de la creación de entidades supranacionales de este tipo, tales como la creación de un Servicio Internacional de Seguridad Social, formulada por el doctor Gros, consejero técnico de la Federación Nacional de la Mutualidad Francesa, como asimismo—referida a los trabajadores emigrantes—la propuesta de una Caja Internacional formulada por la Comisión de Cuestiones Sociales de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa. Como orientación de lo que pudiera ser este organismo, íntimamente vinculado al sistema financiero que pudiera establecerse para un sistema de previsión del tipo que estudiamos, transcribimos del trabajo antes citado del profesor Jordana de Pozas, al referirse al último de los ejemplos citados: "Se crearía, al efecto, una Caja Internacional, encargada de

percibir las cotizaciones de los asegurados, llevar sus cuentas y garantizar las prestaciones correspondientes. Un fondo del mismo género realizará la compensación de las cotizaciones y de las prestaciones entre los diferentes países (3). En este supuesto, el régimen de Seguridad Social sería en lo fundamental—especialmente en las prestaciones y naturalmente en el régimen financiero—idéntico para todos los países de la organización iberoamericana".

Naturalmente, esto es sólo un sistema para poder llegar al montaje de la previsión del tipo que propugnamos. Otro sería el de que el organismo específico a que antes hacíamos referencia, como uno de los órganos de acción de la Organización Iberoamericana de Seguridad Social, propugnará el establecimiento de regímenes de la Seguridad Social escolar en cada país del ámbito hispánico, y una vez éstos montados, a medida que se fuesen estableciendo, ir formulando convenios—dentro de unos principios generales a que antes aludimos—entre los países de la Organización, de tal forma, que se llegara, en una última etapa, a un sistema general de previsión armónico y conjunto.

2. Partiendo del último supuesto anteriormente indicado—establecimiento de regímenes de previsión social escolar en cada uno de los países iberoamericanos, a impulsos de la Organización, conectados y armonizados en el plano interregional por convenios, con una organización adecuada—, parece aspiración natural la de mantener por nuestro país—primero del ámbito hispánico que ha establecido un régimen—la de influir en cuanto a la organización, estructura y naturaleza de las prestaciones en los regímenes a establecer en los países hispánicos. En todo caso, habrá que tener en cuenta las características especiales de cada uno de ellos. A este propósito, el profesor Jordana de Pozas (4) nos dice, tratándose de la influencia que los tres prototipos de Seguridad Social laboral—alemán, inglés y soviético—han ejercido en otros países. "La influencia de cada uno de los modelos mencionados no se ha ejercido de manera exclusiva, sino a menudo concurrente. Por otra parte, se ha injertado en tradiciones, realidades, métodos y riesgos de cada país, produciendo, por lo común, tipos mixtos que suelen ofrecer singularísima originalidad."

MANUEL NOFUENTES

(3) *Op. cit.*, pág. 624.

(4) *Op. cit.*, pág. 615.

El capítulo del Cid en la enseñanza de la Historia

Una vida que contiene tanta muchedumbre de pormenores se halla reducida a un esquema sucinto. "El Cid fué un guerrero, conquistó a Valencia." Eso es todo. En la memoria de las gentes no hay otra cosa. Y aún se duda de si el Cid ha existido. El pueblo, la masa popular, no sabe más de un hombre que tantos millares, tantos millones de detalles necesitó para formar su vida. (Azorín: *La cabeza de Castilla*.)

Al Cid le perjudica esa leyenda que durante siete siglos hizo de su biografía fantasía pura o simple negación. Luego, el hallazgo de la *Historia Roderici*—padre Risco en 1792—fué ocasión de que los textos presentasen dos versiones distintas. Una, el Cid de la leyenda, exuberante de vida y de detalles en el *Cantar de Mio Cid*, fantástico y absurdo en la mayoría de los romances. Otra, el Cid de la Historia, desdibujado y frío al acogerse a la discontinua relación de la *Roderici Campidocti* (gesta leonesa que, por serlo, hace recelar, si no la mixtificación albigense que alguien ha insinuado, sí una posible parcialidad hostil al personaje, como inversamente se advierte en el *Cantar* hacia los Beni Gómez y quizá a todo el reino de Aragón).

Sólo Menéndez Pidal, con laboriosa e inteligente investigación, consiguió aunar la realidad de ambas versiones para ofrecernos la figura del Campeador única y completa, desprovista de adornos legendarios, atractivos unos y reprobables otros, pero incomparablemente más admirable en su sobrio realismo heroico. Para ello examinó pacientemente hasta los documentos de mínima relación con el héroe, confrontando los datos del poema con los de cronistas coetáneos castellanos, leoneses, catalanes, aragoneses, franceses, árabes y hebreos (1) y multitud de becerros, cartularios e inscripciones lapidarias y sepulcrales.

Así quedó fijado el verdadero valor del *Cantar*, llenando con sus detalles de admirable fidelidad histórica las amplias lagunas de las crónicas, señalando con criterio ponderado y exacto los pasajes imaginarios, inevitables en un poema destinado a declamarse por las plazas públicas en espectáculo semiteatral, que requería digresiones poéticas como la aparición de San Gabriel o San Lázaro y el *timo* del cofre, o las tintas recargadas de villanía en la afrenta de Corpes y sus últimas consecuencias para un desenlace feliz y ejemplar.

(1) He aquí una muestra de la variedad de fuentes, sin contar las castellanas: Gesta leonesa, *Roderici Campidocti*.—*Carmen Campidoctoris*, latino en Cataluña.—Crónica catalano-aragonesa de San Juan de la Peña.—Cronicón francés del monasterio de Maillerais, en el Poitou.—Crónica hebrea de José Ben Zaddic.—Poema de la conquista de Almería.—Historia anónima de los reyes de Taifas.—Y las noticias de cronistas árabes, entre los que destacan los diez siguientes: Ben Bassam, Ben Alcama, Ben Alcadarbus, Ben Alabbar, Ben Adari, Ben Aljatib, Ben Idari, Ben Hach, Ad Dabbi y Al-Makkari.

El brillante y popular romancero quedaba así relegado al ámbito literario que nunca debió desbordar, aunque es justo reconocer la posterior comprobación histórica de algunos pasajes, como la traición de Zamora y la Jura en Santa Gadea, que el *Cantar* no alcanzaba.

La historia del Cid llegó a ser así más vigorosa que su literatura. Como en tantos casos, la realidad superaba a la fantasía.

* * *

(Tentado estuve al llegar a este punto de hacer seguidamente, a dos columnas, dos cuadros paralelos de Leyenda e Historia, pero ello iría contra la atención esencial al Cid histórico que es urgente reclamar.)

I

Por desgracia, la verdadera historia del Cid, conseguida a costa de tan monumental trabajo, es aún desconocida por la mayoría de los españoles, tal vez porque los documentados tomos de *La España del Cid*, nacida en 1929, se clasificaron como obra de consulta. Todavía es más penoso comprobar que muy pocos de los que dan a conocer al héroe en forma elemental se ajustan a esta realidad histórica, bien sea porque la desconocen o porque les deslumbre ese oropel legendario con que el pueblo aureola la vida de sus grandes hombres. Como es duro y expuesto a error el aceptar sin pruebas, consignaré aquí, a falta de otras documentales, unos ejemplos de cuya veracidad certifico, si bien dejo al criterio del lector la generalización.

1. Comentando entre profesionales la campaña de exaltación cidiana que prepara las próximas fiestas, decía uno de ellos: "¿No estamos aireando demasiado una figura harto dudosa, de valor puramente literario, reinventada para la Historia por Menéndez Pidal?" Estaba claro que, como a tantos, le sonaban nombres, obras y lugares comunes sobre todo.

2. Era también profesional el que días después opinaba sobre el mismo tema: "¿No hay figuras mucho más claras y definidas en el aspecto patriótico, militar y religioso que la confusa conducta del Cid, al servicio de moros, en lucha con cristianos y sin otro heroísmo que el de otro aventurero? ¿No serían más dignos de homenaje y estatua San Fernando, don Jaime o los Reyes Católicos?" Surgía una vez más el debatido asunto, ya tan claro, de la identificación de Rodrigo Díaz como caudillo nacional y cristiano frente a quienes le acusaron de condotiero, mercenario y arabizado.

3. El periodista de un diario madrileño describía hace menos de un mes la curiosidad por el Cid de un grupo de extranjeros ávidos de noticias de su

historia y sus extrañas reacciones ante los episodios que el autor les describía. En el artículo sólo citaba dos, y el uno era: ¡la anécdota de la cobardía de los infantes de Carrión ante el león del Cid! ¿Se daba cuenta el hábil narrador de que esos extranjeros reconocerían un día la inexactitud de lo que les contaba, y que es expuesto en tales casos mezclar la historia patria con su literatura, aunque sea brillante?

4. Ninguno de los anteriores era persona inculta. (¿Dónde empieza y termina hoy la incultura?) Mas si por la obligada discreción se suscitasen dudas sobre el realismo de estas citas y su posible adorno, acuda el sospechoso a alguna hemeroteca, donde con muy poco trabajo podrá encontrar las desafortunadas especies vertidas en una triste polémica pública organizada por el Instituto Iberoamericano y celebrada en el Ate-neo Mercantil de Valencia en febrero y marzo de 1953. Y si su afán curioso no llega a tanto, pregunte, que no faltará quien le asegure que hubo allí conceptos vergonzosos.

Son las formas larvadas, a veces inconscientes, de la cidofobia, cuyo renacimiento anunciaba Menéndez Pidal para augurar: "Tal rebrotar del desconocimiento y de la negación será precisamente lo que acabe de confirmar al Cid como héroe representativo español."

Aún hay algo más, que entra de lleno en el presente tema.

5. Me resisto a creer que fuese bachiller, como me aseguraron, aquella joven que oyendo hablar de los restos del Cid decía ingenuamente: "Pero ¿el Cid ha existido? ¿No hemos estudiado que se trata de un personaje *legendario*? Pues ¿cómo hablan ustedes de sus restos?" Así, con el doble sentido del adjetivo *legendario* disculpaba su escepticismo. También esto es actual.

6. Hace sólo unos días que vino mi hijo del colegio hablándome del Cid. En la preparación para el bachillerato el profesor les dió una serie de sesiones breves, creo que una semana, sobre las aventuras del Campeador. Verdad es que no se basaban en escenas romancescas, pero tampoco faltó en ellas, con las arcas de arena y la afrenta de Corpes, ninguna fantasía del *Cantar*.

Con ello el confusionismo y la incredulidad se fomentan desde la primera noción infantil. Se estudia un personaje irreal, acaso absurdo, y la duda queda como un lastre en el acervo cultural del español sensato. Pero dejemos un momento este problema de la enseñanza para estudiar otro aspecto general.

II

No es posible cerrar los ojos para eludir al Cid; nadie puede ignorar por más tiempo la vigorosa personalidad del héroe nacional que al traspasar fronteras se convirtió en el héroe por antonomasia, conocido en principio por la literatura, pero estudiado después apasionadamente por cidóforos y cidófilos en Europa y América (2), y sobre todo en Francia, don-

(2) Franceses como Renán, Rousseau, Saint-Hilaire, Romey. Alemanes como Herder, Huber, A. Keller, Müller, Duttenhofer, Julius, Regis. Ingleses como H. W. C. Davis y Sohu-they. Holandeses como Dozy y Leclerk. Norteamericanos como Hutington.

de la admiración llega al extremo de ponderar a Du Guesclin como el Cid francés y de que el general Thiebault, gobernador de Burgos cuando la invasión, no dudase en traspasar al Campeador el pretencioso mote de Bayardo, "Caballero sin miedo y sin tacha", al honrar sus restos en un nuevo mausoleo.

Son, pues, los extranjeros con su ejemplo quienes incitan nuestra definición, quienes esperan que en esta hora propicia la España del Cid se sobreponga a la de Don Quijote. Las próximas fiestas cidianas, de amplia proyección internacional, presentan la oportunidad, la necesidad, de deslindar para siempre los campos de la literatura y de la historia en torno al personaje. Para ello hemos de comenzar por nosotros mismos, ilustrando con claridad a la muchedumbre representada en los ejemplos anteriores, y ése será el primer fruto, práctico y real, exigible a una exaltación para que no halle eco en aquella ironía de Rubén Darío:

.....
soportas elogios, memorias, discursos,
resistes certámenes, tarjetas, concursos
y teniendo a Orfeo tienes Orfeón.

Pero ¿cómo llevar al pueblo la verdadera dimensión de Rodrigo Díaz? Será preciso poner en juego toda la gama de procedimientos educativo-populares, sin confiar demasiado en los medios normales, prensa y radio, pues el hombre de hoy más bien rehuye este tipo de temas. Pudiera tener fortuna algún guión radiofónico adecuado o una novela de suficiente seriedad en lo que afecta a la trama argumental que limitase los recursos novelescos a la acción secundaria. Mucho más cabe esperar del arte escénico, que tan magníficas posibilidades ha mostrado de poesía plástica en las técnicas nuevas del cine y del teatro.

Sería el año 1948 cuando se planeó llevar a cabo una película sobre el Campeador, basada en las líneas generales de Menéndez Pidal, con cuyo consejo se contaba. Era acaso la única ocasión en que se quiso llevar un Cid real a la pantalla, lo cual, de hacerse con decoro artístico, tendría un excepcional valor de divulgación. Pero la idea no llegó a feliz término. Poco después se malogró igualmente un intento americano, con Tyrone Power en el papel principal, y el 10 de marzo de 1954 un director francés anunciaba otro proyecto semejante en colaboración hispanogala. En agosto manifestaba Jorge Mistral su escepticismo de que en España pudiera hacerse tal película, pues su enorme coste era sólo asequible al cine americano, y, sin embargo, un mes después, informaba la prensa del próximo rodaje de un argumento de Vicente Escrivá, inspirado en el poema y con el asesoramiento del primer historiador cidiano. Tal película sería lo contrario de lo que se propugna: un paso atrás en el conocimiento del Cid y para el extranjero una ampliación de los prejuicios antes apuntados.

A pesar de su innegable decadencia, tampoco es desdeñable el campo teatral, que tiene hoy en sus representaciones al aire libre una importante influencia popular. Así anunciaba José Tamayo un proyecto de colosal envergadura, una espectacular y gigantesca representación cidiana destinada a recorrer las plazas de España y América, comenzando por Burgos en la próxima conmemoración con un escenario múltiple en

la fachada de la catedral, distribuido en once planos desde el suelo a las torres. Sus escenas se desarrollarían en espacios insospechados por 500 actores, concurrendo sincrónicos a un desfile final, previsto para 1.000 personajes entre actores, músicos y cantores. Una obra nueva de gran valor artístico y literario para ser asequible al público actual, cuya composición fué ofrecida a don José María Pemán el pasado mes de agosto.

En uno y otro caso se podría prestar un gran servicio a la cultura patria si los autores tuviesen presente aquella afirmación de Menéndez Pidal: "El carácter real del Cid es de mayor interés poético que el de su leyenda."

Con eso, como complemento de la indudable divulgación histórica que en las fiestas cidianas ha de hacerse, se daría un gran paso en el difícil camino de rectificar una figura demasiado falseada en la mente popular.

III

Acaso el principal motivo de las deformaciones en la enseñanza y en los textos, por lo que atañe al Cid, sea la inercia, la pereza mental, que es signo de este siglo de la prisa, en que "estorba lo negro" no sólo al ignorante, sino a gentes de toda condición, cuyas múltiples actividades apenas les permiten la lectura de un diario mañanero y el ojeo de alguna revista más o menos profesional.

La España del Cid, el monumento vindicador de nuestro héroe, resulta con su investigación pura y concienzuda un tanto técnico y extenso para que el maestro de tipo medio, escaso de material, pueda extraer de él la breve historia que precisa. Seguramente que esta idea movió al autor a refundir en uno los dos tomos, y aun a sintetizarlo luego en un volumen de "Colección Austral", que, agotado muy pronto, pienso que no ha obtenido el fruto que debiera, acaso por ser corta la edición para España y América. Sin embargo, existen ya otras obras que estudian rectamente al Cid histórico. Una he visto, de tipo popular, bastante realista y ajustada, en la serie *Vidas de grandes hombres*, que edita Seix Barral. En el *Breviario de Mío Cid*, glosa del poema, escrita por Darío Fernández Flórez y publicada por Editora Nacional, hay un brevísimo resumen histórico como introducción. Y la obra más reciente *El Cid y Cardeña*, del abad del Monasterio, si bien no tiene la elementalidad de las anteriores, por ser estudio más documentado, es de fácil lectura y muy curiosos datos.

Tal vez cuando aparezca este trabajo esté ya editada la pequeña obra de un ilustre cidiano burgalés que por modestia aún la tiene en secreto y cuyas características, fruto de una pasión por la verdad histórica, hacen esperar que llene las necesidades de la educación elemental y sea base para autores de enciclopedias y obras escolares.

* * *

Llega el momento de plantear una cuestión concreta. ¿Cómo mostrar el Cid a niños y muchachos? ¿Cómo inyectar en ellos la admiración, la pasión por el Campeador? Porque es indudable la influencia de lo aprendido en los primeros años y el pernicioso

efecto de las bases falsas y los hueros patriotismos.

Primero, es fundamental aclarar la figura, delimitarla bien. He preguntado a estudiantes de diez a catorce años: "¿Por qué es el Cid un héroe nacional?" Y las respuestas a esta pregunta, máxima aspiración en la enseñanza elemental, han sido muy variadas, sin contar despropósitos absurdos. Unos destacaban su lealtad al rey, otros a la Jura de Santa Gadea, a la toma de Valencia, a sus muchas victorias o a su talento militar. Nadie tuvo un concepto claro y total, cuando creo que en aclarar la verdadera grandeza del héroe ha de estribar nuestro mayor empeño, al menos en una primera aspiración.

Su dimensión es múltiple y gigante; señalaremos cuatro notas en una síntesis primera:

1. El Cid es un *caudillo genial*, invicto siempre frente a fuerzas superiores, cuya gloria eclipsa a su propio rey. Se anticipó a su época en bastantes siglos para ser modelo precursor de los grandes capitanes españoles.

2. Su verdadero carácter es el de *caudillo cristiano*, que al detener y aniquilar las enormes fuerzas de los almorávides ponía a salvo la Europa amenazada, y con ella a la Cristiandad.

3. Creó el primer ejército de solidaridad hispana al agrupar consigo tropas de toda la Península. Fué el primer *caudillo español* con idea de unidad, sintetizada en su célebre frase: "Un Rodrigo perdió a España, pero otro la salvará."

4. Supo asegurar sus conquistas con una sabia *política de atracción* musulmana, reconocida por sus mismos enemigos, que admiraban su administración de Valencia y su justicia ejemplar. Mientras tanto, soñaba con el Imperio de Castilla en Africa, prematura *visión imperial* notada por un cronista árabe: "Allegóse a él un gran gentío porque oían decir que quería entrar en tierra de moros."

¿Podremos decir de él algo mejor que esa loa que le dedica un enemigo, esculpida en su estatua de Sevilla: "Fué por su habitual y clarividente energía, por la viril firmeza de su carácter y por su heroica bravura, un milagro de los grandes milagros del Señor"? (Ben Bassam).

IV

No faltará quien se alarme de tanta prevención, cuando el Cid no abarca una lección siquiera en nuestros textos de Historia elemental. Sería conveniente recordar que su figura, con adjetivos grandilocuentes, queda aún un tanto postergada entre la multitud de nuestros héroes, y pensar con qué amplitud y minuciosidad estudia la breve historia patria el norte y sur de América, aun los niños de la escuela primaria. El motivo que buscan es, más que cultural, educativo del patriotismo y del carácter.

En la escuela primaria, y aun en la Enseñanza Media española, hay una asignatura quizá definida para esa formación vital que hoy se preconiza. Es esa debati la formación nacional, patriótica o política, completada con otra ciudadana, cívica y del carácter, de las que esta REVISTA se ocupó el pasado año con acierto en trabajos donde se decía que no se trata tanto de

proporcionar ideas como de crear hábitos o despertar inquietudes, de tal modo que interesa dar a las lecciones un aspecto práctico-teórico que sea estimulante de virtudes.

Y ahora diremos que mucho más efectiva que "la moral con ejemplos", suprema aspiración didáctica, puede ser "la historia con moraleja", porque al hombre sencillo, como al niño, le mueve más lo que en principio se toma por real, y cuya espiritualidad se resalta después, que el concepto más o menos abstracto seguido de unos casos ejemplares, palpitantes a veces, pero otras amañados y aun traídos por los pelos. Sobre todo en los medios elemental y obrero la teoría se valora más como complemento de la práctica que a la inversa, lo que sucede en los centros académicos, donde la práctica es sólo ampliación y experimento del estudio.

* * *

Aun en el sintético esquema trazado destacan con gran fuerza los ejemplos morales de la historia del Cid; mas como suele haber en el lector un comprensible afán por lo concreto, convendrá esbozar el tema, siquiera sea en líneas generales.

Aspecto espiritual.—El Cid, hombre curtido de guerra, es buen modelo de espiritualidad. Invoca la protección de Dios antes de cada empresa, en el combate lleva consigo la "Cruz de las Batallas" y atribuye al Señor todos sus éxitos en una frase altamente aleccionadora: "Venzo las batallas como place al Creador." Luego, consciente de que la autoridad es don del cielo, inicia su gobierno de Valencia con la siguiente manifestación pública: "Me ha hecho Dios tal merced que gané Valencia y soy de ella dueño. Pues ahora si yo obrare con justicia y encaminare a bien sus cosas, Dios me la dejará; más si obro mal, con soberbia y torcidamente, bien sé que me la quitará."

Aspecto patriótico.—Su virtud característica es la lealtad. Lealtad con Sancho hasta después de muerto al exigir la Jura. Lealtad con su patria, con Castilla, al comprender mejor que su rey la razón de Estado del discutido cerco de Zamora, donde vislumbra ya la España única, y también al no aceptar un rey que pueda ser indigno. Lealtad ejemplar, conmovedora, con Alfonso, su enemigo de ayer, en cuanto se ha purificado de sospechas. Lealtad con los moros tributarios, Motamid de Sevilla y Alcañir de Valencia, auxiliando al primero y sosteniendo al segundo frente a sus enemigos.

Aunque actúa de modo individual, por razones ajenas, sofoca en sí el bravo individualismo de la raza, con un insuperable concepto de servicio a España.

Aspecto social.—Son bien patentes sus rasgos de ternura familiar. Tiene de la familia un concepto entrañable y patriarcal, bien distinto del de hoy y muy digno de atención por los educadores. Su ternura se extiende hacia el humilde subordinado, hacia el débil, hacia el vencido. Defensor implacable de toda causa justa, llega hasta la dureza al reprimir la sublevación de Valencia.

Llegó a constituir un nuevo símbolo social según expresa su ilustre historiador: "Afirmó la nobleza de las obras sobre la del linaje."

Aspecto cultural.—El Cid, primer guerrero de su

tiempo, no se ocupa tan sólo en guerrear ni descansa blandamente en las delicias del Levante musulmán. Tiene fama de "sabidor en leyes" en Castilla y es testigo, juez y defensor. Tan bien como las leyes castellanas conoce el Fuero Juzgo de León y el Corán; es consultado por unos y otros y administra justicia sabiamente. Se hace leer obras de historia y de literatura mahometana y se ocupa de la cultura de sus gobernados, buscando para su pueblo sabios educadores.

Aspecto humano.—Humilde, vuelve de hinojos a su rey cada vez que le llama. Es a la vez humilde y firme en su lealtad, en ese difícil punto que existe entre la altanería y la debilidad.

El Campeador temible, ese "profesor de energía" que decía Juan Rufo, no es sólo modelo de valor y constancia heroica, porque es también prudente y medurado. Espera muchas veces y sufre con paciencia reiteradas calumnias. El mismo asegura con aplomo el difícil dominio personal de las pasiones: "Yo no me aparto con mujeres, ni a cantar ni a beber."

V

Y ahora, finalizando el tema, recordemos que al Cid se le conoce por la literatura. Porque fué el Cid literario el que nos trajo de la mano al Cid histórico cuando, más que la historia y que la tradición, la interpretación del poema incitó a descubrir su figura real a los investigadores de España y fuera de ella. La literatura es antecedente y epílogo del Cid; por ella entró en la Historia y su grandeza histórica hace que se le cante renovadamente.

Porque la literatura cidiana no se limita al poema como admirable documento de una lengua balbuciente y ya rica, sonora y firme, ni acaba en los bellos romances anónimos que desde el siglo XIII llegan, por Moratín, a nuestros días con un oasis en *La leyenda del Cid*, de Zorrilla. Lo mejor es que le encontremos por doquiera, desde Guillén de Castro hasta Quevedo, Rojas Zorrilla, Campoamor y Rubén, Marquina y Machado.

Y el entusiasmo en Francia, como modelo de admiración extranjera, es extraordinario. Víctor Hugo y Ducrocq siguieron un gusto nacional compartido por Mérimée, Chateaubriand, Comte, Gautier, que tuvo su origen en *Le Cid*, de Corneille, la más popular obra del teatro cidiano, traducida y representada en todos los idiomas, últimamente en Moscú, donde la Compañía de la Comedia Francesa mostraba su extrañeza ante la creciente reiteración de aplausos, que hizo alzar muchas veces el telón, sin comprender que la excepcional admiración del público era, más que a la obra, a los valores hispanos, que por encima de la versión francesa mostraba un héroe desconocido y atractivo en rasgos peculiares del genio español.

No desdeñemos, pues, aspectos y valores literarios, útiles siempre; diferenciémoslos claramente, de modo que no vuelvan a mezclarse la fantasía y la realidad en nuestro héroe. Pero la literatura seguirá siendo un acicate para estudiar al Cid, como fué el análisis literario, gramatical y geográfico del poema, que dió lugar a *La España del Cid*.

Los Cotos escolares

ORIGEN

Es necesario, para tratar de un tema de tanta importancia en el terreno de la previsión como son los Cotos Escolares, centrar la atención primeramente en la escuela. Estos gérmenes de previsión, en los que se funden conjuntamente aspectos educativo, económico y social, son sumamente interesantes para la formación de un pueblo, ya que su funcionamiento está dirigido a encaminar los primeros pasos del niño, por ser la infancia la época mejor para inculcar y estimular los hombres en ciertos hábitos y costumbres necesarios para el buen funcionamiento social de un país. Por ello, todo el mundo, ante este punto concreto, ha dirigido casi siempre sus miras hacia la escuela. Decimos casi siempre, pues en España, concretamente, han existido con anterioridad los "Cotos Sociales", de los que fué precursor Joaquín Costa, inducido por las Cofradías y Hermandades que durante la Edad Media cumplían primordialmente la finalidad de ayuda por medio de socorros económicos, morales, etc., a sus asociados en los momentos de necesidad; y que llevó a la realidad José Maluquer, al inaugurar el primero en la localidad de Graus, seguido de algunos más.

Estos "Cotos Sociales" fueron formados con hombres ya maduros, y, naturalmente, sus miras previsoras fueron dirigidas hacia lo más conveniente para ellos: la vejez, destinando sus beneficios a la creación de subsidios de este tipo para el momento en que, por el desgaste físico y por su avanzada edad, les sería completamente imposible hacer frente a las primeras necesidades, mucho más teniendo en cuenta que todos ellos pertenecían a las clases sociales más débiles.

Conscientes de que esta labor puede ser comenzada ya desde los primeros años, se han puesto últimamente todas las esperanzas en las escuelas primarias, tanto rurales como urbanas, por ser los centros de educación por donde primeramente deben pasar los niños. La vida humana, además de verse influida por toda clase de previsiones, se forja con ideales y ansias de sociabilidad. La escuela está creada para formar al educando para la vida, y estando ésta impregnada de sociabilidad y previsión, ¿qué mejor medio para ello que el complemento de la Mutualidad y el Coto? Por este motivo es conveniente, para que adquieran mayor incremento y dotación las escuelas, que se las dote de estas instituciones complementarias.

MUTUALIDADES

En primer lugar, indicaremos someramente la existencia de la Mutualidad Escolar, ya que, según la legislación vigente sobre esta materia, es obligatoria la creación de aquélla como aneja a toda escuela, aunque en la realidad existan todavía muchas que ni siquiera

han pensado todavía en su organización, debiendo hacer constar que, mientras la Mutualidad no haya sido creada y puesta en funcionamiento, es imposible solicitar la autorización necesaria para la fundación del Coto (1).

Por real decreto de 7-VIII-1911, fué establecida la Mutualidad Escolar, y en el real decreto de 19-IX-1919 se determina la obligatoriedad de que toda escuela primaria posea esta institución como complemento a la misma.

Acertadamente la define Alvaro López Núñez: "La Mutualidad Escolar es una asociación formada por los alumnos bajo la dirección y el estímulo del maestro, con el fin de sumar los esfuerzos económicos, morales e intelectuales de todos en una misma aspiración de asegurar un bien individual para lo por venir."

Como se desprende, es una asociación de niños y jóvenes que conjuntamente encaminan sus esfuerzos hacia fines de previsión y con deseo de que sus trabajos se vean orientados y encauzados bajo la directriz del maestro-director de cada Mutualidad. Para que esta orientación no estuviera en conjunto al arbitrio del maestro, fué establecido un Reglamento-tipo para todas, con diversas y pequeñas variantes según la modalidad de cada una.

El objeto de toda Mutualidad Escolar consiste primordialmente en el ahorro. Aunar los esfuerzos de todos los niños mediante la recaudación de pequeñas cuotas voluntarias aportadas por los mutualistas para la formación de un fondo común, del cual puedan disponer en un momento determinado para sufragar gastos para enfermedades, muerte, etc., de los propios mutualistas y familiares. Lógicamente, todo el fondo de la Mutualidad no va dedicado a estas atenciones particulares, sino que, según está establecido, debe dedicarse una mayor proporción a la apertura de libretas de Dote Infantil, de cuya gestión y administración está encargado el Instituto Nacional de Previsión, a través de su Servicio de Seguros Voluntarios, y que consiste en la percepción de una cantidad a la edad de veinticinco años, llamada Dote, resultado de los ingresos efectuados más los intereses que los mismos a plazo diferido representan, aumentados con ciertas aportaciones que el Estado, en forma de bonificaciones, concede todos los años como estímulo, consciente de la influencia psicológica que en mentes infantiles tiene cualquier apoyo que les presten en obras en las que han puesto todos sus ánimos y sacrificios.

Todo ello está claramente determinado en sus fines específicos, en los que se incluye, además de las dotes infantiles anteriormente indicadas, la formación de pensiones de retiro; socorros mutuos de enfermedad y fallecimiento; el ahorro de primer grado y cualquier

(1) Véase especialmente J. Peñafiel Alcázar: REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 5.

otra obra mutualista o bien social, tales como bolsas de estudio, cantinas escolares, viajes, bibliotecas, festivales artísticos, etc.

Ahora bien: al centrarse los ingresos de la Mutua- lidad en las aportaciones voluntarias (generalmente pequeñas) de los escolares, su incremento y florecimiento no es precisamente grande, habiendo momentos en que, si no se saben afrontar las circunstancias, puede darse el fracaso total de la institución, poniendo en riesgo el laborioso esfuerzo de quien con cariño quiso ante todo fomentar entre sus discípulos la comprensión de solidaridad y educación previsoras, por la que justamente nació la idea del Coto.

CONCEPTO DE COTO

El Coto Escolar (2) "es una institución que, mediante el trabajo en común, incrementa los fondos de la Mutualidad, para que ésta pueda cumplir mejor sus fines" (3). En realidad, se puede afirmar que toda clase de actividad que pueda suministrar a la Mutualidad un ingreso para sus fines cae dentro de la denominación de Coto.

El Coto Escolar es, pues, el complemento de la Mutualidad, ya que ambas constituyen una sola entidad, vinculada estrechamente a la escuela primaria.

Indudablemente, en el Coto se aprecia ya una base muy firme, de la que pueden arrancar ventajas de todo orden. No sólo, pedagógicamente, sirve de enseñanza para los pequeños escolares, que pueden aprender toda clase de trabajos, pues han de ser ellos mismos los que han de hacer que funcione con su propio esfuerzo, sino que, estimulados por el trabajo común, aprecian las ventajas de la sociabilidad, al propio tiempo que sus anhelos se ven recompensados, al poder apreciar que crece el número de sus ahorros.

Es muy importante la orientación y clase de trabajo de cada Coto, ya que, como complemento de las enseñanzas pedagógicas típicamente escolares, sirven de educación y formación, de manera que los centros de formación técnica o profesional vean llegar a sus aulas a muchachos de espíritu bien predispuesto para la adquisición del saber técnico.

La escuela, gracias a estas instituciones, en particular a los Cotos, puede sufrir un cambio radical. Los terrenos que la rodean, convertidos en Coto forestal, frutícola, etc., la hermosean, dejando de ser un edificio gris y desamparado; los niños pueden siempre contemplar con emoción todos aquellos árboles que, con su colaboración, cubren aquel terreno, antes feo y estéril. ¿Y qué decir de las ventajas y repercusiones que sobre la escuela tiene un Coto floreciente? Aumento de su biblioteca, deportes, instrumentos de estudio y trabajo nuevos y con arreglo a los adelantos técnicos; en fin, tal número de ventajas que es obvio enumerarlas.

De todo lo anterior se desprende el valor educativo del Coto. No solamente es el estímulo del ahorro, de la previsión, de la cooperación y coordinación entre ellos, sino que, a causa de tener que realizar cada uno un trabajo específico, deben conocerlo a la perfección, y no únicamente especializándose en uno determinado, sino hacer ciclos evolutivos de rotación entre los exis-

tentes para que entre sí les sirva de estímulo. En un lugar eminentemente agrícola conviene conozcan toda la labor de este tipo de trabajo, que luego será el suyo normal durante el resto de su vida; como en una escuela urbana el Coto industrial, bien a base de imprenta, encuadernación, etc., puede haber forjado muchachos ya útiles a la sociedad (4).

El Reglamento oficial del Coto determina claramente en sus fines su valor educativo, e implícitamente determina que será orientado a completar la educación y las bases económicas y sociales de la Mutualidad, por medio del trabajo en cooperación y reproductivo, dentro de lo que permita el desarrollo de los niños; a vitalizar el contenido de los programas y de las tareas escolares; a practicar y difundir los procedimientos y métodos propios de las actividades del Coto.

Muy acertadamente, Antonio Lleó definía la esencia de los Cotos con estas palabras: "La idea matriz de los Cotos es sencillísima, pues se reduce a ofrecer medios de producción a quienes se asocian para allegar fondos con los que hacer frente a los acontecimientos aciagos que amenazan sus vidas. En su esencia, los Cotos son Cooperativas de trabajo puestas al servicio de una Mutualidad." Consciente igualmente de su valor para la escuela, en otra ocasión afirmaba: "Los Cotos se encaminan derechamente a dotar de patrimonio a la escuela, y persiguen ese fin como medio para que la escuela tenga auténtica personalidad, pues sin patrimonio no hay personalidad posible" (5); y en forma mucho más concreta los define como "Cooperativas de trabajo puestas al servicio de una Mutualidad". En esencia, se puede afirmar que toda aquella actividad que pueda proporcionar a la Mutualidad un rendimiento para sus fines cae dentro de la denominación de Coto.

La influencia que ejerce sobre los escolares es enorme, no solamente como educación, forjando su carácter y personalidad, sino moral, individual y socialmente, al propio tiempo que les inculca el hábito de la perseverancia y cooperación, tendiendo todo ello a que su educación ética, intelectual y física sea lo más perfecta posible.

LA COMISIÓN NACIONAL

Para la orientación, fomento, ayuda y coordinación y cooperación de todos estos centros pedagógicos, anejos a las escuelas primarias, existe la Comisión Na-

(4) Agustín Serrano de Haro, en un comentario al discurso de S. E. el Jefe del Estado durante la clausura de la V Asamblea Nacional de Hermandades Sindicales de Labradores y Ganaderos, después de resaltar la gran necesidad presente de escuelas rurales, afirmaba: "El campo precisa de técnica y de cultura. Más concretamente: el campo necesita escuelas. Las escuelas rurales deberán tener todas un campo agrícola anexo y unas instalaciones que resuciten y den vida, no efímera y artificiosa, sino pujante y efectiva, a las pequeñas industrias domésticas, que tan eficazmente repercuten en la economía de las familias y en el incremento de los acervos comunes. Pensemos sólo en lo que para la riqueza nacional supondría que todos nuestros campesinos supieran—con todo lo que el saber supone—criar gallinas y conejos y establecer y explotar colmenas que recogiesen los millones de kilos de miel que se producen y se pierden en nuestros montes y nuestros campos." A. Serrano de Haro: "Las escuelas rurales deben tener campo anexo", *Ya*, 15 de marzo de 1953.

(5) Conf., *LI Semana Ped.*, S. E. M., Segovia, del 23 al 29 de julio de 1952, con el título: "Los cotos escolares, base de la creación del Patrimonio escolar".

(2) Coto, según el Diccionario, es: prado, terreno, terreno delimitado, etc.

(3) Ed., *Bol. Of. Mutual. y Cotos Esc.*, núm. 3, págs. 2-4.

cional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, centro directivo del que emanan todos los esfuerzos humanamente posibles para que puedan, de acuerdo con las exigencias de cada caso, ser creados y apoyados en su desarrollo y crecimiento y no salgan de la órbita de su misión. Su organización y cometido, así como su misión, fueron determinados por orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 27-VI-1945.

Entre sus fines, claramente determinados, figuran: la divulgación, orientada por toda clase de medios, de los ideales de las Mutualidades y Cotos; organización de cursillos y conferencias, especialmente para maestros, futuros directores, recompensas, premios, ayudas, subvenciones y cualesquiera medios necesarios conducentes al auge de los existentes y aumento progresivo de su número.

La citada orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 27-VI-1945 determina en su apartado 4.º que una de las más importantes obligaciones es la de "favorecer, guiar e impulsar las Comisiones provinciales". Estas son a semejanza de la Nacional e imprescindibles, pues juntamente con las locales son los órganos más apropiados, por su proximidad a los centros de actividad, para la información, orientación, tramitación de documentación y estímulo. Todas las Comisiones están formadas por representantes de los Ministerios de Educación Nacional y Trabajo, figurando en algunas ingenieros agrónomos y de Montes, factor éste muy decisivo por ser las personas más indicadas para el consejo y conocimiento de la materia.

Los esfuerzos de estas Comisiones han sido repetidamente elogiados, principalmente por miembros destacados del Magisterio. Alfonso Iniesta dedica palabras de elogio a la obra de difusión de los Cotos Escolares que la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión está llevando a cabo por mediación de las escuelas en todas las provincias españolas. Recuerda, asimismo, que la ley de abril de 1952 pone a la disposición del Magisterio elementos poderosos para coadyuvar a la tarea del cambio de la fisonomía de las tierras de secano y de los montes sin arbolado, integrando y dirigiendo sus esfuerzos hacia la constitución de Cotos Escolares de Previsión (6).

TIPOS

Existen diversos tipos de Cotos, denominados según las funciones específicas que cada uno desarrolla, ya que han de realizar trabajos adaptables al medio en que se hallan enclavados. Los más frecuentes son: agrícola, forestal, frutícola, avícola, apícola, industrial, cunícola, sericícola, piscícola y mixtos.

España, país eminentemente agrícola, debe mirar preferentemente este tipo de Coto.

En la época actual, en que es tan acuciante el problema de la repoblación forestal, se ha pensado mucho en el apoyo que a la misma pueden prestar los Cotos Escolares (7), y ya el Jefe del Estado, en ocasión solemne en que le fué impuesta la única Medalla de

Platino concedida por la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares, claramente se manifiesta por este importante problema: "Sus mejores palabras de aliento eran singularmente por los de carácter forestal, que, al habituar al niño a la creación de pequeñas masas arbóreas, favorece la creación de un clima social propicio a la raigambre en la España rural de la política del arbolado y el bosque, que con riqueza da también belleza al paisaje, salubridad al ambiente y materializa y concreta las ideas de cooperación y continuidad en la acción, tan necesarias para la vida de los pueblos" (8).

También un editorial sostenía que la política forestal no es exclusivo problema del Ministerio de Agricultura. Económicamente, pudiera ser; pero espiritualmente corresponde al de Educación Nacional, y en particular a la escuela primaria. Indica que debe realizarse "mediante los Cotos Escolares, que son seminarios maravillosos en los que la infancia española ha de formarse, no sólo en el cultivo del árbol, sino en su amor ... hay que fomentar el cultivo del bosque; pero jamás podremos conseguir resultados positivos en esta política si no cultivamos a la par el amor al árbol en nuestra infancia" (9).

El Ministerio de Agricultura continuamente dicta normas a favor de este tipo de Cotos, convencido de la ayuda que a tan ardua tarea puede prestar esta clase de instituciones pedagógicas. Ultimamente, el Patrimonio Forestal del Estado ha aprobado la solicitud de varios Cotos de esta modalidad para su repoblación, quedando encargados los mutualistas de su conservación y explotación (10).

Naturalmente, para beneficiarse las escuelas de esta ayuda estatal, concedida por mediación de su Patrimonio Forestal, deben sujetarse a un procedimiento que viene regulado por las siguientes disposiciones: decreto de 7-IX-1952, orden de 11-II-1953 del Ministerio de Agricultura y orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 27-IV-1953.

Respecto a los Cotos de modalidad agrícola, se van obteniendo magníficos resultados, siendo altamente satisfactorios los alcanzados por los de las Escuelas de Orientación Agrícola.

Coto "agrícola" es aquel en que se dispone de alguna parcela de terreno cultivable, cualquiera que sea la superficie, y de la que se obtienen cosechas anuales. Dentro de tal denominación entran gran variedad de modalidades.

El "frutícola" es una de ellas, pues en la mayoría de los casos existe cultivo asociado.

El "sericícola" es el dedicado a la cría y cuidado del gusano de seda. Esta modalidad es una de las de más fácil implantación, ya que sólo requiere unos dos meses de cuidado, en primavera, y el trabajo se concentra en el cultivo de la morera y la cría del gusano de seda.

Propios para niños y niñas son los apícolas, avícolas, cunícolas y sericícolas, pues algunos como agrícolas, frutícolas, etc., son aptos exclusivamente para niños.

(8) Discurso del 21 de mayo de 1952 ante la Com. Nac. de Mutual. y Cotos Esc. de Prev.

(9) Ed.: "Política forestal", *El Magisterio Español*, números 8.125 y 8.126, mayo de 1953.

(10) Ley de 7 de abril de 1952, art. 11.

(6) A. Iniesta: "La repoblación forestal y los cotos escolares", *El Magisterio Español*, núm. 8.184, diciembre 1953.

(7) J. Peñafiel Alcázar, artículo citado.

Para dar una capacitación agraria a través de la escuela rural, una vez se propuso, entre otros medios, el siguiente: "establecimiento de campos de demostración agraria y Cotos de Previsión Escolar; establecimiento de enseñanza práctica de avicultura, apicultura, cunicultura, etc." (11).

El beneficio de los Cotos Escolares forestales, a juicio de Alfredo Santos Tuda, debe concederse, no sólo a la escuela rural, sino también a la enclavada en grandes núcleos urbanos, así como a las escuelas del Magisterio (12).

Muy interesantes son los de carácter "industrial", por ser casi los únicos aptos para las escuelas urbanas, ya que, por la carencia de espacio, deben centrarse las actividades en trabajos dentro de talleres.

Algunos insisten sobre el "Coto Mercantil" o "Cooperativa Escolar" o "Coto Cooperativo Escolar", aduciendo que, con la práctica de labores mercantiles, podrían forjarse mentes aptas para la técnica contable.

Dentro del tipo industrial caben diversas facetas, como talleres de encuadernación, imprenta, repujado, modelado, labores femeninas, encajes, géneros de punto, etc.

Ultimamente se está abogando por la creación del Coto de actividad "pratense", pues aunque la orden del Ministerio de Agricultura de 14-II-1953 (*B. O. del E.* del 17), en su artículo 5.º, ya lo determina, todavía ningún maestro se ha decidido a la implantación como anejo a su escuela. Ya Antonio Lleó Silvestre desde hace algún tiempo viene propugnando su trascendencia e importancia.

LEGISLACIÓN VIGENTE

Sobre fundación y funcionamiento de los Cotos Escolares de Previsión existen gran número de disposiciones reglamentarias. A continuación detallamos las más importantes sobre esta materia:

Real decreto de 7-VIII-1911 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes creando la Mutualidad Escolar.

Ley de 24-XII-1912 declarándolas exentas del impuesto del timbre.

Real orden de 26-III-1915 creando la Medalla de la Mutualidad Escolar.

Real Decreto de 19-IX-1919 declarando la obligatoriedad de la Mutualidad en las escuelas primarias.

Decreto de 27-VI-1934 del Ministerio de Instrucción Pública determinando la composición de la Comisión Nacional.

Ley de Bases de 17-VII-1941 de Reg. Local sobre cesión de terrenos.

Orden del 23-X-1943 del Min. de Educ. Nac. para los inspectores provinciales.

Orden de 27-X-1943 de la Direc. Gen. de Prev., que determina que no se hallan comprendidas en el régimen establecido para los Montepíos y Mutualidades.

Orden de 21-XI-1944 del Min. de la Gober. sobre aprobación de Estatutos.

Orden de 2-XI-1944 del Min. de Educ. Nac. sobre que el órgano rector de ambas instituciones es la Com. Nac. de Mut. y Cot. Esc. de Prev. y en funcionamiento con el I. N. de P.

Orden de 6-V-1944 del Min. de Educ. Nac. aprobando los "Reglamentos-tipo".

Orden de 27-XI-1944 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre distinciones honoríficas.

Orden de 27-VI-1945 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre Estatuto de las Com. Nac. Provinciales y Locales.

Ley de 17-VII-1945 sobre Educación Primaria.

Orden de 16-VII-1947 del Min. de Educ. sobre cumplimiento de los fines de la Mutualidad y el Coto.

Decreto de 16-XII-1950 de la ley de Bases de Reg. Local sobre el apoyo que deben prestar los Ayuntamientos a esta clase de instituciones.

Orden de 3-II-1950 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre beneficios de los Cotos.

Orden de 28-XI-1951 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre remisión de Memorias, con el desarrollo del Coto.

Orden de 14-XII-1951 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre reparto de beneficios.

Orden de 14-II-1952 del Min. de Educ. Nac. sobre concesión de la Medalla de Platino.

Ley de 7-IV-1952 del Min. de Agric. relativa al auxilio a la iniciativa para la repoblación forestal.

Decreto de 5-IX-1952 del Min. de Agric. sobre repoblación de los Cotos de índole forestal.

Orden de 14-II-1953 del Min. de Agric. sobre repoblación de Cotos.

Orden de 27-IV-1953 de la Direc. Gen. Ens. Prim. sobre disfrute de terrenos o repoblación.

Orden de 4-II-1954 de la Direc. Gen. Admón. Local, dirigida a los Gobernadores civiles, sobre cesión de parcelas a los Cotos Escolares.

A Y U D A S

No solamente ha sido labor de los diversos Ministerios el dictar decretos y órdenes regulando y favoreciendo a los Cotos Escolares de Previsión, sino que en las provincias, y a semejanza de los órganos rectores de la nación, continuamente aparece cierto número de circulares de los Gobernadores civiles, alcaldes, Diputaciones, inspectores-jefes de Enseñanza Primaria, Obra Sindical de Previsión Social, etc., encaminadas todas ellas a dar el mayor número de facilidades para el incremento de toda clase de Cotos Escolares.

Asimismo continua es la cesión de terrenos pertenecientes a las Diputaciones y Ayuntamientos para estímulo, habiendo, al propio tiempo, muchas dependencias del Ministerio de Agricultura, como Jefaturas Agronómicas, Institutos Sericícolas, etc., que facilitan a los Cotos Escolares elementos y útiles de trabajo completamente gratuitos, como simientes, sulfatadoras, etc.

Es digna de encomio la actitud de varias entidades de Sevilla, Valencia, Orihuela, etc., y la FOSESA (Fomento de la Sericultura Española, S. A.), que facilitan semilla y huevos gratuitos a todos los Cotos que lo soliciten.

Prácticamente, todo lo anterior lo vemos expuesto en muchas disposiciones provinciales. Así el Regla-

(11) *Documenta*. Direc. Gen. de Prensa, 4 de abril 1953.

(12) "Protección a la escuela", *El Magisterio Español*, número 8.120, abril de 1953.

mento para la Administración Municipal de Navarra, por acuerdo del Consejo Foral Administrativo, acordó adicionar al apartado 318 el párrafo j), sobre cesión de terrenos a los Cotos (13). El Ayuntamiento de Alava ha dispuesto que su Servicio de Montes ayude rápidamente a la repoblación de Cotos y cesión de terrenos, etc. Son muchos los ejemplos similares que podríamos citar.

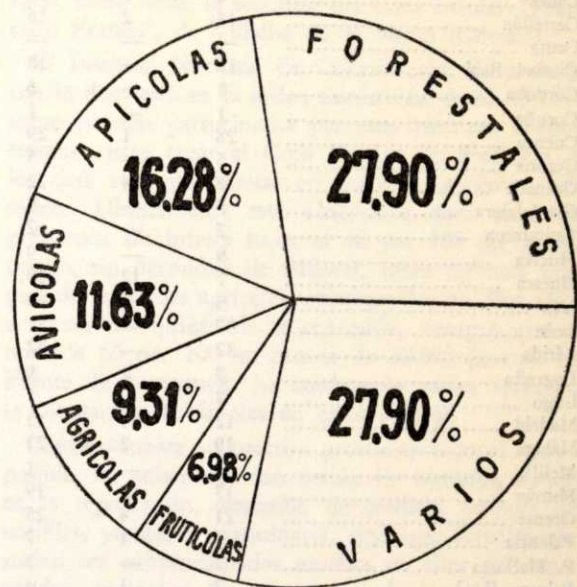
Dada la alta finalidad a que están destinados estos pequeños centros de educación anejos a la escuela, todo el mundo, y de acuerdo con sus disponibilidades, debe prestarles su apoyo, "puesto que la previsión es obra que requiere la acción de cuantos ventajosamente pueden influir en las cuestiones sociales y es obra de redención económica, de mejoramiento social y de regeneración moral: los sacerdotes, los maestros, los periodistas, deben prestar su concurso valiosísimo a la obra de la previsión popular" (14).

DATOS NUMÉRICOS

Algunos datos nos dan idea clara del auge e incremento que estas instituciones escolares van alcanzando en estos últimos años, fruto no solamente de la intensa labor de la Comisión Nacional, sino también de las Provinciales y Locales, apoyadas y animadas por diversos organismos que van estimulando e in-

NUMERO DE COTOS, CLASIFICADOS POR PROVINCIAS, INSCRITOS EN EL REGISTRO OFICIAL DE LA COMISION NACIONAL DE MUTUALIDADES Y COTOS ESCOLARES DE PREVISION HASTA 31 DE DICIEMBRE DE 1952

Provincia	1951	1952	Total
Alava	14	—	14
Albacete	4	—	4
Alicante	15	1	16



PROPORCIÓN DE TIPOS DE COTOS EN EL PRIMER SEMESTRE DE 1953

el país, y muy especialmente en los primeros pasos del escolar.

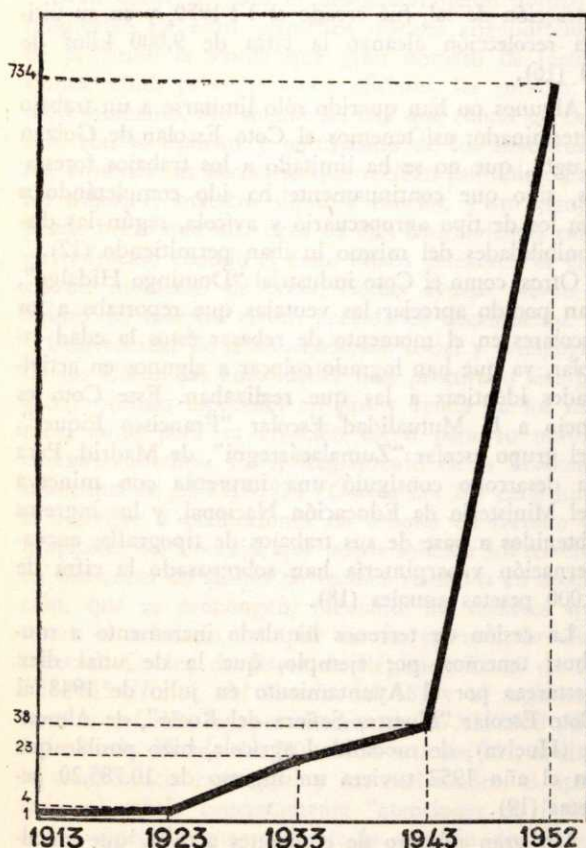
Continuamente en el Registro Oficial de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión van inscribiéndose otros nuevos en sus diversas modalidades. A continuación damos un gráfico en el que se muestra este hecho, abarcando desde que fué fundado, en 1913, el primero hasta el último inscrito, en 31-XII-1952 (15):

Mayor ha sido el crecimiento de las Mutualidades escolares; durante el mismo lapso que da el gráfico anterior, las registradas en la Comisión Nacional alcanzaron el número de 13.754. En 1913 fueron 146. El año de máxima creación fué el de 1920, en que se inscribieron 1.494, desde cuyo momento fueron bajando hasta 1944, en el que se ve el nuevo incremento dado, pues se registran ya 884, número que, más o menos oscilante, se mantiene en la actualidad.

Con posterioridad a 31-XII-1952 continúa el interés por los Cotos, ya que solamente durante el primer semestre de 1953 alcanzaron la cifra de 43 nuevos Cotos. De modalidad forestal, 12; apícola, 7; agrícola, 4; frutícola, 3; avícola, 8, y, en menor número, industriales, sericícolas, mixtos, labores, etc.

Como se desprende del primer gráfico, el total de Cotos registrados en España alcanzó en 31-XII-1952 el número de 734, cantidad que, comparada con la de la misma fecha del año anterior de 620 Cotos, representa, solamente en un año, un incremento de 114.

(15) En este gráfico se encuentran agrupadas todas las provincias españolas, exceptuando la plaza de Tetuán, por ser ésta de la Junta del Protectorado.



culcando entre el Magisterio español la trascendencia social educativa que el Coto Escolar representa para

(13) Otro ejemplo: el B. O. de la Prov. de Cuenca (3 de junio de 1953), en el que se dan normas para el incremento del coto forestal.

(14) L. Leal Ramos: "El I. N. P., laboratorio inicial...", Ministerio de Trabajo. Madrid, 1950, pág. 36.

Provincia	1951	1952	Total
Almería	12	1	13
Asturias	7	—	7
Avila	11	2	13
Badajoz	19	2	21
Barcelona	8	1	9
Burgos	19	1	20
Cáceres	16	5	21
Cádiz	8	7	15
Castellón	14	2	16
Ceuta	—	—	—
Ciudad Real	18	—	18
Córdoba	8	—	8
Coruña	1	—	1
Cuenca	28	1	29
Gerona	5	—	5
Granada	18	4	22
Guadalajara	9	—	9
Guipúzcoa	2	—	2
Huelva	9	—	9
Huesca	7	12	19
Jaén	5	3	8
León	37	—	37
Lérida	32	—	32
Logroño	7	2	9
Lugo	7	—	7
Madrid	12	1	13
Málaga	19	2	21
Melilla	1	—	1
Murcia	17	2	19
Orense	21	4	25
Palencia	6	1	7
P. Mallorca	7	—	7
Palmas (Las)	2	1	3
Pamplona	3	—	3
Salamanca	12	—	12
Santander	8	1	9
Santa Cruz de Tenerife	4	—	4
Segovia	5	—	5
Sevilla	4	5	9
Soria	11	1	12
Tarragona	10	2	12
Teruel	53	39	92
Toledo	21	1	22
Valencia	1	2	3
Valladolid	6	—	6
Vigo-Pontevedra	14	3	17
Vizcaya	4	—	4
Zamora	7	—	7
Zaragoza	32	5	37
Totales	620	114	734

Ahora bien: según datos oficiales, de los 620 registrados hasta 31-XII-1951, únicamente estaban en pleno funcionamiento 403, cifra alentadora con respecto a la del año anterior, de 317. Desgraciadamente, el que muchos de ellos cesen en sus actividades es lamentable, pero muy diversas causas hacen que ello no pueda evitarse.

Todos estos hechos hacen que la Comisión Nacional continúe optimista en su arduo trabajo. Son dignas de encomio algunas provincias, pues mientras en unas no se observa ningún aumento de los existentes, en algunas de un año a otro han fundado gran número. Tenemos, por ejemplo, que en el año 1952 solamente en la de Teruel fueron registrados 39 y en Huesca 12 de los 114 nuevos, por lo que con estas dos tenemos un 44,73 por 100 del incremento total.

En la actualidad las que cuentan con mayor número son: Teruel, Zaragoza, León, Lérida y Cuenca.



ALGUNOS CASOS DE DESARROLLO

La labor llevada a cabo por algunos maestros-directores, y muy en especial por el tipo de Coto al que han orientado sus desvelos, es digna de alabanza y de ser destacada. Se halla en su completo desarrollo y normal desenvolvimiento el Coto Escolar industrial en el pueblo de Salinillas de Buradón (Alava). Unico en su tipo, pues está dedicado exclusivamente a la extracción de sal, fué creado el 1-I-1950, y en su última recolección alcanzó la cifra de 9.000 kilos de sal (16).

Algunos no han querido sólo limitarse a un trabajo determinado; así tenemos el Coto Escolar de Goizan (Lugo), que no se ha limitado a los trabajos forestales, sino que continuamente ha ido completándolos con los de tipo agropecuario y avícola, según las disponibilidades del mismo lo iban permitiendo (17).

Otros, como el Coto industrial "Domingo Hidalgo", han podido apreciar las ventajas que reportaba a los escolares en el momento de rebasar éstos la edad escolar, ya que han logrado colocar a algunos en actividades idénticas a las que realizaban. Este Coto es anejo a la Mutualidad Escolar "Francisco Piquer", del grupo escolar "Zumalacárregui", de Madrid. Para su desarrollo consiguió una imprenta con minerva del Ministerio de Educación Nacional, y los ingresos obtenidos a base de sus trabajos de tipografía, encuadernación y carpintería han sobrepasado la cifra de 5.000 pesetas anuales (18).

La cesión de terrenos ha dado incremento a muchos; tenemos, por ejemplo, que la de unas diez hectáreas por el Ayuntamiento en julio de 1948 al Coto Escolar "Nuestra Señora del Rocío", de Almonte (Huelva), de modalidad agrícola, hizo posible que en el año 1952 tuviera un ingreso de 10.785,20 pesetas (19).

Un gran número de cotizantes activos, que en algunos casos es casi todo el pueblo en bloque, puede contribuir enormemente a una vida floreciente de la institución; así lo vemos en el Coto "Nuestra Señora

(16) B. O. de la Com. Nac. de Mutual. y Cotos Esc. de Previsión, núm. 23.

(17) Idem, núm. 16.

(18) Id., núm. 7.

(19) Id., núm. 16.

de las Angustias", de Villarramiel (Palencia), que, creado en 1950, cuenta con 390 (20).

El Coto Escolar "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro", de Don Benito (Badajoz), fué aprobado el 6-VII-1945, y han alcanzado sus ingresos las 12.839,61 pesetas. Es agrícola en secano, y gracias al común esfuerzo de todos los mutualistas, hoy en día cuenta con más de 65 árboles frutales (21).

Multitud de ellos podríamos enumerar, como el Coto "Santo Domingo de Silos", de Alcalá la Real (Jaén); el Coto Escolar "María del Rosario", de Barca (Soria), de modalidad apícola, con más de 17 colmenas (22), y el Coto Escolar sericícola de "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro", de Almoradí (Alicante), fundado en 1950, y en el que colaboran niños y niñas, y que en cuatro años han recogido seis onzas de semilla y varios kilos de capullo, con un total de ingresos de 12.165 pesetas. Todos ellos son ejemplo que deben seguir los demás, y que gracias a la experiencia adquirida pueden aconsejar y orientar a todos sus compañeros que no han podido obtener tan brillantes resultados.

SUBVENCIONES Y PREMIOS

Gran apoyo es para el desenvolvimiento normal y progresivo de estos pequeños núcleos engendradores de previsión la ayuda que gran número de instituciones, tanto privadas como oficiales, les prestan en todo momento. No solamente hay que contar en cada caso con el espíritu y entusiasmo de los maestros y sus alumnos; es necesario que reciban estímulos. Para los niños, el maestro significa mucho, y su ejemplo puede hacer que una obra de esta trascendencia caiga en el fracaso cuando el éxito estaba cercano. Por ello, en un momento de crisis, ciertas ayudas elevan el ánimo del maestro en un período de decaimiento.

Convencidas de la trascendencia social y pedagógica de los Cotos, las autoridades han procurado siempre dictar normas especiales en pro y ayuda de los mismos, tanto para su creación como para su normal desenvolvimiento. Ya el Reglamento de la Hacienda municipal de 23-VIII-1924 (*Gaceta* del 20) determina, al referirse a plantaciones de árboles en terreno de propiedad del Concejo, que puede solicitar los terrenos en usufructo un grupo de vecinos reunidos en asociación, que se propongan, mediante los recursos que ofrece el arbolado, cumplir un fin cultural, benéfico o social. La ley de Bases de Régimen Local de 17-VII-1945 (*B. O. del Estado* del 18) y al reglamentarse la referida ley por decreto de 16-XII-1950 (*Boletín O. del Estado* del 29), en su artículo 101, al citar la competencia municipal y sus actividades, el apartado g) señala concretamente "atenciones de índole social, especialmente mediante la creación de Mutualidades Escolares, Cotos de Previsión...".

Los Cotos Escolares son favorecidos especialmente por la ley de 7-IV-1952, y el decreto del Ministerio de Agricultura de 5-IX-1951 (*B. O. del Estado* del 28), que, en su artículo 1.º, dispone: "El Patrimonio Fo-

restal del Estado repoblará los terrenos de los Cotos Escolares de Previsión, constituidos a tenor de la legislación vigente, y que lo soliciten de las respectivas Jefaturas de los Servicios Provinciales del Patrimonio", siempre que reúnan las condiciones que señala. Algunos han procurado acogerse a estas disposiciones, y el Patrimonio Forestal ha iniciado ya la repoblación de varios Cotos Escolares. Ultimamente ha sido aprobada, entre otras, la solicitud del Coto Escolar "Francisco Franco", de Villalba de la Sierra (Cuenca).

El Instituto Nacional de Colonización, de acuerdo con lo dispuesto en la orden ministerial de 21-VI-1949 sobre escuelas patrocinadas por este Instituto, destina terrenos para crear el Coto Escolar de Previsión, y los dota con mil pesetas en material escolar anualmente. Ultimamente está autorizado para conceder préstamos sin interés hasta el 60 por 100 del presupuesto, sin necesidad de fiadores, sobre terrenos propios de entidades agrícolas, reintegrables en diez años a contar del quinto de la concesión, siempre que el referido 60 por 100 no exceda de 10.000 pesetas. El Frente de Juventudes ha colaborado varias veces en la plantación de árboles en estos centros.

Continuamente se procura prestarles todo el apoyo posible, no solamente con cesión de terrenos, ayuda en la repoblación, concesión de créditos, entrega de semillas, plantas y maquinaria, sino que actualmente suelen ser subvencionados muchos de ellos para que puedan continuar la preparación de los terrenos y cosechas hasta que los primeros beneficios obtenidos puedan ser suficientes para su automantenimiento.

El Ministerio de Educación Nacional, con cargo a un crédito del presupuesto del Estado, suele destinar 100.000 pesetas a subvencionar Cotos de índole agrícola, apícola, avícola y sericícola o mixtos, en los que entre alguna de estas facetas. Según orden de 17-XII-1951 de dicho Ministerio, se concedieron 66 subvenciones a otros tantos Cotos, por 1.515 pesetas a cada uno.

El Instituto Nacional de Previsión, y a propuesta de la Comisión Nacional, también anualmente suele consignar en sus presupuestos cantidades destinadas a este fin. En 27-II-1952, subvencionó a 49 Cotos, por un total de 48.700 pesetas.

Las de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión suelen variar según las necesidades de cada caso particular, oscilando entre 3.100, 2.000, 1.500 y 1.000, y según las posibilidades económicas de cada ejercicio.

Se pensó en la forma de que este trabajo complementario para el maestro tuviera alguna compensación, tanto económica como honorífica, y ya en el artículo 13 del Reglamento oficial se determina que "los beneficios de índole periódica, como son los de carácter forestal, una vez deducidos los gastos que entrañe su aprovechamiento...", servirán para atender diversos fines, entre los cuales en el apartado c) se establece: "En todos los casos deberá reservarse un 25 por 100 como premio a los maestros."

Estimando no ser suficiente esta medida, anualmente, y a propuesta de las Comisiones Provinciales, suelen ser recompensados con premios en metálico los maestros-directores que más se han distinguido durante ese período en el incremento de estas institu-

(20) *Id.*, núm. 12.

(21) *Id.*, núm. 22.

(22) *Id.*, núm. 19.

ciones de previsión. El I. N. de P. concede normalmente dos tipos de premios: seis con carácter de nacionales de 1.000 pesetas y 208 provinciales de 500, 200, 150 y 125 pesetas (23), por un total de 51.000 pesetas.

La Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares da siete especiales de 2.000 pesetas para maestros, y tres de igual cantidad para inspectores de Enseñanza Primaria (24).

El Ministerio de Agricultura concede premios de 5.000 y 2.500 pesetas anualmente a los maestros por inculcar a sus alumnos las enseñanzas agrícolas, siendo mérito puntuable para su concesión ser directores de Cotos de carácter agrícola, forestal o pecuario. Asimismo, también es mérito de selección para los cursillos de iniciación profesional, según orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

El Servicio Español del Magisterio, por mediación de sus Jefaturas Provinciales, los Ayuntamientos, Gobernadores civiles y Diputaciones, de idéntica forma anualmente conceden cantidades con destino a este fin. Son frecuentes igualmente los concursos periódicos, artísticos, etc., para estimular estos trabajos (25).

Como premio por servicios extraordinarios de aquellas personas que se consagrasen a la propagación o difusión de estas instituciones, el Reglamento de la Mutualidad Escolar de 11-X-1912 creó la Medalla de la Mutualidad Escolar. Se establecieron tres categorías: bronce, plata y oro (26), y, con posterioridad, la Medalla de Platino de las Mutualidades y Cotos Escolares, con categoría de excepción y única (27).

CURSILLOS

Buen número de maestros-directores concurren anualmente a toda clase de cursillos, habiendo alcanzado éstos gran éxito. La Direc. Gen. de Ens. Primaria convocó el 3-IV-1952 uno sobre apicultura, y sus resultados fueron tan excelentes que al año siguiente, el 31-III-1953, fueron convocados otros sobre la misma materia en Alcalá de Henares. Todos los directores de Cotos Escolares deben concurrir frecuentemente a toda clase de cursillos de perfeccionamiento, y muy en especial de los del tipo en que se explanen temas pertenecientes a los adelantos y cuidados del que tenga instalado en su localidad. En Castellón se han celebrado sobre apicultura para maestros y organizados por la Comisión Nacional de Mutualidades (28). En Valencia, en noviembre de 1953, tuvo lugar un

cursillo de Capacitación y Orientación del Magisterio, organizado por la Comisión de dicha provincia (29).

También, como antes dijimos, el tener en actividad el Coto Escolar es mérito preferente para participar en los cursillos de iniciación profesional para maestros y directores (30).

Siendo tan conveniente la celebración de cursillos, deberían ser convocados periódicamente y con participación de todos los maestros que tengan Coto en actividad o estén gestionando su implantación. Como se desprende, sería necesario que se adaptasen los cursillos a las diversas modalidades de los Cotos existentes, ya que la realidad demuestra que son los más fácilmente implantables.

FINALIDAD EDUCATIVA

De todo lo anterior claramente se deduce la importancia que estos pequeños centros de producción tienen, así como su repercusión en todos los aspectos de la vida escolar. Crean el sentido de comunidad y, por medio de la previsión, la virtud del ahorro.

Su finalidad es triple: a) pedagógica; b) económica, y c) social (31).

Pedagógicamente, el Coto puede enseñar y educar, factor decisivo para la vida, ya que sin educación, en especial, es completamente imposible vivir en sociedad. Antonio Lleó claramente lo manifiesta al decir que "el trabajo de enseñar es siempre forjar almas que miren, no ya al presente, sino al porvenir; es sembrar conocimientos y arraigar hábitos que permitan al hombre proceder racionalmente en la vida, y proceder racionalmente no es otra cosa que proceder intelectual y moralmente".

Bajo el aspecto económico, el Coto cumple su misión. Sus productos le proporcionan medios suficientes para su entretenimiento, al propio tiempo que se destina parte de ellos al ahorro, ya que en la escuela se modela y forja el alma del niño, enseñándole los caminos del ahorro y del trabajo. Para la consecución de este fin es esencialmente necesaria la constancia: "el coto abriga el propósito de perdurar, vinculado a la escuela, indefinidamente. Su característica será la perseverancia" (32).

El Coto asume un fin pedagógico social. Su existencia representa un gran provecho para los pueblos; puede, mediante una continuada labor cultural de hechos, ir transformando el clima social de las aldeas y vecindades rurales; en una palabra, iniciar al escolar a que contribuya con su aportación personal al mejoramiento del nivel de vida colectivo. Fuera de la aportación del Coto a la escuela, las demás no tienen esta triple finalidad, al propio tiempo que aúnan e interesan a los escolares, y, por tanto, su contribución puede correr el riesgo de perderse. Muy digno de encomio es el articulista que prevé innumerables ventajas en el florecimiento de estos anejos escolares; entre otras ventajas, manifiesta que "evita el éxodo del habitante

(23) *Id.*, núm. 6.

(24) *Id.*, núm. 15.

(25) Es de destacar que el primer premio de 4.000 pesetas de la Dip. Prov. de Madrid para concurso periódico fué concedido a J. C. Villacorta Luis por su reportaje "Dos nuevos Cotos Forestales en la provincia de Madrid".

(26) R. O. de 26 de marzo de 1915 y O. de la Dirección Gen. de E. Prim. de 27 de noviembre de 1944.

(27) O. Minis. de 14 de febrero de 1952. Esta única medalla de platino, previo informe de la Comisión Nacional, fué concedida por el Minis. de Educ. Nac., en 14 de febrero de 1952, a S. E. el Jefe del Estado y entregada en sesión solemne el 21 de mayo de 1952 por la Comisión Nacional, durante cuyo acto el Caudillo dedicó palabras de elogio y estímulo hacia todos los que colaboran en esta importante misión.

(28) B. O. de la Com. Nac. de MM. y CC. EE., núm. 13.

(29) *Idem*, núm. 20.

(30) O. de la Direc. Gen. E. Prim. de 22 de julio de 1952 y 30 de marzo de 1953.

(31) Reg. Of. del Coto, de 6 de mayo de 1944, art. 4.º

(32) *Idem*, *id.*, art. 2.º

del campo a la ciudad, despertando el amor a la tierra" (33).

En resumen, que para cumplir tales fines se requiere no solamente el entusiasmo y la colaboración de todos los que participan en esta obra social, sino el estudio, aprendizaje y enseñanza para poder ser orientado perfectamente hacia la finalidad prevista. Claramente lo expresa así Luis Jordana de Pozas al indicar que "la previsión en su triple aspecto de conocimiento anticipado del futuro, de técnica adecuada para prevenirlo y de conducta colectiva individual, es susceptible de investigación, de enseñanza y de aprendizaje".

Actualmente la Mutualidad Escolar concentra sus miras en los niños, pero debe dirigir sus miradas a campo más amplio, pues ciertamente "no tendrá eficacia económica, mutualista ni educativa si no logra infundir en los niños que la forman el hábito de la previsión, y no lo infundirá si limita su acción a la edad escolar, si no encuentra la fórmula de que los niños continúen practicándola hasta que sean hombres" (Severino Aznar), y creemos que mucho más puede conseguir en este aspecto el Coto que la Mutualidad, pues el trabajo duro y fatigoso de los primeros años pueden seguirlo los muchachos una vez abandonadas sus labores escolares, ya que, aunque sea interesadamente, reconocen que su esfuerzo les reporta beneficios en un futuro, ya que lo determinan estas palabras: "Mediante los Cotos, los escolares de hoy, convencidos de un mañana próximo, se prepararán y adiestrarán para dar contenido y sentido orgánico a

(33) A. Santos Tuda: "Aspecto social de la Mutualidad y el Coto", en *B. O. de la C. Nac. MM. y CC. EE.*, número 12, pág. 9.

la vida local, y se habituarán a emplear con fines plausibles y fraternos la riqueza que alumbren y aprovechen con su esfuerzo unificado y perseverante" (34).

Lo más importante, además de cumplir con todos sus fines específicos, es que el Coto, a través de la escuela, a la que ayuda creándole un patrimonio propio, pueda cumplir su misión educadora y esencialmente la forjación del carácter de los educandos.

Es curioso observar que, pese a la desvalorización de la moneda en las últimas décadas, se aprecia un incremento de las recaudaciones que integran este tipo de ahorro. Es posible que el interés por el ahorro se vea disminuído, pero se compensa por abarcar mayor número de cotizantes. En todo caso, es la mayor dificultad con que tropiezan estas instituciones en su labor educativa.

Convencidos de la futura trascendencia de esta obra, la Asamblea de Mutualidades y Cotos Escolares determinó que "el Magisterio debe salir de las Escuelas Normales perfectamente dispuesto a establecer en las escuelas nacionales la previsión infantil en forma de Mutualidades y Cotos Escolares" (35).

Esperamos que la marcha de estas instituciones vaya en aumento, y que el mayor número de escuelas de España pueda contar con uno propio, tanto porque sirven de estímulo en la elevación cultural del país como porque incrementan, aunque sea en forma leve, la renta nacional.

JUAN ARCADIO LÁSCARIS COMNENO

(34) Reg. Of. del Coto, art. 6.º

(35) Conclusión de la Asambl. de MM. y CC. EE., junio de 1934.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Partiendo de la conferencia de Ortega y Gasset sobre la Universidad, un artículo estudia el tema de la cultura en ésta, considerándola "indispensable a los fines de la Universidad, como forjadora de una causa común, la comprensión íntima de todos, y a esto debe tender la mayor parte de su enseñanza. Luego considera que no es posible encauzar en un mismo plano la actividad docente para el investigador y el profesional, por lo que vuelve a la tesis de Ortega de que no se debe obligar al estudiante medio a aparentar que va a ser investigador (1).

Otro artículo enfoca el tema de la "crisis" de la Universidad sobre la base de que la Humanidad entera sufre crisis; sólo un 5 por 100 inicia el camino de ser un buen universitario: "...la charla con el universitario no aminora el pesimismo apuntado." El hecho de que haya crisis lleva a preguntar si esta crisis tiene remedio, contestando afirmativamente: "Este no puede ser otro que la reforma total de nuestro estudiante universitario. Es preciso cambiar la manera de pensar de la mayoría de nuestros universitarios. ... Que el "debe ser" se convierta en "ser", en la manera de pensar de nuestro universitario y que el "ser" universitario de hoy desaparezca" (2).

ORGANIZACIÓN

Una glosa a la noticia de la creación de la cátedra Barcelona en aquella Universidad destaca su importancia y el acierto de sus organizadores: la nueva cátedra nace bajo los mejores auspicios (3). Otro articulista propugna la creación de una cátedra "Alberto Lista" en la Universidad de Sevilla (4).

Un editorial comenta la creación de un Instituto Geológico, anejo a la Facultad de Ciencias de Oviedo; Asturias necesita geólogos, es la afirmación que fundamenta la satisfacción por esta creación.

El rector de la Universidad de Santiago hace unas declaraciones en que expresa su deseo de completar el número de camas de que se disponía, disminuídas por el funcionamiento interino del Hospital Provincial en el mismo edificio del Clínico, así como la esperanza de que se construyan pronto las instalaciones necesarias para los servicios de Cancerología, Infecciones y Maternidad. Apunta como solución el construir un pabellón en las inmediaciones del Hospital Clínico (5).

El Correo Gallego publica un dictamen del Consejo Nacional de Educación en el que se hace presente que los licenciados y doctores en Ciencias Químicas están capacitados científica, práctica y legalmente para realizar un estudio completo, con formulación de Proyectos, en los que figuren las instalaciones químicas con los aparatos y máquinas necesarias, que precisamente por su carácter particular requiere en todo momento el conocimiento de la naturaleza y comportamiento de las reacciones químicas que se han de aplicar y conducir en ellas, e incluso la de señalar a los demás profesionales que colaboren en la instalación las particularidades del fenómeno que se ha de realizar (6).

Un editorial señala el auge de los estudios filosóficos en España, puesto de relieve por el número siempre creciente de

alumnos y la cuantía y cantidad de las tesis doctorales presentadas en esta especialidad; han sido cubiertas cátedras por doctores de la Facultad de Filosofía en su actual organización y docentes formados en la misma son invitados por Universidades extranjeras (7).

Un catedrático, entrevistado, sostiene que en la Facultad de Filosofía y Letras debería haber "cursos comunes" durante los cinco años de la carrera para preparar a aquellos alumnos que luego serán profesores privados de Enseñanza Media, pues para ellos la especialización no significa nada al verse obligados a dar clases de todas las materias.

Un editorial se expresa en términos de saludo cordial a los estudiantes extranjeros que cursan estudios en las aulas españolas (8).

Hemos de destacar el artículo publicado por el director del San Pablo, de Madrid. Elogia el hecho de que la legislación vigente encomienda a la Universidad no sólo la formación profesional, sino también la formación humana, la cual es encargada a los Colegios Mayores, mientras que aquella lo es a las Facultades. Pero esta compartimentación no supone su exclusión recíproca: "La Facultad, al instruir, educa; y el Colegio, al educar, instruye." Con esta recíproca interferencia, al ser el sujeto estudiante él mismo, benefician a la Universidad, en la que Facultades y Colegios están integrados. Sobre el hecho de la actual superpoblación de la Universidad, recoge la iniciativa del Ministro de Educación Nacional de que en los Colegios Mayores funcionen repetitorios de las Facultades, debiéndose reconocer valor a las prácticas hechas en los mismos; en segundo término, se debería autorizar a los Colegios Mayores a dar la enseñanza religiosa, política y física a sus colegiales. Seguidamente analiza con detalle las razones que justifican estas medidas, llevando finalmente a un robustecimiento del espíritu corporativo: "La Universidad está no poco deshumanizada, e importa mucho llenarla de una cálida corriente de respeto y de afecto. Los Colegios Mayores, donde hay capilla y comedor, banquete eucarístico y comida cotidiana—pocas cosas unen tanto como compartir el pan—, pueden ser el órgano propicio para lograr el ayuntamiento de maestros y escolares que constituye la auténtica Universidad" (9).

LA RELIGIÓN Y LA UNIVERSIDAD

Con motivo de la conmemoración de la festividad de Santo Tomás de Aquino, el padre Sauras, O. P., desarrolló una conferencia sobre "Presencia de la Teología en la Universidad". Comenzó diciendo, según la reseña periodística, que es un hecho lamentable, pero sumamente real, la ausencia de la Teología en el ambiente intelectual moderno. Y esta ausencia ha llevado consigo una serie de consecuencias adversas para el mismo pensamiento y para todo el desenvolvimiento progresivo y unitivo de las ciencias. La Teología no es ciencia; es, como diría Santo Tomás, "sapientia", que sobrepasa en dignidad a todas ellas. La Teología nos eleva a Dios, al Ser primero y subsistente, y une armónicamente todo lo que no es Dios, pero son obras suyas: el mundo universo, el hombre. Es un hecho que el hombre se encuentra desligado; le preocupan los eternos problemas de siempre, pero para su explicación ha tomado derroteros que conducen a la "nada", a la "angustia". En lugar de emprender una ruta ascendente hacia sus principios unitivos, tiende a enraizarse en la caducidad propia de las cosas, y de ahí que al desaparecer éstas y encontrarse vacío, clame angustiado y busque una mayor justificación de estas

(7) Ed.: "Auge de los estudios filosóficos", en *Ya* (Madrid, 8-III-55).

(8) Comentario: "Estudiantes extranjeros en Valladolid", en *El Norte de Castilla* (11-II-55).

(9) T. Martín Martínez: "Se pueden corregir los defectos...", en *Ya* (6-III-55).

(1) D. Tejón: "Cultura en la Universidad", en *Proa* (24-II-55).

(2) F. Otero Guldris: "'Ser' y 'debe ser' de nuestro universitario", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 24-II-55).

(3) S. f.: "La nueva cátedra sobre Barcelona", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 11-II-55).

(4) F. Montero Galvache: "Cátedra Alberto Lista", en *Sevilla* (5-III-55).

(5) S. f.: "Interesantes manifestaciones...", en *El Faro de Vigo* (11-III-55).

(6) S. f.: "Dictamen...", en *El Correo Gallego* (La Coruña, 22-II-55).

ansias que le atormentan interiormente. Desea ver claramente su solución, pero no la encuentra. Ha errado el camino. Ha querido buscarlo en sí mismo, que de por sí es deleznable y contingente. He aquí por qué en el momento presente la existencia de una ciencia organizadora sea del todo necesaria. Se impone su presencia en todos estos problemas que tan de cerca siguen al hombre (10).

Un nuevo comentario a la encuesta realizada entre estudiantes de la Universidad de Madrid replantea el tema de la crisis religiosa entre éstos. Recoge los datos referentes a este aspecto; el resultado de la encuesta es benemérito "si sirve para que nos esforcemos todos en encontrar solución". Después de señalar que muchos de los resultados son explicables por falta de madurez, insiste en la necesidad de cuidar la labor de la Iglesia para que no se malogren los esfuerzos realizados por desconocimiento por parte de la juventud (11).

CURSOS DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

La organización de los mismos en Pamplona ha suscitado cierto número de artículos y comentarios. Una nota de la Universidad informó de que el próximo verano, pasadas las fiestas de San Fermín, llevará a cabo una labor de extensión cultural netamente universitaria en Pamplona. Esta labor se inicia en Pamplona, en primer lugar, por ser la ciudad del Distrito de mayor número de habitantes tras la capital del mismo. Se agradece la ayuda económica prestada por la Diputación navarra. Las reuniones y conferencias serán de un mes de duración. Habrá una reunión de especialistas en épica medieval, con carácter internacional. La cátedra de Arqueología tendrá un cursillo de adiestramiento técnico. Igualmente, lecciones sobre estudios geográficos, reuniones de profesores universitarios y de Enseñanza Media para tratar de la metodología de su propia disciplina, un cursillo de lingüística vasca y conferencias científicas en relación con las industrias navarras. Se desea ampliar el marco de estos temas en años sucesivos (12).

La prensa de Madrid recogió la noticia, comentándola ampliamente con elogio y expresando la esperanza de su enraizamiento en la ciudad navarra (13).

Un artículo señala la trayectoria de la Universidad de Zaragoza de difundir la cultura universitaria en las ciudades de su Distrito; tras Jaca, se inicia actualmente en Pamplona: "Lo que es indudable es que la Universidad de Zaragoza demuestra una inquietud docente de vigoroso impulso y que no cesará en utilizar todos los cauces viables para acrecer el campo de su acción de *alma mater* (14). La prensa aragonesa continuó comentando y dando nuevos detalles de estos cursos (15). Un artículo de Huesca, con este motivo, señala que los cursos de Jaca continuarán, pero siempre se han de resentir de que los profesores habrán de dividir su esfuerzo con los nuevos cursos; elogia la actitud del alcalde, que ha propuesto la ampliación del edificio, que venía resintiéndose de falta de capacidad a consecuencia del crecimiento de los cursos y como muestra de la vitalidad de los mismos en Jaca (16).

PROFESORADO

Recojamos un artículo que trata de las oposiciones a cátedras, y cuyo autor, como alumno, se lamenta de la frecuencia con que opositores triunfantes dejan de tomar posesión de la plaza obtenida, con el consiguiente vacío docente para los alumnos. Ello supone falta de ejemplo para los alumnos. "Por lo que al Tribunal calificador se refiere, baste insinuar que tenemos la sospecha de si las referidas oposiciones serán algo más; así como una prueba de simpatía hacia un determinado aspirante elegido con anterioridad." Se queja de la poca atención pres-

(10) *Patria* (Granada, 8-III-55).

(11) S. f.: "Crisis religiosa en la Universidad", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 19-II-55).

(12) S. f.: "Extensión cultural universitaria", en *Diario de Navarra* (Pamplona, 12-II-55).

(13) *Informaciones* (Madrid, 14-II-55); *Hoja del Lunes* (idem, 21-II-55).

(14) "Expansión universitaria", en *El Noticiero* (Zaragoza, 17-II-55).

(15) *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 24-II-55); *El Noticiero* (idem id.).

(16) Corresponsal: "¿Se queda Jaca sin Universidad?", en *Nueva España* (Huesca, 27-II-55).

tada a las dotes pedagógicas. "A los no "predilectos" les decepcionará, sin duda, semejante proceder. Pero quien sufre en último término las consecuencias de una pretensión caprichosa somos nosotros, los que esperamos con ansiedad al que debiera ser nuestro profesor. Un corte más a nuestras alas" (17).

Otro artículo trata de los ayudantes de Universidad, y justifica de manera románticamente hispánica la dedicación de estos profesores, remunerados con una gratificación anual que a un extranjero le parece pequeña como mensual (18).

ALUMNADO

El Jefe Nacional del S. E. U. publicó un artículo destacando la evolución de la juventud universitaria en los últimos años; mientras que hace cinco o seis las únicas preocupaciones eran estrictamente profesionales, actualmente se da una mayor exigencia en el orden académico y una extraordinaria preocupación por la marcha del país. Esta inquietud universitaria, depurada, es buena (19).

G. Sáenz de Buruaga escribe una segunda parte al artículo reseñado en nuestro número anterior, respondiendo a algunas contestaciones y comentarios publicados a su artículo. Se asombra de que alguien se haya extrañado: "Somos nosotros, los jóvenes, los que nos deberíamos llevar las manos a la cabeza y rasgarnos las vestiduras ... nosotros, la juventud, los estudiantes, somos desconocidos." Ante esta situación, hay que afrontarla sin miedo y conocerla tal cual es; la juventud se caracteriza por su conciencia de tremenda actualidad, su realismo desnudo hacia el presente; corre el peligro de desarraigarse del pasado y exponerse a la intemperie sin raíz alguna; en muchos jóvenes ha prendido una fobia hacia el pasado inminente, como reacción natural, consecuencia de la rutina periódica en las mismas palabras y de que quienes debían ser guías y fuente de información han caído en los comentarios informes y difusos (20).

La misma revista *Alcalá* publicó unas "Reflexiones de un seminarista de veinte años sobre la juventud actual", comentando el citado artículo de Sáenz de Buruaga. A la afirmación de que la juventud no es escéptica, sino que simplemente bosteza, contesta: "Ese bostezo aburrido es consecuencia del escepticismo, es su fruto; de un escepticismo inconsciente que invade la atmósfera juvenil hasta saturarla y que penetra arteralmente en el alma, invadiéndola y provocando el bostezo resignado." Seguidamente realiza un estudio de cómo se produce la desilusión de la juventud al aspirar a ideales excesivamente altos, con lo que se buscan sustitutivos fáciles con los que vivir sin molestarse. Otros jóvenes caen en el escepticismo por efecto del ambiente producido por los primeros. La salvación está en que el universitario encuentre ante sí hombres que no se dejen aplastar, que resistan los embates; estos hombres deberán ser los mismos que le educan (21).

Otro articulista estudia lo que denomina "reaparición del liberal" entre las juventudes universitarias; hace la distinción entre apetencia de libertad y neoliberalismo, señalando los aspectos caducos de éste; del que traza una trayectoria: "No se busque, pues, heterodoxia en esta alza de la libertad fruto de una realidad social nueva, con exigencias también nuevas, y no se admita tampoco la confusión entre la actitud desplazada de los neoliberales de que nos ocupamos y la conciencia juvenil de estima de la libertad como bien irrenunciable individual y socialmente" (22).

Señalemos finalmente una serie de comentarios y glosas acerca de la significación del Día del Estudiante Caído (23) y de la festividad de Santo Tomás (24).

(17) J. Sánchez: "Sobre las oposiciones a cátedras", en *Alcalá*, 67 (Madrid, 10-III-55), 5.

(18) L. Tormo Sanz: "Porque me da la gana", en *Alcalá* (idem), 3.

(19) J. Jordana Fuentes: "Juventud española", en *Alcalá* (idem), 3.

(20) G. Sáenz de Buruaga: "Algo más de la juventud española", en *Alcalá* (idem), 16.

(21) A. Benedicto: "Reflexiones...", en *Alcalá* (idem), 3.

(22) I. J. Bellod: "Denuncia de una actitud reaccionaria", en *Alcalá*, 68 (25-III-55), 1 y 2.

(23) *Arriba España* (Pamplona, 9-II-55); *Diario de Barcelona* (idem); *La Prensa* (idem); *Levante* (idem); *El Norte de Castilla* (10-II-55); *El Noticiero de Cartagena* (9-II-55).

(24) *El Norte de Castilla* (6-III-55); *La Voz de Castilla* (Burgos, ídem); *Nueva España* (6-III-55); *La Prensa* (Barcelona, 7-III-55); *La Noche del Lunes* (Santiago, ídem); *Amanecer* (Zaragoza, 8-III-55).

SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Aparte de algunos de los artículos ya reseñados, señalaremos una crónica acerca del III Festival Universitario, celebrado en Barcelona en marzo pasado (25), dos comentarios sobre el Seguro Escolar, que dan a conocer algunos aspectos de su organización (26), y un artículo sobre el Servicio Universitario del

- (25) *Arriba* (2-III-55).
 (26) *El Adelanto* (4-III-55); *Extremadura* (Cáceres, 14-III-55).

Trabajo, en el que se destacan las ventajas que ha demostrado la experiencia en la convivencia de universitarios y obreros, ventajas que superan con mucho a los posibles inconvenientes (27).

C. L. C.

- (27) J. R. Ferrer: "El S. U. T. como diálogo", en *Alcalá*, 68 (25-III-55), 5.

ENSEÑANZA MEDIA

EXÁMENES DE GRADO

El diario *Madrid* (1), en una crónica de su corresponsal en Bilbao, da cuenta de la estancia en dicha capital del Director general de Enseñanza Media y de sus manifestaciones respecto a las normas que han de regir los exámenes de Grado, las cuales tienden a que el alumno conozca de antemano la materia de que va a ser objeto de examen, fijándose un programa entresacado de los cuestionarios del Bachillerato y variándose cada convocatoria el mismo, con objeto de evitar las contestaciones "prefabricadas".

Estas mismas manifestaciones son recogidas por el periódico *Ideal* (2), de Granada.

ESCUELAS LIBRES
Y ESCUELAS ESTATALES

El diario *Ya* (3), en un editorial, recoge las recientes manifestaciones de protesta de los católicos belgas con motivo de los intentos del Gobierno de retirar la subvención a los Centros católicos de enseñanza. En todos los países, comenta este editorial, la Iglesia considera de importancia vital el libre ejercicio de su función docente. Ello ha hecho que en todos los Estados haya ido multiplicando el número de escuelas y profesores que con criterio católico han intentado garantizar la integridad religiosa de la enseñanza, lo cual ha determinado, asimismo, un cambio de política en la actitud de los Gobiernos, que han abandonado paulatinamente el prejuicio que mira las escuelas libres como opeuestas o marginales al bien de la nación, para considerarlas como auténticas colaboradoras en la tarea de instrucción nacional, beneficiándose el Estado de todo ello, razón ésta que ha determinado no sólo una postura de benevolencia tolerante, sino también un apoyo económico por parte del Estado a la enseñanza privada. Esto resalta más el contraste del Gobierno belga y explica en gran parte la actitud de quienes no se conforman con una postura ni clara ni lógica.

LA LECTURA EXPLICADA

La revista *Ateneo* (4) inicia un artículo diciendo que el idioma español, las matemáticas y el latín son las tres asignaturas que hoy reciben preferencia en nuestros Centros de Enseñanza Media. Pero a nuestros jóvenes no se les enseña a leer, y la mayor parte de nuestros bachilleres no saben siquiera lo que significa lectura explicada o interpretación de textos.

La Gramática, dice el autor, debiera estudiarse en los libros escritos y vivientes, y, desde luego, la Literatura, la Sociología,

(1) José Alonso Martín: "El Director general de Enseñanza Media habla de las nuevas normas para el examen de Estado", en *Madrid* (7-III-55).

(2) S. f.: "Educación y Enseñanza", en *El Ideal* (Granada, 2-III-55).

(3) Ed.: "Escuelas libres y Escuelas estatales", en *Ya* (Madrid, 20-II-55).

(4) Alvaro de Zárate: "La lectura explicada, primera asignatura del Bachillerato", en *Ateneo* (Madrid, 2-III-55).

la Psicología, la Historia del hombre, en una palabra, no deberían tener para nuestros jóvenes otro exponente que libros de lectura convenientemente escogidos y estudiados.

Para conseguir esto, el primer día de clase deberían darse a los alumnos cuatro o cinco libros de lectura, que después se irían digiriendo y desmenuzando durante los nueve meses del curso, leyéndolos y comentándolos punto por punto y expresión por expresión, haciendo recalcar a los alumnos todos los valores sintácticos, históricos, sociológicos, artísticos y literarios que se puedan deducir, así como las corrientes de influencia, relaciones, precedentes y parangones con textos similares.

El autor termina señalando que la lectura explicada o interpretación de textos debe convertirse en asignatura básica para la formación de los futuros españoles, formación que incline al individuo a la reflexión, a la clara concisión, a la autodeterminación y a la observación correcta.

LIBROS DE TEXTO

El diario *Levante* (5), con el título de "Punto final sobre los libros de texto", publica una entrevista con el catedrático don Angel Lacalle, en la cual éste manifiesta que el asunto se ha desorbitado, habiéndose de partir del hecho evidente de la necesidad del libro de texto. No considera solución el texto único ni estima que el libro de texto resulte actualmente elevado de precio entre nosotros.

El diario *Jornada* (6) hace un elogio de la reciente orden del Ministerio de Educación Nacional sobre los libros de texto, estimando que acabó con muchas de las anomalías que respecto de los mismos venían produciéndose. Lo mismo hace el diario *La Región* (7).

Con el título de "El costo de la enseñanza y de los libros de texto", *El Correo Catalán* (8) inserta un artículo de uno de sus colaboradores en el cual se plantea la cuestión de los libros de texto como una faceta del costo total de la enseñanza, viendo en ello no sólo un problema económico, sino también uno pedagógico y didáctico, otro de orden intelectual y de estímulo a la producción, y un tercero de libertad y de responsabilidad en la elección del texto por parte del enseñante.

Surge aquí la cuestión de las cargas que pesan sobre la enseñanza no estatal, lo cual hace que sean exigidos honorarios de enseñanza, a cargo de las familias, evidentemente desproporcionados y que determinan la reducción de la libertad de enseñanza a una situación de lujo para uso de clases pudientes. La solución está en subvencionar a la enseñanza no estatal, que tanto ahorro supone, por otra parte, a los presupuestos oficiales; pero mientras llega esta solución, conviene sea abordado, por lo menos, el factor económico de los libros

(5) M. L.: "Punto final sobre los libros de texto", en *Levante* (Valencia, 6-II-55).

(6) S. f.: "Las normas sobre los libros de texto", en *Jornada* (Valencia, 12-II-55).

(7) S. f.: "Lo de los libros de texto", en *La Región* (Orense, 13-II-55).

(8) Santiago Udina Martorell: "El costo de la enseñanza y los libros de texto", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 13-II-55).

de texto en busca de la síntesis de exigencias culturales y necesidades económicas.

Una regularización, dice el autor de este artículo, que suponga la utilización mínima del texto, una vez adoptado, durante algunos cursos escolares, suficiente a evitar renovaciones sucesivas, alguna vez con ligerísimas variantes de expresión intrascendentes e innecesarias, sería el primer paso. Pero junto al mismo serían menester otros de protección por parte del Estado a la edición de libros de texto, por el profesorado, con desgravaciones tributarias, con facilidades de obtención del papel de impresión; incluso con subvenciones, y, de parte de la sociedad, en sus sectores docentes, el de edición en grandes tiradas de textos idóneos, puestos de acuerdo los Centros de distintas situaciones legales o geográficas, en busca del abaratamiento de la obra, sin mengua de la calidad; siempre es preferible esta selección espontánea que resultase del previo acuerdo de enseñantes o de Centros que la confiada a un solo criterio discrecional con facultad imperativa. Sobre estos dos supuestos, el de la ayuda estatal y el de la colaboración social, cabría hablar de unos precios límites de venta que atendiesen no sólo al costo estricto de la obra, sino, además, a los derechos del autor y al lícito beneficio editorial.

Reproducen este artículo el diario *El Faro de Vigo* (9) y la revista *Hogar* (10), órgano oficial de la Confederación Nacional de Padres de Familia.

(9) *Ibidem*, en *El Faro de Vigo* (Vigo, 26-II-55).

(10) *Ibidem*, en *Hogar* (Pamplona, marzo de 1955).

Tomando como base la orden del Ministerio de Educación Nacional que ha regulado la materia de libros de texto, y comentándola favorablemente, publican sendos editoriales los diarios *Levante* (11), *El Diario Vasco* (12), *ABC* (13) y *El Norte de Castilla* (14).

Por último, la revista *Perfil* (15), del Instituto de Enseñanza Media de Cuenca, publica una entrevista sobre esta misma cuestión con el jefe de Estudios del mismo, en la cual éste hace una defensa de los libros de texto, admitiendo determinado número de reproches y algunas deficiencias que cabe, en efecto, advertir en los libros de texto, pero señalando que muchos de los problemas que se imputan al libro de texto no son tales, sino consecuencias naturales de una materia que requiere tratamiento adecuado.

MANUEL ALONSO GARCÍA

(11) Ed.: "Los libros de texto", en *Levante* (Valencia, 13-II-55).

(12) Ed.: "Los libros de texto", en *El Diario Vasco* (San Sebastián, 17-II-55).

(13) Ed.: "El libro de texto", en *ABC* (Madrid, 2-III-55).

(14) Comentario: "El problema de los libros de texto", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 3-III-55).

(15) Cinco redactores: "Los libros de texto, ¿chantaje o estafa?", en *Perfil* (Cuenca, febrero de 1955).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

CURSO SOBRE PRODUCTIVIDAD EN EL COLEGIO DE INGENIEROS INDUSTRIALES

Ha tenido lugar en Madrid un curso de conferencias organizado por el Colegio de Ingenieros Civiles Industriales sobre "Productividad", que ha estado a cargo de los ingenieros industriales galardonados con motivo de las III Jornadas de Ingeniería Industrial que se celebraron en Madrid en el pasado año.

Estas Conferencias, celebradas en el Instituto de Ingenieros Civiles (Alcalá, 45), dieron comienzo el día 4 de marzo próximo pasado con la disertación del ingeniero industrial don Manuel Sagrera Bertrán, que desarrolló el tema "Aceite de oliva" (1).

ESTUDIOS MERCANTILES

Un nuevo comentario sobre la reforma de los estudios mercantiles aparece en el diario *Proa* (2), de León. Comenta el articulista una nota informativa publicada en *Economía Leonesa*, que recoge el rumor de que en una probable reforma de los estudios mercantiles sería exigido el título de bachiller elemental para el ingreso en las Escuelas de Comercio. Esta medida vendría a mejorar el actual plan de estudios, puesto que al retrasar el ingreso de los muchachos a los catorce años permitiría a éstos comprobar si realmente su vocación era la carrera de Comercio, y, en caso contrario, les capacitaba para seguir el Bachillerato e ingresar en cualquier Facultad o Escuela Especial para cuyos estudios se sintiesen más aptos.

Con esta reforma de los estudios mercantiles, al ingresar ya en la Escuela bachilleres elementales, podrían suprimirse las asignaturas de cultura general que recargan el programa, en perjuicio de las materias específicas de la carrera, lo que permitiría que, con los tres cursos en que actualmente se halla estructurado el plan de profesorado, saliesen de las Escuelas titulares mercantiles perfectamente capacitados, que devolve-

rían a este título la consideración social que evidentemente merece y hoy se le regatea.

Al mismo tiempo, al darse en los Institutos las materias de cultura general, habría que incrementar el profesorado, y esto podría hacerse con los mismos profesores pertenecientes hoy a las Escuelas de Comercio, que quedarían solamente afectos a los Institutos en lo concerniente a las asignaturas cuya enseñanza quedase clausurada en las Escuelas de Comercio.

Por último, prevé el señor Paredes Cabañas que este plan va a suscitar descontentos y críticas, por las numerosas dificultades que presenta al intentar llevarlo a la práctica, y recuerda que lo mismo ocurrió al implantarse el plan de estudios de 1953.

NUEVA ESCUELA AGRONÓMICA (3)

Ha comenzado la restauración del castillo de Coca, una parte del cual va a ser destinada a Escuela Nacional de Enseñanzas Agrícolas y Forestales. Se realiza esta restauración atendiendo un deseo del Caudillo y con la decidida ayuda del Ministro de Agricultura, señor Cavestany; el director general de Coordinación, Crédito y Capacitación Agraria, señor Pardo Canalís; el gobernador civil, señor Marín Pérez, y el alcalde, señor Acosta.

El castillo de Coca está situado al occidente de Segovia, en la confluencia de los ríos Eresma y Voltoya, incluido, por tanto, en la ruta de los castillos segovianos. Fué construido a finales del siglo xv y reconstruido y restaurado en el siglo xviii. Perteneció a la familia de los Fonseca, el incendiario de Medina en la guerra de las Comunidades, y actualmente a la casa ducal de Alba, de cuya duquesa actual solicitó el Ministerio de Agricultura la cesión del edificio para realizar en el mismo las obras de restauración.

El castillo es de estilo mudéjar, quizá en España la más hermosa construcción militar de ladrillo. Está cercado de fosos profundos y flanqueado en sus cuatro ángulos por torres ochavadas. Su plano significa una innovación en el modo de construir de la Edad Media. Sus fachadas, con saeteras cruciformes,

(1) S. f.: "Curso sobre productividad en el Colegio de Ingenieros Industriales", en *Arriba* (Madrid, 4-IV-55).

(2) Manuel Paredes Cabañas: "Más sobre la reforma de estudios mercantiles", en *Proa* (León, 10-II-55).

(3) S. f.: "El castillo de Coca (que va a ser restaurado)", será Escuela Agronómica", en *Informaciones* (Madrid, 17-II-55).

rematadas por adarves con prismas bellamente decorados, indican que indudablemente fué levantada más como obra de adorno que de defensa.

Las obras de restauración serán ejecutadas con toda clase de garantías para respetar el aspecto artístico e histórico de la fortaleza. Serán supervisadas por las Academias Nacionales de Bellas Artes y de la Historia.

LOS INGENIEROS Y LA TÉCNICA

Con motivo de los actos que se han celebrado recientemente en honor de los ingenieros españoles, publica *ABC* (4) un editorial con el título de "Genios, ingenios e ingenieros". Comienza aludiendo a las palabras del filósofo Huarte de San Juan en su obra *Examen de ingenios para las ciencias*, que dicen: "Sólo las gentes de septentrión juntan gran memoria para las lenguas y buena imaginativa, con la cual hacen relojes, suben el agua a Toledo, fingen maquinamientos y obras de mucho ingenio, las cuales no pueden fabricar los españoles." Juicio sobre la incapacidad española para la ciencia y el ingenio constructivo que hubiera rectificado el filósofo si pudiera comprobar el impulso adquirido en España por la técnica gracias al trabajo y estudio de los ingenieros actuales, que incesantemente contribuyen al engrandecimiento y enriquecimiento de España.

Recuerda el articulista que España es el país donde mejor

(4) S. f.: "Genios, ingenios e ingenieros", en *ABC* (Madrid, 18-II-1955).

han florecido las capitanías, "tanto da una capitanía de guerra como de paz". Y del mismo modo habría que cantar las glorias de los capitanes de tropas y las de los capitanes de industria, frase a la que el abuso ha dado un sentido peyorativo. En algunos casos se aúnan estas dos capitanías, por ejemplo, en Hernán Cortés, cuando al planear la conquista del Tenotichtlan, para coger de revés a Moctezuma en la laguna del mismo nombre, hizo construir a sus carpinteros de ribera, en las playas de Veracruz, una flota de asalto, que pieza por pieza, como un inmenso *meccano*, subió a hombros de indios hasta Tenotichtlan, 500 kilómetros de distancia y 2.500 metros de altura, a través de las cumbres de Maltrata, que siglos después, el ingeniero Limantier—otro gran ingeniero para otra gran empresa—supo cuánto se resistía a ser violada por la primera vía férrea de Méjico.

Además de las palabras sonoras y de las espadas atrevidas, como decía Eça de Queiroz, el pueblo español ama también las nobles y generosas empresas de la paz, "como esta que se está acometiendo en la mejor y más sosegada paz que hemos disfrutado, montada, en el aspecto económico—la industrialización necesaria de que hablaba el ingeniero señor Robert—, sobre la esclarecida inteligencia y el patriotismo insuperable de sus ingenieros".

Termina el artículo diciendo que así como el progreso económico británico se debe a Adam Smith, el de los Estados Unidos a Carey y Hamilton, la industria alemana a List y la estructura económica de Francia a Cartier y Muline, el de España está encomendado a estas brillantes promociones de ingenieros.

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE

ENSEÑANZA PRIMARIA

EL SERVICIO ESCOLAR DE ALIMENTACIÓN

"Ha comenzado a funcionar en España—escribía el diario de Huesca, *Nueva España*—el Servicio de Alimentación Escolar. Esta modalidad, totalmente nueva en nuestra patria, se ha implantado ya en Madrid y Barcelona con halagüeños resultados, y su expansión a otras capitales y núcleos de población importantes se irá haciendo paulatinamente a medida que las disponibilidades y estudios lo permitan" (1). Y recordaba el diario cómo ya en la ley de Educación Primaria se establecía el funcionamiento del Servicio de Alimentación Escolar, "cuya puesta en práctica en amplios sectores nacionales ya se ha iniciado con los mejores auspicios" (2).

Alerta, de Santander, recogía igualmente en sus páginas la noticia de la creación del Servicio Escolar de Alimentación, y resumía las principales características del mismo:

1) Estar encargado de la distribución del "complemento alimenticio", a base de los envíos que hacen instituciones y organizaciones privadas de tipo benéfico de los Estados Unidos.

2) Hacer tal distribución de forma totalmente gratuita, con exclusivo destino a los verdaderamente necesitados y sin que este complemento alimenticio sustituya a ninguna de las comidas ordinarias.

3) El complemento alimenticio deberá ser proporcionado a los alumnos que concurran a las escuelas nacionales, provinciales y municipales, que dispongan de instalación y medios adecuados. La distribución será, por ahora, de un cuarto de litro de leche diario por alumno.

4) Aunque hayan comenzado por disfrutar los beneficios de este Servicio los niños de escuelas enclavadas en capitales y núcleos urbanos de importancia, habrá de hacerse extensivo a los tres millones y medio de pequeños que componen el censo escolar en la actualidad.

5) Después de esta primera actividad, el Servicio Escolar de Alimentación atenderá otras, en colaboración con la Sa-

nidad, en lo que se refiere a la dieta, asegurando a los alumnos beneficiarios en comedores y colonias una alimentación adecuada a su edad, suficiente para lograr un normal desarrollo físico.

6) El Servicio, por medio del niño, influirá en la propia educación sanitaria de la familia (3).

Con motivo de la implantación del Servicio Escolar de Alimentación, se echó de ver la falta de instalación adecuada en muchas escuelas, aun de las mismas capitales de provincia: se carecía de cocinas para calentar el líquido, de recipientes para la elaboración de la leche y aun de vasos para su distribución. Un articulista sugería, como solución, el que los Ayuntamientos provean a cada escuela de recipientes y de vasos, cuando menos, ya que no de la instalación de cocinas. Y, en último caso, podrían ser los mismos escolares quienes adquiriesen, por su cuenta, o contribuyesen con aportaciones pecuniarias, a la adquisición de vasos y recipientes de elaboración. "Todo—venía a decir—menos que los escolares pierdan un sobrealimento que tanto bien puede hacerles a su edad" (4).

Por último, y ciñéndose exclusivamente al aspecto médico y sanitario de la cuestión, *El Norte de Castilla* daba cuenta de la labor de investigación llevada a cabo por el Patronato Nacional de Higiene y de Alimentación de la Dirección General de Sanidad, dependiente del Instituto dirigido por el doctor Jiménez Díaz.

"Recientemente—escribía el autor del artículo que reseñamos—la citada institución ha elevado a la superioridad un informe según el cual los niños de clase modesta no tienen el calcio suficiente.

"En el informe aludido se insinúa, como solución del problema, el suministro diario de un vaso de leche de doscientos cincuenta gramos a todos y cada uno de los alumnos de las escuelas públicas. Este suministro se considera suficiente para resolver el problema en la mayoría de los casos, ya que la leche—uno de los pocos alimentos llamados "completos"—es

(3) Ed.: "El complemento alimenticio escolar", en *Alerta* (Santander, 2-II-55).

(4) Hernán: "Hay que resolver el problema del suplemento alimenticio escolar", en *Levante* (Valencia, 21-I-55).

(1) Ed.: "Servicio de Alimentación Escolar", en *Nueva España* (Huesca, 14-V-55).

(2) *Ibidem*.

muy rica en calcio. El Patronato ha estudiado—hace constar en su informe—el desarrollo físico infantil sobre la base de tallas y pesos y por el estado radiográfico de los huesos. Estas experiencias se llevaron a cabo, comparativamente, entre un grupo de niños de colegio de la clase media y otro grupo de niños de las escuelas públicas. El resultado fué alarmante, y mostró un evidente retraso en el crecimiento, que llegaba en ocasiones a suponer dos años en una edad de siete. Posteriormente, a este grupo de niños se les facilitaron durante tres meses trescientos gramos diarios de leche, y recuperaron en gran parte lo que habían perdido en su crecimiento” (5).

Es claro que el Servicio Escolar de Alimentación, con su distribución del complemento alimenticio, ha de contribuir eficazmente a aminorar esta descalcificación de muchos de nuestros escolares de las clases más débiles económicamente.

ASISTENCIA ESCOLAR Y CONCIENCIA EDUCADORA DE LOS PADRES

La distribución de un complemento alimenticio a los niños de las escuelas no tiene solamente una finalidad sanitaria: de esta manera se pretende también asegurar la asistencia de los escolares a las clases, atraídos, tanto ellos como sus familias, por el beneficio de una alimentación más completa. Así lo recordaba un articulista, quien, para confirmar la realidad de la interdependencia entre la alimentación y la asistencia escolares, aducía el ejemplo de lo sucedido en los Grupos de Madrid.

“Si hemos de creer—escribía—a los maestros y directores de Grupos escolares de Madrid, de quienes hemos recibido esta información, desde que los niños están tomando el complemento alimenticio de la ayuda “Caritas”—creo que se llama así—, han aumentado de peso ostensiblemente y sus condiciones somáticas han mejorado mucho. Pero hay más y más importante, porque los beneficios fisiológicos de esta sobrealimentación eran descartados, y nos interesa destacar este “más” a que nos referimos, y es el hecho de haber aumentado también en notable proporción la asistencia escolar, según se nos asegura de manera formal y con las máximas garantías de seriedad” (6).

Concluía el autor del artículo diciendo que la mejor manera de combatir el analfabetismo y regular la asistencia escolar es la de procurar a los niños necesitados la alimentación que les brinda la ley de Educación Primaria. “Felizmente—terminaba—, cada día se precupan más nuestras autoridades de este problema—justo es reconocerlo así—, y hoy es mayor el número de los niños que no sólo están “apuntados” a los Comedores Escolares, sino los que reciben en ellos, efectivamente, la comida del mediodía, modesta quizá, pero sustanciosa y alimenticia. Esta es la mejor política para asegurar la normal asistencia escolar” (7).

Al mismo tiempo, se ha seguido concediendo por la prensa la debida atención al decreto sobre obligatoriedad de asistencia escolar. El diario *Informaciones* recogía la carta de un padre deseoso de la buena educación de sus hijos y, consiguientemente, de la asistencia de éstos a las aulas escolares. “Hay un pequeño detalle—escribía el comunicante—al que se debía haber llegado, y que, por una u otra causa, aún no lo hemos hecho. Quiero referirme a un justificante para que los padres supiéramos cuándo nuestros hijos habían estado en clase y cuándo no. Es decir, que al entrar en clase o a la salida, bien en los cuadernos de ejercicios o en una libreta aparte, se ponga un sello justificativo de la asistencia” (8).

Un método semejante de control de asistencia era propuesto por una revista profesional, la cual sugería la conveniencia de que los maestros, “sobre todo en aquellas zonas de asistencia más irregular, contaran los días y horas de asistencia escolar anual y de cada niño admitido, y, con ocasión de alguna fiesta que organizaran a fin de curso, tuvieran preparados murales en los cuales quedara claro y patente cuántas horas los padres han facilitado a sus hijos para que aprendieran a ser hombres y mujeres cristianos y españoles capaces de bastarse a sí mismos cuando lleguen a la edad adulta y sostener una familia con su propio y personal esfuerzo”. Y concluía la mencionada

publicación: “No estaría de más que los maestros e inspectores idearan medios audiovisuales para que los padres se enteraran sin esfuerzo de cómo cumplen el sagrado deber de educar a sus hijos” (9).

El periódico *ABC*, en un interesante artículo editorial, se refería a la encuesta realizada el año pasado en una barriada popular madrileña a base de un cuestionario con preguntas sobre diversos aspectos de la vida escolar, tal y como esta vida escolar era vista por los padres de niños que acudían a las escuelas primarias. Según el editorialista, de los datos obtenidos por medio de la encuesta se podían deducir las siguientes afirmaciones, por lo que se refiere a la adecuada preparación paterna en orden a la educación de sus hijos:

a) Falta la visión concreta, exacta, sobre los problemas educativos generales, sin que concreten los que actualmente preocupan a los educadores.

b) Existe gran impresión sobre lo que debe ser la educación de los hijos en los actuales momentos; ningún padre apunta la influencia del cine, de los espectáculos, del deporte, juegos, etc.; y

c) Parecen desconocerse los grandes medios educativos que la familia tiene a su alcance y los que debe poner en práctica para coadyuvar con los centros a los que concurren sus hijos.

En consecuencia, sostenía el editorialista que es necesario instruir a los padres sobre temas educativos fundamentales, a fin de que, al perfeccionarse, puedan educar a sus hijos personalmente y sientan la necesidad de colaborar con los educadores de los mismos (10).

EDUCACIÓN INTERNACIONAL DE LOS NIÑOS

El tema de la educación internacional de nuestros niños, y en general de nuestras juventudes, no solemos verlo sino muy raramente tratado en publicaciones periódicas nacionales. Por ello, y por considerar el indicado tema de evidente interés e insoslayable vigencia, no queremos dejar de consignar un artículo aparecido en el diario *Informaciones*, en el que se daba cuenta a los lectores del Congreso Internacional de Prensa Infantil, tenido en Luxemburgo en la primera quincena del pasado mes de febrero.

“De una manera que pudiéramos llamar doctrinal—escribía el articulista refiriéndose a las tareas del Congreso—se ha tratado de un asunto trascendental en la prensa infantil: la creación de un sentido internacional en el niño. No se trata de borrar en él las huellas de su propia nacionalidad, el sentido de su patria, sino de hacerle sentir respeto y comprensión por los otros países” (11).

Refería el autor del artículo que, por medio de una breve encuesta, los asistentes al Congreso habían llegado provisionalmente a analizar el contenido de las historietas y los relatos de todo orden que aparecen en la prensa infantil del mundo, y habían llegado a una serie de conclusiones generales. Se advertía que el “malo” de estos relatos pertenecía casi siempre a otra raza o a otra nacionalidad, lo cual, además de ser injusto en su generalización, predispone al niño en contra de los extranjeros y le hace confiar, quizá un tanto aventuradamente, en sus compatriotas.

Por otra parte, se constató que los personajes extranjeros de estas historietas no suelen estar dotados del alma verdadera de los pueblos que representan, carecen de personalidad auténtica, son casi siempre víctimas de una tipificación. Por ejemplo, los negros suelen aparecer como brutales; los pieles rojas, como sanguinarios, etc. También es importante el paisaje donde las aventuras de los personajes se desarrollan: se ha llegado a un modelo *standard* del lejano Oeste o de la jungla india que limita en el niño la idea de la variedad del mundo y de las verdaderas características de esas regiones.

“Se trata de cambiar todo esto—escribía el autor del artículo—. No es fácil. Muchos años de historietas y de cuentos en el mal sentido han deformado ya a los escritores infantiles, a los dibujantes. Es preciso encontrar autores capaces de “dar” un verdadero sentido internacional a la prensa infantil. Los responsables de toda esta prensa—editores, directores—están dispuestos a buscarlos. Uno de los acuerdos de tipo práctico obte-

(5) Ed.: “Leche a los escolares”, en *El Norte de Castilla* (6-II-55).

(6) Ed.: “La asistencia escolar”, en *El Magisterio Español*, número 8.323 (Madrid, 36-II-55).

(7) *Ibidem*.

(8) S. f.: Sección “Opinión de los demás”: “Una libreta escolar diaria evitaría las faltas de asistencia”, en *Informaciones* (Madrid, 5-II-55).

(9) Ed.: “La obligatoriedad de la enseñanza y el analfabetismo”, en *Servicio*, núm. 516 (Madrid, 2-III-55).

(10) Ed.: “La educación de los hijos exige la perfección de los padres”, en *ABC* (Madrid, 23-II-55).

(11) Eduardo Haro Tecglén: “Por una educación internacional de los niños”, en *Informaciones* (Madrid, 14-II-55).

nido: el intercambio de artículos, de correspondencia, de dibujos, de material entre todos los periódicos infantiles católicos de las naciones representadas. Se ha pensado incluso en formar un *dossier* internacional de cuentos folklóricos y legendarios de todos los países para su publicación en todos los periódicos representados" (12).

MAESTROS TUBERCULOSOS

A lo que parece, por los ambientes profesionales del Magisterio nacional corrió el rumor de que a los maestros separados del servicio activo de la enseñanza por padecer afección tuberculosa se les iba a incoar, de oficio, el expediente de jubilación por enfermedad, inmediatamente de cumplir los veinte años de servicios necesarios para adquirir derechos pasivos.

Efectivamente, la orden ministerial de 30 de mayo de 1940, que regula la situación particular de estos maestros, dispone en su artículo 8.º: "No podrá ser concedida la separación al maestro que cuente con más de veinte años de servicios abonables a efectos pasivos. En este caso, procederá la jubilación por causa de imposibilidad física, con arreglo a lo dispuesto en el decreto del Ministerio de Hacienda de 23 de agosto de 1934" (13). El decreto citado regula las normas para la jubilación por imposibilidad física, conforme a los artículos 47 y 50 del Reglamento de 21 de noviembre de 1927 para la aplicación del Estatuto de Clases Pasivas.

"Con arreglo a estas disposiciones—escribía un articulista—, ninguno de los maestros separados del servicio activo de la enseñanza, cuando les fué concedida la separación, contaba con los veinte años de servicios reglamentarios para poder ser jubilados. Pues bien: si es cierto que ahora se ordena su jubilación, según se nos asegura, ¿cómo podrán ser clasificados estos maestros con pensión de pasivos si no cuentan los veinte años de servicios efectivos, según dispone el artículo 22 del Estatuto de las Clases Pasivas, "prestados efectivamente día a día..."?" (14).

La misma revista profesional que venimos reseñando volvía a tocar el tema de los maestros tuberculosos en un número posterior de la publicación. De existir el proyecto más arriba indicado, éste, a juicio del articulista, habría de estar supeditado en todo caso a que la Dirección General de la Deuda y Clases Pasivas compute o no el tiempo de separación de la enseñanza activa de estos maestros como servicios efectivos prestados al frente de la escuela para efectos de jubilación.

Indicaba el autor del artículo que el criterio adoptado parecía ser el de considerar como efectivos esos años de separación. "Es muy natural—decía—que las autoridades, tratándose de un Estado católico, quieran evitar a estos maestros una lamentable situación. Sería una desgracia irremediable obligar a los maestros tuberculosos a aceptar una jubilación a sabiendas de que con ella se les privaba de todo medio de vida. No puede pensarse en una cosa así ni siquiera en broma, que, por otra parte, sería una broma de muy mal gusto" (15).

Recordaba el articulista cómo la orden ministerial de 30 de mayo de 1940 fué generosamente protectora, no sólo de los maestros afectados por la tuberculosis, sino también con los propios niños, al imponer una profilaxis escolar de acertado alcance. Privar a estos maestros, como venía haciéndose, de su medio de vida profesional, cuando más necesitaban de su economía para hacer frente a una enfermedad tan costosa, parecía poco humano.

"¿Que quizá ha habido algunos abusos—concluía—al socaire de esta generosa situación que se brinda a los maestros enfermos? Es posible. Pero estos abusos pueden ser cortados de raíz, si es que los ha habido, con una inexorable revisión periódica de los enfermos acogidos a estos beneficios de la ley. Gracias a Dios, la tuberculosis es cada día más fácil de diagnosticar y de curar, y un gran número de pacientes encuentran su total restablecimiento. En esto estimamos que debe centrarse el problema. Revisar anualmente la lesión de estos maestros y "obligarles" a pedir su vuelta al servicio cuando su lesión lo

permita, sin peligro para los escolares. Lo que no debe hacerse, a nuestro juicio, es obligarles a pedir la jubilación si la lesión persiste" (16).

INGRESO EN EL MAGISTERIO

Con motivo de la convocatoria de las últimas oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional, se puso en evidencia que, al parecer, habíanse quedado sin poder presentarse buen número de maestros por diversas causas. Entre éstas, una revista especializada señalaba como más frecuentes las siguientes: falta de edad, no estar en posesión del título elemental del Frente de Juventudes y no haberseles expedido a tiempo a los interesados el certificado de haber realizado el Servicio Social.

En consecuencia, y primeramente, preguntaba la mencionada revista, en un artículo editorial, por qué se ha de exigir a los aspirantes a ingreso en el Magisterio que tengan diecinueve años de edad en la fecha de convocatoria de las oposiciones. "La edad de diecinueve años—decía—nos parece excesiva cuando los interesados, por razón de los planes de estudios, pueden tener terminada su carrera a los diecisiete o dieciocho años. ¿Para qué tenerlos inactivos uno, dos o tres años en espera de que cumplan los diecinueve para poder hacer la oposición?" (17). Por otra parte, le parecía más justificado al articulista que la edad que se fije como mínima para poder opositar la tengan cumplida los aspirantes en la fecha de término del plazo de solicitudes y no en la de convocatoria.

Para soslayar las dificultades derivadas de la carencia del título elemental del Frente de Juventudes, apuntaba el autor del artículo que recogemos la conveniencia de convocar con más frecuencia cursillos a fin de que los maestros puedan obtener el mencionado título.

Por último, y respecto al certificado de Servicio Social, indicaba el articulista que, según parece, las maestras interesadas no pueden realizar dicho Servicio cuando lo desean, sino cuando se las convoca, y aunque en muchos casos la demora sea imputable a las interesadas, que no se preocupan de cumplir esta obligación con la diligencia que a ellas mismas interesa, no obstante deberían dárseles todas las facilidades dentro de lo reglamentario.

ESCUELAS MIXTAS, DE PÁRVULOS Y DE PATRONATO

La revista profesional *Escuela Española* volvía sobre el tema tratado de la reforma del artículo 20 de la ley de Educación Primaria, que prescribe la provisión obligatoria de las escuelas mixtas por maestras y no por maestros. "Nosotros—decía la citada revista—defendimos la reforma de la ley porque en ella veíamos un camino muy viable para evitar que nuestras escuelas del Magisterio se despoblasen de alumnos varones, al carecer éstos de los estímulos poderosos que da el sentir próxima la colocación, recién terminados los estudios. Y creímos muy rápida la modificación del citado artículo 20 cuando el Consejo de Ministros ordenó que el proyecto de ley que habría de hacerla realidad fuera presentado a las Cortes para su aprobación. Desde entonces ha transcurrido mucho tiempo" (18).

Hacía notar el articulista que debían de haber sido grandes las dificultades halladas por las autoridades del Magisterio para llevar a la práctica la reforma del indicado artículo 20 de la ley. De todas maneras, a su juicio, el proyecto de reforma no debe abandonarse, "siendo como es materia que vicia tan profundamente el régimen de las oposiciones a ingreso. Puede verse cómo, pese a las interesantes innovaciones de las últimas convocadas, constituyen el doble de las vacantes de maestros las anunciadas para las maestras" (19).

Las escuelas maternas y de párvulos han ocupado también últimamente la atención de la prensa especializada.

Señalaba un editorialista que la ley de Educación Primaria quiso dar a las escuelas maternas y de párvulos, y por ende a sus maestros, una importancia relevante, y, rebasando el área de las normales posibilidades, dispuso la obligatoriedad

(12) *Ibidem*.

(13) O. M. de 30 de mayo de 1940, art. 8.º (*B. O. del E.* de 8 de junio de 1940).

(14) Ed.: "Maestros tuberculosos", en *El Magisterio Español*, núm. 8.324 (Madrid, 2-III-55).

(15) Ed.: "Más sobre maestros tuberculosos", en *El Magisterio Español*, núm. 8.332 (Madrid, 26-III-55).

(16) *Ibidem*.

(17) Ed.: "Ingreso en el Magisterio", en *El Magisterio Español*, núm. 8.319 (Madrid, 12-II-55).

(18) Ed.: "¿Qué sucede con las escuelas mixtas?", en *Escuela Española*, núm. 737 (Madrid, 24-III-55).

(19) *Ibidem*.

de su creación en los centros industriales o agrícolas, donde el trabajo condicionado de la madre exija el cuidado y custodia "inteligente" de los niños menores de seis años. Como consecuencia, se estableció en la ley que estas escuelas estuvieran SIEMPRE regentadas por maestras.

"Queriendo asegurar para estas escuelas una vida de hogar—escribía el autor del editorial—, nada más acertado. Y, a este fin, también nada más justo, la propia ley consignó que una disposición especial determinaría los títulos o certificados que habilitarían a las maestras para el desempeño de esta función" (20).

Pasaba el editorialista a indicar el hecho de que, cada día, quedan más escuelas de esta clase vacantes, sin que nadie desee cubrir las, y se preguntaba si no convendría prescindir de una tal especialización. En su opinión, no debería hacerse tal cosa, sino más bien vigorizar la vida de estas escuelas y dar a sus maestras las compensaciones que la propia ley les señala por el especial servicio que realizan.

La misma revista profesional de la que resumimos las ideas arriba expuestas especificaba más concretamente cuáles son estas compensaciones que deben concederse a las maestras parvulistas. Dichas compensaciones pueden ser, en "el orden económico, el establecer la remuneración especial que para el servicio especial de estas maestras promete la ley de Educación Primaria en sus artículos 93 y 94. Y en el orden profesional, darles una compensación que les resarza de la falta de otros ingresos que normalmente perciben los demás maestros: permanencias, adultos, Iniciación profesional, etc." (21).

Por último, y una vez más, era abordado de nuevo el tema de las Escuelas de Patronato y del régimen de provisión de las mismas.

En un artículo editorial, *Escuela Española* afirmaba que desde "la promulgación de la ley de Educación Primaria, en 1945, se han creado muchas Escuelas nacionales de Patronato, que hacen ya, en conjunto, un número muy respetable. Se ha formado así un buen contingente de Centros caracterizados por un régimen de provisión distinto del ordinario. Y esta peculiaridad de su provisión siempre ha sido vista con cierto recelo por los maestros, porque, a su amparo, los nombrados para regentar esas Escuelas han conseguido instalarse en grandes capitales, restando, por así decirlo, plazas a quienes, con el mismo objetivo, esperaban alcanzarlo por el concurso gene-

(20) Ed.: "Escuelas de párvulos", en *El Magisterio Español*, número 8.321 (Madrid, 19-II-55).

(21) Ed.: "Escuelas de párvulos", en *El Magisterio Español*, número 8.331 (Madrid, 23-III-55).

ral de traslados o por la oposición". Para evitar murmuraciones, sugería la indicada revista profesional la conveniencia de publicar un estado informativo de la situación, domicilio, clases, número y otros datos de las Escuelas de Patronato, a fin de que sus vacantes pudieran ser solicitadas por todos y en todo momento se supiese que han sido provistas conforme a la más estricta justicia (22).

La misma revista profesional reconocía que "desde hace poco menos de cuatro años se ha perfeccionado de modo notable el régimen de las Escuelas de Patronato. Esta mejora se está llevando a cabo a base de tres puntos fundamentales: 1.º Se exige a los maestros tener aprobadas las oposiciones de más de 10.000 habitantes para regentar una Escuela de Patronato que radique en una población de ese censo; 2.º La selección de los maestros se realiza en la mayoría de los casos por concurso, y los méritos de los aspirantes son calificados rigurosamente mediante *baremos*; 3.º Se procura crear sólo los Centros que respondan a una verdadera necesidad, a la vez que se evita transformar en de Patronato las Escuelas Nacionales ya existentes".

"Es muy interesante—se decía—caer en la cuenta de que ninguna Escuela Nacional ya existente se ha sometido a patronato; es decir, que las sometidas a tal régimen en estos años han sido sólo las organizadas espontáneamente por la sociedad y ofrecidas al Estado, y que el Estado, en compensación, establece como nacionales en régimen especial, para que la entidad que las ofrece pueda realizar la obra que al organizarlas pretendía. Y esto está muy bien, porque la función del Estado, en cuanto a la educación se refiere, es supletoria, y ha de fomentar, apoyar y ayudar a lo que la sociedad organiza por sí dentro de los límites que las leyes justas permiten; y sólo donde existen un vacío, una necesidad o un defecto, es donde el Estado debe acudir para remediar, llenar o suplir lo que la sociedad no ha podido o no ha querido organizar o realizar espontánea y debidamente" (23).

La prensa especializada acogió, finalmente, con alegría la noticia de la pronta publicación del Reglamento de Escuelas de Patronato (24).

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO

(22) Ed.: "Publicidad necesaria", en *Escuela Española*, número 734 (Madrid, 3-III-55).

(23) S. f.: "Las Escuelas de Patronato", en *Escuela Española*, núm. 735 (Madrid, 10-III-55).

(24) Ed.: "Patronatos", en *El Magisterio Español*, número 8.334 (Madrid, 2-IV-55).

BELLAS ARTES

LA EDUCACIÓN Y EL CINE

En un artículo aparecido en la revista *Didascalía* (1) se hace un estudio de las características que ha de presentar la educación cinematográfica de la adolescencia en la escuela. Ante la necesidad de esta educación, ha de tenerse en cuenta el papel activo del espectáculo cinematográfico sobre el niño y el adolescente. Es preciso que "el adolescente tenga bien formada su personalidad con la educación general. El cine puede favorecer el desenvolvimiento de la personalidad ofreciendo ciertas experiencias que no se encontrarán en la vida cotidiana, experiencias que deben ser asimiladas con clara visión de los puntos de contacto entre las películas y la vida diaria". Como la producción cinematográfica no ofrece muchas películas adecuadas a la juventud, es necesario preparar al alumno para una interpretación correcta de los films.

Dado que el cine es una necesidad vital para el adolescente, conviene ver en él un bien cultural, procurando que los jóvenes asistan activamente a este espectáculo.

Para realizar este objetivo es preciso poner en práctica un programa sistemático y metódico adecuado. Según el autor, podría abarcar las cuestiones siguientes:

1. Por qué se va al cine.
2. Qué se ve, en general, en el cine.
3. Cuál es la significación del cine para la religión y las costumbres, la sociedad y la cultura.
4. Cómo se hace una película.
5. Posibilidades propias del cine.
6. Qué es una obra de arte cinematográfica.
7. Cómo se ve una película.
8. Cómo influye el cine en el espectador.
9. Cómo combatir el mal cine y promover el bueno.

Respecto al método de educación cinematográfica, debe suscitarse el interés de los jóvenes incitándoles a un trabajo personal, por ejemplo:

- a) Sirviéndose el profesor, sobre todo, de material visual (fragmentos de películas, su análisis, diapositivas, fotografías, dibujos, estadísticas).
- b) Haciendo participar de manera activa a los alumnos en los diálogos y en las discusiones sobre temas cinematográficos.

(1) J. L. M. Peters: "La educación cinematográfica de la adolescencia en la Escuela", en *Didascalía*, 4 (abril 1955), 207-10.

- c) Dando a los alumnos trabajos individuales y colectivos (composición de un guión, redacción sobre cine, posibilidades de realización de una película corta de forma reducida, distribuyendo estas actividades entre diversos alumnos que trabajarían en equipo).

La educación cinematográfica se dirigirá especialmente a alumnos de catorce a dieciocho años, por ser los más necesitados de esta educación. Para ello es indispensable formar un cuerpo de profesores especializados en esta educación cinematográfica, sistemática y metódica. Pueden organizarse conferencias dictadas por instructores y profesores, organizando asimismo cursos por correspondencia, con un programa semejante al siguiente:

1. Introducción al estudio del cine.
2. Posibilidades propias del cine.
3. Introducción a la estética cinematográfica.
4. El cine y la sociedad.
5. Aspecto psicológico del problema del cine.
6. Protección y desenvolvimiento de la cultura cinematográfica.
7. El cine como valor comercial.
8. El desenvolvimiento de la técnica.
9. Didáctica y metodología de la educación cinematográfica de la juventud.

Para estos cursos es imprescindible disponer de medios auxiliares. Junto al manual del alumno, será preciso el manual del profesor.

En otro número de la misma revista (2) se publica un artículo sobre "La educación para el cine". El cine en la escuela plantea entre otras dificultades las de sobrecargar los horarios y favorecer la fuerte tendencia hacia el cine que se produce en la juventud. No obstante, el cine puede ser un elemento constructivo. Lo fundamental consiste en suprimir la actitud de pasividad, cambiándola por un activismo crítico, para lo cual es preciso crear una nueva calidad de atención y una forma de meditación moral de expresión plástica y de investigación intelectual.

Paralelamente a la enseñanza tradicional de las humanidades, en las que el alumno se inicia en los valores intelectuales y espirituales, cabe concebir una iniciación en el cine, con lo que se consigue un doble resultado: el cine es objeto de cultura y meditación y deja de ser materia abstracta adquiriendo vida real. Para ello, es preciso escoger rigurosamente las películas.

Para Agel, la iniciación metódica en el cine se puede empezar a los doce años. De los siete a los once se acostumbrará al niño prudentemente al espectáculo, rechazando películas audaces o crudas e incluso también las de dibujos animados y cómicas no adaptadas para su comprensión a la edad psicológica del niño. De los siete a los diez años son convenientes las "visiones de espacios libres, animales captados en plena naturaleza, planos largos de diez a doce segundos y poco movimiento de cámara". A partir de los ocho años, debe iniciarse al niño en un primer contacto con la realidad, realizado prudentemente. Esta situación debe ampliarse con más eficacia a partir de los once o los doce años. Desde los catorce, el alumno puede recibir del cine los siguientes beneficios:

1. La puesta en marcha de su espíritu crítico.
2. Adquisición de una conciencia sobre ciertos problemas psicológicos y religiosos.
3. Toma de contacto con ciertas realidades dramáticas de la vida.

De los doce a los diecisiete años puede iniciarse la introducción metódica al cine por medio de sesiones que podrían constar de:

1. Una charla de veinticinco minutos.
2. Introducción a una película de largo metraje.
3. Proyección.
4. Diálogo de los alumnos sobre la obra proyectada.

El programa de charlas para el primer año de iniciación cinematográfica podría versar sobre "El lenguaje cinematográfico" (cómo se hace una película, su producción y realización, reglas del lenguaje cinematográfico, el cine, séptimo arte y manera de analizar una película). El programa de charlas del segundo año tendría carácter histórico (los principios del cine, el cine como comercio e industria, la época del cine mudo, los principios del sonoro, plástica de las imágenes e ilusión de

la realidad y perspectivas del porvenir del cine). El programa del tercer año versaría sobre un estudio de los géneros y de las escuelas cinematográficas en función de las películas proyectadas.

En un trabajo sobre *Cine y Cultura* (3), Juan García Yagüe trata del tema del cine como factor de desintegración cultural. El cine sólo es cultura hasta cierto punto, en el plano de la información y de la reacción. Un saber sin estas dos notas integradoras es mera instrucción. Y el cine, desde un punto de vista educativo, formativo y de sensibilización, debe superar sus funciones primarias de documentación. El cine actual es un ejemplo para el autor, de esa "instrucción desordenada desintegradora de la cultura. Sus títulos y contenido están bien lejos de adecuarse. Abundan los nombres y las insinuaciones de carácter geográfico, sin llegar nunca a representar un aporte educativo en esta materia. El vocabulario empleado subraya una "exaltación del yo, sea a través de la profesión, a través de acciones contra potencias de tipo negativo o de carácter erótico. En su conjunto, el mensaje del cine se apoya siempre en situaciones límite. Las profesiones de los personajes son extremas y en cierto modo heroicas, con todo el peligro que suponen la violencia y la expresión de tensiones de exaltación última. En resumen, si bien el cine ayuda al hombre actual a evadirse de sus problemas y dificultades casi asfixiantes, también lo es la aportación de éste a la cultura, pero en el sentido de que por ser secundaria y pasada primero por el tamiz de los intereses del propio yo, es totalmente parcial, sistemática y carente de ponderación.

El semanario *Signo* (4) incluye en su sección "Estos dioses" un estudio de las características actuales del cine y su influencia en la juventud. La extensión del fenómeno cinematográfico a terrenos intelectuales es evidente. Literaria, artística y técnicamente se examinan tendencias y modos cinematográficos, y en las mismas aulas universitarias se hace cuestión de un sinnúmero de problemas de tipo cultural, artístico y hasta económico y comercial. Existe un Instituto de Investigaciones Cinematográficas. El cine, arte joven, invade todas las actividades, pisa todos los terrenos.

La juventud prende su ilusión en la pantalla. Unos sueñan con ser técnicos de cine; otros, con suplantar a actores y a actrices famosos. La juventud de hoy va al cine y en muchos casos "debe" ir al cine de igual forma que valdría decir que debe ir a un concierto. Hay casos en que la asistencia al cine puede ser motivo de obligación social, puede ser arma de apostolado, fuente del saber, entretenimiento y diversión. Porque son muchas las causas que la sociedad actual puede imponer para la asistencia general al cine. Un buen criterio en la elección de películas y una acertada función de la censura estatal y eclesiástica evitarán caer en posibles males de inmoralidad, más o menos enmascarada de arte. Para el autor sería deseable en las películas que se proyecten en España a la juventud conseguir una "sincronización perfecta entre nuestra catolicidad y nuestro europeísmo siglo xx".

En el número siguiente de la misma revista (5) se vuelve a insistir sobre el tema de la influencia del cine en la juventud. El autor expone los señuelos perniciosos del séptimo arte. Para él, hacen triste papel los que se dejan influir por estos engaños de perfección y de vida fácil. El que se deja captar por esta influencia denota superficialidad de espíritu y poco fundamento religioso, por dejarse avasallar por los atractivos de una engañosa belleza física y por dejarse dominar en sus principios religiosos. Una parte de la juventud acude al cine en un afán de evasión de la vida real; otra, por simple hábito que puede convertirse en vicio que se adueña de la libertad; otra, considera el cine como un pasatiempo, forma de matar las horas sin tener en cuenta que el tiempo, más que oro, es vida, y vida sobrenatural; otra, en fin, acude al cine a soñar, a hacerse con unas alas de fantasía que le traslade a otros horizontes inasequibles en la prosa dura de la vida vulgar.

En la sección de "Temas de actualidad", el semanario educativo *Gerunda* habla de "Las cosas del cine" (6). Se refiere

(3) Juan García Yagüe: "Cine y cultura. ¿Es el cine un factor de desintegración cultural?", en *Mandos*, 158 (Madrid, marzo de 1955), 178-82.

(4) Valentín Galindo: "Cine", en *Signo*, 794 (Madrid, 2-IV-55), 5.

(5) Valentín Galindo: "Cine", en *Signo*, 796 (Madrid, 16-IV-55), 5.

(6) Veritas: "Las cosas del cine", en *Gerunda*, 365 (Gerona, 3-III-55), 1-2.

(2) Enrique Agel: "Educación para el cine", en *Didascalía*, 3 (mayo 1955), 146-50.

a la próspera vida de las revistas cinematográficas en relación con las que tratan de temas exclusivamente literarios. Se refiere luego a la candidez de los lectores y a la facilidad con que se dejan prender por "las cosas del cine", que ya han adquirido importancia tan trascendental que resulta difícil escapar a ellas. Se refiere también al terreno que va ganando el cine dentro del campo de la literatura, hasta abarcar varias páginas en revistas específicamente literarias. Para el buen lec-

tor de este último género, la presencia del cine en las páginas de las revistas literarias supone una "estafa", por tratarse de materia ajena a su predilección. Existe en la actualidad una "literatura cinematográfica" que no es otra cosa sino relleno de páginas que no se sabe cómo redactarlas debidamente.

ENRIQUE CASAMAYOR

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LOS LIBROS Y LOS NIÑOS

Exposición del libro infantil.—Cada día parece más evidente que el problema de las lecturas infantiles ha hecho presa en la mente de los hombres. Para encauzarlas y fomentarlas, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas ha organizado recientemente diversas manifestaciones con la colaboración de las Organizaciones de Acción Católica y de la Dirección General de Información.

La prensa española se hizo eco con justo elogio del interés que supone esta Exposición de libros infantiles (1). "La Exposición del libro infantil inicia sus éxitos logrando la integración de numerosos elementos intelectuales en torno a una idea generosa: dotar a los padres de instrumentos seguros para discernir y valorar el contenido de los libros instructivos y recreativos que la costumbre suele poner en manos de los niños en determinadas festividades y a lo largo de todo el curso escolar..."

"En primer lugar, merece destacarse el gran número de casas editoras que han ofrecido la totalidad de sus fondos en este orden, y que han sido cincuenta y ocho, entre españolas y extranjeras. Las publicaciones expuestas se aproximan a los dos millares. Un segundo aspecto, que creemos fundamental, es la clasificación de los libros, según las edades de los futuros lectores..."

"Junto a la Exposición ha estado abierta una biblioteca, en la que de cincuenta a sesenta niños diariamente han dejado escritas fichas con juicios y conceptos acerca de los libros entregados a su insaciable curiosidad. El funcionamiento, a cargo de niños, resultó eficazísimo, tanto por la disciplina como por el orden que en el local reinaba."

"El círculo de atracciones infantiles se amplió hacia otros horizontes, ya que se atendió también a la narración de cuentos, cuentos escenificados por la Sección Femenina, representaciones de guiñol, actuación de la Tuna hispanoamericana y del Coro de la Escuela del Magisterio femenino y numerosas sesiones de cine educativo en la Caja de Ahorros."

"Un depurado y exquisito gusto estético en la instalación de los libros y decoración de los locales ha completado las características esenciales de esta interesantísima Exposición, que ha ofrecido, además, un rico catálogo de libros, con cerca de dos mil fichas completas, cuyo estudio minucioso es el resultado de un encendido entusiasmo y fruto de largos desvelos."

"Esta es una obra verdaderamente eficaz, positiva, al servicio generoso de la educación y de la familia. Que requiere colaboraciones y ayudas, para que el esforzado y simpático "Gabinete de lectura de Santa Teresa de Jesús", afecto al Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, promotor y realizador de tan necesaria obra, pueda proseguir su fructífera y desinteresada labor en beneficio de la infancia española, con el gesto sencillo y humilde que le caracteriza."

El Gabinete de lectura "Santa Teresa de Jesús."—En el Boletín número 26 de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, María Africa Ibarra dedica unas páginas a explicar qué es y qué fines persigue el Gabinete de lectura "Santa Teresa de Jesús".

Esta entidad, formada por mujeres del Consejo Superior de

Acción Católica e integrada por maestras, profesoras, madres de familia y en su mayoría bibliotecarias, tiene la finalidad de estudiar el libro infantil desde diversos puntos de vista: moral, literario, artístico y psicológico. Posee en la actualidad un fichero con cuatro mil quinientas fichas críticas clasificadas por grupos de edades, asuntos, autores y títulos.

El Gabinete de lectura "Santa Teresa de Jesús" ha editado ya varias veces el catálogo de sus fichas críticas. La primera fué en el año 1945, en el que se comentaron y reseñaron novecientas dieciséis obras infantiles, distribuidas en cuatro grupos, según las edades de tres a quince años. Además publicó listas de obras especialmente seleccionadas y clasificadas para formar pequeñas bibliotecas infantiles y otras con motivo de las fiestas navideñas. En 1951, la Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos publicó otro catálogo confeccionado por este Gabinete, en el que figuran sólo quinientas obras seleccionadas. En 1952, el Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas publicó el catálogo que el mismo Gabinete había preparado con los libros de su exposición navideña anual. Finalmente las exposiciones de los años 53 y 54, organizadas con motivo de la Navidad, han sido recogidas también y catalogadas en otros dos folletos.

II Exposición del libro infantil en Vigo.—Las Juntas de Muñeres y Jóvenes de la Acción Católica de Vigo han organizado una exposición de libros infantiles cuyo fundamental objetivo no es el de la venta de libros comercialmente entendida, sino la orientación de las personas que adquieren libros destinados a los niños. En el recinto de la exposición se facilitaba el catálogo crítico de libros infantiles del Gabinete de lectura "Santa Teresa de Jesús".

Novelas para jóvenes.—Con este título un editorial de ABC (2) se lamenta de la triste condición de muchas de las novelas que hoy día leen los jóvenes: "Nos referimos de manera general a ciertos tipos de novelas de poco precio, extensísimas en las esferas menos cultas y que suelen verse con gran frecuencia en manos de los muchachos entre los catorce y los veinte años... Invariablemente, el autor esconde sus apellidos españoles tras un "Morgan" o un "Wallace", porque sabe—se lo ha dicho el editor—que el seudónimo extranjero es garantía de éxito para la mercancía. Y el argumento de la narración suele ser tan escaso de valores positivos, como sobrado de truculencias, aventuras descabelladas o misterios, morbosa y absurdamente complicados."

"Si esto ocurre con los chicos, con las muchachas sucede lo propio, si bien el "alimento espiritual" a ellas destinado adopta la forma de las "novelas rosas", especie de relato anodino y vulgar, dirigido a estimular la sensiblería, que no los sentimientos puros de las jóvenes... Urge arrancar a la gente joven de la rutina "literaria" en que se halla sumida. A ello han de contribuir las familias en primer lugar, y después los educadores y los verdaderos escritores. A estos, sobre todo, incumbe no pequeño papel en el asunto, porque al no escribir obras para jóvenes dejan el campo libre a los francotiradores de las letras, que, con tal de sacar unas pesetas, no dudan en poner en circulación sus averiadas producciones. Es inadmisiblemente, por tanto, que se sustraigan al deber moral que tienen de escribir pensando en las generaciones que se asoman a la

(1) ABC (Madrid, 15-I-55).

(2) ABC (Madrid, 6-X-54).

vida y que necesitan cultivar su espíritu, elevarlo y enriquecerlo.”

No hemos querido dejar pasar la justa lamentación del editorialista de *ABC*, que refleja una preocupación que cada día va siendo más extensa, por la literatura que cae en manos de los jóvenes o los niños.

A confirmar el creciente desarrollo de esta preocupación contribuye también un pequeño artículo que, *Servicio*, el órgano del S. E. M., publica con el título “Revistas infantiles”, y en el que se comenta el proyecto de ley presentado al Parlamento británico prohibiendo “las publicaciones baratas para la juventud que incluyan escenas de asesinato, crueldad, lascivia, etc.”

Aplicando la trascendencia que los ingleses han dado a este problema a la situación española respecto de las lecturas infantiles o juveniles, el articulista de *Servicio* termina con estas palabras: “Y nosotros, ¿qué medidas tomamos para eliminar de nuestras publicaciones infantiles tales historietas...? Rigurosa censura y fuertes sanciones, son el único medio para obligar a los indiferentes editores que buscan el fácil éxito crematístico, sin percibir o descuidando los posibles y fatales resultados de su desaprensión”.—C. G.

(3) *Servicio* (Madrid, 16-III-55).

NOTA.—La crónica de “Enseñanza laboral” correspondiente a este número aparecerá en el siguiente (mayo, 1955).

ESPAÑA

REFORMA DE LA LEY ORGANICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Según el proyecto de ley presentado por el Gobierno a las Cortes sobre reforma de algunos artículos de la ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional, este Departamento quedará constituido por los siguientes organismos:

Subsecretaría, Secretaría General Técnica, Dirección General de Enseñanza Universitaria, Dirección General de Enseñanzas Técnicas, Dirección General de Enseñanza Media, Dirección General de Enseñanza Laboral, Dirección General de Enseñanza Primaria, Dirección General de Bellas Artes, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, Comisaría de Extensión Cultural y Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social.

FUNCIONES DE LA SECRETARIA TECNICA

La Secretaría General Técnica será el órgano de estudio y documentación, asistencia técnica y elaboración de planes pedagógicos y legislativos del Departamento, sin perjuicio de las demás funciones de delegación que específicamente se le atribuyen. Los servicios de carácter internacional funcionarán en conexión con la Secretaría Técnica.

El secretario general técnico tendrá la categoría de director general, y será nombrado por decreto acordado en Consejo de ministros, a propuesta del titular del Departamento.

A continuación, el proyecto especifica las funciones de las Direcciones de Enseñanzas Técnicas, de Enseñanza Laboral, de Enseñanza Primaria (que será asistida por una Subdirección, según las necesidades del servicio lo aconsejen), de Bellas Artes y de Archivos y Bibliotecas, a la

que competará también el régimen de la propiedad intelectual.

Ha sido nombrado secretario general técnico don Manuel Fraga Urbarne, catedrático de la Universidad de Madrid y hasta la fecha secretario general del Consejo Nacional de Educación.

COMISARIA DE EXTENSION CULTURAL

En el artículo 12 se regulan las funciones de la Comisaría de Extensión Cultural, que se ocupará de contribuir al desenvolvimiento de todas las actividades del Ministerio, específicamente dirigidas a la difusión de los valores de la cultura entre todos los españoles de edad preescolar, y a ejecutar los planes de coordinación de actividades que establezca el titular del Departamento. Igualmente, se ocupará de promover, estimular y coordinar las actividades de los demás organismos oficiales o de instituciones privadas que tiendan a análoga finalidad y, en particular, del funcionamiento del cine educativo, radio escolar y otros medios audiovisuales que faciliten la labor de extensión cultural por parte de todos los organismos de carácter docente.

Se confirma en el cargo de comisario a don Manuel Jiménez Quílez.

LA COMISARIA DE PROTECCION ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL

La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social cuidará de todo lo relativo al régimen de becas y seguro escolar, así como de coordinar todo lo relativo a las instituciones de asistencia y previsión

del profesorado en todos sus grados, de los demás funcionarios del Ministerio y de sus respectivas familias; correspondiéndole la relación con los patronos, Comisiones o Juntas de dichas Instituciones. Actuará como órgano ejecutivo del Patronato de Protección Escolar.

Para este puesto ha sido nombrado don Antonio Lago Carballo, jefe de la Secretaría Técnica del Ministerio y director del Colegio Mayor Universitario "Jiménez de Cisneros", de Madrid.

Los dos nuevos comisarios gozarán de la consideración de directores generales, y han sido nombrados por decreto acordado en Consejo de ministros.

SECRETARIAS Y GABINETES DE ESTUDIO EN LAS DIRECCIONES GENERALES

Cada una de las Direcciones Generales estará asistida de una Secretaría de carácter personal y de un Gabinete de Estudios, enlazado con la Secretaría General Técnica del Ministerio, y constará de las secciones y otros servicios técnico-administrativos que las disposiciones reglamentarias determinen, así como de las funciones correspondientes a sus Centros y Servicios.

OTROS ORGANISMOS

Funcionarán, además, los siguientes organismos: Consejos de Distrito Universitario, Consejos Provinciales de Educación Nacional, que preverán, en su caso, la constitución de Juntas Insulares de Educación Nacional para las provincias de los archipiélagos balear o canario, y Juntas Municipales de Enseñanza.

CURSOS PARA EXTRANJEROS EN ESPAÑA

Los cursos para extranjeros han sido organizados por las distintas Universidades con el fin de iniciar a cuantos extranjeros lo deseen en el estudio de la Lengua y Literatura españolas, o completar su conocimiento de nuestra cultura. Estos cursos tienen como materia fundamental el estudio de la Lengua y Literatura hispánicas, distribuido en clases elementales y superiores, y se complementan con cursillos, lecciones y conferencias sobre temas de Historia, Geografía, Arte y costumbres nacionales. Al mismo tiempo, y como extensión de los

estudios, se llevan a cabo visitas y excursiones a los lugares de mayor interés cultural o artístico de la región en donde se realizan aquéllos.

Para obtener una información más detallada, pueden dirigirse a la Dirección General de Enseñanza Universitaria, calle de Alcalá, 34, Madrid, o a las distintas Universidades y al Institut Hispanique de la Sorbonne, 31, rue Gay-Lussac, París; Instituto de España, 102 Eaton Square, Londres, S. W. 1; Instituto Español de Lengua y Literatura, Via della Rotonda, 23, Roma, y Residencia y Cursos de Ve-

rano, Conde de Cheste, 8, Segovia, para los cursos de verano de esta última ciudad.

Damos a continuación una relación de los diferentes cursos que organiza la Dirección General de Enseñanza Universitaria en diversas Universidades españolas:

INVIERNO

Universidad de Granada (del 24 de enero al 10 de marzo, en Málaga y Granada).

PRIMAVERA

Universidad de Salamanca (del 12 de febrero al 30 de mayo. Curso superior de Filología Hispánica, en Salamanca); Universidad de Valencia (del 1 de marzo al 1 de abril, en Alicante); Universidad de Madrid (del 1 de marzo al 30 de mayo, en Madrid); Universidad de Murcia (del 1 al 17 de abril, en Murcia); Universidad de La Laguna (del 15 de abril al 15 de mayo, en Puerto de la Cruz, Tenerife, Canarias).

VERANO

Universidad de Barcelona (del 4 al 25 de julio, en Palma de Mallorca; del 3 al 24 de agosto, en Barcelona; curso general para extranjeros 1955-1956, del 1 de octubre de 1955 al 31 de mayo de 1956, en Barcelona); Universidad de Santiago de Compostela (del 7 de julio al 7 de agosto, en Santiago); Cursos de verano en Segovia, patrocinados por las Direcciones Generales de Enseñanza Universitaria y Relaciones Culturales (del 10 de julio al 10 de agosto, en Segovia); Universidad de Zaragoza (del 10 de julio al 6 de agosto, en Jaca, Huesca; del 16 de julio al 15 de agosto, en Pamplona; del 7 de agosto al 3 de septiembre, en Jaca); Universidad de Sevilla (del 25 de julio al 25 de agosto, en Cádiz; del 10 de agosto al 21 de septiembre, en La Rábida, Huelva; del 31 de agosto al 31 de septiembre, en Sevilla); Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" (del 1 al 31 de agosto, en Santander); Universidad de Oviedo (del 16 de agosto al 15 de septiembre, en Oviedo); Universidad de Valladolid (del 21 de agosto al 22 de septiembre, en Valladolid; del 11 al 31 de agosto, en Vitoria).

otoño

Universidad de Madrid (del 2 al 30 de noviembre, en Madrid).

CURSOS REALIZADOS

Entre los cursos que hasta la fecha se han celebrado ya en las distintas Universidades españolas, señalamos los de Málaga, con participación del rector de la Universidad de Granada, señor Sánchez Agesta, y los catedráticos Miguel Cruz Hernández, Jesús Bermúdez Pareja, Manuel Alvar, Andrés Oliva, Emilio Orozco y otros. Este curso para extranjeros cuenta con varias clases de carácter fijo, como un curso elemental, con dicción y lectura expresiva; un curso superior de fonética, curso de cultura española, arte y prácticas de pronunciación y redacción.

En Lisboa, el Instituto Español de la capital lusitana celebró durante el pasado marzo el XVII Curso de Estudios Españoles para Extranjeros, que comprende diversas materias tratadas en forma de conferencias y coloquios sobre la vida contemporánea española, a cargo de los profesores del Instituto Español.

El 1 de marzo se inauguró en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid el XXI curso para extranjeros, organizado por la Universidad de Madrid y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. A este curso asiste más de un cen-

tenar de alumnos de diversas nacionalidades, y sus clases durarán tres meses sobre materias de Lengua, Literatura, Historia, Arte, Geografía y Música, a cargo de destacados catedráticos de la Universidad complutense.

El 10 de marzo se clausuró en Granada la última parte del curso para extranjeros organizado por el Patronato de la Cátedra de Extensión Universitaria de Málaga. La primera serie de actividades se desarrolló, como ya hemos indicado, en la capital malagueña. En el acto de clausura se hicieron entrega de diplomas de Lengua española a 15 universitarios extranjeros, y el de Estudios Hispánicos a 11 alumnos. En el período granadino del curso para extranjeros de Málaga, el rector de la Universidad de Madrid, doctor Laín Entralgo, dictó una conferencia sobre el tema "La ciencia española contemporánea". En la sesión de clausura, el académico de la Real de la Lengua Vicente Aleixandre pronunció una conferencia-recital sobre el tema "Aspectos de mi poesía".

Durante el mismo mes de marzo, la Universidad de Valencia ha organizado unos cursos de extensión universitaria para extranjeros en la ciudad de Alicante, cuya provincia pertenece al Distrito Universitario de Valencia. El programa general se componía de diversos estudios de Lengua española, necesarios para el extranjero que quiere conocer a España; cursos de extensión cultural y cursos monográficos de Lingüística, Fonética, Estilística, Literatura, Arte, Folklore, Música, etc. Destaca un curso de música española dado por el compositor Joaquín Rodrigo.

El curso para extranjeros celebrado en el presente mes en la Facultad de Filosofía y Letras de Murcia ha revestido características especiales. Los extranjeros hacen vida de Colegio Mayor, y están en constante relación de convivencia con universitarios españoles. La vida colegial les permite la participación en tertulias, audiciones musicales, coloquios y otros actos de carácter cultural, que les animan a una penetración más profunda en la verdadera esencia cultural de España. Las clases tienen carácter de seminarios, con explicaciones detalladas y diálogo permanente. El profesorado ha sido impuesto especialmente para realizar esta tarea, jalonada en perfecta graduación desde las clases elementales hasta los seminarios de Filología superior. Entre los profesores que participan en estos cursos figuran José María Cossío, A. Steiger, de la Universidad de Zurich; H. Livermore, director de Educación del Instituto Español de Inglaterra, y los doctores Muñoz Cortés, Vaquero Goyanes, Valbuena Prat y Muñoz Alonso.

PROXIMOS CURSOS DE VERANO

Se ha publicado el plan de estudios de los cursos de verano para extranjeros que organiza la Dirección General de Relaciones Culturales de la Universidad de Barcelona, y que constituirá una digna continuación de los cursos celebrados en el verano de 1954 con inusitado éxito.

Dos cursos se reseñan en el programa que ha salido a la luz pública. Aun cuando independientes uno del otro, se regularán por el mismo plan general de

estudios. Variarán, no obstante, los temas de las conferencias, a fin de que los cursillistas que lo deseen puedan matricularse a los dos cursos sin peligro de enojosas e inútiles repeticiones, brindándoseles así la oportunidad de conocer regiones distintas de España.

Las lecciones y conferencias de estos cursos correrán a cargo fundamentalmente de profesores de la Universidad de Barcelona. Se invitará también a otros destacados especialistas para el desarrollo de algunas conferencias. Y se publicará, más adelante, un programa completo y detallado de la labor docente que se desarrollará en cada curso.

Hasta ahora se anuncian los cursos de Mallorca y de Barcelona; el primero, organizado en colaboración con el Estudio General Luliano, de Mallorca, y el segundo, organizado en colaboración con el Instituto de Estudios Hispánicos de Barcelona.

En la Universidad de Barcelona se ha centralizado la organización de esos cursos de verano, y en dicha Dirección se facilitan informes completos del plan de estudios trazado para tales manifestaciones culturales.

La Universidad de Zaragoza organizará en Pamplona unos cursos de verano en la segunda quincena del próximo mes de julio, de carácter nacional e internacional, bajo el patrocinio de la Diputación foral. Se trata de realizar un ensayo con objeto de organizar en aquella capital cursos no sólo de verano, sino durante todo el año académico. El próximo curso contará con diversas reuniones de profesores universitarios y de Enseñanza Media para tratar cuestiones relativas a la metodología de la enseñanza y de distintos temas de orientación de sus propias disciplinas. Destaca la "Primera reunión de profesores de Lengua española", que se celebrará el 17 al 23 de julio. Estas reuniones forman parte de un extenso plan de revisión de la metodología de la Lengua española y de la Literatura en la Enseñanza Media y en la Universitaria. Estas reuniones se continuarán más tarde durante el mes de agosto en las Jornadas de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander.

Los cursos de Pamplona organizarán, asimismo, cursillos dedicados al estudio de la lengua vasca, estudios sobre el tema industrial, bajo la dirección de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza y otros de carácter técnico. En todas estas tareas colaboran la Universidad de Zaragoza, la Diputación foral de Navarra y el Ministerio de Educación Nacional a través del organismo cultural navarro Institución Príncipe de Viana.

El Instituto de Enseñanza Media de Burgos organizará en la capital burgalesa sus tradicionales cursos para extranjeros del 25 de julio al 24 de agosto próximos. Estos cursos tienen un carácter hispanofrancés, y, aunque la mayoría de los asistentes proceden de las Universidades francesas, asisten también estudiantes de otros países. Estos cursos fueron fundados en 1908, y siempre han tenido gran acogida entre los extranjeros. Las clases se dividen en cuatro grupos: elemental, medio, superior y altos estudios. En todos ellos se atiende de forma especial a la fonética y a la pronunciación. Estas clases se complementan con otras

de Literatura española, Historia, Arte, Gramática y Comentario de textos, traducciones, versiones y temas. Hasta la fecha, están ya matriculados unos 300 alumnos, y se espera un aumento considerable de la inscripción extranjera.

La Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" organizará como otros años sus Jornadas santanderinas durante los meses de julio, agosto y septiembre, considerándose como cursos centrales los celebrados durante el mes de agosto. La sección de Metodología de la Educación

y Pedagogía, que dirige el director general de Enseñanza Media, señor Fernández-Miranda, organizará del 25 de julio al 25 de agosto dos quincenas sucesivas sobre Metodología de la Lengua y la Literatura españolas. A cada quincena concurrirán 30 profesores, distribuidos del modo siguiente: 24 catedráticos de Instituto, cuatro catedráticos de Institutos Laborales y dos inspectores de Enseñanza Primaria.

La Universidad Internacional desarrollará otros cursos en sus secciones de

Lengua y Literatura, Humanidades y Problemas Contemporáneos y Ciencias Biológicas. Los cursos para extranjeros, que se celebrarán a lo largo del mes de agosto, y el curso superior de Lingüística, pertenecen a la sección de Lengua y Literatura, que será dirigida por el catedrático de la Universidad de Madrid don Rafael Lapesa. Estas actividades se complementarán con otras reuniones del Servicio Español del Magisterio, exposiciones de arte, excursiones a las cuevas de Altamira y a Santillana del Mar, etc.

ACTIVIDAD CRECIENTE EN LOS INSTITUTOS LABORALES

Reseñamos a continuación parte de las numerosas actividades desarrolladas por los Institutos Laborales, relación de nuevos Centros de Enseñanza Media y Profesional, cursillos especiales desarrollados en los Institutos y nueva información sobre algunas Universidades Laborales.

LOS DIRECTORES DE LOS INSTITUTOS LABORALES, ANTE EL CAUDILLO

En el pasado mes de marzo, una Comisión integrada por 30 directores de Institutos Laborales, con cuatro y cinco años de funcionamiento, fué recibida en El Pardo por el Jefe del Estado. En esta visita pronunció un discurso el director general de Enseñanza Laboral, del que extractamos los siguientes párrafos:

Cuando en 1946 se lanzó la consigna de la necesidad de estos centros laborales ante el Congreso de Trabajadores, ya se advertía a la opinión española sobre la necesidad de abrir más amplios márgenes a la justicia social de la enseñanza y sobre la urgencia de reduplicar la capacitación técnica y profesional de nuestra juventud como el medio más adecuado para impulsar el crecimiento y el progreso españoles. Esta función quedó adscrita a los Institutos Laborales, con una masa de alumnado al que se daba la posibilidad real e inmediata de liberarlos del triste destino del peonaje.

A la consigna social de estos centros se unía otra de carácter especializado. Por todo el mundo se extiende la idea de que los Bachilleratos utilicen, junto a una formación humana básica, una preparación en las técnicas modernas. El trabajo es un auténtico medio científico para aprovechar recursos y energías que procuren el bienestar general. Así, el alumno de los Bachilleratos debe ser preparado científicamente para que rinda de acuerdo con las exigencias de nuestro tiempo y con las necesidades del país.

En 1950 comienzan a funcionar 15 Institutos Laborales, que en 1951 ya son 22. En 1953 abren sus aulas 60 Institutos, los cuales, en octubre de 1954, ascienden a 97, de los que ya se hallan en pleno servicio 74. De este número, 50 son de modalidad agropecuaria, y se proyectan otros 50 para el inmediato bienio.

Se ha procurado que los Institutos Laborales no sirvan sólo para formar bachilleres técnicos o profesionales, sino que

se van convirtiendo en verdaderos hogares de cultura del pueblo. Terminada la jornada ordinaria de trabajo, las aulas, talleres, laboratorios, campos de prácticas de los Institutos, se abren a toda la población obrera y campesina para mejorar sus posibilidades profesionales y para hacerle participar en los beneficios generales de la cultura. De esta forma, se hermanan en los Institutos los cursos de extensión cultural y los de iniciación técnica, dando un sentido radicalmente social a esta nueva enseñanza.

En los pueblos donde radican los Institutos comienzan ya a notarse las ventajas de la elevación técnica que ocasiona. Consultorios para campesinos, ensayos de cultivos, análisis de suelos, preparación intensiva de obreros cualificados, etc. Con la ayuda del Estado y de las Corporaciones, las consecuencias de la enseñanza laboral pueden ser decisivas en el campo de nuestra economía y de nuestra cultura popular. El presente año será un hito trascendental para la enseñanza laboral. En él salen a sus puestos de trabajo la primera promoción formada en los centros laborales, y es de esperar que los Ministerios de Trabajo, de Agricultura y de Industria y Comercio correspondan al esfuerzo del éxito de la enseñanza laboral abriendo en los oficios y profesiones dependientes de ellos amplias ocasiones de trabajo para nuestros bachilleres laborales. Ello acarreará un auténtico beneficio para los diversos campos de la economía española.

LOS 74 INSTITUTOS LABORALES

En un informe del director general de Enseñanza Laboral ante el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional se daban las cifras de los Institutos Laborales desde 1950, fecha de su creación, hasta octubre de 1954. En este mes funcionaban ya 70 centros, habiendo iniciado sus tareas en el curso académico 1954-55 los Institutos Laborales de Amposta, Constantina, Lalín, Peñaranda de Bracamonte, Telde, Totana, Vélez-Rubio, Villarrobledo y Villanueva de la Serena, todos ellos de modalidad agropecuaria, y los de Calela, Cée, La Carolina, Sabiñánigo y Amurrio, de modalidad industrial y minera. Tomando como referencia la unidad "curso", el incremento conseguido por la enseñanza laboral desde 1950 a 1955 es de 15 cursos en 1950 por 217

en pleno servicio en el presente año académico.

Además de estos 74 Institutos en actual funcionamiento, el 1 de octubre próximo iniciarán sus actividades docentes los siguientes nuevos Institutos: Alsasua (Navarra), Azpeitia (Guipúzcoa), Azuaga (Badajoz), Cazorla (Jaén), Benicarló (Castellón de la Plana) y Elche (Alicante), todos ellos de modalidad industrial y minera. Entre los Institutos de nueva formación de modalidad marítimo-pesquera figuran los de Ayamonte (Huelva), Luanco (Asturias), Marbella (Málaga) y Marín (Pontevedra). Y entre los de modalidad agrícola y ganadera, los de Guadix (Granada), Manzanares (Ciudad Real), Marchena (Sevilla), Puerto de Santa Cruz (Tenerife) y Ribadeo (Lugo).

EL DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL, EN ANDALUCIA

El señor Rodríguez de Valcárcel ha realizado una extensa gira por diversas provincias del sur de España en viaje de inspección de los Institutos de Enseñanza Media y Profesional hoy en funcionamiento y de los nuevos centros que en el futuro han de instalarse en varias localidades de las regiones andaluza y valenciana. Entre otras localidades, el director general visitó Marchena, inspeccionando los dos edificios ofrecidos para la instalación de un Instituto Laboral de modalidad agrícola. El edificio central es de planta baja, y cuenta con un campo anejo para prácticas agrícolas. En Ecija visitó el Instituto Laboral, que cuenta con un edificio de nueva planta, campo de deportes y distintas dependencias. En Carmona visitó los terrenos ofrecidos por el Ayuntamiento para la construcción de un nuevo Instituto Laboral, viviendas para el profesorado y campos con destino a las prácticas agrícolas. En la capital sevillana visitó la granja-escuela de agricultura del Cortijo de Cuarto, donde le fueron enseñados los planos del nuevo edificio del Instituto Laboral radicado en la granja y los talleres dependientes del Instituto.

PROYECTOS DE NUEVOS INSTITUTOS LABORALES

La provincia de Zaragoza cuenta en la actualidad con dos Institutos Laborales, instalados en Tarazona y en Egea de los

Caballeros. El tercero se levantará en Caspe, adscrito a la modalidad agrícola y ganadera, si bien se aspira a que con el tiempo se monte otro Instituto de modalidad industrial. La población de Caspe asciende a 11.000 habitantes, y tanto en el aspecto técnico como en el cultural, la presencia de los Institutos Laborales será muy beneficiosa. El Ayuntamiento de Caspe aporta 8.000 metros cuadrados de terreno como solar del edificio, por un valor de 200.000 pesetas. El Municipio contribuirá con 1.333.000 pesetas, la tercera parte aproximadamente de los cuatro millones a que asciende el presupuesto de la obra. La Diputación, por su parte, ha consignado a cada centro 50.000 pesetas anuales. El Instituto de Caspe acogerá a un buen contingente de alumnos procedentes de las localidades de Escatrón, Chipriana, Fabara, Fayón, Maella, Mequinenza, Noaspe y Sástago, por lo cual sería conveniente anexionar al Instituto el correspondiente internado.

En Alsasua (Navarra) se llevan a ritmo muy acelerado las obras del Instituto Laboral, de modalidad industrial-minera, esperándose que la inauguración se realice el próximo 18 de julio.

El Ayuntamiento de Lalín (Pontevedra) ha anunciado la exposición del proyecto de contrato con el Banco de Crédito Local de España, por un importe de un millón y medio de pesetas, con destino a obras de adaptación de un edificio consagrado al Instituto Laboral de aquella localidad.

La Dirección General de Enseñanza Laboral ha anunciado la próxima terminación de las obras de nueva planta de los siguientes Institutos Laborales, que serán oficialmente entregados antes del 18 de julio próximo: Coca (Segovia), Daimiel (Ciudad Real), Puente Genil (Córdoba), Balaguer (Lérida), Torredonjimeno (Jaén), Hellín (Albacete), Almedralejo (Badajoz), Algemesí (Valencia) y Vall de Uxó (Castellón). De estos Institutos, son de modalidad agropecuaria los de Daimiel, Balaguer y Hellín, y de modalidad industrial, los de Coca, Puente Genil, Torredonjimeno, Almedralejo, Algemesí y Vall de Uxó.

En su reciente visita a Tánger, el director general de Enseñanza Laboral, en unas declaraciones a la prensa, afirmó que su viaje tenía por objeto estudiar las posibilidades de extender a la población trabajadora española de Tánger los grandes beneficios de la enseñanza laboral. "Ante el hecho real de estar la mano de obra más o menos especializada de Tánger constituida por españoles, resulta necesario ocuparse de su formación profesional y técnica, bien a través de un Instituto Laboral o por medio de una Escuela de Trabajo. El 70 por 100 de los obreros cualificados de la Zona es español, y el 40 por 100 de los semicualificados, que en su mayor parte de-

penden de la pequeña industria y, sobre todo, del ramo de la construcción y del comercio. El núcleo de aprendices existente hoy en Tánger justifica la creación de un Instituto Laboral. La necesidad de operarios especialistas y de técnicos de carácter medio es muy grande, por lo que el Instituto de modalidad industrial podría subvenir en pocos años a las necesidades de la industria y del comercio tangerinos. Por otro lado, el nuevo centro atendería también a la población obrera adulta, por medio de la readaptación profesional, el perfeccionamiento en técnicas muy diversas, la asistencia a cursillos especiales intensivos y de carácter mono-técnico.

En Ribadavia (Pontevedra) han comenzado las obras de construcción de un nuevo edificio para el Instituto Laboral de modalidad agrícola-ganadera, que hasta la fecha viene funcionando en locales provisionales. El presupuesto de la nueva obra asciende a cuatro millones de pesetas, y el edificio consta de un cuerpo central, con dos plantas, cada una de 1.500 metros cuadrados de superficie, y dos pabellones anejos a ambos lados. El de la derecha, de tres plantas, comprende la entrada, vestíbulo, despachos de dirección y secretaría, salón de actos y salas de profesores, y el de la izquierda, de cuatro plantas, biblioteca, gimnasio y cantina, en la planta baja; laboratorios, en la primera; emisora del Frente de Juventudes, en la tercera, y vivienda del conserje, en la cuarta. El cuerpo central del edificio contiene cinco aulas para 50 alumnos cada una, sala de dibujo y talleres de forja, de mecánica, carpintería y electricidad, con sus almacenes y otras instalaciones secundarias. Ante la fachada principal se extienden amplios jardines con campos de juego, y en la posterior, campo de baloncesto, de fútbol y terrenos de regadío destinados a prácticas de cultivo.

CURSOS ESPECIALES

El Instituto Laboral de Santoña (Santander), de orientación marítimo-pesquera, sigue desplegando una gran actividad. En conexión con sus actividades docentes normales, organiza cursos especiales dentro de los de extensión cultural e iniciación técnica. Destacan entre estos cursos el de Soldadura, como complemento de motoristas de naves, que se celebró del 1 de noviembre de 1954 al 31 de enero de 1955. El curso de Soldadura se inició el 1 de febrero y se clausurará el 30 de abril. En él participan numerosos obreros de la localidad y de la provincia montañesas, siempre que sean mayores de quince años y que trabajen por cuenta ajena. Los cuestionarios del curso abarcan las siguientes materias: Matemáticas, Dibujo y Soldadura.

El cursillo de Economía doméstica comenzó igualmente el 1 de febrero, y se clausurará el próximo día 30 de abril. Pertenece a la serie de cursos sistemáticos que organizan todos los Institutos Laborales. Las materias de este curso comprenden un cuestionario de Lengua española, otro de Elementos de Historia de España, con un apéndice de semblan-

zas de mujeres célebres; cuestionario de Elementos de Aritmética comercial y Geometría práctica, cuestionarios de Dibujo, cuestionarios de Ciencias Naturales, Formación religiosa, Labores, Corte y Confección, Formación familiar y social, Divulgación sanitario-social y Formación política. Cada uno de estos cuestionarios está dividido en lecciones y temas de gran interés.

Simultáneamente a estos dos cursillos, el Instituto Laboral de Santoña organiza otro dedicado a patrones de pesca, encaminado a perfeccionar los conocimientos técnicos de navegación que poseen los patrones de la flota pesquera de Santoña, habilitándoles para pilotar sus embarcaciones con la mayor eficacia, dándoles medios para orientarse rápidamente y dirigir su barco en el mínimo tiempo hacia los bancos de peces y hacia los puertos de descargue. El cursillo está dividido en cuatro grandes materias: Navegación, Astronomía y Geografía del mar, Matemáticas aplicadas a la navegación y Meteorología.

El Instituto Laboral de Totana continúa celebrando cursillos de extensión cultural y de materias especiales relacionadas con los problemas agropecuarios de la comarca. Actualmente se está realizando un cursillo de agricultura encaminado a mejorar las condiciones de esta importante industria pecuaria. Interesa el conocimiento de las condiciones climatológicas de la zona, la producción de piensos, la explotación de mercados fáciles favorecida por la buena situación geográfica de la región. El cursillo consta de lecciones teóricas rematadas con otras prácticas que abarcan a la explotación agrícola en todas sus facetas. El cursillo se complementa con visitas a explotaciones avícolas particulares.

Dentro del curso general del Instituto, puede destacarse la conferencia del profesor del ciclo de Ciencias señor Cobos, sobre "Pequeñas industrias familiares de posible aplicación local", examinando en primer término la situación económica de la población rural y las ventajas que le puede acarrear la asimilación de las técnicas modernas aplicadas a pequeñas explotaciones. Para ello es necesario conocer los pequeños secretos de cada explotación: la producción de colmenas, normas para una adecuada instalación de gallineros, encaminadas sobre todo a la producción de huevos para su mayor rendimiento y facilidad de salida en los mercados vecinos. Señaló la conveniencia de intensificar la repoblación forestal en las laderas circundantes de frutales de secano, especialmente de algarrobos. En todo caso—terminó el conferenciante—, el Instituto Laboral atiende a cuantas consultas y orientaciones prácticas se soliciten de su profesorado y de su equipo técnico. La conferencia finalizó con la proyección de documentales sobre el lúpulo, el corcho y las industrias lácteas.

ULTIMO NUMERO DE "LABOR"

El boletín informativo de Enseñanza Laboral ha alcanzado su número 27, correspondiente al mes de marzo de 1955. En su sumario destaca, además de las

secciones habituales de "Recortes" e "Información extranjera", una extensa crónica de la visita de los directores de Institutos Laborales al Jefe del Estado, con el discurso del señor Rodríguez de Valcárcel; una extensa información sobre la II Asamblea de Directores de Centros de Enseñanza Media y Profesional; discursos del Ministro de Educación Nacional a los directores de Instituto, y del Ministro de Trabajo en ocasión de dar posesión de sus cargos a los miembros del Consejo Técnico de Universidades Laborales; estadísticas de alumnos matriculados en los Institutos; nuevos centros, etc.

OTRAS NOTICIAS

El Instituto Laboral de Puente Genil está desarrollando su tercer curso de extensión cultural e iniciación técnica, al que asisten 73 alumnos divididos en dos secciones: elemental y superior. Este curso aúna la formación humanística (Geografía e Historia, Lengua española, Religión, etc.) con la formación técnica (Física y Química, Dibujo, Cultura industrial, etc.). Conjuntamente, se realiza un curso de Economía doméstica, al que asisten 126 alumnas; un curso monográfico de Enología, de carácter teórico-práctico, de gran utilidad para los vinicultores de la zona. Los 150 alumnos con que cuenta el Instituto han dado ocasión a la Asociación de Padres de Alumnos, con el fin de buscar una colaboración más estrecha y eficaz en su educación.

El Instituto Laboral de Alcira cuenta ya con un campo de experiencias agrícolas modelo montado con todos los adelantos de la moderna maquinaria. La edificación consta de una cerca protectora de unos mil metros, un cuerpo de edificios compuesto de una amplia clase con capacidad para 50 alumnos, un pequeño taller para reparación de maquinaria, un insectario, los naturales servicios y una balsa de riego de 25 X 8 metros, con una capacidad de 275.000 litros. Recientemente se ha aprobado la segunda fase de edificación, consistente en un nuevo inmueble con almacén para la maquinaria agrícola, una pequeña vaquería, un establo para ganado ovino, una porqueriza, modernos gallineros, laboratorios, lazaretos y vivienda para el capataz. Se contará también con un moderno estercolero para los productos obtenidos en la granja que tengan aplicación. Igualmente, se ha aprobado un proyecto de parcelación de los terrenos del campo en parcelas generales de diferentes cultivos y en pequeñas parcelas destinadas especialmente al cultivo directo del alumnado y para fines experimentales. Actualmente se estudia la última fase de edificaciones, donde se instalarán los accesorios de reciente aplicación para la utilización de la granja, una parcela con riego por aspiración, torre para elevación de agua, etcétera. La Dirección General ha adquirido para el Instituto un vecino campo

de naranjos para complementar con mayor eficacia las funciones docentes agrícolas del Instituto de Alcira.

El Instituto Laboral de Túy, de orientación agropecuaria, realizó durante el pasado mes de marzo las siguientes actividades técnicas y docentes: prácticas agropecuarias, campaña sanitaria de vacunación antivariólica, campaña de alfalfa, observatorio meteorológico, cursillo sanitario y trabajos experimentales con maíz híbrido. Durante el mismo mes se inauguró el nuevo local del comedor escolar instalado en el edificio del Instituto. La Dirección General de Enseñanza Laboral distribuyó cinco becas de 500 pesetas cada una con destino al mejor alumno de cada curso en relación con la situación económica familiar.

El Instituto Laboral de Santoña ha editado una Memoria del curso académico 1953-54, en la que se da cuenta de las actividades escolares del Instituto, crónica de la apertura de curso y diversas conmemoraciones, actividades deportivas, excursiones, funcionamiento de la cantina y del autobús escolar y de la exposición de fin de curso. Siguen a continuación unos datos numéricos muy detallados sobre matrículas y calificaciones en las distintas disciplinas, relación de alumnos que obtuvieron matrícula de honor y una información detallada del primer cursillo para técnicos de fabricación de conservas de pescado. Este cursillo, de carácter eminentemente práctico, está dividido en cuatro partes, en las que se estudian, respectivamente, los conocimientos elementales de la fabricación conservera, estudio particular de la técnica industrial, alteraciones de las conservas de pescado y estudio particular de algunas conservas. Asistieron 104 alumnos, concediéndose 32 diplomas de aptitud a los cursillistas que lo solicitaron. Termina la Memoria con una crónica del montaje de los talleres y una relación del material recibido durante el curso.

LAS UNIVERSIDADES LABORALES

El día 8 del pasado mes de marzo, el Ministro de Trabajo dió posesión al Consejo Técnico de las Universidades Laborales, integrado en el Servicio de las Mutualidades de esta especialidad como órgano asesor. Este Consejo Técnico fué creado por orden departamental de 18 de enero del año actual para que "estudie y proyecte los planes pedagógicos para las Universidades Laborales". En su discurso, el señor Girón hizo notar que al concebir las Universidades Laborales no se pensó en crear Escuelas de Artes y Oficios, o Escuelas Profesionales, o, mucho menos, Universidades que convirtieran a los obreros en señoritos. Estos nuevos centros han de ser grandes y poderosas instituciones de formación de hombres que van a dedicarse al trabajo dentro de su línea

vocacional. En su proceso de formación se atenderá al desarrollo integral del ser humano en función del clima intelectual, histórico, económico, político y social que le rodea.

La Universidad Laboral de Gijón se inaugurará en el próximo mes de octubre recibiendo su primera promoción de 450 alumnos huérfanos de productores. En cursos sucesivos, y a medida que se vayan ultimando las diversas dependencias, el censo escolar se ampliará hasta cubrir el aforo total de estos grandes edificios, que se cifra en 1.750 alumnos. Todos ellos serán atendidos no sólo desde el aspecto educativo y formativo, sino que tendrán cubiertas todas las necesidades de alojamiento, alimentación y vestido. Los alumnos serán seleccionados por los Montepíos y Mutualidades Laborales, como sostenedores de la Institución. Los escolares elegidos seguirán los sucesivos cursos de su formación, y pasarán en el momento preciso a las tareas de especialización profesional o bien al disfrute de becas, que serán concedidas a los que reúnan aptitudes para seguir estudios o carreras superiores. Los nueve maestros que atenderán a estos 450 alumnos en el próximo curso serán profesionales del Magisterio oficial, pero el resto de las tareas docentes superiores corresponderá a los jesuitas, bajo cuya dirección funcionará la Universidad. Determinadas clases y asignaturas especiales se confiarán a profesores seculares.

Entre los proyectos de construcción de otras Universidades Laborales, parece haberse elegido ya el terreno sobre el cual se edificará la Universidad Laboral de La Coruña, en la zona de la Haciadama, situada a unos siete kilómetros de la capital. El perímetro de estos terrenos es de unas 25 hectáreas, susceptible de ampliación, y está perfectamente comunicada por ferrocarril, carretera, tranvía eléctrico y el cercano aeropuerto tuturo. La Universidad Laboral coruñesa dispondrá de un internado de unos 3.000 alumnos, cifra prometedora para el futuro de esta región, falta de centros laborales en los cuales se apoye el perfeccionamiento técnico rural, habida cuenta que la riqueza agrícola y las posibilidades hidroeléctricas de Galicia son un campo amplísimo para la creación de nuevas fuentes de riqueza.

La Junta administrativa de la Universidad Laboral "Francisco Franco", de Taragona, reunió a su Comisión permanente para examinar los pliegos de los concursos convocados para la terminación de distintas obras de los edificios universitarios: clases, residencias este y oeste, etc. La Comisión examinó más tarde las propuestas de varios técnicos sobre las orientaciones que convendría dar a la explotación agrícola y ganadera de la finca de la Universidad Laboral.

OTRAS NOTICIAS DE ACTUALIDAD EDUCATIVA

LAS CARRERAS DE VETERINARIA Y DERECHO EN ESPAÑA

Ediciones Cultura Hispánica ha puesto en circulación dos folletos informativos sobre *La carrera de Veterinaria en España* y *La carrera de Derecho en España* como material de información para aquellos estudiantes, particularmente de habla castellana, que quieran cursar estos estudios en las Universidades españolas. Cada folleto contiene datos muy concretos sobre el sistema de enseñanza, grados de licenciatura y doctorado, año escolar y fechas de exámenes, alumnos oficiales, libres y oyentes; precio de las matrículas, período de las mismas, acceso de estudiantes hispanoamericanos a la Facultad y documentación para iniciar en España la carrera, para continuarla si se inició en cualquier otro país y para cursar el doctorado. Sigue más información sobre plan de estudios, examen de licenciatura, doctorado y tesis doctorales, premios extraordinarios de licenciatura y de doctorado y especialidades. El folleto informa también sobre las posibilidades de ingresar en Colegios Mayores y en Residencias Universitarias.

ACTIVIDADES DE LA DIRECCION GENERAL DE BELLAS ARTES

La Dirección General de Bellas Artes, en su sala del edificio de la Biblioteca Nacional de Madrid, ha seguido organizando importantes Exposiciones de arte. Destacan, entre las aportaciones artísticas españolas, la del pintor Benjamín Palencia, premio de la Primera Bienal Hispanoamericana de Arte, y la de Rafael Zabaleta, entre las exposiciones individuales. En su versión antológica, fué montada la Exposición de la Academia Breve de Arte, en homenaje al maestro don Eugenio d'Ors. La Dirección General de Bellas Artes ha iniciado un ciclo de Exposiciones sobre el arte universal, con una muestra de la pintura contemporánea neerlandesa, del 18 al 30 del presente mes, con

la aportación del Ministerio de Educación, Artes y Ciencias de La Haya. Participan en ella 29 artistas, con un total de 85 obras.

En la misma serie de muestras artísticas, la Dirección General montó en la Sala de Exposiciones del paseo de Recoletos una nueva Exposición conmemorativa del CL aniversario de la creación de la Academia de Bellas Artes de Pensilvania, en colaboración con la Casa Americana de la Embajada de los Estados Unidos en Madrid. Esta Exposición fué inaugurada el 23 de abril, y se clausurará el 8 del próximo mes de mayo. Concurrirán a ella 25 artistas norteamericanos, con un total de 106 obras.

La Dirección General ha montado en el Museo Nacional de Arte Moderno una Exposición-homenaje a Juan de Echevarría, para lo cual ha editado un folleto con una introducción a la pintura del artista por Enrique Lafuente Ferrari, seguida del catálogo de la Exposición, a cargo de Joaquín de la Puente. La Exposición se compone de 98 obras, y entre ellas figuran los importantes retratos de Ramiro de Maeztu, dos de Valle-Inclán, *Azorín* y Juan Ramón Jiménez, tres de Baroja y cuatro de Unamuno.

PROXIMA ASAMBLEA DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN CIENCIAS POLITICAS

El Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección de Ciencias Políticas) ha convocado una Asamblea, que se celebrará en Madrid, en los días 14, 15 y 16. Con este motivo, un periódico madrileño publica una entrevista con su decano, don Santiago Pelayo Hore, que amablemente se ha prestado a contestar a cuantas preguntas se le han formulado.

Ha manifestado que hace ya once años que se fundó la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, y son ya seis las promociones de alumnos que han obtenido la licenciatura en la nueva Facultad. El Colegio ha estimado llegado el

momento de hacer una a manera de recapitulación del resultado de la iniciativa estatal al crear esta carrera, de la situación actual de sus titulares y del mejor modo de aprovechar su preparación. De aquí que los fines de esta Asamblea sean: Fijar posición, esclarecer puntos dudosos y, en suma, expresar a los Poderes públicos lo que son los doctores y licenciados en Ciencias Políticas, lo que podrían ser y cuáles sean sus aspiraciones, que en rigor se reducen a una sola: el mejor servicio al Estado y a la Patria.

FORMACIÓN TÉCNICA.—Las primeras promociones, y aun las actuales, se nutren en gran parte de estudiantes que ya ostentan títulos universitarios en otras disciplinas, y quien conoce la Universidad sabe que en ella sólo se obtiene una formación técnica, pero no una aptitud para el mando político. La Administración pública ha venido, desde hace muchos años, nutriendo sus cuadros con funcionarios sin título universitario o procedentes en gran parte de la Facultad de Derecho. Así, el contenido jurídico de nuestra Administración suele ser impecable, pero su funcionamiento es lento, y en ocasiones poco organizado. La ciencia y la técnica de la Administración constituyen una de nuestras disciplinas. El aprovechamiento de los nuevos titulados en el servicio de la Administración del Estado sería extraordinariamente beneficioso para éste. Hasta la creación de la nueva Facultad, quien acometía las oposiciones a la carrera diplomática había de iniciarlas con una preparación de tres años de Derecho civil, uno de Derecho natural, otro de romano, dos de procesal, etc., que constitúan un bagaje cultural poco aprovechable para un futuro diplomático. En cuanto a los problemas sociales, se desmenuzan y estudian en esta Facultad. Son ya numerosos los Cuerpos y organismos del Estado a los que es posible aspirar con el título de Políticas. Pero siempre en concurrencia con los licenciados en otras Facultades universitarias. El reservar salidas específicas para la carrera de Ciencias Políticas sería la confirmación del acierto que tuvo el Estado al crearla.

IBEROAMERICA

ACTIVIDADES DE LA O. E. I. PARA 1955

La Secretaría General ha distribuido entre los miembros de la O. E. I. el programa de actividades para 1955, cuyos puntos se distribuyen en los siguientes capítulos:

- I. Reorganización de la O. E. I. de acuerdo con las resoluciones del II Congreso I. de Educación.
- II. Coordinación educativa regional e internacional.
- III. Centro de Legislación y Estadística Educativa.
- IV. Consejo Iberoamericano de Redacción de NOTICIAS.
- V. Convalidación de estudios.
- VI. Enseñanzas técnicas.
- VII. Universidades hispánicas.
- VIII. Intercambio educativo.
- IX. Preparación del III Congreso Iberoamericano de Educación.
- X. Cooperación cultural y educativa iberoamericana.

INTEGRACION DEL CONGRESO DIRECTIVO

Hasta la fecha de cierre de este número, han aceptado integrar el Consejo Directivo de la O. E. I. los señores Mi-

nistros de Educación de Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

El señor secretario de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana se ha dignado aceptar la presidencia del Consejo Directivo de la O. E. I., que se instalará en el próximo mes de marzo.

LOS ESTATUTOS DE LA O. E. I.

Con el asesoramiento de juristas expertos en organizaciones internacionales, la Secretaría General ha cumplido el mandato del Congreso que le encomendó la redacción de los nuevos Estatutos, en cuyo texto se establecieron modificaciones necesarias para coordinar sus disposiciones con las reformas aprobadas en Quito.

Para realizar esta tarea se ha tenido en cuenta:

- que el hecho de haber creado un órgano de gobierno y administración con los poderes que se asignan al Consejo Directivo—integrado por los Ministros de Educación—obligaba a estructurar todo el cuerpo de los Estatutos en función de este hecho;
- que era necesario precisar, según los principios generales de Derecho admitidos por los países iberoamericanos, el *status* internacional de la O. E. I. en todos los aspectos orgánicos y funcionales de la entidad;
- que los órganos de la O. E. I. debían quedar bien delimitados en sus atribuciones y jurisdicción, armonizándolos en torno al Consejo Directivo;
- que era necesario simplificar y reducir el articulado de los Estatutos y redactarlos con claridad, suprimiendo lo que en ellos pudiera haber de accesorio o materia de reglamentación;
- que la O. E. I. debe ser cooperante con las otras organizaciones internacionales de la que forman parte sus miembros;
- que el apoyo de los países iberoamericanos a la O. E. I. está fundamentado en la agilidad, sencillez de procedimientos y eficacia de los servicios que está llamada a prestar, y, por tanto, debe ser provista de un instrumento jurídico tan flexible como claro en sus disposiciones.

SEMINARIO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN

Invitada por la Unión Panamericana para enviar un observador al Seminario Interamericano de Educación, inaugurado en Santiago de Chile en diciembre de 1954, la O. E. I. estuvo representada en sus sesiones por el profesor Antonio M. Magariños. (*Noticias de E. I.*, 35-36. Madrid, enero-febrero de 1955.)

CURSOS DE ALFABETIZACIÓN EN VENEZUELA

Durante el año 1954, el Ministerio de Educación de Venezuela ha organizado 1.372 cursos de alfabetización, distribuidos de la forma siguiente: 324 cursos patrocinados por el Gobierno federal; 663, por los Gobiernos territoriales; 126, por

los Municipios, y 261, por el Patronato Nacional de Alfabetización. Estos Centros colectivos de alfabetización llevan a cabo una función intensiva, independiente de la organización escolar de carácter permanente. La campaña de alfabetización se realiza con un complemento a cargo de numerosas bibliotecas populares de régimen ambulante. (*Revista de Educación y Cultura*, 5. Córdoba, septiembre de 1954.)

ANALFABETOS EN BOLIVIA: EL 70 POR 100

Según el último censo oficial, en Bolivia existen actualmente 1.650.000 analfabetos, esto es, el 70 por 100 de la población total. No reciben educación alguna 786.000 niños en edad escolar. Ello quiere decir que el 82 por 100 de la población escolar boliviana no asiste a la escuela.

UN INSTITUTO DE EXTENSION MUSICAL EN CHILE

La Universidad de Chile, organismo oficial de Enseñanza Superior radicado en Santiago, cuenta con un Instituto de Extensión Musical vinculado a la Facultad de Ciencias y Artes Musicales. Este Instituto realiza una amplia labor de extensión del arte musical en todas sus formas. Cuenta para ello con una Orquesta Sinfónica, el Coro Universitario, un cuerpo de *ballet* y la Escuela de Danzas. Además, organiza numerosos programas de radiodifusión. Cuenta asimismo con una revista musical y otorga becas y premios a Sociedades musicales y a artistas músicos.

La labor de la Orquesta Sinfónica se centra en los objetivos siguientes:

- a) Conciertos de temporada oficial, con estrenos de obras nuevas y presentación de directores extranjeros;
- b) Conciertos populares al aire libre en épocas de verano o en teatros de barriada durante el curso del año;
- c) Conciertos especialmente programados para universitarios o alumnos de los grados primario y medio a precios reducidos o bien totalmente gratuitos, y
- d) Conciertos de música de cámara, que pueden ser, a su vez, oficiales, populares o estudiantiles.

El *ballet* y el Coro Universitario ofrecen conciertos según una organización semejante a la de las actividades de la Orquesta Sinfónica. Por lo demás, el Instituto dedica especial atención a sus programas de radiodifusión, y graba todos sus conciertos para su archivo y para hacerlos circular por las emisoras del país, cumpliendo así un ciclo de extensión musical de ámbito nacional. (*Universidades de Latinoamérica*, 23. Méjico, noviembre de 1954.)

MEJORAMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL BRASIL

El decreto número 27.741, de fecha 11 de julio de 1951, creó en Brasil la Comisión para el Mejoramiento del Per-

sonal de Enseñanza Superior, integrada por representantes de Universidades, delegados de Comisiones técnicas, entidades especializadas, Bancos y expertos en Educación. Su órgano ejecutivo es la CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior), cuyo presidente nato es el Ministro de Educación y Cultura.

Los fines específicos de la CAPES están encaminados a promover todo género de medidas destinadas al perfeccionamiento de la enseñanza universitaria y a mejorar, en calidad y cantidad, el cuadro de profesionales docentes de nivel superior; asimismo, facilitará la concesión de bolsas de estudios a jóvenes carentes de recursos económicos, y a este respecto edita un *Boletín de Información sobre bolsas de estudios*, en el que, además de la información detallada del número, clase y condiciones de éstas, se recogen minuciosos datos sobre el país que las concede, tales como costo de vida, régimen escolar, etc.

En cuanto oficina de servicios técnicos, la CAPES es un Centro dedicado a reunir datos e informaciones del Brasil y del extranjero, poniéndolos al servicio de técnicos, profesores, administradores y alumnos de las Escuelas Superiores, así como a los egresados de ellas. Por medio de su publicación, *CAPES. Boletín informativo*, que apareció por vez primera en diciembre de 1952, divulga toda clase de actividades, datos, iniciativas, acontecimientos y noticias de interés educativo general.

La CAPES ejecuta sus actividades bajo la forma de proyectos. Cada proyecto toma cuerpo en un documento que comprende la justificación y los objetivos de la iniciativa, el plan de trabajo, plazo de realización, presupuesto de gastos y un informe final con indicación de los resultados obtenidos, observaciones sobre la ejecución del proyecto, recomendaciones y gastos, y desembolsos efectuados.

La fase inicial de ejecución de actividades de la campaña fué encomendada al Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos. De acuerdo con el decreto de su creación, deberá, para el mejor logro de sus objetivos:

- a) Promover el estudio de las necesidades del país en materia de personal especializado, particularmente en los sectores donde exista escasez de personal especializado, en número y calidad.
- b) Movilizar, en cooperación con las instituciones públicas y privadas competentes, los recursos existentes en el país para ofrecer oportunidades de entrenamiento y preparación, como medio de suplir las deficiencias observadas en las diferentes profesiones y grupos profesionales.
- c) Promover, en coordinación con los órganos existentes, el aprovechamiento de las oportunidades de perfeccionamiento ofrecidas por los programas de asistencia técnica de la Organización de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, y resultantes de acuerdos bilaterales firmados por el Gobierno brasileño.
- d) Promover, directa o indirectamen-

te, la realización de los programas que se consideren indispensables para satisfacer las necesidades de preparación y entrenamiento que no pudieran ser atendidas en la forma señalada en los apartados anteriores.

- e) Coordinar y auxiliar los programas correlativos llevados a efecto por órganos de la Administración federal, Gobiernos locales y entidades privadas.
- f) Promover la instalación y expansión de Centros de perfeccionamiento y estudios postgraduados.

La CAPES entró en su fase ejecutiva después de ser aprobado su plan de actividades por el Presidente de la República y con la consecuente independización del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, el 28 de julio de 1952. El programa de trabajo de la CAPES se traduce en proyectos y actividades de asistencia técnica en el campo de la Enseñanza Superior y de la especialización técnica y científica del mismo grado, fomentando al mismo tiempo el intercambio con Universidades extranjeras.

También se cuenta entre las actividades de la CAPES la celebración de contratos con profesores de países europeos para que dicten cursos en las Universidades brasileñas.

A partir de septiembre de 1954, la CAPES desarrolla un programa de concesión y administración de bolsas de estudio en colaboración con la Unesco, organización de la que ha obtenido ayuda y cooperación. Las bolsas comprenden los siguientes tipos:

- 1) Bolsas para entrenamiento y preparación especializada, denominadas "bolsas de perfeccionamiento o especialización".
- 2) Bolsas del Programa Universitario.
- 3) Bolsas para asistir a proyectos técnicos, denominadas "bolsas del Programa de Cuadros Técnicos y Científicos".

La CAPES envía al Programa de Intercambio de Personal de la Unesco los *dossiers* de sus candidatos, en los que se incluye toda la documentación personal de éstos, así como un programa de estudios. Las condiciones de la bolsa son convenidas entre la Unesco y la CAPES. La calificación de los candidatos la realiza el Comité de selección de la CAPES.

Paralelamente a este programa de concesión de bolsas, la CAPES desarrolla otro de "bolsas de formación", destinadas a estudiantes brasileños de cursos superiores. Estas bolsas, en número de 25, se conceden a estudiantes matriculados el año escolar en curso en los estudios de Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Ingeniería, Física, Matemáticas, Medicina y Química Industrial.

También promueve la CAPES estudios, encuestas e investigaciones sobre temas científicos, sociales y estadísticos, así como la creación y funcionamiento de seminarios de estudios diversos, en colaboración con instituciones técnicas y especializadas del país. (*Noticias de E. I.*, 35-36. Madrid, enero-febrero de 1955.)

NUEVO NUMERO DE "NOTICIAS"

La Oficina de Educación Iberoamericana, con sede en Madrid, ha publicado un nuevo número de su revista, *Noticias*, correspondiente a los meses de enero y febrero de 1955. En este número se incluye una amplia información sobre la VIII Conferencia General de la Unesco, celebrada en Montevideo; las ideas del director de Enseñanza Primaria de Chile, don Luis Gómez Catalán, sobre la educación chilena y sobre las posibilidades que se le presentan a una unificación de la Educación Primaria entre las naciones iberoamericanas; una exposición de los objetivos, métodos y proyectos futuros de dos instituciones dedicadas al mejoramiento técnico de la educación; el ICETEX de Colombia (Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior) y la CAPES del Brasil (Comisión para el mejoramiento del Personal de Enseñanza Superior); una encuesta de la Oficina Internacional de Educación sobre la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias; un interesante estudio de la situación actual de la educación en Venezuela, ilustrado con numerosas fotografías de los edificios escolares y universitarios, y las habituales secciones de Información, Comentario de libros y Revista de revistas. (*Noticia propia.*)

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN LA ARGENTINA Y LAS MEDIDAS DEL GOBIERNO

La nueva actitud del Gobierno argentino frente a la Iglesia, uno de cuyos resultados es la aprobación de la ley del Divorcio, ha tenido también su repercusión en el campo educativo. La instrucción religiosa y la enseñanza de la religión, que habían sido establecidas en las escuelas oficiales por disposición constitucional hace ya algunos años, han sido desvinculadas radicalmente de la Enseñanza Primaria y Media. El Gobierno ha suprimido la Dirección Nacional de Enseñanza Religiosa, institución encargada de organizar esta instrucción en las escuelas públicas. Como se sabe, son numerosos los profesores de Religión que han sido destituidos de sus puestos, y algunos han sido encarcelados. En adelante, la clase de Religión no será obligatoria y, por tanto, han sido suprimidos los exámenes de esta asignatura. El nombramiento de profesores y la aprobación de programas de estudio de Religión, que antiguamente pertenecían a la competencia eclesiástica, son ya asunto privativo del Gobierno, y además han sido creados unos consejeros espirituales que, con carácter oficial, influirán sobre el alumnado argentino imbuyéndoles las ideas del justicialismo y los objetivos del segundo plan quinquenal.

Colegios de larga tradición educativa, como el del Salvador en Buenos Aires y el de la Inmaculada en Santa Fe, han sido privados de su facultad de conceder títulos oficiales. En adelante, estos Centros tendrán que incorporarse a una institución docente oficial para que los exámenes verificados en ellos tengan validez. Por último, noticias que todavía no se

han confirmado aseguran que el Gobierno aprobará un proyecto de ley por el cual deberán abandonar el territorio argentino todos aquellos sacerdotes que no posean la nacionalidad de aquel país. Ello repercutirá notablemente en la situación del profesorado en los colegios religiosos de la Argentina. (*Revista Interamericana de Educación*, 74. Bogotá, enero-febrero de 1955.)

CIFRAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Según un folleto de 70 páginas editado por la Secretaría General de la Universidad de la Habana, en el último año académico se matricularon en la Universidad 12.864 alumnos de enseñanza oficial y 3.999 de enseñanza privada, con un total de 16.863 alumnos. Entre la matrícula oficial se concedieron 2.201 de carácter gratuito. La escuela que alcanzó la cifra más elevada de alumnado fué la de Pedagogía, con 3.665 alumnos. Como en años anteriores, le siguió en alumnado numeroso la Facultad de Medicina, con 3.534 alumnos; Ciencias Comerciales, con 2.882; Farmacia, con 1.166; Derecho, con 1.919; Ingeniería, con 882; Arquitectura, con 730; Ingeniería Agronómica y Azucarera, con 459; Filosofía y Letras, con 532; Ciencias Sociales y Derecho Público, con 490; Odontología, con 433; Ciencias, con 263, y Medicina Veterinaria, con 210 alumnos.

El número de alumnos varones fué de 10.321, y el de hembras, de 6.884. De todos ellos, 13.814 eran solteros, 13.162 casados, 164 divorciados y 25 viudos.

De los alumnos matriculados, 413 eran mayores de treinta y cinco años de edad, 332 pasaban de los cuarenta, 150 estaban comprendidos entre los cuarenta y cinco y los cuarenta y nueve años de edad, 61 superaban los cincuenta y cuatro años, 12 los cincuenta y nueve, y cinco, los sesenta y cuatro. Un solo alumno pasaba de los setenta años. En la distribución por nacionalidades, 16.818 eran cubanos y 347 extranjeros. (*Vida Universitaria*, 54-55. La Habana, enero-febrero, 1955.)

COSTE DE LA EDUCACION OFICIAL Y PRIVADA EN COLOMBIA

El último número de *Educación Cristiana*, órgano de la Confederación Nacional de Colegios Católicos de Colombia, aporta datos comparativos sobre el costo de la educación en los colegios oficiales y privados de Colombia. La prensa periodística, dice la revista, ha estado mal informada al hablar durante los últimos años de la carestía de la educación en los colegios privados. Como la educación oficial es gratuita y el alza de los precios ha sido muy importante, los padres de familia modestos no pueden sostener a varios hijos en colegios privados. Para justificar la conducta de éstos, se ha hecho un estudio estadístico comparativo entre un número suficiente de colegios oficiales y 50 colegios privados, analizándose científicamente la economía de ambos sistemas. Los resultados vienen a ser los siguientes:

	Presupuesto	Número de alumnos	Gasto mensual por alumno
COLEGIOS MASCULINOS DE BOGOTÁ			
"Camilo Torres" (oficial)	\$ 433.800	700	\$ 56,33
"Nicolás Esguerra" (oficial)	\$ 219.354	360	\$ 69,90
"San Bartolomé" (privado)	\$ 247.584	700	\$ 35,56
"Liceo de La Salle" (privado)	\$ 217.940	780	\$ 27,94
COLEGIOS FEMENINOS DE BOGOTÁ			
"C. M. de Cundinamarca" (oficial) ..	\$ 311.460	573	\$ 54,35
"Liceo Nac. Femenino" (oficial)....	\$ 139.866	290	\$ 48,22
"Col. de la Presentación" (privado) ..	\$ 81.000	250	\$ 32,40
"Col. de la Enseñanza" (privado)...	\$ 126.620	375	\$ 33,76

Los colegios privados atienden con estos ingresos a otros gastos, como prestaciones sociales al servicio, empleados y profesores por cesantía, cuota de vacaciones, enfermedad y muerte. Hacen además una considerable obra de beneficencia, dando matrícula gratuita a multitud

de colegiales y sosteniendo aparte la educación de niños pobres y de obreros adultos o en escuelas nocturnas en sus mismos locales o en escuelas independientes sostenidas por ellos. Damos a continuación algunas cifras de esta ayuda social de los colegios privados de Colombia:

NOMBRE DE LA COMUNIDAD	Número de alumnos	N.º de becas costeadas por el coleg.	Escuelas gratuitas	Alumnos de estas escuelas
Jesuitas (10 Coleg. y 1 Univ.)...	5.316	745	26	4.124
Salesianos	6.785	785	5	1.264
Escuelas Cristianas	10.313	2.035	13	2.980
Maristas	7.183	1.059	2	784
Betlemitas	5.274	500	10	831
Enseñanza	1.818	146	7	477
Presentación	29.132	1.670	14	11.634
La Magdalena	919	55	3	352
Salesianas	11.519	1.662	5	946

LA NUEVA POLITICA EDUCACIONAL CUBANA

El Ministro de Educación cubano, doctor Aurelio Fernández Concheso, ha hecho públicas recientemente unas declaraciones sobre la nueva orientación que pretende dar a la política educacional cubana, con superación progresiva de sus fallas y deficiencias tradicionales. El nuevo Gobierno cubano va a prestar especial atención a estos problemas. El general Batista, en su discurso de toma de posesión, hizo promesa de conseguir más profesores y escuelas, más locales adecuados y con mejor equipo, dentro de un plan ya estudiado y financiado. Las declaraciones del Ministro de Educación corroboran los buenos propósitos oficiales, pero sin concretar el plan que ha de seguirse. Se ha hablado de una codificación de la enseñanza, de intensificar la lucha contra el analfabetismo, de fórmulas nuevas para una política de amplitud en la educación primaria, particularmente en los grandes sectores rurales. La consigna es ambiciosa: "Que no haya un cubano que no sepa leer y escribir."

El problema del analfabetismo en Cuba sigue siendo de gravedad. La provincia de Oriente padece el 52 por 100 de anal-

fabetismo, según el último censo. Esta situación contrasta con las grandes asignaciones presupuestarias del Ministerio de Educación, que llegaron en años anteriores a la cifra de 83 millones de pesos. Aunque se han adoptado grandes remedios, siguen en pie los graves males sociales, derivados de la falta de aulas y matrículas para la población en edad escolar, estimada aproximadamente en millón y medio de niños. De éstos, sólo la tercera parte está matriculada; unos cien mil niños de familias adineradas reciben los beneficios de la enseñanza privada, con lo que unos 900.000 niños cubanos no reciben instrucción alguna por falta de escuelas, aulas, material escolar y maestros. (*Diario de la Marina*. La Habana, 11-III-55.)

COOPERADORAS ESCOLARES EN LA ARGENTINA

La jerarquía educacional argentina ha creado en la provincia de Córdoba unas Cooperadoras escolares para las escuelas primarias de la provincia. Estas Cooperadoras son Asociaciones de padres de alumnos de una escuela primaria y vecinos de su radio de acción, sin participación en la dirección técnica y admi-

nistrativa de dichos centros docentes primarios. Estas Asociaciones tienen asignados los fines siguientes:

1. Colaborar con la escuela para que la educación se encuadre en los principios fundamentales de la religión, la patria y la familia, sustentados en la legislación constitucional argentina;
 2. Estimular y fomentar toda clase de iniciativas y gestiones para que la escuela sea el mejor hogar, y el hogar la mejor escuela;
 3. Contribuir al progreso positivo de la escuela en sus diversas manifestaciones y cometidos;
 4. Velar por la salud física y moral del niño, procurando que la actividad infantil se desarrolle en un ámbito propicio;
 5. Velar por la dignificación y respeto al maestro; y
 6. Procurar la elevación del nivel cultural del pueblo creando y manteniendo bibliotecas, salas de lectura, círculos, etc.
- Al mismo tiempo, se organizarán conferencias, conciertos musicales, concursos literarios, proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales, lecturas literarias y otros actos destinados al mismo fin. (*Revista de Educación y Cultura*, 5. Córdoba, septiembre de 1954.)

CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN VENEZUELA

El Plan Nacional de Edificaciones Escolares prevé la inversión de 238 millones de bolívares distribuidos en nueve años, con el fin de atender a 200.000 nuevos alumnos. En el año 1953 fueron terminados 39 grupos escolares, con capacidad para 19.700 alumnos, cuyo costo ascendió a 39 millones y medio de bolívares. A estas realizaciones hay que añadir otras obras: la Escuela Normal Modelo "Gervasio Rubio"; la Escuela Rural Interamericana de Rubio; el Liceo "Peñalver", de Ciudad Bolívar; la ampliación del Liceo "Jauregui", de La Grita; la ampliación del Museo de Bellas Artes de Caracas, y las obras de la Ciudad Universitaria de Caracas. En esta última han sido terminados el anfiteatro, con capacidad para 3.000 personas; la biblioteca, edificio de 14 pisos y 64 secciones; la sala de conciertos, con capacidad para 500 personas; el rectorado, edificio de cuatro pisos y 36 secciones; el salón de recepciones, para 400 personas, y el museo y la sala de comunicaciones. En el curso del último año se han empleado en las obras de la Ciudad Universitaria 35.800.000 bolívares.

De la capacidad de las instalaciones en funcionamiento puede dar idea el hecho de que la X Conferencia Interamericana se pudo celebrar en ellas sin que la actividad escolar tuviera que suspenderse. (*Noticias de E. I.*)

EXTRANJERO

PROBLEMAS DE LA UNIVERSIDAD ITALIANA

El corresponsal de uno de los semanarios italianos más vivos y alertas, *L'Europeo*, de Milán, publica un artículo, lleno de preocupaciones económicas y de temores, sobre la inflación de los estudiantes universitarios italianos, que merece ser leído y comentado con alguna atención.

El Estado tiene en sus manos—dice el artículo a que nos referimos—casi el monopolio de la enseñanza universitaria, de la cual depende la formación de la clase dirigente del mañana. Ejercita este monopolio sin ninguna intención de lucro y tiende a alcanzar tres objetivos fundamentales, que son:

1.º Favorecer la investigación científica en todos sus aspectos con los hombres y los medios de que dispone según los presupuestos, en relación con los demás logros que el Estado debe alcanzar en otros sectores de la vida social.

2.º Preparar las nuevas generaciones de intelectuales que ocuparán los puestos más altos de la organización social y económica a medida que vayan quedando vacíos por la natural eliminación de los ancianos.

3.º Procurar a estos mismos investigadores o intelectuales los indispensables medios complementarios que hoy exige la creciente especialización profesional.

¿Es posible—se preguntan los italianos—determinar, aunque sea aproximativamente, si la estructura universitaria actual da garantías de que estos tres fines anhelados se logran con el mínimo coste y acompañados de los máximos beneficios?

Dejando a un lado una serie de consideraciones meramente económicas sobre los presupuestos del Estado para la enseñanza universitaria, que no nos interesan aquí, conviene fijarnos en las alarmantes cifras que el artículo recoge para demostrar la profunda modificación de la Universidad italiana ocurrida durante los últimos cincuenta años. Modificación que atañe sobre todo a la materia prima que la Universidad debe utilizar para preparar los nuevos cuadros de las clases dirigentes futuras: modificación cuantitativa de una parte, modificación cualitativa de otra.

Al comenzar el siglo xx, es decir, el año escolar 1900-1901, el número total de los alumnos matriculados (estudiantes y oventes) de las Universidades oficiales y libres y de las escuelas universitarias anejas a los Institutos, era de 24.000. A distancia de cincuenta años, el 1950-1951, encontramos que este número asciende a 231.000 matriculados. Y téngase en cuenta que para los 24.000 estudiantes del año 1900 había 1.100 profesores, mientras que para los 231.000 del año 1950 había solamente 1.800. Y en cuanto a los locales, la relación es la misma para muchas de

las Universidades ya existentes en 1900.

Pero hay que hacer otra consideración importante: la que se refiere al origen social de donde provienen estos estudiantes y a las condiciones económicas de sus familias. Los 24.000 alumnos del 1900 eran, en su mayoría, procedentes de familias de tipo burgués, en las cuales el padre de familia era casi siempre un hombre de carrera o un alto funcionario del Estado, dotado de unas rentas de trabajo o patrimoniales más bien elevadas, y residentes, generalmente, en ciudades sede de Universidades o en localidades muy próximas a ellas. Se trataba de núcleos familiares que podían asegurar la manutención de los jóvenes mientras duraran los años de estudio universitario, y de esta manera las aulas eran frecuentadas entonces con la misma asiduidad con la que se frecuentaban los cursos de las escuelas medias.

No es exagerado suponer que entre los 231.000 jóvenes de 1950 de aquel tipo pueda haber incluso el triple de cuantos había en 1900, es decir, unos 70.000, teniendo en cuenta que en medio siglo las filas de la clase dirigente se han ampliado grandemente. Pero los otros 160.000 tienen un origen bastante más modesto. Pertenecen, por lo general, a familias de artesanos, de empleados modestos, públicos o privados, que, llevados del deseo de elevar la posición social de sus hijos, no teniendo a su alcance los medios o las facilidades del grupo burgués, deben acudir a una serie de renunciaciones, entre las cuales las dos más importantes son: la deserción forzosa de las aulas y la búsqueda de un empleo que les consienta, por lo menos, resolver el problema de subsistencia en espera de la licenciatura.

La Universidad ha perdido de esta manera el carácter que tenía hace medio siglo, cuando profesores y alumnos constituían una familia en la que todos se conocían y el examen resultaba ser la coronación de una serie de coloquios que se habían desarrollado entre el catedrático y el alumno durante el año escolar. Hoy día, en cambio, las tres cuartas partes de los estudiantes italianos tienen como único contacto con los profesores el de los momentos del examen, que se celebra, por tanto, en las peores condiciones posibles para que de aquellos minutos pueda deducirse un juicio certero. Catedráticos y alumnos no se conocen en absoluto, y en la mayoría de los casos se ven por primera vez en el Tribunal de examen, adonde el joven llega preocupándose de saber, no tanto cuál es el valor científico del docente que lo va a examinar como principalmente de aquellos rasgos de su carácter que influirán en el acto que juntos van a realizar: si es de manga ancha o excesivamente detallista, si su humor es bueno o malo, si tiene prisa o le gusta gastar el tiempo en preguntar al alumno; mientras el profesor, por su parte, sobrecargado por una enorme cantidad de

otros quehaceres, se preocupa solamente de darse prisa, de acabar cuanto antes el aburrido trabajo de preguntar más o menos las mismas cosas a centenares de estudiantes. Las Universidades han perdido de esta manera su viejo carácter y se han convertido únicamente en máquinas para hacer exámenes, es decir, para hacer en pocos minutos un juicio muy aproximativo de cuanto el joven, estudiando un libro, sin haber escuchado jamás la palabra del profesor, haya sido capaz de asimilar.

Pero no es precisamente el análisis de las eventuales responsabilidades individuales o colectivas de la deformación de los estudios universitarios lo que verdaderamente preocupa a nuestro cronista de *L'Europeo*, sino el peso aplastador del problema económico que se plantea por la multiplicación incesante del número de estudiantes.

Las tres cuartas partes de ellos son pobres en el sentido más absoluto de la palabra y pertenecen a familias que para ver a sus hijos licenciados soportan sacrificios verdaderamente extraordinarios. En muchos de ellos pesa la desnutrición de la infancia, las incomodidades del ir y venir en los trenes o tranvías provinciales, la falta de puntos de apoyo en la ciudad, circunstancias todas ellas que los extenuan y reducen en gran parte su rendimiento. El problema universitario se basa principalmente en esto, y desde este punto de vista debe intentarse resolverlo. Formar la clase dirigente de un país es para él mismo cuestión de vida o muerte, en un mundo en el cual la lucha por la supervivencia va siendo cada vez más encarnizada. Y, por tanto, para resolver el problema económico convendrá actuar con criterios económicos. ¿Cuál será el número de elementos que presumiblemente necesitará el país en las diversas actividades coligadas con las funciones directivas? La respuesta a esta pregunta debería determinar, con generosa aproximación, el número de los estudiantes admisibles en la Universidad. Y a tal número debería corresponder una organización asistencial de los jóvenes que, eliminando la actual diferencia entre los ricos y los pobres, entre los habitantes de los grandes centros universitarios y los de los centros alejados de la Universidad, atenuase las graves consecuencias antes señaladas y abriese ampliamente las puertas de la Universidad a los mejores, o sea a aquellos que por sus cualidades de inteligencia y por sus aptitudes den la garantía de que los gastos realizados para ayudarles al logro de la licenciatura serán ampliamente recompensados con su actividad sucesiva. Y después es precisamente a este número de estudiantes selectos al que se deberá adecuar la estructura del profesorado universitario. (E. CORBINO: "Denutriti e stanchi studiano con tristezza." *L'Europeo*, 13. Milán, 27-III-55.)

EMPLEOS PARA JOVENES INGLESES

El informe anual sobre la tarea del Servicio de Empleos para Jóvenes de Kent presta especial atención a las necesidades de los jóvenes que sufren de alguna minusvalía física, educativa o de otro tipo, que pone en peligro su facilidad para emplearse. En él se dan detalles de las medidas que se han tomado para solucionar este problema. El resto del informe se refiere a las condiciones de empleo, que, en su mayor parte, han sido satisfactorias, y al entrenamiento de los jóvenes, que se lleva a efecto en un centro especial, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y con la Delegación de Oxford para estudios extrauniversitarios. (*The Journal of Education*. Londres, marzo de 1955.)

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

La Unión Nacional de Estudiantes de Francia y la Unión de Escuelas Especiales han elaborado un proyecto de reforma de la enseñanza, que tiende, en primer lugar, a una democratización educacional. Según los miembros de ambas agrupaciones estudiantiles, es anormal e injusto que solamente exista un 5 por 100 de los estudiantes franceses que sean hijos de obreros o de campesinos. Aunque el ideal sería dar facilidades a todos los estudiantes, ello no se puede conseguir sin el auxilio de una reforma educacional. No consiste únicamente en reformar la enseñanza superior. Ambas asociaciones estudiantiles han elaborado un proyecto armónico de reforma.

Esta presenta dos novedades principales: la edad límite de la escolaridad obligatoria es aquella en la que el individuo, a través de la formación recibida, sea capaz de cumplir su función (no obstante, conviene sujetar la determinación de esta edad a un control). La segunda novedad consiste en proporcionar al alumno una orientación profesional concreta y progresiva, ya que la enseñanza debe garantizar a todo estudiante una cualificación profesional conforme a sus aptitudes y a las necesidades del país. La enseñanza obligatoria comprendería, según este proyecto, tres ciclos:

El primer ciclo *elemental* se daría durante los cursos comunes (programa de formación general) de seis a once años.

El segundo ciclo de *orientación* se daría en los Institutos de Enseñanza Media (disciplinas generales y "facultativas" al principio de la especialización, de contenido muy simple) de once a catorce años.

El tercer ciclo de *formación* comprende tres ramas y dura de los catorce a los diecisiete años: rama práctica (sancionada con un certificado de aptitud, y forma, en los centros de aprendizaje, a los obreros especializados); la rama profesional, con título B. P. extendido tras los correspondientes cursos en las Escuelas nacionales profesionales, y la rama teórica (sancionada por la primera parte del bachillerato, que prepara para la enseñanza superior).

Una cuarta rama llamada "de rattrapage", agruparía a los alumnos que hubiesen alcanzado el límite de la edad del

segundo ciclo. Estos alumnos recibirían una formación general y profesional de base gracias a la cual podrían ocupar inmediatamente un puesto de trabajador manual.

La enseñanza facultativa comprende dos períodos. El primero abarca un *año suplementario* recomendado para las tres ramas ya expuestas, que permitiría una adaptación a la enseñanza superior (sancionada por la segunda parte del bachillerato), o bien una adaptación al trabajo industrial. El segundo período comprende ya la *enseñanza superior*. Abarca un ciclo propedeúico de dos años que permite el paso inmediato de una formación general a la formación especializada. Este ciclo admite una selección y clasificación de los estudiantes con arreglo a sus cualidades vocacionales, aptitudes y necesidad.

El primer año abarcaría un número limitado de secciones (cinco o seis) comprendiendo el conjunto de las actividades profesionales; cada una de estas secciones se estructuraría en el segundo año en varias ramas facultativas, en las que el estudiante se prepararía para el ingreso en numerosas escuelas especiales de formación semejante.

Durante el último período de la enseñanza superior se distinguirían dos aspectos de la formación universitaria: la formación profesional, ligada al oficio: medicina, electricidad, metalurgia y la formación funcional, vinculada a la función realizada en la profesión: investigación, explotación, administración, etc., es fácil comprobar que estas "zonas funcionales" tendrían en común una amplia formación profesional de base. (*Figaro*. París, I-III-55.)

EL BACHILLERATO EN TEHERAN

La Oficina Universitaria de Estadística de Teherán acaba de realizar un estudio sobre los dos períodos de curso del bachillerato en el año académico de 1954. El número de candidatos al primer período (81.047), para la Universidad de la metrópoli, señala un aumento del 6,5 por 100 en relación con el año 1953.

La sección de estudios clásicos parece en regresión, al menos con respecto a un 18 por 100 de disminución del alumnado en relación con las cifras de 1950. En general, esta disminución de los alumnos de la sección de Letras se observa con regularidad constante. Las series llamadas B (Latín y lenguas modernas) y C' (Latín y Ciencias), se mantienen estabilizadas. Las series modernas y técnicas marcan un continuo acrecentamiento, y señalan, respectivamente, un 38 y 34 por 100 a partir de 1950.

La participación femenina aumenta constantemente, sobre todo en la serie B, en la que las estudiantes abarcan un 66 por 100 del total de los alumnos, y en las series de estudios modernos el 44 por 100. Las disciplinas clásicas atraen menos al alumnado femenino, llegando solamente al 29 por 100 del alumnado en las series A y A'. El porcentaje femenino desciende al 23 por 100 en las series C y C'. Por último, el número de muchachas que cursan estudios técnicos es muy reducido, llegando solamente a cubrir el 2 por 100 del alumnado total. En tér-

minos generales, las muchachas obtienen mejores notas escolares que los alumnos, alcanzando el 59 por 100 de tituladas durante el año 1954, contra el 55 por 100 de muchachos en la primera serie. En la segunda del mismo año la superioridad femenina disminuye quedando en un 65 contra un 63 por 100.

El porcentaje de ingresos del bachillerato ha sido más elevado en 1954 que en años precedentes, correspondiendo el 56 por 100 a la primera parte contra el 53,5 por 100 del año anterior, y en la segunda el 64 contra el 62 por 100.

El aumento de la población escolar se traducirá lógicamente en un nuevo aumento del número de candidatos. El próximo mes de julio, será preciso atender a 90.000 candidatos para los estudios secundarios. (*Journal de Téhéran*, 21-II-55.)

LA FORMACION POLITICA EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

Con el título de "La propaganda nada tiene que ver con la escuela", el Dr. Gerhard Weise publica un artículo en que afirma que en la escuela no debe hacerse política, pero que, sin embargo, debe cursarse la disciplina de Política. En estos dos conceptos fundamentales están de acuerdo todos los pedagogos de la Alemania Occidental; pero, por el contrario, difieren sustancialmente en cuanto a su realización en la práctica. La Asamblea alemana de Educación y Enseñanza lleva varios años buscando dar solución a este conflicto. De momento, la documentación elaborada carece de parcialismos, pero es por ahora insuficiente, ya que carece de conclusiones correctamente formuladas.

La formación política es una disciplina de situación equívoca en la escuela, y así lo prueban los numerosos nombres con que se califica a esta enseñanza. Por su contenido, vacila entre la educación cívica, la Sociología, los problemas contemporáneos y otras materias semejantes. Esta pluralidad nominalista conduce al peligro de no concretar la materia de los estudios. La formación política, según la Asamblea, carece de momento de su peculiar campo de operaciones. Han fracasado todos los intentos de iniciar a la juventud en las formas políticas por medio de métodos lúdicos, y arraiga con dificultad. En principio, la Asamblea está de acuerdo en que todo niño debe iniciarse en la formación política desde el primer día de escuela. Para ello es fundamental la vinculación y la vida en comunidad del profesorado con los alumnos, creando una actitud que puede ser muy beneficiosa para la vida futura en sociedad. En este sentido deben cuidarse de forma especial todos los procedimientos de la enseñanza colectiva y de las clases en equipo, favoreciendo además todo tipo de administración autónoma escolar, tales como los Consejos estudiantiles y las Comunidades y Tribunales escolares. Sin embargo, la escuela no es un Estado de corte parlamentario y, por lo tanto, no puede organizarse según este modo. Deben precisarse ciertos terrenos propicios para la acción pedagógica.

La formación política no puede limitarse nunca al horario escolar que se determine para la asignatura. Cada disci-

plina puede contribuir a la educación política, y sobre todas, la enseñanza de la Historia. No obstante, la Asamblea previene sobre la aplicación de la enseñanza de la Historia en el sentido de que ésta no debe penetrar en las nuevas formas políticas, incluso en plan de experimentación o de evolución, que se manifiestan en nuestros días. De no ser así, se correría el riesgo de la acción nociva de ciertas formas libérrimas de la vida política. También ha de prevenirse el peligro de que la escuela defina a los alumnos ante la situación política actual. La enseñanza de los idiomas modernos debe también contribuir a educar a los alumnos de tal modo que los libre de actitudes internas que los lleve de la mano de las oscilaciones de la política cotidiana, a reacciones de odio o prevención contra pueblos extranjeros. Para ello se combatirán los prejuicios superficiales y tópicos contra el carácter nacional o las virtudes típicas o defectos peculiares de otros pueblos. Por último, la enseñanza de la Geografía cooperará a despertar en el alumno un bien asentado amor a la patria. Pero también se informará al alumno acerca de la limitación de las posibilidades alemanas, previniendo las fatales consecuencias de una sobrevaloración en el ánimo nacional.

La Asamblea alemana de Educación resume así sus recomendaciones acerca de la educación política: "La formación política debe aislarse profundamente de la propaganda, con la cual los Gobiernos, los partidos políticos y otros grupos y comunidades activas de la sociedad pueden influir sobre la opinión pública. En la escuela no hay lugar para la propaganda. La labor formativa política de las escuelas precisa estar distante de los acontecimientos cotidianos." Sin convicciones políticas no puede llegarse a la objetividad, pese a todos los esfuerzos profesionales: "Con un profesor neutro, la escuela no está bien atendida." La personalidad política del profesor debe actuar sobre sus alumnos de tal manera que se establezca entre todos ellos una corriente común. El problema en sí se plantea claramente: "¿Dispone la escuela alemana actual de tales profesores que puedan impartir esta enseñanza?" Fácil es contestar a esta pregunta leyendo el siguiente texto de las recomendaciones de la Asamblea: "Allí donde faltan estos profesores se llega únicamente a cumplir sólo superficialmente las exigencias de una buena enseñanza de la formación política." (*Schwäbische Landeszeitung*, Ausburgo, 18-III-55.)

LOS ESTUDIOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS EN ITALIA

El diario romano *Il Messaggero* ha ido publicando una encuesta sobre el estado actual de la enseñanza profesional en Italia, que se endereza hoy a la formación de maestros especializados para atender a las exigencias siempre crecientes de la industria, la agricultura, el comercio y la artesanía. Profesionales de la enseñanza y técnicos de muy varios campos han aportado sus ideas al problema. El rotativo romano cierra la encuesta con una entrevista con el ministro

de Instrucción Pública, señor Ermini. El ministro, que ha seguido puntualmente el desarrollo de la encuesta, subraya la necesidad de una específica instrucción profesional que lleve a un conocimiento técnico, social y humano de la preparación de los jóvenes para profesionales que sepan responder a las exigencias de la época.

Respecto a la situación de los estudios técnico-científicos y los clásicos, el ministro hace una comparación entre ambos con objeto de llegar a la preferencia o al potenciamiento de un orden sobre otro. "El trabajo—dice el ministro— y con él su presupuesto científico y su realización técnica, ha alcanzado hoy un volumen que supera a los estudios clásicos. Los Institutos profesionales italianos se orientan para crear un trabajo más lucrativo, de mayor y más fácil realización, servido por hombres mejores y más capaces. En ellos se enseña al hombre a trabajar siendo menos penosa su fatiga. Las escuelas de instrucción profesional tienen características muy especiales que las diferencian notablemente de otros tipos italianos de escuelas. Pretenden servir a todas las exigencias de la técnica en su continuo progreso y renovación. Se precisan máquinas especiales y un personal dotado de altos requisitos técnicos y de experiencia profesional para atender a las necesidades docentes de estos Institutos."

En la actualidad funciona medio centenar de Institutos profesionales, y el Consejo de Ministros ha aprobado hace tiempo un proyecto de Ley por el que se transforman las actuales escuelas técnicas en Institutos profesionales, que funcionarán en todas las provincias italianas al servicio de la economía del país. (*Il Messaggero*, Roma, marzo 1955.)

EDUCACION SUPERIOR EN LAS COLONIAS INGLESA

De acuerdo con la Secretaría de Estado para las Colonias, el Consejo Interuniversitario para la Educación Superior en las Colonias ha cambiado su título por el de Consejo Universitario para la Educación Superior de Ultramar, conservando, no obstante, sus funciones. El Consejo—en el que está representada cada una de las Universidades británicas—funciona desde 1946, y sus fines principales son: fortalecer la cooperación entre las Universidades británicas y las que ya existen en los territorios coloniales, ampliar el desarrollo de colegios de enseñanza superior en las colonias y su transformación en las Universidades y, en general, promover la educación superior, la enseñanza y la investigación en todos los territorios administrados por la Secretaría de Colonias. (*The Journal of Education*, Londres, marzo de 1955.)

DEBATE SOBRE UN DEBATE EN LOS ESTADOS UNIDOS

Ha tenido lugar en los Estados Unidos una seria controversia sobre la aptitud para ser debatido en los colegios el tema siguiente: "Si los Estados Unidos deben extender el reconocimiento diplomático al

Gobierno de la China comunista, propuesto para este año por la Speech Association of América." Esta, en su reunión de noviembre en Chicago, se negó a designar otro tema con carácter alternativo, afirmando que esta cuestión, como se había hecho anteriormente, fué seleccionada por un referéndum nacional de directores de debate, y que escogida así, democráticamente, representa la opinión pública. El tema, además—declaró—, reúne los requisitos de un buen objeto de controversia, por cuanto es actual, vívido y discutible.

No obstante, diversos colegios no lo han aceptado. Preguntado sobre el tema, el Presidente Eisenhower dijo a la prensa que no tenía objeción que hacer al hecho de que los jóvenes de estas instituciones discutieran el asunto sin preocuparse de cuál fuera la política extranjera del país. Sin embargo, aquellos colegios aún no han levantado su veto. (*The Education Digest*, Ann Arbor, Michigan, febrero de 1955.)

BECAS PARA MAESTROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

La Federación Americana de Maestros ha organizado un programa de becas que abarca "desde Escocia hasta Hawai, desde España hasta Austria y desde Alemania a París", pagadas con toda clase de fondos, desde los de la fundación Ford hasta las de la Fulbright.

Entre los varios maestros enviados figura el doctor Ernest Stowell, mandado a España a estudiar la psicología de la estructura de la lengua castellana. El doctor Stowell, que disfruta de permiso, pertenece al Colegio estatal de Wisconsin. (*The American Teacher Magazine*, Chicago, febrero de 1955.)

AUMENTA EL ALUMNADO DE ENSEÑANZA TÉCNICA EN EL MARRUECOS FRANCÉS

La población escolar de primero y segundos grados y de la enseñanza técnica en el Marruecos francés ha ascendido este año a cerca de 240.000 alumnos, lo que supone un aumento de más de 32.000 en relación con el ingreso oficial en 1953. Las escuelas privadas musulmanas, que a partir del presente año académico funcionan bajo control y con subvención de la Dirección de Instrucción Pública marroquí, acogen en la actualidad a más de 20.000 alumnos.

El plan de escolaridad de 1944 para el Marruecos francés había previsto un aumento anual de 10.000 alumnos. Esta cifra ha sido superada hasta los 20.000 en 1952, llegando a 35.000 en 1953 y a 32.000 en el presente año lectivo. Este aumento de la población escolar marroquí es una consecuencia de los progresos realizados por la lucha contra el analfabetismo.

Por primera vez en la historia marroquí francesa, el aumento de número de nuevos titulares del *Baccalauréat* corresponde principalmente a muchachos marroquíes. (*Education Nationale*, marzo de 1955.)

LAS 32 MANERAS DE HACERSE PROFESOR EN FRANCIA

En Francia existe una multiplicidad insospechada para el acceso al cuerpo docente. En general, se tiende con excesiva frecuencia a creer que sólo la Sorbona y la Facultad de Ciencias conducen al profesorado. Es cierto que la enseñanza media y la superior exigen el título universitario. En 1939 se contaba con 15.000 *agrégés* inscritos y licenciados en *lycées* y *collèges*. En la actualidad, han ascendido a casi 20.000. A este respecto, en el último año fueron aprobados 254 de 1.835 candidatos al título de *Agrégation* (masculino) y 534 sobre 4.224 en el *Capès*. Sin embargo, existen otros medios para hacerse profesor de Enseñanza Media:

1. *Los profesores de ultramar*.—La rápida evolución de la Enseñanza Secundaria en los territorios franceses de ultramar ha obligado a los Poderes públicos a hacer un llamamiento al personal docente no titulado de la metrópoli. Los territorios ultramarinos ofrecen muy grandes posibilidades a los diplomados, en particular a los licenciados, sobre todo en las disciplinas científicas.

2. *El profesorado especializado*.—La Educación Física, el Dibujo, la Música y las Artes del Hogar constituyen carreras distintas que exigen una preparación particular. Si el certificado de aptitud del profesorado de Educación Física y Deportiva se extiende por los centros regionales y por las Escuelas Normales Superiores de Educación Física en dos años, el profesorado de Dibujo presenta una estructura mucho más simple, y puede ser atendido de cuatro maneras diferentes. El profesorado de educación musical, que se forma generalmente en dos años, ofrece asimismo posibilidades diversas. El Bachillerato no se considera necesario para presentarse a esta cátedra musical. Por último, el profesorado de Enseñanzas del Hogar presenta un acceso independiente de un concurso especial para el que puede prepararse sea en el Liceo Molière, de París, sea en diversas escuelas profesionales de carácter nacional.

Conviene destacar que el profesorado de cada una de estas enseñanzas especializadas es reclutado además para la enseñanza técnica, y que la gama de carreras es extremadamente grande.

No haremos alusión a los "parias" de la Enseñanza Secundaria, maestros de internado, ayudantes externos, maestros auxiliares y adjuntos de la enseñanza, ya que cada uno de ellos no es sino un funcionario nombrado por el Ministro, y que, por razones presupuestarias, existe la tendencia a multiplicar su número. Pero es cierto que estos cargos constituyen, si no un problema a resolver absolutamente, al menos, para ciertos casos, un paliativo.

Los educadores son solicitados también por los Institutos de jóvenes tarados o de sordomudos (nombrados por concurso), o bien por los servicios de la educación auxiliar (reclutados igualmente por vía de concurso). Estos educadores pueden ser licenciados o bien simplemente bachilleres.

La misma diversidad se encuentra en la Enseñanza Primaria y en la Técnica. Las Escuelas Normales del Magisterio preparan para profesados muy diversos (y

no todos los profesores pasan por las Escuelas Normales). Estos profesados pueden clasificarse como sigue: profesores en las escuelas primarias y en los cursos complementarios, en los centros de aprendizaje, en los colegios técnicos, en los establecimientos de educación auxiliar y profesados especializados de la villa de París. Por otra parte, estos profesores suelen ascender a consejeros de orientación profesional y psicólogos escolares, a condición de poseer el diploma del Instituto de Psicología de París... y de encontrar plaza. Las carreras de ultramar les son igualmente propicias. A este respecto, es de señalar que en 1939 existían 150.000 profesores (para 4.419.000 alumnos) en Francia. Actualmente, existen 163.000 profesores. Las necesidades anuales del profesorado se cifran en unos 4.000 puestos suplementarios, de los cuales 3.000 han sido creados el presente año. (*Combat*, París, 23-II-55.)

LA REFORMA ESCOLAR SUECA

El plan de reforma escolar de Suecia representa hoy en día uno de los documentos más importantes del nuevo movimiento educativo europeo, con fundamentación y proyección social, psicológica y pedagógica. Este plan es el resultado de una acción conjunta y fundamental, que viene durando dos lustros, en la que han intervenido en estrecha colaboración especialistas y autoridades públicas, políticos y seglares, con gran apoyo y repercusión en la prensa especializada y diaria a través de artículos, encuestas y polémicas extendidos a todo el país. Por acuerdo gubernamental de 1940, fué creada una Comisión escolar compuesta por 14 especialistas, a cuyo frente se encontraba el Ministro de Educación. Este grupo de educadores tenía por cometido efectuar experiencias previas para una reforma de la enseñanza que condujeran a las correspondientes propuestas y recomendaciones. Tras una actividad silenciosa de siete años, la Comisión presentó un acta de documentos de 5.000 páginas. Se trata de un estudio integral de cuantas cuestiones atañen a un sistema educativo nacional. La reforma escolar sueca fué declarada de interés urgentísimo. Un acuerdo gubernamental de 1946 creó una Comisión escolar formada por 13 miembros, representantes de los diversos partidos políticos, con la misión de elaborar un plan organizativo y las directrices para una puesta en práctica de la reforma escolar. Los resultados de esta investigación comprenden un documento de 600 páginas impresas.

Ambas Comisiones hicieron diversos estudios comparados con los sistemas escolares de otros países. Especialistas de ambos equipos visitaron Europa y los Estados Unidos con este objeto, encontrando en ellos una comunidad de cuestiones y problemas, a pesar de las diferencias nacionales.

En Suecia misma se produjeron intensas polémicas en torno a cuestiones educativas y escolares, desplegando una gran actividad intelectual, extendida a todas las ramas de la educación, para una mejora de los métodos y para intensificar el contacto y la colaboración entre escuela y Elternhaus (Asociación de Padres de Fa-

milia). La iniciativa estatal y comunal puso en marcha en gran medida varios proyectos, que fueron elaborados y dirigidos por un organismo educacional dependiente del Ministerio, de reciente creación. Ello provocó polémicas entre los representantes de las ideas tradicionales respecto de la educación y los seguidores de ideas más o menos "modernas". Una de las cuestiones más debatidas fué la de la conveniencia de la "cantidad o de la cualidad del hombre culto". Cuestión que, por otra parte, ha traspasado los límites fronterizos de Suecia. De esta forma, la reforma escolar sueca ha dado origen a una polémica internacional sobre cuestiones educativas centrales, que atañen por igual a la cultura de Occidente.

"El pueblo olvida fácilmente que ya en la antigüedad Aristóteles era partidario de que todos los hombres tenían que recibir idéntica educación." Estas palabras proceden de Ingenar Dürin, presidente de la Comisión escolar oficial en 1946. Una reforma de este tipo consiste en un proceso evolutivo de nuevas formas, en el que en primer lugar deben establecerse los fundamentos de las directrices organizativas principales. Los detalles de la arquitectura interior deben ser experimentados según intentos emanados desde diversas disciplinas. "Esta acción cultural—dice el autor del artículo—corre paralela con la simultáneamente necesaria construcción del ejército sueco."

Los resultados fundamentales de estos diez años de trabajos preparatorios fueron aprobados unánimemente con fuerza de ley por el Senado sueco el 16 de mayo de 1950, iniciándose desde aquel momento una nueva era en la historia de la educación de Suecia.

¿En qué consiste esta reforma escolar? En primer término, es indispensable un aumento de la escolaridad obligatoria hasta la fecha de siete años. Con ello se modificó proporcionalmente la escolaridad de la Enseñanza Media Superior (*höhere Schule*). La reforma ha establecido como fundamento de una prolongación de la escolaridad obligatoria lo siguiente:

1. El fuerte aumento del comercio internacional exige de todo el mundo una ampliación de conocimientos lingüísticos en danés y noruego, pero sobre todo también en inglés.

2. Ha sido opinión general que la escuela debe ampliar en gran medida la enseñanza de la Sociología, con el fin de facilitar al hombre sus posibilidades en la vida social.

3. La importancia creciente de las Ciencias Naturales exige una dedicación profundizadora de tipo experimental que es más valiosa que la mera apropiación a una materia memorística. Pero esto exige tiempo.

4. La obligatoriedad escolar ha de durar tanto tiempo como para dar oportunidad para la elección profesional, comunicando además una capacitación para la autoeducación.

5. Se han de ampliar y profundizar las relaciones entre la Historia Universal Contemporánea y el conocimiento de pueblos y países extranjeros.

6. La escuela ha de brindar la posibilidad de capacitar a los muchachos para un enjuiciamiento crítico de lecturas, obras de arte, música y *films*, e incluso

radio y televisión, mediante una educación musical, etc.

7. La formación práctica será convenientemente ampliada: los hombres deben ser preparados para una actitud crítica frente a reclamos publicitarios, capacitándolos para romper con perjudiciales rutinas en cuestiones de la nutrición, con todo cuanto pueda alterar su descanso y cuanto pueda contribuir nocivamente para su salud.

8. Las disciplinas manuales adquieren una importancia superior en la escuela para ocasionar un aumento en la formación estética y práctica del alumno.

9. Los fundamentos ético-sociales hablan también en favor de una prolongación de la escolaridad obligatoria: la escuela licencia hoy a la juventud demasiado tempranamente. Desde un punto de vista del desarrollo psicológico, a una edad de transición sumamente peligrosa, en la que con frecuencia la familia ha perdido contacto con el niño. Por otra parte, éste no se ha asentado con seguridad ni en el terreno profesional ni mucho menos en la sociedad, y, por otra parte, carece de madurez para la autoeducación.

Todas estas exigencias educativas no pueden llevarse a la práctica en una escuela que dure menos de los diez años. Pero una prolongación de la escolaridad obligatoria no es posible sin ayuda financiera de aquellas familias de niños que cursan el noveno año escolar. Esta ayuda importa 500 coronas suecas (3.750 pesetas) por niño en esta edad escolar. (ERWIN LÜSCHER: "Die schwedische Schulreform", *Basler Arbeiterzeitung*. Basilea, 22-II-55.)

LOS UNIVERSITARIOS FRANCESES Y EL TRABAJO

La Unión Nacional de Estudiantes de Francia y la Unión de las Escuelas Superiores acaban de publicar un proyecto común que concierne a problemas de los estudios universitarios. El proyecto prevé la creación, entre otras cosas, de una ayuda escolar, como mínimo, idéntica al salario tope inferior de garantía interprofesional. Los simples criterios de atribución, se dice en el proyecto, deben ser de orden universitario, y los beneficiarios serán los estudiantes que hayan alcanzado con éxito el ingreso en una Facultad o en un centro de enseñanza superior, o los alumnos ingresados en una escuela superior y los de las clases preparatorias de ingreso en estas mismas escuelas. Los alumnos de los cursos propedéuticos continuarán recibiendo el importe de las becas según el sistema de ayuda escolar vigente hasta la fecha.

La Unión Nacional de Estudiantes y la Unión de Escuelas Superiores exigen que la ayuda escolar sea controlada por una "Caja autónoma de la remuneración estudiantil", creada bajo la dependencia directa del Ministerio de Educación Nacional y dirigida por un Consejo de administración, que comprenda equitativamente a representantes del profesorado y de los alumnos. Los autores del proyecto han publicado en anejo el siguiente cuadro, que concierne al origen social de los estudiantes universitarios franceses, en cifras sobre mil:

Profesiones liberales	162
Jefes de Empresas industriales y comerciales	98
Funcionarios públicos en cargos directivos	51
Terratenientes	40
Funcionarios jefes de servicio.....	115
Empleados	87
Artesanos comerciantes	138
Técnicos agrícolas	6
Propietarios, rentistas sin profesión.	66
Empleados subalternos	101
Obreros agrícolas	5
Obreros industriales	32

La Unión Nacional de Estudiantes ha indicado asimismo que el porcentaje de estudiantes que ejercen una actividad profesional extraescolar ha pasado entre los universitarios del 22 por 100 en 1950 al 25,3 por 100 en 1954, y entre las universitarias, del 19 al 20,7 por 100 en iguales años. (*Combat*. París, 7-III-55.)

NUEVO PROYECTO AUDIOVISUAL NORTEAMERICANO

El Departamento de Extensión Audiovisual de la N. E. A. y la Asociación para la Educación por radio y televisión han preparado un nuevo proyecto para usar los originales de los más sobresalientes programas educativos de esta clase aptos para ser utilizados en todo el territorio de los Estados Unidos.

Para organizar el proyecto, cuatro organizaciones educativas han preparado primeras copias de sus mejores programas y formado un archivo de ellas en Kent y Ohio. Un total de 34 series y 562 programas individuales. De ellas se tomarán las que han de repartirse luego por los centros de educación. (*The American Teacher Magazine*. Chicago, febrero de 1955.)

LA DISTRIBUCION DE LECHE EN LAS ESCUELAS FRANCESAS

El crédito de 1.100 francos por niño y año aprobado oficialmente para la distribución de leche en las escuelas primarias francesas es de todo punto insuficiente para asegurar una colación cotidiana durante los ciento ochenta y cinco días de clase del año escolar. En consecuencia, las instituciones y comunidades tienen que asumir los gastos suplementarios de funcionamiento, tales como los sueldos del personal que hace hervir la leche, la distribuye y lava la vajilla. El diputado del M. R. P. señor Elain interrogó al Ministro de Educación Nacional sobre si el Estado podría asegurar una distribución diaria de leche subviniendo a los gastos complementarios. "Los gastos suplementarios de personal—contestó el Ministro—resultantes de la distribución de leche y azúcar en las escuelas pueden a título excepcional cargarse en la subvención que será aprobada en 1955. Dado el carácter facultativo de esta distribución y el esfuerzo financiero que podría suponer para ciertas instituciones la distribución cotidiana de leche y de azúcar, estas colectividades, con el fin de evitar cualquier acrecentamiento de sus cargas presupuestarias, podrán limitar la

distribución a un cierto período del año o a un cierto número de días de la semana, proporcionalmente al volumen de créditos que haya sido otorgado para este fin." (*Le Monde*. París, 2-III-55.)

800.000 ESTUDIANTES EN LA CHINA COMUNISTA

El comisario de Relaciones Interfederales Panchinas se encuentra en París para asistir con otros dos miembros de la Universidad china comunista a las Jornadas del Congreso Nacional de Estudiantes de Medicina, a las que han acudido miembros de otros países como España, Alemania, Dinamarca, Italia y Birmania. El representante comunista ha declarado que "después de la revolución" (la de 1949), las Universidades chinas acogen progresivamente a un mayor número de hijos de obreros y de campesinos. Estos estudiantes son atendidos en todos los aspectos por el Estado, recibiendo alojamiento, comida y matrícula gratuitos. El obrero que se inscribe en una Facultad recibe su salario como si trabajase normalmente.

El presupuesto "cultural" de la China comunista asciende al 15 por 100 del total de la nación, y ocupa por su importancia el segundo lugar, inmediatamente después de los presupuestos dedicados a cuestiones económicas.

La China comunista tiene necesidad de ingenieros de todas las especialidades y en gran cantidad, si es que pretende alcanzar los objetivos previstos por un plan de equipamiento y de modernización. La población escolar más nutrida corresponde, pues, a las Escuelas de Ingenieros, siguiéndole a continuación la de las Facultades de Medicina y Veterinaria, quedando muy atrás el número de estudiantes de Derecho y de Letras.

Los cursos sobre marxismo-leninismo se dan en todas las Facultades, y los alumnos han de sufrir examen obligatorio sobre tal materia. Por otra parte, con el deseo de vincular la teoría a la práctica, los estudiantes suelen estar adscritos a una determinada Empresa de trabajo, sea en talleres, Empresas comerciales o bancarias, hospitales, etc., según la naturaleza de sus estudios.

Como consecuencia del "antiguo régimen"—siguen las declaraciones del comisario comunista—, existen pocos estudiantes: menos de 800.000. Las muchas, que hasta hace muy poco no podían salir de sus casas y se les negaba la libertad del matrimonio, constituyen ahora el 40 por 100 de los efectivos estudiantiles de las Facultades de Medicina.

Un periodista preguntó al comisario sobre una posible imitación universitaria de la China comunista con respecto a Moscú: "Nosotros somos marxistas, pero nacionalistas." Está establecida una amplia política de intercambio estudiantil entre los dos países, y son muchos los estudiantes del Vietnam que frecuentan las Universidades de la China comunista. La Asociación Nacional de Estudiantes depende en el plano nacional de la Federación Nacional de la Juventud Democrática. Esta última organización acoge a todas las organizaciones juveniles, sean laicas o religiosas: budistas, islámicas, protestantes,

etcétera, que, aunque no son comunistas, han aceptado el régimen instaurado por Mao Tse-Toung. (Figaro. París, 17-II-55.)

PROYECTO DE REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS EN FRANCIA

El 27 del pasado mes de febrero se clausuraron en Dijón las Jornadas del Congreso anual de la Oficina Nacional de Estudiantes de Ciencias. Entre otras cuestiones, los congresistas han estudiado los problemas que atañen a la reforma

de la enseñanza y a la estructuración de los estudios. La Oficina Nacional ha asociado estas dos cuestiones, y se propone someter al próximo Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes de Francia, que se celebrará en Pascuas, un proyecto de ley concerniente a la reforma de la enseñanza según las siguientes directrices:

Primer grado.—Primer ciclo, de siete a once años; segundo ciclo, de once a quince años, con orientación y opción (Ciencias, Letras, Derecho, etc.); tercer ciclo, de quince a dieciocho años, con elección entre un ciclo teórico que accede al Bachillerato, un ciclo profesional que

conduce al *brevet* profesional y un ciclo práctico sancionado por los correspondientes certificados de aptitud.

Segundo grado.—1. Enseñanza prepedagógica o preuniversitaria, suprimiendo los certificados S. P. C. N. y M. P. C.; 2. Enseñanza superior en las Escuelas Superiores y en los Institutos; 3. Educación popular.

Tercer grado.—Doctorado, *Agrégation* que conduce al profesorado; licenciaturas especializadas orientadas a las escuelas, con acceso a las investigaciones científicas, a la industria, etc. (Le Monde, París, 1-III-55.)

R. DOLINSKY: *Determinanten und ihre Anwendungen*, "Mathematische Arbeitshefte". Cuaderno 8. Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1955. 36 páginas.

Este librito está escrito por el profesor Dolinsky con vistas a los alumnos de la clase de *Obertertia* (9.º año escolar) y cursos posteriores de las escuelas westfalianas del Rin del Norte. Los programas para el primero de dichos cursos prescriben la enseñanza de los determinantes de segundo y tercer órdenes, *sin el uso de la combinatoria*. Este requisito didáctico es, evidentemente, fácil de satisfacer para esos determinantes. Si las cosas quedasen ahí, no habría más que hablar. Pero el problema surge cuando se quiere ampliar el campo hasta los determinantes generales de orden n . Varias preguntas se pueden hacer entonces. A saber: ¿Deberá detenerse el estudio de los determinantes, dentro de la enseñanza secundaria, en el de tercer orden? Si se contesta que sí, ¿cuál es, entonces, la justificación de la enseñanza de los determinantes? En caso contrario, es decir, si se decide ofrecer al alumno la teoría completa de los determinantes, ¿podrá desarrollarse la misma prescindiendo totalmente de la teoría combinatoria?

El autor de este librito demuestra que la respuesta a esta última interrogación es afirmativa. Se puede, por tanto, enseñar la teoría de los determinantes sin usar la combinatoria. Veámoslo.

Es cierto que ese requisito impuesto en las escuelas westfalianas en la enseñanza de los determinantes no parece muy justificado. Rehuir sistemáticamente unos conceptos importantes es privar a los alumnos de una idea sobre nociones interesantes y fáciles de adquirir. Prueba de ello que todos los libros introducen los determinantes haciendo uso de las propiedades de las permutaciones y de las inversiones de sus elementos. Como afirma el profesor Dolinsky, en ninguna obra matemática se expone la teoría de determinantes prescindiendo de la combinatoria.

Ahora bien: desde un punto de vista puramente didáctico, tiene gran interés el trabajo del autor. En la vida escolar es raro tener que ocuparse de determinantes de orden elevado. Entonces, ¿para qué forzar las cosas? Una introducción de tipo recurrente, que permita llegar a un determinante de orden dado, recoge lo fundamental de la estructura que ha de enseñarse y permite al alumno el manejo de un determinante de un orden superior al tercero sin dificultades. Didácticamente, pues, la simplificación conceptual introducida por el autor es digna de que se la tome en cuenta.

El librito está escrito con suma claridad. Comienza con la exposición de los determinantes de segundo y tercer orden. El autor se sirve de ejemplos numerosos para hacer comprender al escolar las propiedades más importantes de los determinantes de esos órdenes, propone una buena colección de ejercicios, y desarro-

lla la regla de Cramer para los sistemas de ecuaciones lineales con dos y tres incógnitas.

Después de esta preparación, y antes de introducir el concepto de determinante de orden n , demuestra para los determinantes de órdenes segundo y tercero los dos lemas siguientes: Lema 1.º: "La suma de dos determinantes que sólo difieren en los elementos de una línea es igual al determinante del mismo orden que se obtiene conservando las líneas iguales y sustituyendo la línea diferente por la obtenida sumando término a término los elementos de aquéllas." El lema 2.º es el que dice: "El desarrollo de un determinante en el que la fila primera está formada por ceros, salvo el primer elemento que es distinto de cero, se obtiene multiplicando este término por el determinante menor, que se obtiene prescindiendo de la primera fila y de la primera columna."

El autor demuestra estos dos lemas para los determinantes de órdenes segundo y tercero, y entonces pasa a definir el determinante de orden n del siguiente modo: Entenderemos por determinante de orden n una expresión construida a partir de una matriz cuadrada de orden n , que cumple las dos condiciones siguientes: 1.ª, el primer término es igual al producto de los elementos de la diagonal principal; 2.ª, todos los teoremas demostrados para los determinantes de orden segundo y tercero (inclusive los dos lemas), serán válidos para un determinante de orden cualquiera.

Como puede verse, lo que hace el autor es introducir una definición de tipo constructivo por recurrencia.

Para aclarar su teoría, el profesor Dolinsky presenta un determinante general de orden cuarto y desarrolla su cálculo apoyándose en los determinantes de tercer orden y en las propiedades que, por el postulado introducido en la definición, han de seguir, siendo válidas para los determinantes de órdenes superiores al tercero.

Con esto el camino está abierto. Paso a paso se puede calcular un determinante de orden cualquiera, ya que, mediante las sucesivas reducciones, se llegará necesariamente a un conjunto de determinantes de orden tercero o de segundo. (Permítasenos una observación al autor. No vemos la necesidad de postular la primera de las condiciones anteriores. La definición introducida por el profesor Dolinsky nos parece superabundante. ¿No basta limitarse a la segunda condición? El mismo autor, por lo demás, lo reconoce tácitamente cuando, en el ejemplo citado del cálculo de un determinante de orden cuarto, no hace, para nada, uso de esa condición 1.ª.)

El profesor Dolinsky termina su librito presentando unas cuantas aplicaciones de los determinantes a algunos problemas de geometría analítica de los espacios de dos y tres dimensiones, siguiendo las líneas corrientes en la mayoría de los textos.

La contribución más atinada, en opinión del reseñador, es la del uso de los determinantes de tercero y cuarto orden para la resolución de las ecuaciones de tercero y cuarto grados. Claro que, para estas aplicaciones se exige por parte de los alumnos un nivel formativo superior. Tal vez en un curso de bachillerato ordinario no sea posible llegar tan lejos. Pero para los estudiantes que sigan una vocación matemática, tal procedimiento ha de ofrecer gran belleza y elegancia.

Felicitemos al profesor Dolinsky por su valiosa contribución a los textos de la enseñanza secundaria alemana. — RAMÓN CRESPO PEREIRA.

P. A. REY-HERME: *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique*. Collection "Notre Monde". Paris, Tequi, 1952. 120 páginas.

El padre Alejandro Rey-Herme es uno de los pedagogos franceses más distinguidos y preparados. Dos formaciones paralelas, la teológica y la pedagógica, se fecundan recíprocamente en su espíritu proporcionando a sus escritos una profundidad, una actualidad y un equilibrio dignos de admiración. En el librito que reseñamos, acomete una empresa cuya dificultad no se le oculta y que conducirá a no pocos lectores, sobre todo de los que no acostumbran discriminar aspectos diferentes en una misma realidad, a censurar sus ideas. Confesemos que este riesgo es particularmente grave cuando las páginas de esta obrita se lean por gentes propensas al "absolutivismo mental", para el cual no existen sino posiciones extremas, defendidas a ultranza con un espíritu más contencioso que analítico y más turbulento que sereno. ¿No abundarán entre nosotros lectores así, y más de lo que fuera de desear?

El autor trata de combatir científicamente, esto es, desde el punto de vista de los postulados actuales de la Psicología y la Pedagogía, equivocaciones educativas corrientes en medios remansados en viejas maneras. "En varias ocasiones, dice, mencionaremos monstruosidades educativas que nos parecen el fruto abusivo de la aplicación a la pedagogía de las normas de la vida religiosa." Y añade, con toda objetividad: "Extraer de ellas argumentos para declarar la incompatibilidad de esta última con las exigencias de la educación contemporánea probaría una falta de lógica rayana en la falta de inteligencia."

Al oponerse a algunos procedimientos educativos de las congregaciones y órdenes religiosas, lo hace en una tesitura de autocrítica. "La autocrítica—dice Rey-Herme—no es una señal de debilidad, sino una prueba de vitalidad; cuando es leal y razonable, puede ser un factor esencial de progreso." "Tomar conciencia de un peligro real es, sin duda, el mejor medio de superarlo, así como de hacer desaparecer los abusos a los que

históricamente ha ya podido dar nacimiento". "Nuestra tesis, añade, no tiene nada que ver ni con la fe ni con la disciplina: sólo son juzgados los hechos. Podrá negárselos sistemáticamente, es verdad; lo malo es que eso no les impedirá existir."

Con tal actitud, se adentra en el análisis y crítica de las prácticas educativas relacionadas con la obediencia, el silencio, la expresión religiosa, la austeridad afectiva, la vigilancia recíproca, el anonimato y la tendencia a considerarse fuera del tiempo, que el autor llama "acronismo".

En cada capítulo se mencionan ejemplos concretos de modalidades educativas erróneas, observadas por el autor en sus visitas a Colegios y Orfanatos, sin dejar de mencionar, en cada caso, la doctrina pedagógica correcta, basada en cuanto la Psicopedagogía más exigente considera hoy como acervo de verdades que exigen un nuevo concepto del niño y de su educación. Por todas las páginas del libro rezuma una formación pedagógica irreprochable y actual, que no sólo, claro está, no pugna en absoluto con los postulados esenciales del catolicismo, sino que los refuerza y ratifica, a la luz de las mejores investigaciones sobre las peculiaridades psíquicas del niño.

Particularmente interesantes por la doctrina en que se apoyan son los capítulos dedicados a la afectividad y al anonimato. En el primero de ellos, fundamenta la necesidad de centrar la educación sobre la afectividad infantil, descubrimiento probablemente el más importante realizado últimamente por la Psicología y el de más fecundas y renovadoras aplicaciones en la actualidad en las instituciones educativas más progresivas del mundo. Como resume Rey-Herme, y han demostrado ampliamente la observación y la clínica modernas, "la inteligencia y el cuerpo no se desarrollan plenamente, sino en la medida en que la afectividad es normalmente satisfecha".

Al estudiar el anonimato y refutar la tendencia a considerarlo como una exigencia educativa, da, abreviadamente, un tratado de "pedagogía de la personalidad", capítulo interesantísimo y, ¡ay!, tan descuidado en la mayor parte de los Centros docentes. "Penetrémonos bien de esto—dice—: la personalidad de que aquí se trata no es la del niño o el adolescente, es la de Pedro, Felipe, Susana o Antoñita. Lo que hay que desarrollar es cada ser en su totalidad, es decir, también en sus rasgos propios y originales, tanto como en los comunes a los demás. Lo único, en cada niño, es, por lo menos, tan importante como el denominador común." ¿En qué medida se observa este principio, evitando la idolatría del libro, del curso, del examen, lechos de Procusto en los que se mete, sin contemplaciones ni cuidados para su autenticidad genuina, la personalidad de cada alumno?

Como Rey-Herme afirma, no basta con que el profesor tenga un celo especial por su "clase". Ha de tenerlo, lleno de amor y desvelo, de respeto y de afecto, por cada niño. Es Elia Perroy quien cita el hecho, del que ella fué testigo, de aquel gran maestro en Psiquiatría clausurando la discusión respecto de un niño

de internado, con estas palabras terribles y magníficas: "Creo, en efecto, que vale más sacarlo del Centro; todas vosotras, educadoras, enfermeras, asistentes, durante una hora de discusión, no le habéis designado más que por las palabras: *este niño, este pequeño*, etc., nadie le ha llamado Gerardo, porque nadie le ama verdaderamente."

¡Cuántas reflexiones provechosas pueden deducirse de esta individualización "personalizadora" de la educación, en todos sus grados y lugares, que exige, más que programas sabios y profesores eruditísimos, el vínculo del afecto real hacia cada alumno, condición esencial para que la educación sea algo más que un adiestramiento mecánico y, a la larga, funesto!

Para Rey-Herme la causa fundamental de estos errores se encuentra en que "el religioso ha aceptado convertirse en "menor" en muchos planos, por lo que la educación tradicional ha extrapolado demasiado fácilmente a la minoridad biológica las exigencias, las leyes, las prácticas normales en esta "minoridad religiosa", libremente consentida por los adultos. Fiándose de las apariencias, ha confundido, en numerosos estados psicológicos, "ausencia de desarrollo" y "renunciamento voluntario". Asimilando el niño al hombre hecho, por un andromorfismo desconcertante, generalmente ha ignorado la originalidad de la "función infancia" y las normas que la rigen".

Nos parece que las censuras de Rey-Herme podrían aplicarse entre nosotros a muchos Centros de enseñanza, religiosos y seculares, para los cuales la Psicología del niño y del adolescente constituyen poco menos que una quimera. Y acaso principalmente a los internados, en los que una tendencia al regimentalismo, que reemplaza los afectos por artículos del reglamento, produce estragos en el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes.—ADOLFO MAÍLLO.

M. DEL R. CORREA, J. RODRÍGUEZ, R. HERAS: *Enciclopedia pequeña*, presentación V. García Hoz. Dibujos F. Velasco. Ediciones Rialp. Madrid, 1955. 212 páginas.

Los libros de texto para la escuela primaria en España no suelen ser abundantes ni de agradable presencia; a causa de la sujeción a un módulo económico casi mísero, prescinden de lo que pueda ser atractivo, pues resulta "caro" para el nivel que a la primaria española se le atribuye; y en cuanto a métodos, a pesar de que se teoriza, poco se hace en la realidad. Con muy contados e incompletos precedentes, la presente *Enciclopedia pequeña* da la impresión de algo casi revolucionario en el ambiente usual; el formato, los dibujos, la disposición de las lecciones, los ejemplos literarios, por fin, en una obra de esta misión, los vemos viviendo al ritmo del día. Por ello, la experiencia no puede ser más interesante.

Adaptada al cuestionario oficial del primer ciclo de la escuela primaria, las lecciones son las prefijadas. Las AA. han dispuesto en página par el desarrollo de la lección y en impar siguiente los ejer-

cicios correspondientes, con breves consejos: "Copia en tu cuaderno estos ejercicios y no olvides escribir con azul ZA-ZO-ZU y con rojo CE-CI"; "di qué cosas hay en tu casa para vender y qué cosas necesitáis comprar". Estos ejercicios están al día: ciertamente hoy los países compran "gasolina o algodón", y no hay duda de que es preferible que el niño practique ejercicios en que se habla de estos productos en lugar de los clásicos en que se hablaba de cosas que hoy no se ven por ninguna parte. Este poner ejemplos actuales se ve más intensamente en los ejemplos literarios: Rafael Alberti, Adriano del Valle, Muñoz San Román, Juana de Ibarbourou, Federico García Lorca, Miguel de Unamuno, Manuel Machado, Gabriel y Galán..., son poetas de los que se recogen pequeñas composiciones al alcance de la edad de los alumnos. Que el Quijote había sido desterrado de la enseñanza, ya era una realidad hace algunos años, pero no se veía todavía claramente el concreto introducir a los poetas que escriben el castellano actual en la enseñanza primaria. Indudablemente, los clásicos del siglo de oro exigen un conocimiento del idioma que no se da en la primaria, por lo que forzosamente han de ser relegados a la media. El acierto con que en esta obra han sido elegidos, sólo merece elogios.

La variada combinación de colores es el medio empleado para distinguir las distintas partes, mediante distintos entranques en el margen derecho, con lo que el índice envía, no a las páginas, sino al color correspondiente. Los dibujos corresponden al tipo de dibujo que actualmente es usado en la mayor parte de las revistas; siendo discutible, no se le puede negar vigencia, y esto es algo que la enseñanza tiene que respetar si quiere ser eficaz.

Todo esto hace de la presente *Enciclopedia* un libro caro, si se piensa en la masa de los alumnos de toda España: solamente los de algunas regiones y algunos pequeños núcleos privilegiados pueden permitirse el lujo de comprar una obra de texto decorosamente presentada, pues a fin de cuentas la obra está presentada simplemente tal como deberían estarlo todas. Ni siquiera la gran parte de los maestros están en condiciones de adquirirla, pues los gastos de material no lo permiten. Así vemos cómo el más pequeño detalle didáctico pone de relieve la insuficiencia de nuestra enseñanza primaria, que sufre por una parte las consecuencias del bajo nivel de vida del país, y por otra, la desatención de la sociedad. La enseñanza primaria es, y debe ser, obligatoria, pero ello supone en consecuencia la obligatoriedad de los instrumentos didácticos, y cuando la familia no puede proporcionárselos al niño, éste debe recibirlos, sea como sea. Mientras no se logre que todo escolar disponga de obras elaboradas, al menos, como la presente, no se podrá hablar de una enseñanza eficaz.

La difusión que alcance esta obra será un buen síntoma para calibrar lo que todavía falta para vigorizar la enseñanza. Por ello, le deseamos el mayor éxito, tanto por que objetivamente lo merece, como por lo que representa como catalizador.—C. LÁSCARIS COMNENO.

ADOLFO MAÍLLO: *Contar y medir. Aritmética del párvulo*. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1954. 99 páginas.

Este librito, bellamente ilustrado por Julio Algora, está dedicado a los párvulos de cinco a siete años. El señor Maíllo, inspector central de enseñanza primaria, con esta obra ha querido modernizar y vitalizar la enseñanza de los primeros rudimentos aritméticos. Sea bien venido este texto que se coge entre las manos con amor y nos hace pensar en aquellos otros libros detestables que nos ponían a estudiar a nosotros cuando niños y que, digámoslo de una vez, todavía circulan entre las manos infantiles en muchas escuelas...

Suele creerse que los primeros años de la vida del párvulo no cuentan mucho en la formación matemática posterior. Esto es un error grave. Esos años iniciales son de extraordinaria importancia educativa. De lo que se haga entonces depende gran parte de lo que va a seguir luego en el decurso de la vida infantil. Si desde el principio se fomenta en las mentes infantiles un sentimiento de repulsión hacia las cosas matemáticas, será difícil remediar el mal posteriormente. De ahí la importancia de un librito de texto que, desde los albores de la educación primaria, haga llegar a los niños, de manera asequible y atinada, lo fundamental de los conceptos aritméticos.

Naturalmente, todo libro pedagógico está escrito—debe estarlo—pensando en un cierto tipo de escolares. Si el autor olvida esta realidad fundamental, el libro corre el riesgo de ser, no sólo ininteligible, sino inclusive perjudicial y perturbador. Los libros matemáticos que se suelen poner en España en manos de los niños adolecen fundamentalmente de dos defectos: 1.º, volverse de espaldas a la realidad de la vida infantil; 2.º, volverse de espaldas a la Matemática de nuestro siglo. Es triste decirlo: da verdadera pena pensar en los escolares que han de estudiar algunos textos indigestos y escritos en un estilo de todo punto repelente.

Contra todos estos defectos combate el autor de la obra que estamos reseñando. El señor Maíllo lucha contra lo rutinario, lo mecánico, lo muerto y lo ineficaz en la enseñanza usual de los párvulos de cinco a siete años. Para ello, fundamenta su trabajo en estudios serios, tanto de la Psicología del pensamiento matemático, como de las estructuras matemáticas que caracterizan, de manera fundamental, los conocimientos aritméticos.

El libro intenta ser un instrumento útil para la maestra de párvulos. Al perseguir estos fines, sin embargo, no trata de agotar el tema ni de interferir con la tarea personal de cada profesora que ha de enfrentarse con un concretísimo grupo de niños. Por ello, los ejercicios que la obra contiene pretenden ser como una pauta que se brinda a cada profesor. Las circunstancias aconsejarían en cada caso las ampliaciones y modificaciones pertinentes. El librito del señor Maíllo contiene 47 lecciones. El material que se maneja a lo largo de la obra es claro e intuitivo. Su objeto es ir depositando en la flúida mente infantil un tesoro de experiencias, orientadas dentro de una educación vital y moderna.

Si se dirige una mirada atenta a lo que hace cualquier teoría matemática, incluso de las más abstractas, se repara en que es inevitable un apoyo intuitivo y una serie de conceptos vagos que la teoría trata de precisar con exactitud. El tránsito de ese pensamiento impreciso a otro preciso y exacto es la tarea que ha de tener como blanco toda elaboración matemática. Pues bien: ese mismo proceso es el que se observa en la obra del señor Maíllo. El autor, hábilmente, va enseñando al niño a distinguir el significado de "muchos", de "pocos", de "muy pocos", es decir, de conceptos previos a toda numeración de conjuntos. En lo que se refiere a los objetos manejados, hace comparaciones de diversas cosas para que el niño pueda tener la idea de las magnitudes. Todo esto sin salirse del mundo familiar al niño. Por eso los conceptos de "muchos", "pocos", "todos", "algunos", etc., no aparecen expuestos abstractamente, sino que en cada caso se habla de "todas las pelotas", de "algunas flores", etc. Los diálogos que acompañan a cada lección, y que se ofrecen al maestro para ser utilizados textualmente, están pensados en un lenguaje directo y asequible a los niños. De ahí que, siguiendo paso a paso las diversas lecciones de la obra tal como indica el autor, el escolar irá realizando sistemáticamente una gran cantidad de experiencias interesantes desde el punto de vista de la formación matemática.

A partir de la lección doce se introduce el concepto básico de *correspondencia* entre conjuntos de cosas. Los dibujos guían al niño a la idea de los conjuntos coordinables biunívocamente. En la lección catorce, por ejemplo, aparecen, por un lado, cuatro hombres en frente de cuatro armarios, y, por otro, más allá, se ve a esos mismos hombres cargados, cada uno, con un armario. Más abajo se puede ver a unos cazadores disparando a unas aves. Dos de ellos disparan cada uno a un pájaro; en cambio, un tercer cazador está disparando a dos aves y se observa que ha matado a una y deja suelta a la otra que sigue volando. (Como se ve, el autor brinda un material plástico, sencillo y directo, para forjar en la mente de los niños el concepto de la coordinación entre conjunto de cosas.)

A partir de la lección diecinueve se concretan, con balones de fútbol, los cinco primeros números de la serie natural. Muy acertadamente, el autor ha sabido presentar varios grupos de cinco pelotas en posiciones diferentes, a fin de hacer ver al niño que el número no cambia cuando se altera la posición de las cosas. Desde la lección veintidós se va enseñando las cifras de la numeración arábica mediante el oportuno apoyo intuitivo y vital en conjuntos de cosas. La presentación de dichas cifras y de los números que simbolizan los conjuntos coordinable entre sí se va haciendo de manera gradual y atinada. Gran parte de la obra está consagrada a la tarea de enseñar las diez primeras cifras de la numeración decimal y algunas operaciones aritméticas sencillas entre números del uno al diez.

No es posible ir dando cuenta de todos los aciertos que se perciben en cada una de las lecciones. La obra nos place de verdad. Felicitamos al señor Maíllo

por su acertada contribución a la literatura matemática infantil, y le invitamos a que siga demostrando su pericia y su saber en la redacción de otras obras similares que vengan a llenar los huecos que existen en los textos escolares. Felicitamos también al dibujante que ha sabido plasmar en ideogramas sencillos y claros, las aguas de ese Guadiana soterrado que, según el propio autor, corre por debajo de todas las lecciones de la obra.

Finalmente, hay que elogiar el celo de la casa editora que ha tenido el buen gusto de lanzar al público esta obra bella y primorosamente impresa, la cual hará ver al niño, desde temprana edad, las primicias del mundo matemático.—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

Expériences françaises d'éducation de base en Afrique Noire. "Etudes et documents d'éducation". Número IX. Unesco. París, septiembre 1954. 67 páginas.

A partir del año 1949, Francia ha realizado una serie de experiencias y emprendido diversas campañas de educación fundamental en las Federaciones del África Occidental y del África Ecuatorial francesas y en los territorios encomendados a su tutela del Togo y Camerón.

Aunque todas estas campañas se proponían, como una misma e idéntica finalidad, el llegar a conseguir una elevación en el nivel de vida de las poblaciones negras, es claro que, por otra parte, debían diferir entre sí, según que los objetivos a alcanzar estuvieran más o menos distantes del punto inicial de partida, según los recursos y ayudas de que se pudiera disponer en la tarea educativa, la duración de ésta última, el predominio de una u otra necesidad en la comunidad indígena (pedagógica, social, económica), etc. Los resultados, pues, de estas campañas hubieron de ser también, forzosamente, distintos.

El Centro de Información del Departamento de Educación de la Unesco ha reunido en una publicación los datos más interesantes relativos a estas misiones educativas, emprendidas por el Gobierno francés con la colaboración del Ministerio de la Francia de ultramar, el de Educación Nacional y con el apoyo total de la Comisión nacional francesa para la Unesco. Ha sido el profesor Pierre Fourré, del Centro francés de Información sobre Educación fundamental, quien ha seleccionado y coordinado los trabajos y la documentación, que hoy da a luz la Unesco, en la publicación que reseñamos.

Es interesante leer todas y cada una de las experiencias consignadas en la obra: lo mismo la de Ubangui-Chari, que la de Darou-Mousti o la de la Guinea francesa. Por ejemplo, y por lo que se refiere a esta última región, el profesor Fourré recuerda que los primeros ensayos de educación de adultos se remontaban al año 1940. En los comienzos, las sesiones educativas comprendían, de una parte, lecciones sobre el lenguaje, la lectura y la escritura francesa; y de otra, charlas en el dialecto indígena sobre temas de higiene, instrucción cívica, etc. No transcurrió mucho tiempo sin que los

nativos pidiesen la supresión de estas charlas, juzgando que el tiempo destinado a la enseñanza del francés era demasiado escaso, y que era precisamente el saber leer, escribir y hablar el francés lo que más les interesaba. Con el fin de atender a ambas necesidades, la de instruir a los indígenas en las prácticas más elementales de la higiene o de la convivencia ciudadana y no descuidar, por ello, la enseñanza de la lengua francesa solicitada por los nativos, se recurrió a la aplicación del sistema de "centros de interés", haciendo que las frases propuestas para lectura, escritura o conversación encerrasen otras tantas normas concentradas de higiene o de buen convivir ciudadano. El profesor Fourné recoge algunas de estas frases: "Los microbios causan las enfermedades"; "Ni los gris-gris, ni las palabras misteriosas de los charlatanes curan las heridas o los dolores de cabeza o de muelas"; "El doctor, en el hospital, con la aplicación de los medicamentos, cura realmente muchas enfermedades"; "El sol, el agua hervida, la luz y el jabón matan muchos microbios", etcétera.

Es igualmente curioso leer las razones dadas por los indígenas y que les impulsaban a aprender la lengua francesa. A la pregunta: "¿Por qué quieres hablar el francés?", se dieron, entre otras, estas respuestas: "Para hablar con el médico sin intérprete", "Para entender a mi patrón blanco", "Para poder hablar con los funcionarios del gobierno", "Porque quien no habla el francés continúa siendo un salvaje", etc. Son pintorescas, también, las razones alegadas y que justifican el afán de los nativos por saber leer y escribir: "Para leer yo mismo mis cartas, y que mis asuntos particulares no sean conocidos por todo el mundo", "Para leer las candidaturas y saber qué voto al candidato que deseo", "Para poder leer los periódicos y los libros en los que se habla de lo que hay que hacer para cultivar mejor los campos", etc.

En estas tareas docentes, se concede gran importancia a los medios audiovisuales: casi todos los equipos de educadores cuentan con un *pick-up*, microfonos, aparatos de radio, magnetofonos, proyectores de vistas fijas, aparatos de cine con su correspondiente dotación de películas educativas, epidíscopos, etc. En cuanto al personal, suele estar dirigido por un jefe de misión, y forman parte de él un par de maestros, por lo menos, alguno de ellos nativo; un médico, nativo también, en la mayoría de los casos; un operador de cine y de radio, encargado del funcionamiento técnico de los diversos aparatos, y un instructor agrícola, con frecuencia indígena. Las sesiones de instrucción suelen comenzar en las últimas horas de la tarde, cuando ya los indígenas han concluido los trabajos del día.

Naturalmente que, como dejábamos indicado más arriba, los resultados de estas campañas, emprendidas en muy diversos lugares y de condiciones, asimismo, diversas, no son exactamente los mismos. Pero, en todo caso, pueden consignarse una serie de progresos mínimos de elevación del nivel de vida en las comunidades africanas y una disminución en el porcentaje de los iletrados en las lenguas de los países metropolitanos. El

gran problema, no aludido en la presente obra, es el de saber si no sería más interesante que esa gran masa africana aprendiese a leer y a escribir en sus propias lenguas vernáculas, y no en las de los pueblos blancos colonizadores.

Completa la publicación que reseñamos una bibliografía bastante extensa sobre los problemas de la educación popular en el África negra francesa.—J. o. s.

HILARY PAGE: *El juego en la primera infancia*. Traducción del inglés por Guillermo Sans Huelin. Espasa Calpe, S. A. Madrid, 1954. 223 páginas.

Pocos libros habrá referentes a los juegos infantiles que reúnan como este de Hilary Page, junto con una amenidad y sencillez de forma que hacen apta su lectura para todos los lectores, un contenido pleno de sugerencias y acertados consejos útiles para maestros y educadores y que son fruto de un acendrado amor a los niños y de una larga experiencia adquirida del estudio hecho durante toda su vida de las horas de juego de los niños y de sus necesidades en material de jugar.

Describe el autor en este libro muchos aspectos de los juegos infantiles y enseña a los padres y maestros qué clase de juguetes son los que mantienen el interés de los niños durante el mayor tiempo posible y les ayudan a su desarrollo a través de las varias etapas de la niñez, desarrollo que para ser saludable depende, en su mayor parte, de las actividades de juego del niño: "Sólo por medio del juego es posible para el niño comenzar a organizar el proceso social, sentimental y mental en un conjunto compacto con carácter personal."

Muchas de sus ideas mejores para juguetes han procedido de un detallado estudio y de la observación de las reacciones del niño en el juego, así como de la colaboración más estrecha con las madres y personas en contacto íntimo con los niños.

Todas estas experiencias y observaciones se van desarrollando a lo largo de las páginas de este libro en sucesivos capítulos, algunos de los cuales llevan títulos tan sugestivos como "El poder del juego", "El fabricante de juguetes y el niño", "Juguetes convenientes", "Primera infancia", "El impulso creador", "La edad de hacer pinitos", etc.

En estas páginas encontrarán los padres interesantes consejos que les ayudarán eficazmente a dirigir y comprender el pequeño mundo infantil a través del juego y de los juguetes.—M. c. v.

LUIS ALONSO SCHÖCKEL: *Pedagogía de la comprensión*. Colección "Remanso". Juan Flors, editor. Barcelona, 1954. 276 páginas.

El padre Luis Alonso Schöckel, S. J., ha escrito este libro con un propósito digno del mayor elogio; una sana y serena autocrítica de nuestros defectos, como base para su posible corrección. Surgido como consecuencia de la polémica entablada alrededor del "problema" de España, evita lo que éste pueda tener de

claramente político, para centrar su atención sobre los estratos psicológicos de que derivan los riesgos y defectos de la convivencia española. Se trata, pues, de un libro que tiene, por lo menos, tres notas a su favor: la profundización de nuestra problemática, derivándola de lo político hacia lo psicológico; la inauguración de una manera, casi inédita entre nosotros, de la que pudiéramos llamar "alta Pedagogía" o "Pedagogía nacional" y un deseo noble de acertar, de plantear clara y serenamente las cuestiones que convierten en difícil nuestra actuación como "pueblo".

Creemos, por todo ello, que se hablará mucho de este libro, acaso, por unos, los bien hallados con las maneras españolas, duramente, como si estas páginas vinieran a defraudarles, dando la razón a los adversarios; por otros, quizá, achacándole demasiada parquedad, una excesiva cautela para utilizar a veces las palabras decisivas, que pongan al desnudo lacras con las que suele deleitarse un poco cierta tendencia al masoquismo, estadio final de una inteligencia que se afana en descubrir defectos, pero que, cargada de afectividad, tanto por disposiciones temperamentales como por la cronología de las cuestiones, descarga en volutas pasionales una "voluntad de autocastigo", mercedora de atento estudio.

Comoquiera que ello sea, saludamos con buen talante estas páginas llenas de verdades sobre los defectos españoles y saturadas de amor a una patria que se desearía abierta ante los mejores caminos.

El autor se sitúa en el ángulo psicológico y, desde él, analiza los más salientes defectos del español: las actitudes dogmática, dilemática, polémica, etc. He aquí algunas afirmaciones dignas de ser recogidas: "El extender el campo de las convicciones indebidamente es uno de nuestros mayores y más radicales peligros. En nuestra última guerra civil murieron muchos heroicamente por sus convicciones comunistas. Les faltó acierto, no les faltó nobleza de alma. Ojalá hubieran acertado de verdad. Y sin llegar a tal extremo, muchas convicciones exageradas, hacen áspera nuestra convivencia humana" (58). "Nuestra actitud dogmática exige una revisión a fondo" (59). "Cuando la crítica se junta a la actitud dogmática el resultado es una fuerza destructiva colosal" (62). Hablando de la actitud dilemática, dice: "Sólo una educación analítica (subrayamos nosotros) podrá contrarrestar la excesiva inclinación y nos enseñará poco a poco a distinguir de qué se trata en cada momento" (79).

Respecto de la inteligencia del español, estamos totalmente conformes con estas palabras: "Nuestra facilidad nos pierde" (188). Y poco después, algo que atañe muy de cerca a nuestra enseñanza en todos sus grados: "Nuestro régimen de exámenes, bien repleto de materia, de ciencia embotellada, no contribuye a desarrollar la actitud científica" (191). Baste recordar las múltiples oposiciones cuya preparación, predominantemente memorística, agosta las energías intelectuales de nuestras élites sociales. Las oposiciones a Notarías y Registros, por ejemplo, baten todos los *records* del absurdo pedagógico, constituyendo una especie de "calamidad nacional", mantenida por

una ignorancia general de los problemas pedagógicos.

"Entre nosotros es frecuente que el alumno sepa muchísimo, sepa todo, excepto producir. Los alemanes admiran nuestra memoria mucho más que nuestro entendimiento. Es necio decir que no lo poseemos, pero lo usamos poco" (191).

En la última parte, el autor esboza una "Teología de la comprensión" en la que los afanes y esfuerzos humanos se proyectan sobre el lienzo de las significaciones decisivas. "El insertar toda la actividad del hombre en Cristo es lo más profundo de la religión cristiana. (Aunque algunos siguen presentándola como un sistema de prohibiciones)" (259).

Como se ve, este librito tiene un claro propósito constructivo. Podrá disentirse de alguna de sus afirmaciones; podrá decirse de él que la "actitud", realidad psicológica sobre la que se eleva toda la argumentación de sus páginas, no sólo es un fenómeno complejo, como el autor sostiene, sino que es resultado de interacciones múltiples, en las que juegan factores históricos, sociológicos, económicos, políticos y educativos de muy diverso rango, cuyos efectos escapan al control meramente "intelectual" en la formación de las nuevas generaciones; podrá argüirse sobre la necesidad de una modificación de las estructuras para la versión de tales actitudes, que llevan la impronta de los siglos y obedecen a la lenta formación del "carácter nacional" a través de mil peripecias que lo acuñaron y definieron, pero es de justicia aplaudir sin reservas un intento limpio y generoso de "comprensión", encaminado a evitar el derroche de energías que este pueblo magnífico emplea en combatir y debilitarse a sí mismo.—ADOLFO MAÍLLO.

BARR, A. S., DAVIS, R. A. AND JOHNSON, P. O.: *Educational Research and Appraisal*. J. B. Lippincot. Chicago-Filadelfia-Nueva York, 1953. 24 X 15,5.

En la estructura de las obras orientadoras dentro del campo del perfecciona-

miento educativo de un país, pueden advertirse varios puntos de vista. Podríamos compendiarlos en tres grandes grupos: Tratados de metodología rigurosa de la indagación; conjuntos conclusivos o normativos, y obras de orientación y clarificación. Así como en los primeros se debe llegar al fondo mismo de la cuestión independiente de su complejidad y dificultad, en las segundas y terceras varía el problema internacional. Las conclusivas y normativas han de procurar la claridad de las conclusiones y normas para que puedan ser de utilidad en el conjunto científico o técnico. Las de orientación y clarificación pretenden dar las líneas conceptuales base de los estudios. En ellas lo fundamental será el resumen y nitidez de lo expuesto, sin que aparezca enmarcado en farrago bibliográfico o en agobio numérico.

Al tercer grupo recién mentado pertenece la obra a que nos referimos. No puede pretenderse en su lectura ni captar un conjunto sistemático de conclusiones científicas ni resolver los problemas peculiares de la indagación en cualquiera de los campos. Su lectura sería inútil para quienes no posean una cierta preparación. Preparación desintegrada, admitimos, pero preparación. Ahora bien: se convierte en conjunto utilísimo para aquellos que por razón de sus estudios y aficiones se hayan introducido más o menos someramente en el campo pedagógico. En ella se ofrecerán los problemas básicos tratados por tres prohombres en la investigación norteamericana: Barr, especializado preferentemente en problemas evaluadores y estudio del docente; Davis, publicista de numerosos trabajos de psicología del aprendizaje y de la educación, y, Johnson, dedicado con un rigor y claridad dignos de loa a los estudios de la ciencia estadística en su metodología aplicadora. Por esta razón los capítulos vistos desde mente española son de diferente jerarquía, aproximándonos más a lo técnico los elaborados por Johnson.

Su carácter orientador y de presenta-

ción con vocabulario lo más asequible, hace aparecer como desfallecida la parte del original escrito por los dos primeros autores respecto de sus grandes tratados básicos. Ello mismo habla en pro de la obra dedicada a estudiantes de últimos años de carrera y con sano intento de integración.

La necesidad de publicaciones de esta índole en nuestra patria se hace cada vez más patente en esta etapa de nuestra educación en la que se intenta llegar al mismo fondo de las cuestiones organizadoras y precisas en la determinación de la eficiencia docente. Mantengamos la necesidad de la aplicación de estas directrices necesarias, tanto en el terreno organizador, como inspector y docente. Nunca podrá hablarse de actuación con rigor mientras no se apliquen con sentidos que en esta obra se nos muestran los hallazgos de la ciencia pedagógica actual. La simple mostración de la intención de los capítulos de esta obra puede ser un claro indicio de los apuntes mentados: problemas definitorios de resultados y objetivos observables; cuestiones de cuantificación y evaluación de los datos pedagógicos; objetividad, validez, fidelidad y discriminación como criterios básicos en los instrumentos de medida; estudio del estado de las condiciones que facilitan o limitan los resultados educativos; recolección de datos pedagógicos con procedimientos muestrales rigurosos; relaciones simbólicamente no matemáticas de estudios pedagógicos: individual, comparativo e histórico; diseño experimental para asegurar resultados generalizables; el problema de la predicción, básico para simplificar la tarea por permitir, una vez conocido un aspecto, estimar con cierto margen de error, otro aspecto o resultado que nos preocupe; magnitud de las relaciones entre diferentes resultados de los escolares; combinación de las diferentes técnicas en sistema complejo de estudio. El apéndice sobre cómo escribir los hallazgos y la bibliografía selecta completan esta obra de interés para quien quiera captar rápidamente conceptos y tendencias.—J. F. HUERTA.

Indice Legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS y CENTROS DOCENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B) y de las que se refieren a CONCURSOS de MATERIAL y SUBASTAS, a OPOSICIONES y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICO-DOCENTES (Serie C).

JEFATURA DEL ESTADO

- Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre organización de los Servicios de la Insp. de Ens. Media.
- Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre aprobación de nuevas plantillas del Cuerpo de Cat. num. de Univ. y concesión a los mismos de unas gratificaciones complementarias del sueldo. (B. O. E. 19-XII-1954. B. O. M. 7-II-1955.)
- Ley de 16 de diciembre de 1954 por la que se crea una plaza de Inspector central de Esc. de Artes y Oficios Artísticos. (B. O. E. 19-XII-1954. B. O. M. 14-II-1955.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- Decreto de 23 de diciembre de 1954 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Wenceslao Benítez Inglot.
- Decreto de 6 de enero de 1955 por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al señor Braz de Sousa Arruda. (B. O. E. 22-I-1955. B. O. M. 14-II-1955.)
- Orden de 10 de febrero de 1955 por la que se establecen normas en relación con los libros de texto. (B. O. E. 12-II-1955. B. O. M. 28-II-1955.)

SUBSECRETARÍA

- Orden constituyendo en Serv. especial el actual de la Caja única. (B. O. M. 14-II-1955.)
- Orden disponiendo pasen a depender de la Dirección General de Bellas Artes las Esc. de Artes y Oficios Artísticos. (B. O. M. 21-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Normas.—Para el régimen de la Cát. "Manuel de Falla", de la Univ. de Granada.

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de febrero de 1955.

Cursos monogr.—Autorizando su implantación en la Fac. de Ciencias de la Univ. de Madrid. (B. O. M. 7-II-1955.)

Orden referente a la provisión de los cargos que se citan en las Fac. Univ. Orden por la que se deja en suspenso durante el año 1955 la aplicación de la de 4 de enero de 1952 sobre celebración de oposiciones a Cát. de Univ. (B. O. M. 14-II-1955.)

Cátedra.—Creando la de "Ciudad de Barcelona" en la Fac. de Fil. y Letras de la Univ. de Barcelona.

Cursos monogr.—Autorizando la implantación de los del Doct. en las Fac. que se citan de Madrid y La Laguna. (B. O. M. 21-II-1955.)

—Autorizando la implantación de los del Doct. en la Fac. de Derecho de la Univ. de Santiago. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Crédito.—Al Inst. Hispano-Marroquí, de Ceuta. (B. O. M. 7-II-1955.)

—Para gastos diversos al Inst. Hispano-Marroquí, de Ceuta. (B. O. M. 14-II-1955.)

Libros de consulta.—Aprobando las obras que se indican.

Créditos.—Para gratificaciones al personal docente.

—Para la Inst. de Form. del Profesorado. (B. O. M. 21-II-1955.)

Denominación.—Concediendo al Inst. de Manresa la de "Luis de Peguera".

Libros de texto.—Sobre aprobación de obras presentadas.

Pers. docente.—Aclarando el número segundo del Decreto de 25 de septiembre de 1953 sobre el de unificación del Prof. adj.

Créditos.—A los Inst. que se señalan. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 14 de enero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera en Caspe (Zaragoza).

Decreto de 21 de enero de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad marítimo-pesquera en Marín (Pontevedra).

Centros.—Aceptando el inmueble que se especifica para ampliación del Inst. Laboral de Valls (Tarragona). (B. O. E. 22 y 29-I-1955. B. O. M. 14-II-1955.)

—Declarando creado y aceptando las ofertas que se mencionan para el de Benicarló (Castellón). (B. O. M. 21-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Pers. docente.—Normas respecto al percibo de haberes para el Prof. adj. de Esc. del Mag.

Escuelas.—Normas para solicitar subvención con destino a Comedores Esc. (B. O. M. 7-II-1955.)

Subvenciones.—Para los Col. de Ens. Prim. Privada que se indican.

Premios.—Concesión de medallas de la Mutualidad Escolar a los señores que se mencionan. (B. O. M. 21-II-1955.)

Pers. docente.—Normas sobre jubilaciones de Maestros nac. por imposibilidad física. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 7 de enero de 1955 por el que se reorganiza el Patr. del Museo Prov. de Bellas Artes de Zaragoza. (B. O. E. 22-I-1955. B. O. M. 14-II-1955.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieren a OPOSICIONES y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio del Rvdo. P. Sánchez Vallejo. (B. O. M. 7-II-1955.)

Personal.—Sobre distribución de "Plus de carestía de vida" a los funcionarios de los Cuerpos Técnico-adm. y Auxiliar del Departamento.

Cargos directivos.—Nombr. de Jefe del Serv. Esp. de la Caja Única.

—Anunciando a concurso las plazas de Del. Adm. de Ens. Prim. de Orense y Burgos. (B. O. M. 14-II-1955.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por don Celedonio Martín López.

Canc. y Prot.—Ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio de don Vicente Matía.

Cargos directivos.—Nombr. de Director del Centro de Orientación Didáctica a don Torcuato Fernández-Miranda Hevia.

—Nombr. de Secretario del Centro de Orientación Didáctica a don Rodrigo Fernández-Carvajal González. (B. O. E. suplemento al núm. 357. B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Rec. dealzada.—Resolviendo el interpuesto por don Manuel Iglesias Cubría.

Cargos directivos.—Referente a la Secretaría General de la Univ. de Zaragoza. —Rectificando la O. M. referente al nombramiento de Directora del Col. Mayor

femenino "Sagrado Corazón de Jesús", de Murcia. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Rec. de reposición.—Estimando el interpuesto por don José Soler Salmerón. (B. O. M. 7-II-1955.)

Cargos directivos.—Nombr. de Comisario Director del Inst. Español de Lisboa a don Francisco Poggio Mesorana.

Pers. docente.—Sobre nombr. de Trib. para las pruebas de los Prof. adj.

Cargos directivos.—Nombr. de la Com. Permanente del Consejo Nac. de Col. Oficiales de Doct. y Lic. en Fil. y Letras y en Ciencias. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Rec. de reposición.—Resolviendo el promovido por don Antonio Sáenz Bretón.

Pers. docente.—Resolviendo conc. de traslados para Esc. de Comercio. (B. O. M. 7-II-1955.)

—Corridas de escalas en el Esc. de Cát. de Esc. de Comercio. (B. O. M. 14-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Pers. docente.—Escalafón de Prof. num. de entrada de las Esc. de Artes y Oficios Artísticos. (B. O. M. 14-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de agravios.—Resolviendo el promovido por doña Purificación Carballido Martínez.

Cargos directivos.—Nombr. de Insp. Jefes.

Pers. docente.—Corrida de escalas Prof. de Esc. del Magisterio. (B. O. E. suplemento al núm. 357.)

Rec. de alzada.—Resolviendo los interpuestos por los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Resolviendo el promovido por doña Orfelina Vega López.

Rec. de nulidad.—Declarando improcedente el interpuesto por don Miguel Pérez Sáiz. (B. O. E. suplemento al número 357. B. O. M. 7-II-1955.)

Pers. docente.—Nombr. en virtud de concurso de traslado.

—Resolviendo los escritos que se mencionan sobre indemnización por vivienda. (B. O. M. 28-II-1955.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS, AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas no tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

Fund. "Escuelas Católicas".—La Solana (Ciudad Real).—Sobre nombr. de Patr. provisional de la Fund.

Fund. "Colegio Bosch".—Begas (Barcelona).—Aprobando demanda contra los herederos de confianza de la Fund. (B. O. M. 7-II-1955.)

Fund. "Real Colegio de la Purísima Con-

cepción".—Cabra (Córdoba).—Sobre constitución del Patr. y ayuda municipal. (B. O. M. 14-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Pers. docente.—Nombr. de Prof. adj. —Conv. de conc. oposición para plazas de Prof. adj. (B. O. M. 7-II-1955.)

—Nombr. de Prof. adj. —Conv. de conc. oposición para plazas de Prof. adj. (B. O. M. 21-II-1955.)

—Nombr. de Prof. adj. —Conv. de conc. oposición para plazas de Prof. adj. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Nombr. de Tribunal para el conc. de Insp. num. de Ens. Media. (B. O. M. 7-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Concurso.—Para la adjudicación de mobiliario y material pedag. y de trabajo. (B. O. M. 21-II-1955.)

Subastas.—Anuncios para la adjudicación de las obras que se citan. (B. O. M. 28-II-1955.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Concurso.—Señalando plazo de admisión de instancias para las aspirantes a ingreso en la Esc. de Form. de Maestras de Internado. (B. O. M. 7-II-1955.)

Oposiciones.—Listas prov. de aspirantes a Inspectores e Inspectoras de Ens. Primaria. (B. O. M. 14-II-1955.)

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
NACIONAL

INDICE

	<u>Páginas</u>		<u>Páginas</u>
ESTUDIOS:			
Robles A. de Sotomayor (Alfredo): <i>Tendencias de la Educación europea y los estudios de Comercio.....</i>	1	Nofuentes (Manuel): <i>La ciudadanía iberoamericana de Seguridad Social y la previsión escolar en el ámbito hispánico</i>	39
Maillo (Adolfo): <i>Reflexiones en torno al Bachillerato elemental</i>	7	Gárate Córdoba (José María): <i>El capítulo del Cid en la enseñanza de la Historia.....</i>	43
Cuadra y Echaide (Ignacio de): <i>La técnica de la documentación en los estudios universitarios.....</i>	13	Láscaris (Juan Arcadio): <i>Los cotos escolares.....</i>	47
INFORMACIÓN EXTRANJERA:			
Vázquez (Guillermo): <i>Escuelas de Secretarías en Estados Unidos y en Francia.....</i>	22	LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
Crespo Pereira (Ramón): <i>La enseñanza de las Matemáticas en el Congreso Internacional de Amsterdam.</i>	23	<i>Enseñanza Universitaria (Láscaris Comneno).....</i>	56
Ortiz de Solórzano (José María): <i>La enseñanza de la Historia y la comprensión internacional.....</i>	26	<i>Enseñanza Media (Manuel Alonso)</i>	58
Casamayor (Enrique): <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental. Administración e Inspección escolares</i>	30	<i>Enseñanza Profesional y Técnica (Lozano Irueste).....</i>	59
CRÓNICAS:			
Puig Adam (Pedro): <i>Número y color. Una asociación trascendente en la didáctica de la Aritmética.....</i>	38	<i>Enseñanza Primaria (Ortiz de Solórzano).....</i>	60
ACTUALIDAD EDUCATIVA:			
		<i>Beilas Artes (Enrique Casamayor)</i>	63
		<i>Archivos y Bibliotecas (Consuelo de la Gándara).....</i>	65
		<i>España</i>	67
		<i>Iberoamérica</i>	72
		<i>Extranjero</i>	76
		RESEÑA DE LIBROS.....	82
		ÍNDICE LEGISLATIVO	87

EN EL PROXIMO NUMERO 31 (MAYO 1955)

ESTUDIOS:		Enrique Casamayor: <i>Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental: 5. Planes y programas de estudios.</i>	
Santos Gil Carretero y Fernando R. Garrido: <i>Estudiantes extranjeros en España.</i>		CRÓNICAS:	
Juan García Yagüe: <i>Dos fallos del Bachillerato Elemental.</i>		Antonio Lago Carballo: <i>La vida académica en los Colegios Mayores.</i>	
Jiménez Delgado, C. M. F.: <i>La traducción latina.</i>		R. E.: <i>Estado actual de la Educación en Chile.</i>	
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		Julián Juez: <i>Reunión Internacional de la Unesco sobre Educación popular, en Hamburgo.</i>	
Manuel Fraga Iribarne: <i>La polémica norteamericana sobre la libertad académica.</i>		LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO	
Guillermo Bedregal: <i>La reforma educativa en Bolivia.</i>			

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.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*
21. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
22. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*
23. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*

● OBRAS EN PREENSA

1. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
2. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. 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.

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 número 10 (octubre-diciembre. 1954)

El Congreso de Música Sagrada.

ESTUDIOS

JOSÉ ARTERO: El Congreso Nacional de Música Sagrada. ★ DE PAOLI: Puccini, treinta años después. ★ ENRIQUE FRANCO: Jazz en crisis.

TECNICA Y ENSEÑANZA

ROBERTO PLÁ: Un estudio sobre el solfeo. ★ E. CASAMAYOR: Educación auditivo-musical en los Estados Unidos.

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★
CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

LABOR Boletín Informativo de Enseñanza Laboral
PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL Del Ministerio de Educación Nacional.
N
Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •

Gráficas ORBE, S. L.—Padilla, 82.—Teléf. 26 12 34.—MADRID.

20 pesetas